

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Mirka Húšťová

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní školy po prvním vzdělávacím  
období prostřednictvím čítanek

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 23. 02. 2021

.....

### **Poděkování:**

Ráda bych tímto poděkovala zejména mé vedoucí práce, paní doc. PhDr. Martině Fasnerové, PhD., za odborné vedení mé diplomové práce a za rady a podněty, které mi během celého zpracovávání diplomové práce poskytovala. Velké poděkování patří také mé rodině, příteli a blízkým, kteří mě během celého studia podporovali, a bez jejichž pomoci by nebylo možné práci dokončit.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>5</b>
<b>1 GRAMOTNOST .....</b>	<b>7</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ GRAMOTNOST A NEGRAMOTNOST.....	7
1.2 FUNKČNÍ GRAMOTNOST .....	8
1.3 TYPY A DRUHY GRAMOTNOSTI .....	9
<b>2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....</b>	<b>11</b>
2.1 POJMY SOUVISEJÍCÍ SE ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOSTÍ.....	12
2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI .....	14
<b>3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>16</b>
3.1 JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE .....	18
3.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ..	19
<b>4 REPREZENTATIVNÍ MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI .....</b>	<b>21</b>
4.1 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ PISA .....	22
4.2 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ PIRLS.....	25
<b>5 UČEBNICE ČESKÉHO JAZYKA.....</b>	<b>34</b>
5.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA UČEBNIC .....	34
5.1.1 Funkce učebnice.....	35
5.1.2 Výzkumy čítanek .....	38
<b>6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>40</b>
6.1 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	40
6.1.1 Důkazy hypotéz .....	42
6.1.2 Interpretace jednotlivých položek v dotazníku .....	48
6.1.3 Diskuze a závěry dotazníkového šetření .....	61
6.2 ANALÝZA ČÍTANEK .....	63
6.2.1 Analýza čítanky nakladatelství SPN .....	66
6.2.2 Analýza čítanky nakladatelství Fraus.....	71
6.2.3 Analýza čítanky nakladatelství NOVÁ ŠKOLA .....	75
6.2.4 Komparace čítanek.....	80
6.2.5 Diskuze a závěry analýzy.....	89
<b>ZÁVĚR: .....</b>	<b>91</b>
<b>SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY.....</b>	<b>93</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK.....</b>	<b>98</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>100</b>

## ÚVOD

Čtenářská gramotnost je pojem, který se čím dál více dostává do povědomí nejenom českým pedagogům, ale také celé široké veřejnosti, a to především díky mezinárodním výzkumům, které poukázaly na fakt, že výsledky českých žáků v testech čtenářské gramotnosti jsou podprůměrné. Čtenářská gramotnost je definována jako schopnost porozumět různým textům a život bez ní je v podstatě nepředstavitelný. Můžeme se jenom dohadovat, zda za ne příliš pozitivní výsledky našich žáků může vývoj celé společnosti, život s digitálními médii a klesající nezáměr o četbu knih. Domnívám se, že každý z nás by si měl uvědomovat důležitost rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků, která však nezávisí jen na učitelích, ale také na rodičích a jejich zájmu děti motivovat ke čtení.

I přestože neexistují obecně platné návody, podle kterých se učitelé mohou řídit při rozvoji čtenářské gramotnosti, setkáváme se s přibývajícím počtem projektů, internetových webů a jiných zdrojů, které se tomuto tématu věnují. Jednou z důležitých rad je zaujetí žáka pro četbu a využívání dětských knih při výuce, avšak knihy bývají učiteli používány spíše doplňkově a místo nich se tradičně používá čítanka. Ve spojitosti s tímto faktem si pokládáme otázku, zda lze prostřednictvím čítanek rozvíjet čtenářskou gramotnost.

Nacházíme se ve složité době, kdy si i nejmenší školáci museli zvykat na online výuku, která se v prvních měsících soustředila převážně na základní předměty a čtení z knih či čítanek zůstávalo často stranou. V souvislosti nejenom s touto situací nás napadlo, zda čítanka obsahuje typy úkolů, které rozvíjí čtení s porozuměním a zda dokáže čítanka fungovat samostatně, aniž by potřebovala doplnění učitele.

Jak jsme již nastínili výše, cílem diplomové práce je zjistit, zda se prostřednictvím čítanek rozvíjí čtenářská gramotnost u žáků 3. ročníků základních škol. Diplomová práce se soustředí na konkrétní čítanky, zamýšlí se nad jejich vybaveností z hlediska úkolů, žánrového zastoupení a zařazení vnitropředmětových a mezipředmětových vztahů. Zabývá se názory učitelů na rozvoj čtenářské gramotnosti celkově i prostřednictvím čítanek. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

V teoretické části jsme se nejdříve věnovali vymezení pojmů gramotnost, funkční gramotnost a také čtenářské gramotnosti, ke které patří i další pojmy jako jsou čtení, čtenářství či čtenářské strategie. Dále jsme se zaměřili na literární výchovu, čtenářskou gramotnost a jejich zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Důkladně jsme probrali problematiku výzkumů čtenářské gramotnosti, konkrétně výzkumy PISA a PIRLS

a zabývali jsme se také učebnicemi českého jazyka, zejména čítankou, její funkcí ve výuce a rovněž jsme zmínili výzkumy učebnic.

Empirická část navazuje na teoretickou. Zde jsme se zaměřili na dva výzkumy. V prvním kvantitativním výzkumu byla použita metoda dotazníkového šetření, v rámci ní jsme se zaměřili na učitele 3. ročníků základních škol, kterých jsme se dotazovali na jejich výuku čtení, používané metody, pomůcky a na rozvoj čtenářské gramotnosti. Stanoven byl výzkumný problém a k němu příslušné hypotézy, které jsme ověřovali pomocí testu dobré shody chí-kvadrát. Po ověření hypotéz následovala interpretace jednotlivých položek dotazníku. Dílčí cíle dotazníkového šetření zněly následovně: především jsme chtěli zjistit názor učitelů na rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím čítanky, zda se domnívají, že čítanka pro tento rozvoj stačí a zjišťovali jsme, jaké čítanky a jak často jsou používány v hodinách čtení. Součástí tohoto výzkumného šetření bylo zjištění tří nejčastěji používaných čítanek ve 3. ročnících základních škol, které jsme poté analyzovali v rámci druhého výzkumu.

Ve druhém výzkumu byly podrobeny analýze tři nejčastěji používané čítanky. Nejdříve jsme analyzovali každou čítanku zvlášť a následně jsme výsledky jednotlivých čítanek porovnávali. Jednalo se o kvalitativní výzkum, avšak v kvantitativním pojetí, jelikož byly porovnávány četnosti jednotlivých úkolů rozvíjející postupy porozumění definované v šetření PIRLS, práci s textem, vnitropředmětové a mezipředmětové vztahy, dále byl také porovnáván počet ukázek a jejich žánrové zaměření. Jednotlivá zjištění jsou popsána v závěrech u každého výzkumu.

# 1 GRAMOTNOST

V první kapitole se zaměříme na vymezení a porovnání pojmů gramotnost a ngramotnost, navážeme podkapitolou funkční gramotnosti a důkladně probereme typy a druhy gramotností.

## 1.1 Vymezení pojmů gramotnost a ngramotnost

Gramotnost nebyla nikdy určena jednotnou definicí, s vývojem společnosti se také význam tohoto termínu značně měnil. Např. Průcha, Walterová a Mareš (2001, s.70) označují gramotnost jako „*dovednost číst a psát, která je získávána v počátečních ročnících školní docházky.*“ Do 1. poloviny 20. století se tento termín používal zejména v komparaci s *ngramotností*, jedná se o tzv. dichotomické vnímání gramotnosti. Společnost byla rozdělována podle toho, zda umí nebo naopak neumí číst a psát. Gramotný člověk čtení a psaní zvládal, naopak ngramotný člověk takovéto dovednosti neměl (Metelková Svobodová, 2013).

Ngramotnost byla spojována zejména s rozvojovými zeměmi, kde představovala obrovský problém. V druhé polovině 50. let 20. století byla přijata definice mezinárodního společenství UNESCO, která vymezuje gramotnost jako „*charakteristiku dosahovanou jedinci v různých stupních od téměř nuly po přesně nevymezenou horní hranici. Někteří jedinci jsou více nebo méně gramotní než ostatní, ale určitě není možné hovořit o gramotných a ngramotných osobách ve dvou odlišných kategoriích*“ (Rabušicová, 2002, s. 17). Touto definicí se UNESCO snažilo změnit pohled na vnímání gramotnosti.

Později se objevovaly i jiné formulace, například definice přijatá opět shromážděním UNESCO v roce 1958, která poukazuje na to, že „*gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života*“ (UNESCO in Rabušicová, 2002, s. 15). Avšak i tato definice se ukázala být ne zcela vhodnou, a to zejména proto, že nebylo jasně dané, jak takovou gramotnost měřit a co přesně znamená *krátký jednoduchý výrok*.

V 70. letech 20. století došlo ke změně chápání gramotnosti. Ta již nevyjadřovala pouze zvládání čtení a psaní, ale také „*schopnost pracovat s psaným textem v náročnějších myšlenkových operacích*“ (Metelková Svobodová, 2013, s. 12). Stále více byl kladen důraz na schopnost společnosti pracovat s textem, porozumět pokynům či instrukcím textu. Gramotnost začala být označována jako jev společenský nebo kulturně-společenský a měnila se a neustále se vyvíjí na základě aktuálních požadavků společnosti.

Můžeme říct, že dnes již gramotnost není chápána jen ve smyslu trivia. Jak uvádí Metelková Svobodová (2013, s.13), gramotnost je třeba vnímat jako dovednost, kterou společnost potřebuje a která nás provází po celý život.

Na začátku textu jsme uváděli definici gramotnosti od Průchy, Walterové a Mareše, která definovala gramotnost právě jako dovednost číst a psát. V pozdějším vydání Pedagogické encyklopedie nacházíme vymezení gramotnosti takto: „*Pojem gramotnost vyjadřuje v nejobecnější rovině schopnost funkčního využití získané dovednosti v určitém sociálním kontextu. Podmínkou gramotnosti je rozvinutí širšího komplexu dovedností, umožňujících funkčně využít osvojenou dovednost (např. jazyk) v realitě běžného života*“ (Průcha, 2009, s. 230).

## 1.2 Funkční gramotnost

V této kapitole se zaměříme na vymezení pojmu *funkční gramotnost*, která je nejčastěji definována jako schopnost pracovat s texty z reálných životních situací. Zmíníme zde také termín *funkční nigramotnost*.

Funkční gramotnost můžeme charakterizovat jako soubor dovedností, díky nimž zpracováváme informace v textu a dokážeme je použít k vyřešení různých situací. (Doležalová, 2005). Funkční gramotnost bychom také měli rozvíjet ve škole. Metelková Svobodová; Hyplová (2011) uvádí, že je důležité, aby školy zařazovaly takové aktivity, které budou rozvíjet právě funkční gramotnost u žáků, s tím se pojí vybavování žáků vědomostmi a dovednosti pro život. Tento fakt se poté odrazí na jejich fungování v životě – ať už v práci nebo v každodenních záležitostech.

Abychom lépe vyjádřili funkční gramotnost, uvádíme některé její specifické znaky, mezi které patří: dovednost pracovat se souvislými i nesouvislými texty, chápání informací, které nejsou přímo uvedené v textu, zapojení vyšších úrovní myšlenkových operací při práci s textem (Doležalová, 2005, s. 40).

Uveďme ještě definici funkční nigramotnosti, která se podle Švrčkové (2011, s. 9) týká jedinců, kteří si „*prošli určitým vzdělávacím procesem, ve kterém si osvojili čtení, psaní a počítání, avšak ne v takové míře, aby se dovedli bez potíží zařadit do běžného života dané společnosti.*“ Funkční nigramotnost neznamená, že je daný člověk nigramotný (tzv. analfabet) a nezvládl trivium.



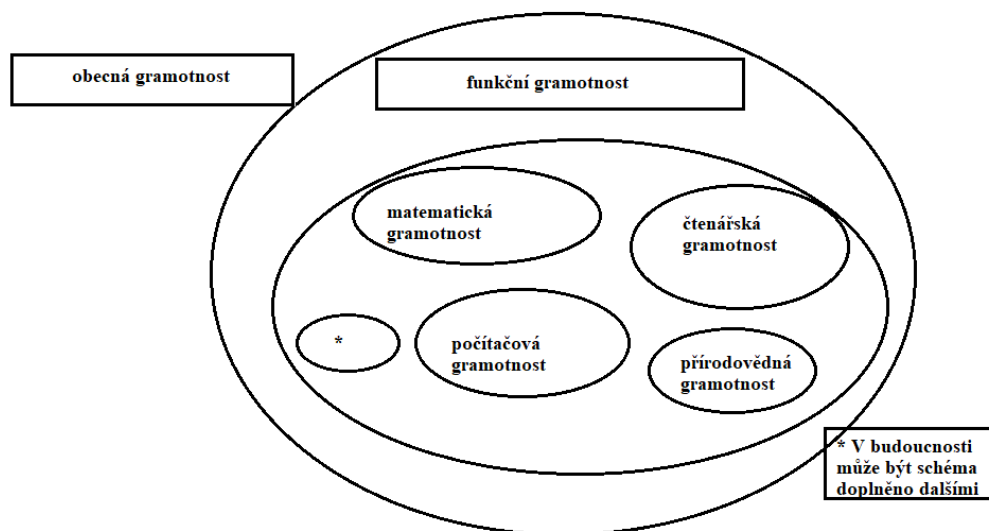
S funkční gramotností se pojí mezinárodní výzkum IALS (angl. International Adult Literacy Survey – Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých), který poprvé prokázal významné informace týkající se funkční gramotnosti u dospělých. Naše republika se tohoto výzkumu zúčastnila v roce 1998, čeští dospělí měli velmi dobré výsledky v práci s čísly a v získávání informací z tabulek, avšak v literární gramotnosti, ve které pracovali se souvislými texty, byly jejich výsledky na nízké úrovni (PIAAC, 2011).

### 1.3 Typy a druhy gramotnosti

Gramotnost jako taková se dále člení na různé druhy či stupně s ohledem na společenské, kulturní či ekonomické podmínky. Na jeden z modelů gramotnosti můžeme narazit v Průchově Pedagogické encyklopedii (2009), který tvrdí, že obecná a funkční gramotnost tvoří jeden celek a ten je definován dalšími druhy gramotností. Mezi ně řadíme např. gramotnost matematickou, čtenářskou či přírodovědnou.

Na následujícím modelu můžeme vidět, že obecná gramotnost znázorňuje funkční gramotnost a ta obsahuje další propojené druhy gramotností. Dále se počítá s rozšiřováním funkční gramotnosti dalšími novými druhy gramotností, které budou vznikat s vývojem společnosti (Doležalová, 2014).

Obrázek 1 - Vztah mezi různými druhy gramotnosti (Doležalová, 2014)



Gavora (2002, s. 171-181) rozlišuje 4 modely gramotnosti. Nejprve se jedná o *gramotnost bázovou (základní)*, do které řadí nácvik prvopočátečního čtení. Člověk v této fázi reprodukuje informace, které si z textu zapamatoval. Druhým modelem je *gramotnost jako zpracovávání textových informací*. Patří sem především práce s textem – vyhledávání

důležitých informací, vyvozování závěrů, hlavní myšlenky textu. V tomto modelu si žák osvojuje čtenářské dovednosti a také kladný vztah k četbě. Ve třetím modelu, který nese název *gramotnost jako sociálně - kulturní jev* se Gavora domnívá, že gramotnost člověka se utváří na základě prostředí, ve kterém žije. Nejenom každý národ má tedy odlišnou gramotnost, ale také například gramotnost úředníka se liší od gramotnosti zedníka (Gavora, 2002, s. 177).

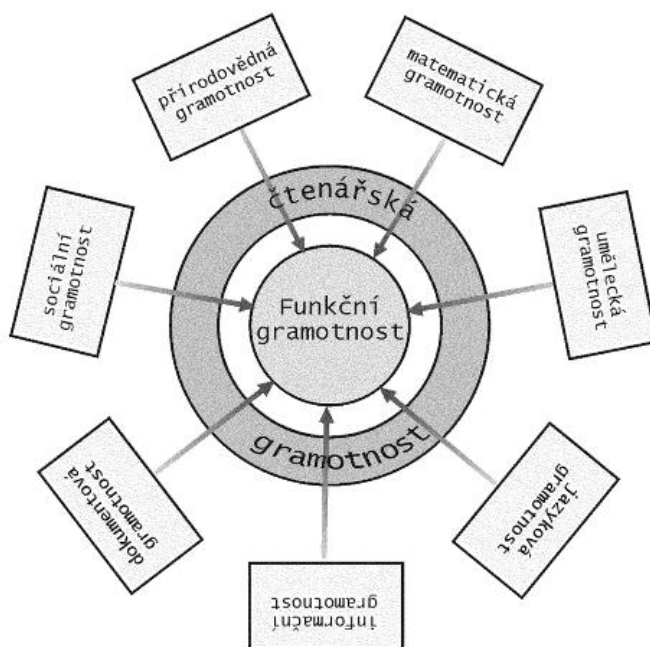
Poslední, čtvrtý, model nazývá *E-gramotnost*. A jak už napovídá pojmenování, tato gramotnost se zaměřuje na práci s elektronickými médii. Gavora (2002) poukazuje na fakt, že práce s psaným textem se velmi liší od práce s textem elektronickým. Mezi nejdůležitější vlastnost E-gramotnosti řadíme rozpoznání relevantních zdrojů. V současné době jsme přehlčeni informacemi, které se k nám nejčastěji dostávají prostřednictvím internetu. Je důležité naučit se vyhledávat a kriticky hodnotit informace či rozpoznat spolehlivý zdroj.

## 2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Čtenářská gramotnost (angl. reading literacy) nemá jednotnou definici, která by platila vždy za jakýchkoli situací. Setkáváme se s různým definováním tohoto pojmu, které se mění se změnami ve společnosti, v ekonomice a kultuře (Švrčková, 2011).

Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 34) definují čtenářskou gramotnost jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku apod.).“ Průcha dále považuje za důležité nejenom texty umět číst a rozumět jim, ale také daný text umět zpracovat, vyhledávat či porovnávat informace obsažené v textu. S touto definicí se plně ztotožňujeme a domníváme se, že čtenářská gramotnost je jedna z nejdůležitějších oblastí pro život. Díky ní se člověk může začlenit do společnosti, fungovat a rozvíjet se v ní.

Čtenářská gramotnost je podle Najvarové (2008) podoblastí funkční gramotnosti, avšak setkáváme se i s názory, že funkční a čtenářská gramotnost bývají definovány velmi podobně a je obtížné vytyčit mezi nimi hranici (Doležalová, 2005). Její důležitou roli (nejenom ve vzdělávání) ukazuje níže zobrazené schéma. Domníváme se, že čtenářská gramotnost je významná pro úspěšnost žáků ve všech oborech vzdělávání.



Obrázek 2 - Postavení čtenářské gramotnosti, Najvarová, 2008, s.10

## 2.1 Pojmy související se čtenářskou gramotností

Se čtenářskou gramotností souvisí zejména pojmy *čtení, četba, čtenářské dovednosti, čtenářské strategie a čtenářství*.

**Čtení** není synonymem čtenářské gramotnosti. Žák základní školy si osvojuje trivium (čtení, psaní a počítání), učí se techniku čtení. Do první poloviny 20. století se předpokládalo, že čtení je proces, při kterém dekodujeme text a každý čtenář si z textu odnese stejné informace. Až v pozdějších letech se začalo mluvit o faktu, že čtení textu a chápání jeho významu je také podloženo zkušenostmi čtenáře. V tomto případě mluvíme o tzv. konstruktivistickém pohledu, který klade důraz na „*individuální přístup čtenáře k textům*“ (Najvarová, 2008, s. 9). Čtenářská gramotnost se u žáka neustále rozvíjí. Jeho dispozice k interpretaci textu ještě nemusí být na vysoké úrovni, protože platí, že „*čím kvalitněji je čtenář připraven, tím lepší je jeho schopnost hodnotit čtené informace a zaujímat k nim vlastní stanoviska*“ (Metelková Svobodová; Hyplová, 2011, s. 18). Žák základní školy může interpretovat text omezeným způsobem, jelikož nemá ještě dostatečné zkušenosti (s texty, s životními situacemi apod.), avšak neznamená to, že jeho interpretace je nesprávná.

Čtení je považováno za důležitou roli seberealizace, pomáhá dítěti pochopit sebe sama a objevit svůj potenciál. Čtení pomáhá žákům získávat informace, a to nejenom o školních předmětech, ale i o každodenní životě (Mullis, ed, 2012, s. 25).

Dále bychom chtěli vymezit pojem **čtenářství**, které je definováno jako soustavná činnost rozvíjející se u člověka od útlého věku, jež je ovlivňována vnějšími i vnitřními faktory čtenářské gramotnosti. Čtenářství můžeme označit jako „*čtení se zájmem*“ (Doležalová, 2014, s. 63). Znamená to tedy, že žák má kladný vztah ke čtení, nikdo ho ke čtení nenutí a celkově ho můžeme označit za motivovaného. Motivace může být vnitřní, kdy žák sám má potěšení z četby, čte ze své vlastní iniciativy, anebo zde hraje roli vnější motivace, kterou vyvíjí na žáka někdo z okolí - učitel, rodiče, nutnost vedení literárního deníku aj. (Doležalová, 2014, s. 63).

Podobně znějící, často zaměňovaná s pojmem čtení je **četba**. Doležalová (2014) vysvětluje četbu jako způsob využití volného času. Se správným rozvojem čtenářské gramotnosti také souvisí zájem o četbu. Do významu četby zařazuje Šlapal (2010) „*rozšiřování slovní zásoby, zlepšení pravopisu, pozornosti, nástroje myšlení, lepší učení v jiných předmětech či vytvoření kultivace učebního prostředí*.“

Se čtenářskou gramotností je úzce spjato **čtení s porozuměním** (reading comprehension). Díky ní čtenář chápe smysl textu, autorův záměr, hlavní myšlenku. Je to vlastně hlavní cíl čtení. „*Porozumění je důležitou podmínkou při estetickém osvojování textu, při učení z textu i při jiné práci s textovými informacemi*“ (Doležalová, 2014, s. 32).

Během čtení žáci užívají záměrně postupy, které nazýváme **čtenářské strategie**. Žák je používá vědomě za nějakým účelem. Po čase se uplatňování těchto strategií zautomatizuje a stávají se z nich **čtenářské dovednosti**. Najvarová (2008) spojuje čtenářské dovednosti s rychlostí čtení, správností, plynulostí a výrazem čtení.

Metelková Svobodová (2013, s. 36) dodává, že „*čtenářské strategie a čtenářské dovednosti vycházejí ze stylu učení*“. Žák používá čtenářské strategie zejména když si potřebuje poradit s obtížným textem a jeho čtenářské dovednosti nestačí. V těchto případech čtenář přemýšlí o cíli čtení, typu a technice čtení, kterou použije, aby dosáhl svého cíle (Najvarová, 2008).

Pokud bychom se zaměřili na klasifikace čtenářských dovedností, mohli bychom uvést například výzkum PIRLS, který charakterizuje sedm čtenářských dovedností: „*určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími texty, předvídání, zobecnění a charakteristika stylu a struktury textu*“ (Kramplová; Potužníková, 2005, s. 68).

Najvarová (2008) dále rozděluje čtenářské strategie podle tří kritérií:

- **Členění podle typu učení** – existují různé druhy čtení, které vyžadují i jiné strategie. Uvedeme například *kontrolní čtení*, při kterém čtenář rychle přečte text za účelem získání představy o obsahu textu. Pokud ale čtenář využívá *studijní čtení*, používá strategie, které mu pomáhají vyhledat důležité informace, pochopit text a zapamatovat si ho
- **Členění podle fází čtenářského procesu** – rozdělení čtenářských strategií podle toho, zda jsou použity před samotným čtením, během nebo po ukončení čtení. Toto třídění využívá například P. Gavora, který je charakterizuje pomocí metakognitivních procesů. Do tohoto členění patří strategie odhadování času potřebného pro čtení, očekávání a předpoklady o textu aj. (Metelková Svobodová, 2013, s. 37)
- **Členění podle přístupů k učení z textu** – v tomto členění rozlišujeme hloubkový a povrchový styl učení. Pro povrchový styl je typické zapamatování

si informací bez pochopení, a naopak hloubkový styl se snaží o porozumění textu. Najvarová (2008) uvádí několik kategorií strategií různých autorů. Rádi bychom uvedli přehled strategií Zajícové (2002), která člení strategie na:

- *kognitivní* – pochopení významu textu, porovnání informací z textu s již známými informacemi, analýza textu
- *metakognitivní* – čtenář během čtení volí takové strategie, aby porozuměl textu
- *afektivní* – kladný postoj ke čtení a strategie spojené s ním
- *sociální* – čtenář sděluje obsah textu okolí

Učitel se musí pečlivě připravovat na každou hodinu, připravovanému textu by měl rozumět, měl by se zamyslet nad tím, jak pomůže žákovi porozumět textu, jak ho bude motivovat, a také se zamyslet se nad možnými potížemi při čtení. Hausenblas (2010) poukazuje na činnosti *před četbou*, které by měly žáka motivovat ke čtení, naladit ho, dále na *aktivity během čtení*, při kterých žák pracuje s informacemi z textu a na činnosti *po četbě* (reprodukce textu, vypravování dle předložené osnovy).

## 2.2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Kvalita a úroveň čtenářské gramotnosti je ovlivňována různými faktory, které dělíme na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní řadíme například genetické predispozice, zájem, motivaci nebo intelektové schopnosti. Ve vnějších faktorech je to zejména rodina, škola a mimoškolní aktivity (Najvarová, 2008).

### Rodinné prostředí

Jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti je **rodinné prostředí**, ve kterém se dítě a jeho čtenářské aktivity rozvíjejí nejvíce. Záleží však na rodině – ta by měla především vytvořit základ čtenářského návyku dítěte. Rodiče by měli dítěti číst knihy, vytvářet kladný vztah ke knihám. Havel (2011) dodává, že dítě, jehož rodiče jsou vzdělaní, zajímají se o kulturu, má i více možností dostat se ke knihám, čtení, a tedy čtenářské gramotnosti. U rozvíjení gramotnosti v rodině záleží také na klimatu rodiny. Důležité také je, zda rodiče jeví zájem o to, co dítě čte, podporují jej ve čtení, chodí s ním do knihovny a podobně. Nesmíme opomenout ani spolupráci rodiny a školy, dostupnost materiálů ke čtení v rodině anebo také **mimoškolní čtenářské aktivity žáků** (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

## **Školní prostředí**

Školní prostředí by mělo především poskytovat žákům dostatek čtenářských příležitostí. Program RWCT (Reading and Writing to Critical Thinking) uvádí, že by se mělo jednat až o hodinu aktivního čtení denně, přičemž učitel by měl mít k dispozici různě náročné texty. Zároveň by škola měla fungovat jako gramotné prostředí. Žáci by měli mít dostatečné množství příležitostí pro mluvení, psaní, myšlení a čtení ve všech předmětech (Havel, 2011, s. 34).

Děti tráví ve škole hodně času, a proto má škola zásadní vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti. Na dítě působí klima školy a třídy, chování a vztahy mezi spolužáky a zejména učitel a jeho vedení výuky. (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

### 3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Po roce 1989 docházelo postupně ke změnám kurikulárních dokumentů. Cílem bylo změnit tyto dokumenty v moderní demokratický systém, který by odrážel tradiční i vývojové trendy a pokrokové směry západoevropského školství (Metelková Svobodová, 2013).

V roce 2001 vznikl tzv. **Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha**, který se zasloužil o decentralizaci školského systému a posílení pedagogické autonomie učitelů. Bílá kniha je zakotvena ve školském zákoně 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Byl zaveden nový systém kurikulárních dokumentů, které jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní.

**Státní úroveň** představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále RVP), které vymezují různé etapy vzdělávání – předškolní, základní a střední. Na jejich základě jsou tvořeny školní vzdělávací programy (ŠVP) všech typů škol. (NÚV, 2020).

**Školní úroveň** je pak tvořena školními vzdělávacími programy (ŠVP), které si každá škola tvoří sama a podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na konkrétních školách.

Přehledně vyjadřuje vztahy mezi kurikulárními dokumenty následující schéma:

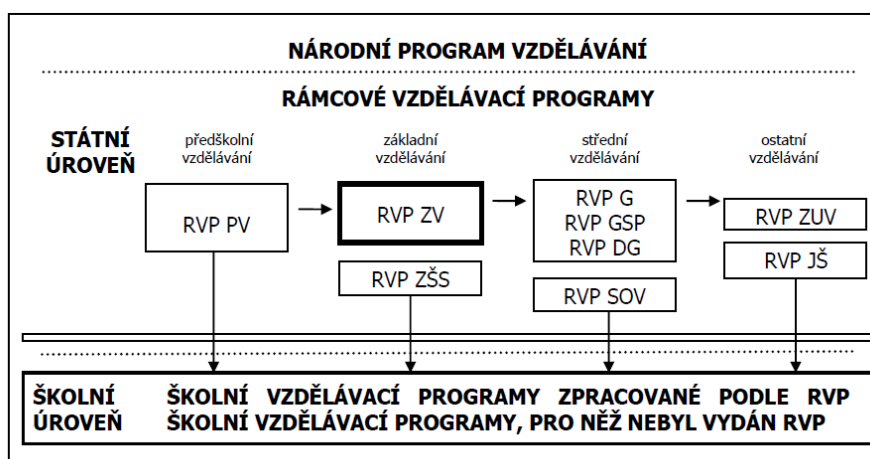


Schéma 1 – Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

Obrázek 3 - Systém kurikulárních dokumentů, zdroj: RVP ZV, 2017, s. 5



Dále se budeme věnovat RVP ZV (Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání), který je považován za klíčový dokument upřesňující požadavky státu v oblasti základního vzdělávání (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011). RVP ZV je rozdělen na čtyři hlavní části:

- ČÁST A
  - V této části je vymezen RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů
- ČÁST B
  - Charakterizuje základní vzdělávání (povinnou školní docházku, organizaci základního vzdělávání, hodnocení výsledků...)
- ČÁST C
  - Pojednává o pojetí a cílech základního vzdělávání, vymezuje a charakterizuje klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata a rámcový učební plán
- ČÁST D
  - Zabývá se vzděláváním žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a vzděláváním žáků nadaných a mimořádně nadaných. Vymezuje materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV a nalezneme zde také zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu (dále i ŠVP)

### **Pojetí základního vzdělávání**

Základní vzdělávání (dále i ZV) usnadňuje žákům přechod z předškolního vzdělávání a z rodinné péče do systematického vzdělávání. ZV klade důraz na respektování a rozvoj individuálních potřeb, zájmů žáka, zajišťuje získávání vědomostí, dovedností a návyků, které umožní samostatné učení žáka, a také získávání a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k zodpovědnému a kultivovanému chování. V průběhu ZV se také rozvíjí osobnost žáka, jeho kvality, které bude moci využít při svém dalším studiu či ve zvoleném zaměstnání (RVP ZV, 2017).

### **Cíle základního vzdělávání**

ZV se zaměřuje na rozvoj klíčových kompetencí žáka a vybavuje ho takovými znalostmi, které budou tvořit spolehlivý základ všeobecného vzdělávání. Mezi konkrétní cíle základního vzdělávání patří například osvojení si: strategií učení, tvořivého myšlení, logického

uvažování, všestranné komunikace, schopnosti spolupracovat, respektování práce, zodpovědnosti, vnímavosti, tolerance, ohleduplnosti (RVP ZV, 2017, s. 8-9).

### **Klíčové kompetence**

Představují „*souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2017, s. 10). Klíčové kompetence si žáci osvojují od předškolní výchovy, dále v průběhu základního vzdělávání a během celého života. Jednotlivé kompetence se různě prolínají. Získat tyto kompetence je možné jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto také RVP ZV apeluje na důležitost veškerých aktivit a činností vzdělávání, které by měly zejména směřovat k osvojení klíčových kompetencí. Důležitost rozvíjení klíčových kompetencí prostřednictvím veškerého vzdělávacího obsahu zdůrazňuje také Fasnerová (2018).

V základním vzdělávání si žáci osvojují:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

## **3.1 Jazyk a jazyková komunikace**

Tato vzdělávací oblast se skládá ze vzdělávacích oborů Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. V následujících řádcích se budeme věnovat zejména vzdělávacímu oboru Český jazyk a literatura.

### **Vzdělávací obor Český jazyk a literatura**

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je rozdělen do 3 částí – *Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova*. Dovednosti, které žák získává v tomto oboru jsou důležité i pro další osvojování poznatků v jiných oblastech vzdělávání. Nutno podotknout, že tento vzdělávací obor má *komplexní charakter*, tudíž se jednotlivé části tohoto oboru vzájemně prolínají. Autorky Metelková Svobodová, Hyplová (2011) poukazují na důležitost principu komplexnosti vzdělávacího oboru Českého jazyka a literatury. Tento princip považují za zásadní a určující pro výuku českého jazyka na základních školách.

**Komunikační a slohová výchova** je založena především na chápání a rozlišování různých jazykových sdělení. Dále klade důraz na: čtení s porozuměním, rozhodování na základě přečteného textu – jeho analýzu, kritické posouzení obsahu. Žáci ve vyšších ročnících posuzují také formální stránku textu.

**Jazyková výchova** umožňuje žákovi získat takové vědomosti a dovednosti, které mu pomůžou k osvojení spisovného jazyka. Žák se dále učí jasně, přehledně a srozumitelně vyjadřovat, k tomu mu dopomáhá osvojení si logického myšlení. Dále se prostřednictvím jazykové výchovy prohlubují intelektové dovednosti žáka.

V **Literární výchově** žáci čtou základní literární žánry, rozpoznávají jejich specifické znaky, učí se chápat záměry autora a vytvářet si vlastní názory o čteném. Rozvíjí se čtenářské návyky a schopnost recepce, interpretace a vytváření literárního textu. Díky literární výchově si žáci utváří jejich životní postoje a hodnotové orientace (RVP ZV, 2017).

Čtenářská gramotnost je nejčastěji rozvíjena prostřednictvím Literární výchovy a Komunikační a slohové výchovy.

### **3.2 Čtenářská gramotnost a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Čtenářská gramotnost byla definována VÚP jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (Atlmanová, 2010, s. 7).

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, které tvoří celek a nelze ani jednu opominout. Jedná se o:

- *vztah ke čtení* – radost z četby, vnitřní motivace číst
- *doslovné porozumění* – dovednosti dekodovat psané texty
- *vyvozování a hodnocení* – vyvozování závěrů z textu, kritické hodnocení textu
- *metakognice* – dovednost zhodnotit vlastní porozumění čtenému, volit správné strategie
- *sdílení* – sdílení svých prožitků z četby s dalšími čtenáři
- *aplikaci* – aplikace přečteného v životě

Čtenářská gramotnost má obdobnou povahu jako klíčové kompetence, skládá se z komplexu provázaných složek. Jednotlivé klíčové kompetence neuvádí pojem čtenářské gramotnosti, avšak některé z kompetencí tvoří základ gramotnosti. Například kompetence

k učení rozvíjí u žáka vhodné učební strategie, které pak sám používá pro efektivní čtení a učení. U kompetence k řešení problémů a u kompetence komunikativní se žák učí kriticky myslet, hledat řešení problémů, utvářet si své názory a ty si umět obhájit (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011). V rámci kompetence sociální a personální žáci spolupracují na stejném úkolu, řeší diferencované úkoly tak, aby každý zažil úspěch, sebehodnotí a hodnotí se navzájem (Fasnerová, 2018). Můžeme tedy říci, že zvládnutí klíčových kompetencí předznamenává také ovládnutí určité úrovně čtenářské gramotnosti (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011).

V RVP ZV se pojem čtenářská gramotnost neobjevuje samostatně. To ale neznamená, že by učitel neměl čtenářskou gramotnost u žáků rozvíjet. Myslíme si, že vždy záleží na dané škole, a hlavně na vyučujícím, zda považuje tuto disciplínu za důležitou a dále ji u žáků rozvíjí.

Altmanová (2010) navrhuje, aby byla čtenářská gramotnost zařazena nejenom do tzv. čtenářských předmětů, ale do všech oborů RVP ZV. Čtenářská gramotnost vyžaduje čas, protože čtení je náročná mentální činnost, a právě čas může být důvod, proč učitelé nechtějí zařazovat čtenářskou gramotnost do výuky. Jelikož čtenářská gramotnost není v RVP ZV vysvětlována, můžou někteří učitelé mylně tento pojem nahrazovat pouhým čtením s doslovným porozuměním.

V nově upraveném RVP ZV, který je platný od 1. 9. 2017, se čtenářská gramotnost objevuje v rámci doplňujících vzdělávacích oborů. Doplňující vzdělávací obory již svým názvem naznačují, že jsou nepovinné, obsah učiva obohacují, a žáci je mohou absolvovat jako volitelný předmět (RVP ZV, 2017).

Pojem čtenářská gramotnost se objevuje ve vzdělávacím oboru Etická výchova. Autoři zde uvádí, že v rámci etické výchovy je možné rozvíjet čtenářskou gramotnost (především se doporučuje „*porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě*“) (RVP ZV, 2017, s. 115).

Čtenářskou gramotnost lze podle RVP ZV podporovat také v rámci Filmové/audiovizuální výchovy, kdy žáci pracují s filmovými díly, učí se tzv. řeči filmu a také pracují s odbornými a kritickými texty.

I přesto, že se nově pojem čtenářské gramotnosti objevuje v RVP ZV, stále chybí jeho vymezení, popřípadě možnosti práce ve výuce. Pokud již učitel zavede čtenářskou gramotnost do své výuky, většinou k ní využije výuku mateřského jazyka.

## 4 REPREZENTATIVNÍ MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

V současné době se zkoumáním žáků, jejich vědomostí, dovedností či zájmů zabývá řada organizací. Jednotlivé výzkumy chtějí především porovnávat kompetence dětí, a to nejenom v rámci naší země, ale také v mezinárodním měřítku. Díky těmto výzkumům tak můžeme vylepšovat náš způsob výuky, dozvíme se, kde má náš vzdělávací systém mezery a na co je třeba se zaměřit.

Mezi jedny z nejvýznamnějších organizací, které v posledních padesáti letech vedly různé výzkumy, patří především Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (angl. the Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) a Mezinárodní hodnocení pokroků ve vzdělávání (IEAP), kterou zajišťuje americká ETS (Educational Testing Service).

Výzkumy neustále procházely vývojem a zdokonalovaly se. Metelková Svobodová; Hyplová (2011, s. 30) zmiňují především dvě omezení výzkumů, které podávaly nedokonalé a neúplné informace. Jednalo se především o „*omezení oblastí zkoumaného předmětu a omezení rozsahu výzkumného vzorku (například počet zúčastněných zemí)*“.

Jak už jsme zmiňovali výše, díky mezinárodním výzkumům můžeme porovnávat žáky a jejich získané kompetence v širším měřítku a zlepšovat tak i kvalitu školství.

Česká republika se v roce 1991 stala členem výše zmiňované IEA – Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání, která u nás v roce 1995 realizovala první mezinárodní výzkum. Ten se zaměřoval na hodnocení výsledků vzdělávání a jednalo se o *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání (TIMSS)* a *Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti (RLS)* (Metelková Svobodová; Hyplová, 2011).

Díky těmto výzkumům jsme měli především možnost komparovat české žáky se žáky jiných zemí, a také si částečně ověřit, zda se obsah našich učebních osnov shoduje s obsahem mezinárodních výzkumů. Pozitivním zjištěním bylo, že obsah českého a zahraničního vzdělávání se neliší (Metelková Svobodová; Hyplová, 2011).

Dřívější výzkumy kladly důraz spíše na učební osnovy. Bylo možné sledovat jen část osnov, která byla společná pro všechny země, a to velmi zkreslovalo daný výzkum. Později se od této tendence opustilo a kladl se větší důraz na praktické dovednosti žáků (zvládnutí

praktických dovedností, samostatné práce). Nynější výzkumy se zaměřují především na takové vědomosti a dovednosti, které žáci využijí ve svém životě.

Dále se budeme zaměřovat především na výzkumy sledující čtenářskou gramotnost. V naší republice byly realizovány takovéto výzkumy dva – výzkum PIRLS a výzkum PISA.

#### **4.1 Výzkumné šetření PISA**

Výzkum PISA neboli Program pro mezinárodní hodnocení žáků (angl. Programme for International Student Assessment) zjišťuje výsledky patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Hlavním cílem je také poskytnutí informací o úspěšnosti a efektivitě vzdělávacích systémů jednotlivých zemích (ČŠI, 2012).

Právě výzkum PISA klade velký důraz na zjišťování dovedností, které žáci uplatní ve svém dalším životě (při studiu, práci). PISA je projektem Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), která testuje žáky určitého věku, nikoli určitého ročníku. Výzkumný vzorek jednotlivých zemí je poměrně rozsáhlý, z každé země je zapojeno vždy kolem 4 500 až 10 000 žáků.

Šetření PISA probíhá v devítiletých cyklech. Cyklus má 3 fáze a každá fáze je zaměřena na jednu z oblastí gramotnosti. Jednou za tři roky jsou testovány znalosti a dovednosti žáků v matematické, čtenářské nebo přírodovědné gramotnosti, přičemž vždy je věnována pozornost jedné z nich. Šetření PISA probíhá od roku 2000, naposledy proběhlo testování v roce 2018, kdy byla pozornost zaměřena na čtenářskou gramotnost.

Při výzkumu žáci vyplňují test a dotazník. Test trvá dvě hodiny a objevují se zde otázky jak s možností výběru odpovědi, tak otázky, kdy žák formuluje svou vlastní odpověď. Později bylo zavedeno tzv. **adaptivní testování**, kdy každému žákovi jsou přiděleny jen některé otázky z testu a on tak není zatěžován dlouhým testem. Jednotlivé testové úlohy jsou rozděleny podle náročnosti. Méně úspěšný žák dostává méně náročné úlohy, kde může prokázat svou úroveň, tedy každý žák dostává úkoly podle jeho úrovně znalostí. Dále žáci vyplňují dotazník, jenž se zaměřuje na získání informací o žákovi, o jeho názorech, o prostředí, ve kterém žije apod. (ČŠI, 2012).

U hodnocení čtenářské gramotnosti se šetření PISA zaměřuje zejména na *interpretaci písemného materiálu*, na schopnost žáka vyhledat v textu důležité informace, posuzovat obsah a kvalitu textu.

#### **Popis výzkumu čtenářské gramotnosti**

V roce 2018 byla již potřetí zkoumána čtenářská gramotnost. V každém roce docházelo k úpravám daného šetření v souvislosti s vývojem společnosti. Čtenářská gramotnost byla dříve spjata zejména s porozuměním a interpretací textu, což jsou i nadále dovednosti velmi důležité, avšak autoři šetření PISA poukazují na fakt, že vývoj technologií změnil způsob, jak lidé čtou a komunikují. Informační technologie, které jsou součástí života téměř celé populace, „vyžadují i jiné dovednosti, které jsou nutné pro zvládnutí čtenářských úkolů v 21. století“ (Potužníková; Janotová; Blažek, 2019, s. 4).

Do šetření PISA 2018 byly zařazeny například *nové formy čtení*, které souvisejí s rozšířením digitálních technologií a elektronických textů. Prostředí, ve kterém žáci dostávají úkoly, je podobné spíše webovým stránkám s možností různých hypertextových odkazů. Dále se nově zaměřuje pozornost na *základní čtenářské dovednosti*, které autoři považují za nezbytný předpoklad pro zpracování složitých textů.

Šetření PISA 2018 proběhlo v 79 zemích, z nichž 36 je členem OECD a zbytek zemí, tedy 28, je členem Evropské unie (Blažek a kol., 2019).

Při práci s textem čtenář vykonává kognitivní činnosti, kterým PISA říká *čtenářské procesy*, a právě tyto procesy jsou ověřovány v testu. V šetření PISA jsou sledovány tři okruhy dovedností neboli čtenářských procesů:

- *vyhledávání informací* – souvisí s doslovným porozuměním, žák vyhledává v textu informace, které jsou v něm přímo uvedeny
- *porozumění* – založeno na vytváření představy doslovného významu textu a na propojování doslovného obsahu s dosavadními zkušenostmi. Jedná se například o vyvozování závěrů, určení hlavní myšlenky textu.
- *posuzování a uvažování* – čtenář uvažuje o stylu textu, o záměru autora, o věrohodnosti textu.

Dále PISA sleduje, jak žák dokáže pracovat s různými typy textů a zavádí nové dělení textů:

- *samostatné texty* – jeden autor, napsáno v jednom čase
- *soubory textů* – více autorů nebo text jednoho autora napsaný v různých časech

*Soubory textů* se běžně objevují v internetovém prostředí, kdy žák musí umět vnímat rozdíl mezi jednotlivými texty, rozhodovat se o kvalitě a důvěryhodnosti textu. V testu jsou obsaženy jak souvislé, tak nesouvislé texty (tabulky, grafy aj.) a různé slohové útvary. V níže

uvedeném obrázku můžeme vidět zastoupení jednotlivých čtenářských procesů v samostatném textu a v souboru textů. 65 % testu tvořily otázky, které vycházeli ze samostatných textů a 35 % otázky související se soubory textů. Žáci prokazovali, jak si vedou v jednotlivých čtenářských procesech (vyhledávání informací, porozumění, posuzování a uvažování), ale také museli porovnávat informace, vyvozovat závěry ze dvou a více zdrojů.

Čtenářský proces	Samostatný text	%	Soubor textů	%	Celkem %
Vyhledávání informací	Vyhledávání informací v textu	15	Vyhledání a výběr vhodného textu	10	25
Porozumění	Doslovné porozumění	15	Propojování a vyvozování závěrů	15	45
	Propojování a vyvozování závěrů	15			
Posuzování a uvažování	Uvažování o obsahu a formě	20	Odhalení a zpracování rozporu	10	30
	Hodnocení kvality a důvěryhodnosti				
Celkem %		65		35	100

Obrázek 4 - Zastoupení čtenářských procesů a typů textů v testu PISA 2018, ČŠI, 2019, s. 59

## Úlohy a otázky v testu čtenářské gramotnosti

Test obsahuje vždy úvodní text, ke kterému se poté vztahují otázky. PISA 2018 přidává tzv. *scénáře*, které navozují situace, které mohou být pro žáky velmi blízké. Díky tomuto scénáři mají žáci pocit, že jsou součástí daného textu a jsou více motivovaní ke čtení a ke splnění úkolů. V každé úloze je obsaženo několik otázek, ve kterých je postupně třeba využít všech čtenářských procesů.

## Výsledky v testu čtenářské gramotnosti

V uvedené tabulce můžeme porovnávat průměrné výsledky jednotlivých zemí od roku 2000. Čtenářská gramotnost byla hodnocena v roce 2000, 2009 a 2018. V tabulce je také barevně vyznačeno, zda výsledek v posledním šetření je statisticky významně nižší nebo vyšší než je průměr zemí OECD (487 bodů). Tabulka také obsahuje sloupec, ve kterém můžeme vidět, zda a jak se výsledek konkrétní země liší od výsledku České republiky (buďto je významně lepší / horší anebo není statisticky významný).

Výsledek vyšší než je průměr OECD dosáhlo například Estonsko, Kanada nebo Finsko. Výsledek České republiky je 490, čímž se řadí do průměru OECD (487 bodů), není tedy ani nadprůměrné ani podprůměrné. Podobně jako naše země si vedlo Německo, Francie nebo třeba Rakousko. V rámci Evropské unie a průměru EU se Česká republika nachází v pásmu nadprůměru. Celá tabulka je součástí dokumentu ČŠI (2019, s. 13).



Země	2000	2009	2018	Rozdíl vůči ČR v roce 2018	OECD	EU
Estonsko		501	523	↑	ano	ano
Kanada	534	524	520	↑	ano	ne
Polsko	479	500	512	↑	ano	ano
Německo	484	497	498	↑	ano	ano
Česká republika	492	478	490		ano	ano
Nizozemsko		508	485	○	ano	ano
Itálie	487	486	476	↓	ano	ano
Slovensko		477	458	↓	ano	ano
Průměr OECD	494	491	487			
Průměr EU	490	484	482			

Vysvětlivky:

	Je statisticky významně nad průměrem zemí OECD	↑	Je statisticky významně lepší než výsledek ČR
	Není statisticky významně odlišný od průměru zemí OECD	○	Není statisticky významně rozdílný od výsledku ČR
	Je statisticky významně pod průměrem zemí OECD	↓	Je statisticky významně horší než výsledek ČR

Obrázek 5 - Průměrný výsledek zemí OECD a EU od roku 2000, UPRAVENO (ČŠI, 2019, s. 13)

## 4.2 Výzkumné šetření PIRLS

Mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti PIRLS (angl. Progress in International Reading Literacy Study) organizuje již výše zmiňovaná Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Šetření PIRLS je prováděno vždy po pěti letech, a to již od roku 2001. Česká republika se do tohoto šetření zapojila v letech 2001, 2011 a 2016 (v roce 2006 se naše země nezúčastnila). V roce 2021 následuje další šetření PIRLS.

### Cíle šetření PIRLS

Šetření PIRLS sleduje zejména úroveň čtenářských vědomostí a dovedností žáků a jejich vývoj. Zabývá se funkční stránkou čtení, zjišťuje, zda žáci umí správně použít čtenářské strategie při práci s různými texty. Mezi další cíle patří „zjišťování informací o průběhu výuky žáků, rodinném zázemí, postojích ke čtení a čtenářském chování“ (Janotová; Potužníková; Basl, 2017, s. 2). V rámci šetření PIRLS máme možnost porovnávat žáky a jejich čtení s dalšími žáky jiných zemí a můžeme nahlížet na výuku čtení ve světě.

Čtenářská gramotnost v rámci projektu PIRLS je sledována u žáků 4. ročníku základních škol, u kterých předpokládáme dovednost čtení za osvojené a čtení je používáno k dalšímu vzdělávání.

Šetření PIRLS shromažďuje informace o národním kurikulu, vzdělávacích systémech všech zúčastněných zemí. Komplexní přehled o tom, jak funguje výuka čtení ve světě, je zveřejněn v publikaci Encyclopedia PIRLS (Mullis, 2017).

### **Výběr vzorku**

Šetření PIRLS se účastní omezený počet žáků každé země. Žáci jsou vybíráni na základě určených standardů, které jsou stanoveny mezinárodním konsorciem. Testováno musí být minimálně 150 škol a 4 000 žáků. V roce 2016 bylo například do tohoto šetření zapojeno 5 537 žáků (a jejich rodičů) ze 157 základních škol, dále 270 učitelů a 157 ředitelů škol.

### **Definice čtenářské gramotnosti v šetření PIRLS**

PIRLS chápe čtenářskou gramotnost jako součást funkční gramotnosti. Čtenář je vnímán jako aktivní účastník čtení, který vytváří především význam textu, uvažuje o něm a zapojuje při tom správné čtenářské strategie. Autoři zmiňují také důležitost využívání jazykových dovedností, kognitivních a metakognitivních strategií, a také získaných vědomostí.

Tak jako šetření PISA, tak i PIRLS v posledním šetření v roce 2016 přikládá větší význam elektronickým textům. IEA zařazuje test čtenářských dovedností v prostředí internetu, tzv. modul ePIRLS. Tohoto testování se v roce 2016 zúčastnilo 14 zemí, avšak Česká republika se nezapojila, a proto se dále modulu ePIRLS nebudeme věnovat (Janotová a kol., 2018).

### **Podoba testování**

Šetření PIRLS se skládá z více částí: z testu, který má formu pracovního sešitu s texty, a dále pak dotazníků, které jsou určené pro žáky, rodiče, učitele a ředitele škol.

Test byl do roku 2016 převážně v tištěné podobě. Úplná elektronická podoba se plánuje až na další šetření v roce 2021, kdy bude do elektronického testu přidána i část ePIRLS, která bude hodnotit čtení na internetu. V roce 2016 byl přidán do šetření tzv. test základních čtenářských dovedností zvaný PIRLS Literacy, který je podobný testu PIRLS, avšak tato verze testu je v mnoha ohledech jednodušší. PIRLS Literacy navazuje na prePIRLS (původní jednodušší verze šetření) a zaměřuje se na méně zdatné čtenáře (Janotová; Potužníková; Basl, 2017). Každá země se může rozhodnout, jaký test (zda PIRLS nebo PIRLS Literacy) využije pro testování žáků 4. ročníku. Použití testů se dá různě kombinovat, hlavním cílem je získání co možná nejkvalitnějších informací.

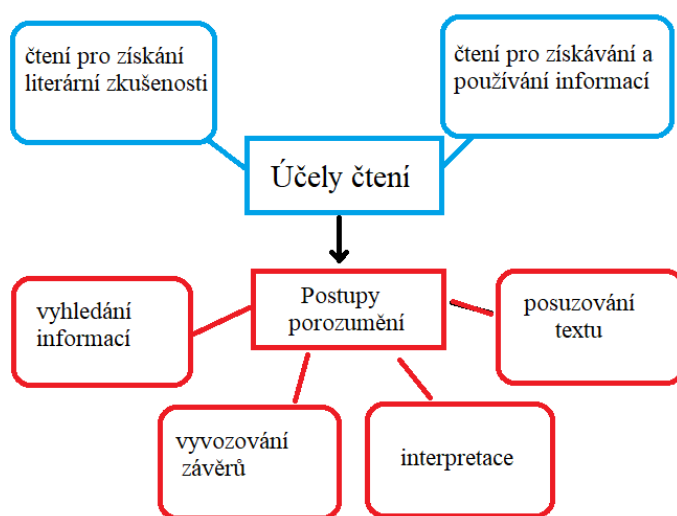
Součástí šetření PIRLS je také vyplňování dotazníků. Tyto dotazníky jsou určené pro žáky, jejich rodiče, ředitele škol, a také učitele a pomáhají zjistit především čtenářské návyky, výuku čtení, rodinné zázemí a další faktory, které jsou velmi důležité pro správný rozvoj čtenářské gramotnosti (Janotová a kol., 2018).

**Dotazník pro žáky** zjišťuje informace o domácím prostředí žáka, o jeho čtenářských aktivitách a vztahu ke čtení. V **dotazníku pro rodiče** je zkoumáno, zda vzdělání a zaměstnání rodičů, jejich postoje ke čtení ovlivňují samotné žákově čtení, zda rodiče předčítali a předčítají knihy dětem a zda sami rodiče se věnují čtenářským aktivitám. Informace o prostředí školy, o výuce čtení, metodách a učebních pomůckách se zjišťují v **dotaznících pro ředitele a učitele**. Jeden z dalších dotazníků, který se zaměřuje na **obsah vzdělávání** vyplňuje národní koordinátor. V dotazníku jsou řešeny: otázky vzdělávání, kurikulum, standardy výuky čtení, učební plán atd.

Jednotlivé dotazníky a ukázky úloh lze najít na webových stránkách České školní inspekce.

### Hodnocení čtenářské gramotnosti

V testu PIRLS jsou rozlišovány dva aspekty čtenářské gramotnosti: *účely čtení* a *postupy porozumění*. Tyto dva aspekty a jejich vztah vyjadřuje následující obrázek. Metelková Svobodová; Hyplová (2011, s. 33) uvádějí jiné členění, kdy vyzdvihují tři aspekty čtenářské gramotnosti – *čtenářské záměry*, *procesy porozumění* (zjišťováno testem) a *čtenářské chování a postoje* (zjišťování prostřednictvím dotazníku).



Obrázek 6 - Aspekty čtenářské gramotnosti; převzato z: Janotová a kol., 2018, s. 12

Čtenářská gramotnost je hodnocena v rámci dvou účelů čtení:

- *Čtení pro získání literární zkušenosti* – jedná se většinou o čtení literárních textů a čtení ze zájmu. V šetření PIRLS se jedná o kratší příběhy okolo 800 slov. Tyto texty jsou ucelené a měly by čtenáře vtáhnout do děje.
- *Čtení pro získání a používání informací* – čtení jako nástroj vzdělávání, přičemž čtenář většinou čte informační text (učebnice, populárně-naučná literatura), díky kterému získá požadované informace. V úlohách PIRLS nalezneme vědecké, životopisné články, ale i pracovní postupy, návody, tabulky. Do testu jsou voleny texty o délce 600–900 slov.

V šetření PIRLS se dále sledují čtyři postupy porozumění:

- *Vyhledávání informací*
- *Vyvozování závěrů*
- *Interpretace*
- *Posuzování textu*

V testu se vždy k úvodnímu textu vztahují otázky, které zároveň tyto postupy porozumění ověřují. Nyní se podíváme blíže na jednotlivé postupy porozumění. U jednotlivých postupů uvádíme ukázkou možných otázek k textu, který je součástí přílohy č.5.

**Vyhledávání informací** – Jedná se o nejjednodušší čtenářskou činnost, při které čtenář vyhledává přímo uvedené informace v textu. Čtenář by se měl umět orientovat v textu. Většinou se vyžaduje vyhledávání určitých údajů, myšlenek, pojmů, údajů v tabulkách, na mapách nebo například nalezení hlavní myšlenky, která ale musí být v textu zmíněna.

**Ukázka otázek, které patří do prvního procesu porozumění:**

*Kdo nabídl babičce Gunn, že se postará o její zvířata, až se odstěhuje do města?*

**A – lidé ze sousední farmy**

B – lékař

C – její rodina

D – Robert

*(Popis: požadovaná informace byla v textu explicitně uvedena. Žák má za úkol najít část, kdy babička přemýšlí, co bude se zvířaty, až se odstěhuje.)*

*Tabulka 1 - Uvolněné úlohy z PIRLS 2016. Zdroj: Janotová a kol., 2018, s. 14*

**Vyvozování závěrů** – V tomto postupu porozumění by měli umět žáci „číst mezi řádky“, přemýšlet nad souvislostmi, informace nejsou přímo uvedené v textu. V PIRLS se

jedná o úkoly, kdy má čtenář pochopit příčinné souvislosti mezi událostmi, popsat vztah mezi dvěma postavami, určit osobu, kterou zastupuje zájmeno, vyvodit hlavní myšlenku (Janotová a kol., 2018).

**Ukázka otázek zaměřených na vyvozování závěrů:**

*Babičce Gunn se nelíbily stěny a okna v jejím novém bytě. Jaké byly další příčiny toho, že byla nešťastná?*

A: Byla nemocná.

B: Chyběl jí její kocour.

C: Nelíbil se jí balkón.

**D: Stýskalo se jí po domově.**

*(Popis: žák má v této úloze pochopit chování postavy a pocitů postavy. Měl by být schopen se vcítit do postavy, představit si, jak vypadá stesk po domově a na základě informací v textu vyvodit závěr.*

*Tabulka 2 - Uvolněné úlohy z PIRLS 2016. Zdroj: Janotová a kol., 2018, s. 33*

**Interpretace (a integrace myšlenek a informací)** – V této fázi již čtenář musí propojovat čtení textu se svými znalostmi a zkušenostmi. Pracuje s celým textem nebo i s částí textu, vžívá se do pocitů postav, propojuje detaily s hlavním tématem. Interpretace jednotlivých čtenářů se může lišit, protože každý uvažuje nad textem jinak. Mezi úkoly, které se zaměřují na interpretaci, patří: rozpoznání hlavního tématu textu, vysvětlení pocitů, jednání postav, popis atmosféry příběhu, posouzení možností chování postav. Úkoly také vyžadují uplatnění informací v běžném životě (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011).

**Ukázka úlohy zaměřené na interpretaci textu:**

*Když stála babička Gunn na balkóně, přikrčila se, aby viděla jen hory a nebe, a ne střechy domů. Proč to udělala?*

*(Popis: jedná se o otevřenou otázku, kdy žák musí nejdříve v textu najít pasáž, kdy babička vyšla na balkón, poté si musí propojit informace, které získal z přečteného textu, zamyslet se nad chováním babičky a následně pochopit, že výhled do přírody připomíná babičce její domov, po kterém se jí velmi stýská.)*

*Tabulka 3 - Uvolněné úlohy z PIRLS 2016. Zdroj: Janotová a kol., 2018, s. 36*

**Posuzování textu (hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu)** – v této fázi není nejdůležitější porozumět významu textu, čtenář se má zamýšlet nad textem samotným, hodnotit

jeho obsah, formu. Čtenář opět zapojuje své zkušenosti, porovnává text s texty, které zná. V rámci posuzování textu se může čtenář zamýšlet nad věrohodností informací, vhodností používání určitých jazykových prostředků, srozumitelností informací. Dále se čtenář může zamýšlet nad autorovým názorem na hlavní téma textu, sám si vytvářet určitý postoj k textu aj. (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011).

**Ukázka úlohy zaměřené na posuzování textu:**

*Poslední věta příběhu zní: „Jak dostane krávu do výtahu?!“ Proč končí příběh touto větou?*

**A: Aby byl příběh vtipnější**

B: Vysvětluje ponaučení vyplývající z příběhu.

C: Aby byl příběh věrohodný.

D: Aby čtenář lépe pochopil, co se stalo.

*(Popis: žák se musí zamyslet nad celým příběhem, propojit příběh se svými zkušenostmi, posoudit autorův záměr a použité jazykové prostředky.)*

Tabulka 4 - Uvolněné úlohy z PIRLS 2016. Zdroj: Janotová a kol., 2018, s. 46

Testové nástroje v šetření PIRLS 2016

	PIRLS	PIRLS Literacy	ePIRLS
Formát testu	tištěný testový sešit	tištěný testový sešit	simulované internetové prostředí
Přibližná délka textů	800 slov	400 slov	1 000 slov
<b>Procentuální zastoupení účelů čtení a postupů porozumění</b>			
<b>Účely čtení</b>			
Získání literární zkušenosti	50 %	50 %	0 %
Získání a používání informací	50 %	50 %	100 %
<b>Postupy porozumění</b>			
Vyhledávání informací	20 %	50 %	20 %
Vyvozování závěrů	30 %	25 %	30 %
Interpretace	30 %	25 %	30 %
Posuzování textu	20 %		20 %

Obrázek 7 - Složení testů PIRLS, PIRLS Literacy a ePIRLS. Zdroj: Janotová; Potužníková; Basl, 2017, s. 11

V následujícím obrázku bychom se rádi zaměřili na rozložení účelů čtení a postupů porozumění v jednotlivých testech PIRLS. Tato data budou sloužit pro naši analýzu čítanek.

**Test PIRLS i test PIRLS Literacy** se skládá z 12 úloh (text a otázky k textu). Vždy dvě úlohy jsou rozděleny do 16 testových sešitů a tvoří tak různé kombinace. Na vyplnění testu má žák 80 minut. Úkoly z jednotlivých testů je možné kombinovat.

Na obrázku můžeme vidět, že v obou testech (PIRLS i PIRLS Literacy) jsou účely čtení vyvážené. V testu PIRLS jsou poté úkoly zaměřené na jednotlivé postupy porozumění rozděleny následovně: 20 % úkolů je zaměřeno na vyhledávání informací, 30 % úkolů je na vyvozování závěrů a stejné procentuální zastoupení mají úkoly na interpretaci. Posuzování textu je obsaženo ve 20 % úkolů. V testu PIRLS Literacy se nekladou tak vysoké nároky na žáky, a proto je v 50 % úkolů zastoupeno vyhledávání informací, 25 % úkolů je zaměřeno na vyvozování závěrů a zbylých 25 % úkolů tvoří dohromady jak interpretace, tak i posuzování textu (Janotová; Potužníková; Basl, 2017).

### **Výsledky žáků v šetření PIRLS 2016**

Rádi bychom v této části popsaly způsoby hodnocení v šetření PIRLS 2016, a také výsledků českých žáků.

V projektu PIRLS jsou dány dvě možnosti porovnávání výsledků – buďto můžeme porovnávat průměrný výsledek jednotlivých zemí na škále čtenářské gramotnosti PIRLS, anebo můžeme využít úrovní čtenářské gramotnosti (nízká, střední, vysoká a velmi vysoká). (Janotová a kol., 2018)

V šetření PIRLS je možné srovnávat výsledky žáků také podle čtyř dílčích škál pro účely čtení a pro postupy porozumění (viz obrázek 7). Dílčí škála podle účelu čtení se dělí na *škálu čtení pro získání informací* a *škálu čtení pro získání a používání informací*. Dílčí škály podle využitých postupů porozumění jsou rozděleny na: *škálu vyhledávání informací* a *vyvozování závěrů* a *škálu interpretace a posuzování textu*.

Čeští žáci v testu PIRLS v roce 2016 dosáhli nadprůměrného výsledku, avšak pokud výsledek porovnáme s předchozím testem PIRLS v roce 2011, čeští žáci se nijak nezlepšili, výsledek žáků stagnuje. Nutno podotknout, že zhruba polovina zúčastněných zemí se od posledního testu výrazně zlepšila. Výsledek našich žáků je srovnatelný se žáky z Itálie, Slovinska, Německa či Rakouska. Nejlepší výsledky mělo Rusko a Singapur. Celkový přehled výsledků zemí, kde Česká republika dosáhla 543 bodů, lze najít na stránkách České školní inspekce (Janotová a kol., 2017).

Pokud bychom se měli zaměřit na výsledky žáků dle úrovní čtenářské gramotnosti, chtěli bychom nejdříve dodat, že čtyři úrovně (nízká, střední, vysoká a velmi vysoká) jsou vymezeny „*minimálním počtem bodů na celkové škále čtenářské gramotnosti*“ (ČŠI, 2017).

Počet českých žáků, kteří dosahují nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti se od prvního šetření PIRLS sice zvýšil, avšak v porovnání s ostatními zeměmi má ČR poměrně málo vynikajících žáků, kteří by byli schopni řešit úlohy nejvyššího stupně. Dodáváme, že neúspěšnější země mají více než čtvrtinu žáků, kteří ovládají nejvyšší úroveň čtenářské gramotnosti.

Naši žáci si také vedou lépe při práci s literárními texty než s texty informačními. V postupech porozumění si čeští žáci vedou velmi dobře ve vyhledávání informací a vyvozování závěrů, v těchto postupech se stále zlepšují od roku 2001. Avšak při používání složitějších postupů (interpretace a posuzování textu), kdy žáci musí uvažovat o textu, o záměru autora, si naši žáci stále nevedou nejlépe. To dokazuje také porovnání výsledků z let 2001, 2011 s výsledkem našich žáků v roce 2016.

Součástí šetření PIRLS jsou i dotazníky, díky nimž získáváme důležité informace, které nám pomáhají ucelit si informace v jeden celek. V rámci dotazníků bylo sledováno mnoho faktorů, jako jsou *podmínky výuky ve školách (školní knihovna, třídní knihovna), výuka ve třídě, postoje žáků ke čtení a čtení v rodině*. Rádi bychom se krátce vyjádřili k několika důležitým informacím získaných prostřednictvím tohoto šetření.

- **podmínky výuky ve školách** – v této oblasti bylo zjištěno, že tři čtvrtiny žáků mají ve škole knihovnu, která není příliš často navštěvována. Dále také tři čtvrtiny žáků mají třídní knihovnu, kterou ale navštěvuje jen polovina z nich. V České republice jsou učitelé velmi málo spokojeni se svým povoláním.
- **výuka ve třídě** – učitelé se zaměřují nejčastěji na *čtení nahlas* a rozšiřování slovní zásoby u dětí. Nejčastěji jsou procvičovány čtenářské dovednosti: vyhledávání informací, určení hlavní myšlenky a nejméně často žáci popisují styl textu, určují záměr autora a další. Dané výsledky potvrzují, že u českých žáků jsou stále procvičovány zejména první dva postupy porozumění definované šetřením PIRLS. Učitelé nemohou nacházet oporu ani v kurikulu, jelikož právě zmiňované čtenářské dovednosti nejsou v českém kurikulu zakotveny.
- **postoje žáků ke čtení, čtení v rodině** – prostřednictvím dotazování byl potvrzen holý fakt a to ten, že pokud žáci mají alespoň trochu rádi čtení a čtou i ve volném čase, také jejich výsledky v testování byly výrazně lepší než u žáků, kteří nemají rádi čtení. V rámci šetření PIRLS 2016 bylo také zjištěno, že čeští žáci nemají v oblibě čtení. Žáci,



kterým je doma předčítáno, mají lepší výsledky v testu PIRLS (Janotová; Tauberová; Potužníková, 2017).

V rámci dotazníků učitelů je charakterizována výuka čtení na našich školách. V roce 2016 bylo potvrzeno, že výuka čtení probíhá zejména v předmětu Český jazyk a literatura a učitelé se spíše zaměřují na jednodušší čtenářské dovednosti (vyhledávání informací, hlavní myšlenka textu). V rámci výuky čtení jsou využívány zejména čítanky, které se nezaměřují dostatečně na rozvoj všech postupů porozumění. Je doporučováno zapojit žáky do čtení i v jiných předmětech, rozvíjet u dětí kladný vztah ke čtení, používat rozličné čtenářské strategie. Česká školní inspekce (2017) vyzývá k revizi Rámcového vzdělávacího programu, ve kterém momentálně chybí metodika čtení s porozuměním a rozvoje složitějších čtenářských dovedností.

Šetření PIRLS se nám stalo vzorem pro naši analýzu čítanek 3. ročníků základních škol. Jelikož žáci nejčastěji rozvíjejí své čtenářské dovednosti a čtení s porozuměním v předmětu Český jazyk a literatura, rozhodli jsme se prozkoumat, zda jsou nejčastěji používané čítanky připraveny na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Dále jsme se rozhodli pro dotazníkové šetření učitelů třetích tříd, abychom získali dostatečný náhled na výuku, a také na to, jak se učitelé věnují rozvoji čtenářské gramotnosti.

## 5 UČEBNICE ČESKÉHO JAZYKA

V současné době je na trhu velké množství učebnic, pracovních sešitů, celých ucelených řad a další didaktické pomůcky, které učitel může ve své výuce použít. Je nutné si uvědomit, že ne všechny učebnice jsou kvalitní, a ne všechny splňují požadavky, které by měly splňovat. Metelková Svobodová; Hyplová (2011, s. 69) rozdělují „požadavky na obecně-didaktické, oborově-didaktické a lingvistické“. Učebnice je hlavním zdrojem informací, avšak pokud učebnice není kvalitní, je třeba aby učitel tuto skutečnost rozpoznal a učebnici a informace v ní například doplnil.

Maňák (2007) uvádí, že učebnice sice nejsou závazné výukové dokumenty, avšak měly by respektovat školské dokumenty (RVP ZV, učební osnovy aj.). I přesto, že mají téměř všechny učebnice schvalovací doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, často se obsah, přiměřenost nebo didaktická vybavenost učebnic liší.

### Schvalovací doložka učebnic

Průcha (2013, s. 262) ve svém Pedagogickém slovníku definuje schvalovací doložku. „*Ta potvrzuje, že jí opatřená učebnice může být bezplatně poskytována žákům ve smyslu nařízení vlády č. 15/1994 a hrazena z normativu. Schvalovací doložka je udělována na základě schvalovacího řízení několika učebnicím pro daný předmět a ročník, tak aby učitelé měli možnost si vybrat.*“

Seznam schválených učebnic se pravidelně aktualizuje na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Kromě seznamu schvalovacích doložek učebnic lze na stránkách nalézt také směrnici, která určuje, jakým způsobem se schvalují učebnice, učební texty a jiné materiály. Dále definuje podmínky, které jsou nutné pro udělení schvalovací doložky.

Schvalovací doložka je udělována na dobu šesti let a je možné ji učebnici prodloužit.

### 5.1 Obecná charakteristika učebnic

Učebnice je chápána jako didaktický prostředek (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011). Průcha (2013) uvádí, že se jedná o knižní publikaci, která svým obsahem a strukturou napomáhá k didaktické komunikaci.

Průcha (2013) dále definuje *školní učebnici*, která představuje prvek kurikula. Jedná se o takovou učebnici, která prezentuje určitou část učiva patřící do obsahu vzdělávání. Školní

učebnice je pak také didaktickým prostředkem (stejně definuje učebnici Metelková Svobodová), tedy informačním zdrojem pro žáky a učitele.

Na základních školách se v současné době používají pro předmět Český jazyk a literatura nejčastěji dvě učebnice: **učebnice českého jazyka**, která většinou spojuje jazykovou výchovu a komunikační a slohovou výchovu a **čítanka**, která se využívá pro literární výchovu.

### **Čítanka**

Čítanka je definována jako „*druh učebnice obsahující vybrané ukázky z uměleckých nebo odborných textů. Na elementárním stupni školy slouží k nácviku čtení, později se používá pro účely literární výchovy*“ (Průcha, 2013, s. 41).

Některé učebnice mají vypracované *pracovní sešity*, které doplňují učebnice, nabízejí procvičení probíraného učiva a žáci do nich mohou vpisovat. Pracovní sešity mohou být velmi užitečným doplněním učebnic, avšak často se nekupují zejména kvůli finančním důvodům. Součástí učebnic bývá také *metodická příručka*, která pomáhá hlavně učitelům vést daný předmět. Často jsou v ní vysvětleny jednotlivé stránky učebnice, najdeme zde vhodné didaktické postupy, návody, možné doplňující aktivity apod.

I čítanky mohou mít pracovní sešity, které se snaží rozvíjet především čtenářské dovednosti. Metelková Svobodová; Hyplová (2011) varují před pravidelným používáním takovýchto sešitů, které vedou zejména ke stereotypnímu vyučování a přesně taková by neměla být literární výchova. Učitel by měl brát pracovní sešit jako jednu z možných variant na doplnění, procvičení učiva, avšak ne jako závazný prostředek.

Čítanky bývají psány jako ucelené řady. Většinou se setkáváme s ucelenou řadou 1-5, tedy pro 1. až 5. ročník základní školy. K ucelené řadě bývá také zpravidla vytvořená metodická příručka, někdy také bývá jedna metodická příručka pro celou ucelenou řadu čítanek.

### **5.1.1 Funkce učebnice**

Při vzniku učebního textu se autoři nezamýšlí jenom nad obsahem učebnice, ale také nad koncepcí učebnice, která by měla být přizpůsobena žákům určitého věku, stupně školy a dalším vnějším faktorům, na kterých závisí konečná podoba učebnice. Každá učebnice plní určité funkce, které byly v minulosti hojně zkoumány. Například V. Michovský (1980) formuloval dvě hlavní funkce učebnice, které pak dále členil. Klasifikaci funkcí učebnic zpracoval také F. Horák (1981) ve své disertační práci (Červenková, 2010).

Maňák; Knecht (2007) se ve své knize věnovali studii odborníka Jaana Mikka, který vymezuje funkce učebnice následovně:

- **motivace k učení** – základní funkcí učebnice by měla být motivace žáka k učení. Pokud je učebnice nezajímavá, žák nemá tendenci se k ní vracet a učit se z ní. Učebnice by měla vyvolat zájem o daný předmět, vést žáka k dalšímu bádání.
- **prezentace informací** – je také jedna z nejdůležitějších funkcí učebnice. Texty v učebnici nejsou náhodně sesbírány, jsou cíleně a systematicky uspořádány v souladu s cíli vzdělávání.
- **transformace informací**

Učebnice by měly vést žáky především v jejich učení, měla by mít tzv. **funkci řízení**. Pokud by nastala situace, že se žáci budou učit bez učitele, je tato funkce velmi důležitá. V posledním půlroce online učení kvůli pandemii covidu-19 se mnozí žáci museli doma učit sami jen s pomocí učebnic, které by právě měly poskytovat návody, jak se naučit konkrétním informacím a také učit žáky **používat strategie učení** (Maňák; Knecht, 2007).

Kromě výše zmíněných funkcí bychom ještě zmínili **podporu sebehodnocení žákova učení** například formou klíčů správných řešení, **diferencující přístup k učení** (více druhů učebnic s různou obtížností pro stejný ročník) a zároveň by učebnice měla vytvářet **žádoucí postoje a hodnoty**.

Uvedeme ještě taxonomii funkcí školní učebnice podle D. D. Zujeva (1986), která se nám jeví jako velmi přehledná. Do funkcí učebnic zahrnuje Zujev:

- *funkci informační* – v učebnici je určitý výsek vzdělávacího obsahu
- *funkci transformační* – učebnice předává odborné informace způsobem, kterým zároveň respektuje žáka (jeho věk, myšlení)
- *funkci systematizační* – učivo je systematicky rozděleno do jednotlivých ročníků
- *funkci zpevňovací a kontrolní* – upevňuje a kontroluje osvojování poznatků
- *funkci sebevzdělávací* – nabádá žáky k samostatné práci, motivuje je k sebevzdělávání
- *funkci integrační* – propojuje poznatky z různých vzdělávacích oborů
- *funkci koordinační* – učebnice navazuje na další didaktické prostředky, které s ní souvisí
- *funkci rozvojově výchovnou* – učebnice komplexně rozvíjí celou žákovu osobnost

### **Hlavní aspekty kvality učebnic**

Můžeme říct, že ty učebnice, které plní všechny funkce, jsou kvalitní. Pokud bychom ale chtěli přesně vymežit kvalitu učebnic, můžeme použít i jiné charakteristiky.

Pokud bychom se zamysleli nad tím, co pro nás znamená kvalitní učebnice, nejprve bychom zmínili **obsah učebnice**. Ten by měl být v souladu s cíli vzdělávání, s kurikulárními dokumenty. Důležité je také, aby učebnice propojovala poznatky se životem. Další vlastností dobré učebnice je její **srozumitelnost**. Pokud bychom dali žákovi druhého ročníku základní školy učebnici pro studenty středních škol, asi by ho složitější obsah odradil od čtení. Dále bychom také chtěli vyzdvihnout učebnice, které jsou **dobře strukturované**. S touto vlastností učebnice se pojí také typografické prvky, grafy nebo odkazy na učivo z jiných předmětů. Učebnice by měla také obsahovat **úkoly a cvičení**, které pomohou procvičovat problematiku učiva. Autoři Maňák a Knecht (2007) dodávají, že by učebnice měla být **zajímavá**, přičemž zvednout zajímavost učebnice lze různými způsoby. V současné době existuje spousta učebnic, která obsahuje různé grafické úpravy, které mohou působit zajímavě, avšak také rušivě.

V neposlední řadě bychom chtěli vyzdvihnout **ilustrace** v učebnicích, které jsou nepostradatelným prvkem a splňují více funkcí. Maňák, Knecht (2007) poukazují na množství zařazených ilustrací a na otázku, jaký počet ilustrací je optimální.

**Základní kvalitativní a funkční kritéria čítankových řad** vymezila L. Lederbuchová (2003-2004, s. 2-5). Tato kritéria jsou sice primárně určena pro 2. stupeň základních škol, avšak domníváme se, že pokud budou dodržena didaktická specifika výuky na 1. stupni základních škol, lze tato kritéria využít.

- *Požadavek umělecké hodnoty textů* – čítanka by měla nabízet umělecky hodnotné ukázky, ale také by měla být aktuální a začlenit texty současné
- *Požadavek zastoupení kognitivní složky učiva* – pokud se v daném ročníku žáci učí konkrétní žánr, je třeba aby čítanka nabízela dostatečné množství ukázek tohoto typu. Čítanka by měla být zároveň žánrově vyvážená a pestrá
- *Požadavek formativních záměrů* – čítanka by měla rozvíjet osobnost žáka, především jeho názory, mravní postoje aj.
- *Požadavek umělecké kontextovosti* – čítanka by měla zařazovat například ilustrace, které se budou týkat ukázek, tak aby si žák vše propojil a vnímal esteticky
- *Požadavek respektování čtenářského zájmu žáka* – důraz by měl být kladen také na texty blízké žákům, jejich potřebám či věku

- *Požadavek respektování čtenářské kompetence žáka* – čítanka by měla rozvíjet komunikaci žáka s literárním textem, zařazovat i složitější texty za účelem rozvoje žákovských kompetencí
- *Požadavek motivační* – motivace pro další četbu
- *Požadavek kvality doprovodných textů* – čítanka může obsahovat texty, které přibližují dětem například autory textu, vysvětlují jim historické události, avšak je důležité, aby tyto informace byly podávány správně – důležitým prostředníkem je v této situaci učitel, který může způsob předání informací ovlivnit

## 5.1.2 Výzkumy čítanek

### Přístupy ke zkoumání učebnic

V minulosti se hlavní výzkumy učebnic zaměřovaly na obsahovou náplň textů. V českém prostředí se projevil zájem o zkoumání učebnic až v 80. letech 20. století. V těchto letech vzniklo Středisko pro teorii tvorby učebnic, které vydávalo monografie jak české, tak i zahraniční, pořádalo konference a vydávalo sborníky aktuálních výzkumů. Je důležité zmínit, že po roce 1989 začaly vznikat nové učebnice, které byly vydávány v mnoha nakladatelství. Některé učebnice reagovaly na aktuální potřeby trhu, vznikaly učebnice bohatě ilustrované, avšak často s chaotickým uspořádáním textů. Bohužel v naší zemi nejsou stanoveny parametry kvality učebnic, výběr a schvalování učebních textů má tak na starosti MŠMT, které vydává schvalovací doložky (Červenková, 2010).

Výzkumy teorie učebnic u nás nejsou systematické. Jednou z velmi známých a zásadních publikací je Průchova práce *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média* (1998), ve které shromáždil soudobé výzkumy učebnic a soustředil se na metody zkoumání učebnic, jejich obtížnosti a didaktické vybavenosti. O učebních textech, způsobech učení z textu a obecně o struktuře učebnic pojednává Gavorova monografie *Žiak a text* (1992) (Červenková, 2010). V souvislosti s výzkumy učebnic bychom rádi zmínili Institut výzkumu školního vzdělávání, který se zabývá výzkumem školního vzdělávání. V souvislosti s učebnicemi vydal tento institut publikace jako *Učebnice pod lupou* (2006); *Hodnocení učebnic* (2007) nebo *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (2008). Podrobný přehled o výzkumech učebnic podává Červenková (2010).

Výzkumy učebnic jsou různě klasifikovány, jeden z přístupů rozlišuje tři základní typy výzkumu učebnic (Sikorová, 2010, s. 17):

- *výzkumy orientované na proces* – zkoumá koncept učebnice, psaní učebnice – její vydávání, schvalování a distribuce
- *výzkumy orientované na užívání* – nástroj používaný ve výuce, efektivita a postavení učebnice ve výuce
- *výzkumy orientované na produkt* – samostatný produkt poskytující informace o určitém předmětu, zkoumá výběr materiálu, čtivost textu apod.

V současné době již existuje více výzkumů zabývajících se čítankami. Jeden z výzkumů nabízí například spisovatelka Čeňková J. (2010), která se zabývala čítankou pro starší školní věk v letech 1870-1970 a mimo jiné napsala několik čítanek i pro první stupeň ZŠ. Výzkumem čítanek pro 6. ročník a primu víceletého gymnázia se zabývala Ilona Pokorná (2003, 2005).

Výzkumy, které se zabývaly čítankami na prvním stupni základní školy, jsou například *Čítanka jako prostředek kultivace osobnosti žáka primární školy* od Jitky Zítkové (2005), která věnovala pozornost především obsahovým vlastnostem čítanek anebo více výzkumů od Hany Lavičkové, která se zabývá především analýzou kvality čítanek.

Analýzu čítanek 1. stupně základních škol z hlediska čtenářské gramotnosti nabízejí autorky Metelková Svobodová; Hyplová (2011). Tato analýza se stala vzorem pro náš kvalitativní výzkum. Kromě čítanek se věnují tyto autorky také učebnicím českého jazyka.

## 6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

### 6.1 Dotazníkové šetření

Nejčastěji používaným didaktickým prostředkem pro čtení je na základních školách čítanka. V rámci výuky čtení žáci také rozvíjejí své čtenářské dovednosti a dochází k rozvoji čtenářské gramotnosti. Právě čtenářská gramotnost má podstatný vliv na celoživotní učení jedince. Kromě rodičů, kteří mají nezastupitelnou roli při rozvíjení vztahu dítěte ke čtení, mají svůj podíl také učitelé. V rámci výzkumného šetření jsme se zabývali zkušenostmi učitelů s výukou čtení a rozvojem čtenářské gramotnosti prostřednictvím čítanek.

#### Cíl dotazníkového šetření

Hlavním výzkumným cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda učitelé rozvíjí čtenářskou gramotnost prostřednictvím čítanek. Dále jsme chtěli zjistit, jaké čítanky se používají ve třetích ročnících základní školy a které z nich jsou nejčastěji používány. Zaměřili jsme se také na zjištění spokojenosti učitelů s čítankou.

#### Výzkumný problém a hypotézy

Pro ověření výzkumných cílů byly stanoveny výzkumné problémy: Jaké čítanky a jak často jsou používány v hodinách? Jsou učitelé spokojeni se svou čítankou? Domnívají se učitelé, že lze rozvíjet čtenářskou gramotnost prostřednictvím čítanek? Pro objasnění výzkumného problému jsme stanovili věcné hypotézy:

**VH1:** *Používání čítanek ve 3. ročnících základních škol je stejně časté jako používání dětských knih.*

**VH2:** *Existuje více učitelů třetích ročníků základních škol, kteří jsou spokojeni se svou čítankou než učitelů, kteří se svou čítankou spokojeni nejsou.*

**VH3:** *Používání vybraných čítanek nakladatelství NOVÁ ŠKOLA, Fraus a SPN a používání vybraných čítanek zbylých nakladatelství je srovnatelné.*

**VH4:** *Názory učitelů na otázku, zda čítanka rozvíjí či nerozvíjí čtenářskou gramotnost, se neliší.*

#### Charakteristika výzkumného vzorku a průběhu dotazníkové šetření



Cílovou skupinu tvořili respondenti - učitelé základních škol, kteří byli vybíráni náhodně, avšak museli být současně třídními učiteli třetích ročníků základní školy. Pedagogové byli kontaktováni prostřednictvím e-mailové komunikace a vyplňovali dotazník online.

Celkově bylo rozesláno více než 300 dotazníků, avšak návratnost byla jen třetinová a vybráno bylo 100 dotazníků.

### **Popis metody výzkumu**

V šetření byl použit kvantitativní výzkum s využitím metody dotazníku. P. Gavora (2000, s. 99) vymezuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Dotazník patří mezi jednu z nejfrekventovanějších metod zjišťování odpovědí.

V dotazníku byly použity *uzavřené otázky*, které nabízejí již hotové odpovědi. Úkolem respondenta je zaznačit (podtrhnout, zakroužkovat) vhodnou odpověď (Gavora, 2000). Další možné otázky jsou *otázky polouzavřené* s možností dopsání doplňující odpovědi (Odpověď Jiná (prosím popište)), a také *otázky se škálou*.

Dotazník obsahoval 15 otázek (viz příloha 1), přičemž 13 otázek bylo povinných a dvě zbylé otázky mohli učitelé vyplnit v případě zájmu. Naše zvolená výzkumná metoda se skládala z více částí. Nejdříve se jednalo o tzv. vstupní část, která vysvětlovala cíle dotazníku, seznamovala respondenty s účelem vyplnění a s pokyny, jak dotazník správně vyplnit. Hlavní část tvořily vlastní otázky. Ty jsme seřadili do tří okruhů:

- *obecná část* – ve které jsme zjišťovali demografická data o osobě respondenta
- *čítanková část* – v této části jsme zjišťovali nejčastěji používané čítanky, četnost používání čítanek a jiných didaktických prostředků v hodinách čtení, zajímal nás názor pedagogů na jejich čítanku jak všeobecně, tak ve spojitosti se čtenářskou gramotností
- *část zabývající se čtenářskou gramotností* – naším hlavním cílem bylo zjistit, zda se učitelé ve své výuce zaměřují na čtenářskou gramotnost, jaké metody používají a zda k rozvoji čtenářské gramotnosti používají čítanky

Data, která byla získána pomocí dotazníkového šetření, byla zpracována v programu Microsoft Excel. Výsledky byly zpracovány do tabulek i grafů.

Následně byly provedeny důkazy jednotlivých hypotéz, a to pomocí statistické metody, testu dobré shody chí-kvadrát.

Test dobré shody chí-kvadrát je dle Chráska (2016, s. 64) test významovosti, který „ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.“

Nejdříve jsme si stanovili věcné hypotézy. Věcná hypotéza je taková hypotéza, ve které se používají věcné termíny pro vyjádření jednotlivých proměnných.

Na základě těchto hypotéz byly vyvozeny nulové hypotézy a dále alternativní hypotézy. Přičemž platí, že: „nulová hypotéza (označována  $H_0$ ) je předpoklad, že mezi sledovanými jevy není vztah (souvislost, rozdíl). Alternativní hypotéza (označována  $H_1$  nebo  $H_A$ ) je naopak předpoklad, že mezi sledovanými jevy vztah (souvislost, rozdíl) je“ (Chráska, 2016, s. 65).

U testu dobré shody chí-kvadrát rozhodujeme o přijetí nebo odmítnutí hypotéz prostřednictvím testování nulové hypotézy. Proto se u testu významovosti zabýváme tzv. testovým kritériem. Testové kritérium ( $x^2$ ) nám pomůže k potvrzení nulové hypotézy nebo k jejímu vyvrácení, a tudíž přijetí hypotézy alternativní.

K výpočtu hladiny testového kritéria byl použit vzorec, kde  $x^2$  = testové kritérium;  $P$  = pozorovaná četnost (zjistitelná četnost);  $O$  = očekávaná četnost – odpovídá nulové hypotéze.

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

Dané testové kritérium jsme porovnali s kritickou hodnotou, kterou je možné najít ve statistických tabulkách. Test významovosti byl prováděn na hladině významovosti 0,05. Ve statistických tabulkách jsme se orientovali na základě zvolené hladiny významovosti a na základě počtu stupňů volnosti.

Počet stupňů volnosti lze zvolit podle „počtu řádků tabulky, kterým by bylo možno teoreticky přiřknout libovolnou hodnotu, a přitom dodržet stanovený sloupcový součet“ (Chráska, 2016, s. 66). Což v praxi znamená, že pokud máme 3 řádky, počet stupňů volnosti ( $f$ ) je 2.

### 6.1.1 Důkazy hypotéz

Pomocí testu významovosti jsme ověřovali naměřené četnosti a porovnávali jsme zda, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají nulové hypotéze. Pro analýzu výsledků šetření byly sestaveny tabulky, které přehledně znázorňují získaná data.

#### Hypotéza č. 1:

**VH1:** *Používání čítanek ve 3. ročnících základních škol je stejně časté jako používání dětských knih.*

**H<sub>0</sub>:** *Počet učitelů, kteří používají čítanky ve 3. ročníku základní školy je stejný jako počet učitelů, kteří používají dětské knihy.*

**H<sub>A</sub>:** *Počet učitelů, kteří používají čítanky ve 3. ročníku základní školy se liší od počtu učitelů, kteří používají dětské knihy.*

Tabulka 5 - Použití čítanek a dětských knih v hodinách čtení

Použití čítanky či dětské knihy v hodině	Pozorovaná četnost <i>P</i>	Očekávaná četnost <i>O</i>	$(P - O)$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Čítanka	88	93,5	-5,5	30,25	0,324
Dětská kniha	99	93,5	5,5	30,25	0,324
	$\Sigma$ 187	$\Sigma$ 187			$\Sigma$ 0,648

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$x^2 = 0,648$$

První hypotéza, kterou jsme ověřovali, se zabývala používáním čítanek a dětských knih v hodinách čtení. Zajímalo nás, zda učitelé používají oba zmíněné prostředky a jak často. Pozorované četnosti *P*, které byly do tabulky doplněny, vzešly z dotazníkového šetření, a to konkrétně ze dvou položek. Nejdříve jsme zjišťovali, jestli používají/nepoužívají učitelé čítanky, a poté v další samostatné otázce jsme se ptali na používání dětské knihy. Učitelé vybírali z odpovědí *často* / *občas* / *nepoužíváme*. Pozorované četnosti byly získány součtem odpovědí *často* a *občas*.

Použití testu dobré shody chí-kvadrát nám pomohlo zjistit hodnotu testového kritéria  $x^2=0,648$ . Poté jsme určili stupeň volnosti. V tabulce jsou dva řádky a my můžeme tedy jednu hodnotu zvolit libovolně, a tudíž stupeň volnosti je  $f = 1$ . Kritické hodnotě pro stupeň 1 na hladině významnosti 0,05 odpovídá dle tabulky  $x^2_{0,05}(1) = 3,841$ .

Hodnota testového kritéria  $x^2 = 0,648$  je menší než kritická hodnota testového chí-kvadrát  $x^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto přijímáme nulovou hypotézu.

**Dílčí závěr:**

Pomocí testu chí-kvadrát jsme zjistili, že četnost používání čítanek ve třetích ročnících základní školy je stejná jako četnost používání dětských knih. Můžeme tedy říct, že učitelé používají v hodinách vyváženě jak čítanku, tak dětskou literaturu.

Daný výsledek nás opravdu těší a jsme rádi, že učitelé nestaví svou výuku jenom na čítance a snaží se ji vyvažovat jinými zdroji.

### Hypotéza č. 2:

**VH2:** *Existuje více učitelů třetích ročníků základních škol, kteří jsou spokojeni se svou čítankou než učitelů, kteří se svou čítankou spokojeni nejsou.*

**H<sub>0</sub>:** *Počet učitelů, kteří jsou spokojeni se svou čítankou je stejný jako počet učitelů, kteří se svou čítankou spokojeni nejsou.*

**H<sub>A</sub>:** *Počet učitelů, kteří jsou spokojeni se svou čítankou, se liší od počtu učitelů, kteří se svou čítankou spokojeni nejsou.*

Tabulka 6 - Spokojenost učitelů s čítankou

Spokojenost s čítankou	Pozorovaná četnost <i>P</i>	Očekávaná četnost <i>O</i>	$(P - O)$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Známka 1	8	20	-12	144	7,2
Známka 2	33	20	13	169	8,45
Známka 3	37	20	17	289	14,45
Známka 4	21	20	1	1	1
Známka 5	1	20	-19	361	18,05
	$\sum 100$	$\sum 100$			$\sum 49,15$

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$x^2 = 49,15$$

Druhou hypotézou jsme chtěli ověřit, zda počet učitelů, kteří jsou spokojeni s čítankou, je stejný jako počet učitelů, kteří s čítankou spokojeni nejsou. Hodnota testového kritéria nám vyšla  $x^2 = 49,15$ . Kritická hodnota je pak  $x^2_{0,05}(4) = 9,488$ , přičemž stupeň volnosti je  $f = 4$ .

Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší ( $x^2 = 49,15$ ) než kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát  $x^2_{0,05}(4) = 9,488$ , proto přijímáme alternativní hypotézu.

### Dílčí závěr:

Pomocí testu dobré shody chí-kvadrát jsme ověřili, že počet učitelů, kteří jsou spokojeni se svou čítankou je rozdílný oproti učitelům, kteří s čítankou spokojeni nejsou. Můžeme tedy říci, že hypotéza č. 2 nebyla potvrzena a my přijímáme alternativní hypotézu.

Domníváme se, že spousta učitelů s čítankou dokáže pracovat a dokáže najít na tomto didaktickém prostředku klady. Tuto skutečnost také potvrdily další otázky v dotazníkovém šetření.

### Hypotéza č. 3

**VH3:** *Používání vybraných čítanek nakladatelství NOVÁ ŠKOLA, Fraus a SPN a používání vybraných čítanek zbylých nakladatelství je srovnatelné.*

**H<sub>0</sub>:** *Neexistuje rozdíl mezi používáním čítanek nakladatelství NOVÁ ŠKOLA, Fraus, SPN a používáním čítanek zbylých nakladatelství.*

**H<sub>A</sub>:** *Existuje rozdíl mezi používáním čítanek nakladatelství NOVÁ ŠKOLA, Fraus, SPN a používáním čítanek zbylých nakladatelství.*

Tabulka 7 – Používání čítanek různých nakladatelství

Používání čítanek	Pozorovaná četnost $P$	Očekávaná četnost $O$	$(P - O)$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Nakladatelství NŠ, Fraus, SPN	56	50	6	36	0,72
Zbylá nakladatelství	44	50	-6	36	0,72
	$\sum 100$	$\sum 100$		$\sum 1,44$	

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$x^2 = 1,44$$

V testu dobré shody chí-kvadrát nám vyšlo testové kritérium  $x^2 = 1,44$ . Stupeň volnosti byl vybrán  $f = 1$  a kritická hodnota nám v tomto případě vyšla  $x^2_{0,05}(1) = 3,841$ . Testové kritérium je menší než kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát. A proto přijímáme nulovou hypotézu.

**Dílčí závěr:**

Třetí hypotézou jsme chtěli ověřit, zda používání vybraných čítanek nakladatelství NOVÁ ŠKOLA (dále NŠ), SPN a Fraus a používání čítanek zbylých nakladatelství je srovnatelné. Pozorované četnosti byly získány z dotazníkového šetření, ve kterém jsme zjišťovali, jaké čítanek jsou používány učiteli třetích ročníků. Po zjištění tří nejčastěji používaných čítanek (konkrétně NŠ - Janáčková, 2019; FRAUS - Šebesta, 2009 a SPN - Čeňková, 2010), byl počet učitelů, kteří tyto konkrétní čítanek používají, porovnán s počtem učitelů, kteří zaznačili jiné čítanek. Zbylé čítanek jsou uvedeny v následující podkapitole Interpretace jednotlivých položek dotazníkového šetření.

Pomocí testu významovosti se nám potvrdila nulová hypotéza, která tvrdí, že neexistuje rozdíl mezi používáním vybraných čítanek nakladatelství NŠ, SPN, Fraus a používáním čítanek zbylých nakladatelství. I přes to, že byly zjištěny nejvíce používané čítanek ve třetích ročnících základní školy, bylo zjištěno, že mezi používáním jednotlivých čítanek není rozdíl.

#### Hypotéza č. 4:

**VH4:** *Názory učitelů na otázku, zda čítanka rozvíjí či nerozvíjí čtenářskou gramotnost, se neliší.*

**H<sub>0</sub>:** *Četnost učitelů, kteří se domnívají, že čítanka dostatečně rozvíjí čtenářskou gramotnost je stejná jako četnost učitelů, kteří si myslí, že čítanka nerozvíjí čtenářskou gramotnost dostatečně.*

**H<sub>A</sub>:** *Četnost učitelů, kteří se domnívají, že čítanka dostatečně rozvíjí čtenářskou gramotnost se liší od četnosti učitelů, kteří si nemyslí, že čítanka rozvíjí čtenářskou gramotnost dostatečně.*

Tabulka 8 - Čítanka a rozvoj čtenářské gramotnosti

Čítanka a rozvoj čtenářské gramotnosti	Pozorovaná četnost $P$	Očekávaná četnost $O$	$(P - O)$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Ano	41	50	- 9	81	1,62
Ne	59	50	9	81	1,62
	$\Sigma 100$	$\Sigma 100$			$\Sigma 3,24$

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$x^2 = 3,24$$

Ve výše zmíněné rovnici nám vyšlo testové kritérium  $x^2 = 3,24$ . Kritická hodnota, která byla vybrána na základě hladiny významovosti 0,05 a stupně volnosti  $f = 1$ , vyšla  $x^2_{0,05}(1) = 3,841$ .

Testové kritérium  $x^2 = 3,24$  je menší než kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát  $x^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto přijímáme nulovou hypotézu.

#### **Dílčí závěr:**

Ve čtvrté hypotéze jsme se zaměřili na učitele a jejich názor na rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím čítanek. Data, které uvádíme v tabulce, byla vybrána z dotazníkového šetření.

Díky testu významovosti se nám potvrdila nulová hypotéza – počet kladných názorů na čítanku a rozvoj čtenářské gramotnosti je stejný jako počet záporných názorů na čítanku a rozvoj čtenářské gramotnosti. I přes to, že je čítanka nejčastěji používaným didaktickým prostředkem ve výuce čtení, stále více se setkáváme s názory, že čítanka pro rozvoj čtenářské gramotnosti nestačí. Sami učitelé cítí, že je potřeba připravovat si jiný doplňující materiál a zařazovat jiné metody, které by tomuto rozvoji napomáhaly.

#### **Závěr hypotéz:**

Z první věcné hypotézy nám vyplynulo, že používání čítanek ve 3. ročnících základní školy je stejně časté jako používání dětských knih. Popřeli jsme hypotézu alternativní a přijali hypotézu nulovou. U druhé věcné hypotézy jsme přijali hypotézu alternativní a to takovou, že počet učitelů, kteří jsou spokojeni se svou čítankou se liší od počtu učitelů, kteří se svou čítankou spokojeni nejsou. Třetí hypotéza zjišťovala, zda používání vybraných čítanek a používání čítanek zbylých nakladatelství je srovnatelné, byla přijata nulová hypotéza a potvrzeno bylo, že rozdíl mezi používáním čítanek neexistuje. Čtvrtá věcná hypotéza zjišťovala, zda se názory učitelů na otázku, zda čítanka rozvíjí či nerozvíjí čtenářskou gramotnost, neliší. Přijali jsme nulovou hypotézu, která nám potvrdila, že část učitelů se domnívá, že čítanka rozvíjí čtenářskou gramotnost a část učitelů má opačný názor.

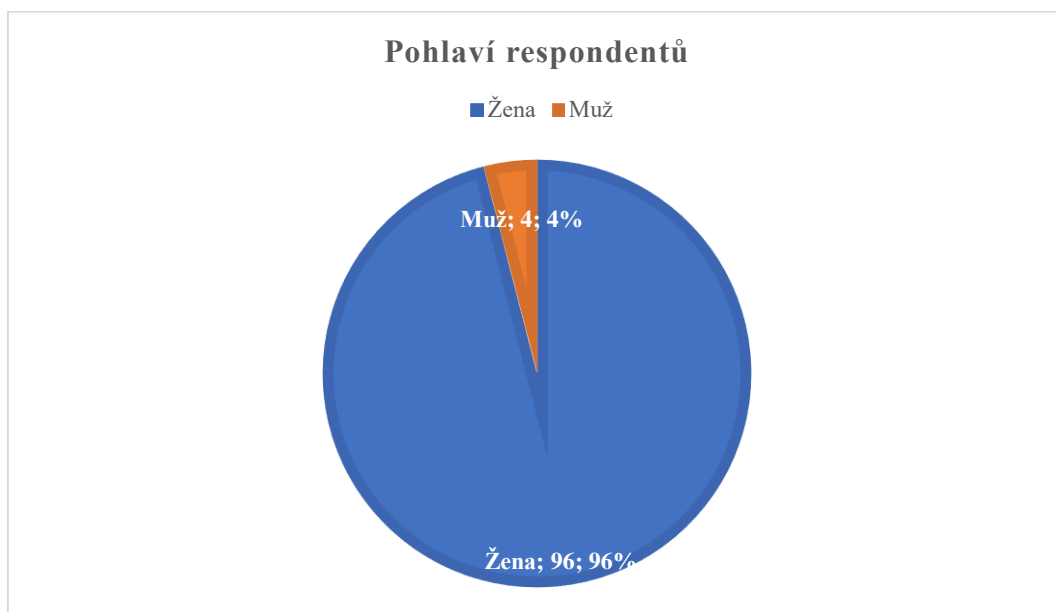
Ze stanovených věcných hypotéz byly přijaty tři nulové hypotézy a jedna hypotéza alternativní.

## 6.1.2 Interpretace jednotlivých položek v dotazníku

### Všeobecné informace

#### Otázka č.1 – Pohlaví respondentů

Z grafu vyplývá, že mezi dotazovanými bylo z celkového počtu 100 respondentů 96 žen, což odpovídá 96 %, a 4 muži (4 %).



Graf 1 - Pohlaví respondentů

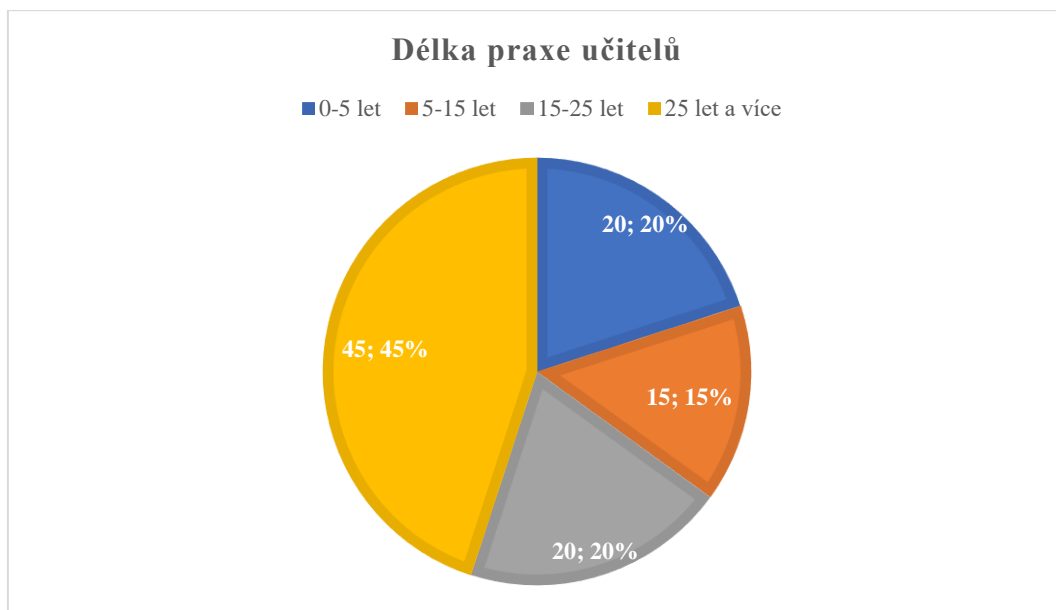
#### Dílčí závěr:

Ve výzkumu nebyli vyhledáváni učitelé mužského pohlaví, vybíráno bylo podle jednotlivých škol, proto se dal takový výsledek očekávat. Nemyslíme si, že by pohlaví mělo vliv na výsledky dotazování.

#### Otázka č. 2 – Délka praxe

V následujícím grafu je zobrazena délka praxe učitelů. Ze 100 dotazovaných (100 %) má ve svém oboru praxi 25 let a více nejvíce učitelů (45 %). 15-25 let již na škole vyučuje 20 % respondentů a stejné procentuální zastoupení (20 %) mají začínající učitelé s praxí 0-5 let. Praxi ve svém oboru trávající 5-15 let má 15 % respondentů, kteří tvoří nejméně zastoupenou skupinu učitelů v našem dotazníkovém šetření.





Graf 2 - Délka praxe učitelů

## Čítanková část

### Otázka č. 3 – Typy čítanek používané ve výuce ve 3. třídě

Tato otázka je pro náš další výzkum zásadní. Chtěli jsme zjistit, jaké čítanky jsou nejčastěji používány ve výuce ve 3. ročnících základních škol. V nabídce byly různé čítanky od nejznámějších nakladatelství. Pokud učitel nevybral ze základní nabídky, mohl zvolit možnost *jiná čítanka* a čítanku dopsat v další otázce. Učitelé mohli zvolit možnost *nepoužíváme čítanku*. V otázce byla pro snazší výběr poskytnuta i obrazová dokumentace obalů daných čítanek, důraz nebyl kladen na citační normu knih, ale na název nakladatelství.

V tabulce jsou odpovědi seřazeny podle nejčastějších odpovědí.

Odpověď:	Četnost:	Procentuální vyjádření:
NOVÁ ŠKOLA, s.r.o. Janáčková Zita, 2019 (i jiné roky)	30	30,0 %
FRAUS, Šebesta Karel, 2009	16	16,0 %
SPN, Čeňková Jana, 2010	10	10,0 %
ALTER, 2010 (2016)	8	8,0 %
NOVÁ ŠKOLA – DUHA s.r.o., Janáčková Zita, původní řada	7	7,0 %
NOVÁ ŠKOLA – DUHOVÁ ŘADA, 2015, Čtení s porozuměním	6	6,0 %
NOVÁ ŠKOLA, s.r.o., Bičanová Lenka, 2018 (2017,2015)	6	6,0 %
<i>Používáme jinou čítanku</i>	5	5,0 %

TAKTIK, Hravá čítanka, Olžbutová Jana, 2017	4	4,0 %
ALTER, Bradáčová Lenka, 2002 (i jiné roky)	4	4,0 %
SPN, Brukner Josef, 2004 (i jiné roky)	2	2,0 %
<i>Nepoužíváme čítanku</i>	2	2,0 %
SEPTIMA, Havel Jiří, Faltová Věra, 2015	0	0,0 %

<b>Celkem:</b>	<b>100</b>	<b>100,0 %</b>
----------------	------------	----------------

Tabulka 9 - Typy čítanek

### Dílčí závěr:

Pro náš další výzkum jsou důležité první tři nejčastěji používané čítanky. V tomto případě se jedná o čítanky:

- JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka pro 3. ročník*. Šesté vydání. Brno: NOVÁ ŠKOLA, 2019
- ŠEBESTA, Karel a Kateřina VÁŇOVÁ. *Čítanka: pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009
- ČEŇKOVÁ, Jana a Alena JEŽKOVÁ. *Čítanka 3 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2010

### Otázka č. 4 – Jiné čítanky

Tato otázka sloužila některým učitelům, kteří nepoužívají ani jednu z uvedených čítanek v otázce č. 3. Na tuto otázku odpovědělo 5 respondentů.

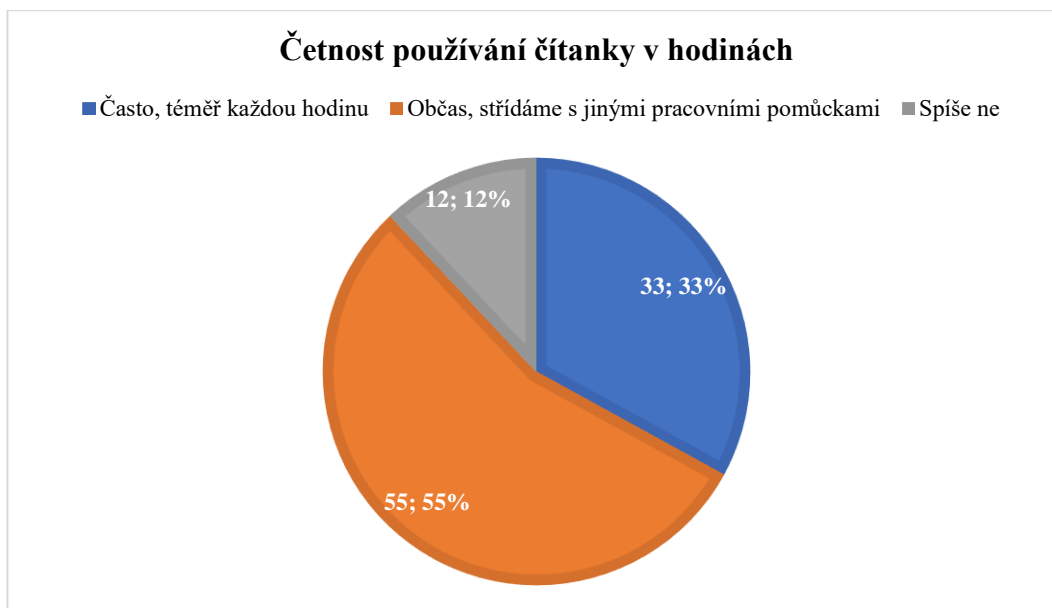
1.	Čítanka Didaktis
2.	Čítanka Didaktis, 2004
3.	TAKTIK – Čtení s porozuměním – Bublinka a její kamarádi ze ZOO
4.	Používám čítanky více řad
5.	Používám jednotlivé texty z různých čítanek a publikací

Tabulka 10 - Odpovědi respondentů na otázku č. 4

Pro náš další výzkum není třeba se této otázce dále věnovat, avšak bylo nutné ji zařadit do výzkumného šetření, jelikož námi volené čítanky z předešlé otázky byly vybrány na základě vlastního úsudku a mohlo se tak stát, že více učitelů používá jinou čítanku.

### Otázka č. 5 – Jak často používáte čítanku v hodině čtení?

V otázce č. 5 jsme se učitelů ptali, jak často používají čítanku v hodinách čtení. Pokud se podíváme na níže vytvořený graf, můžeme vidět, že respondenti nejčastěji střídají různé aktivity s čítankou (55 %). Často používá čítanku v hodinách 33 respondentů (33 %). A úplně nejméně respondentů zvolilo možnost nevyužití čítanky v hodinách, tedy 12 % učitelů.



*Graf 3 - Četnost používání čítanky v hodinách*

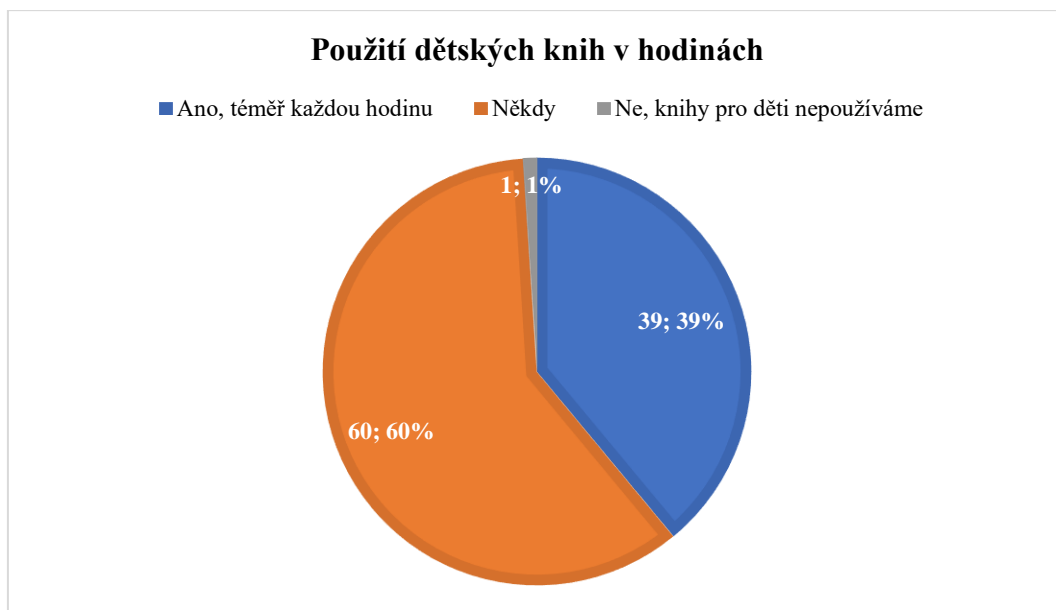
**Dílčí závěr:**

V současné době se učitelé snaží častěji zařazovat do hodin čtení i jiné didaktické prostředky a rozvíjet tak u žáků daleko větší zájem o čtení.

Přesto můžeme vidět, že čítanku používá větší část respondentů (33 %) v hodinách *často*. Jelikož 55 % respondentů používá čítanku *občas*, usuzujeme tedy, že čítanka se objeví alespoň v polovině hodin čtení (což činí 27,5 %). Na základě těchto odpovědí můžeme usoudit, že čítanku používá více než 50 % respondentů – učitelů.

**Otázka č. 6 – Použití dětských knih v hodinách**

V otázce č. 6 byli učitelé dotazováni na používání dětských titulů v hodinách čtení. Nejvíce respondentů zaznačilo odpověď *někdy*, jedná se o 60 respondentů (60 %). *Téměř každou hodinu* se dětské tituly objevují v 39 třídách ze 100 a 1 učitel *nezařazuje dětskou literaturu* do hodin vůbec.

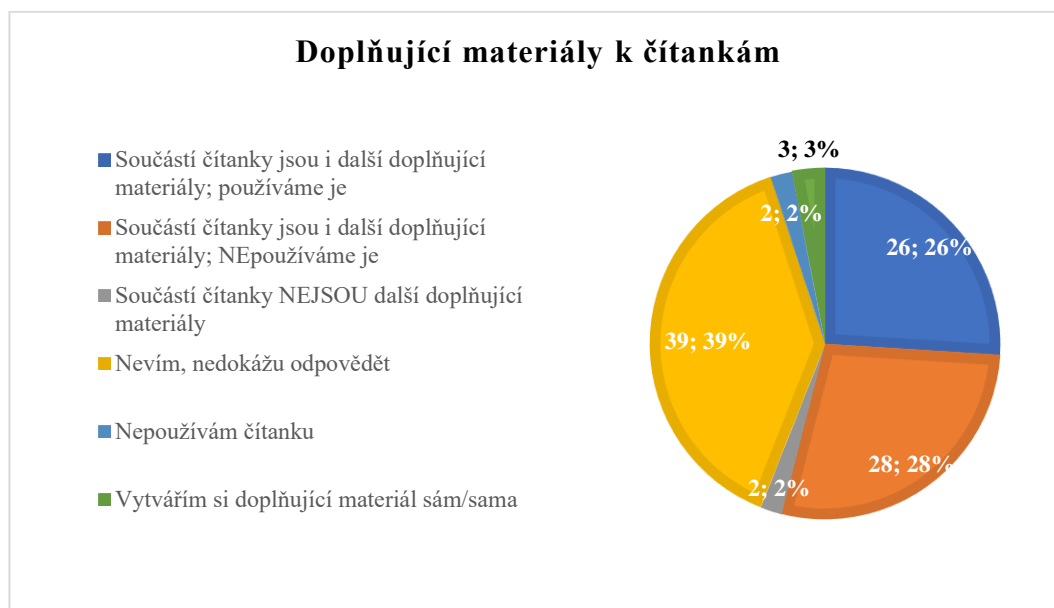


Graf 4 - Použití dětských knih v hodinách

#### Dílčí závěr:

Otázka č. 6 lehce souvisí s otázkou č. 5, kdy jsme se ptali na používání čítanek v hodinách. Můžeme si jednotlivé otázky porovnat a zjistíme, že nejčastější odpovědí je právě odpověď *někdy*, tudíž můžeme říct, že učitelé často střídají čtení čítanky se čtením dětské literatury.

**Otázka č. 7 – Nabízí nakladatelství k čítance možnost využití pracovních sešitů, metodickou příručku nebo jiné učební pomůcky?**



Graf 5 - Doplňující učební a metodické pomůcky k čítankám

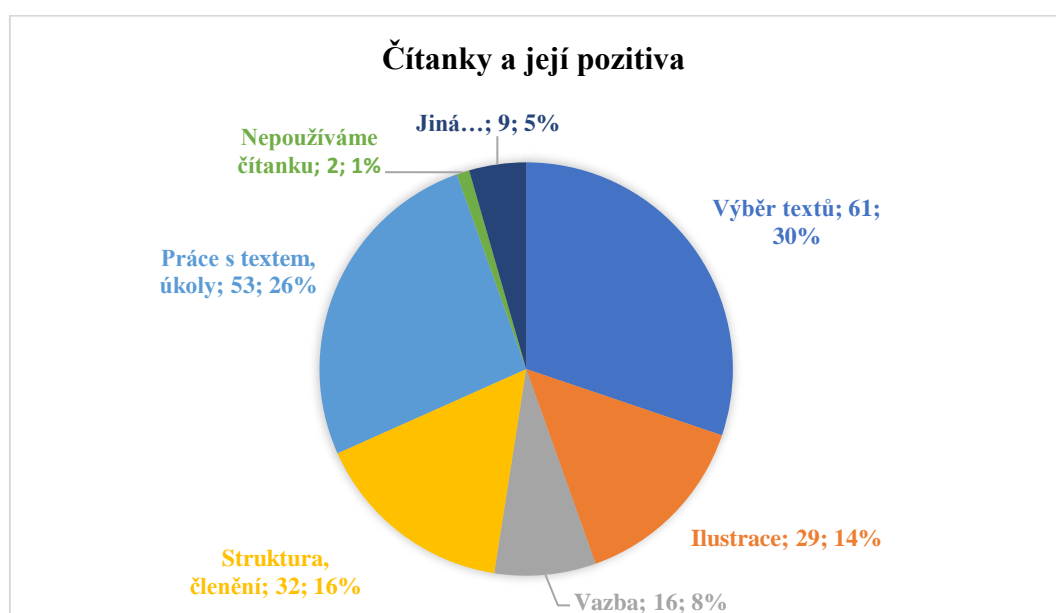
### Dílčí závěr:

Hlavním cílem této otázky bylo zjistit, zda mají učitelé přehled o nabízených doplňujících materiálech, učebních či metodických pomůckách k čítance. Důležité bylo také zjistit, zda učitelé používají i další doplňující materiály k čítankám. To by mohlo ovlivnit naši budoucí analýzu.

26 % respondentů ví o *doplňkových materiálech* a **používá** je a naopak 28 % respondentů sice ví o *existujících didaktických pomůckách*, ale **nepoužívá** je. Jen 2 % respondentů ví, že čítanka nenabízí doplňující pomůcky.

Dle tabulky můžeme vidět, že 39 % respondentů *neví, zda čítanka a její nakladatelství nabízí doplňující didaktické pomůcky* a 2 respondenti nepoužívají čítanku vůbec. 3 respondenti uvedli, že si doplňující materiál vytváří sami. Velice nás překvapilo, že nejvíce respondentů si nebylo jistých, zda čítanka nabízí doplňující didaktické pomůcky.

### Otázka č. 8 – Vyberte nebo napište, co se Vám líbí na čítance, kterou používáte.



Graf 6 - Čítanka a její pozitiva

### Dílčí závěr:

Respondenti dostali možnost výběru několika odpovědí. Pokud jim nestačila nabídka, mohli opět využít odpověď *Jiná...* a doplnit další odpovědi.

Oceňujeme, že 61 % respondentů je spokojeno s *výběrem textů*. Respondentům se líbí i *práce s textem*, tuto odpověď jsme zaznamenali u 53 respondentů. 32 respondentů zaznačilo

také *strukturu, členění čítanky* a 29 % respondentů vyzdvihuje také *ilustrace*. Již méně respondentů je spokojeno s *vazbou* (16 %) a 2 respondenti čítanku *nepoužívají vůbec*, proto nezaznačili žádné jiné odpovědi.

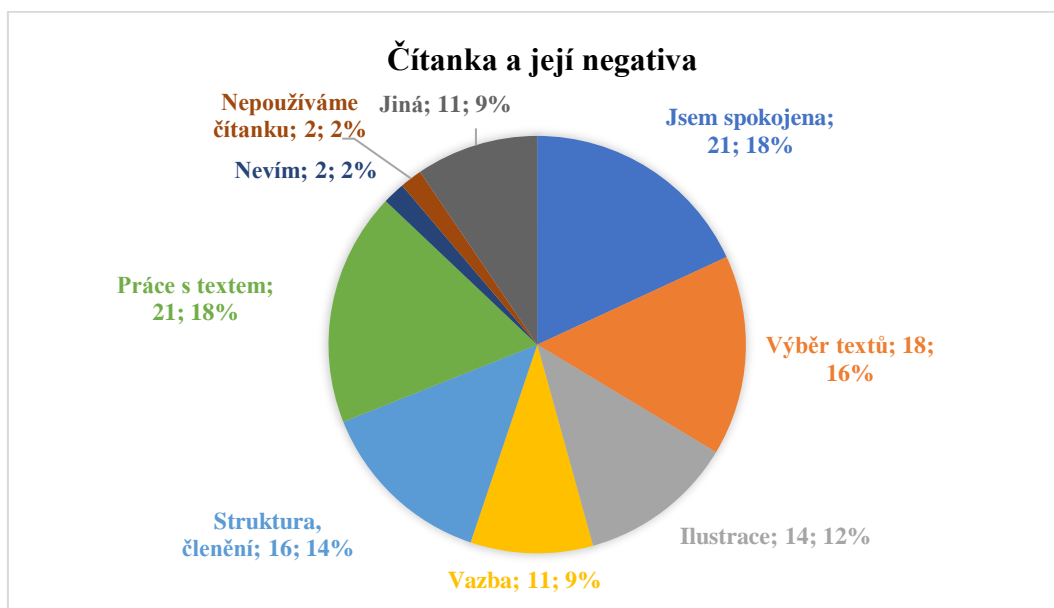
Odpověď *Jiná...* zaznačilo 9 respondentů, tyto odpovědi jsme sepsali a zaznačili do tabulky níže.

Odpověď:
Čítanku, kterou ve škole máme, není dle mého názoru vyhovující. Nelíbí se mi, spousta článků dětem nedává nic výchovného ani estetického.
Některé texty z čítanky používám, ale doplňuji výuku i svými texty, které jsem si nastřádala za dobu ve školství.
Čítanku používám jen zřídka jako doplněk. Texty vybírám dle tématu, které se mi zrovna k výuce hodí.
Čítanku máme na škole starší, ale texty jsou vybrány dobře a doplňující texty se najdou všude.
Mám ji jen na doplnění a domácí práce.
Obsah řazení textů, řešení hádanek, vynikající ilustrátoři.
Z čítanek vybírám vhodné a zajímavé texty.
Používaná na škole ve všech ročnících.
Mezipředmětové vazby.

Tabulka 11 - Výběr doplňujících odpovědí k otázce č. 8

Z alternativních odpovědí vyplývá, že se učitelé neomezují na používání jenom čítanky, a pokud jsou s nějakou částí čítanky nespokojeni, nahradí si tuto část jinými materiály.

**Otázka č. 9 – Napište nebo vyberte, co se Vám NELÍBÍ na čítance, kterou používáte.**



Graf 7 - Čítanka a její negativa

### Dílčí závěr:

V otázce č. 9 jsme chtěli zjistit, zda učitelé nalézají na čítankách i záporné faktory a jaké. Nejvíce respondentů je nespokojeno s *prací s texty* (21 odpovědí), 18 respondentů označilo *výběr textů* jako neoblíbené. Se *strukturou čítanky* není spokojeno 16 respondentů a 18 respondentům se nelíbí *ilustrace* v čítankách. V grafu můžeme vidět, že 21 respondentů je *stoprocentně spokojeno* s čítankou a nemá žádné konkrétní výhrady. 2 respondenti čítanku *nepoužívají*, a tudíž ji ani nehodnotí a 2 učitelé si *nejsou jisti, zda se jim něco nelíbí*.

Učitelé opět mohli využít nabízené otázky *Jiná odpověď*, tyto odpovědi jsme zpracovali v tabulce níže.

Odpověď:
Bohužel se svým učebním stylem a strukturou žáků (velká část cizinců) se zatím nemohu opřít o žádnou sadu učebnic, nejen v ČJ.
Nemá k textu žádné doplňující otázky.
Možná bych vybrala jinou poezii.
Některé úkoly na začátku čítanky obsahují učivo, které se bere až koncem roku.
Zařazení článků, fotografií, životopisů autorů dětských knih, ilustrátorů – základní seznámení
Raději než čtení čítanky zařazuji ČTENÁŘSKOU DÍLNU nebo společnou MIMOČÍTANKOVOU ČETBU.
Do dalšího vydání přidat texty ze současných dětských knih.
Málo klasické literatury – čeští spisovatelé, chybí pracovní sešit, metodika.
Nic, pouze už je celkem zastaralá. Mohla by obsahovat některé modernější texty.
Uvítala bych delší texty.
Ojedinele některé úryvky.

Tabulka 12 - Doplňující odpovědi k otázce č. 9

Z doplňujících odpovědí vyplývá, že učitelé chtějí, aby čítanka byla aktuální, aby se v ní objevovaly texty současné literatury. Dále zdůrazňují potřebu doplňujících otázek k textům a možné zařazení vysvětlivek pojmů, stručných informací o autorech aj.

**Otázka č. 10 – Celkové hodnocení čítanky na stupnici 1 - 5 (1 = výborný; 5 = nedostatečný)**

Známka:	Počet odpovědí:	Procentuální vyjádření:
Známka 1	8	8 %
Známka 2	33	33 %
Známka 3	37	37 %
Známka 4	21	21 %
Známka 5	1	1 %
Celkem:	100	100 %

Tabulka 13 - Celkové hodnocení čítanky

### Dílčí závěr:

Poslední otázkou v čítankové části dotazníku je otázka uzavírající celkový pohled na čítanky ve školách. Celkové hodnocení čítanky bylo zkoumáno na stupnici 1-5, přičemž 1 = výborný a 5 = nedostatečný.

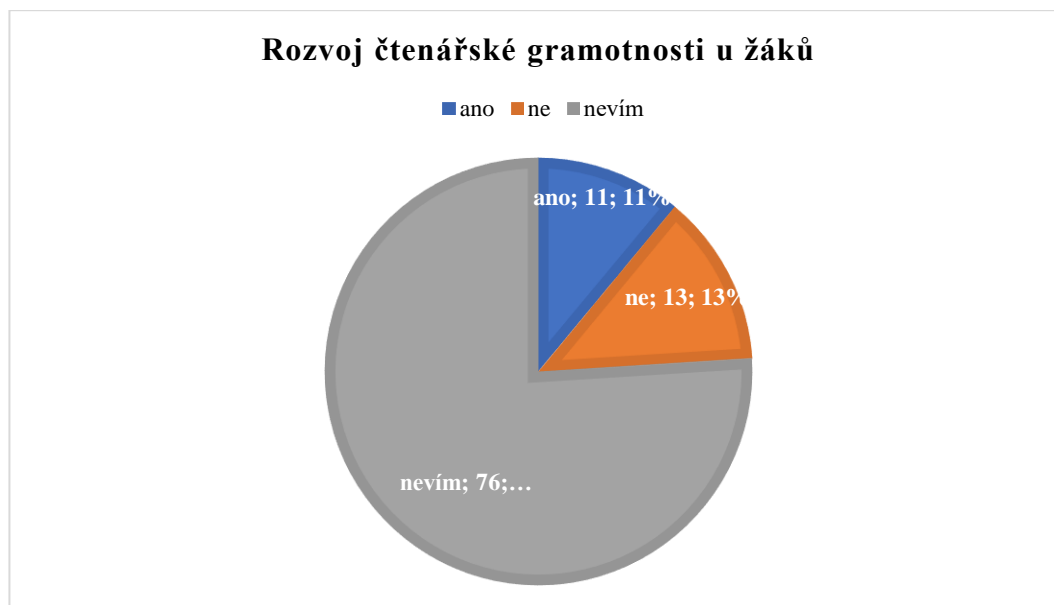
Známku 1 udělilo své čítance pouze 8 respondentů, pro známku 2 hlasovalo 33 respondentů, nejvíce respondentů pak udělilo známku 3, bylo jich 37. Známkou 4 ohodnotilo čítanku 21 respondentů a známku 5 zvolil jeden učitel.

Pokud bychom vypočítali aritmetický průměr těchto známek, vyjde nám celková známka 2,7. Toto ohodnocení vyjadřuje, že téměř polovina učitelů je s čítankou spokojena a polovina učitelů není.

### Část zabývající se čtenářskou gramotností

V této části dotazníku jsme zjišťovali především názory učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti. Chtěli jsme zjistit, jak na tuto problematiku skutečně nahlízejí a jestli cítí potřebu žáky rozvíjet v této oblasti.

**Otázka č. 11 - Domníváte se, že rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků 3. ročníku ZŠ je okrajové a problematika není dostatečně řešena?**



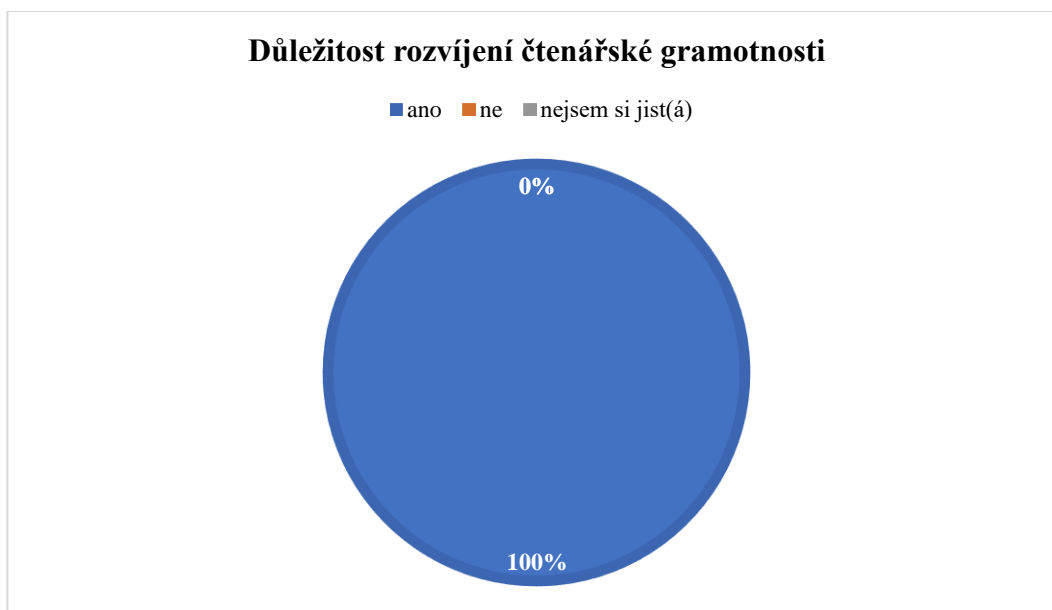
Graf 8 - Znárodnění odpovědi u otázky č. 11

### Dílčí závěr:



V následujícím grafu můžete vidět, že na danou otázku velmi mnoho respondentů, konkrétně 76, odpovědělo, že neví, *nezná odpověď*. 11 respondentů si myslí, že *rozvíjení čtenářské gramotnosti je okrajové* a danou problematiku nikdo neřeší a naopak 13 respondentů má opačný názor.

**Otázka č. 12 – Domníváte se, že rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků 3. ročníků je DŮLEŽITÉ?**

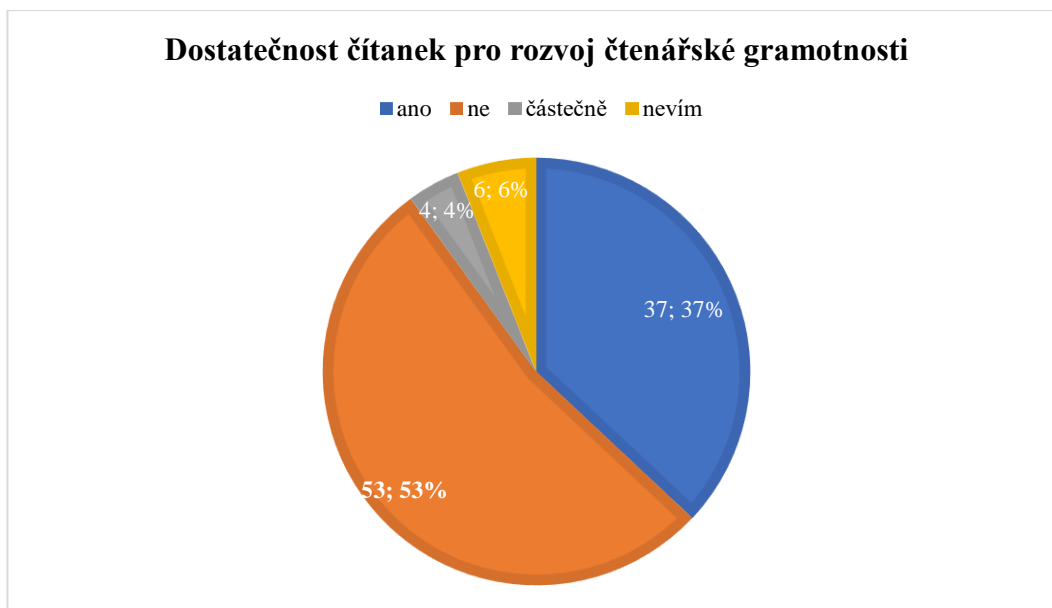


Graf 9 - Důležitost čtenářské gramotnosti

**Dílčí závěr:**

I přesto, že v minulé otázce více než polovina respondentů zvolila nerozhodnou, neutrální odpověď, můžeme vidět, že v otázce č. 12 je odpověď naprosto jednoznačná. Všichni odpovídající učitelé se domnívají, že rozvíjení čtenářské gramotnosti je důležité.

**Otázka č. 13 – Myslíte si, že čítanka, kterou používáte, dostatečně rozvíjí čtenářskou gramotnost?**



*Graf 10 - Dostatečnost čítanek pro rozvoj čtenářské gramotnosti*

**Dílčí závěr:**

V otázce č. 13 nás zajímalo, zda si učitelé myslí, že jejich konkrétní čítanka stačí pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Můžeme vidět, že 53 respondentů tento názor *nesdílí*, naopak 37 respondentů si myslí, že jejich *čítanka je dostatečná*. Nerozhodnou odpověď zaznačilo 6 respondentů a 4 respondenti se domnívají, že čítanka je jen částečně dostačující.

**Otázka č. 14 – Napište, prosím, jakým způsobem se snažíte rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků. (dílny čtení, pracovní listy k textům)**

V této otázce měli učitelé možnost vypsát vše – různé metody, cvičení, čtenářské strategie, které používají k rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků třetích ročníků základních škol.

Odpovědi učitelů jsme sepsali a shrnuli do přehledné tabulky.

<b>Odpověď:</b>	<b>Četnost:</b>
Čtenářské dílny	52
Pracovní listy	50
Čtenářský deník	18
Prezentace přečtených knih	17
Práce s textem	15
Aktivity v knihovně	10
Domýšlení, dotváření textu	7
Doplňování do textu	6
Naučné texty, encyklopedie, mezipředmětové vztahy	6
Kvízy, křížovky	5

Motivace	5
Skupinová četba	5
Portály pro školy (online cvičení)	4
Techniky kritického myšlení	4
Dramatizace textů	4
Pracovní sešity k rozvíjení čtení s porozuměním (Portál, Šafrán, Taktik)	4
Vyhledávání odpovědí	4
Hry	4
Čtení s porozuměním	4
Noviny, časopisy	3
Poslech čtení	3
Projekty	3
Výstavky knih	2
Zápis o přečteném úryvku či autorovi	2
Besedy s autory	2
Hlasité a tiché čtení	2
Recitace	2

Tabulka 14 - Způsoby rozvíjení čtenářské gramotnosti

Mezi další odpovědi, které se objevili v dotaznících jedenkrát, patří: *kulturní deník; tvoření otázek a úkolů k textu; ukázka populárních knih; grammar.in; práce s PC; činnosti učení; diskuze o přečteném; čtenářský klub; pětilístek.*

#### Dílčí závěr:

Nejčastěji jsou momentálně používané *čtenářské dílny* (respondenti je zmínili v 52 případech), dále se využívají *pracovní listy k textům*, jak už vypracované učitelem nebo z jiných zdrojů. Mezi třetí nejčastěji používanou metodu rozvíjení čtenářské gramotnosti patří *čtenářský deník*, který učitelé zmínili v 18 případech. Čtenářský deník je používán buďto jako pravidelný zápis ze školní četby nebo jako zápis z domácí povinné četby.

Učitelé také často zařazují *prezentaci přečtených knih*, žáci musí pravidelně číst a dané knihy pak prezentovat ostatním žákům – měli by je namotivovat na četbu jejich přečtené knihy.

Mezi častou odpověď patřila také *práce v knihovně*, kdy učitelé zmiňovali pravidelné návštěvy knihovny, kdy si žáci mohli vybrat knihy pro svou četbu, dále v knihovně zařazují učitelé různé aktivity anebo využívají doprovodný program samotných knihoven.

**Otázka č. 15 – Chtěli byste něco dodat k problematice rozvíjení čtenářské gramotnosti?**

V otázce č. 15 jsme učitelům dali možnost vyjádřit se k rozvoji čtenářské gramotnosti. Otázka byla nepovinná. Každý respondent má svůj osobitý názor a my jsme se rozhodli názory zobecnit do jednotlivých okruhů.

<b>Odpověď:</b>	<b>Četnost:</b>
Je potřeba se problematice více věnovat, je to ZÁSADNÍ, bez čtenářské gramotnosti nelze fungovat. Čtenářská gramotnost je to, co by si žáci měli odnést ze základní školy.	12
Důležití jsou zejména RODIČE. Měli by dětem číst, podporovat a vést je ke čtení. Doma se nečte.	10
Čtení od malička a žáky k četbě vést – jak doma, tak ve škole.	8
Žáci číst nechťejí anebo čtou málo. Mají jiné zájmy (PC, mobilní telefon).	8
Zaměřme se také na učitele – školení.	5
Žáci jsou dostatečně motivováni. Věnují se čtení, mají dostatečně rozvíjenou čtenářskou gramotnost.	4
Více času, hodina českého jazyka navíc.	4

Tabulka 15- Odpovědi respondentů k otázce č. 15

#### **Dílčí závěr:**

Učitelé nejčastěji vyzdvihovali *důležitost čtenářské gramotnosti*. Učitelé se domnívají, že rozvíjení čtenářské gramotnosti je *zásadní, je to to hlavní, co by si žáci měli odnést ze základní školy, nelze bez ní fungovat v životě*.

Učitelé si zároveň myslí, že *bez rodičů nelze rozvíjet čtenářskou gramotnost*. V této problematice záleží hlavně na rodičích, jejich přístupu ke čtení, vedení dětí ke čtení. Žáci by také měli číst již *od malička, měli bychom vést žáky ke čtení*. Dalším názorem bylo, že *žáci číst nechťejí, mají jiné zájmy (PC, mobilní telefon)*. Je proto velmi těžké žáky namotivovat k tomu, aby sáhli po knize.

Učitelé také považují za zásadní *rozvíjet své dovednosti více, mají zájem o školení v dané problematice*. Dalším požadavkem, který by mohl zlepšit čtení s porozuměním, je podle učitelů *navýšení počtu hodin předmětu Český jazyk a literatura*.

Považujeme za velmi pozitivní, že někteří učitelé vidí své žáky jako *dostatečně motivované*. Jejich *žáci se četbě věnují, snaží se*. *Ve školách dostatečně rozvíjí čtenářskou gramotnost*.

Učitelé v této otázce v podstatě shrnuli nejdůležitější aspekty pro rozvoj čtenářské gramotnosti a zmínili také důležité kroky pro zlepšení a možné problémy. S názory učitelů souhlasíme a chtěli bychom podotknout, že na základě vyhodnocení této otázky lze uvažovat,

že téměř polovina dotazovaných, 51 učitelů, má přehled o čtenářské gramotnosti a dokáže se k tomuto tématu vyjádřit.

### 6.1.3 Diskuze a závěry dotazníkového šetření

V dotazníkovém šetření jsme se zaměřili na učitele a jejich názor na čítanku a rozvíjení čtenářské gramotnosti.

Sledovali jsme četnost používání čítanek v hodinách čtení. Bylo zjištěno, že 33 % učitelů používá čítanku **často**, naopak **téměř vůbec** nepoužívá čítanku jen 12 % dotazovaných a nejvíce respondentů (55 %) odpovědělo, že čítanku používají **střídavě** s jinými pomůckami (např. s dětskými knihami). Zařazování knih výrazně ovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti a z dotazníkového šetření také vyplynulo, že 60 % respondentů používá výhradně dětské knihy v hodinách. Používání čítanek a dětských knih jsme se věnovali v rámci první hypotézy, ve které jsme potvrdili, že používání čítanek je stejně časté jako používání dětské literatury.

Dále bylo zjištěno, že spokojenost s čítankami obecně se velmi odlišuje a učitelé hodnotí čítanku spíše průměrně. Ve druhé hypotéze jsme tedy přijali alternativní hypotézu, která potvrzuje, že počet spokojených učitelů s čítankou se liší od počtu nespokojených učitelů. Respondentům bylo nabídnuto škálové hodnocení čítanky (1= výborný; 5 = nedostatečný), přičemž nejčastější známkou se stala známka 3, která byla zvolena v 37 % případech. Paradoxem zůstává, že pozitiva, která byla nejčastěji hodnocena na čítankách, byla také nejčastěji volena jako negativní. Učitelé si tedy zároveň pochvalovali a stěžovali na *práci s textem; výběr textů a strukturu / členění čítanky*.

V rámci dotazníkového šetření byly také zjištěny tři nejčastěji používané čítanky ve 3. ročníku základní školy, tyto čítanky byly dále analyzovány ve druhé části výzkumu. Ve třetí hypotéze jsme ověřovali, zda používání právě těchto nejčastěji používaných čítanek je srovnatelné s ostatními čítankami a potvrzena byla nulová hypotéza.

V poslední hypotéze, kterou jsme ověřovali, jsme se zaměřili na čítanku a rozvíjení čtenářské gramotnosti. Bylo zjištěno, že četnost učitelů, kteří se domnívají, že čítanka dostatečně rozvíjí čtenářskou gramotnost je stejná jako četnost učitelů, kteří si myslí, že čítanka nerozvíjí čtenářskou gramotnost dostatečně. Z toho vyplývá, že učitelé jsou v tomto tématu velmi nejednotní. Část učitelů, konkrétně 33 % dotazovaných, se domnívá, že čítanka stačí pro rozvoj čtenářské gramotnosti, avšak 49 % s tímto názorem nesouhlasí. Učitelé často dodávali své osobní komentáře k tomuto tématu a my bychom rádi pár z nich zopakovali. Někteří z pedagogů se domnívají, že čítanka může být dostatečná pro rozvíjení čtenářské gramotnosti,

avšak vždy záleží na učiteli a jeho přístupu, jiní učitelé dodávají, že čítanka nestačí a je nutné využít jiných zdrojů.

Ve výzkumném šetření byly potvrzeny tři hypotézy a jedna hypotéza byla vyvrácena. Ke všem hypotézám jsme v dílčích závěrech uvedli jednotlivé závěry. Na základě dotazníkového šetření byly zjištěny tři nejčastěji používané čítanky ve 3. ročnících základních škol, četnost používání čítanek, a také dětských knih v hodinách. Pozornost byla zaměřena také na spokojenost učitelů s čítankou a jejich názor na rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím tohoto didaktického prostředku. Tato zjištění uvádíme u jednotlivých položek dotazníku, a i výše v závěru.

## 6.2 Analýza čítanek

Na následujících řádcích se budeme věnovat analýze tří nejčastěji používaných čítanek ve třetím ročníku základní školy. V současné době se sice čím dál častěji zařazují do výuky čtení i jiné textové materiály, než je čítanka, avšak tento didaktický materiál zůstává hlavní textovou oporou. V posledních měsících jsou české školy nuceny provozovat online výuku, která se často zaměřuje jen na hlavní předměty a nás zajímá, zda čítanka sama o sobě dokáže rozvíjet čtenářskou gramotnost.

### Cíl výzkumu

Hlavním cílem kvalitativního výzkumu předkládané práce je analýza čítanek, ve které jsme se zaměřili na sledování četnosti textů a jejich žánrového zastoupení, dále jsme chtěli zjistit, jaké obsahují čítanky úlohy a zda tyto úlohy rozvíjejí všechny čtyři procesy porozumění definované v šetření PIRLS.

### Výzkumný problém a výzkumné otázky

Pro ověření výzkumného cíle jsme si stanovili výzkumný problém: Je čtenářská gramotnost u žáků 3. ročníků základní školy rozvíjena prostřednictvím čítanek? Pro objasnění výzkumného problému jsme definovali dílčí výzkumné otázky:

- *Jsou vybrané čítanky žánrově vyvážené?*
- *Zaměřují se vybrané čítanky i na vnitropředmětové a mezipředmětové vztahy?*
- *Obsahují vybrané čítanky úkoly zaměřené na čtenářskou gramotnost a zkoumají všechny procesy porozumění definované v šetření PIRLS? Jaké je procentuální zastoupení procesů porozumění v čítankách?*

K těmto dílčím otázkám se vrátíme v závěru výzkumu a pokusíme se formulovat jasné stanovisko, které bude platné pro reprezentovaný vzorek.

### Charakteristika výzkumného vzorku

Před samotnou analýzou čítanek jsme se nejdříve zaměřili na dotazníkové šetření, které bylo určeno pro učitele 3. ročníků základních škol. Tuto třídu jsme si vybrali hlavně proto, že žáci již ovládají čtení a psaní a mohou se tak začít věnovat naplno četbě. Pomocí této kvantitativní metody jsme mimo jiné zjistili tři nejčastěji používané čítanky ve 3. třídách, u nichž jsme následně provedli analýzu. V našem případě se jedná o čítanky:

- JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka pro 3. ročník*. Šesté vydání. Brno: NOVÁ ŠKOLA, 2019

- ŠEBESTA, Karel a Kateřina VÁŇOVÁ. *Čítanka: pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009
- ČEŇKOVÁ, Jana a Alena JEŽKOVÁ. *Čítanka 3 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2010

### **Popis zvolených metod**

I přesto, že kvalitativní výzkum má v současné době rovnocenné postavení jako výzkum kvantitativní, v minulosti byl často chápán jen jako doplněk častěji používaného kvantitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum nemá vymezený obecný způsob provedení, setkáváme se s rozdílnými přístupy (Hendl, 2016).

Ve výzkumu byla použita kvalitativní metoda analýzy textu v kvantitativním pojetí. Sledovali jsme kolikrát se námi sledované položky vyskytnou v jednotlivých čítankách a tyto informace jsme zpracovali do tabulek četností. Každá čítanka byla podrobena důkladné analýze a výsledky jednotlivých čítanek byly poté porovnávány.

Naše analýza má několik částí:

1. Analýza úryvků v čítance – v této části jsme zjišťovali, zda volba úryvků a jejich žánrového zastoupení je v čítankách vyvážená.
2. Úkoly v čítance – tato část se zaměřuje hned na několik typů úkolů – jedná se především o úkoly zaměřené na rozvíjení čtenářských dovedností, dále pak zkoumáme vnitropředmětové a mezipředmětové vztahy, neopomínáme ani úkoly, které se zaměřují na práci s textem, doplňující otázky či otázky zjišťující všeobecné znalosti.

Podobnou analýzu uvádějí autorky Metelková Svobodová; Hyplová (2011) ve své publikaci *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*, která se stala vzorem pro naši analýzu.

### **Úryvky v čítance**

Nejdříve jsme se zaměřili na texty a jejich žánrová specifika. Žánry můžeme dělit na základě různých specifik a my jsme zvolili členění, které uvádí Metelková Svobodová; Hyplová (2011).

Texty jsou zde členěny na:

- Prózu
  - Narativní (pohádky, příběhy dětí, příběhy zvířat, pověsti aj.)



- Deskriptivní (popis cesty, pracovního postupu aj.)
- Výklad (např. ukázky z encyklopedie)
- Poezii
  - Folklor (říkadla, rozpočítadla aj.)
  - Umělá poezie – epika
  - Umělá poezie – lyrika
  - Nonsens

Narativní prózu a četnosti jednotlivých žánrů spadajících do této prózy jsme zaznamenávali do speciální tabulky, a to zejména proto, že narativní próza je nejčastěji zařazovaná, dětem blízká, a také používaná pro šetření čtenářské gramotnosti. Zajímalo nás, do jaké míry si dávají autoři čítanek záležet na zařazení jednotlivých žánrů do čítanek. Žánry byly rozděleny podle vymezení Mandyse (2013) na:

- Pohádka
- Příběhy dětí
- Příběhy zvířat
- Fantasy
- Pověst
- Bajka
- Jiné – komiks

### Úkoly v čítankách

Další částí analýzy bylo hodnocení úkolů obsažených v čítankách. V čítankách se objevují otázky a úkoly přímo zaměřené na text a zároveň také doplňující otázky a úkoly nepřímou souvislostí s textem. Dělení úkolů a jejich důležitost pro rozvoj čtenářské gramotnosti popisuje Metelková Svobodová; Hyplová (2011). Na základě její analýzy byly členěny i úkoly v naší analýze.

V úkolech sledujeme:

- **Uplatňování vnitropředmětových vztahů** – a to zejména zda se úkoly vztahují i na ostatní složky Českého jazyka a literatury a jestli propojují všechny složky dohromady.
- **Uplatňování mezipředmětových vztahů** – zařazování mezipředmětových vztahů může být velmi užitečné, avšak záleží na znění úkolu a požadavku na zpracování úkolu.

Tyto úkoly jsme dále členili z hlediska RVP ZV a vzdělávacích oblastí uvedených v tomto dokumentu.

- **Úkoly související s formováním čtenářských dovedností** – použili jsme metodiku mezinárodního šetření PIRLS, kterou jsme podrobně rozebrali v kapitole 4 – v úkolech jsme rozlišovali:
  - Získávání explicitně uvedených informací
  - Vyvozování přímých závěrů
  - Interpretaci a integraci myšlenek a informací
  - Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textů
- **Doplňující otázky k textu** – úkoly méně související s textem, spíše doplňující otázky či úkoly, které se ale nepřímo ptají na text, mají za úkol navodit atmosféru, motivovat ke čtení.
- **Otázky zkoumající všeobecné znalosti** – otázky nelze zařadit do mezipředmětových vztahů, tedy do konkrétních oblastí, avšak ptají se na vědomosti či dovednosti, které si člověk během života osvojuje.
- **Práce s textem** – po důkladném zvážení jsme do členění úkolů také přidali kategorii *práce s textem*, kde se autoři ptají na různé otázky, které přímo souvisejí s textem (vysvětlení slov, převyprávění příběhu apod.). Současně rozlišujeme úkoly, které zaměřují na osvojení čtenářských dovedností (dokončení příběhu, vymyšlení nového na základě přečteného atd.). Tyto úkoly jsme nezařazovali do úkolů souvisejících s formováním čtenářských dovedností.

Po analýze jednotlivých čítanek následuje komparace jednotlivých sledovaných jevů a jejich četností.

### 6.2.1 Analýza čítanky nakladatelství SPN

#### Obecné informace

Čítanka nakladatelství SPN (dále jen čítanka SPN) byla napsána autorkami Čeňkovou Janou a Alenou Ježkovou v roce 2010. Čítanka je zpracována v souladu s RVP pro základní vzdělávání. Čítanka je součástí celé řady čítanek pro 1. stupeň základní školy, tuto řadu dále tvoří:

- Čítanka 2 pro základní školy (Čeňková; Ježková)
- Čítanka 3 pro základní školy (Čeňková; Ježková)
- Čítanka 4 pro základní školy (Čeňková; Jonáková)

- Čítanka 5 pro základní školy (Čeňková; Jonák)

K čítankám je zároveň vypracována metodická příručka. Schvalovací doložku prodloužilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) této konkrétní čítance do 18. 3. 2022.

Čítanka SPN má velikost A5 a tvrdou vazbu. Knihu ilustrovala Zdenka Krejčová, avšak v knize jsou i převzaté ilustrace přímo z knih od známých spisovatelů či ilustrátorů jako jsou například Josef Lada, Galina Miklínová nebo Adolf Born.

### Žánrové zastoupení v čítance nakladatelství SPN

Žánrové zastoupení v čítance SPN	Počet ukázek	Procentuální vyjádření:
Narativní próza	46	42,6 %
Deskriptivní próza	1	0,9 %
Výklad	14	12,9 %
Folklór	22	20,4 %
Poezie – epika	12	11,1 %
Poezie – lyrika	4	3,7 %
Poezie – nonsens	9	8,4 %
<b>Celkem:</b>	<b>108</b>	<b>100,0 %</b>

Tabulka 16 - Přehled žánrů v čítance

Čítanka obsahuje celkem 108 úryvků různého žánrového zaměření, které jsou dále rozděleny do sedmi podkapitol čítanky:

1. Přichází podzim
2. Potkáváme se navzájem
3. Vánoční čas
4. První pohádková sklizeň
5. Jaro nahlíží do oken
6. Druhá pohádková sklizeň
7. Prázdniny jsou za dveřmi

#### Dílčí závěr:

V tabulce můžeme vidět, že nejvíce zastoupenými ukázkami jsou převážně texty patřící do narativní prózy, v této čítance jich bylo 46, což tvoří 42,6 % z celkového počtu úryvků. Další velké zastoupení měla poezie zaměřená na folklór a to konkrétně 22 ukázek (20,4 %). Do této kategorie patří hlavně říkadla, rozpočítadla, pořekadla aj.

Třetí největší zastoupení měly ukázky výkladové, v čítance jsme jich napočítali celkově 14. Jednalo se ovšem pouze o krátké vysvětlení především různých svátků a tradic týkajících se například Velikonoc či Vánoc.

Očekávali jsme, že mezi nejčastěji zařazované texty budou patřit texty narativní, proto jsme se také rozhodli narativní prózu dále specifikovat. Tato specifikace byla přejata z knihy *2x 101 knih pro děti a mládež*, která byla napsána Pavlem Mandysem (2013).

<b>Narativní próza v čítance SPN</b>	<b>Počet ukázek:</b>	<b>Procentuální zastoupení</b>
Pohádka	23	50,0 %
Příběhy dětí	14	30,4 %
Příběhy zvířat	5	10,9 %
Pověsti	4	8,7 %
<b>Celkem:</b>	<b>46</b>	<b>100,0 %</b>

Tabulka 17 - Narativní próza v čítance SPN

Domníváme se, že je důležité, aby žáci poznali různé typy textů, a to i v narativní próze. Je velmi důležité, aby žákům byly nabízeny různé žánry, prostřednictvím ukázek se mohou naučit základní znaky těchto žánrů.

### Úkoly v čítance nakladatelství SPN

<b>Členění úkolů</b>		<b>Počet úkolů v čítance</b>	<b>Procentuální zastoupení</b>
Vnitropředmětové vztahy		13	8,8 %
Mezipředmětové vztahy		19	12,9 %
Úkoly formující čtenářské dovednosti	Získávání explicitně uvedených informací	23	15,7 %
	Vyvozování přímých závěrů	23	15,7 %
	Interpretace a integrace myšlenek	5	3,4 %
	Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka	4	2,7 %
Doplňující otázky		23	15,7 %
Všeobecné znalosti		18	12,2 %
Práce s textem		19	12,9 %
<b>Úkolů celkem:</b>		<b>147</b>	<b>100 %</b>

Tabulka 18 - Počet jednotlivých úkolů v čítance SPN

Následující tabulka obsahuje výčet všech zaznamenaných úkolů. Na dalších řádcích se budeme věnovat některých typům úkolů zvlášť.

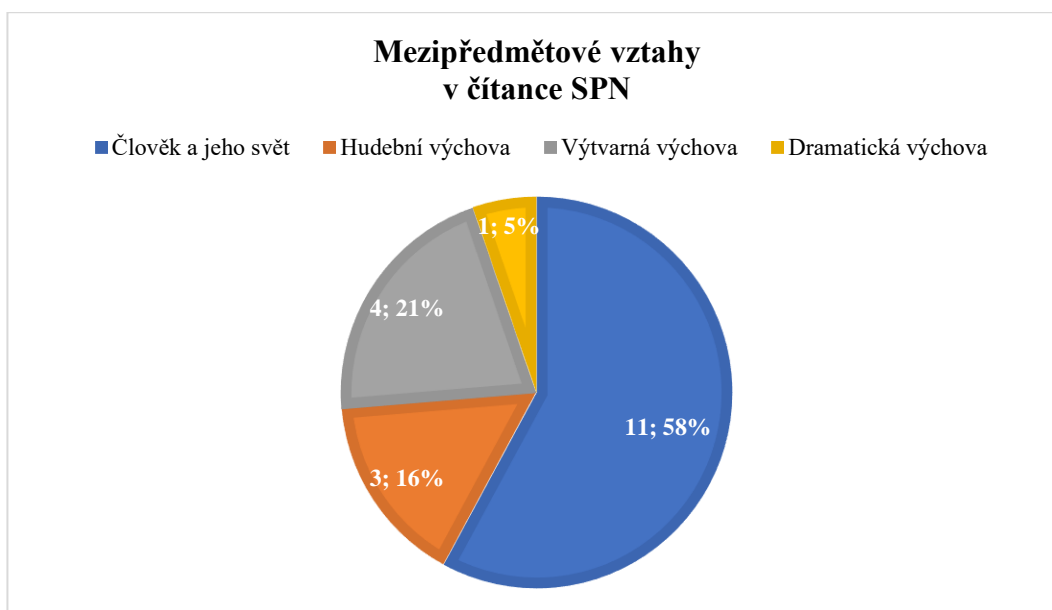
**Vnitropředmětové vztahy** a jejich uplatňování v čítance nakladatelství SPN jsme zaznamenali celkem v 13 úkolech, což činí z celkového počtu úkolů 8,8 %. Tyto úkoly se zaměřovaly zejména na dvě odvětví, a to na jazykovou výchovu a komunikační a slohovou výchovu.

V úkolech byly řešeny podobné, stejné významy slov; spisovná – nespisovná čeština, nářečí. Součástí těchto úkolů byly podněty ke psaní vyprávění, receptu či pohádkového příběhu, a to zejména formou skupinové práce.

### Dílčí závěr:

Většinu úkolů považujeme za přínosné v rámci propojení složek Českého jazyka, avšak v čítance se objevují i úkoly násilné, které narušují zážitek z četby.

### Mezipředmětové vztahy



Graf 11 - Mezipředmětové vztahy v čítance SPN

V čítance nakladatelství SPN jsme z celkového počtu 19 úkolů zaměřených na mezipředmětové vztahy rozlišili 11 úkolů zabývajících se vzdělávacím oborem **Člověk a jeho svět**. Autoři zařadili do této oblasti úkoly či otázky zabývajících se zejména základní znalostí rostlin, dále úkoly k vyhledávání zajímavostí o zvířatech a v poslední řadě úkoly zabývajících se městy či státy světa (Praha, Asie).

Druhým nejčastěji zařazovaným vzdělávacím oborem se stala **Výtvarná výchova**, která se objevila ve 4 úkolech. Kromě těchto úkolů se v čítance nachází také rubrika MALUJEME, která přímo vybízí k namalování obrázku k přečtenému úryvku, tato rubrika se objevila

v čítance 5krát. Proto můžeme tvrdit, že Výtvarná výchova je **nejčastěji zařazovaný vzdělávací obor** v čítance.

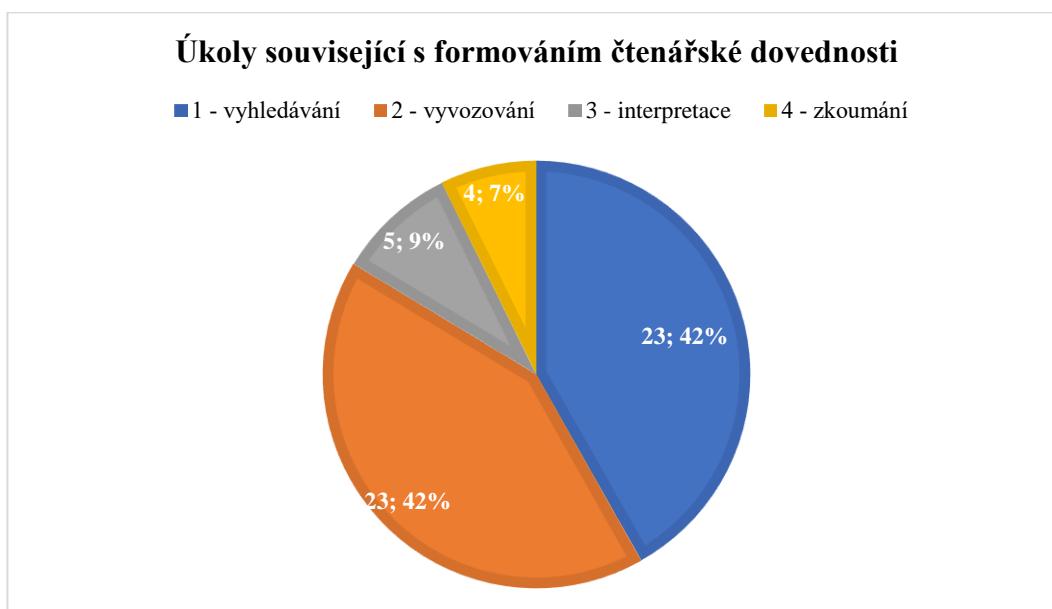
Hudební výchova se v čítance objevuje nejméně 3krát, a to vždy v podobě písni s notovým záznamem, která vybízí nejen k přečtení, ale také ke zpěvu.

V rámci mezipředmětových vztahů se v čítance nachází také nabídka na dramatické zpracování příběhu.

### Dílčí závěr:

Čítanka propojuje čtení s ostatními předměty. Dokonce si tróufáme tvrdit, že toto propojení vyhledává záměrně.

### Úkoly související s formováním čtenářské dovednosti



Graf 12 - Úkoly související s formováním čtenářské dovednosti – SPN

V grafu můžeme vidět, že mezi nejčastěji používané úkoly rozvíjející čtenářské dovednosti patří úkoly spadající do prvních dvou kategorií:

- \* vyhledávání explicitně uvedených informací (23 úkolů)
- \* vyvozování přímých závěrů (23 úkolů)

O poznání méně bylo požadováno od žáků *interpretovat myšlenky a informace*, a to pouze v 5 případech. *Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu* bylo zaznamenáno jen ve 4 úkolech.

### **Dílčí závěr:**

Úkolů, které rozvíjí čtenářské dovednosti, bylo v čítance SPN zaznamenáno 55, což tvoří 37,4 % z celkového počtu 147 úkolů. Tyto úkoly byly však zaměřeny zejména na první dva procesy porozumění. Čítanka SPN se nezaměřuje na komplexní rozvíjení čtenářských dovedností.

## **6.2.2 Analýza čítanky nakladatelství Fraus**

### **Obecné informace**

Čítanka nakladatelství Fraus (dále také čítanka Fraus) je učebnicí pro 3. ročník základních škol od roku 2009. Autory této učebnice jsou Šebesta Karel a Kateřina Váňová.

Tuto učebnici schválilo MŠMT dne 14. května 2015 a její platnost trvá prozatím do roku 2021. Čítanka je ovšem velmi kvalitně napsaná, a proto se domníváme, že její platnost bude prodloužena.

Čítanka je zpracována tak, aby byly rozvíjeny všechny klíčové kompetence, které jsou uvedeny v RVP ZV. Pro žáky může být přitažlivé i její zpracování v A4 formátu. Čítanka působí spíše než jako učebnice jako pracovní sešit nebo cvičebnice.

Čítanka je členěna do deseti tematických a ke čtení lákajících celků.

- \* Ve světě obrazů a barev
- \* Ve světě moudrosti
- \* Ve světě nesvětě
- \* Ve světě veršů
- \* Ve světě nesmyslů a her
- \* Ve světě minulém
- \* Ve světě objevů a vynálezů
- \* Ve světě přírody
- \* Ve světě dětí
- \* Ve světě fantazie

Každá podkapitola čítanky se snaží věnovat také jednomu určitému žánru – básni, pohádce, bajce, sci-fi, příběhům dětí, příběhům zvířat, pověstím a literatuře faktu (výňatky z encyklopedie).

Dále nesmíme opomenout, že autoři se také zaměřili na vysvětlivky pod čarou, ve kterých se snaží žákům představit spisovatele, zajímavé informace z úryvků a vysvětlit cizí slova či slova zastaralá objevující se v textu.

### Žánrové zastoupení v čítance nakladatelství Fraus

Žánrové zastoupení v čítance Fraus	Počet ukázek	Procentuální vyjádření:
Narativní próza	62	45,9 %
Deskriptivní próza	5	3,7 %
Výklad	25	18,5 %
Folklor	6	4,4 %
Poezie – epika	11	8,2 %
Poezie – lyrika	21	15,6 %
Poezie – nonsens	5	3,7 %
<b>Celkem:</b>	<b>135</b>	<b>100,00 %</b>

Tabulka 19 - Žánrové zastoupení v čítance FRAUS

Čítanka Fraus má ve svém obsahu 135 ukázek různé délky. V největším počtu, tedy 62 ukázek (45,9 % z celkového počtu ukázek), vítězí *narativní próza*. Překvapivě druhé místo zaujímá *výklad*, v čítance se objevuje ve 25 ukázkách, 18,5 % ukázek tedy žákům vysvětluje buďto žánry, historii státu, nebo významné osobnosti, a to hlavně zajímavě a nenuceně. Třetím nejčastějším žánrem byly *básně lyrické*, které byly použity v učebnici ve 21 ukázkách.

**Dílčí závěr:** I přesto, že narativní prózy je v čítance nejvíce, je učebnice velmi žánrově vyvážená. Velmi kladně také hodnotíme častější zařazování výkladu, který ale nepůsobí násilnou formou, autoři zapojili ukázky knih, které se věnují různým historickým tématům.

Znovu si dovolíme zobrazit přehled literárních žánrů spadajících do narativní prózy, které se objevují tentokrát v čítance Fraus.

Narativní próza v čítance Fraus	Počet ukázek	Procentuální vyjádření
Pohádka	28	45,2 %
Příběhy dětí	11	17,7 %
Příběhy zvířat	6	9,7 %
Bajka	6	9,7 %
Pověst	5	8,1 %
Fantasy	4	6,4 %
Jiné (komiks, poetická próza)	2	3,2 %
<b>Celkem:</b>	<b>62</b>	<b>100 %</b>

Tabulka 20 - Narativní próza v čítance FRAUS

**Dílčí závěr:**



Ve výše zmíněné tabulce můžeme pozorovat, že autoři čítanky si dali opravdu záležet při výběru ukázek. Zařazovali různé literární žánry a žáci tak měli šanci poznat více žánrů narativní prózy. V tabulce uvádíme také položku *Jiné*, která značí nezařazený žánr. V tomto případě se jednalo o ukázkou, která nespĺňovala žádná stanovená kritéria (próza se znaky poetismu), do této kategorie jsme zařadili také komiks.

### Úkoly v čítance nakladatelství FRAUS

Členění úkolů		Počet úkolů v čítance	Procentuální zastoupení
Vnitropředmětové vztahy		45	10,27 %
Mezipředmětové vztahy		3	0,68 %
Úkoly formující čtenářské dovednosti	Získávání explicitně uvedených informací	136	31,05 %
	Vyvozování přímých závěrů	83	18,95 %
	Interpretace a integrace myšlenek	42	9,59 %
	Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka	14	3,20 %
Doplňující otázky		43	9,82 %
Všeobecné znalosti		19	4,34 %
Práce s textem		53	12,10 %
Úkolů celkem:		438	100 %

Tabulka 21 - Úkoly v čítance Fraus

#### Dílčí závěr:

V čítance nakladatelství Fraus můžeme najít celkem 438 úkolů, což je o poznání více úkolů, než obsahují zbylé dvě čítanky. Z tabulky dále také můžeme usoudit, že autoři pokládali otázky tak, aby žáci doopravdy pracovali s textem, mezi nejčastější typy otázek patří *získávání explicitně uvedených informací* v celkovém počtu 136 úkolů, dále úkoly zaměřené na *vyvozování přímých závěrů*, kterých jsme zaznamenali 83 a mezi třetí nejčastěji zařazované úkoly patřily právě ty, které se zaměřují na práci s textem jako takovým. Tento typ úkolů se v čítance objevil v 53 případech a z toho téměř polovina se zaměřovala na *rozvoj čtenářských dovedností*.

#### Vnitropředmětové vztahy

V čítance Fraus jsme zaznamenali 45 úkolů či otázek zaměřených na vnitropředmětové vztahy, což činí z celkového počtu úkolů 10,27 %.

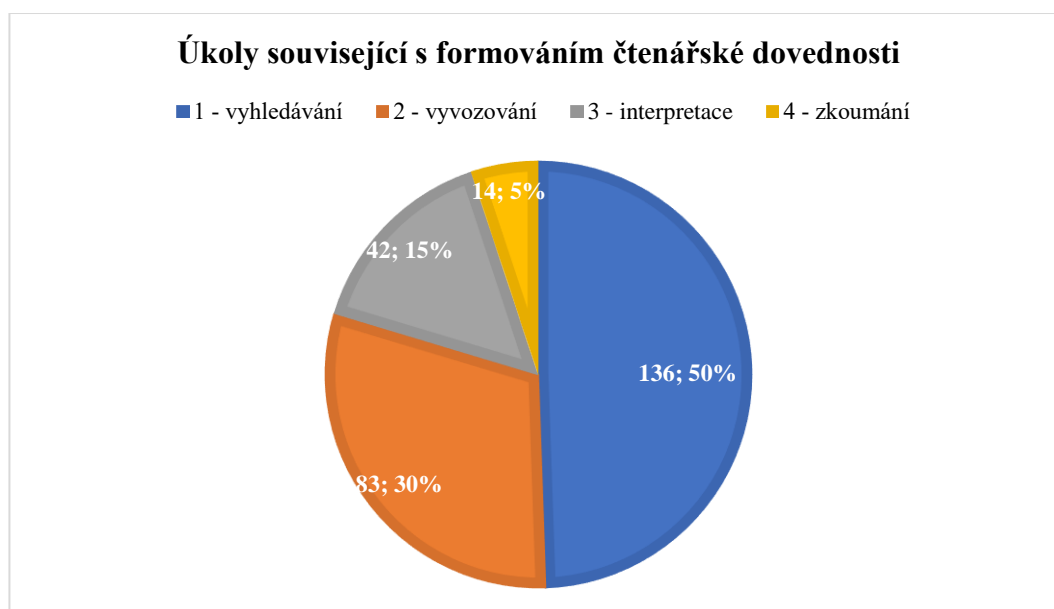
**Dílčí závěr:** Úkoly zařazené do této kategorie jsou zaměřené spíše na práci s textem, na vysvětlení slov a slovních spojení. Nemůžeme tudíž tvrdit, že se v čítance objevovaly takové úkoly, které by propojovaly všechny tři složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

### Mezipředmětové vztahy

Autoři čítanky Fraus se příliš nezaměřovali ani na mezipředmětové vztahy. Úkoly tohoto typu jsme zaznamenali pouze 3, což činí 0,68 % z celkového počtu úkolů v čítance.

**Dílčí závěr:** Čítanka je koncipována tak, aby bylo rozvinuto co nejvíce klíčových kompetencí. Autoři nejspíše z tohoto důvodu nevěnovali velkou pozornost mezipředmětovým vztahům.

### Úkoly související s formováním čtenářských dovedností



Graf 13 – Úkoly - čtenářská gramotnost, Fraus

V grafickém zpracování je možno vidět, že nejčastěji uváděným typem úkolů se staly úkoly zaměřené na *získávání explicitně uvedených informací*, a to ve 136 úkolech. Z celkového počtu 275 úkolů, které souvisejí s rozvíjením čtenářské gramotnosti, činí první kategorie 50 %.

Úkolů, které nabádají žáky *vyvozovat přímé závěry*, se v čítance objevuje konkrétně 83, což činí 30 % z celkového počtu úkolů zaměřených na formování čtenářských dovedností. 15 % zastoupení pak mají úkoly, při kterých žáci *interpretovali a integrovali myšlenky*. Nejméně úkolů, tedy 14 (5 %), pak bylo zaměřeno na *zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka*.

### Dílčí závěr:

Z celkového počtu úkolů v čítance Fraus bylo zaznamenáno 275 úkolů, které se snaží rozvíjet čtenářské dovednosti žáků. Tyto úkoly činí téměř 63 % z celkového počtu úkolů v čítance. Proto se domníváme, že čítanka **klade velký důraz na porozumění textu**. I přesto ale musíme zdůraznit, že 80 % úkolů je zaměřeno opět na první dva procesy porozumění.

## 6.2.3 Analýza čítanky nakladatelství NOVÁ ŠKOLA

### Obecné informace

Čítanka nakladatelství NOVÁ ŠKOLA (dále čítanka NŠ) byla vydána roku 2019. V tomto roce se jedná o 6. vydání čítanky. Tuto knihu zpracovala Janáčková Zita a kolektiv dalších autorů. Čítanka je součástí ucelené řady učebnic pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura. MŠMT schválilo tuto čítanku dne 18. 2. 2019. Platnost schvalovací doložky trvá 6 let, tedy do roku 2025.

Čítanka má pevnou vazbu a typický čítankový formát A5. V čítance jsou použita výtvarná díla známých ilustrátorů, která tvoří se zařazenými ukázkami nedílný celek.

Musíme potvrdit, že čítanka má svůj řád. Každá kapitola se zabývá určitým měsícem. Začínáme kapitolou *Po prázdninách* a pokračujeme kapitolami *Říjen*, *Listopad*, *Prosinec*... čítanka končí kapitolou *Červen* a navozením prázdninové nálady.

Zpravidla každá kapitola obsahuje:

- **Úvodní otázky** – motivační otázky k ukázkám
- **Pranostiky**, které se vztahují k danému měsíci nebo tématu, která kapitola obsahuje
- **Úkoly k řešení ve skupinách**
- **Hru** – vyber si jedno povolání a splň úkol
- **Přemýšlejte – uhodnete** – hádanky na téma vztahující se ke kapitole

### Žánrové zastoupení v čítance nakladatelství NOVÁ ŠKOLA

Žánrové zastoupení v čítance NŠ	Počet ukázek	Procentuální vyjádření:
Narativní próza	55	29,1 %
Deskriptivní próza	13	6,9 %
Výklad	20	10,6 %
Folklór	22 + 33	29,1 %
Poezie – epika	28	14,8 %
Poezie – lyrika	14	7,4 %

Poezie – nonsens	4	2,1 %
<b>Celkem:</b>	<b>189</b>	<b>100,00 %</b>

Tabulka 22 - Žánrové zastoupení, NŠ

Vedle narativní prózy, která je obsažena v čítance NŠ v 55 ukázkách (29,1 % z celkového počtu ukázek), se objevuje ve velkém počtu také folklórní literatura – její zavádění do čítanky bylo zaznamenáno také v počtu 55 ukázek. Velkým překvapením bylo častější zařazení deskriptivní prózy, tedy 13 ukázek (6,9 %), a výkladu, který se objevil ve 20 ukázkách (10,6 %). V tabulce uvádíme ve folklóru počty ukázek jako 22 + 33 a to z důvodu rozdělení na pranostiky, přísloví a další varianty folklóru – více informací uvádíme níže.

Dále bychom chtěli vyčlenit žánry spadající do narativní prózy.

### Narativní próza v čítance NŠ

Narativní próza v čítance NŠ	Počet ukázek	Procentuální vyjádření
Pohádka	25	45,5 %
Příběhy dětí	19	34,5 %
Příběhy zvířat	4	7,3 %
Bajka	5	9,1 %
Pověst	2	3,6 %
<b>Celkem:</b>	<b>55</b>	<b>100 %</b>

Tabulka 23 - Narativní próza v čítance NŠ

V rámci narativní prózy bylo zaznamenáno nejvíce ukázek pohádky (45,5 % z narativní prózy), druhým nejčastějším žánrem se staly příběhy dětí v počtu 19 ukázek (34,5 %). I přesto, že čítanka se zaměřuje spíše na dva výše zmíněné žánry, chtěli bychom dodat, že čítanka NŠ se trochu liší od ostatních analyzovaných čítanek. Autoři zařazují i delší texty, které poté rozdělují na části a nabízejí tak čtení na pokračování.

### Folklór

Jelikož čítanka NŠ vykazuje velké množství ukázek spadajících do folklóru, rozhodli jsme se folklór dále dělit podle nabízených ukázek v čítance.

Folklór v čítance NŠ	Počet ukázek
Pranostiky, přísloví	22
Hádanky	12
Vtipy	7
Říkadla, básničky a jiné ukázky	14
<b>Celkem:</b>	<b>55</b>

Tabulka 24 - Folklór v čítance NŠ

Velká pozornost v čítance NŠ je věnována folklóru. Do folklóru řadíme lidová říkadla, básničky, pranostiky aj. Do tabulky jsme také zařadili vtipy a hádanky, které se v čítance velmi často vyskytují.

**Dílčí závěr:** Čítanka NŠ klade důraz na folklórní literaturu – zařazování pranostik, přísloví, dále také vtipů a hádanek, které mají oživit četbu. Tyto ukázky mohou pomáhat žákově představivosti či logice, avšak pro náš výzkum jsou ukázky méněcenné, jelikož na těchto typech ukázek nelze tolik rozvíjet čtenářskou gramotnost, jako je tomu v případě narativní prózy.

### Úkoly v čítance nakladatelství NOVÁ ŠKOLA

Členění úkolů		Počet úkolů v čítance	Procentuální zastoupení
Vnitropředmětové vztahy		11	3,9 %
Mezipředmětové vztahy		31	11,1 %
Úkoly formující čtenářské dovednosti	Získávání explicitně uvedených informací	59	21,1 %
	Vyvozování přímých závěrů	39	13,9 %
	Interpretace a integrace myšlenek	14	5,0 %
	Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka	3	1,1 %
Doplňující otázky		56	20,0 %
Všeobecné znalosti		29	10,4 %
Práce s textem		38	13,5 %
Úvodní – motivační		31	-
<b>Úkolů celkem:</b>		<b>280</b>	<b>100 %</b>

Tabulka 25 - Úkoly v čítance NŠ

Celkový počet úkolů, který jsme zaznamenali v čítance NŠ, je 280, přičemž 21,1 % tvořily úkoly zaměřené na *získávání explicitně uvedených informací*. 20 % úkolů z celkového počtu úkolů tvořily *doplňující otázky*. Dále jsme také zaznamenali větší počet úkolů na *vyvozování přímých závěrů*, kterých jsme v čítance objevili celkem 39. Dalšími nejvíce početnými úkoly byly úkoly zaměřené na *práci s textem*, část z nich, celkem 6 úkolů, rozvíjelo čtenářské dovednosti. Zbytek, tedy 32 úkolů, bylo zaměřeno spíše na jednoduché otázky, které souvisely jakýmkoli způsobem s předloženým úryvkem.

Velkou skupinu tvořily úkoly *mezipředmětové*. Celá čítanka je spojena s přírodou či tradicemi, až se může zdát, že propojuje Český jazyk a literaturu se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět.

V tabulce se objevují úkoly, které byly zaměřené především na počáteční motivaci ke čtení. Tyto úkoly vždy nějakým způsobem oslovovaly žáky, zjišťovaly jejich zkušenosti, pocity či znalosti. Úkoly byly různorodé, objevovaly se úlohy zaměřené na všeobecné znalosti, mezipředmětové vztahy, doplňující otázky nebo úkoly spojené s literární výchovou. Rozhodli jsme se nezapočítávat výše zmiňované úkoly do analýzy, jelikož se v žádné jiné čítance neobjevují.

**Dílčí závěr:** V čítance NŠ bylo zaznamenáno celkově 280 úkolů různého charakteru. Žádný typ úkolů nepřevažuje nad ostatními. V čítance NŠ se objevují i úkoly, které nijak nesouvisí se čtením úryvků.

### **Vnitropředmětové vztahy**

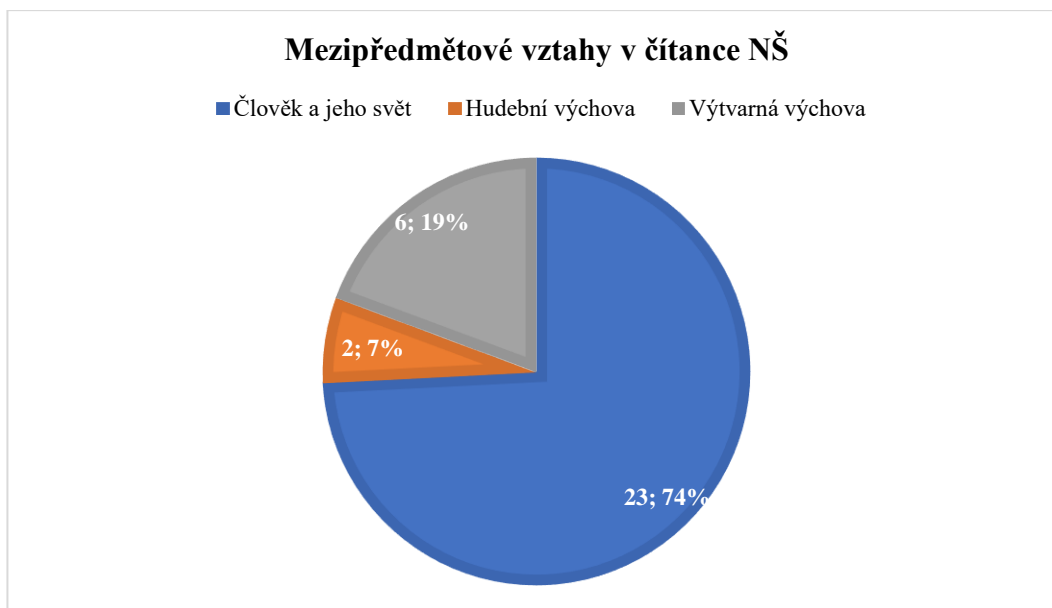
V čítance nakladatelství NOVÁ ŠKOLA bylo zaznamenáno velmi málo úkolů, které by se podílely na propojení složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Z celkového počtu 280 úkolů bylo vyhledáno pouze 11 úkolů, což činí pouze 3,9 % úkolů.

Vyhledané úkoly jsou zaměřené převážně na slohovou výchovu. Žáci jsou vyzýváni k tvorbě slohových útvarů.

**Dílčí závěr:** Čítanka NŠ neklade velký důraz na propojení vnitropředmětových vztahů.

### **Mezipředmětové vztahy**

Z celkového počtu 280 úkolů bylo 31 úkolů mezipředmětových, což činí 11,1 % úkolů. Jak už jsme se zmiňovali výše, čítanka NŠ zařazuje velmi často úkoly z oblasti Člověk a jeho svět – tedy úkoly zaměřené především na zvířata, přírodu. Důvodem je také členění knihy podle měsíců v roce.



*Graf 14 - Mezipředmětové vztahy v čítance NŠ*

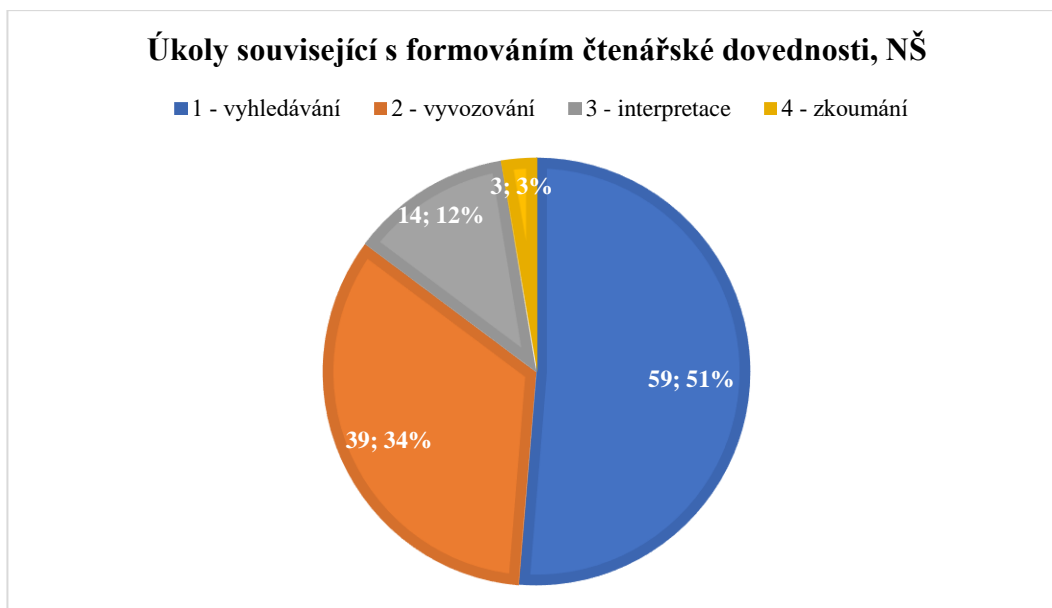
Pokud bychom si rozdělili úkoly rozvíjející mezipředmětové vztahy na jednotlivé předměty, které mohou u žáků rozvíjet, vidíme, že 74 % zaujímají úkoly z oblasti Člověk a jeho svět. Výtvarná činnost je podporována v čítance také, k tvorbě nabádalo 6 (19 %) úkolů. Žáci také měli možnost propojit čtení se zpěvem a to ve 2 případech (7 %).

**Dílčí závěr:** Čítanka NŠ se více zaměřuje na propojení mezipředmětových vztahů v čítance. Nejčastěji zařazuje úkoly související se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět.

### **Úkoly související s formováním čtenářských dovedností**

Při zkoumání a hledání úkolů, které se zaměřují na formování čtenářských dovedností žáků, jsme našli celkem 115 úkolů. Tyto úkoly tvoří 41 % z celkového počtu úkolů. Pokud bychom zkoumali jenom celkový počet tohoto typu úkolů, mohli bychom tvrdit, že čítanka jich obsahuje dostatečný počet.

Pokud se ale pozorněji podíváme na následující graf, vidíme, že nejčastějšími úkoly byly právě úkoly zaměřené na první dva postupy porozumění definované mezinárodním šetřením PIRLS. Více než 50 % tvoří úkoly zaměřené na vyhledávání informací uvedených přímo v textu a 34 % tvoří úkoly, při kterých žáci vyvozují závěry po přečtení textu.



*Graf 15 - úkoly související s formováním čt. dovedností*

**Dílčí závěr:** Čítanka NŠ zařazuje i úkoly související s formováním čtenářských dovedností. Autoři zařadili především úkoly na *vyhledávání přímo uvedených informací* a na *vyvozování přímých závěrů*, což se nejeví jako dostatečné pro správný rozvoj čtenářských gramotnosti žáků.

#### 6.2.4 Komparace čítanek

V následujícím oddílu analýzy čítanek jsme se rozhodli porovnat tři nejčastěji používané čítanky. Nejdříve se podíváme, jak jsou konkrétní čítanky hodnoceny učiteli v dotazníkovém šetření, a následně porovnáme výsledky jednotlivých analýz čítanek. Při porovnávání výsledků byly použity jak výsečové grafy, tak také sloupcové grafy, které zajistily větší přehlednost výsledků.

##### **Komparace čítanek v dotazníkovém šetření**

V rámci dotazníkové šetření vybírali učitelé čítanku, kterou používají v hodinách. Ze 100 vybraných dotazníků vyplynuly následující nejčastěji používané čítanky:

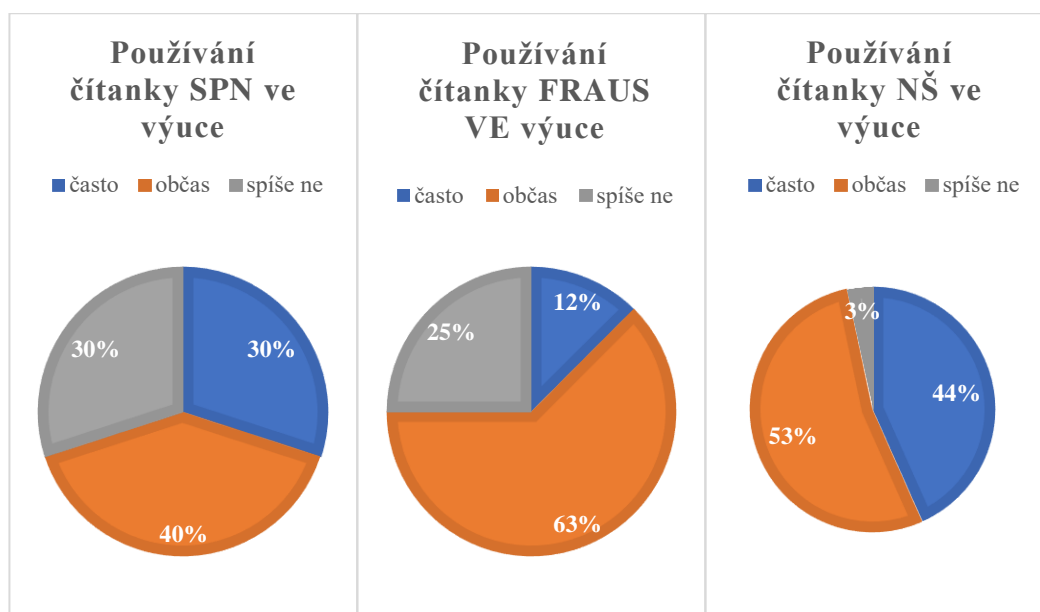
- JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka pro 3. ročník*. Šesté vydání. Brno: NOVÁ ŠKOLA, 2019 – 30 respondentů
- ŠEBESTA, Karel a Kateřina VÁŇOVÁ. *Čítanka: pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009 – 16 respondentů
- ČEŇKOVÁ, Jana a Alena JEŽKOVÁ. *Čítanka 3 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2010 – 10 respondentů



Dále budeme pracovat jen s omezeným množstvím dotazníků, jelikož 56 učitelů používá tři nejčastěji používané čítanky a na zbylé dotazníky tak v této komparaci nemůže být brán zřetel.

### Četnost používání čítanek ve výuce

Nejdříve se podíváme, **jak často používají** učitelé tyto konkrétní čítanky v hodinách čtení.



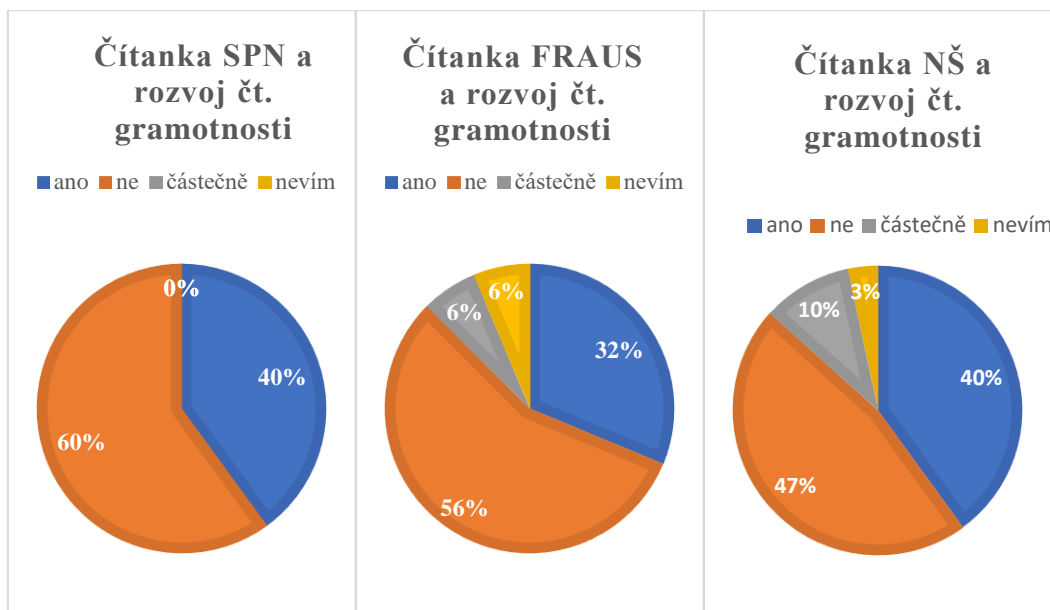
Graf 16 - Četnost používání čítanek

V následujících grafech vytvořených pro každou čítanku zvlášť můžeme vidět, že čítanku nakladatelství NŠ používá **téměř každou hodinu** 44 % učitelů. 30 % pedagogů sahá **téměř každý den** po čítance SPN, avšak stejné procentní zastoupení učitelů tuto čítanku **nepoužívá vůbec**. Čítanka Fraus je jen u 12 % učitelů používána **každou hodinu**, avšak 63 % pedagogů střídá tuto čítanku s dalšími didaktickými prostředky.

Pokud bychom brali v úvahu, že i ti učitelé, kteří zvolili možnost *občas*, čítanku používají, stává se nejpoužívanější čítankou čítanka nakladatelství NOVÁ ŠKOLA.

### Rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím čítanek

Dále nás zajímalo, zda si učitelé myslí, že **nejčastěji používané čítanky rozvíjí čtenářskou gramotnost**.

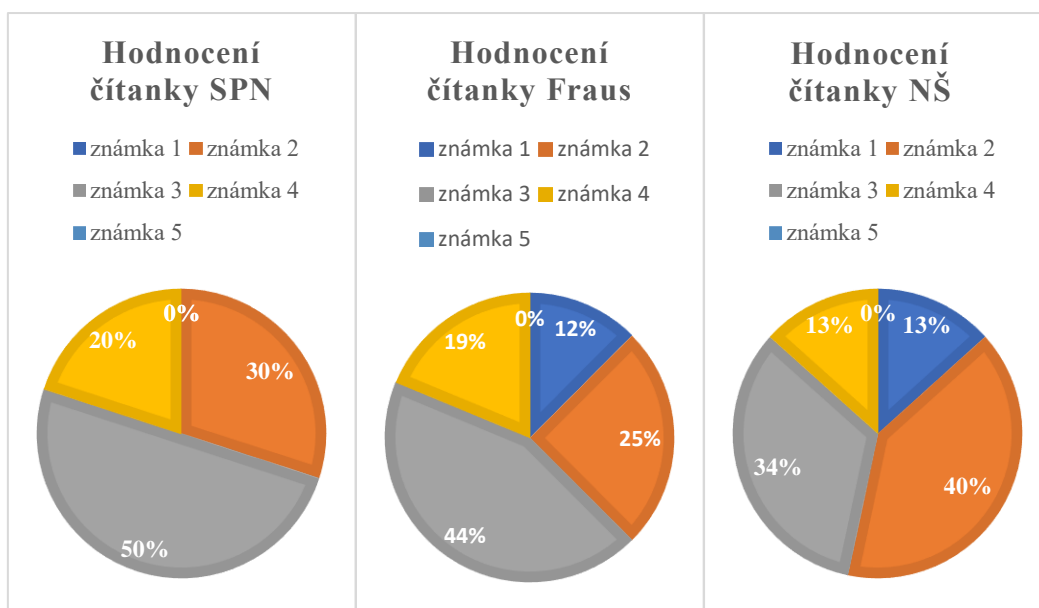


Graf 17 - Rozvíjení čtenářské gramotnosti

Ve vytvořených grafech můžeme pozorovat, že 60 % pedagogů používající čítanku SPN se **nedomnívá**, že je čítanka dostačující pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Stejně jako u čítanky SPN můžeme pozorovat podobný výsledek u čítanek NŠ a Fraus. Největší procentuální zastoupení má vždy **negativní pohled** na čítanku a rozvoj čtenářské gramotnosti. Učitelé v rámci dotazníkové šetření dodávali, že čítanka může a nemusí být připravena na rozvoj čtenářské gramotnosti, avšak velmi záleží na postoji učitele a na tom, zda chce používat další materiály a pracovat s čítankou tak, aby rozvoj čtenářské gramotnosti zajistila.

### Celkové hodnocení čítanek

Učitelé také **hodnotili čítanku celkově** na škále 1-5 (1 = výborný; 5 = nedostatečný).



Pokud bychom brali jako kladné hodnocení součet známek 1 a 2, vyšlo by nám, že nejlépe hodnocenou čítankou je jednoznačně čítanka NŠ, která byla hodnocena známkami 1; 2 53 % pedagogů. Pokud bychom z udělených známek vypočítali aritmetický průměr hodnocení u jednotlivých čítanek, výsledek by byl následující: čítanka NŠ je hodnocena známkou 2,46; čítanka Fraus získala celkovou známku 2,69 a nejhorší známku, 2,9 obdržela čítanka SPN.

### Komparace textů v čítankách – žánrová vyváženost

Následující tabulka ukazuje přehledně zastoupení jednotlivých žánrů v čítankách.

Žánr	Počet ukázek:					
	SPN		Fraus		NOVÁ ŠKOLA	
Narativní próza	46	56,5 %	62	68,1 %	55	46,6 %
Deskriptivní próza	1		5		13	
Výklad	14		25		20	
Folklór	22	43,5 %	6	31,9 %	55	53,4 %
Poezie – epika	12		11		28	
Poezie – lyrika	4		21		14	
Poezie – nonsens	9		5		4	
<b>Celkem:</b>	<b>108</b>	<b>100 %</b>	<b>135</b>	<b>100 %</b>	<b>189</b>	<b>100 %</b>

Tabulka 26 - Komparace textů v čítankách

Pokud bychom se zaměřili na vyvážení prózy a poezie v čítankách, z tabulky můžeme vidět, že nejmenší rozdíl (6,8 %) mezi četností prózy a poezie má čítanka nakladatelství NOVÁ ŠKOLA. V čítance nakladatelství SPN je rozdíl daleko znatelnější (13,1 %) a u čítanky nakladatelství Fraus lze vidět, že próza převažuje nad poezií o 36,2 %, avšak u této čítanky byl kladen veliký důraz na zařazování souvislých textů.

### Komparace počtu a délky ukázek

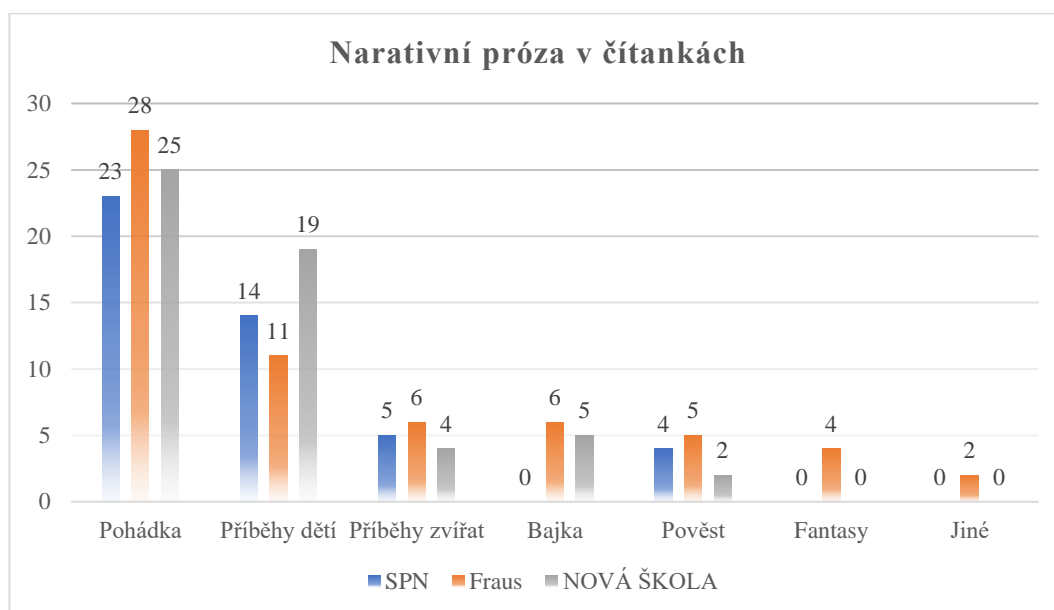
V tabulce 26 můžeme vidět, že celkový počet ukázek u čítanek pro 3. ročník základních škol se pohybuje v rozmezí 100–200 ukázek. Nejméně úryvků obsahuje čítanka SPN, ve které jsme zaznamenali 108 ukázek. Naopak nejvíce ukázek, 189, obsahuje čítanka NŠ.

Porovnejme počet textů na počet stran čítanky. Čítanka SPN obsahuje 108 úryvků na 176 stránkách. V čítance Fraus nalezneme 135 ukázek na 149 stránkách a v čítance NŠ můžeme přečíst 189 úryvků na 174 stránkách. Můžeme usoudit, že pokud je počet ukázek větší než počet stran, znamená to, že ukázky jsou kratší, a naopak pokud je počet ukázek menší než počet stran, znamená to, že ukázky jsou delší.

Pokud se tedy podíváme na výše uvedená čísla, můžeme usoudit, že nejdelší ukázky má čítanka SPN, a naopak nejkratší ukázky se objevují v čítance NŠ.

**Dílčí závěr:** Domníváme se, že kvalitu čítanky neurčuje vysoký počet ukázek, ale správný výběr ukázek. Čítanka by měla být žánrově vyvážená a měla by nabízet různé možnosti práce s textem. Při této komparaci nebyl brán zřetel na obrazový materiál, který doplňoval čítanku.

### Komparace narativní prózy v čítankách



Graf 19 - Narativní próza v čítankách

Mezi nejčastěji zařazovaný žánr v čítankách patří narativní próza, tu jsme ještě dále dělili. Do testování PIRLS jsou nejčastěji zařazovány texty narativní prózy, a to zejména proto, že jsou to texty souvislé a díky nim dochází k rozvoji čtenářské gramotnosti. Narativní próza je také velmi oblíbená u čtenářů.

Pokud se podíváme podrobněji na graf, můžeme vidět, že jednoznačně nejčastějším žánrem narativní prózy je pohádka. Hned poté následují příběhy dětí a příběhy zvířat. Častým žánrem bývá také bajka, kdy se žáci učí vyvodit poučení z jednání zvířat.

Rádi bychom tímto vyzdvihli čítanku nakladatelství Fraus, ve které se autoři snažili zařadit nejrůznější žánry, které by mohly obohatit četbu žáků.

### Komparace úkolů v čítankách

V následujících řádcích se zaměříme na porovnávání úkolů – jejich celkového počtu, mezipředmětových a vnitřipředmětových vazeb a velká pozornost je věnována úkolům zaměřeným na rozvoj čtenářské dovednosti.

### Komparace počtu úkolů v čítankách

<b>Celkový počet úkolů v čítankách</b>	
<b>Čítanka:</b>	<b>Počet úkolů:</b>
SPN	147
Fraus	438
NOVÁ ŠKOLA	280

*Tabulka 27 - Celkový počet úkolů v čítankách*

Pokud budeme porovnávat celkový počet úkolů v čítankách, aniž bychom se zamýšleli nad zaměřením úkolů, výsledky budou následující: největší počet úkolů obsahuje čítanka Fraus, která má 438 úkolů. Druhý nejvyšší počet úkolů má čítanka NŠ, ve které můžeme najít 280 úkolů či otázek. Nejmenší počet úkolů – celkově 147 úkolů - obsahuje čítanka SPN.

Pokud se jedná o porovnávání počtu úkolů, nelze obecně tvrdit, že čím více úkolů, tím vyšší úroveň čítanky. Některé úkoly mohou být v čítankách nepřínosné, zatěžující či nevhodné. Naopak vzhledem k narůstající nutnosti samostatnosti čítanky bychom uvítali, kdyby úkoly byly voleny tak, aby žáci dokázali s čítankou pracovat samostatně bez zásahu učitele. Proto jsme se zaměřili při sledování úkolů právě i na tuto vlastnost čítanky.

### Dílčí závěr:

Každá čítanka by měla obsahovat dostatečný počet úkolů, které budou přispívat k četbě a pochopení jednotlivých úryvků. Považujeme za důležité, aby s čítankou dokázal žák pracovat samostatně, aniž by učitel zařazoval doplňující otázky nebo například pracovní listy. Rádi bychom tímto kladně zhodnotili čítanku Fraus, která se se svým počtem 438 úkolů řadí na první místo v celkovém počtu úkolů. Zároveň však tyto úkoly necharakterizujeme jako násilné. Žáci mohou s čítankou pracovat samostatně, aniž by potřebovali učitele.

### Komparace mezipředmětových vztahů v čítankách

<b>Mezipředmětové vztahy v čítankách</b>		
<b>Čítanka:</b>	<b>Počet úkolů:</b>	<b>Procentuální zastoupení z celkového počtu úkolů v čítance:</b>
SPN	19	12,9 %
Fraus	3	0,7 %
NOVÁ ŠKOLA	31	11,1 %

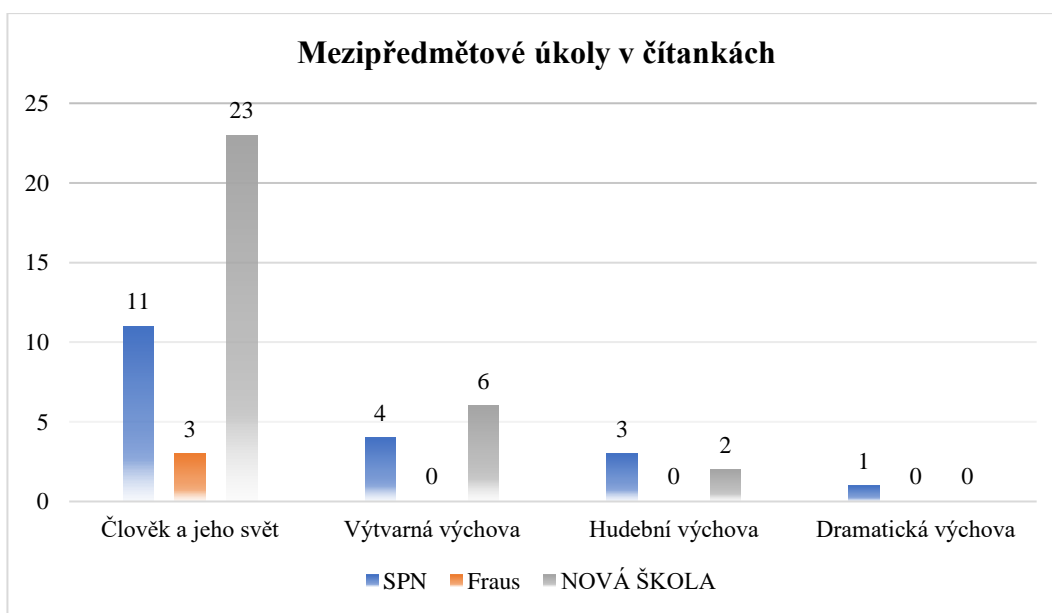
*Tabulka 28 - Mezipředmětové vztahy v čítankách*

Z tabulky je patrné, že nejvyšší počet mezipředmětových vztahů má čítanka NŠ. Jak už jsme zmiňovali výše, tato čítanka se zaměřuje zejména na propojení přírody a čtení, proto je očekávatelné, že je zde vyšší výskyt takto zaměřených úkolů. Z 280 úkolů této čítanky tak tvoří 11,1 % úkoly mezipředmětového charakteru.

Zajímavé je, že počet zařazovaných úkolů z této oblasti se u každé čítanky velmi odlišuje. Čítanka Fraus se nezaměřuje na mezipředmětové vztahy téměř vůbec – ze 438 úkolů, které čítanka obsahuje, se pouze 3 úkoly zaměřují na tuto oblast, jen 0,7 % úkolů čítanky Fraus je mezipředmětových.

Čítanka SPN obsahuje 147 úkolů a 19 z nich se zaměřuje na mezipředmětové vztahy, což činí 12,9 % z celkového počtu úkolů čítanky.

I přesto, že největší počet úkolů tohoto charakteru obsahuje čítanka NŠ, největší procentuální zastoupení z hlediska počtu úkolů mají tyto úkoly v čítance SPN.



*Graf 20 - Mezipředmětové úkoly v čítankách*

Pokud se blíže zaměříme na graf 20, můžeme vidět, že nejčastěji zaváděné mezipředmětové vztahy patří do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Poté zastoupení úkolů v jednotlivých oblastech klesá.

V čítance SPN byl zaznamenán největší počet vzdělávacích oblastí – Člověk a jeho svět, Výtvarná výchova, Hudební výchova, a dokonce i Dramatická výchova. Naopak u čítanky NŠ je patrné, že se hlavně zaměřuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Čítanka Fraus rozvíjí výhradně oblast Člověk a jeho svět.

## Komparace vnitropředmětových vztahů v čítankách

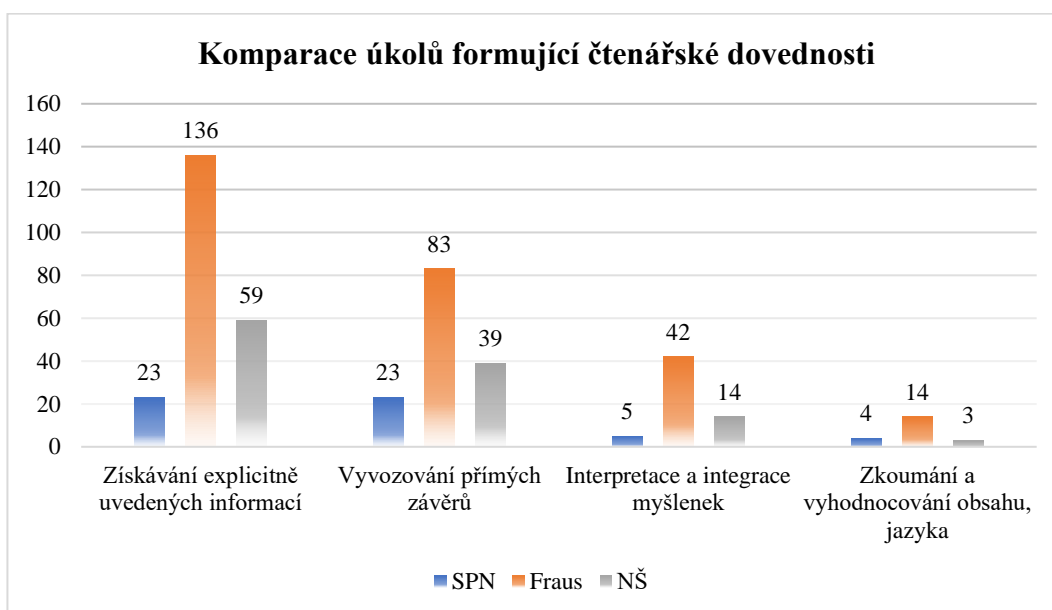
Vnitropředmětové vztahy v čítankách		
Čítanka:	Počet úkolů:	Procentuální zastoupení z celkového počtu úkolů v čítance:
SPN	13	8,8 %
Fraus	45	10,3 %
NOVÁ ŠKOLA	11	3,9 %

Tabulka 29 - Vnitropředmětové vztahy v čítankách

V tabulce se zaměřujeme na komparaci vnitropředmětových vztahů v čítankách. Zařazení těchto úkolů je v čítankách SPN a NŠ téměř vyváжено. Naopak čítanka Fraus klade velký důraz na propojení všech tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

Čítanka Fraus obsahuje 45 úkolů tohoto typu, což činí z jejího celkového počtu úkolů 10,3 % úkolů v čítance. V čítance SPN bylo zaznamenáno 13 úkolů tohoto typu, které tvoří 8,8 % úkolů v čítance. Čítanka NŠ zaměřuje 11 úkolů na vnitropředmětové vztahy a ty činí 3,9 % úkolů této čítanky.

## Komparace úkolů formující čtenářské dovednosti



Graf 21 - Komparace úkolů formující čtenářské dovednosti

Pokud se zaměříme u grafu na počty úkolů, můžeme vidět, že nejvíce úkolů formující čtenářské dovednosti nabízí čítanka Fraus. Čítanka NŠ i čítanka SPN mají o poznání méně úkolů formujících čtenářské dovednosti, než je tomu u čítanky Fraus.

V grafu jsou dále uvedeny jednotlivé procesy porozumění a počet zaměřených úkolů na tato porozumění u jednotlivých čítanek.

V čítance SPN jsme zaznamenali 55 úkolů zabývajících se čtenářskými dovednostmi a v porovnání s celkovým počtem úkolů čítanky tyto úkoly tvoří 37,4 % úkolů v čítance. Čítanka Fraus má 275 úkolů, které kladou důraz na porozumění čtenáře, což tvoří 62,8 % úkolů v této čítance. V čítance NŠ se nachází 115 úkolů tohoto charakteru, které tvoří 41,1 % úkolů čítanky.

**Dílčí závěr:** Z grafu je zřejmé, že čítanky kladou největší důraz na *získávání explicitně uvedených informací* a u každého dalšího procesu porozumění počet úkolů klesá. Potvrdilo se nám tedy, že čítanky se zaměřují zejména na první proces porozumění.

Pro komplexní posouzení čítanek jsme se rozhodli porovnat zastoupení jednotlivých procesů v úkolech testů PIRLS a PIRLS Literacy se zastoupením úkolů zaměřených na tyto procesy v jednotlivých analyzovaných čítankách. Výsledek můžete vidět v následující tabulce.

Postupy porozumění	PIRLS	PIRLS Literacy	Čítanka SPN	Čítanka Fraus	Čítanka NŠ
Vyhledávání informací	20 %	50 %	42 %	50 %	51 %
Vyvozování závěrů	30 %	25 %	42 %	30 %	34 %
Interpretace	30 %	25 %	9 %	15 %	12 %
Posuzování textu	20 %		7 %	5 %	3 %

Tabulka 30 - Komparace zastoupení postupů porozumění

Výzkumné šetření nabízí test PIRLS, dále jednodušší test PIRLS Literacy (dříve známý pod názvem prePIRLS), a také nově elektronický test ePIRLS, který není předmětem naše zkoumání, jelikož se ho naše země ještě nezúčastnila.

V jednodušší verzi PIRLS Literacy se nachází kratší texty, a i procesy porozumění jsou v nich jinak rozloženy. *Důraz* je kladen především na *vyhledávání informací*. V tomto procesu i v procesu *vyvozování závěrů* mají naše čítanky velké zastoupení úkolů zaměřených na zmiňované procesy, avšak často se jedná o vyhledávání faktografických údajů (kdy se příběh odehrál, kdo je hlavní postava apod.). Takovéto úkoly považuje Metelková Svobodová; Hyplová (2011) za nevyhovující.

Tabulka také ukazuje, že čítanky mají stále nedostatek úkolů, které by rozvíjely *interpretaci* a *posuzování textu*. V tomto ohledu jsou čítanky nedostačující, avšak je třeba si uvědomit, že čítanka není jediným a závazným didaktickým prostředkem pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Tabulka 30 ukazuje jaké úkoly chybí v čítankách a na jaké úkoly je tedy se třeba zaměřit v přípravách na výuku.



## 6.2.5 Diskuze a závěry analýzy

Hlavním cílem kvalitativního výzkumu bylo zjistit, zda se prostřednictvím čítanek rozvíjí čtenářská gramotnost u žáků 3. ročníků základních škol.

V rámci analýzy čítanek jsme se zaměřili na sledování četnosti textů a jejich zastoupení z hlediska žánrového zastoupení. Dalšími faktory, které jsme sledovali, byly vnitropředmětové a mezipředmětové vztahy a jejich četnosti v jednotlivých čítankách. Chtěli jsme také zjistit, jaké obsahují čítanky úlohy a zda rozvíjejí všechny čtyři procesy porozumění definované v šetření PIRLS. Jak jsme již zmiňovali dříve, u českých žáků byl prokázán v testech PIRLS velký úspěch u prvních dvou procesů porozumění, a to zvláště proto, že se na tyto úkoly zaměřují jak učitelé, tak i čítanky, které obsahují nejvíce těchto úkolů. Zajímalo nás, zda se potvrdí náš předpoklad, že četnost úkolů zaměřených na první dva procesy porozumění bude větší než četnost zbylých dvou postupů porozumění.

V souvislosti s analýzou čítanek jsme si stanovili výzkumné otázky, které bychom v následujících řádcích chtěli zodpovědět.

*Jsou vybrané čítanky žánrově vyvážené?*

Bylo potvrzeno, že námi analyzované čítanky jsou z hlediska porovnání prózy a poezie vyvážené. Čítanka nakladatelství SPN obsahovala 56,5 % ukázek prózy a 43,5 % poezie. V čítance Fraus bylo sice zaznamenáno 68,1 % prózy a jen 31,9 % poezie, avšak tato čítanka nabízela nejvíce druhů žánrů. V čítance nakladatelství NOVÁ ŠKOLA bylo naopak 53,4 % poezie a 46,6 % ukázek patřilo do prózy.

*Zaměřují se vybrané čítanky i na vnitropředmětové a mezipředmětové vztahy?*

Stále více je vyzdvihována důležitost propojení všech tří složek vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura, které jsou často velmi striktně rozdělovány. V rámci analýzy bylo zjištěno, že čítanky se zaměřují na toto propojení velmi málo, nejčastěji takto zaměřené úkoly byly sledovány u čítanky nakladatelství Fraus, která obsahovala 45 úkolů tohoto charakteru, což však tvořilo jen 10,27 % z celkového počtu úkolů čítanky. Čítanka nakladatelství SPN obsahovala pouze 13 úkolů, což tvořilo 8,84 % z celkového počtu úkolů a nejméně takto zaměřených úkolů měla čítanka nakladatelství NOVÁ ŠKOLA, zaznamenáno bylo 11 úkolů (3,93 % z celkového počtu úkolů).

Bylo zjištěno, že ta čítanka, která obsahovalo nízký počet úkolů zaměřených na vnitropředmětové vztahy naopak zaměřovala své úkoly na vztahy mezipředmětové. Např.

čítanka NOVÁ ŠKOLA obsahovala celkově 31 úkolů mezipředmětových, které tvořily 11,07 % z celkového počtu úkolů a čítanka SPN zaměřila 19 úkolů mezipředmětově (12,9 % z celkového počtu úkolů). U čítanky Fraus byly zaznamenány pouze 3 úkoly, které lze charakterizovat jako mezipředmětové. Mezipředmětové vztahy by neměly působit rušivě a neměly by násilně odvádět žáka od literárního textu k jiným předmětům.

*Obsahují vybrané čítanky úkoly zaměřené na čtenářskou gramotnost a zkoumají všechny procesy porozumění definované v šetření PIRLS? Jaké je procentuální zastoupení procesů porozumění v čítankách?*

Nejlepší procentuální zastoupení úkolů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti měla čítanka Fraus, která obsahovala 275 (tedy 62,8 %) úkolů z celkového počtu 438 úkolů. Čítanka NOVÁ ŠKOLA obsahovala 115 (41,1 %) úkolů takto zaměřených z celkového počtu 280 úkolů a čítanka SPN obsahovala nejmenší zastoupení úkolů – 55 (37,4 %) z celkového počtu 147 úkolů.

Analyzované čítanky obsahovaly úkoly zaměřené na všechny čtyři postupy porozumění definované v šetření PIRLS, avšak všechny analyzované čítanky se zároveň zaměřovaly zejména na první dva postupy porozumění. Čítanka nakladatelství SPN obsahovala 84 % úkolů zaměřených na první dva postupy porozumění a stejně tak čítanka NŠ (85 %) a čítanka Fraus (80 %). Čítanky obsahují velmi málo úkolů, které by se zaměřovaly na *interpretaci* a *posuzování textu*, konkrétní zastoupení úkolů uvádíme u jednotlivých analýz čítanek, a také v komparaci čítanek. Domníváme se, že je důležité, aby se učitelé zaměřili na interpretaci a posuzování textu a zařazovali do čtení takto zaměřené úkoly.

V rámci výzkumného šetření byly zodpovězeny všechny stanovené výzkumné cíle.

## ZÁVĚR:

Předkládaná diplomová práce je teoreticky ukotvena v prvních pěti kapitolách, ve kterých byla věnována pozornost pojům gramotnost, vymezení funkční a čtenářské gramotnosti. V rámci čtenářské gramotnosti jsme se zaměřili na pojmy, které s ní souvisejí, a také na faktory, které ovlivňují její rozvoj. Třetí kapitola spojuje čtenářskou gramotnost se základním vzděláváním a s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Dále jsme vycházeli z mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA, důkladně jsme se zaměřili na šetření PIRLS a definovali jsme učebnici českého jazyka, čítanku a její funkce a krátce jsme se věnovali také výzkumům učebnic. Teoretická část ukotvuje potřebné definice, vychází z konkrétních výzkumů čtenářské gramotnosti i z výzkumů teorie učebnic a analyzuje současný stav českého školství v souvislosti se čtenářskou gramotností.

Poslední kapitola diplomové práce představuje část empirickou, kterou dále dělíme na dva výzkumy. V prvním výzkumu jsme se zaměřili na dotazníkové šetření, které bylo určeno pro učitele 3. ročníků základních škol. Zjišťovali jsme názory na rozvíjení čtenářské gramotnosti pomocí čítanek, četnost používání čítanek v hodinách v porovnání s jinými didaktickými prostředky. Zaměřili jsme se na hledání nejčastěji používaných čítanek a na hodnocení těchto čítanek učiteli. K dotazníkovému šetření byly stanoveny příslušné hypotézy a ty následně ověřeny pomocí testu dobré shody chí-kvadrát. Jednotlivé položky byly také interpretovány v samostatném oddílu podkapitoly.

Ve druhém výzkumu jsme prováděli analýzu tří nejčastěji používaných čítanek ve 3. ročnících základní školy. Tato analýza se skládala z více fází, zaměřili jsme se na četnost ukázek a jejich žánrové zařazení, dále jsme zaznamenávali všechny úkoly, které čítanky obsahovaly a seřazovali jsme je podle daných kritérií, analyzovali jsme úkoly, které rozvíjí čtenářskou gramotnost a dále rozlišovali také úkoly vnitropředmětové a mezipředmětové. Nejdříve jsme analyzovali každou čítanku zvlášť a následně jsme komparovali některé z výsledků. Tento kvalitativní výzkum posuzoval, zda konkrétní vybrané čítanky rozvíjí čtenářskou gramotnost. U obou výzkumných šetření jsme výsledky shrnuli v samostatných závěrech.

Cílem diplomové práce bylo posoudit, zda se prostřednictvím čítanek rozvíjí čtenářská gramotnost u žáků 3. ročníků. Díky analýze jsme mohli posoudit, zda se čítanky specializují na tento rozvoj a naše výsledky byly potvrzeny také učiteli, kteří se v dotazníku vyjadřovali ke

svým používaným čítankám. Jelikož byly posuzovány konkrétní čítanky, nelze naše výsledky generalizovat.

Můžeme potvrdit, že námi analyzované čítanky jsou žánrově vyvážené, nabízejí široké spektrum žánrů a obsahují velké množství úkolů, avšak i přesto, že obsahují úkoly zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti, nemůžeme hodnotit čítanky jako dostačující pro tento rozvoj. Rádi bychom zdůraznili, že v mezinárodním šetření PIRLS bylo zjištěno, že čeští žáci se nachází na velmi dobré úrovni při zodpovídání úkolů, které se soustředí na první dva postupy porozumění, což jsou úkoly zaměřené na vyhledávání informací a vyvozování závěrů. Naopak velké mezery mají ve zbylých dvou postupech porozumění – interpretaci a integraci myšlenek a ve zkoumání a vyhodnocování obsahu a jazyka. Analyzované čítanky obsahují zejména úkoly zaměřené na první dva postupy porozumění a jen velmi málo kladou důraz na zbylé dva, což částečně odůvodňuje výsledky žáků v testech PIRLS.

Čítanka představuje velmi vhodný didaktický prostředek, který pomáhá učitelům zejména tím, že předkládá již hotový soubor textů (a úkolů), které lze ve výuce využít, avšak považujeme za důležité připomenout, že čítanka není závazná a zda bude v hodinách tohoto didaktického prostředku využíváno nebo ne, záleží jen na učiteli. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti nám nestačí spoléhat se na čítanky, důležitým a nepostradatelným činitelem se stává učitel, který by měl cíleně vytvářet hodiny zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti, využívat vhodné didaktické prostředky a zejména také metody práce.

Stejně jako výsledky analýzy, tak i dotazníkové šetření ukázalo, že čítanka může představovat dostatečný prostředek k rozvoji čtenářské gramotnosti, avšak je nutná vlastní invence učitele, který posoudí, zda je třeba využít jiných doplňujících materiálů.

# SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY

## TIŠTĚNÉ ZDROJE

ATLMANOVÁ, Jitka, FALTÝN Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3.

ČEŇKOVÁ, Jana. *Česká čítanka pro starší školní věk v letech 1870-1970 a její kanonické texty*. V Praze: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1924-8.

ČERVENKOVÁ, Iva. *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-924-7.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2

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

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

GAVORA, Peter. *Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*. In: *Pedagogika*, 2002, roč. 52 č. 2, ISSN 2336-2189

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

GREGOR, Martin. *Pedagogicko-didaktické parametry čítanek pro 2. stupeň ZŠ: disertační práce*. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta: Olomouc, 2014.

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN: 978-80-262-0982-9.

HORÁK, František. *Učebnice jako prostředek rozvíjejícího vyučování*. Olomouc: 1981. Disertační práce. Univerzita Palackého. In ČERVENKOVÁ, Iva. *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-924-7.

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

JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2017. ISBN 978-80-88087-14-4.

JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ, Hana KOŠTÁLOVÁ, Hana PODEŠVOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Petra NOVÁ. *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016: Úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník*. Praha: Česká školní inspekce, 2018. ISBN 978-80-88087-19-9.

JANOTOVÁ, Zuzana, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL. *Koncepční rámec šetření PIRLS 2016*. Česká školní inspekce, 2017.

KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

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

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *K čítankám na 2. stupni ZŠ (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník) I*. In *Český jazyk a literatura*, roč. 54, 2003-2004, č. 1, s. 1-7. ISSN 0009-0786.

MAŇÁK, Josef a Dušan KLAPKO, ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido. 2006. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-124-3.

MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT, ed. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-148-5.

MANDYS, Pavel. *2 x 101 knih pro děti a mládež: nejlepší a nejlivnější knihy*. V Praze: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03336-5.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana HYPLOVÁ. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. *Čtenářská gramotnosti na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-451-1.

MICHOVSKÝ, V. *Klasická učebnice nového typu – soudobý model učebnice. Tvorba učebnic, sešit 2*. Praha: SPN, 1980.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnosti žáků 1. stupně základní školy*. Brno, 2008. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido: 1998

PRŮCHA Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

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

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

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2002. ISBN 80-210-2858-0

SIKOROVÁ, Zuzana. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0.

SIKOROVÁ, Zuzana. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN: 80-7042-373-0.

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

ZÍTKOVÁ, Jitka. *Čítanka jako prostředek kultivace osobnosti žáka primární školy (příspěvek k evaluačnímu výzkumu učebnic)*. Brno, 2005. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

ZUJEV, Dmitrij Dmitrijevič. *Ako tvorit učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

Česká školní inspekce. *Výsledky mezinárodního šetření PIRLS 2016*. [online]. Copyright © 2020. Praha: 2017. [cit. 2020-17-11]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/495acf4d-0d8f-446c-83d9-b83519070b99/PIRLS-2016-zakladni-informace-4-12-2017.pdf>

Česká školní inspekce. *PISA (OECD PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT)* [online]. Copyright © 2020. Praha: 2012. [cit. 2020-16-11]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Informace-o-setreni/PISA-%E2%80%93-\(OECD-Programme-for-International-Student-A](https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Informace-o-setreni/PISA-%E2%80%93-(OECD-Programme-for-International-Student-A)

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a ŠLAPAL Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Česká školní inspekce, Praha: březen 2010. [cit. 2020-31-10]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/134220-Ceska-skolni-inspekce-frani-sramka-37-150-21-praha-5-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka.html>

MULLIS, Ina V.S., MARTIN Michael O., FOY Pierre and Kathleen T. DRUCKER. *PIRLS 2011 International Results in Reading* [online]. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2012. [cit. 2021-13-01]. Dostupné z: [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11\\_IR\\_FullBook.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf)

MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., GOH, S., & PRENDERGAST, C. (Eds.). (2017). *PIRLS 2016 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading*. Retrieved from Boston College, [online]. TIMSS & PIRLS International Study Center. [cit. 2021-19-01]. Dostupné z: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/>



Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Rámcové vzdělávací programy* [online]. Copyright © 2011-2021. [cit. 2021-19-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

PIAAC. *O výzkumu – předchozí výzkumy* [online]. © 2011-2020. ÚIV. NPI ČR. [cit. 2020-29-10]. Dostupné z: [https://www.piaac.cz/informace\\_piaac2\\_vychodiska\\_ials](https://www.piaac.cz/informace_piaac2_vychodiska_ials)

POTUŽNÍKOVÁ, Eva, Zuzana JANOTOVÁ a BLAŽEK Radek. *Koncepční rámeček hodnocení čtenářské gramotnosti PISA 2018*. [online]. Praha: 2019, ČŠI. [cit. 2020-16-11]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%20a%20rod%20n%20a%20let%20en%20ID\\_99\\_Koncepni-ramec-PISA-2018\\_pro\\_web.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%20a%20rod%20n%20a%20let%20en%20ID_99_Koncepni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf)

MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Copyright © 2013. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-05-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

ZAJÍCOVÁ, Pavla. *Didaktik der Fremdsprache Deutsch*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-605-5 in NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. [online]. Brno, 2008 [cit. 2020-31-10]. Dostupné z [https://is.muni.cz/th/14647/pedf\\_d/VN\\_disertace.pdf](https://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf)

## ANALYZOVANÉ ČÍTANKY

ČEŇKOVÁ, Jana a Alena JEŽKOVÁ. *Čítanka 3 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-448-1.

JANÁČKOVÁ, Zita a kol. *Čítanka pro 3. ročník*. Šestá vydání. Brno: NOVÁ ŠKOLA, 2019. ISBN 978-80-7600-055-1.

ŠEBESTA, Karel a Kateřina VÁŇOVÁ. *Čítanka: pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-863-9.

# SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Vztah mezi různými druhy gramotnosti (Doležalová, 2014).....	9
Obrázek 2 - Postavení čtenářské gramotnosti, Najvarová, 2008, s.10.....	11
Obrázek 3 - Systém kurikulárních dokumentů, zdroj: RVP ZV, 2017, s. 5 .....	16
Obrázek 4 Zastoupení čtenářských procesů a typů textů v testu PISA 2018, ČŠI, 2019, s. 59.....	24
Obrázek 5 - Průměrný výsledek zemí OECD a EU od roku 2000, UPRAVENO (ČŠI, 2019, s. 13).....	25
Obrázek 6 - Aspekty čtenářské gramotnosti; převzato z: Janotová a kol., 2018, s. 12 .....	27
Obrázek 7 - Složení testů PIRLS, PIRLS Literacy a ePIRLS. Zdroj: Janotová; Potužníková; Basl, 2017, s. 11.....	30

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Pohlaví respondentů .....	48
Graf 2 - Délka praxe učitelů.....	49
Graf 3 - četnost používání čítanky v hodinách .....	51
Graf 4 - Použití dětských knih v hodinách.....	52
Graf 5 - Doplnující učební a metodické pomůcky k čítankám .....	52
Graf 6 - Čítanka a její pozitiva.....	53
Graf 7 - Čítanka a její negativa .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
Graf 8 - Znázornění odpovědí u otázky č. 11 .....	56
Graf 9 - Důležitost čtenářské gramotnosti .....	57
Graf 10 - Dostatečnost čítanek pro rozvoj čtenářské gramotnosti .....	58
Graf 11 - Mezipředmětové vztahy v čítance SPN.....	69
Graf 12 - Úkoly související s formováním čtenářské dovednosti – SPN.....	70
Graf 13 – Úkoly - čtenářská gramotnost, Fraus .....	74
Graf 14 - Mezipředmětové vztahy v čítance NŠ.....	79
Graf 15 - úkoly související s formováním čt. dovedností.....	80
Graf 16 - Četnost používání čítanek .....	81
Graf 17 - Rozvíjení čtenářské gramotnosti .....	82

Graf 18 - celkové hodnocení čítanek .....	83
Graf 19 - Narativní próza v čítankách.....	84
Graf 20 - Mezipředmětové úkoly v čítankách .....	86
Graf 21 - Komparace úkolů formující čtenářské dovednosti.....	87

## **SEZNAM TABULEK:**

Tabulka 1 - Uvolněné úlohy z PIRLS 2016. Zdroj: Janotová a kol., 2018, s. 14 ....	28
Tabulka 2 - Zdroj: Janotová a kol., 2018, s. 33.....	29
Tabulka 3 - Zdroj: Janotová a kol., 2018, s. 36.....	29
Tabulka 4 - Zdroj: Janotová a kol., 2018, s. 46.....	30
Tabulka 5 - Použití čítanek a dětských knih v hodinách čtení.....	43
Tabulka 6 - Spokojenost učitelů s čítankou .....	44
Tabulka 7 – Používání čítanek různých nakladatelství.....	45
Tabulka 8 - Čítanka a rozvoj čtenářské gramotnosti.....	46
Tabulka 9 - Typy čítanek .....	50
Tabulka 10 - Odpovědi respondentů na otázku č. 4.....	50
Tabulka 11 - Výběr doplňujících odpovědí k otázce č. 8 .....	54
Tabulka 12 - Doplňující odpovědi k otázce č. 9 .....	55
Tabulka 13 - Celkové hodnocení čítanky .....	55
Tabulka 14 - Způsoby rozvíjení čtenářské gramotnosti.....	59
Tabulka 15- Odpovědi respondentů k otázce č. 15.....	60
Tabulka 16 - Přehled žánrů v čítance.....	67
Tabulka 17 - Narativní próza v čítance SPN.....	68
Tabulka 18 - Počet jednotlivých úkolů v čítance SPN.....	68
Tabulka 19 - Žánrové zastoupení v čítance FRAUS.....	72
Tabulka 20 - Narativní próza v čítance FRAUS .....	72
Tabulka 21 - Úkoly v čítance Fraus .....	73
Tabulka 22 - Žánrové zastoupení, NŠ.....	76
Tabulka 23 - Narativní próza v čítance NŠ.....	76
Tabulka 24 - Folklór v čítance NŠ .....	77
Tabulka 25 - Úkoly v čítance NŠ.....	77
Tabulka 26 - Komparace textů v čítankách .....	83
Tabulka 27 - Celkový počet úkolů v čítankách.....	85

Tabulka 28 - Mezipředmětové vztahy v čítankách .....	85
Tabulka 29 - Vnitropředmětové vztahy v čítankách.....	87
Tabulka 30 - Komparace zastoupení postupů porozumění.....	88

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1: Dotazník

Příloha 2: Ukázka úlohy ze šetření PIRLS 2016.

## Příloha 1: Dotazník

### Rozvoj čtenářské gramotnosti ve 3. ročnících základních škol prostřednictvím čítanek

Dobrý den,

Jmenuji se Mirka Húšťová a chtěla bych Vás poprosit o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci. Cílem mé práce a zároveň dotazníku je zjistit, zda se prostřednictvím čítanek rozvíjí u žáků čtenářská gramotnost.

Dotazník je určen zejména pro učitele 3. ročníků základních škol a vyplňování by nemělo zabrat více než 5 minut.

Předem děkuji za Váš čas.

#### 1. Jaké je Vaše pohlaví?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- žena  
 muž

#### 2. Zaznačte délku Vaší praxe.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 0-5 let  
 5-15 let  
 15-25 let  
 25 let a více

#### 3. Jakou čítaneku používáte ve výuce ve 3. třídě?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*



- NOVÁ ŠKOLA, s.r.o. Janáčková Zita, 2019 (i jiné roky vydání)  
 NOVÁ ŠKOLA, s.r.o. Bičanová Lenka, 2018 (2017, 2015)  
 NOVÁ ŠKOLA - DUHOVÁ ŘADA, 2015, Čtení s porozuměním  
 FRAUS, Šebesta Karel, 2009  
 ALTER, 2010 (2016)  
 TAKTIK, Hravá, čítanka, Olžbutová Jana, 2017  
 SEPTIMA, Havel Jiří, Faltová Věra, 2015  
 SPN, Brukner Josef, 2004 (i jiné roky)  
 ALTER, Bradáčová Lenka, 2002 (i jiné roky)  
 NOVÁ ŠKOLA - DUHA, s.r.o., Janáčková Zita, původní řada  
 SPN, Čeňková Jana, 2010  
 nepoužíváme čítaneku  
 používám jinou čítaneku

4. Pokud nepoužíváte ani jednu z výše uvedených čítanek, napiště prosím, s jakou čítankou pracujete ve vyučování. (nakladatelství, rok vydání a autor).

5. Jak často používáte čítanku v hodině čtení?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- často, téměř každou hodinu
- občas, střídáme s jinými didaktickými pomůckami
- spíše ne

6. Zahrnuje Vaše výuka i čtení dětských knih?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano, téměř každou hodinu
- někdy
- ne, knihy pro děti nepoužíváme

7. Nabízí nakladatelství k čítance možnost využití pracovních sešitů či metodickou příručku?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Součástí čítanky jsou i další doplňující materiály, používáme je.
- Součástí čítanky jsou i další doplňující materiály; NEPOUŽÍVÁME je.
- Součástí čítanky NEJSOU další doplňující materiály.
- Nevím, nedokážu odpovědět.
- Nepoužíváme čítanku.
- Vytvářím si doplňující materiál sám/sama.

8. Vyberte nebo napište, co se Vám líbí na čítance, kterou používáte.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- výběr textů
- ilustrace
- vazba
- struktura, členění
- práce s textem
- nepoužíváme čítanku
- Jiná..

9. Napište nebo vyberte, co se Vám NELÍBÍ na čítance, kterou používáte.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- výběr textů
- ilustrace
- vazba
- struktura, členění
- práce s textem
- nepoužíváme čítanku
- Jiná..

10. Ohodnoťte celkově čítanku, kterou používáte na stupnici 1 - 5 (1 = výborný; 5 = nedostatečný).

☆☆☆☆☆  / 5

11. Domníváte se, že rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků 3. ročníku ZŠ je okrajové a daná problematika není dostatečně řešena?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne
- nevím

12. Domníváte se, že rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků 3. ročníků je důležité?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne
- nejsem si jist(á)

13. Myslíte si, že čítanka, kterou používáte, dostatečně rozvíjí čtenářskou gramotnost?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne
- částečně
- nevím

14. Napište, prosím, jakým způsobem se snažíte rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků (dílny čtení, pracovní listy k textům).

15. Chtěli byste něco dodat k problematice rozvíjení čtenářské gramotnosti?

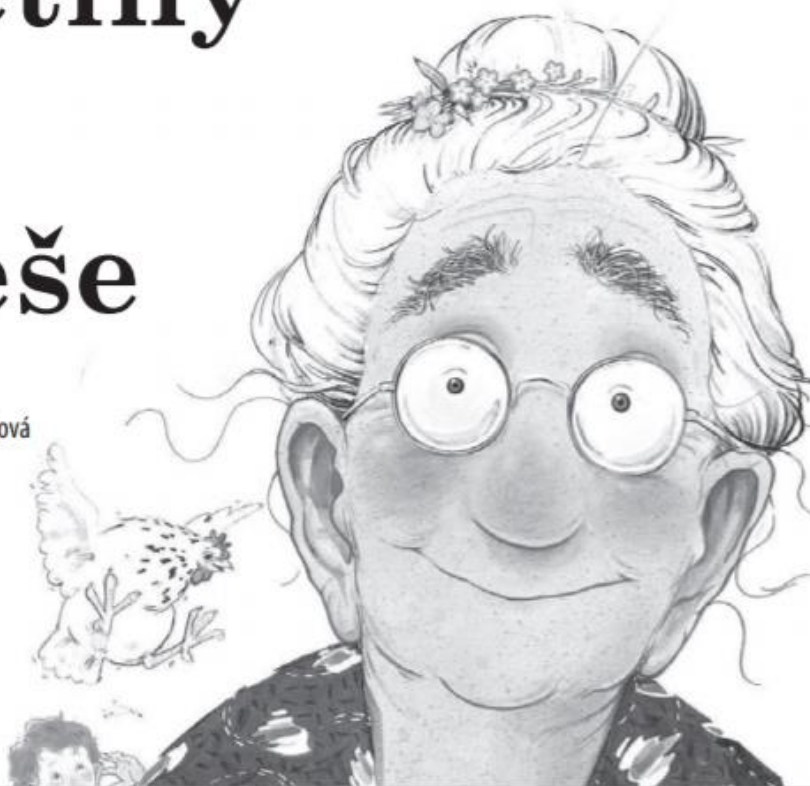
Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

Pokud byste měli zájem o výsledky průzkumu, nebojte se obrátit na email [hustovamirka@seznam.cz](mailto:hustovamirka@seznam.cz)



# Květiny na střeše

Ingibjörg Sigurdardóttirová



**M**ám vám vyprávět o jedné babičce, kterou znám? Je to opravdu zvláštní stará dáma plná života! Její skutečné jméno je Gunnjona, ale já jí říkám babička Gunn. Než se přestěhovala do našeho činžáku, bydlela na venkově. Její domek byl jako pro panenky. Měl malinká okénka a střechu pokrytou trávou. A na střeše rostly květiny!

Babička Gunn bydlela sama v domě na farmě, ale úplně sama nikdy nebyla, protože měla hodně domácích zvířat, se kterými si mohla hrát: krávu, sedm slepic, dvě ovce a kocoura.

Jednou babička Gunn onemocněla.

„Nejste vážně nemocná, ale měla byste se odstěhovat do města,“ řekl lékař. „Není to moc moudré bydlet tady tak sama. Vaše kráva mi nezavolá, když si třeba na dvoře zlomíte nohu!“

„Umím se o sebe postarat!“ odpověděla babička Gunn. Ale pak ji napadlo, že žít ve městě by mohla být legrace.

„Dobře!“ řekla najednou. „Přestěhuji se do města.“

Brzy na to prodala svou farmu a koupila si byt v činžáku.

Ale co měla udělat se zvířaty? Nemohla si je přece vzít s sebou do města! Naštěstí jí sousedé řekli, že se o zvířata postarají. Rozloučit se se svými zvířecími přáteli bylo pro babičku Gunn hodně těžké. Byla tak smutná, že se nakonec rozhodla vzít si s sebou do města alespoň svého kocoura.



Babička Gunn si sbalila všechny své věci, naložila je do auta a vyrazila na cestu. Moc se těšila na to, až uvidí město.

Já jsem se taky moc těšil. Nemohl jsem se dočkat, kdo se nastěhuje do bytu naproti nám. Říkal jsem si, že to bude asi nějaký malý kluk, který si se mnou bude hrát. Ale byla to babička Gunn. Přece jen, měla aspoň toho kocoura.

Babička nebyla moc nadšená, když si prohlédla svůj nový byt.

„To je prostě hrozné!“ řekla. „Ty zdi jsou tak hladké a bílé. A podívej se na ta okna! Jsou strašně veliká!“ Pak ztichla.

„Jedu zpátky domů!“ řekla a chtěla odejít.

Najednou vykřikla. Její kocour Robert vyskočil z okna.

„Neboj se,“ řekl jsem. „On skočil jen na balkón. Podívej.“

Babička Gunn běžela rychle na balkón. Ale jak tam doběhla, kocour už ji nezajímal. Balkón byl tak obrovský a navíc z něj bylo vidět daleko na hory a také na kousek moře. Babička se přikrčila tak, aby neviděla střechy, jen hory a nebe. Nakonec se rozhodla zůstat.

Když jsem jí však druhý den přišel pomoci s vybalováním, stále vypadala nešťastně.

„Mrzí tě, že tvoje zvířátka jsou tak daleko?“ zeptal jsem se.

„Chybějí mi,“ povzdechla si.

„Tak proč nedojedeš zpátky a nevezmeš je sem?“ zeptal jsem se.

Babička Gunn na mě mrkla a legračně se ušklíbla.



Když jsem jí šel další den navštívit, nikdo nebyl doma. Babička odjela autobusem zpátky na venkov.

Tu noc mě probudilo kdákání, které se ozývalo ze schodů. Co by to mohlo být? No samozřejmě! Slepice! Určitě se bály jet výtahem.

Další den ráno jsem babičce Gunn pomohl nakrmit slepice.



„Teď se cítím, jako bych byla zpátky doma,“ řekla. „Slepičky kolem mě kdákají, a když přimhouřím oči, dovedu si představit, že támhleto jsou ty hory, které leží blízko mého domova. Chybí tu jen vůně země a trávy.“ Najednou otevřela oči a sedla si. Babička Gunn měla určitě nějaký nápad.

„No, a teď,“ řekla. „Nemyslíš, že by bylo hezké mít trochu trávy na střeše? Řekla bych, že zítra musíme jít do města.“

A to jsme také udělali.

Když jsme se vrátili, babička Gunn donesla drny trávy na střechu. Opatrně je tam položila a upevnila, aby nespadly.



Babička Gunn je teď mnohem šťastnější. Udělala si tu ve městě kousek venkova. Svou zahradu na střeše má stejně tak ráda jako tu na farmě. A rostou tam také květiny!

Babička Gunn je úplně jiná než ostatní. Ta dokáže všechno. Jen jedna věc mě trápí. Jak dostane krávu do výtahu?!

## ANOTACE

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

<b>Název závěrečné práce:</b>	Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní školy po prvním vzdělávacím období prostřednictvím čítanek
<b>Název závěrečné práce v angličtině:</b>	The development of reading literacy of children from elementary schools after first educational period through reading books
<b>Anotace závěrečné práce:</b>	Diplomová práce se věnuje čtenářské gramotnosti a jejímu rozvoji prostřednictvím čítanek, a to konkrétně u žáků 3. ročníků základní školy. Teoretická část se vymezuje pojmy gramotnost, funkční gramotnost a čtenářská gramotnost, věnuje se pojmům souvisejícím se čtenářskou gramotností, charakterizuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a jeho spojitost se čtenářskou gramotností, zabývá se také učebnicí českého jazyka, čítankou a výzkumem učebnic. Empirická část obsahuje kvantitativní dotazníkové šetření a analýzu tří nejčastěji používaných čítanek. Cílem diplomové práce je zjistit, zda se prostřednictvím čítanek rozvíjí čtenářská gramotnost.
<b>Klíčová slova:</b>	Čtenářská gramotnost, čítanka, literární výchova, první stupeň, analýza čítanek, dotazník
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis is dealing with reading literacy and its development through reading-books specifically among pupils in the third year of primary schools. The theoretical part is focused on the definition of literacy, functional

	<p>literacy and reading literacy. Furthermore, it describes the key concepts connected to the reading literacy, defines the Framework Education Programme (for Elementary Education) and its connection to reading literacy. The theoretical part is also dealing with the textbook of Czech language, reading-book and research of textbooks. The empirical part includes a quantitative research – questionnaire – and a qualitative research – an analysis of the three most used reading-books. The aim of the thesis is to find out whether the reading literacy is developed through the reading-books.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině</b>	Reading literacy, reading-books, literary education, primary school, analysis of reading-books, questionnaire
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>Příloha 1: Dotazník</p> <p>Příloha 2: Ukázka úlohy ze šetření PIRLS 2016.</p>
<b>Rozsah práce:</b>	100 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk