

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Mgr. LUKÁŠ HEJSEK

**ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V PROCESU
ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

DISERTAČNÍ PRÁCE

Školitelka: doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.

Školitel-specialista: doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.

Školitel-specialista: PhDr. René Szotkowski, Ph.D.

OLOMOUC 2014

Tato disertační práce je duševním vlastnictvím Mgr. Lukáše Hejska a podléhá právní ochraně podle § 2 zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracoval samostatně. Veškerou literaturu a použité zdroje uvádím v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 28. 1. 2014

.....
Mgr. Lukáš Hejsek

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Haně Marešové, Ph.D., za vedení práce. Dále velmi děkuji svým školitelům-specialistům, a to doc. PhDr. Ivaně Gejgušové, Ph.D., a PhDr. Renému Szotkowskému, Ph.D., za mnoho podnětných rad a konzultací. Velké díky patří rovněž mé rodině a blízkým za psychickou a materiální podporu při tvorbě disertační práce.

Obsah disertační práce

ÚVOD	9
CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE.....	13
Cíle teoretické části disertační práce.....	13
Cíle empirické části disertační práce.....	14
TEORETICKÁ ČÁST.....	16
1 GRAMOTNOST	17
1.1 Historický vývoj gramotnosti.....	19
1.2 Modely gramotnosti.....	21
2 FUNKČNÍ GRAMOTNOST.....	23
2.1 Složky funkční gramotnosti.....	24
2.2 Etapy rozvoje funkční gramotnosti	25
2.3 Současné pojetí funkční ngramotnosti.....	27
3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	28
3.1 Aspekty čtenářské gramotnosti	30
3.2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti.....	30
3.3 Čtenářská gramotnost vs. funkční gramotnost.....	32
4 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE A TECHNIKY ČTENÍ	34
4.1 Čtenářské strategie podle přístupů k učení se z textu	35
4.2 Čtenářské strategie podle typu čtení.....	36
4.3 Čtenářské strategie podle fází práce s textem.....	37
4.4 Čtenářské strategie dle typu přiřazení	38
4.5 Další čtenářské strategie.....	38
5 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST Z HLEDISKA DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ.....	39
5.1 Didaktické zásady	39
5.2 Organizační formy výuky	40
5.3 Vyučovací metody.....	41
5.3.1 Kritické myšlení.....	44
6 GRAMOTNOST V KONTEXTU PEDAGOGICKÝCH TEORIÍ	52

6.1	Gramotnost a její pedagogické aspekty.....	52
6.2	Gramotnost ve vztahu k behaviorismu.....	55
6.3	Gramotnost ve vztahu ke konstruktivismu	56
6.4	Gramotnost ve vztahu k teoriím vývoje gramotnosti.....	57
6.4.1	<i>Teorie kognitivního vývoje</i>	57
6.4.2	<i>Teorie zrání</i>	59
6.4.3	<i>Teorie rozvoje gramotnosti</i>	59
6.4.4	<i>Teorie vynořující se gramotnosti</i>	60
6.4.5	<i>Teorie rozvoje rodinné gramotnosti</i>	61
6.5	Gramotnost ve vztahu ke kognitivním teoriím a modelům zpracování informací (od roku 1950 do současnosti).....	61
6.5.1	<i>Mastery learning</i>	62
6.5.2	<i>Model Goughové</i>	64
6.5.3	<i>Interaktivní a interaktivně-kompenzační modely</i>	64
6.5.4	<i>LaBergův a Samuelsův model automatického zpracování informací</i>	65
6.5.5	<i>Teorie zpracování informací</i>	66
6.5.6	<i>Teorie pochopení významu (Rauding theory)</i>	66
6.5.7	<i>Teorie verbální efektivnosti</i>	67
6.5.8	<i>Konstrukčně-integrační model zpracování informací</i>	67
6.5.9	<i>Model paralelně rozloženého zpracování informací</i>	68
6.6	Gramotnost ve vztahu k sociálnímu učení.....	68
6.6.1	<i>Sociolingvistika</i>	68
6.6.2	<i>Sociální konstruktivismus</i>	70
6.6.3	<i>Teorie sociálního učení</i>	70
6.6.4	<i>Teorie kritické gramotnosti</i>	71
7	PŘEHLED SOUČASNÉHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY.....	72
7.1	Mezinárodní studie gramotnosti OECD/PISA	72
7.1.1	<i>Metodologie testování PISA</i>	74
7.1.2	<i>Výsledky českých žáků ve výzkumu PISA</i>	78
7.1.3	<i>Kritika metodologie testování PISA</i>	84
7.2	Další výzkumy čtenářské gramotnosti.....	85

7.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti na českých základních školách	88
7.4 Rozvoj čtenářské gramotnosti v zahraničí.....	93
7.5 Rozvoj čtenářské gramotnosti v České republice.....	98
7.6 Čtenářská gramotnost v RVP ZV	100
EMPIRICKÁ ČÁST.....	103
8 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	104
8.1 Metodologie prvního výzkumného objektu – vyučujících.....	105
8.1.1 Výzkumné cíle, problémy (otázky) a hypotézy.....	106
8.1.2 Výzkumný vzorek.....	110
8.1.3 Výzkumná metodika.....	111
8.1.4 Časový harmonogram.....	116
8.1.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace – dotazníkové šetření	116
8.1.6 Statistické ověřování platnosti hypotéz.....	148
8.2 Metodologie druhého výzkumného objektu – žáků	157
8.2.1 Výzkumné cíle, problémy (otázky) a hypotézy.....	157
8.2.2 Výzkumný vzorek.....	160
8.2.3 Výzkumná metodika.....	164
8.2.4 Časová organizace výzkumu.....	178
8.2.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace – didaktický test.....	178
8.2.6 Statistické ověřování platnosti hypotéz.....	186
ZÁVĚR.....	194
Shrnutí výsledků a závěrů teoretické části práce.....	194
Shrnutí výsledků empirické části práce.....	195
První výzkumný objekt – vyučující.....	195
Druhý výzkumný objekt – žáci.....	199
Zhodnocení splnění cílů práce.....	202
Prínos práce pro rozvoj pedagogiky a pro školní praxi	202

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	204
Webové odkazy	218
Seznam schémat	219
Seznam grafů	219
Seznam tabulek	220
Seznam obrázků	222
PŘÍLOHY	223
ANOTACE	242
SUMMARY	243
ANNOTATION	244

ÚVOD

Při volbě tématu disertační práce *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání* vycházíme z aktuálních problémů českého školství a potřeb současné společnosti, kde dovednosti porozumět textům v různých situacích, vyvozování závěrů a posuzování textů jsou nezbytným základem úspěšného života každého jednotlivce.

V posledních letech je jednou z nejvíce diskutovaných oblastí rozvoj **čtenářské gramotnosti** (která je obecně chápána jako jedna z podoblastí **funkční gramotnosti**) žáků základních škol. Ti již dlouhodobě v mezinárodních průzkumech úrovně čtenářské gramotnosti PISA dosahují podprůměrných výsledků a prokazují celkově sestupnou tendenci v mezinárodních srovnáních. Ukazuje se, že u českých žáků se snižuje receptivní jazyková dovednost.

Na základě těchto skutečností byla Česká republika dle *Lisabonské strategie ve vzdělávání a odborné přípravě v oblasti čtení* v roce 2010 označena jako jedna ze zemí s největšími potížemi v oblasti čtenářské gramotnosti žáků základních škol (zejména 2. stupně). Čeští žáci byli rovněž zařazeni mezi ty, jejichž výsledky se zhoršují se vzrůstajícím věkem, což také vyplývá z porovnání dosažených výsledků ve výzkumech PIRLS a PISA. Přesto je třeba zdůraznit, že problémy v oblasti gramotnosti se netýkají pouze českých žáků. Evropská komise ve své zprávě z roku 2011 uvedla, že každé páté patnáctileté dítě v Evropě nedosahuje základní úrovně ve čtení a psaní (v České republice má tyto potíže přibližně 23 % žáků).

Tím, kdo je za tuto situaci zodpovědný, byla označena především škola. Mnoho odborníků tvrdí, že naši žáci nejsou vybavováni vědomostmi a dovednostmi pro život. Školní vyučování podle nich nereflektuje životní situace, nevyužívá autentické texty ani úkoly. Neméně důležitou roli však hraje také jazyková vybavenost žáků před zahájením povinné školní docházky.

Problematika čtenářské gramotnosti je velmi rozsáhlá, a proto se nabízí mnoho možností k jejímu zpracování. Současné výzkumy čtenářské gramotnosti v České republice a v zahraničí se zabývají zejména těmito oblastmi:¹

¹ K této klasifikaci jsme dospěli na základě studia odborné literatury, článků a odborných prací, zabývajících se problematikou čtenářské gramotnosti.

- Výzkumy zaměřené na **čtenářství** a jeho podporu.²
- Výzkumy zaměřené na problematiku **počátečního čtení** (a psaní).³
- Výzkumy **čtenářských strategií** žáků.⁴
- Výzkumy zaměřené na zjištění úrovně **porozumění textu** žáky.⁵
- Výzkumy zaměřené na vyučující⁶ a jejich **způsoby práce s textem**.⁷
- Výzkumy orientující se na žáky s **problémy se čtením** (zejména dyslexií).⁸
- Výzkumy **učebnic** a didaktických textů z hlediska jejich didaktické vybavenosti, obtížnosti atd.⁹

Vzhledem k tomu, že např. výzkumům, které by zjišťovaly, jak čeští vyučující pracují s texty ve vyučování a jakým způsobem rozvíjejí čtenářskou gramotnost svých žáků, není dle našeho názoru v naší zemi věnována dostatečná pozornost, rozhodli jsme se prozkoumat právě tuto oblast. S tím, jak vyučující pracují s texty a jak rozvíjí čtenářskou gramotnost svých žáků, úzce souvisí i to, jak žáci dokážou s textem pracovat a porozumět mu. V České republice je dlouhodobá tradice v rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti. Méně pozornosti je však věnováno rozvoji čtenářské gramotnosti ve vyšších ročnících základní školy. Jak jsme již uvedli výše, dle pravidelných mezinárodních výzkumů právě porozumění textu činí žákům (zejména žákům 2. stupně základních škol) nemalé potíže. Z tohoto důvodu se zaměříme také na tuto oblast.

V teoretické části disertační práce si neklademe za cíl zaměřit se podrobně na jednu z oblastí čtenářské gramotnosti, ale pokusíme se předložit komplexní pohled na tuto problematiku z hlediska jejího „ukotvení“ v pedagogické teorii a způsobů, jak lze na čtenářskou gramotnost nahlížet.

Výzkumný design jsme koncipovali na základě cílů disertační práce a výzkumných otázek, které jsme si položili na základě teoretických vstupů.

² Např. Gabal a Helšusová, Trávníček, Lederbuchová, Gejgušová.

³ Např. Wágnerová, Švrčková, Doležalová, Wildová.

⁴ Např. Najvarová, Košťálová, Whitcroft.

⁵ Např. RLS, PISA, PIRLS, KALIBRO, Gavora.

⁶ V disertační práci střídavě používáme k označení osoby, která podněcuje a řídí učení jiných osob (Průcha, Mareš, Walterová 2003), pojmy „vyučující“ a „učitel“. Oba tyto pojmy chápeme v textu práce totožně (tzn. jako genderově neutrální).

⁷ Např. PIRLS, Grecmanová, Urbanovská.

⁸ Např. Balharová, Matějček, Zelinková, Vágnerová.

⁹ Např. Průcha, Pluskal, Hrabí.

Vzhledem k zaměření disertační práce jsme shledali jako nejvhodnější možnost použití kvantitativního výzkumu.

V první výzkumné fázi jsme pomocí dotazníku zjišťovali, jak čeští vyučující základních škol v České republice přistupují k výuce porozumění textu, jaké používají metody a typy textů ve vyučování, jak často s textem pracují, jaké používají zdroje ve výuce, zda a jaké metody kritického myšlení používají, jestli se snaží dále vzdělávat pomocí vzdělávacích kurzů v oblasti práce s textem atd.

Ve druhé výzkumné fázi jsme se zaměřili na žáky 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji, který jsme si vybrali jednak z praktického důvodu snazší realizace výzkumu (blízkost, možnost pružné reakce atd.), ale také proto, že dle posledních mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti PISA z roku 2009 se Olomoucký kraj zařadil v rámci České republiky mezi tři nejhorší kraje.

U výše zmíněných žáků byla zjišťována úroveň porozumění čtenému textu (úroveň čtenářské gramotnosti). Šestý ročník jsme zvolili proto, že jde o jakýsi přechod mezi 1. a 2. stupněm základní školy a získaná data nám mohou ukázat, jak jsou právě tito žáci připraveni z hlediska porozumění textu pro vyučování na 2. stupni. Tento ročník není v mezinárodních výzkumech PISA testován, a právě proto může testování přinést cenné poznatky o tom, jaké úrovně čtenářské gramotnosti žáci 6. ročníků dosahují, zda s přibývajícím věkem dochází k potřebným posunům, zda je problém nízké úrovně čtenářské gramotnosti záležitostí „pouze“ patnáctiletých žáků, nebo se týká i žáků mladších. V neposlední řadě také dovednost porozumět čtenému textu vytvářená do 6. ročníku významně determinuje učební výsledky ve vyšších ročnících, a to nejen v jazykových a humanitních předmětech, ale také v matematice a přírodovědných předmětech (viz dále). Jako hlavní metodologické východisko pro didaktický test jsme použili mezinárodní testy PISA (zejména z důvodu validity).

Formálně je disertační práce tradičně rozdělena do dvou částí, a to **teoretické části** a **empirické části**. Práce obsahuje celkem 8 kapitol.

První kapitola se zabývá vymezením pojmu gramotnost a posunem v jeho významu od původního až po současné chápání obsahu gramotnosti. Je zde stručně zmíněn historický vývoj gramotnosti, modely gramotnosti, čímž jsou myšleny projevy gramotnostních dovedností na jednotlivých úrovních z hlediska požadavků na kvalitu

těchto dovedností.

Druhá kapitola je zaměřena na současné pojetí gramotnosti, tzn. z hlediska funkčního. Je zde charakterizována funkční gramotnost tak, jak ji vnímají různí autoři. Dále zde popisujeme jednotlivé složky funkční gramotnosti, které upřesňují její obsah, a také etapy rozvoje funkční gramotnosti na pozadí ontogenetického vývoje člověka.

Pojem čtenářská gramotnost je definován ve **třetí kapitole**. Zmiňujeme postavení čtenářské gramotnosti vůči dalším oblastem gramotnosti a zejména vztah čtenářské a funkční gramotnosti. Čtenářskou gramotnost definujeme především z hlediska mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS, kterými byl právě pojem čtenářská gramotnost zaveden. Dále se tato kapitola zabývá aspekty čtenářské gramotnosti a v neposlední řadě také vybranými faktory, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti.

Ve **čtvrté kapitole** charakterizujeme některé klasifikace čtenářských strategií a technik čtení z různých hledisek. Čtenářské strategie jsou zde chápány jako techniky a postupy, které si žáci vědomě volí podle cílů čtení za účelem porozumění textu.

Čtenářskou gramotností z hlediska nemateriálních didaktických prostředků (vyučovací metody, didaktické zásady a organizační formy výuky) definujeme v **páté kapitole**. Důraz klademe na metody kritického myšlení, jež jsou chápány jako nejdůležitější prostředek pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Za velmi přínosnou považujeme **šestou kapitolu**, v níž se věnujeme nejvýznamnějším pedagogickým teoriím a modelům zpracování informací, které od počátku 20. století do dnešní doby ovlivňují pojetí gramotnosti.

Sedmá kapitola představuje přehled současného stavu zkoumané problematiky. Zabýváme se zde charakteristikou mezinárodních výzkumů gramotnosti PISA a PIRLS a metodologií těchto výzkumů. Analyzujeme výsledky českých žáků v těchto výzkumech (především ve výzkumu PISA, který je východiskem pro náš výzkum) a podrobně se zabýváme popisem rozvoje čtenářské gramotnosti na českých a zahraničních základních školách.

Osmá kapitola charakterizuje výzkum a použitou metodologii výzkumu. Pro každý výzkumný objekt (vyučující, žáci) jsme nejprve stanovili výzkumné cíle,

výzkumný vzorek, metodologii výzkumu, analýzu dat a ověřování hypotéz.

V **závěru** disertační práce shrneme výsledky výzkumu, hodnotíme splnění cílů práce a zabýváme se přínosem disertační práce pro rozvoj pedagogiky a pro školní praxi.

Součástí disertační práce jsou i **přílohy**, do kterých jsme začlenili formuláře dotazníků pro vyučující 2. stupně základních škol a didaktických testů pro žáky 6. ročníků základních škol. Součástí příloh je i výzkumný projekt, ze kterého vycházel výzkum disertační práce, a další přílohy.

CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

V předkládané disertační práci uvádíme výsledky výzkumů, které byly provedeny na vzorku vyučujících 2. stupně základních škol v České republice, u nichž bylo cílem zjistit, jak pracují s texty ve vyučování. Na vzorku žáků 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji jsme zjišťovali jejich úroveň porozumění textu.

Hlavní cíle disertační práce jsme si stanovili následující:

- Popsat výuku porozumění textu na 2. stupni základních škol v České republice.
- Charakterizovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji.

Cíle teoretické části disertační práce

- Vymežit pojem gramotnost, její historický vývoj a modely gramotnosti.
- Vymežit pojem funkční gramotnost, její složky a etapy rozvoje.

- Vymezit pojem čtenářská gramotnost, aspekty a faktory, které ovlivňují její rozvoj, vymezit vztah čtenářské gramotnosti a funkční gramotnosti.
- Začlenit gramotnost do kontextu pedagogických teorií a modelů zpracování informací.
- Začlenit rozvoj gramotnosti do kontextu didaktických prostředků s důrazem na vyučovací metody, a to zejména metody kritického myšlení.
- Charakterizovat čtenářské strategie a techniky čtení podle různých hledisek.
- Charakterizovat současný stav rozvoje čtenářské gramotnosti v České republice a v zahraničí.

Cíle empirické části disertační práce

- Identifikovat, jaké texty ve výuce používají vyučující 2. stupně základních škol v České republice.
- Identifikovat, jaké výukové zdroje ve výuce používají vyučující 2. stupně základních škol v České republice.
- Zjistit, jaké metody¹⁰ práce s textem ve výuce používají vyučující 2. stupně základních škol v České republice.
- Zjistit, jaká je frekvence práce s textem ve výuce u vyučujících 2. stupně základních škol v České republice.
- Zjistit, jak vyučující 2. stupně základních škol v České republice dokážou definovat pojem čtenářská gramotnost a co si pod tímto pojmem představují.
- Zjistit, zda se vyučující 2. stupně základních škol v České republice dále

¹⁰ Metoda = cesta k dosažení nějakého cíle, v tomto případě porozumění textu.

vzdělávají v oblasti práce s textem (zda se účastní kurzů rozvoje kritického myšlení nebo čtenářské gramotnosti).

- Analyzovat, v jakých aspektech¹¹ čtenářské gramotnosti mají žáci 6. ročníků základních škol Olomouckého kraje největší potíže.
- Analyzovat, v jakých typech úloh mají žáci 6. ročníků základních škol Olomouckého kraje největší potíže.
- Interpretovat výsledky výzkumu a posoudit jejich statistickou významnost pomocí testu dobré shody chí-kvadrát a Studentova t-testu.

¹¹ Aspekty čtenářské gramotnosti = vyhledávání informací, vytváření interpretace, posouzení textu (OECD: PISA 2009).

TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOST

Dříve, než se dostaneme k vymezení a definování čtenářské gramotnosti, je třeba začít v širších souvislostech. Jak uvádí K. Šebesta (2005), ovládnutí psaného jazyka, tedy dovednosti číst a psát, znamená v životě každého jedince zásadní zlom. Člověku se otvírá možnost využívat psaných textů jednak **aktivně** (tzn. zaznamenávání, předávání nebo ukládání informací) i **pasivně** (k získávání informací i estetického zážitku z psaného textu čtením). Tím se také mění postavení člověka ve společnosti. K velkému rozšíření dovednosti číst a psát došlo ve spojitosti s rozvojem tištěných masových médií (knihtisk, vynález tiskařského stroje a následně rotační tiskárny atd.). V současné době se osvojení čtení a psaní pokládá ve vyspělých zemích za samozřejmost a bývá spojováno s termínem **gramotnost**. „Aby se člověk mohl zapojit aktivním způsobem do současné informační společnosti, musí ovládnout základní gramotnostní dovednosti – získávat a zpracovávat informace čtením, psaním a matematickými operacemi“ (Doležalová 2005: 5).

Hlavní důvody pro šíření gramotnosti (alfabetizaci) jsou dle H. Maříkové, M. Petruska a A. Vodákové (1996: 352) následující:

- lidé získají schopnost realizovat velký počet činností každodenního života (i profese), kde je třeba čtení a psaní,
- získají způsobilost k dalšímu vzdělávání,
- získají nástroj sociálního vzestupu,
- získají předpoklad účasti na demokracii,
- získají možnost používat nástrojů kultury a vyhnout se sociálnímu stigma.

Běžně se dovednost číst a psát vykládá jako dovednost rozpoznat jednotlivá písmena a jiné grafické značky a přiřadit jim jejich zvukové ekvivalenty; při psaní jde o činnost opačnou, tedy přiřazování grafických ekvivalentů jednotlivým hláskám. Ovšem zvládnutí těchto činností nezaručuje, že jedinec skutečně dokáže číst a psát a že dovede těchto dovedností funkčně využívat. S uvedenými definicemi dovednosti číst a psát souvisí také pojetí gramotnosti. Rozeznávání písmen, skládání písmen do slov a slova do vět je elementární dovednost, která je základem gramotnosti.

Původně byla gramotnost chápána jako „základní systém dorozumívání na základě psaných výrazů“ (Maříková, Vodák, Petrusek 1996: 352).

Definice pojmu „gramotnost“ se však v průběhu času v souvislosti s vývojem společnosti a jejími požadavky na gramotnost neustále vyvíjela a měnila, což platí dodnes. Zrychlení změn podmínek života vyžaduje i proměny v gramotnostním profilu jedince ve smyslu vyšší náročnosti a bohatší strukturovanosti. Původní význam tohoto pojmu již není dostačující. Ve snaze vyjádřit kontinuitu, nestálost a komplikovanost tohoto jevu se začal v 80. letech minulého století používat přívlastek „funkční“. ¹² Rozšiřování obsahu gramotnosti souvisí v současnosti s chápáním učení jako celoživotního procesu. Gramotnost se potom nepovažuje za schopnost dosaženou v dětství během prvních školních let, ale spíše jako rozšiřující se soubor vědomostí, dovedností a postupů, na kterých jednotlivci staví během života (Reading Framework 1998).

Současné pojetí gramotnosti výstižně definuje J. Doležalová (2005: 14), která uvádí, že: *„gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“*

Výuka zaměřená na osvojení elementární dovednosti čtení a psaní je zahrnuta přibližně v prvních dvou ročnících základní školy. Podstatou gramotnosti je pak již zmíněná gramotnost funkční, jejíž rozvoj spadá do tzv. pokročilého čtení a psaní a je osvojována ve vyšších ročnících (přibližně od 3. ročníku základní školy). Výzkumy funkčního pojetí gramotnosti (PISA, PIRLS – viz podkapitoly Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti OECD PISA a Další výzkumy čtenářské gramotnosti) neposuzují gramotnost pouze z hlediska kvalitativního (prostá znalost čtení), ale kvantitativního (rozlišování různých úrovní gramotnosti). Gramotnost je zde zkoumána jako schopnost pracovat s písemným sdělením a využít je v určitých komunikačních situacích (Šebesta 2005).

¹² Viz kapitola Funkční gramotnost.

„Rozvoj gramotnosti provází historii lidstva. Gramotnost kultivuje osobnost, zvyšuje intelekt, obohacuje osobní život, rozšiřuje příležitosti k uplatnění v profesní oblasti. Je sociálně-kulturním produktem a zároveň nástrojem socializace a akulturace“ (Gavora 2002: 177–178).

1.1 Historický vývoj gramotnosti

Jak uvádí V. de Landsheere (1992), z historického hlediska je problematika gramotnosti poměrně novým jevem. Zvláště ve starověku a středověku (přibližně do 15. století) byla gramotnost považována za výsadu vyšších vrstev společnosti. Schopnost číst a psát byla nástrojem k ovládnutí poddaných a bylo nežádoucí, aby si nižší vrstvy obyvatel gramotnost osvojily. Důležitým mezníkem v šíření gramotnosti byl vynález knihtisku a jeho rozšíření kolem roku 1450, čímž se snížily náklady na výrobu knih, a ty pak mohly být zpřístupněny především střední vrstvě obyvatel (Manguel 2007). Výraznější rozvoj vzdělanosti nastal v Evropě v 18. a 19. století (převážně Skotsko, Francie, Švýcarsko) a souvisel s postupnou industrializací jednotlivých zemí.

V českých zemích docházelo v tomto období k příznivým podmínkám pro hlubší vzdělávání širokých vrstev obyvatel, a to zejména díky husitskému reformačnímu hnutí. Český reformátor a kazatel, Jan Hus, prosazoval tzv. ideál gramotnosti širokých vrstev lidu, který byl později rozvíjen především zásluhou Jana Blahoslava. Ten dále prohluboval pozitivní vztah ke vzdělávání prostřednictvím bratrských škol (Jůva 2007). Významným krokem bylo zavedení školských reforem, zejména povinné školní docházky v roce 1774 Marií Terezií a později Josefem II. Tyto reformy se staly důležitým podnětem pro rozvoj a šíření gramotnosti, jejíž nárůst byl mezi obyvateli výrazný (Beneš 2004). Mezi posledními oblastmi v Evropě, kde vymizela negramotnost, byla jižní Evropa, a to až v období po 2. sv. válce (Maříková, Petrušek, Vodáková 1996).

Na počátku 20. století byla gramotnost sledována ve vztahu k ngramotnosti. Bylo tedy sledováno, jak velká část populace neumí číst a psát (bylo na ni nahlíženo dichotomicky). Problematika ngramotnosti byla spojována především s rozvojovými zeměmi, kde byly realizovány programy pro její odstranění. Náš školský systém ngramotnost zcela vymýtil. J. Průcha (2000) uvádí, že v Čechách a na Moravě bylo v roce 1921 97 % gramotných osob. V druhé polovině 20. století již v ekonomicky vyspělých zemích ngramotnost v podstatě neexistovala.

Tak, jak se začala měnit společensko-ekonomická situace, rostla intelektualizace obyvatel, nastala také potřeba změny pojetí gramotnosti. Definice, podle níž byla gramotnost pouhým osvojením dovednosti čtení a psaní, již nebyla odpovídající. V roce 1958 byl gramotný člověk dle organizace UNESCO (in Kujal 1965: 130) definován jak ten, který *„umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života, pologramotný je ten, kdo umí sice číst, neumí však psát“*. Problém však nastal s nejasností slovního spojení „každodenní život“. Jak uvádí např. M. Rabušicová (1998), v každé kultuře má každodenní život různou formu a obsah.

Na konferenci v Teheránu¹³ v roce 1965 již bylo konstatováno, že gramotnost je více než pouhé čtení a psaní. Nebylo na ni pohlíženo pouze v souvislosti s dětmi a jejím osvojováním ve školním prostředí, ale nahlíželo se na ni také v souvislosti s dospělou populací. Zejména ve Spojených státech, Kanadě nebo Velké Británii začaly být u dospělých jedinců pozorovány problémy s používáním psané řeči např. při vyplňování formulářů, dotazníků, orientaci v jízdnicích řádech, čtení návodů apod.

Od 70. let 20. stol. v souvislosti se zvýšenými požadavky, ale i s novým poznáváním tohoto jevu, se gramotnost začala chápat spíše jako jev **kontinuální** (Ryan 1995) než **dichotomický** (gramotný – ngramotný). Byly vytvořeny nové podmínky pro uvažování o novém pojmu. K pojmu gramotnost byl připojen přívlastek „funkční“, čímž vznikly pojmy **funkční gramotnost** a **funkční ngramotnost** (Rabušicová 2002). Podle J. Doležalové (2005) jsou funkčně ngramotní ti jedinci, kteří, ačkoliv prošli základním vzděláváním, se neumí orientovat v textových informacích a funkčně s nimi nakládat.

¹³ Tato Světová konference ministrů školství o odstranění ngramotnosti (World Congress on the Eradication of Illiteracy) se konala v Teheránu pod záštitou organizace UNESCO (Najvarová, 2008: 12).

Negramotnost v původním pojetí (neschopnost číst a psát) je dle J. Průchy (2001) v současné době stále aktuální v mnoha zemích, především v Africe a Asii, kde je až 60 % tamních obyvatel negramotných. Je to dáno především historickým vývojem těchto oblastí a sociálně ekonomickými podmínkami.

J. Ryan (1995) však uvádí, že existující tendence spojovat funkční gramotnost s vyspělými zeměmi a původní, starší pojetí gramotnosti s rozvojovými zeměmi není zcela přesná. Je mnoho negramotných jedinců ve vyspělých zemích a bohužel rychle se zvyšující počet funkčně negramotných v rozvojových zemích.

1.2 Modely gramotnosti

P. Gavora (2002) vymezil z didaktického hlediska projevy gramotnostních dovedností na jednotlivých úrovních neboli tzv. *modelů gramotnosti*. Z tohoto členění vychází i další autoři.

Popsal zde celkem čtyři modely gramotnosti, přičemž každý z nich je překonáním předchozího v jeho požadavcích na kvalitu gramotnostních dovedností. Tyto modely přibližně odpovídají historickému vývoji gramotnosti, kdy nejstarším modelem je **bázová gramotnost** a nejnovějším **e-gramotnost**.

1. Prvním modelem a zároveň nejnižším stupněm rozvoje gramotnosti je gramotnost **bázová** (základní). V této fázi je kladen důraz na automatizaci dekódování textu, tj. techniku čtení – rychlost, správnost, výraz, na zapamatování přečtených informací a jejich následnou reprodukci. Tento model gramotnosti reprezentuje jednu ze základních cílových kategorií školního vzdělávání v počátečním stadiu výuky.
2. Druhý model gramotnosti je reprezentován **zpracováním textových informací**; je zde tedy patrný posun v činnostech s textem. V tomto stadiu již nejde o pouhé dekódování textů a jejich reprodukci. Mnohem větší důraz je kladen na aktivní zpracování informací v textu, vyhledávání podstatných

informací, vyvozování záměrů, hledání vztahů mezi myšlenkami a také na kritické hodnocení informací. P. Gavora (2003) používá termín *gramotnostní kompetence*, kterými jsou označovány schopnosti tyto dovednosti používat a efektivně s nimi pracovat. Tyto schopnosti a dovednosti by měly být u žáků utvářeny hned po zvládnutí technické stránky čtení. Zde se již začíná hovořit o funkčním pojetí gramotnosti (více v kapitole Funkční gramotnost).

3. Dalším modelem je model gramotnosti jako **sociokulturní jev**. Tento model je vázán na společnost, ve které se jedinec nachází. Rozvoj gramotnostních schopností a dovedností je zde podmíněn situačně. V tomto modelu už gramotnost není chápána pouze jazyková a kognitivní kompetence, ale kompetence sociální a kulturní. Dle O. Zápotočné a Z. Petrové (2010: 31) *„zahrňuje skúsenosti a poznatky o význame, funkciách, spôsoboch a možnostiach uplatňovania písanej reči v spoločnosti a kultúre, a to nie len za účelom pasívnej konzumácie kultúrnych hodnôt, ale aj v zmysle aktívnej participácie na ich produkcii a tvorbe“*. V této souvislosti se také objevuje spojení **kulturní gramotnost**, která je dle B. Pupaly a O. Zápotočné (2001) to, co v konkrétním prostoru vytvořil člověk jako účastník společenského dění – tedy to, co v konečném důsledku spojuje lidi a vytváří z nich lidské společenství, které sdílí společné hodnoty, normy, vědomosti, jazyk atd., což se nazývá jako akulturace. Pokud je smyslem školního vzdělávání především formování člověka jako kulturní bytosti (akulturace), pak smysl vzdělávání směřuje k formování kulturní gramotnosti jako svému základnímu cíli a vzdělání znamená získání kulturní gramotnosti. *„Kultúrna gramotnosť sa dá získať len vhodnou sociálnou skúsenosťou, od kultúrne gramotných ľudí, ktorí nás obklopujú“* (Smith 1994 in Zápotočná, Petrová 2010: 31).
4. Čtvrtý model gramotnosti byl vytvořen v reakci na vznik médií (internet, CD-ROM atd.), které vyžadují nové způsoby čtení a psaní; mluvíme zde o tzv. **informační gramotnosti** (e-gramotnost). Rozvoj dovedností v tomto modelu gramotnosti je ovlivněn používáním elektronických médií – počítačů, mobilních telefonů, e-mailu a dalších. Tato média vyžadují, aby jedinec ovládal

specifické dovednosti, které mu umožní využívání těchto technologií a komunikaci s okolím. V souvislosti se čtenářskými dovednostmi se zde objevují tzv. *hypertexty*, které nejsou strukturovány pouze lineárně a nabízí další využití – obrázky, zvuky a další. V současné době je již ovládnutí informační gramotnosti alespoň na uživatelské úrovni pro jedince nezbytné.

2 FUNKČNÍ GRAMOTNOST

Pojem „funkční gramotnost“ poprvé použil W. A. Gray v roce 1956. Začal se však všeobecně používat až v 80. letech 20. století (Gavora 2002, de Landsheere 1992). M. Rabušicová (1998) uvádí, že funkční gramotnost se stala předpokladem ekonomického a sociálního rozvoje národů, důležitějším než je bohatství jejich přírodních zdrojů.

Funkční gramotnost můžeme chápat z několika hledisek. I. I. Šabatin (1990 in Doležalová 2005: 39) chápe funkční gramotnost jako protipól zastaralého pojetí gramotnosti, podle něhož znamená gramotnost pouze dovednost čtení a psaní. Další možností, jak nazírat na funkční gramotnost z hlediska rozvojových zemí, je považovat ji za elementární gramotnost, která představuje funkční gramotnost v zemích s nízkou hospodářskou úrovní.

J. Průcha (2000: 165) o funkční gramotnosti říká: *„Funkční gramotnost představuje zvládnutí takových úkolů, jež představují soubor dovedností nutných pro fungování jeho skupiny a společnosti a pro jeho schopnost pokračovat v užívání znalosti čtení, psaní a počítání ke svému vlastnímu rozvoji a rozvoji společnosti.“* I. S. Kirsch a A. Jungeblut (1986 in Gavora 1998/99: 143) definují funkční gramotnost jako *„schopnost používat tištěný a písemný materiál pro splnění širokých potřeb člověka“*. M. Rabušicová (1998: 16) uvádí, že funkční gramotnost je *„využívání tištěných a psaných informací potřebných k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cílů a aby se rozvíjely jeho znalosti a potenciál.“*

Funkční gramotnost je dle mnoha autorů (Geršunskij 1990, Průcha 1992, Šabatin 1990, Tangijan, 1991 in Doležalová 2005) pojem relativní. To znamená, že

vědomosti a dovednosti, které jedinec potřebuje pro fungování ve společnosti, jsou závislé na požadavcích, ale i na čase. P. Gavora (2002) dále uvádí, že v současnosti dochází ke stírání rozdílů mezi kvalitou funkční gramotnosti v jednotlivých zemích. Většina států chce dosáhnout stejně kvalitní či co možná nejlepší funkční gramotnosti svých obyvatel. Proti této skutečnosti však vystupují tzv. odpůrci globalizace, kteří říkají, že v určité oblasti s příslušnou kulturou a potřebami má člověk nárok na specifický rozsah i obsah gramotnosti.

2.1 Složky funkční gramotnosti

Složky funkční gramotnosti (někdy také nazývány jako domény nebo dimenze) konkretizují obsahový rámec. Patří sem složka textová (literární), dokumentová a numerická.

Textová (literární) gramotnost – jde o dovednosti a vědomosti potřebné k porozumění a využívání informací v souvislých textech (úvodníky, noviny, zprávy, komentáře a jiné podobné texty).

Dokumentová gramotnost – obsahuje vědomosti a dovednosti pro vyhledávání a používání informací v různých typech nesouvislých nebo krátkých, ale bohatě strukturovaných textů, např. formulářích, jízdních řádech, mapách, etiketách, pokynech, oznámeních, prospektech, letácích, schématech apod.

Numerická gramotnost – zahrnuje vědomosti a dovednosti potřebné k uskutečnění operací s číselnými údaji, které jsou v textu. Může jít například o tabulky, grafy, účty, formuláře v bance, objednávky zboží, úroky z vkladu atd. (Kirsch 1987: 9).

2.2 Etapy rozvoje funkční gramotnosti

B. Šupšáková (1991) rozdělila vývoj čtenářských dovedností do několika etap na pozadí ontogenetického vývoje člověka. Tento model autorka označila jako tzv. **model překrývajících se etap rozvoje funkční gramotnosti**. Model je složen z pěti etap a slouží jako didaktické východisko pro práci vyučujících. V modelu se prosazují dvě základní myšlenky, a to:

1. Kontinuum vývoje funkční gramotnosti spočívá v momentu, kdy vývojově nižší etapa v sobě už zahrnuje prvky (vědomosti a dovednosti) etapy vyšší a připravuje základy pro novou, vyšší etapu. Mylná je představa izolovanosti jednotlivých etap.
2. Druhá myšlenka zdůrazňuje, že od počátku budování gramotnosti realizujeme vzdálený cíl, tj. funkční gramotnost, neboť od prvních etap tvoříme gramotnost, která je funkční. Proto je nezbytné už od samého počátku navozovat situace, kdy je čtení, psaní a počítání pro dítě nástrojem jeho potřeb. Takto budou utvořeny předpoklady pro další seberozvoj dítěte.

Nyní stručně popíšeme jednotlivé etapy.

1. První etapa je J. Doležalovou (2005) označována jako **etapa spontánní gramotnosti**; k jejímu osvojování dochází spontánně. Vychází z obecné teorie tzv. emergentní gramotnosti, někdy se také označuje jako pregramotnost (Wildová 2004) či vnořující se, dětská gramotnost (Owen, Pumfrey 1995). Tato teorie tvrdí, že již v předškolním období začíná dítě formovat své gramotnosní dovednosti. To se projevuje např. napodobováním dospělých čtenářů, snahou zaznamenat své vlastní písemné projevy a následně je číst (Viktorová 2001).
2. Následuje **etapa elementární gramotnosti**, kde dochází k systematické práci s gramotnostními dovednostmi žáků. Tato etapa začíná společně

s nastoupením povinné školní docházky. Vyučující by zde měli navazovat na již osvojené dovednosti žáků – prekoncepty a s těmito znalostmi a dovednostmi pracovat. Cílem etapy elementární gramotnosti je osvojení základních dovedností čtení, psaní a počítání. Tato etapa se také označuje jako etapa primární nebo počáteční gramotnosti.

3. Ve třetí etapě, kdy žáci již mají osvojenou technickou stránku čtení, nastává využívání funkčních gramotnostních dovedností, tj. k získávání informací. Tato etapa odpovídá **základní (bázové) gramotnosti** (srov. Gavora 2002). S ohledem na požadované dovednosti J. Doležalová (2005) člení bázovou gramotnost na dvě etapy.
4. Na základní (bázovou) gramotnost navazuje **etapa rozvinuté základní (bázové) gramotnosti**. Tato etapa se prolíná celou povinnou školní docházkou, během níž si žáci osvojují dovednosti a strategie práce s textem. V této etapě jsou již mnohem vyšší nároky na myšlenkové činnosti žáků a je požadováno také kritické hodnocení textů.
5. Poslední etapou v modelu je **etapa funkční gramotnosti**. Předpokládá se, že po ukončení povinné školní docházky má jedinec rozvinuté gramotnostní kompetence na takové úrovni, aby mu umožnily plnit úkoly běžného života. Vzhledem k mnoha faktorům není úroveň funkční gramotnosti stálá (věk, další vzdělávání, sebevzdělávání atd.).

2.3 Současné pojetí funkční negramotnosti

Jako negramotní se v dnešní době označují jedinci s absolutní neznalostí písma, ale také jedinci s nízkou mírou gramotnosti, kteří jsou schopni pouze číst a psát jednotlivá písmena (znaky, číslice), přečtou např. své vlastní jméno, nebo umí přečíst a napsat pouze rituální texty (Rabušicová 1990). Neznamená to tedy, že by se jednalo o lidi s absolutní neznalostí písma, ale zařazují se mezi ně i lidé s nízkou mírou gramotnosti.

Pro jedince, kteří prošli určitým vzděláním a osvojili si dovednost číst, psát a počítat, ale ne na takové úrovni, aby se bez obtíží zařadili do společnosti, se používá označení funkčně negramotní. Tito jedinci dosahují gramotnosti pouze na základní úrovni. Podle Neice (1990 in Průcha 1992: 90-91) jsou *„funkčně negramotní obvykle schopni dekódovat text, protože si osvojili základní dovednost rozpoznávání písmen. Jejich negramotnost však spočívá v tom, že nejsou schopni porozumět textům s určitou úrovní složitosti obsahu a chápat jejich význam“*.

Funkčně negramotní lidé jsou pak mnohdy na okraji společnosti, stávají se často nezaměstnanými, a to převážně z důvodu, že nejsou schopni dalšího vzdělávání, zvyšování kvalifikace nebo rekvalifikace.

Aby se co nejvíce předcházelo problému s funkční negramotností z hlediska školního vyučování, je nezbytné používat autentické texty, se kterými se lidé v běžném životě setkávají. Dále jsou důležité rozmanité činnosti s textem (nepoužívat pouze souvislé a stylově „čisté“ texty a útvary, ale také nesouvislé, které v životě převládají), nepožadovat po žácích pamětné osvojování textů, aniž by jim dostatečně porozuměli. Vyučující by měli používat smysluplné texty, ze kterých mohou žáci čerpat i v jiných než školních situacích; nezbytná je také kvalitní výuka čtenářských strategií, používání vyšších úrovní myšlenkových operací při práci s textem, dovednost pracovat s informacemi, které nejsou implicitně zahrnuty v textu a další (Doležalová 2005).

Je důležité, aby si vyučující uvědomili, že funkční gramotnost klade mnohem vyšší nároky na jedince co do vědomostí a dovedností, než je pouhé dekódování

psaného textu bez hlubšího porozumění obsahu a použití složitějších myšlenkových operací (elementární gramotnost).

3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Pojem čtenářská gramotnost byl zaveden mezinárodními studii gramotnosti PIRLS a PISA. Čtenářská gramotnost je chápána jako jedna z podoblastí funkční gramotnosti, je tedy kladen důraz na funkční charakter čtení za účelem rychlého získávání¹⁴ a efektivního zpracování informací. Čtenářská gramotnost prolíná všemi dalšími oblastmi gramotnosti (přírodovědná, matematická, informační, sociální a další), tudíž je její rozvoj velmi důležitý pro osvojování dovedností, rozvíjení schopností a získávání vědomostí v dalších vzdělávacích oblastech. Vztah čtenářské a funkční gramotnosti je tedy velmi významný, a to z toho důvodu, že čtenářská gramotnost a kvalita její úrovně mají hlavní podíl na vytváření gramotnosti funkční. Obě tyto gramotnosti mají stejná teoretická východiska, což jsou **teorie informací** a **koncept celoživotního učení** (Doležalová 2005: 45). Dochází zde však k odlišným názorům souvisejících s věkovým a ontogenetickým hlediskem (více v podkapitole Čtenářská gramotnost vs. funkční gramotnost).

Při definování čtenářské gramotnosti vycházíme z teoretických studií zabývajících se problematikou čtenářské gramotnosti a především z výzkumů, které významně ovlivnily definici pojmu čtenářská gramotnost.

Jak uvádí např. G. E. Tompkins (2006), do 80. let minulého století bylo čtení chápáno jako pouhé přebírání významu, jak byl do textu zaznamenán autorem. Čtenář zde plnil pouze pasivní roli příjemce, jehož aktivita spočívala pouze v identifikaci prvků textu a jejich porozumění. Vycházelo se z předpokladu, že z téhož textu si každý převezme tentýž význam. Od 80. let 20. století došlo ke změně pojetí procesu čtení, které začalo být považováno za proces konstruování významu (Najvarová

¹⁴ K. Šebesta (2005) uvádí **rychlost čtení** jako jeden ze zásadních faktorů, který významně ovlivňuje školní úspěšnost žáků ve čtení. Pokud žák není schopen přečíst text s porozuměním dostatečně rychle, obrací se k mnoha sdělením netextovým (která nejsou napsána). Jako další zásadní faktory uvádí **aktivitu** a **pozornost** při čtení.

2008).

Mnoho definic čtenářské gramotnosti stále vychází z původního pojetí gramotnosti ve významu schopnosti číst a psát; jiné definice již toto pojetí doplňují o další charakteristiky čtenářských dovedností.

Pedagogický slovník (Mareš, Průcha, Walterová 2003: 42) definuje čtenářskou gramotnost jako *„komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“* Jak vidíme, tato definice klade důraz na funkční stránku čtení, jeho využití pro praktický život jedince a také se okrajově dotýká některých aspektů čtenářské gramotnosti (viz dále v textu).

Na čtení a psaní jako soubor vědomostí a dovedností, které jedinec uplatňuje při práci s různými typy textů v reálných životních situacích, nahlízejí studie gramotnosti PISA a PIRLS (Mullis et al. 2004a).

PIRLS vymezuje čtenářskou gramotnost jako *„schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a /nebo jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu“* (Mullis et al. 2004a: 3; Harris a Hodges 1995: 211).

PISA svou definicí přesahuje pouhé dešifrování či porozumění textu a zahrnuje do ní také pochopení a následné použití získaných informací pro funkční účely (Metelková-Svobodová 2008). Chápe tedy čtenářskou gramotnost jako *„schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“* (OECD 2004b; překlad Palečková, Tomášek 2005: 37).

Výše uvedená definice PISA, zvyrazňující funkční a konstruktivní povahu čtení, zohledňuje právě takové složky čtenářské gramotnosti, které lze testovat a měřit. Vzhledem k zaměření našeho výzkumného projektu budeme právě z této definice vycházet, protože dle našeho názoru nejlépe vystihuje obsah čtenářské gramotnosti.

3.1 Aspekty čtenářské gramotnosti

Pro potřeby zkoumání rozdělujeme čtenářskou gramotnost na několik oblastí – aspektů, a to jak pro výzkumy PIRLS, tak pro výzkumy PISA. Vzhledem k tomu, že jako východisko pro náš výzkum posloužil právě výzkum PISA, budeme se podrobněji zabývat aspekty čtenářské gramotnosti v pojetí tohoto výzkumu. Výzkum PISA rozlišuje tři aspekty, a to **získávání informací, vytváření interpretace a posouzení textu**. První dva aspekty zjišťují dovednosti, které čtenář uplatňuje při práci se samotným textem, třetí aspekt vyžaduje zejména znalosti, které si žák osvojil dříve nebo v jiném prostředí. Tyto tři aspekty podrobněji popisujeme v podkapitole Metodologie testování PISA, nebudeme je tedy v této podkapitole dále analyzovat.

3.2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Při osvojování čtenářské gramotnosti působí na jedince mnoho faktorů, které tento rozvoj ovlivňují. Tyto faktory se dle M. Švrčkové (2011) nejčastěji dělí do dvou skupin, a to na tzv. faktory **endogenní** (vnitřní, subjektivní) a **exogenní** (vnější, objektivní). V následující části podrobněji charakterizujeme vybrané faktory exogenní (některé z faktorů také blíže popisujeme v jiných kapitolách disertační práce), faktory endogenní již souvisí více s psychologií, čímž přesahují rámec naší disertační práce.

Faktory endogenní

Jedná se o *vrozené předpoklady a zvláštnosti centrálního nervového systému jedince-čtenáře, charakteristiky osobnosti a také získané zkušenosti, tzn. zájem žáka o čtení, vnitřní motivaci, čtenářské postoje a chování.*

Děti, které patří mezi dobré čtenáře, mají pozitivnější postoj k četbě. Pokud mají pozitivnější postoj k četbě, bude četba pravděpodobně zahrnuta v jejich volnočasových aktivitách.

Dále se k endogenním faktorům řadí *věk, intelektuální úroveň, schopnost aktivní práce s informacemi, připravenost k dalšímu vzdělávání a čtenářské dovednosti a strategie* (viz kapitola Čtenářské strategie a techniky čtení).

Faktory exogenní – mezi vnější faktory patří *rodinné prostředí a prostředí školního vyučování*.

K **rodinnému** prostředí¹⁵ se řadí:

1. Ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí rodiny,
2. čtenářské zázemí rodiny,
3. jazyk domácího prostředí,¹⁶
4. dostupnost materiálů ke čtení,
5. vztah rodičů se školou,
6. mimoškolní čtenářské aktivity dětí.

Jak uvádí M. J. Adams (1990), rodinné prostředí vytváří základ čtenářských návyků dítěte, ale jedině v takovém případě, kdy má rodina vlastní předpoklady a schopnost dítě ke čtení přivést.

Ke **školnímu** prostředí se řadí tyto faktory:

1. **Školní prostředí a zdroje** – jedná se o mnoho dílčích faktorů, které ovlivňují osvojování vědomostí – stabilní vzdělávací prostředí, celoškolní programy, např. péče o děti před vyučováním a po něm, speciální programy přímo orientované na čtení a čtenářskou gramotnost, dalším faktorem jsou vztahy mezi žáky, jejich vzájemná spolupráce atd. Důležitým faktorem je také rozsah a kvalita školních zdrojů, kvalifikovaní učitelé, vybavenost učeben pro rozvoj čtenářských kompetencí, školní knihovny, multimediální centra atd.

¹⁵ Srovnej s podkapitolou Teorie rozvoje rodinné gramotnosti.

¹⁶ Viz podkapitola Sociolingvistika.

2. **Kompetence vyučujících** – jedním ze zásadních faktorů, které ovlivňují rozvoj čtenářských kompetencí žáků, je kvalifikovanost vyučujících. Je důležité, zda vyučující prošel vzděláním zaměřeným na výuku porozumění textu, zda se neustále vzdělává prostřednictvím kurzů (rozvoj čtenářské gramotnosti, kritické myšlení atd.) a sleduje současný vývoj didaktických přístupů k výuce porozumění textu.
3. **Vyučovací metody** – v dnešní době existuje mnoho přístupů a metod k výuce čtení s porozuměním. Důležité je, aby vyučující tyto metody ovládali a byli schopni jejich volbu přizpůsobit potřebám svých žáků. Současné požadavky k výuce čtení s porozuměním jsou takové, aby nebyl striktně preferován žádný didaktický přístup, ale vyučování by mělo v duchu rozvoje gramotnosti komplexně rozvíjet celou osobnost žáka.
4. **Výukové materiály a zdroje** – ve vyučování je pro rozvoj čtenářské gramotnosti dětí důležité, aby pracovaly s různými typy textů, které jsou blízké jejich životním zkušenostem, a aby získané informace byly pro ně přínosem. V dnešní době do výuky pronikají nové technologie, např. používání elektronických textů.

3.3 Čtenářská gramotnost vs. funkční gramotnost

Podle J. Doležalové (2005) je v současnosti značná nejasnost mezi **čtenářskou** a **funkční** gramotností, a to převážně z důvodu, že tyto dva druhy gramotností dosud nebyly v mezinárodních výzkumech porovnány.

Již v předcházející podkapitole jsme uvedli, že obě tyto gramotnosti mají stejná teoretická východiska a rovněž definice těchto gramotností jsou téměř

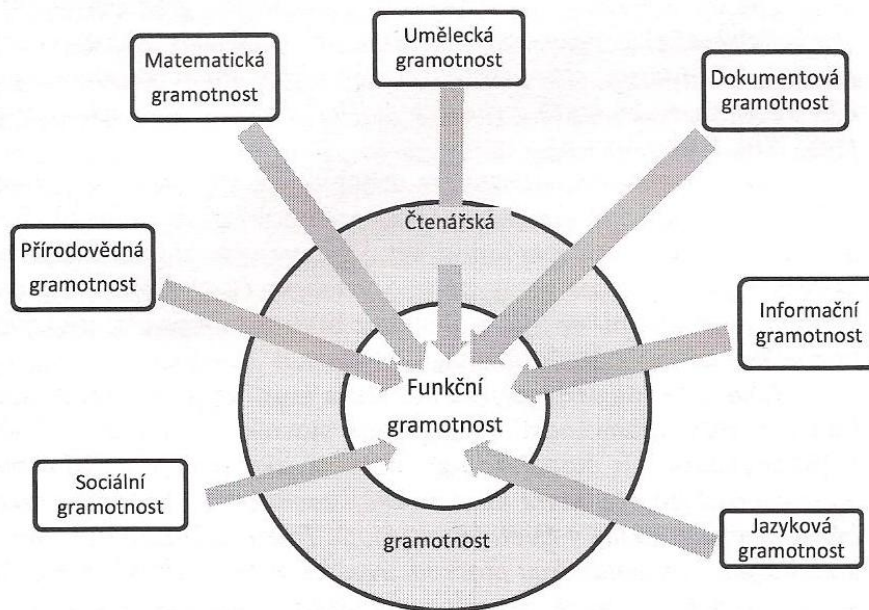
totožné. Jsou shodné i požadované vědomosti a dovednosti a také fakt, že při rozvoji čtenářské gramotnosti je cílem funkční využívání různých textů, se kterými se žáci setkávají v běžném životě.

Jak již bylo uvedeno výše, čtenářská gramotnost a funkční gramotnost se nejvíce liší zejména z věkového a ontogenetického hlediska. Z této skutečnosti vyplývá, že tyto dvě gramotnosti musí být odlišné i v kvalitě, rozsahu a náročnosti požadovaných dovedností, které jsou podmíněné věkem. V průběhu školní docházky se odehrává proces zrodu celkové funkční gramotnosti. Jak uvádí J. Doležalová (2005), jde o jakousi „inkubační“ dobu funkční gramotnosti.

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je počátečním mezníkem nastoupení povinné školní docházky. Autorky jako R. Wildová (2004) nebo E. Ďurošová (2005) zastávají názor, že etapa rozvoje čtenářské gramotnosti končí s intencionálním působením vyučujících, tedy koncem povinné školní docházky (popř. středoškolského vzdělávání), zatímco funkční gramotnost je rozvíjena po celý život (Najvarová 2011).

Po ukončení povinné školní docházky končí pro určitou skupinu žáků systematické vzdělávání, proto by znalosti a dovednosti žáků měly být na takové úrovni, která jim umožní bezproblémové začlenění do společnosti. Dle M. Rabušicové (2002) je funkční gramotnost spojována především s dospělostí, nicméně její rozvoj začíná již na 1. stupni základní školy po zvládnutí technické stránky čtení (Doležalová 2005).

Čtenářská gramotnost je obecně považována ve vztahu k ostatním oblastem gramotnosti za nejdůležitější, protože právě prostřednictvím čtenářské gramotnosti je možné rozvíjet další oblasti gramotnosti. Bez čtení by tedy bylo získávání vědomostí z ostatních oblastí nemožné.



Obrázek 1: Postavení čtenářské gramotnosti vůči funkční gramotnosti a dalším oblastem gramotnosti¹⁷

4 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE A TECHNIKY ČTENÍ

Gramotnost (resp. čtenářská gramotnost) je obsahem i cílem vzdělávacího procesu. Prostředkem k naplnění tohoto cíle je práce s textem. Jde o výukovou metodu,¹⁸ která je založená na zpracování textového materiálu. Podstatou této metody je porozumění textu. Pochopení významu textu je náročný proces založený na dovednostech žáka dešifrovat text, nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a vystihnout vztahy mezi nimi (Maňák, Švec 2003: 65). Jinak řečeno žák, který tyto zmíněné dovednosti ovládá, čte s porozuměním. Porozumění textu je ovlivněno mnoha faktory, jako jsou např. jazyková vybavenost žáka, schopnost chápat význam

¹⁷ Toto dělení navrhuje V. Najvarová (2008). Jsou zde však zahrnuty i takové oblasti gramotnosti, které nevyžadují práci s textem, což je např. sociální, umělecká nebo jazyková gramotnost. Je zde tedy určitý rozpor mezi definicí funkční gramotnosti (viz kapitola Funkční gramotnost) a dělením v tomto schématu. Dle našeho názoru by bylo vhodnější za složky funkční gramotnosti zvolit pouze takové, které práci s textem primárně vyžadují a odpovídají definici funkční gramotnosti.

¹⁸ Viz podkapitola Vyučovací metody.

slov, slovních spojení, vět atd. Důležité také je, jaké vědomosti, dovednosti a zkušenosti již žák má, jaké má zájmy, z jakého sociálního prostředí¹⁹ pochází apod.

Mnohé z těchto faktorů nemohou vyučující ovlivnit. Mohou však naučit žáky efektivně s textem pracovat a naučit je různé techniky, postupy a čtenářské strategie,²⁰ které žákům pomohou textu porozumět. Výzkumy PISA (OECD 2010) dokázaly, že žáci, kteří mají malé povědomí o účinných strategiích, jsou zároveň méně zdatnými čtenáři. Za pomoci výuky čtenářských strategií je možné žáky učit zvládat texty a tím rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost.

Čtenářskými strategiemi jsou dle PISY míněny strategie kontroly a monitorování vlastního porozumění textu (Palečková, Tomášek 2005). Dále např. P. Gavora (2008) uvádí, že efektivní práce s textem je založena na znalosti vhodných strategií čtení, které si žák volí podle cílů čtení a jež je rovněž vhodné někdy kombinovat.

V následující části této kapitoly uvedeme nejčastěji používané a uváděné čtenářské strategie,²¹ které jsme z důvodu přehlednosti rozdělili do několika skupin, a to: čtenářské strategie **dle přístupu k učení se z textu**, čtenářské strategie dle **typu čtení**, čtenářské strategie **dle fází práce s textem**, čtenářské strategie **dle typu přiřazení** a **další čtenářské strategie**.

4.1 Čtenářské strategie podle přístupů k učení se z textu

Ve vyučovacím procesu se žáci setkávají s různými typy textů, nejčastěji s výkladovými učebnicovými texty. F. Marton a R. Säljo (1976) rozlišují dva přístupy k textům:

- **Povrchový (pasivní) přístup** – při tomto přístupu jsou žáci pasivní, chtějí
 - Zvládnout celé téma,

¹⁹ Viz podkapitola Sociolingvistika.

²⁰ Zde je důležité rozlišovat mezi pojmy **čtenářské strategie** (viz výše) a **čtenářské dovednosti**, což jsou automatizované procesy, které si čtenář během čtení neuvědomuje (Whitcroft 2013)

²¹ Velmi podrobně se různými čtenářskými strategiemi a jejich aplikací ve vyučování zabývají publikace *Strategies That Work* (Harvey, Goudvis 2007) nebo dále *Improving Reading* (Johns, Lenski 2005) a *Comprehension Strategies for Middle Grade Learners* (Sadler 2001).

- naučit se co nejvíce stran textu,
 - najít správné odpovědi,
 - vstřebat přesně dané vědomosti,
 - naučit se látku doslova.
- **Hlubkový (aktivní) přístup** – při něm jsou žáci duševně aktivní a chtějí znát
 - Hlavní myšlenky,
 - souvislosti,
 - logiku argumentace,
 - smysl určitých nejasných částí učiva,
 - oprávněnost závěrů,
 - na čem je argumentace postavena,
 - co znamená obsah textu ve svých důsledcích.

G. Petty (2003) ještě doplňuje jeden přístup, a to tzv. **nulový přístup**, při kterém žáci pouze mechanicky pročítají text a domnívají se, že jim automaticky „naskáče“ do hlavy.

4.2 Čtenářské strategie podle typu čtení

Autoři R. Fry (2003), F. Davies (2000) nebo W. Zielke (1998) dělí čtenářské strategie podle typu čtení, resp. podle způsobu vyhledávání informací v textu, a to na čtení:

- **Kurzorické** (tzv. skimming) – jde o čtení zběžné, při kterém si čtenář pročítá text rychlým tempem. Cílem je zachytit hlavní myšlenky a získat základní představu o obsahu textu.
- **Selektivní** (skipping) – při tomto způsobu čtení čtenář vybírá pouze ty části textu, kterým chce věnovat zvýšenou pozornost.
- **Scanning** – účelem je najít v textu konkrétní údaj (jméno, rok atd.).
- **Statarické** – v tomto případě jde o důkladné čtení textu. Rychlost čtení se odvíjí od toho, jak čtenář porozuměl obsahu textu.

Každý z výše uvedených typů čtení má jiný cíl a vyžaduje jiné strategie, které se liší zejména z hlediska množství požadovaných informací z textu.

V této souvislosti W. Shnotz (1996 in Čáp, Mareš 2001) zpracoval tzv. **mikrostrategie** a **makrostrategie**,²² které považuje za klíčové pro porozumění textu:

- **Mikrostrategie** – jde o postupy, které čtenář užívá s cílem porozumět slovům a větám v textu. Jsou využívány při studijním nebo staráckém čtení.
- **Makrostrategie** – postupy, které vedou k porozumění textu jako celku; s jejich pomocí hledá čtenář hlavní myšlenku nebo jádro sdělení. Jsou využívány při kurzorickém nebo selektivním čtení.

4.3 Čtenářské strategie podle fází práce s textem

Americký autor F. P. Robinson (1978) vyvinul strategii čtení **SQ4R**,²³ která pod jednotlivými písmeny označuje na sebe navazující kroky, kterými se má žák při čtení textu řídit:

- **S** (survey – prozkoumej): tento krok znamená rychlou a zběžnou orientaci v textu dle nadpisů a záhlaví, od čeho k čemu obsah textu směřuje a jaký má text smysl.
- **Q** (question – ptej se): nyní jde o kladení otázek – co víme, co nevíme. Ptáme se slovy co, proč, jak.
- **4R** (read – čti, record – dělej si poznámky, recite – opakuj, review – rekapituluj): tento krok znamená důkladnější studování textu, například pořizováním poznámek a otázek k textu. Žák hledá vztahy mezi informacemi,

²² Vycházejí z teorie W. Kinschte a T. A. Van Dijka (viz dále v podkapitole Konstruktivně-integrační model zpracování informací), která předpokládá, že porozumění textu má dvě fáze. K lokálnímu porozumění vedou mikroprocesy, ke globálnímu porozumění textu vedou makroprocesy. Více viz Čáp, Mareš – *Psychologie pro učitele* (2007).

²³ Tato metoda je založena na původní metodě **SQ3R**, která byla postupně doplněna o další krok („R“) – vypisování si poznámek z textu.

zapamatovává si klíčové informace, které by si měl později vybavit a měl by také dokázat tyto informace z textu přehledně shrnout.

4.4 Čtenářské strategie dle typu přiřazení

Kromě výše uvedených čtenářských strategií, které čtenáři používají při práci s textem, existují ještě další čtenářské strategie, které jsme po žácích vyžadovali při práci s didaktickým testem. Tyto strategie blíže popisujeme v kapitole Metodologie testování PISA v rámci tzv. **mikroaspektů**. Jedná se o tzv. přiřazovací strategie, a to: *lokalizace, cyklus, integrace a generování*.

4.5 Další čtenářské strategie

Následující klasifikaci čtenářských strategií představila D. Miller (2002), jež vycházela z poznatků z výzkumů D. Pearsona (2002). Tyto výzkumy si kladly za cíl zjistit, jaké čtenářské strategie k porozumění textu žáci používají. Byly identifikovány tyto strategie:²⁴

- hledání souvislostí,
- kladení otázek k textu,
- vytváření představ,
- usuzování,
- určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu,
- syntéza,
- sledování porozumění a zjednání nápravy.

²⁴ E. O. Keene a S. Zimmermann (1997) ještě k této klasifikaci doporučují zařadit např. strategie, jako jsou *předvídání* nebo *hodnocení*.

Výběr konkrétní strategie pak závisí na vyučujícím dle potřeb žáků. E. O. Keene a S. Zimmermann (1997) pak na základě výzkumů uvádí doporučená pořadí těchto čtenářských strategií, která se vyučujícím v praxi osvědčila.²⁵

5 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST Z HLEDISKA DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ

V této kapitole se zaměříme na čtenářskou gramotnost z hlediska didaktických prostředků. Nejprve obecně charakterizujeme didaktické prostředky a jejich klasifikaci a některé prostředky stručně popíšeme. Největší část této kapitoly však bude vzhledem k zaměření disertační práce věnována vyučovacím metodám, a to zejména metodám kritického myšlení, které je obecně považováno za jeden z nejdůležitějších prostředků (nástrojů) rozvoje čtenářské gramotnosti.

Didaktické prostředky se v nejobecnějším pojetí dělí (dle Geschwinder a kol. 1995) na *materiální* a *nemateriální*. Mezi materiální prostředky se řadí *didaktická technika, učebny, vyučovací a žákovské pomůcky*, mezi nemateriální patří *didaktické zásady, organizační formy vyučování a vyučovací metody*. Již z tohoto základního dělení didaktických prostředků je zřejmé, že pro rozvoj porozumění textu (resp. čtenářské gramotnosti) jsou důležité zejména prostředky nemateriální.

5.1 Didaktické zásady

Didaktické zásady (principy) představují nejobecnější normy, které jsou nezbytným předpokladem úspěchu pedagogické práce. Tyto zásady jsou propojeny se všemi stránkami výuky, jako jsou činnost vyučujícího, formy výuky, vyučovací metody, učivo, poznávací činnost žáka a jejichž hlavním účelem je usměrňování vzdělávacího procesu (Kalhous, Obst 2009). Pokud se zaměříme na výuku

²⁵ Pro žáky mladšího věku je pořadí následující: sledování porozumění, hledání souvislostí, kladení otázek k textu, vytváření představ, usuzování, určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu, syntéza. Pro žáky staršího věku je pořadí následující: sledování porozumění, hledání souvislostí, kladení otázek k textu, usuzování, určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu, syntéza, kladení otázek k textu, vytváření představ (Miller 2002).

porozumění textu, svou důležitou roli zde hrají všechny didaktické zásady.²⁶ Přesto bychom pro rozvoj čtenářské gramotnosti zdůraznili zejména důležitost dodržování zásad, jako jsou **zásada spojení teorie s praxí** (srov. funkční pojetí gramotnosti v kapitole Funkční gramotnost), **zásada uvědomělosti a aktivity** (např. vědomé používání čtenářských strategií při práci s textem), **zásada soustavnosti a přiměřenosti** a **zásada individuálního přístupu k žákům**.

5.2 Organizační formy výuky

Organizační formou výuky je myšlen jakýsi rámec, uspořádání vyučovacího procesu, tzn. prostředí a způsob organizace činnosti žáků a vyučujícího v průběhu vyučování. Vyučující musí při výběru formy výuky zohlednit, *s kým a jak pracuje*,²⁷ a také *kde* výuka probíhá (Kalhous, Obst 2009). J. Skalková (2007: 220) tyto faktory popisuje podrobněji, když uvádí, že „*vyučující volí vhodné formy v závislosti na cíli své práce, charakteru látky, připravenosti a specifických potřebách žáků i jejich individuálních zvláštěnostech a možnostech, které má v dané škole k dispozici.*“

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými organizačními formami a jejich klasifikacemi. Jako základní organizační formy (Skalková 2007) se uvádí **frontální (hromadné) vyučování, skupinové a kooperativní vyučování, individualizované a diferencované vyučování, projektová a integrovaná výuka, domácí učební práce žáků**.

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je velmi důležité, aby vyučující vybíral takové metody, které:

- Podporují spolupráci mezi žáky (**kooperativní a skupinová výuka**),

²⁶ Mezi tradiční didaktické zásady patří:

1. zásada uvědomělosti (a aktivity),
2. zásada názornosti,
3. zásada soustavnosti a přiměřenosti,
4. zásada spojení teorie s praxí,
5. zásada vědeckosti,
6. zásada komplexního rozvoje žáka,
7. zásada individuálního přístupu k žákům (Kalhous, Obst 2009: 272).

²⁷ Dle závěrů z výzkumu PISA (Straková 2002) čeští vyučující nereagují na individuální potřeby žáků, nemotivují zaostávající ani talentované žáky.

- Podporují aktivitu zejména na straně žáků (**projektová výuka**).²⁸
- Zohledňují odlišnosti, zájmy a dispozice jednotlivých žáků (**individualizovaná výuka**).
- Propojují poznatky z různých vzdělávacích oborů (**integrovaná tematická výuka**).²⁹

5.3 Vyučovací metody

V kapitole Čtenářská gramotnost jsme uvedli několik definic čtenářské gramotnosti, které kromě schopnosti práce s textem zdůrazňují i vyšší úrovně čtení, než je pouhé porozumění textu (tzn. aktivní práci čtenáře s textem, jeho interpretaci, analýzu atd.). Právě tyto činnosti tvoří také podstatu kritického myšlení.³⁰

Metody pro rozvoj kritického myšlení můžeme tedy chápat jako nejdůležitější prostředek pro rozvoj čtenářské gramotnosti.³¹ Jak uvádí např. J. M. Tušková (2011), využitím metod kritického myšlení lze u žáků docílit osvojení si technik práce s textem, zdokonalení se ve čtení s porozuměním a nácviku dílčích složek čtenářské gramotnosti. Text je považován za základní zdroj informací a všechny tyto metody jsou založené právě na práci s textem.

V následující kapitole se budeme zabývat kritickým myšlením ve vztahu k výukovým metodám. Nejprve se zaměříme na nejdůležitější klasifikace výukových metod a poté se budeme věnovat problematice kritického myšlení a jednotlivým metodám, které se v kritickém myšlení uplatňují.

Je důležité zdůraznit, že žádná vyučovací metoda nemůže být účinná, pokud nedochází k neustálé spolupráci mezi vyučujícím a žáky. Na základě této činnosti dochází k osvojování obsahu vzdělávání. V tomto ohledu by se vyučující neměli

²⁸ Využitím projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti se ve své publikaci zabývá např. autorka J. Hyplová (2010).

²⁹ Tato výuka je vychází z koncepce americké autorky S. Kovalikové. Je založena na nejnovějších poznatcích o fungování lidského mozku. Více např. Kovaliková (1993).

³⁰ Viz podkapitola Kritické myšlení.

³¹ Obecně je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Mareš, Walterová 2009: 355) vyučovací metoda charakterizována jako „postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“.

soustředit pouze na jednu nebo několik málo stále se opakujících metod, ale naopak by měli metody vhodně kombinovat s organizačními formami vyučování a využitím rozmanitých didaktických prostředků. O efektivní výukové metodě se hovoří tehdy, pokud jsou u žáků dosažené změny ve vědomostech, dovednostech a schopnostech, postojích a hodnotách trvalé a účinné. Pomocí výukových metod dochází k propojení cílů, obsahu a výsledku vzdělávacího procesu.

Vyučující ve vyučování vybírají vyučovací metody s ohledem na cíle, kterých mají žáci dosáhnout ve vyučovacím procesu. Tyto metody se nepoužívají izolovaně, ale navzájem se doplňují. Pro vyučující je tedy nezbytné, aby porozuměli jednotlivým metodám výuky a tomu, jak jsou tyto metody zařazeny v systému výukových metod. Pro tento účel existuje v odborné pedagogické literatuře několik klasifikací. Jejich autoři k nim přistupují z různých hledisek; těmi jsou např. fáze vyučovacího procesu, zdroj, ze kterého žák získává informace, myšlenkové procesy, které žáci používají, atd.

Dodnes platnou a rozšířenou je např. klasifikace dle I. J. Lerner (1986), který rozdělil vyučovací metody dle poznávacích činností žáka při osvojování obsahu vzdělávání a vycházel ze základní charakteristiky aktivit učitele, který je organizátorem této činnosti ve výuce.³² L. Mojžíšek (1975) dělí vyučovací metody dle jednotlivých fází vyučovacího procesu.³³ Nejpřehlednější a nejúplnější klasifikaci výukových metod však předkládají J. Maňák a V. Švec (2003). Tito autoři dělí metody do tří skupin, a to:

1. Klasické výukové metody

- a. Metody slovní (vysvětlování, vyprávění, **práce s textem**, rozhovor atd.).
- b. Metody názorně-demonstrační (práce s obrazem, instruktáž, pozorování atd.).

³² Lerner dělí výukové metody do pěti skupin: informačně-receptivní metoda, reproduktivní metoda, metoda problémového výkladu, metoda heuristická, metoda výzkumná. Více např. J. Maňák a V. Švec (2003), Z. Kalhous a O. Obst (2009), L. Zormanová (2012).

³³ Jsou to metody následující: motivační, expoziční, fixační a diagnostické.

- c. Metody dovednostně-praktické (vytváření dovedností, napodobování, manipulování, experimentování, produkční metody atd.).

2. Aktivizační výukové metody

Tyto metody jsou založeny zejména na aktivitě, samostatnosti a tvořivosti žáka. J. Maňák a V. Švec (2003: 105) charakterizují aktivizující metody jako *„postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“*. Aktivizující metody jsou rozděleny do následujících skupin:

- a. metody diskusní,
- b. metody heuristické a řešení problémů,
- c. metody situační,
- d. metody inscenační,
- e. didaktické hry.

3. Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody propojují jednotlivé složky vzdělávacího procesu, čímž vytvářejí útvary, ve kterých se spojují výukové metody, organizační formy vyučování a didaktické prostředky. Komplexní metody, které vychází z metod klasických a aktivizujících, se od těchto odlišují šířkou svého působení a zaměřením (usilují o to co nejvíce zefektivnit výukový proces).

J. Maňák a V. Švec (2003: 131) uvádějí, že se jedná o *„složitě metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace“*. Mezi komplexní výukové metody se řadí např.:

- a. Frontální výuka,
- b. skupinová a kooperativní výuka,
- c. partnerská výuka,
- d. individuální a individualizovaná výuka,
- e. samostatná práce žáků,
- f. kritické myšlení,**
- g. brainstorming,
- h. projektová výuka,
- i. výuka dramatem,
- j. otevřené učení a další.

Kromě toho, že žáci ve vyučovacím procesu pracují s informacemi, pomocí kterých získávají vědomosti, je důležité, aby se žáci naučili rozvíjet také svou samostatnost, odpovědnost, tvořivost, spolupráci a zejména samostatné myšlení, což je záležitostí především kritického myšlení, které se jednak vymezuje jako jedna z komplexních výukových metod a dále může být uplatněno v metodách klasických (práce s textem) a metodách aktivizačních.

5.3.1 Kritické myšlení

V následující kapitole se zaměříme na kritické myšlení, které je chápáno jako jeden z nejdůležitějších nástrojů rozvoje čtenářské gramotnosti (viz výše). Jak uvádí H. Grecmanová (2006), kritické myšlení je jak jedním z cílů výuky, tak i jednou z učebních metod, jak jsme již výše v textu uvedli.

Nejprve stručně charakterizujeme pojem kritické myšlení v pojetí různých autorů. Dále zmiňujeme projekt RWCT a na závěr kapitoly popisujeme vybrané metody kritického myšlení, které jsou univerzálně použitelné téměř ve všech vyučovacích předmětech.

V dnešní době 21. století, která je často označována také jako doba informační, je pro člověka nemožné zapamatovat si všechny informace, které se k němu z jeho okolí dostanou. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby se lidé naučili vybírat právě takové informace, které potřebují a jsou pro ně podstatné. O rozvoj schopnosti, které vedou

k efektivní práci s informacemi, k tvořivému myšlení, komunikaci při hledání optimálních řešení, se také snaží současná moderní škola. Jedním ze způsobů, jak dosáhnout rozvoje těchto schopností, je naučit žáky kriticky myslet.

Pojem *kritické myšlení* pochází z anglického termínu *critical thinking*. Avšak jak uvádějí např. H. Grecmanová a E. Urbanovská (2000), nejedná se o přesný ekvivalent, neboť v anglickém jazyce má na rozdíl od jazyka českého termín „kritický“ celou řadu významů. Pro uchopení tohoto termínu je možné vycházet z pojetí projektu RWCT, kde se kritické myšlení chápe jako aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní proces, čemuž v češtině nejlépe odpovídá sousloví aktivní učení a samostatné myšlení.

P. Gavora (1995) popisuje kritické myšlení jako nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k porozumění učiva, k hledání a nalézání souvislostí mezi zkoumanými jevy a vyvozování vlastních závěrů.

V odborné literatuře se vyskytuje mnoho dalších definic kritického myšlení. Většinou se shodují v tom, že kritické myšlení je nástroj, který vede u žáků k porozumění učiva, k odhalování vztahů mezi jednotlivými osvojenými jevy a fakty, k vytváření vlastního názoru na danou problematiku a celkově k hloubkovému učení (Zormanová 2012).

Velmi podrobně charakterizuje pojem kritické myšlení např. profesor Michiganské univerzity v USA, David Klooster (2000: 8-9):

1. Kritické myšlení je myšlení nezávislé, samostatné.

Každá osoba si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Nikdo nemůže kriticky myslet za druhého. Nezávislost myšlení je dle Kloostera první a možná nejdůležitější vlastností kritického myšlení.

2. Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení.

Studenti potřebují o věci vědět mnoho informací ještě předtím, než začnou získávat o věc zájem a než začnou o příslušném tématu přemýšlet. Neobejdou se tedy bez mnoha faktů, pojmů, dat, textů atd., aby byli schopni vést složité úvahy.

3. Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.

Zvídavost a potřeba poznávat jsou podle Klosstera vrozené vlastnosti všech lidí bez ohledu na věk. Skutečné učení se na každé úrovni vyznačuje snahou řešit problémy a odpovídat na otázky, které vycházejí z žákova vlastního zájmu a z jeho potřeb. J. Bean (2000) tvrdí, že při výuce kritickému myšlení je jedním z nejtěžších úkolů přimět žáky, aby vnímali problémy, které existují kolem nich.

4. Kritické myšlení hledá rozumné argumenty.

Kriticky myslící lidé si vytvářejí vlastní řešení problémů a přinášejí pro tato řešení dobré argumenty a přesvědčivé důvody. Vědí, že existuje více než jedno řešení, a proto usilují o prokázání logičnosti a praktičnosti svého řešení.

5. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.

Myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány tím, jak se o ně dělíme s ostatními. Když diskutujeme, čteme, debatujeme, nesouhlasíme, zapojujeme se do procesu, který prohlubuje a propracovává naše vlastní postoje a názory. Učitelé kritického myšlení proto využívají mnoha výukových strategií, kterými podněcují dialog a diskusi, práci ve skupinách atd.

6. Psaní je pro kritické myšlení nejcennějším nástrojem.

Všech pět částí tohoto vymezení kritického myšlení se dá realizovat ve školních činnostech, ale nejlépe k tomu slouží podle Klossterova názoru psaní. Ten říká, že psaní nutí studenta být aktivní. Psáním se myšlení žáků stává viditelným a dostupným pro učitele. Psaní je nezávislé myšlení a vyžaduje od autora, aby zapojoval své dosavadní znalosti a vědění.

Třífázový model učení

Vyučovací hodiny, ve kterých jsou používány metody kritického myšlení, respektují přirozené pochody, které probíhají v mozku učícího se člověka (Zormannová 2012). Jedná se o tzv. *třífázový model učení*, který je velmi efektivní co do intelektuálních i emocionálních stimulů. Pomocí jednotlivých fází získávají žáci klíčové kompetence, osvojují si nové informace a dokážou nalézat souvislosti (Košťálová 2002).

A. Petrasová (2002) uvádí, že žáci si díky třífázovému modelu učení zapamatují učivo na delší dobu, jsou ve vyučování aktivnější a motivovanější. Jsou rozvíjeny jejich komunikační dovednosti; žáci si osvojují dovednost pracovat s informacemi.

Třífázový model je charakteristickým znakem pro metody kritického myšlení a dělí se na následující fáze:

- **fáze evokace** – v této fázi zjišťuje vyučující prekoncepty³⁴ a vědomosti žáků k danému tématu,
- **fáze uvědomění si významu** – v této fázi žák hledá nové informace a porovnává je s původními informacemi,
- **fáze reflexe** – v této fázi žák třídí, upevňuje a systematizuje své vědomosti.

Třífázový model učení (nazýván také zkratkou činností E-U-R), který respektuje mechanismy přirozeného učení, byl rozšířen zejména díky programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (Meredith et al. 1997).

Program čtením a psaním ke kritickému myšlení

Program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (v angličtině Reading & Writing for Critical Thinking – RWCT) je jedním ze vzdělávacích programů, který

³⁴ Prekoncept = původní a spontánní představa žáka o problematice (Bertrand 1998).

přináší vyučujícím na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie. Ty mají za cíl rozvíjení samostatného myšlení studentů, podnětění potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých.

První setkání devíti zemí, kterým byl program nabídnut prostřednictvím národní Sorosovy nadace,³⁵ se uskutečnilo v červenci roku 1997 pod vedením dobrovolných amerických lektorů. Česká republika se zapojila do první skupiny zemí, které program přijaly. V dalších letech se postupně přidávaly nové země ze střední a východní Evropy, Asie a Afriky. V každé zemi působí dobrovolní lektoři nebo konzultanti. V České republice absolvovala program pod vedením zahraničních lektorů první skupina zájemců ve školním roce 1997/98. Programu se zúčastnilo celkem 26 učitelů prvního a druhého stupně ZŠ, středních škol i vysokoškolští učitelé. Absolventi tohoto kurzu si postupně doplnili i kurz lektorů vzdělávání dospělých. V následujícím školním roce přibýlo dalších 68 proškolených vyučujících, v dalším roce bylo vyškoleny již 280 účastníků. Počty kurzů i účastníků se neustále zvyšují.

V České republice existuje občanské sdružení *Kritické myšlení*, které bylo založeno v únoru 2000. Toto sdružení organizuje různé typy kurzů, podporuje vzdělávání lektorů atd. Vydává také čtvrtletník *Kritické listy*. Podrobnější informace lze nalézt na webových stránkách sdružení.³⁶

Program RWCT není zaměřen jen na oblast práce s textem a informacemi, ale cíleně a systematicky rozvíjí důležité životní dovednosti. Obecně lze konstatovat, že je využitelný ve všech výchovně vzdělávacích institucích, a to nejen při práci s nejrůznějšími skupinami obyvatel, ale i při sebevzdělávání (Blažková 2005)

³⁵ Sorosova nadace je síť 29 nezávislých nadací, jejichž hlavním cílem je vytvořit v zemích působnosti otevřenou společnost. Otevřená společnost je založena na zákonech, demokraticky volené vládě, různorodé občanské společnosti, respektu k menšinám a ekonomice volného trhu (Eurodesk 2011).

³⁶ Více informací na <http://www.kritickemysleni.cz>.

Metody kritického myšlení

Metody rozvíjející kritické myšlení charakterizuje H. Grecmanová a kol. (2000: 50) jako metody, které „zapojují žáky do aktivního přemýšlení, přičemž je však nenutí studovat abstraktní logické postupy. Žáci jsou vedeni k vytváření vlastních názorů, k racionální volbě mezi dvěma kompetitivními myšlenkami, k zodpovědné debatě o daných problémech, ke spolupráci s ostatními, respektování odlišných názorů, uvědomění si, jak prožité zkušenosti mohou ovlivnit postoje a vnímání lidí.“

Nyní popíšeme několik nejznámějších a nejrozšířenějších metod kritického myšlení, které jsou univerzálně použitelné napříč vyučovacími předměty. Metody nebudou charakterizovány rozsáhle vzhledem ke skutečnosti, že to není účelem této disertační práce, kde kritické myšlení tvoří pouze jednu z částí zkoumané problematiky, a je zde na něj nahlíženo jako na jeden z důležitých nástrojů rozvoje porozumění textu u žáků. Při charakteristice metod kritického myšlení vycházíme převážně z publikace L. Zormanové (2012) a J. Maňáka a V. Švece (2003).

▪ **Brainstorming**

Brainstorming je výuková metoda, která se využívá k řešení problémů a k rozvoji tvořivosti. Volně by se tato metoda dala přeložit jako „bouře mozků“. Je založena na produkování co největšího počtu návrhů řešení určitého problému a jejich posouzení, a to ve velmi krátké době. Existuje několik základních pravidel brainstormingu. My je zde však nebudeme zmiňovat, podrobnější informace uvádí např. J. Maňák a V. Švec (2003). Písemná forma brainstormingu je nazývá brainwriting, který probíhá tak, že žáci píšou své nápady na papír kolující po třídě.

▪ **Myšlenková mapa**

Myšlenková mapa je metodou (strategií), jež podporuje aktivní učení. Tato metoda spočívá v tom, že vyučující nebo žáci napíšou doprostřed tabule nebo sešitu základní slovo. Okolo tohoto základního slova pak začne psát slova nebo výrazy, které žáky napadnou v souvislosti se základním slovem.

▪ **I.N.S.E.R.T.**

Metoda I.N.S.E.R.T. je anglickou zkratkou, která znamená: *Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking*³⁷.

Při této metodě žáci pracují individuálně s textem. Jejich úkolem je v průběhu čtení zaznamenávat si a třídit do tabulky informace v textu, a to:

- Známé informace,
- nové informace,
- myšlenky, se kterými nesouhlasí,
- informace, o kterých se chtějí dozvědět více,
- poté následuje diskuze k textu a k tabulce se záznamy.

▪ **Podvojný deník**

Záměrem této metody je, aby si žáci dokázali osvojit propojování informací z textu se svými vlastními, již získanými poznatky – prekoncepty. Základ podvojného deníku tvoří svislá čára uprostřed čistého listu papíru. Na levou stranu papíru si žáci z textu vypíší část, která na ně zapůsobila. Na pravou stranu papíru napíší komentář ke zvolené části textu.

Po přečtení textu probíhá ve třídě diskuze, kdy se žáci dělí o své zápisy a pocity, které u nich text vyvolal.

▪ **Pětilístek**

Metoda pětilístek (název pochází z francouzského cinquains – pět) spočívá v postupném rozvíjení klíčového tématu, a to pomocí charakteristiky pojmu. Na prvním řádku stojí jednoslovné podstatné jméno označující probírané téma, na druhém řádku jsou dvě přídavná jména, která charakterizují námět, třetí řádek obsahuje tři slovesa vyjadřující dějovou složku tématu, na čtvrtém řádku napíší žáci čtyři slova, která shrnují poznatky o daném tématu, poslední pátý řádek je opět tvořen jedním slovem (nejčastěji podstatným jménem), které rekapituluje podstatu námětu, tématu apod.

³⁷ Interaktivní systém značek pro efektivní čtení a myšlení.

- **Vennův diagram**

Tato metoda využívá grafického znázornění informací, které žáci považují za podstatné pro vyjádření kontrastu myšlenek nebo jevů a jejich styčných oblastí. Diagram je tvořen dvěma nebo více částečně se překrývajícími kruhy. Nejprve se vymezí témata, o kterých mají žáci uvažovat. Žáci si nakreslí diagramy a do každého z nich vypisují podstatné vlastnosti jednoho tématu. V průniku diagramů se pak objevují ty informace, které jsou oběma tématům společné. Poté probíhá diskuze mezi žáky a vyučujícím.

- **Skládkové učení**

Tato metoda je metodou tzv. *kooperativního učení*, což znamená učení založeného na vzájemné spolupráci mezi žáky. Princip této metody spočívá v rozdělení třídy na tzv. *domovské* a *expertní* skupiny. Každý žák má svoji domovskou skupinu – v rámci této skupiny je mu přiděleno číslo a text. Expertní skupina pak vznikne sloučením všech stejných čísel z domovských skupin. Úkolem expertní skupiny je nastudovat nové učivo a přijít na způsob, jak nové učivo předat spolužákům v domovské skupině. Každá expertní skupina má přiděleno jiné téma. Poté, co členové expertních skupin nové učivo prodiskutují, vrátí se do svých domovských skupin a předávají nové učivo ostatním.

- **Čtení s předvídáním**

Tato metoda je obvykle zařazována před čtením, kdy se žáci pokouší dle názvu vyvodit možný obsah textu nebo děj příběhu. Dále se pokračuje tak, že vyučující čte text po částech a po přečtení každé části si žáci představují, jak bude text pokračovat, a svá očekávání si zapisují do tzv. tabulky předpovědí. Své domněnky si zapisují a na konci se dozvídají, zda měli pravdu, následují diskuse ve dvojicích a skupinách. Důraz je kladen na přemýšlení nad textem a uvědomování si již získaných informací a souvislostí.

6 GRAMOTNOST V KONTEXTU PEDAGOGICKÝCH TEORIÍ

V následující kapitole se budeme zabývat nejvýznamnějšími teoriemi a modely zpracování informací, které od počátku 20. století až do současnosti ovlivňovaly a ovlivňují pojetí gramotnosti. Nejprve se zaměříme na pedagogické aspekty gramotnosti, větší část kapitoly bude poté věnována gramotnosti v kontextu pedagogických teorií. Kapitola bude dále členěna dle jednotlivých teorií a časových období.

Při popisu jednotlivých teorií často používáme pojmy z anglického jazyka, které nemají v českém jazyce ustálený ekvivalent nebo nebyly v tuzemské literatuře prozatím popsány. Z toho důvodu na některých místech necháváme originální anglický termín společně s naším českým překladem.

6.1 Gramotnost a její pedagogické aspekty

Gramotnost je jevem, který souvisí s mnoha pedagogickými aspekty. Pokud člověk nedosahuje určité úrovně gramotnosti, na které je založena většina vzdělávacích procesů, nemůže dosáhnout odpovídajícího vzdělání. B. Pupala (2000) zdůrazňuje, že gramotnost je jevem společenským. Obsah gramotnosti je určován lidskou společností v konkrétní historické situaci.

Gramotnost je dle J. Ryana (1990 in Doležalová 2005) v centru zájmu pedagogiky zejména ze tří důvodů:

- je v úzkém sepětí s **výchovou a vzděláváním** dalších generací (je podmínkou i prostředkem rozvoje společnosti),
- je **obsahem a cílem vzdělávacího procesu**,
- je **prostředkem vzdělávacího procesu**.

Dle Evropské komise (2011) každé páté patnáctileté dítě v Evropě (v České republice 23,1 %) postrádá základní dovednosti ve čtení a psaní. Z tohoto důvodu se těmto lidem v dospělosti obtížněji hledá práce a hrozí tak riziko sociálního

vyloučení. Ve snaze napomoci řešení tohoto problému Evropská komise vytvořila nezávislou skupinu odborníků (tzv. **Skupinu na vysoké úrovni**), která by měla hledat možnosti, jak zvýšit úroveň gramotnosti. Ministři zemí EU stanovili cíl snížit do roku 2020 podíl žáků, kteří mají problémy se čtením, matematikou a přírodními vědami, pod 15 %. Cílem skupiny je více zviditelnit potřebu vyšší úrovně gramotnosti v Evropě a zvýšit její politickou váhu.

Evropská komisařka pro vzdělávání, kulturu, mnohojazyčnost a mládež, Androulla Vassiliou, dodává: „*Ustavení této skupiny je začátkem celoevropské kampaně, která se bude věnovat příčinám nízké úrovně gramotnosti. Příliš mnoha Evropanům se nedaří dostat na trh práce a nemohou být společnosti plně prospěšní právě proto, že postrádají základní dovednosti ve čtení a psaní. Jestliže chceme splnit cíle strategie Evropa 2020 pro inteligentní růst podporující sociální začlenění, musíme tento problém začít řešit nyní.*“ (Evropská komise 2011)

V červnu 2012 vydala výše zmíněná skupina odborníků na rozvoj gramotnosti rozsáhlou zprávu, která kromě jiného obsahuje řadu doporučení týkajících se konkrétních věkových skupin a vyzývá k zajištění většího počtu učitelů se specializací na čtení v základních školách, změně postoje k dyslexii apod. Zpráva zdůrazňuje, že dobré dovednosti v oblasti gramotnosti jsou nezbytné pro zlepšení života lidí a pro podporu znalostí, inovace a růstu. Změny v povaze práce, ekonomice a společnosti obecně znamenají, že gramotnost je v dnešním světě důležitější než kdy jindy a že by Evropa proto měla usilovat o 100% **funkční gramotnost** všech svých občanů.

Podle Bertrandovy (1998) klasifikace vzdělávacích teorií vychází gramotnost především z **teorie sociální**, která chápe vzdělání jako nástroj přeměny společnosti, zdůrazňuje zejména nezbytnost rozvoje *kritického myšlení*, a z teorie **kognitivně psychologické**, jež vychází zejména z *konstruktivismu*, který zdůrazňuje aktivní úlohu subjektu (např. žáka) v poznávání světa založenou na již získaných znalostech, tzv. *prekonceptech*, které si dítě vytváří např. při pozorování dospělých při činnostech s psanými materiály – čtou (knihy, časopisy, letáky, návody atd.), píšou a o těchto aktivitách hovoří.

Americké autorky D. H. Tracey a L. Morrow (2012), které patří mezi světové odbornice na problematiku gramotnosti (zejména čtenářské gramotnosti),

předkládají velmi podrobný a kvalitně zpracovaný přehled jejích teoretických východisek. Ve své studii se zabývají teoretickými východisky gramotnosti vzhledem k vývoji v čase (od počátku 20. stol. až do současnosti) a pro každé časové období vymezují nejvýznamnější teorie a modely, jimiž byla gramotnost ovlivněna.

Abychom vytvořili představu o tom, ze kterých teoretických směrů osvojování gramotnosti vychází, budeme v následující části čerpat z poznatků výše zmíněných autorek, které budou doplněny myšlenkami dalších (zejména zahraničních) autorů zabývajících se konkrétními teoriemi a modely.

D. H. Tracey a L. Morrow (2012) rozdělují teoretická východiska gramotnosti dle vývoje v čase do následujících etap:

Tabulka 1: Teoretická východiska gramotnosti dle časových období

Časové období	Teoretická východiska a modely
1900–1950	Behaviorismus
1920–současnost	Konstruktivismus
1930–současnost	Teorie vývoje gramotnosti
1950–současnost	Kognitivní teorie a modely zpracování informací
1960–současnost	Sociální učení

6.2 Gramotnost ve vztahu k behaviorismu

Směry, které vycházejí z empirismu, chápou lidskou duši jako nepopsanou desku, do níž se zapisují smyslové vjemy. Podle těchto pojetí si dítě osvojuje rovněž jazyk. Domněnka o osvojování jazyka pod vlivem okolí byla nejvíce prosazována behavioristickou koncepcí. Při osvojování jazyka se dle K. Šebesty (1999) uplatňuje klasické podmiňování i podmiňování operační neboli instrumentální.

Klasickým podmiňováním může být vyloženo osvojování si receptivních jazykových dovedností. Dítě neví, co znamenají zvuky, které slyší. Pokud jsou ale tyto zvuky často spojovány s určitou věcí nebo osobou, která je pro dítě důležitá zejména citově (např. s rodiči), začne dítě význam zvuků chápat.

Operačním podmiňováním můžeme vysvětlit osvojování si produktivních jazykových dovedností. V počátečním období dítě vytváří množství různých zvuků, které se postupem času mění na hlásky a poté na slova – podstatným faktorem je zde kladné posilování formou odměny ze strany rodičů.

Co se týká vztahu myšlení a jazyka, behavioristé tvrdí, že se jedná o dva aspekty téhož jevu, které jsou neoddělitelně spojeny. Přestože domněnky behavioristů o osvojování jazyka přinesly mnoho zajímavých zjištění, nevysvětlují dostatečně všechny jevy, které jsou s osvojováním jazyka dětmi spojeny. Uvádí se zejména tři argumenty, které komplikují přijetí behavioristické koncepce:

- a) Osvojování jazyka probíhá u dětí v univerzálních stadiích, která jsou stejná u různých dětí. Pokud by byl proces osvojování jazyka podmíněn pouze vnějším okolím a bez vlivu vnitřních faktorů, docházelo by k velkým individuálním rozdílům.
- b) Děti si osvojují jazyk velice rychle. Pokud by se vycházelo z teorie behaviorismu, trval by tento proces mnohem déle.
- c) Děti jsou schopny vytvářet nové a gramaticky správné konstrukce; dokonce takové, se kterými se zatím nesetkaly. Také chybují např. v přehnané systémovosti a pravidelnosti vyjadřování, která nemohly nikdy slyšet (já psám, v zoo byli lefi atd.), což znamená, že děti jsou jazykově velmi kreativní. Také tato skutečnost je v rozporu s behavioristickou koncepcí (Šebesta 1999).

6.3 Gramotnost ve vztahu ke konstruktivismu

Současné snahy o modernizaci pojetí učiva a vyučování se hlásí ke konstruktivismu, což je dle Pedagogického slovníku „široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňujících jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností“ (Průcha, Mareš, Walterová 2003: 131). Ve vztahu ke gramotnosti lze nahlížet na konstruktivismu jako na nástroj, který umožňuje gramotnost žáků rozvíjet.

Vznik konstruktivismu spadá přibližně do poloviny 20. stol. Jedním ze zakladatelů byl J. Piaget, na kterého poté navazovali autoři jako např. G. Bachelard, J. D. Novak, A. Giordan, M. Gredler a další (Bertrand 1998).

Konstruktivismus je proud kognitivněpsychologických teorií, který se staví do protikladu k transmisivnímu vyučování (předávání hotových poznatků žákům, kteří jsou v pasivní roli). Kritizují behaviorální model učení založený na stimulech a reakcích (viz výše). Při konstruktivistickém pojetí vyučování si žáci významy a porozumění sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi. Vyučování, které je konstruktivisticky pojaté, pak navozuje takové situace, které reagují na prekoncepty (předchozí znalosti, dovednosti, zkušenosti a mentální struktury) žáka. F. Smith (2004) uvádí, že žák má v hlavě více či méně ucelenou představu, jaký je svět – tzv. *naivní teorie* (zjednodušená představa o světě). Tato představa je základem jeho vnímání a porozumění dalším informacím, je kořenem veškerého učení. Konstruktivismus tato dosavadní pojetí světa žáka rekonstruuje.

Proces rekonstrukce poznání mívá zpravidla dvě fáze:

- v první fázi žák zjišťuje, že nová informace se neshoduje s jeho dosavadní znalostí a začleňuje ji do svých již existujících schémat,
- v druhé fázi dochází k řešení tohoto rozporu, ke změně dosavadního pojetí nebo přizpůsobení.³⁸

Dle kognitivistů učení závisí zejména na tom, co už žák ví, dovede atd. a poté až na tom, jaké učivo je mu předloženo. Konstruktivismus chápe rozvíjení řečové

³⁸ J. Piaget tyto dvě fáze nazývá **akomodace** a **asimilace** (Piaget 1970).

schopnosti jako důsledek vývoje kognitivních schopností člověka. Předpokládá, že kognitivní schopnosti dětí se vyvíjejí při interakci s okolním prostředím, přičemž jak zrání organismu, tak vliv okolí jsou pro vývoj stejně důležité. Dle konstruktivistů si dítě své okolí aktivně osvojuje.³⁹

6.4 Gramotnost ve vztahu k teoriím vývoje gramotnosti

6.4.1 Teorie kognitivního vývoje

Tato teorie švýcarského psychologa J. Piageta je jednou z neznámějších teorií užívaných k objasnění vývoje kognitivních schopností u dětí. Jak uvádějí D. H. Tracey a L. Morrow (2012), tato teorie může být využita vyučujícími gramotnosti například v tom, aby pochopili fáze učení, kterými žáci procházejí, a jejich vztah k dosažení odpovídající úrovně gramotnosti.

J. Piaget (1999) rozlišuje čtyři stádia kognitivního vývoje, a to **senzomotorické, předoperační, stádium konkrétních operací a stádium formálních operací**. Časem byla Piagetova koncepce podrobena kritikám a přezkoumáním, které se ve většině případů týkaly časového zařazení konkrétních dovedností a schopností. Novější výzkumy⁴⁰ dokázaly, že některé kognitivní schopnosti děti mají již v ranějších stádiích, ale podmínky původního experimentu mu je neumožnily projevit (Šebesta 1999).

V senzomotorickém stadiu, které trvá přibližně do 2 let věku, dochází u dětí ke koordinaci smyslového vnímání a jednoduchých pohybů. Tyto děti si postupně uvědomují existenci vnějšího světa a začínají v něm uvědoměle jednat. Objevuje se zde také tzv. *sémiotická funkce* – užívání obrázků a slov místo objektů.

Ve stadiu předoperačním, jež trvá od 2 do 6 let, u dětí dochází k rozvíjení znakových činností. K označení objektů a činností používají znaky (ikony

³⁹ Z konstruktivismu jsou odvozovány dvě významné teorie učení: **teorie schémat** (vice např. Anderson 1985) a **teorie čtenářské odezvy** (např. Bleich 1975, Rosenblattová 1978).

⁴⁰ Viz podkapitola Kognitivní teorie a modely zpracování informací.

a symboly). V první fázi (do 4 let) je myšlení označováno jako předpojmové, v následující fázi se jedná o myšlení intuitivní. Dítě je schopné se zaměřit pouze na nejvýznamnější rys předmětu (centrace) a není schopno užívat zvrtných operací (ireverzibilita). Děti v tomto stadiu ještě nedokážou odlišit své hledisko od hlediska ostatních (egocentrismus).

V následujícím stadiu konkrétních operací (od 7 do 11 let) jsou děti schopny logických mentálních operací, ale vázaných na konkrétní zkušenost. Mají také spíše sklon k popisu a příkladu než k vysvětlování a definicím. Dovedou zvažovat více aspektů objektu (decentrace), dovedou jevy seskupovat a řadit. Chápu zachování některých vlastností objektu při změně jeho vzhladu (konzervace), dokážou vyvážit jednu změnu jinou (kompenzace), jsou schopné zvrtné operace (reverzibilita). Jsou také schopné komunikovat o věcech, které partner nevidí (Piaget 1970).

Poslední stadium, které je z hlediska zaměření našeho výzkumu nejpodstatnější, je stadium formálních operací. Právě do tohoto stadia se dle svého věku řadí žáci 6. ročníků základních škol. Z hlediska vývojové psychologie prochází osobnost žáka 6. ročníku velmi dramatickým vývojem. Tito žáci už se řadí do staršího školního věku (11–15 let) zahrnujícího prepubertu a pubertu. V rámci celkového vývoje dochází ke změně způsobu myšlení a rozumových schopností, dospívající je schopen uvažovat abstraktně, a to i o variantách, které reálně neexistují. Dochází k dozrávání mozku, což má za následek rychlejší zpracování informací a aktivizaci různých oblastí, mozek je mnohem aktivnější. V rané adolescenci dochází ke kvalitativní proměně způsobu uvažování, které umožňuje přesah konkrétní reality; myšlení není na této realitě závislé. Žáci tohoto věku akceptují realitu takovou, jaká je a jaké s ní mají zkušenosti – dokážou ji hodnotit, srovnávat i kritizovat. Jsou schopni uvažovat hypoteticky o různých možnostech a pravděpodobnostech. Rozvíjí se jak **deduktivní myšlení**, jež se projevuje zejména ve schopnosti vyvozování logických závěrů z obecných teorií, tak **myšlení induktivní** – žáci dovedou zobecňovat své poznatky. Rozvíjí se schopnost interpretovat pozorované výsledky. Výuka na druhém stupni ZŠ často rozvíjí pouze určitý způsob uvažování založený na modelových, abstraktních situacích, které ale často nemají přímý a jednoznačný vztah k realitě a běžným životním situacím. V tomto období už žáci dokážou rozlišit uvažování užitečné ve škole a v běžném životě.

Raná adolescence je považována za významný mezník rozvoje poznávacích procesů, kdy se vytvářejí určité způsoby myšlení a řešení problémů a dochází k jejich zafixování. Rozdíly v úrovni jednotlivých adolescentů jsou větší, než byly v dětství. V souvislosti s rozvojem formálně logických operací dochází k rozšíření množství posuzovaných aspektů a k uvědomění jejich vzájemných vztahů. Rychlost zpracování informací se v průběhu rané adolescence díky rozvoji systematických a plánovaných postupů zvyšuje v průměru o polovinu (Vágnerová 2012).

6.4.2 Teorie zrání⁴¹

M. Morphet a C. Washburne představili tuto teorii v roce 1931. Její základní myšlenkou bylo neučit děti číst, dokud nedosáhnou dostatečné zralosti a odpovídajícího mentálního věku pro výuku. Předpokládali, že tato hranice je šest a půl roku. Tato teorie ovlivňovala výuku čtení až do poloviny 50. let 20. století. Později bylo prokázáno, že je tato teorie nesprávná a neúčinná.

Myšlenka zrání má stále vliv na teorii čtení, ale přesvědčení, že dítě musí nejprve dosáhnout určitého věku, aby se mohlo učit číst, již v současnosti není ve výuce čtení aktuální.

6.4.3 Teorie rozvoje gramotnosti

D. Holdaway (1979) zastával názor, že učení se číst je přirozený vývoj, který je u dětí blízce spojen s přirozeným vývojem orálních dovedností. Navrhl čtyři klíčové komponenty této teorie:⁴²

- **Pozorování:** Děti potřebují příležitosti k pozorování gramotného chování u ostatních (např. aby jim rodiče četli).
- **Spolupráce:** Děti potřebují komunikovat s ostatními, kteří je povzbuzují a pomáhají jim při procesu čtení.
- **Procvičování:** Děti potřebují mít možnost si samy vyzkoušet své ohodnocení, provést opravy a zvýšit nezávisle své schopnosti.

⁴¹ V anglickém originále „Maturation Theory“.

⁴² Srovnej s Daeveovou (1968) taxonomií psychomotorických vzdělávacích cílů.

- **Provedení:** Děti potřebují mít možnost podělit se o své nové čtenářské dovednosti s těmi, kteří je podporují.

Charakteristiky, které usnadňují přirozený vývoj gramotnosti:

- Gramotně bohaté domácí prostředí,
- interakce rodiče a dítěte při modelování gramotného chování,
- gramotně bohaté prostředí ve třídě – např. široká nabídka vysoce kvalitních materiálů ke čtení, smysluplné jazykové zkušenosti, sdílení četby atd.

6.4.4 Teorie vynořující se gramotnosti⁴³

Tato teorie vysvětluje raný vývoj gramotnosti a poskytuje pedagogům návody na podporu včasného pěstování gramotnosti u svých žáků. Vynořující se gramotnost se týká období života dítěte od narození do doby, kdy umí číst a psát na běžné úrovni. Vývoj dětí v oblastech poslechu, mluvení, čtení a psaní je propojen. Proto je zřejmé, že pozitivní růst v jedné oblasti gramotnosti bude mít pozitivní vliv na další oblasti vývoje.

Zastánci této teorie říkají, že rozvoj gramotnost začíná při narození a je neustálý a trvalý. Zdůrazňuje se zde také důležitost gramotně bohatého domácího prostředí, kam patří např. velké množství dostupných knih, noviny a časopisy, rodiče, kteří čtou různé materiály; čtení by zde mělo být spojeno s radostí a rodiče by měli často dětem číst (viz dále Teorie rozvoje rodinné gramotnosti). Této teorii jsme se věnovali také v kapitole Funkční gramotnost v souvislosti s etapami rozvoje funkční gramotnosti.

⁴³ V anglickém originále „Emergent Literacy Development“.

6.4.5 Teorie rozvoje rodinné gramotnosti⁴⁴

Teorie, která zdůrazňuje podíl rodiny na výsledcích žáků, odkazuje na řadu námětů, které výzkumníci sdílejí, včetně návrhu, implementace a hodnocení programů, jež pomáhají rozvíjet gramotnost členů rodiny; jde o vztahy mezi rodinnou gramotností a výsledky žáků a způsoby, jakými je gramotnost přirozeně používána doma. Základní myšlenkou této teorie je pomoci rodičům pochopit, co mohou dělat doma, aby podpořili a povzbudili úspěch svých dětí v oblasti gramotnosti.

V souvislosti s rodinnou gramotností vydali odborníci pro Evropskou komisi studii (Evropská komise 2012), která přináší zhodnocení programu rodinné gramotnosti v některých členských státech Evropské unie. České školství nemá prozatím žádné údaje o stavu problematiky rodinné gramotnosti. Navzdory tomu bylo zjištěno, že zde existuje organizace, která rodinnou gramotnost podporuje, a to iniciativa *Celé Česko čte dětem*.⁴⁵

6.5 Gramotnost ve vztahu ke kognitivním teoriím a modelům zpracování informací (od roku 1950 do současnosti)

V následující podkapitole se budeme podrobně věnovat jednotlivým teoriím a modelům, které od 50. let 20. století až dodnes ovlivňují porozumění textu. Porozumění textu je velmi složitý proces, který využívá analýzu a syntézu rozličných textových rovin (Liptáková a kol. 2011). Jak uvádí P. Gavora (1992), porozumění textu má vztahový charakter. K odhalení smyslu a významu textu dochází, pokud se uskuteční tři základní druhy spojení:

- spojení mezi jevy objektivní reality s prvky textu, které tyto jevy označují,
- spojení mezi jednotlivými prvky textu (slovy, větami, nadvětnými útvary),
- spojení mezi prvky textu a prvky vědomostního a zkušenostního komplexu recipienta.

⁴⁴ V anglickém originále „Family Literacy Development“.

⁴⁵ Blíže se tomuto programu věnujeme v kapitole Rozvoj čtenářské gramotnosti v České republice.

6.5.1 *Mastery learning*⁴⁶

Tato teorie byla založena B. S. Bloomem,⁴⁷ profesorem pedagogiky na Chicagské univerzitě.

B. S. Bloom ve své publikaci *Learning for Mastery* (1968) uvádí, že tato teorie pracuje s předpokladem, že ovládnutí či osvojení nějakého souboru poznatků či dovedností ve škole je teoreticky možné u všech žáků, pokud k tomu mají příhodné podmínky, a to způsob vyučování optimálně přizpůsobený subjektu a takové množství času, které subjekt k učení potřebuje.

Hlavní myšlenkou teorie *mastery learning* je snaha vyvrátit názor o existenci dobrých a špatných žáků (prospívajících a neprospívajících); ti se liší pouze tempem učení.⁴⁸ B. S. Bloom (tamtéž) konstatuje, že rozdíly v učebních výsledcích žáků nejsou ovlivňovány rozdílnými intelektovými charakteristikami žáků, ale jinými faktory. Říká, že školní edukační procesy neberou dostatečný zřetel na učební historii žáků, tzn. jejich kognitivní vybavení (předchozí získané znalosti, prekoncepty) při nástupu do školy, se kterými žáci přistupují k určité učební úloze.

Bloom dále pomocí analýzy několika longitudiálních výzkumů zaměřených na predikci školní úspěšnosti žáků v určitých vyučovacích předmětech a pozdějšími výsledky těchto žáků dokázal, že dovednost porozumět čtenému textu je takovým učebním předpokladem, který významně determinuje školní učení. Tato dovednost, která je u žáků vytvářena v průběhu 1. – 6. ročníku, vysoce koreluje (korelační koeficient = 0,70) s jejich učebními výsledky ve vyšších ročnících, a to nejen v jazykových předmětech, ale také v matematice a přírodovědných předmětech (Průcha 2007). Schopnost číst s porozuměním však může být do jisté míry zlepšována v každém věku.

J. B. Carroll (1963) uvádí, že pokud jsou žáci ve třídě rozdělení podle schopností v určitých předmětech (matematika, literatura, dějepis atd.) a všichni tyto žáci dostávají přesně stejné instrukce od vyučujícího (množství instrukcí, kvalitu

⁴⁶ V českém překladu „učení směřující ke zvládnutí“.

⁴⁷ B. S. Bloom odvozuje svou teorii *mastery learning* především z prací J. B. Carrola (1963), jeho teorie je dále podpořena autory, jako jsou např. H. C. Morrison (1926), J. S. Bruner (1966), B. F. Skinner (1954) a další.

⁴⁸ Problematikou vhodných podmínek k učení se zabýval také např. R. Gagné, významný americký psycholog. Ten se však orientoval na psychologické aspekty učení v behaviorálním pojetí, zatímco Bloom se orientuje na didaktické podmínky školního učení.

instrukcí, čas k učení...), konečným výsledkem bude tzv. „normální rozdělení“ co do dosažených výsledků (korelace mezi schopnostmi a dosaženými výsledky se zde očekává kolem + 70 a více). Naopak, pokud jsou žáci rozděleni podle schopností, ale instrukce a potřebný čas jsou pro každého žáka individuální dle jeho potřeb, naprostá většina je schopná dosáhnout dokonalého zvládnutí (angl. *mastery*) konkrétního úkolu, učiva nebo vyučovacího předmětu.

J. B. Carroll (1963) dále dodává, že klíčem k zvládnutí učení je čas strávený učením. Všichni žáci mohou dosáhnout dokonalého zvládnutí učení, pokud mu věnují potřebný čas. Toto jsou myšlenky, které se B. S. Bloom snažil ve své práci dále rozvíjet.

Další podobné studie také dokazují (Glaser 1968, Atkinson 1967), že přestože je většina žáků schopna dosáhnout dokonalého zvládnutí učení, někteří žáci ho dosáhnou mnohem dříve než ostatní. Některým žákům může dosažení určité úrovně trvat několik let, jiným naopak jen zlomek tohoto času. Jedním z hlavních problémů teorie *mastery learning* je najít strategii, jak snížit čas, který pomalejší žáci potřebují. Pokud však mají školy poskytnout odpovídající podmínky pro 90 % žáků, musí se především realizovat významné změny v postojích žáků a vyučujících. Je také nezbytné provést změny v učebních metodách a v hodnocení žáků.

B. S. Bloom si dále kladl otázky, zda se mohou skutečně všichni žáci naučit předmět stejně dobře a zda si mohou všichni žáci osvojit učení na vysoké úrovni složitosti. Existují dva extrémy mezi žáky, a to žáci se zvláštním nadáním a vlohami a na druhé straně žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud mají být vyučující schopni u žáků rozvinout dokonalé zvládnutí učení, musí být také schopni poznat, kdy této dovednosti dosáhli. Musí být také přesně definováno, co přesně je myšleno termínem „*mastery learning*“ a dále správně posouzeno, zda žák učení dokonale zvládl, nebo ještě ne. Upřesnění cílů a obsahu instrukcí je jedním z nezbytných předpokladů dokonalého zvládnutí učení.

6.5.2 Model Goughové⁴⁹

Model Goughové je považován za tzv. „bottom-up“ (od nejnižší po nejvyšší úroveň čtení)⁵⁰ model zpracování informací. Tento model předpokládá, že během čtení mozek vnímá písmena ve slovech a pak identifikuje hlásky. Poté, co dojde k identifikaci písmena, mozek je začne skládat dohromady, aby vytvořil slovo (proces dekódování). Když dojde k registrování slova mozkiem, ten pak začne hledat smysl slova, který je často založen na kontextu (proces porozumění).⁵¹ Čtenář se nejprve učí poznávat jednotlivá písmena a postupně zjišťuje, jak „fungují“, pokud se spojí. To mu následně umožní rozpoznat slova v celém textu. Pak čtenář „uchopí“ slovo a formuluje jeho význam na základě slovního kontextu, aby porozuměl čtenému textu. Bez každého jednotlivého kroku v procesu (od jednoduchých až po složité) nemůže dojít ke čtení s porozuměním. Tímto způsobem dle zastánců této teorie funguje proces čtení (Gough 1972).

6.5.3 Interaktivní a interaktivně-kompenzační modely⁵²

Interaktivní a interaktivně-kompenzační model je opakem Modelu Goughové. Naznačuje, že vyšší a nižší úrovně zpracování textu závisí na sobě navzájem a probíhají současně. To znamená, že pokud má čtenář potíže s nižší úrovní zpracování textu, může tyto obtíže kompenzovat tím, že se bude více spoléhat na vyšší úrovně a naopak.

Interaktivní modely se liší od „bottom-up“ modelů. Jak bylo uvedeno výše, zastánci „bottom-up“ modelu věří, že čtení probíhá v několika fázích, tzn., že čtenář

⁴⁹ V anglickém originále „Gough’s Model“.

⁵⁰ **Nejnižší úroveň** = identifikace písmen, **nejvyšší úroveň** = porozumění obsahu textu.

⁵¹ K. Šebesta (2005) tento proces čtení označuje jako **syntetický**. Tento model prosazují vyučující, kteří tvrdí, že je nezbytné klást důraz na proces dekódování, protože jinak se četba může stát pouhým „hádáním“. Opakem je pak model, který Šebesta nazývá **analytický**. Zastánci tohoto modelu tvrdí, že to, jak lidé vnímají okolní svět, tedy i psaný text, je ve vysoké míře řízeno očekáváními a potřebami konkrétního jedince. Předpokládá se, k vlastnímu přečtení textu využívá pouze minimum grafických informací (obzvláště zkušení čtenáři), kteří na základě obecných souvislostí a znalosti jazyka z předchozího kontextu provádí odhady, jak bude text pokračovat. Analytický postup ve výuce čtení pak znamená, že se vychází z větších jednotek, které jsou pak rozkládány na menší části (slova, slabiky, písmena). Vyučující se také shodují, že je nutné pracovat od počátku se smysluplnými texty, jejichž obsah žáci předem znají; to jim poté také usnadní proces dekódování.

⁵² V anglickém originále „Interactive and Interactive-Compensatory Models“.

rozpozná nejprve písmena, poté zvuky a nakonec slovo. Podle tohoto modelu proces čtení probíhá ve fázích, které následují po sobě, ale neprobíhají současně. Každá fáze se objevuje nezávisle na fázích ostatních.

Naopak interaktivní a interaktivně-kompenzační model ukazuje, že vyšší úroveň zpracování textu nemusí následovat až po nižších úrovních. Vysoké úrovně zpracování textu jsou sice závislé na nižších úrovních zpracování a naopak, ale tyto úrovně zpracování se objevují současně, což je hlavní rys, ve kterém se interaktivní model liší od modelu „bottom-up“ (Stanovich 1980).

6.5.4 LaBergův a Samuelsův model automatického zpracování informací⁵³

Tato teorie je další z teorií „bottom-up“, stejně jako Model Goughové. D. LaBerge a S. J. Samuels (1974) popisují koncept nazvaný automatické zpracování informací neboli automaticnost. Tento oblíbený model procesu čtení prosazuje hypotézu, že lidská mysl funguje podobně jako počítač a že vizuální vstup (písmena a slova) postupně vstupuje do mysli čtenáře. Téměř bez výjimky mají lidé schopnost provádět více než jeden úkol najednou (počítačovní specialisté toto někdy nazývají „multitasking“). Protože každý počítač (ve srovnání s lidskou myslí) má omezenou kapacitu, pozornost musí být přesunuta z jednoho úkolu na jiný. Pokud jeden úkol vyžaduje velkou část pozornosti, pak kapacita pozornosti pro jiný úkol je omezená. Termín automaticnost znamená, že čtenáři (stejně jako počítače) mají omezenou schopnost přesouvat pozornost mezi procesy dekodování (znění slova) a pochopení (přemýšlení o smyslu autorova poselství v textu). Pokud se čtenář příliš utápí v dekodování textu, nebude moci soustředit svou pozornost na pochopení jeho obsahu. To znamená, že čtenář, který špatně dekóduje text, zaměřuje příliš svou pozornost na hlásky a ostatní zvuky, a proto mu zbývá málo inteligenčního potenciálu na pochopení obsahu textu. Pokud k tomuto dojde, proces čtení se „zhroutí“ (stejně jako přetížený počítač).

Zastánci LaBergova a Samuelsova modelu tvrdí, že pokud čtení probíhá automaticky, aniž by čtenář věnoval příliš pozornosti procesu dekodování, výsledkem

⁵³ V anglickém originále „LaBerge and Samuel’s Automatic Information Processing Model“.

pak bude mnohem lepší porozumění textu.

6.5.5 Teorie zpracování informací⁵⁴

Tato teorie je založena na myšlence, že lidé zpracovávají informace, které obdrží, spíše než to, že pouze reagují na podněty. Tento pohled přirovnává mysl k počítači, který je zodpovědný za analýzu informací z okolního prostředí. Podle standardního modelu zpracování informací se paměť dělí na *senzorickou*, která zpracovává příchozí informace, *pracovní* (krátkodobá, operativní) pro aktivní manipulaci s informací a *dlouhodobou* pro pasivní zachování informace tak, aby mohla být použita v budoucnu. Tato teorie se zabývá zráním mozku dětí, to vede k pokroku v jejich schopnosti zpracovávat a reagovat na informace, které obdržely prostřednictvím svých smyslů. Tato teorie klade důraz na kontinuální model vývoje, na rozdíl od teorie J. Piageta, který předpokládal, že vývoj probíhá v několika stádiích⁵⁵ (Baddeley 1998).

6.5.6 Teorie pochopení významu (Rauding theory)⁵⁶

Termín „rauding“ znamená schopnost pochopit psané nebo mluvené slovo. Jde o neologismus,⁵⁷ který vznikl kombinací anglických slov reading (čtení) a auditing (poslouchání, vnímání). Čtení znamená dekódování tištěných slov, poslouchání znamená dekódování mluvených slov. „Rauding“ znamená pochopení významu textu během čtení nebo poslechu, přičemž proces porozumění je u obou těchto procesů stejný. Během čtení znamená „rauding“ pochopení obsahu textu hned při čtení, a to především při čtení novin, magazínů, beletrie, dopisů, textů v počítači atd. Je to tedy proces typický pro běžné čtení textů oproti procesům čtení, jakými jsou např. scanning, skimming, učení se z textu nebo učení se textu zpaměti. Jedinec může

⁵⁴ V anglickém originále „Information Processing Theory“.

⁵⁵ Viz podkapitola Teorie kognitivního vývoje.

⁵⁶ Jedná se o volný překlad autora disertační práce, a to z důvodu, že se nepodařilo vyhledat k tomuto pojmu ustálený český ekvivalent.

⁵⁷ Neologismus = nevžitý, neustálený tvar, nové slovo, popř. jeho nové užití nebo jiná nová jednotka v jazyce vzniklá, resp. vznikající, popř. do něj převzatá odjinud z potřeby pojmenovat něco nového (Lotko 2005: 78).

libovolně přepínat ze svého „rauding“ procesu do rychlejších procesů (scanning, skimming atd.), když se potřebuje něco naučit nebo si něco zapamatovat. Obvykle se „rauding“ proces používá, když jedinec čte jednodušší texty.⁵⁸ Díky této teorii se dá např. rozpoznat, které děti mají problémy se čtením, jako je např. dyslexie (Carver 1977).

6.5.7 Teorie verbální efektivnosti⁵⁹

Teorie verbální efektivnosti je připisována C. A. Perfettimu a A. M. Lesgoldovi (1979). Tito autoři uvádí, že pouhá přesnost rozpoznávání slova (nižší úroveň zpracování textu) není sama o sobě dostatečná k tomu, aby umožnila plynulé čtení s porozuměním. Dovednost rozpoznávání slov musí být natolik efektivní a automatická, aby byl čtenář schopen věnovat pozornost významu a porozumění. Procesy na nižší úrovni zpracování textu mají v porovnání s jinými procesy zpracování textu větší předpoklad k tomu, že se pomocí intenzivního nácviku zautomatizují. Tato teorie také předpokládá, že kognitivní prostředky (pozornost a pracovní paměť) nezbytné pro dobré čtení s porozuměním mají omezenou kapacitu. Proto je důležité, aby zautomatizované schopnosti nižší úrovně zpracování textu umožnily využití těchto kognitivních prostředků pro vyšší úrovně zpracování textu. Nedostatečně osvojené dovednosti v oblasti rozpoznávání slov brání čtenářům v dovednostech, jakými jsou např. vystavění uceleného obsahu textu nebo používání čtenářských strategií.

6.5.8 Konstrukčně-integrační model zpracování informací⁶⁰

Tato teorie autorů W. Kintsche a T. A. Van Dijka (1983) popisuje proces čtení od rozpoznání slova až do vytvoření představy o smyslu textu. Důraz je kladen na pochopení významu textu. W. Kintsch a T. A. Van Dijk předpokládali, že čtenáři si

⁵⁸ Jednoduššími texty se myslí texty na takové úrovni, která je nižší než úroveň pochopení významu („rauding“) jedince.

⁵⁹ V anglickém originále „Verbal Efficiency Theory“

⁶⁰ V anglickém originále „Construction Integration Model“.

vytváří tři různé mentální reprezentace textu: **doslovnou představu**, **sémantickou představu**, která popisuje význam textu, a **situační představu**, ke které text odkazuje. Představa se skládá nejprve ze seznamu tvrzení, která jsou odvozena z textu. Po přečtení kompletní věty je tento seznam tvrzení transformován do sítě tvrzení. Pokud je text koherentní, všechny uzly v síti jsou navzájem spojeny. Porozumění textu lze zlepšit výukou, která pomáhá čtenáři používat konkrétní čtenářské strategie pro porozumění textu (viz kapitola Čtenářské strategie a techniky čtení).

6.5.9 Model paralelně rozloženého zpracování informací⁶¹

Tento relativně nový model se týká procesů probíhajících v paměti. Jeho zastánci předpokládají, že informace nejsou vkládány do systému paměti krok za krokem tak, jak předpokládá většina modelů a teorií zabývajících se zpracováním informací, ale místo toho jsou fakta a obrázky distribuovány do všech částí systému paměti najednou. Starší modely vycházely z předpokladu, že informace se nejprve upevnily ve smyslové paměti, pak se přesunuly do krátkodobé paměti a nakonec přešly do paměti dlouhodobé, což tato teorie popírá (Plaut a Booth 2000).

6.6 Gramotnost ve vztahu k sociálnímu učení

6.6.1 Sociolingvistika

Sociolingvistická teorie se zabývá vztahem mezi dětskou řečí a rozvojem čtení. Byla vyvinuta v 70. letech 20. stol. profesorem Londýnské univerzity Basilem Bernsteinem.

B. Bernstein tvrdil, že důležitým ukazatelem je, z jakého prostředí (z hlediska jazykové vybavenosti) jedinec (žák) pochází. Vytvořil tzv. *teorii determinovanosti vzdělání*, která zastává názor, že žákova vzdělávací úspěšnost je závislá na

⁶¹ V anglickém originále „Parallel Distributed Processing Model“.

sociokulturním prostředí rodiny, ve které vyrůstal, a na tom, který jazykový kód si v rodině osvojil. B. Bernstein zde rozlišuje dva jazykové kódy, a to:

- kód rozvinutý (elaborated code),
- kód omezený (restricted code).

Každý z těchto dvou výše zmíněných kódů se vyznačuje svou specifickou charakteristikou. Zatímco uživatelé kódu omezeného se vyznačují používáním krátkých, jednoduchých vět, které často nejsou ukončeny, častým použitím spojovacích výrazů nebo malým počtem vedlejších vět, uživatelé kódu rozvinutého dokážou konstruovat složité větné struktury, které jsou navíc gramaticky správné, používají ve větší frekvenci předložky, hodnotící adjektiva a adverbia. D. Lawton (1968 in Průcha 2009) svými výzkumy dokázal, že užívání pouze omezeného jazykového kódu je velmi podstatnou zábranou ve vzdělávání.

Bernsteinova teorie inspirovala další pedagogické výzkumníky, kteří se pokoušeli tuto teorii potvrdit nebo vyvrátit. Jedním z nich byl již zmíněný D. Lawton, jenž zkoumal a poté analyzoval mluvenou a psanou řeč žáků z dělnických rodin a z rodin tzv. střední třídy. D. Lawton (tamtéž) stejně jako Bernstein shledal, že mezi oběma skupinami žáků existují významné jazykové rozdíly. Navíc zjistil, že deficit dětí z dělnických rodin nespočívá ani tak v užívání omezeného jazykového kódu, jako spíše v neschopnosti tzv. *přeměny kódů* (code switching). Žáci z dělnických rodin používají stále stejný jazykový kód bez ohledu na prostředí, ve kterém se zrovna nachází, zatímco žáci rodin ze střední třídy jsou schopni plynule přecházet z jednoho kódu do druhého (z omezeného na rozvinutý a naopak) dle potřeby. Tato skutečnost se projevuje obzvláště v procesu školního vzdělávání, které vyžaduje používání kódu rozvinutého, což zapříčiňuje vzdělávací neúspěchy žáků z dělnických rodin. Bernsteinova teorie byla potvrzena mnoha dalšími výzkumy i v jiných zemích.⁶²

⁶² Např. v USA, Velké Británii, Itálii a v dalších zemích (Průcha 2010).

6.6.2 Sociální konstruktivismus

Jedná se o směr pedagogického konstruktivismu. Zastánci tohoto směru zdůrazňují, že každé učení vyžaduje při společné práci specifické interakce mezi vyučujícím a žáky a mezi žáky navzájem. Vzdělávání je sociálním procesem, který se musí uskutečňovat prostřednictvím komunikace mezi lidmi (přímé nebo zprostředkované). Učení je tedy proces sociální i osobní, který nastává tehdy, když jedinci spolupracují, a tím konstruují společné významy a porozumění (Johnson a Johnson 1994). Tento směr je založen na úvahách L. S. Vygotského a J. Brunera a Bandurovy teorie sociálního učení. Vychází z myšlenky, že realita je konstruovaná činnostmi člověka. Vědomost se také chápe jako lidský produkt a je vytvářena v určitém specifickém kulturním a společenském kontextu.

6.6.3 Teorie sociálního učení

Teorie sociálního učení vychází z tvrzení, že lidé se učí v sociálním kontextu. Zejména děti se učí od svého okolí a usilují o začlenění se do společnosti prostřednictvím modelů, které je ovlivňují. Tato teorie dále prosazuje názor, že sociální chování se jedinec učí především pozorováním a napodobováním druhých. Toto chování je také ovlivněno tím, zda je jedinec za toto chování potrestán nebo odměněn. Teorie sociálního učení byla odvozena ve snaze R. Searse (1985 in Výrost, Slaměník 2008) a dalších o sloučení psychoanalýzy s behaviorismem za účelem kompletního objasnění lidského chování. A. Bandura (1977) naopak opustil psychoanalytické prvky tohoto přístupu a zdůrazňoval kognitivní schopnosti a schopnosti zpracování informací, které usnadňují sociální chování. Obě navržené teorie byly koncipovány jako obecný kontext pro pochopení lidského chování, ale Bandurova teorie poskytla silnější teoretické zázemí.

6.6.4 Teorie kritické gramotnosti

Kritická gramotnost je pedagogický přístup, jenž je zaměřen na politické, sociokulturní, historické a ekonomické síly, které formují životy žáků. Žáci se učí, jak si uvědomovat své vlastní hodnoty pro společnost, svou zodpovědnost a také odpovědnost za sociální problémy ve svém okolí. Jedním z cílů kritické gramotnosti je nabádat žáky, aby se ptali, proč jsou věci a události ve světě takové, jaké jsou. Vyučující, kteří učí své žáky kritické gramotnosti, zdůrazňují ve výuce skutečnost, že různé texty mohou být interpretovány různými způsoby a při těchto interpretacích je nezbytné vnímat různé úhly pohledu (Šafránková 2010). Kritická gramotnost vychází ze stejného předpokladu jako pedagogický konstruktivismus, když přijímá myšlenku, že učící se člověk si buduje porozumění světu (vědomě i nevědomě) v závislosti na svých předchozích zkušenostech, na svých individuálních předpokladech, na kultuře, v níž žije (Beran 2003).

Počátky kritické gramotnosti je možné nalézt u brazilského právníka Paula Freireho, jenž od 40. let 20. stol. vyvíjel snahu o změnu vzdělávání. Zdůrazňoval, že vyučující nemá být pouze v roli informátora, ale rovněž komunikátora, tzn., že by měl mluvit s žáky a ne na žáky. P. Freire se pokoušel o rozvoj gramotnosti v chudých brazilských oblastech, kde se snažil u tamních obyvatel budovat uvědomění si sebe sama. Freireho přístup vyvolal největší ohlas v Austrálii, odkud se hnutí kritické gramotnosti začalo šířit do celého světa, zejména do USA (více např. Freebody, Luke 1997).

7 PŘEHLED SOUČASNÉHO STAVU ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

Vzhledem k tomu, že orientace naší práce je zejména na současný stav problematiky, nebudeme se na tomto místě zabývat historickým vývojem výzkumů gramotnosti, resp. funkční a čtenářské gramotnosti. Touto problematikou se zabývají např. M. L. Kamil (2002), M. Rabušicová (2002), J. Doležalová (2004), kteří ve svých publikacích předkládají podrobný popis výzkumných období, metod a zaměření výzkumů.

Charakteristika současného stavu tedy začíná mezinárodní studií gramotnosti PISA, která je pro naši práci zásadní a ze které pak vychází empirická část disertační práce.

7.1 Mezinárodní studie gramotnosti OECD/PISA

PISA⁶³ neboli Programm for International Student Assessment je světová studie spadající do organizace OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). Je zaměřena na průzkum úrovně 15letých žáků v oblastech čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Poprvé byla studie realizována v roce 2000 a poté opakována každý třetí rok. Vždy se měří všechny typy gramotnosti (čtenářská, matematická a přírodovědná), ale důraz je pokaždé kladen pouze na jeden z těchto typů gramotnosti. Hlavním záměrem testování PISA je srovnávání dovedností ve vzdělání po celém světě.

Projekt PISA byl prvním mezinárodním projektem, který zjišťoval, nikoli jak žáci ovládají probírané učivo, ale jak disponují kompetencemi důležitými pro život. Obsah testů nebyl založen na kurikulech zúčastněných zemí, ale na definicích kompetencí vytvořených mezinárodně uznávanými odborníky. Sami tvůrci těchto testů říkají, že *„úlohy kladou důraz především na zvládnutí určitých situací a na aplikaci vědomostí a dovedností spíše než na vědomosti samotné“* (ÚIV 2000: 5).

Mezinárodní testy PISA jsou standardizované, tzn., že jsou schváleny experty na tuto problematiku. V expertních skupinách pracují odborníci z různých částí

⁶³ Tato studie vznikla v roce 1997; sídlo má v Paříži.

světa, čímž je zajištěno, že výzkumné nástroje jsou vhodné pro všechny zúčastněné země. Tyto standardizované úlohy dokážou změřit úroveň gramotnosti a jsou používány již několik let.

Kromě organizace PISA se výzkumem čtenářské gramotnosti zabývá také již zmíněná organizace **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study), která zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základní školy (9–10 let). Právě v tomto období už totiž žáci ovládají techniku čtení a začínají ho používat jako prostředek k dalšímu vzdělávání. Testování probíhá v pravidelných pětiletých cyklech. První sběr dat pro hlavní šetření se uskutečnil v roce 2001, kdy čeští žáci dosáhli v rámci států Evropské unie pouze podprůměrných výsledků. Dalšího šetření (v roce 2006) se Česká republika neúčastnila, znovu se zapojila až do cyklu s hlavním sběrem dat v roce 2011 spolu s 52 dalšími zeměmi světa. Dle vyhodnocení tohoto měření se ve srovnání s výsledky z roku 2001 čeští žáci zlepšili celkem o 9 bodů a dosáhli tak nadprůměrných výsledků.

Pokud jde o metodologická východiska testování **PISA**, to je založeno na testování **TIMSS** (Trends in International Mathematics and Science study), výzkum TIMSS byl zase do značné míry ovlivněn americkým testováním **NAEP** (National Assessment of Educational Progress).

Část výzkumů PISA testujících **čtenářskou gramotnost** vychází z testování **PIRLS**, které spadá pod organizaci testující výsledky vzdělávání od 50. let 20. stol. – **IEA** (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Vztahy mezi těmito výzkumy můžeme zjednodušeně vyjádřit následujícím schématem:



Schéma 1: Metodologická východiska výzkumu PISA

7.1.1 Metodologie testování PISA

Předmětem šetření v oblasti čtenářské gramotnosti je úroveň porozumění psanému textu, které vyžaduje **dovednosti** v následujících aspektech:

- získávání informací z textu;
- vytváření interpretace;
- posouzení obsahu a formy textu.

Z hlediska **struktury textu** dělí PISA texty na souvislé a nesouvislé. **Souvislé** mají formu „prózy“ a jsou rozděleny do následujících typů:

- vyprávění,
- výklad,
- popis,
- polemické texty,
- pokyny.

Texty **nesouvislé** se navzájem liší svou formou, a proto se dělí spíše podle formy než podle záměru. Užívá se toto dělení:

- formuláře,
- reklamy,
- grafy,
- diagramy,
- tabulky,
- obrázky,
- mapy.

PISA klasifikuje texty podle účelu, kterému slouží, nebo podle situace, ve které čtení probíhá. Rozlišují se tyto čtyři typy situací:

- čtení pro osobní účely,

- čtení pro vzdělávání,
- čtení pro práci,
- čtení pro veřejné účely.

Nejmenší pozornost je věnována pracovním situacím, protože se předpokládá, že žákům základních škol ještě není tato kategorie blízká.

Ve všech testových otázkách mají respondenti na výběr ze čtyř až pěti možností. Dále je u každé testové úlohy otázka s tvorbou volné odpovědi. Tyto se hodnotí podle podrobného návodu. Volné odpovědi mohou v některých případech být uzavřené, v jiných případech otevřené (ty mohou být hodnoceny jako částečně správné).

Jak uvádí autoři publikace *Measuring Student Knowledge and Skills* (1999), na úlohy, které byly předloženy respondentům ve výzkumu PISA, můžeme nahlížet jednak **makroskopicky** (tj. úlohy vyžadují jeden z aspektů porozumění textu – *získávání informací, vytváření interpretace a posouzení obsahu a formy textu*), jednak **mikroskopicky** (tj. podle kritérií, která určují obtížnost úloh na škále).⁶⁴

Makroaspekty

- **Získávání informací** (angl. Access and Retrieve) – v každodenním životě lidé potřebují určitou informaci, např. odjezd autobusu, otvírací dobu, telefonní číslo, nalézt určitý fakt, aby mohli podpořit nebo vyvrátit nějaké tvrzení. V těchto situacích jde čtenáři především o získání izolované informace. K tomu je třeba zběžně prohlédnout text a příslušné informace vybrat. Informace může být obsažena v jedné i více větách, někdy také v odstavcích. Úkolem čtenáře je dle kritérií daných v otázce vyhledat v textu explicitně (příp. synonymně) vyjádřené informace, které poté porovná a využije k dosažení požadované informace.
- **Vytváření interpretace** (angl. Integrate and Interpret) – tento aspekt vyžaduje, aby čtenáři rozšířili své počáteční domněnky tak, aby tomu, co

⁶⁴ Text je převzatý a upravený pro potřeby disertační práce z publikace ÚIV: Měření vědomostí a dovedností (1999: 27 – 32).

přečetli, porozuměli podrobně a v plném rozsahu. Od čtenáře se vyžaduje pročitání textu a spojování informací z jeho různých částí i zaměření se na určité detaily. Úlohy, které mohou být použity k hodnocení tohoto aspektu, zahrnují srovnávání informací, vyvozování závěrů a identifikaci a shromažďování podpůrných důkazů. Vyvozené závěry využívají informací a myšlenek aktivovaných během čtení, které ovšem nejsou výslovně obsaženy v textu a svým způsobem závisejí na čtenářově znalosti světa.

- **Posouzení textu** (angl. Reflect and Evaluate) – tento aspekt je ještě dále rozdělen na:
 - **Posouzení obsahu textu** – zde se od čtenáře vyžadují dovednosti spojovat informace nalezené v textu s vědomostmi z jiných zdrojů. Čtenáři musejí být schopni porozumět tomu, co bylo řečeno a co je záměrem textu. Musejí vědět, jak si obhájit svůj vlastní názor, a informace v textu porovnat s tím, co již znají a čemu věří. Tento aspekt porozumění vyžaduje vysoký stupeň metakognitivních schopností.
 - **Posouzení obsahu a formy textu** – tento aspekt vyžaduje kritické posouzení formálních znaků textu a jeho objektivní zhodnocení. Důležitou roli zde hraje znalost takových věcí, jako jsou struktura textu, žánr, logická organizace textu, vyjadřovací prostředky autora atd. Od čtenáře se očekává, že v textu vybere důležité prvky, sjednotí vedlejší prvky a zdůvodní svůj postoj.

Mikroaspekty

- **Typ požadované informace** – tento aspekt se vztahuje k druhům informací, které musí čtenář zvolit pro správné zodpovězení otázky. Jako nejjednodušší jsou hodnoceny úlohy, které požadují zpracování konkrétní informace. Jako obtížné jsou hodnoceny úlohy vyžadující abstraktní informace.

- **Typ přiřazení** – tento aspekt se vztahuje ke způsobu, jakým žáci zpracovávají text, tj. podle postupů použitých ke spojení informací v otázce s potřebnými informacemi v textu (lokalizace, cyklus, integrace, generování). Byly identifikovány čtyři typy přiřazovacích strategií:
 - *Lokalizační úlohy* od žáků vyžadují, aby přiřadili jeden nebo více prvků informací uvedených v otázce identickým nebo synonymním informacím v textu.
 - *V cyklických úlohách* musejí respondenti před přiřazením informací v otázce k informacím v textu na rozdíl od lokalizačních úloh provést sérii přiřazení.
 - *Integrační úlohy* vyžadují, aby žáci spojili dvě nebo více informací z textu na základě specifického vztahu (např. srovnání, rozdíly, vztah příčiny a důsledku). Při integrování informací využívají žáci k nalezení příslušné informace v textu informační kategorie, které jsou uvedeny v otázce. Potom vzájemně porovnávají textové informace související s těmito kategoriemi v souladu se vztahem určeným v otázce.
 - *Úlohy na generování* od žáků vyžadují, aby před integrováním informací uvedených v textu tyto kategorie nebo poměry sami vytvářeli.

- **Věrohodnost rozptylujících informací** – tento aspekt se týká míry, v jaké jsou znaky informace v textu společné znakům informací požadovaných v otázce, ale nevyhovují požadavkům otázky úplně. Obtížnost úlohy se zvyšuje s rostoucím počtem rozptylujících či matoucích informací v textu.

- **Formáty odpovědí** – v testu jsou použity tři základní typy otázek:
 - *Otázky s výběrem odpovědi* – žáci mají zvolit jednu správnou odpověď ze 4 nebo 5 nabízených možností.

- *Uzavřené otázky s tvorbou odpovědi* – žáci musejí vytvořit stručnou odpověď, která byla jasně specifikována.
- *Otevřené otázky s tvorbou odpovědi* – žáci musejí utvořit a prezentovat vlastní názor, posoudit určitý jev nebo zhodnotit situaci vlastními slovy.

Pro evaluaci úrovně porozumění textu byly pro každý ze tří sledovaných aspektů gramotnosti (získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení textu) vytvořeny škály. Každý aspekt je rozdělen na pět úrovní způsobilosti, které jsou charakterizovány konkrétními vědomostmi a dovednostmi. Žáci, kteří prokazují schopnost řešit komplikované čtenářské úlohy, dosahují nejvyšší úrovně způsobilosti. Naopak žáci, kteří nedosahují ani první, základní úrovně, nejsou schopni využívat čtenářské dovednosti k efektivní práci s textem, nemají vybudovány předpoklady k dalšímu sebevzdělání. Žáci, kteří prokazují schopnost najít v textu více informací, integrovat informace z různých částí textu a uplatňovat při četbě vlastní vědomosti, dosahují třetí úrovně. Výsledky dosažené na této úrovni pokládá výzkum PISA za přijatelné.

Výsledky žáků jsou prezentovány dvěma způsoby, a to pomocí tzv. skóru (počet bodů) na škálách výsledku, které vyjadřují úspěšnost žáka při řešení testových úloh, a pomocí úrovní způsobilosti, na kterých se žáci mohou nacházet (Straková 2012). Podrobný popis požadovaných dovedností pro jednotlivé úrovně uvádíme v Příloze č. 5.

7.1.2 Výsledky českých žáků ve výzkumu PISA

Zatím poslední průzkum čtenářské gramotnosti proběhl v roce 2009. Česká republika se umístila na 27. místě z 34 zemí OECD. Tyto výzkumy prokazují (viz Obrázek 2), že žáci České republiky se čím dál více zhoršují (Palečková, Tomášek, Basl 2010).

Díky metodologii výzkumu PISA je možné srovnávat výsledky žáků i v průběhu času. Čtenářská gramotnost byla hlavní testovanou oblastí v letech 2000 a 2009. Výzkumu se zúčastnilo 39 zemí, z nichž je 27 členem OECD.

Pokud jde o průměrný výsledek zemí OECD, ten se od roku 2000 do roku 2009 nezměnil. Výrazně se však změnila výsledky více než poloviny zúčastněných zemí. Byly zde země, které se v průběhu devíti let významně zlepšily (např. Polsko, Německo, Maďarsko). Ovšem byly tu také státy, u kterých naopak došlo k výraznému zhoršení. Mezi ně patří bohužel i Česká republika, kde došlo k celkovému zhoršení o 13 bodů (viz Obrázek 2).

Jak dále uvádí J. Palečková a kol. (2010), alarmující je také skutečnost, že Česká republika je jednou z šesti zemí, kde výrazně vzrostlo zastoupení žáků pod druhou úrovní způsobilosti (z 17,5 % na 23,1 %). Tito žáci, kteří neprokazují dostatečné kompetence, by mohli mít velké problémy při uplatnění v dalším životě. Na zhoršení těchto výsledků mají podíl zejména chlapci, jejichž průměrný výsledek poklesl o 17 bodů (u dívek pouze o 6 bodů). V roce 2009 nedosáhlo druhé úrovně způsobilosti téměř 31 % českých chlapců a 14 % dívek. Zároveň se také téměř o polovinu snížil počet českých chlapců dosahujících páté (nejvyšší) úrovně; podíl dívek zůstal téměř stejný.

Kromě srovnávání celkových výsledků jsou také srovnávány výsledky na dílčích škálách, a to výsledky žáků vyžadující různé dovednosti (*získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu*) a při práci se *souvislými* a *nesouvislými texty*. Podle těchto výsledků na dílčích škálách lze určit silné a slabé stránky žáků.

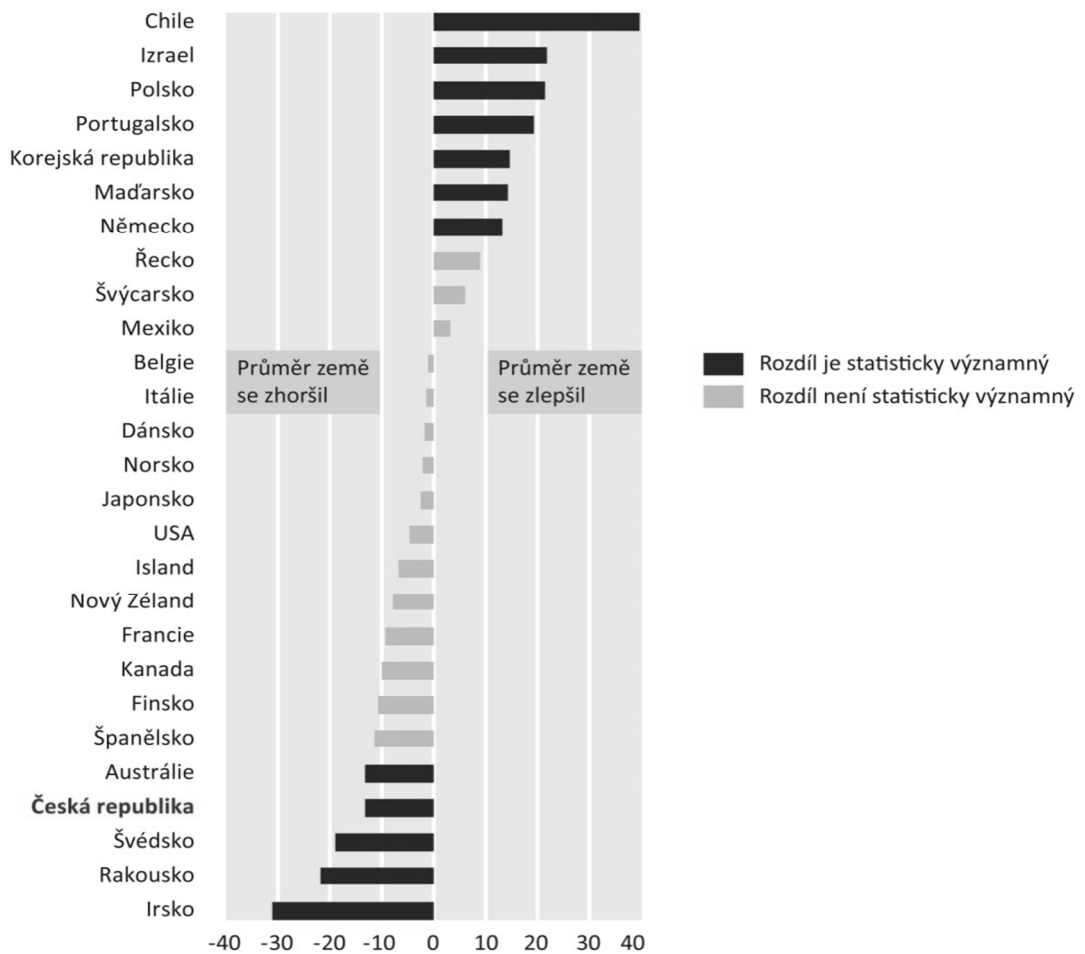
Čeští žáci spolu s žáky dalších devíti zemí patří do skupiny těch, jejichž dovednost „zhodnocení textu“ výrazně poklesla (min. o 10 bodů); ve dvou dalších aspektech čtenářské gramotnosti jsou výsledky žáků stejné. Z výsledků je tedy zřejmé, že tito žáci nejsou zvyklí kriticky posuzovat a vyhodnocovat to, co čtou. Menší problémy pak mají s vyhledáváním informací a prací s nimi. Na základě těchto údajů formulujeme výzkumnou hypotézu č. 3.⁶⁵

Pokud jde o rozdíly mezi českými dívkami a chlapci, dívky mají výrazně lepší výsledky ve všech aspektech čtenářské gramotnosti než chlapci (v získávání informací o 52 bodů, zpracování informací o 48 bodů, zhodnocení textu o 55 bodů).

⁶⁵ Viz Empirická část, podkapitola Metodologie druhého výzkumného objektu – žáků.

ZMĚNY VE VÝSLEDČÍCH ZEMÍ OECD MEZI ROKY 2000 A 2009

(PISA 2009 – Čtenářská gramotnost)



Obrázek 2: Změny ve výsledcích zemí OECD mezi roky 2000 a 2009 (Palečková 2010)

Souvislé a nesouvislé texty

Z hlediska typu textu si čeští žáci vedli lépe v úlohách vycházejících ze *souvislých textů* než v úlohách vycházejících z *nesouvislých textů* (rozdíl je však pouze 5 bodů). Výsledky se tedy od roku 2000 změnilly – v tomto roce měli čeští žáci naopak lepší výsledky při práci s texty nesouvislými. Ve většině vyučovacích hodin se žáci setkávají pouze s učebnicovými texty, které bývají až na výjimky souvislé. S nesouvislými texty se žáci ve škole setkávají velmi málo, proto se domníváme, že

při práci s těmito typy textů mohou mít obtíže, což dokazují i výsledky výzkumu PISA (OECD: PISA 2009 Results). Na základě těchto výsledků a výsledků PISA (2011) formulujeme výzkumnou hypotézu č. 1⁶⁶.

Otevřené a uzavřené úlohy

Dalším zajímavým ukazatelem, který vyplynul z mezinárodního testování PISA, je to, že čeští žáci zcela jednoznačně selhávají v otevřených úlohách, u kterých mají vyjádřit souvislou myšlenku v porovnání s úlohami uzavřenými, kde žáci vybírají odpověď z nabízených možností. O. Botlík a D. Souček (2012) ze společnosti KALIBRO uvádějí, že otevřené úlohy neposkytují žádná vodítka nebo nápovědu. Formálně tedy vedou k činnostem žáků, které jsou nejbližší například běžným kontrolním písemným pracím, jsou tedy mnohem obtížnější než úlohy uzavřené. Oproti tomu úlohy uzavřené (s výběrem odpovědí) jsou koncipovány tak, že žáci z nabídky vybírají svou odpověď. Zadání vždy vyhovuje pouze jediná položka – zde hrozí riziko „hádání“ správné odpovědi, které se bohužel nedá odhalit. U této hypotézy rovněž vycházíme z výsledků testů KALIBRO, které prokázaly statisticky významné rozdíly v úspěšnosti mezi výsledky v otevřených a uzavřených úlohách. Na základě tohoto tvrzení jsme formulovali výzkumnou hypotézu č. 2.⁶⁷

Městské školy a vesnické školy

Společnost KALIBRO se zabývá také srovnáváním úrovně gramotnosti žáků vesnických a městských škol, kdy právě žáci vesnických škol opakovaně dosahují statisticky významně horších výsledků. Tyto rozdíly nejsou náhodné. Důvodů je hned několik. Jak uvádí např. J. Průcha (2007) nebo O. Botlík a D. Souček (2009), na žáky vesnických škol nejsou kladeny tak vysoké vzdělávací nároky (to je často ovlivněno sociálním postavením rodičů), vesnické školy, až na výjimky, nedisponují dostatečně kvalitním materiálním vybavením (učebnice, knihovny, technika atd.), učitelské sbory na vesnických školách mnohdy nedosahují takové kvality a stability jako v městských školách. Rozdíly ve vzdělávacích výsledcích žáků škol městských a vesnických

⁶⁶ Viz Empirická část, podkapitola Metodologie druhého výzkumného objektu – žáků.

⁶⁷ Viz Empirická část, podkapitola Metodologie druhého výzkumného objektu – žáků.

dokládají také ve svých výzkumech např. J. Beran a V. Smékal (1999). Rozdílnost mezi vesnickými a městskými školami je považována v zahraničních pedagogických výzkumech za významný faktor.⁶⁸

V rámci výzkumu OECD PISA (2009) byly středem zájmu právě také rozdíly mezi dosaženými výsledky u žáků městských a vesnických škol. Výzkum ukázal, že ve většině zemí na celém světě mají žáci z městských škol lepší výsledky než žáci ze škol vesnických, a to zejména žáci z měst s více než 100 tis. obyvateli.⁶⁹ Jednou z příčin je socio-ekonomické zázemí žáků, ale pouze částečně. Dle výzkumníků OECD ovlivňuje tyto rozdíly především to, že městské školy mají více socio-ekonomicky zvýhodněné žáky, jsou více odpovědní za přidělené finanční prostředky, netrpí nedostatkem personálu, vlastní vyšší podíl kvalifikovaných vyučujících, v mnoha zemích bylo také potvrzeno mnohem lepší klima tříd co do disciplíny, městské školy mají větší autonomii atd. (srovnej Botlík, Souček 2009). Všechny tyto zmíněné faktory ovlivňují výsledky žáků (Pisa in Focus 2013).

V České republice se výzkumy o rozdílech mezi městskými a vesnickými školami obvykle opomíjí. Dle J. Mareše, J. Průchy a E. Walterové (2008) např. poslední výzkumy vesnických škol pochází z 60. let 20. století. Na základě těchto skutečností jsme formulovali hypotézu č. 4.⁷⁰

Rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců

Všechny výše zmíněné výzkumy se při měření úrovně čtenářské gramotnosti zabývají také rozdíly mezi dosaženými výsledky dívek a chlapců. Tyto rozdíly jsou patrné i ve všech dalších sledovaných zemích; pro Českou republiku je však charakteristické rychlé zvětšování se rozdílů mezi pohlavími.

Nabízí se hned několik vysvětlení této skutečnosti. Proti sobě zde stojí dva odlišné, ale vzájemně se doplňující, přístupy. Na jedné straně stojí tzv. **biologičtí deterministé**, kteří vycházejí z předpokladu, že rozhodující vliv na dosahování

⁶⁸ V zahraničí se touto problematikou zabývají např. D. L. Debertain (1994), S. J. Goetz (1994), J. Lee a W. G. McIntire (2000) a další.

⁶⁹ V zahraniční literatuře se tento fenomén označuje jako tzv. „urban advantage“ (česky „městská výhoda“).

⁷⁰ Viz Empirická část, podkapitola Metodologie druhého výzkumného objektu – žáků.

odlišných výsledků obou pohlaví mají biologické dispozice (rozdílné propojení mozkových hemisfér, vyšší hodnoty hormonu androgenu,⁷¹ rozdílná stavba svalstva a další), což se dle jejich názoru projevuje v chování, a proto je nezbytné mít tato specifika na paměti při výchově a vzdělávání.⁷² Na straně druhé stojí představitelé **sociálního konstruktivismu**, kteří za rozhodující vliv při utváření identity jedince považují společnost. P. Janošová (2008) spojuje oba přístupy dohromady, když říká, že biologické dispozice hrají důležitou roli při socializaci, ale na druhé straně vliv těchto dispozic nepřeceňuje. Pokud je špatná výkonnost chlapců způsobena nevyrovnanou spoluprací levé a pravé mozkové hemisféry (což je podstatné pro výkon více činností současně), nedají se tímto faktorem vysvětlit veškeré potíže s výukou chlapců.

Ať už jsou rozdíly mezi chlapci a dívkami biologického nebo sociálního původu, pro školní vyučování jsou faktem, se kterým se vyučující musí naučit pracovat. Se zajímavým upozorněním přišla V. Birkenbihlová (2009), která vychází z poznatku, že chlapci mají vrozené předpoklady pro přesnější vnímání vizuálních podnětů (jsou zrakovými typy), naproti tomu dívky jsou schopny přesněji zaznamenat a analyzovat akustické podněty. Tradiční vyučování v českých školách je založené právě na poslouchání. Vyučující by tak měli zařazovat místo frontálního výkladu práci se samotným textem, která je pro chlapce vhodnější.

Publikované výsledky PISA dokládají, že ve 32 zemích (včetně ČR) v populaci 15letých jsou v čtenářské gramotnosti dívky vždy lepší než chlapci (Knowledge and Skills for Life 2001). Výsledky nejen těchto výzkumů, ale i dalších (např. Chráska 1996; Jarkovská 2003 a další) prokázaly statisticky významně lepší průměrný prospěch u dívek ve většině předmětů.⁷³ Stanovili jsme si výzkumný problém, zda jsou tyto výsledky relevantní i pro žáky mladší, tedy ve věku přibližně 12 let. Z tohoto výzkumného problému jsme vyvodili hypotézu č. 5.⁷⁴

⁷¹ Mužský pohlavní hormon.

⁷² Např. v USA vzniklo koncem min. století tzv. „hnutí nových chlapců“, které propaguje návrat k tradičním ověřeným hodnotám a hledání pozapomenutého archetypu muže (Smith, Wilhelm 2002).

⁷³ Podrobněji se rozdíly mezi chlapci a dívkami ve výzkumu PISA zabývá publikace *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti* (Bubeníčková et al. 2011) nebo publikace *Dívčí a chlapecká identita* (Janošová 2008).

⁷⁴ Viz Empirická část, podkapitola Metodologie druhého výzkumného objektu – žáků.

7.1.3 Kritika metodologie testování PISA

Jsme si samozřejmě vědomi, že výzkumy PISA jsou v současnosti některými pedagogickými odborníky kritizovány pro své nedostatky. Pokud se podíváme na výtky, které jsou v souvislosti s testy PISA zmiňovány, zjistíme, že se většina z nich v mnohém shoduje. Můžeme uvést např. názor Petera Mortimora (2009), který říká, že PISA trpí několika omezeními – hodnotí velmi málo toho, co se učí na školách, je schopna pouze reprezentativního průřezu. Ignoruje roli a přínos vyučujících. Také způsoby, jakými jsou výsledky prezentovány, alespoň v některých tabulkách, jsou dle jeho názoru povrchní.

Dále např. americký metodolog z Arizonské univerzity, Gerald Bracey (2008), dodává, že testované státy odmítají zveřejňovat odpovědi žáků na položky v testech. Když např. Lucembursko odpovědi zveřejnilo, výsledky ukázaly, že žáci neporozuměli, na co se jich v otázce ptají. I špatné odpovědi ale obsahovaly spoustu informací o tom, jak žáci uvažují, ale protože tyto odpovědi nejsou zveřejňovány, nemohou se analyzovat. Tento problém také úzce souvisí s doslovnými překlady testů z původního jazyka (angličtina a francouzština) do dalších jazyků, což způsobuje nesrozumitelnost, složitější zadání apod. Dalším problémem může být používání metrického systému, který se třeba v USA nepoužívá atd.

Stefan Hopmann (2007), profesor srovnávací pedagogiky Vídeňské univerzity, konstatuje, že PISA ve skutečnosti neměří to, co tvrdí. Testy jsou z hlediska kultur zaujaté a zaměřené příliš anglosasky, a proto by výsledky neměly sloužit jako základ ke změně školních plánů. Cílem výzkumu PISA je přesvědčit národy, aby přijaly konkurenceschopnější postoje.

Za zmínku jistě stojí i názor Donalda Clarka (2011) z Brightonské univerzity ve Velké Británii. Ten říká, že *„tak, jako je šikmá věž v Pise, jsou i výsledky testů PISA pokřivené a postavené na chatrných základech. Problémy v datech jsou extrémní. PISA nesrovnává jablka s hruškami, ale srovnává obrovské melouny s malými semínky. PISA má nedostatky kvůli obrovským demografickým, socio-ekonomickým a jazykovým rozdílům testovaných národů.“*

Česká zástupkyně organizace PISA Jana Straková (2011: 123 – 127) ke kritikám mezinárodního výzkumu říká: *„Každé měření je zatíženo chybou a ani*

výzkum PISA není v tomto výjimkou. Přesto PISA představuje z metodologického hlediska to nejlepší, co je v oblasti mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností k dispozici.⁷⁵ K výzkumu PISA musíme přistupovat kriticky, ale měli bychom si být zároveň vědomi toho, že může sloužit jako cenný zdroj poučení v oblasti měření výsledků vzdělávání i přemýšlení o úkolech moderních. V centru kritiky by se neměl nacházet výzkum PISA, ale nepoučenost tvůrců vzdělávacích politik, kteří výsledky plošných šetření chybně interpretují, přikládají jim neúměrný význam a spojují s nimi očekávání, která tato šetření nemohou naplnit. Tento problém se v ČR objevuje plnou měrou ve vztahu k národním testovacím aktivitám a je zde ještě umocněn obecně nízkou úrovní vědomostí a dovedností v oblasti pedagogických měření.“

7.2 Další výzkumy čtenářské gramotnosti

PIRLS

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je mezinárodní výzkum zaměřený na žáky 4. ročníků základní školy. Je řízen organizací IEA (viz výše). Jak uvádí tato organizace, výzkum je navržen tak, aby měřil výsledky čtenářské gramotnosti dětí, aby poskytl východisko pro další studie zaměřené na zjišťování dosažených výsledků a shromažďoval informace o rodinném zázemí dětí a jejich zkušenostech s četbou. Společně s výzkumem PISA patří PIRLS mezi největší celosvětové výzkumy čtenářské gramotnosti.

Počátky výzkumu PIRLS spadají do roku 2001, kdy navázal na studie IEA, které začaly v 70. letech a pokračovaly do roku 1991. Rokem 2001 začal cyklus testů, které se opakují každých pět let. Česká republika se zúčastnila prvního testování v roce 2001, dalšího testování v roce 2006 se nezúčastnila a zapojila se opět až v roce 2011.

Studie PIRLS se skládá z písemného testu zjišťujícího čtenářské dovednosti a z dotazníků. Hodnotí se zde tři oblasti gramotnosti: **čtenářské záměry, procesy**

⁷⁵ Jako důkaz může posloužit např. to, že testy PISA se inspirovali i tvůrci testů státních maturit společnosti CERMAT (Wildová 2012).

porozumění a čtenářské chování a postoje. První dva aspekty jsou zde zkoumány prostřednictvím didaktického testu, čtenářské chování a postoje pak pomocí dotazníku, a to žákovského, rodičovského, učitelského a ředitelského.

Výzkum PIRLS sledoval dva čtenářské cíle, které se u dětských čtenářů nejčastěji uplatňují jak ve školním prostředí, tak i mimo školu. Jedná se o čtení pro:

- literární zkušenost,
- získání a používání informací.

Pro cíl „čtení pro literární zkušenost“ bylo ve výzkumu PIRLS použito krátkých narativních textů v podobě příběhů; pro cíl „získávání a používání informací“ bylo použito různých informativních článků, návodů, pokynů, tabulek, map atd.

Při práci s testovými úlohami museli žáci postupovat několika způsoby (v PIRLS jsou označovány jako proces porozumění), které sloužily jako východisko pro tvorbu testových úloh. Na základě různých procesů porozumění pak byly formulovány jednotlivé úlohy testu. Procesy porozumění byly následující:

- vyhledávání informací,
- vyvozování záměrů,
- interpretace a integrace myšlenek a informací,
- hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu.

Výsledky výzkumu PIRLS byly stejně jako výsledky PISA rozděleny z důvodu přehlednosti do jednotlivých úrovní způsobilosti.

Národní ústav pro vzdělávání

V souvislosti s definicí PISA Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV) vymezil čtenářskou gramotnost jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot (Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií 2011). Důvodem pro

toto rozhodnutí byla dle NÚV skutečnost, že výzkumy PISA zohledňují pouze některé složky čtenářské gramotnosti. Složky čtenářské gramotnosti, jak je vyvozuje NÚV, jsou:

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

Pokud se však jedná o výše zmíněné vymezení čtenářské gramotnosti, NÚV k tomuto dělení uvádí, že jde většinou o netestovatelné složky. Dle našeho názoru je toto pojetí již velmi široké a nezapadá do konceptu naší disertační práce, která je pojata především z hlediska **funkčního**, tzn., jak jsou žáci vybaveni pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné společnosti.

V České republice patří mezi nejznámější organizace zabývající se také testováním gramotností žáků společnosti **SCIO** a **KALIBRO**.

SCIO

Společnost SCIO působí v České republice od roku 1996. Jejím hlavním zaměřením jsou v současné době Národní srovnávací zkoušky, přípravné maturitní testy atd. Kromě toho se zabývá i testováním funkční gramotnosti, kterou dělí na čtenářskou, finanční a přírodovědnou. Z hlediska testování čtenářských kompetencí je tento projekt zaměřen velmi podobně jako PISA, tedy na ověřování dovedností vyhledávání informací, porozumění textu a jeho interpretace nebo hodnotící posouzení textu. Testovány jsou 4. – 5. a 8. – 9. ročníky. Kromě klasické formy vyplňování záznamových archů nabízí SCIO také testování online pomocí počítačů.

KALIBRO

Na podobných principech jako SCIO je založena i organizace KALIBRO působící v českém školství od roku 1995. Tato společnost je zaměřena na evaluaci a srovnávání škol, a to z hlediska tradičních srovnávacích testů, dovednostních srovnávacích testů a dotazníků zaměřených na školní klima. Společnost KALIBRO nabídla českým školám testy na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti dokonce několik let před testováním PISA a testuje všechny liché ročníky základní školy s výjimkou prvního. Kromě výsledků tato organizace poskytuje vyučujícím řadu námětů, jak vést žáky při práci s textem a naučit je uvažovat o záměrech autora a obsahu sdělení.

7.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti na českých základních školách

Co se týká současného stavu rozvoje čtenářské gramotnosti na základních školách v České republice, dle výroční zprávy České školní inspekce z roku 2011 čeští pedagogové zvládají žáky naučit fakta a obecné znalosti, nevedí si však rady s rozvojem *čtenářské, matematické* nebo *informační gramotnosti*. Nevedou žáky k samostatnému myšlení tak, aby žáci dokázali naučené znalosti vhodně využít. Děti se sice v první třídě naučí číst, v dalších letech by je ale vyučující měli naučit porozumět textu a hledat v něm důležité informace, které pak budou umět zpracovat a zhodnotit. Je třeba upustit od nesmyslného memorování a opět se ubírat směrem k vybudování schopnosti žáků pracovat s informacemi, které mohou získat z různých zdrojů; k nim patří např. encyklopedie, slovníky, internet atp. Školský expert O. Hausenblas (2011) k tomu říká: *„Čtenářská gramotnost právě nespočívá jenom v čtení těch věcí, které se čtou s češtináři. Pro profese budoucí, ale i pro osobní zkušenost a znalost děti potřebují číst velice rozmanité texty. A bohužel to vidíme třeba konkrétně v matematice, kdy většina matematiků, říká, že děti mají hlavní problém v tom vůbec porozumět těm několika větám toho zadání, ne najít řešení“*.

Jak dále uvádí např. J. Doležalová (2005) nebo O. Hausenblas (2011), mnoho vyučujících se často mylně domnívá, že čtenářská gramotnost je záležitostí pouze

jazykových, případně humanitně zaměřených předmětů. Proto v přírodovědně zaměřených předmětech a výchovách jsou práce s textem a čtení velmi opomíjeny. Čtenářská gramotnost je mezipředmětovou záležitostí a měla by být rozvíjena ve všech předmětech. Na základě těchto skutečností jsme stanovili výzkumný problém, zda vyučující využívají text více v humanitních předmětech, nebo v přírodovědných předmětech. Pokusíme si na něj odpovědět pomocí výzkumné hypotézy č. 2.⁷⁶

P. Gavora (2000: 25) k tomu poznamenává: *„Základnou úlohou školy by malo byť priblížiť ju k životu. Je potrebné naučiť žiakov činnosti s textom, ktoré budú používať v každodennom živote. Je dôležité, aby už ve škole mali kontakt so širokou škálou textov a zvykli si na ich formálne i obsahové špecifiká. Je potrebné, aby sa naučili nemechanické čítanie, aby vo vaššej miere vyhľadávali informácie, syntetizovali ich a hodnotili“.*

Pokud jde o používané výukové materiály ve vyučování, podle výsledků výzkumů (např. Greger 2006, Kon 1995, TIMSS 1999) je prioritním zdrojem informací učebnice. Dle výpovědí učitelů (Průcha 2007) je průměrné využívání učebnic ve výuce 73,9 %. J. Skalková (2007) dokonce uvádí, že učebnice je nejdůležitějším zdrojem poznávání žáků. Pro rozvoj jazykových kompetencí je nezbytné používat také texty autentické, které nejsou primárně vytvořeny pro výuku a neslouží k didaktickým účelům (Homolová 2003, Průcha 2007).

Dle výsledků dotazníku předloženého českým vyučujícím žáků 4. ročníků v rámci výzkumu PIRLS v roce 2001 se ukázalo, že v České republice je pořadí využívání zdrojů následující: učebnice, materiály z jiných předmětů, pracovní listy, dětské knihy, časopisy, software a internetové materiály. Jak uvádí I. Kramplová a E. Potužníková (2005), bylo dokázáno, že žáci, kteří používají učebnice denně, nedosahují nejlepších výsledků. Znamená to, že každodenní využívání učebnic neovlivňuje pozitivně výsledky žáků, přestože jsou z uvedených sedmi materiálů využívány tyto nejvíce.

Co se týká dalších zdrojů ve vyučování, výše zmíněný výzkum ukázal, že např. pracovní listy ve výuce nepoužívá přibližně jedna čtvrtina vyučujících, což je nejvíce ze sledovaných zemí. Mnohem horší situace pak nastává s využíváním časopisů; ty pouze 5 % vyučujících používá jednou týdně, 71 % jedenkrát měsíčně a vůbec 24 %.

⁷⁶ Viz Empirická část, podkapitola Metodologie prvního výzkumného objektu – vyučujících.

Multimediální opory jsou v českých školách používány přibližně 10 % vyučujících (pro porovnání – např. v USA je to 28 %). Využívání materiálů z internetu je dle dotazníku typické především pro anglicky mluvící země, kde s nimi v průměru pracuje více než polovina vyučujících. Téměř vůbec se tyto materiály nevyužívají v České republice, kde je to pouze 1,7 %.

Jestliže se zaměříme na tři nejvíce využívané typy textů, tedy příběhy, delší knihy a literaturu faktu, a porovnáme počet dní, kdy jsou ve škole využívány, zjistíme, že Česká republika patří k zemím, kde je četbě těchto třech typů textů věnováno velmi málo času. Ani jedny z těchto textů nejsou využívány nadprůměrně.⁷⁷

Ukázalo se, že anglicky mluvící země (Kanada, Velká Británie, Austrálie aj.) a země severní Evropy (Finsko), které dosahují velmi dobrých výsledků, používají velmi podobné způsoby výuky čtení a výukové zdroje. Naopak na druhé straně stojí zejména nové členské země EU, u nichž můžeme rovněž sledovat určité společné rysy. Dle využívání zdrojů ve výuce v jednotlivých zemích je možné vyčlenit dvě skupiny:

- **Anglicky mluvící země, země severní Evropy** – v těchto zemích nejsou nejvyužívanějším zdrojem učebnice, ale jiné zdroje, např. dětské knihy, materiály z jiných předmětů, internetové materiály a software,
- **nové členské země EU (Itálie, Řecko, Německo)** – v těchto zemích jsou využívány spíše „oficiální“ nebo garantované zdroje. Jde především o učebnice a pracovní listy.

Vzhledem k tomu, že dotazník byl předložen vyučujícím 1. stupně ZŠ (konkrétně vyučujícím 4. ročníků), zajímá nás, jak jsou zmíněné výukové zdroje používány vyučujícími na 2. stupni základních škol a jak jsou výše uvedené výsledky relevantní pro naši výzkumnou skupinu vyučujících. Na základě těchto skutečností formulujeme hypotézu č. 1.⁷⁸

Navzdory těmto skutečnostem je současné české školství charakteristické stále

⁷⁷ Pro srovnání, např. státy Švédsko a Finsko, které se opakovaně umísťují na předních místech v mezinárodních výzkumech čtenářské gramotnosti, věnují četbě těchto typů textů třikrát více času než vyučující v České republice.

⁷⁸ Metodologie prvního výzkumného objektu – vyučujících.

se zvyšujícím pronikáním informačních technologií do výuky. K využívání těchto technologií však mají mnohem blíže studenti učitelství a začínající učitelé. Proto se domníváme (a naši domněnku potvrzuje např. Homolová 2003 nebo Elsaadani 2013), že jim často dávají přednost před „klasickými“ učebnicemi ve srovnání s učiteli s dlouhodobější praxí.

Nedávná americká studie (Purcell a kol. 2013) zveřejnila velmi podrobné a zajímavé výsledky, které do jisté míry podporují naše výše zmíněné předpoklady. Výzkum odhalil např. to, že:

- Vyučující do 35 let (přibližně 65 %) uvádí, že jsou velmi sebejistí v používání informačních technologií v porovnání s vyučujícími nad 55 let.
- Naopak nejstarší vyučující (starší než 55 let) uvádí dvakrát více než vyučující do 35 let, že jejich žáci umí mnohem více využívat informační technologie než oni sami.
- Mladší vyučující (do 35 let) také často využívají pro komunikaci s žáky online diskuze, blogy, webové nástroje jako Google Docs atd.
- Mladší vyučující (do 35 let) také starším vyučujícím velmi často předávají své nápady, jak pracovat s informačními technologiemi.

Oproti tomu jiné studie, opět provedené v USA, dokázaly, že zkušení vyučující s delší pedagogickou praxí jsou závislí na používání učebnic méně než jejich začínající kolegové (Tyson 1997). Podobné výsledky ve svých studiích dokládají i K. Laws a M. Horsley (1992). Objevuje se zde tedy výzkumný problém, zda skutečně délka pedagogické praxe ovlivňuje používání učebnic ve vyučování. Abychom zjistili, jaká je situace u českých vyučujících, formulovali jsme výzkumnou hypotézu č. 3.⁷⁹

Co se týká metod výuky čtení s porozuměním a rozvíjení čtenářské gramotnosti v souvislosti s délkou pedagogické praxe, dle výsledků výzkumu (Darling-Hammond a Bransford 2005) je u začínajících učitelů pravděpodobné, že použijí spíše výukové metody,⁸⁰ s nimiž se seznámili na univerzitě v průběhu svého studia a zároveň si je v rámci své praxe pod dohledem vyzkoušeli, než výukové

⁷⁹ Viz Empirická část, podkapitola Metodologie prvního výzkumného objektu – vyučujících.

⁸⁰ Výuková metoda = způsob vyučování, činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.

metody, o kterých pouze četli v učebnicích. Z hlediska přípravy budoucích učitelů má vysokou hodnotu různorodá praxe v rámci studia, při níž je možno seznámit se s kvalitními modely výuky četby.

Vycházíme také z předpokladu, že vyučující s praxí nad 20 let jsou často ohroženi tzv. syndromem vyhoření, který se projevuje mimo jiné stereotypním využíváním výukových metod. Autoři F. Lantheaume a C. Hélou (2008) uvádějí, že se stoupajícím věkem dochází k poklesu přizpůsobivosti a zejména ke schopnosti přijímat nové věci, což je označováno jako tzv. rigidita. Mladí vyučující bývají aktivnější a žádají změny. S nadšením vítají různé inovace a spolupracují na změnách. Z tohoto důvodu mají nejlepší předpoklady pro využívání aktivizačních metod.⁸¹ V současné didaktice se právě na tyto metody klade mnohem větší důraz a mladí vyučující mohou využít čerstvě získané informace ze svého studia. Učitelství je charakteristické svým progresivním rozvojem, využíváním nových technologií, metod a forem vyučování, které vyžadují aktivitu, tvořivost, nadšení atd., což bývá typické právě pro mladé lidi.

V českém prostředí se podobnými výzkumy zabývala např. I. Váňová (2011), která však svůj výzkum zaměřila na vyučující středních škol. Ta zjistila, že délka pedagogické praxe zde významným způsobem ovlivňuje názory na využívání aktivizačních výukových metod. Zde je však nutné zdůraznit, že středoškolští vyučující jsou v tomto ohledu konzervativnější.

Na základě těchto skutečností jsme si stanovili výzkumný problém, zda významným způsobem ovlivňuje délka pedagogické praxe používání aktivizačních metod na 2. stupni základních škol, což se pokusíme zjistit na základě formulace výzkumné hypotézy č. 4.⁸²

Evropská komise vyzdvihuje kvalitu pedagogických pracovníků jako jeden z hlavních faktorů, jež jsou určující pro znalosti studentů, přičemž studijní úspěch studentů je klíčovou podmínkou toho, aby Evropa dosáhla svých cílů v oblasti hospodářského a sociálního rozvoje. V současném světě jsou požadavky kladené na učitelskou profesi rozmanitější a komplexnější než v minulosti. V některých zemích (např. Velká Británie, Rakousko) musí dokonce budoucí učitelé před, během či na

⁸¹ Dále se touto problematikou zabývají např. J. Beckers (1998) nebo I. Hansez a kol. (2005).

⁸² Viz Empirická část, podkapitola Metodologie prvního výzkumného objektu – vyučujících.

konci svého pedagogického studia skládat zkoušky ze způsobilosti vyučovat čtení a čtenářské dovednosti. Další vzdělávání v této oblasti je zde tedy samozřejmostí. (Teaching Reading in Europe 2011). Jaká je situace v oblasti dalšího vzdělávání vyučujících se pokusíme zjistit pomocí hypotézy č. 5.⁸³

7.4 Rozvoj čtenářské gramotnosti v zahraničí

Rozvoj gramotnosti je závislý na kvalitě systému vzdělávání, tzn. pojetí výuky, cílů, obsahu, metod a organizace výuky a vzdělávání atd. Pokud má být výuka úspěšná, musí se v ní odrazit nové požadavky a trendy v současném vzdělávání.

Nejen v České republice, ale také v zahraničí je rozvoj čtenářské gramotnosti velmi vážným problémem, kde výsledky některých států (např. Německo) donutily k aktivitě jak odbornou veřejnost, tak politiky. Ve státech jako jsou Velká Británie nebo Německo a další došlo k podrobné analýze výsledků žáků v testech PISA, která vedla k vytvoření celonárodní koncepce pro cílený rozvoj čtenářské gramotnosti. Jde např. o úpravy celostátních kurikulárních dokumentů, návrhy a doporučení pro přípravu vyučujících, doporučení pro mimoškolní činnost atd. Cílovými skupinami jsou zde děti předškolního věku, žáci základních a středních škol, jejich rodiče, vyučující, ale také např. vydavatelé, knihovníci atd.

Dle Eurydice⁸⁴ (2011) ve většině sledovaných zemí existuje pro oblast vzdělávání tzv. dvouступňové kurikulum, které je obecně formulované a celostátně platné. Celostátně platné kurikulum prezentuje cíle rozvoje čtenářské gramotnosti a čtení ve školách. Vedle tohoto kurikula existuje také školní kurikulum (ŠVP), které se podrobně zabývá zaváděním konkrétních metod a organizačních forem výuky. Všeobecným trendem je ponechat rozhodnutí o výběru metody, organizační formy a konkrétního didaktického materiálu na vyučujícím, který se rozhoduje dle aktuální situace. Upřednostňovány jsou konstruktivistické postupy před postupy pouze instruktivními, důraz je kladen na efektivní individualizaci při výuce, diferenciaci

⁸³ Viz Empirická část, podkapitola Metodologie prvního výzkumného objektu – vyučujících.

⁸⁴ Zařízení Evropské komise pro sběr a šíření informací o školských systémech. Pokrývá země Evropské unie, Evropského hospodářského prostoru a od r. 1996 také ČR a další země střední a východní Evropy (Mareš, Průcha, Walterová 2003: 72).

metodických postupů a didaktických materiálů a využití metod podporujících rozvoj aktivity a tvořivosti žáků (Eurydice 2011).

Velká Británie je jednou ze zemí, ve které je na celostátní úrovni stanoveno, jakých výsledků ve čtení mají žáci dosáhnout v jednotlivých obdobích. Konkrétní testy píše žáci dle zadání vyučujícího a poté je veřejnost informována o výsledcích žáků. Důvod, proč tyto celostátní škály byly ve Velké Británii zavedeny, byla reakce na skutečnost, že téměř 50 % žáků na konci povinné školní docházky nedosahovalo požadované úrovně ve čtení (neschopnost číst s porozuměním, práci s informacemi, využití čtení v běžných životních situacích atd.) (DfEE 2000).

Finský fenomén

V souvislosti se zveřejňovanými výsledky výzkumů PISA se v posledních letech stále více pozornosti soustřeďuje na finské žáky. Ti nejen v oblasti čtenářské gramotnosti opakovaně dosahují výrazných úspěchů. Snahou ostatních států (nejen těch méně úspěšných) je zjistit, co se právě ve finském školství dělá lépe a jinak, v čem je možné se inspirovat a co je hlavním důvodem, proč se tato země drží na světové špičce.

Faktorů, které se na finském úspěchu podílí, je nespočet. Velmi zásadní může být problematika selektivního vzdělávání. Ve Finsku od 70. let 20. stol. existují tzv. *peruskoulu*. Jde o školy, ve kterých žáci navštěvují 1. – 9. ročník bez možnosti odejít na gymnázium. Finsko dodržuje zásadu neupřednostňovat nadanější žáky, ale zajistit všem stejné podmínky ve vzdělávání. Naopak v českém školství ti „lepší“ žáci po splnění přijímacích kritérií nastupují po 5. ročníku základní školy na gymnázium. Právě tato skutečnost způsobuje u českých žáků velmi velké rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti (viz výsledky PISA) mezi gymnázii a základními školami, což ve Finsku není (resp. rozdíly jsou zde minimální).

Finské školy, a tedy i pedagogové, jsou proslulí svou autonomií. V porovnání s těmi českými jsou mnohem „svobodnější“. Není zde na vyučující vyvíjen tlak a ti si v podstatě mohou volit své učební pomůcky, vyučovací metody a dokonce i to, jak budou hodnotit své žáky, záleží na nich. Zde je možné vidět určitou podobnost s některými alternativními školami.

Nepochybně dalším nezanedbatelným faktorem je poměrně vysoká finanční podpora finského školství tanní vládou, avšak toto není vždy pravidlem úspěšného školství. Například Spojené státy americké do školství investují velmi mnoho, přesto jejich výsledky nejsou nijak oslnivé, spíše průměrné.

V neposlední řadě stojí za zmínku také nesrovnatelně vyšší kvalita finských pedagogů oproti českým. Pedagogové ve Finsku jsou velice vážené osobnosti. Počet uchazečů, kteří se hlásí na pedagogické studium ve Finsku, mnohonásobně převyšuje možnosti tanních univerzit, proto se tomuto vzdělání dostane skutečně těm „nejlepším“.

Finské paradoxy

Ve finské pedagogické literatuře, která se zabývá tanním školstvím a jeho úspěchy, se často uvádí tzv. „finské paradoxy“, což jsou v podstatě neočekávané a překvapující skutečnosti podílející se na finských úspěších. Zpravidla se nejčastěji uvádí paradoxy tři (Sahlberg 2011), a to:

1. Méně učit, více se naučit (Teach less, learn more)

Tento paradox vychází z finského pojetí výuky, které zastává názor, že žáci ani pedagogové nemají být zbytečně a neúměrně zatěžováni, pouze tak, jak je nezbytné. Z toho vyplývají i další faktory, např. délka výuky, která je v porovnání s jinými státy podstatně kratší. Zbývající čas pak žáci vyplňují různými kroužky a mimoškolními aktivitami. Dalším zajímavým jevem je délka pracovní doby finských učitelů. Ti v průměru učí čtyři vyučovací hodiny denně (v porovnání průměr v ČR je šest hodin denně). Tato kratší doba, kterou vyučující tráví samotnou výukou, jim například dovoluje více se věnovat svému profesnímu rozvoji, zlepšování výuky i samotné školy, kurikula.

2. Méně testovat, více se naučit (Test less, learn more)

Mohli bychom se domnívat, že úspěchy Finů v testování PISA jsou způsobeny tím, že tito žáci jsou takovými způsobem testování často. Opak je pravdou.

V porovnání s ostatními zeměmi jsou finští žáci testováni minimálně a pouze tehdy, pokud je to nezbytné (výjimkou jsou maturitní zkoušky). Neexistují zde ani žádné standardizované celostátní testy (v některých zemích jsou dokonce zakázané, např. v Kanadě), takže každá škola si může rozhodnout, z čeho a jak bude své žáky testovat. Samotné hodnocení probíhá v podstatě stejně, jako je tomu v České republice, tedy na třech rovinách, a to interní, které je v kompetenci vyučujícího, poté semestrální (resp. pololetní) – rovněž v kompetenci vyučujícího (v případě vyšších ročníků více vyučujících) a externí, což je testování, jež provádí organizace mimo školu, např. testování PISA.

V mnoha zemích se stalo to, že špatné výsledky žáků v mezinárodních testech vedly ke změně způsobu vyučování pouze za účelem dosažení lepších výsledků v testech, což mělo za následek degradaci výuky nesmyslným drilováním, které k očekávanému výsledku samozřejmě nevedlo.

3. Více rovnosti navzdory zvyšující se různosti (More equity through growing diversity)

V pořadí třetí, poslední paradox je zaměřen na oblast integrace. Finští pedagogové a odborníci v oblasti školství jsou známými zastánci tzv. „zásady začleňování“, což znamená, že v typické finské třídě se mohou setkat žáci různých schopností, zájmů a také odlišných etnik. Zde se nabízí otázka, jak si s takovým rozmanitým zastoupením žáků může finský vyučující poradit. Odpověď je jednoduchá. Ve Finsku je totiž obvyklé, že vyučující mají k dispozici tzv. asistenta, v jehož náplni práce je se o tyto žáky v případě potřeby starat. Finské výzkumy dokázaly (Hautamäki 2008), že finští imigranti dosahují výrazně lepších výsledků než imigranti v jiných zemích. Kulturní a etnická heterogenita by měla logicky znamenat odlišnosti ve výsledcích studentů uvnitř školy i v rámci státu – avšak ve Finsku toto neplatí; výsledky jsou rovnoměrně rozloženy.

Mnohé z výše uvedených odlišností mezi finským a českým školským systémem jsou záležitostí velmi dlouhodobou v případě, že by bylo snahou právě tyto faktory do českého školství implementovat. Na druhé straně je zde však také množství dalších jevů týkajících se přímo samotné výuky, které se v podstatě mohou

začít využívat okamžitě.

Finští pedagogové říkají (Sahlberg 2011), že do výuky často zařazují materiály podobné testům PISA, což má za následek skutečnost, že finští žáci jsou na práci s takovými texty zvyklí. Proto jim také nečiní žádné problémy tyto testy zpracovávat. Dále jsou do výuky často zařazovány autentické texty. Právě autenticita textů citelně chybí v českém vyučování. Finští žáci jsou také proslulí svou zálibou ve čtení novin. Téměř 50 % finských žáků čte noviny několikrát týdně. Ne nadarmo se jim ve světě říká „newspaper readers“ (čtenáři novin). Finské výzkumy (Tolonen 2012, Halinen et al. 2005) dokázaly, že právě čtení denního tisku výrazně ovlivňuje úroveň čtenářské gramotnosti (už jen pro rozmanitost textů, které v novinách můžeme najít).

Využívání výpočetní techniky (počítačů) se ve Finsku bere jako samozřejmost. Počítače jsou tím, k čemu mají v dnešním světě žáci nejbližší vztah. Je tedy namístě, abychom se snažili internet a počítače ve výuce využívat co nejvíce. Nicméně využívání výpočetní techniky je úzce spojeno s materiálním vybavením dané školy, což je obzvláště v České republice veliký problém.

Pokud jde o samotné aktivity spojené se čtením, finští žáci jsou zvyklí na časté prezentace a diskuze, takže jsou nuceni o textech přemýšlet a dále s nimi pracovat. Opět můžeme zdůraznit, že toto není v českých školách příliš obvyklé. A jak jsme již také zmiňovali výše, ve finských školách se učí mnohem méně, objem učiva není tak velký, takže žáci nejsou zbytečně přetěžováni.

7.4.1 Projekty podporující rozvoj čtenářské gramotnosti

Důležitou součástí rozvoje čtenářské gramotnosti jsou projekty rozvíjející čtenářskou gramotnost u různých skupin žáků. Pravděpodobně nejrozsáhlejším je projekt realizovaný ve Velké Británii od roku 1993 s názvem National Literacy Trust, kde cílovými skupinami jsou žáci základních a středních škol, vyučující, rodiče, vydavatelé, odborníci v oblasti ICT atd. Pro školní vzdělávání znamenal tento projekt úpravu koncepce výuky čtení na úrovni národního kurikula i kurikul školních, stanovení hodnotících kritérií čtení pro jednotlivá období a pravidelné zjišťování

úrovně čtenářských dovedností již u začínajících čtenářů, zavedení řízené hodiny čtení každý den s přesnou strukturou aktivit, které se mají realizovat. Důraz je také kladen na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení.

Mezi další činnosti tohoto projektu patří zaškolování rodičů v tom, jak pomáhat svým dětem při zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti. Projekt také zahrnuje aktivity pro popularizaci čtení široké veřejnosti (předčítání knih, slevové akce, čtenářské soutěže, zřizování knihoven, čtenářské projekty atd.). Velmi významná pozornost je věnována rovněž vyučujícím. Byly upraveny osnovy pro přípravu vyučujících, kde bylo stanoveno, jaké cíle má příprava budoucích vyučujících splňovat pro rozvoj čtenářské gramotnosti z hlediska teorie i praxe (Riley 2003).

7.5 Rozvoj čtenářské gramotnosti v České republice

V současné době zatím není v České republice vytvořena celostátní koncepce pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti. Jak uvádí R. Wildová (2012), prozatím byla zpracována koncepce zaměřená na oblast školního vzdělávání, kterou připravilo **MŠMT ČR** a **Výzkumný ústav pedagogický** v Praze. Součástí koncepce bylo formulování definice čtenářské gramotnosti, úprava národního kurikula (RVP ZV), vytvoření metodicko-didaktického webového portálu pro pomoc vyučujícím a jejich inspiraci atd.

V prostředí českých škol se prosazují tendence podobné těm v zahraničí jak na úrovni cílů, tak i vyučovacích metod. I v českých školách je kladen důraz na individuální rozvoj žáka a je podporována pluralita vyučovacích metod a strategií. Čeští žáci nejsou hodnoceni formou plošného celostátního testování, ale jejich hodnocení závisí na konkrétním vyučujícím a škole.

Pokud jde o oblast vzdělávání vyučujících, i zde se prosazují zahraniční trendy. Zásadně zde však chybí stanovení standardů přípravy vyučujících, ve kterých by byla zahrnuta oblast rozvoje čtenářské gramotnosti. Existuje zde rozsáhlá nabídka kurzů pro další vzdělávání vyučujících (kurzy kritického myšlení, kurzy rozvoje čtenářské gramotnosti), ale chybí kariérní řád, který by vyžadoval a hodnotil pravidelné celoživotní vzdělávání vyučujících (Wildová 2012).

V České republice také zatím nebyl realizován žádný projekt podporující rozvoj čtenářské gramotnosti. Realizována byla řada projektů dílčích – zaměřených na určité aktivity a věkové skupiny, např. projekt *Čtení pomáhá*, *Celé Česko čte dětem*, *Noc s Andersenem*, *Rozvoj čtenářské gramotnosti v prostředí inkluzivní školy* a další. Nyní k těmto projektům podrobněji.

Čtení pomáhá

Tento projekt, který byl započat v roce 2011, podporuje čtenářství a zároveň umožňuje dětem podílet se na charitativní činnosti. Děti se nejprve na webových stránkách projektu do projektu přihlásí. Pokud děti přečtou některou z knih, jejichž seznam je uveden na stránkách projektu, vyplní krátký kontrolní test, a pokud zodpoví otázky v testu správně, získávají 50 Kč. Tyto peníze si ale čtenář nenechá pro sebe, ale věnuje je na některou z nabízených charit (např. pomoc nevidomým, seniorům, pomoc na odstranění následků povodní atd.).

Celé Česko čte dětem⁸⁵

Tato iniciativa, která vznikla v České republice na základě stejného projektu v Polsku, realizuje od roku 2009 kampaň na podporu čtenářské gramotnosti dětí a mládeže, na propagaci literatury a budování pevných rodinných vazeb prostřednictvím společného čtení. Hlavní motto tohoto projektu zní: *„Čtěme dětem 20 minut denně. Každý den!“*

Jde o dlouhodobý program, který podporuje myšlenkové, psychické a morální zdraví dětí a mládeže. Tvůrci programu zastávají názor, že každodenní čtení dítěti pro radost od narození do 15 let je nejúčinnější metodou výchovy člověka samostatně uvažujícího, kulturního, který postupuje eticky a umí si v životě poradit rozumem, nikoli silou.

⁸⁵ Více informací o tomto projektu lze nalézt na internetové adrese <http://www.celeceskoctedetem.cz>.

Noc s Andersenem

V tomto případě jde o akci knihoven na podporu dětského čtenářství, při které děti tráví noc v knihovně a účastní se činností dle naplánovaného programu (např. hromadné čtení, hraní divadelních her atd.). Tato akce s původem v České republice se v současné době rozšířila i do Německa, Polska, Slovenska, Rakouska a Slovinska. Akce se koná vždy jednou za rok v dubnu při příležitosti výročí narození dánského autora pohádek Hanse Christiana Andersena.

Rozvoj čtenářské gramotnosti v prostředí inkluzivní školy

Tento projekt probíhal v letech 2010–2012 a jeho hlavním cílem byl rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ZŠ. Dalšími cíli projektu pak bylo vytvořit a ověřit diagnostické nástroje pro hodnocení a sebehodnocení čtení, tvorba metodických portálů pro vyučující a jejich další vzdělávání, odborná a osvětová činnost a také setkávání odborníků a vyučujících v rámci mezinárodní konference. Realizace stanovených cílů probíhala prostřednictvím devíti aktivit, šlo např. o analýzu vybraných školních vzdělávacích programů z hlediska čtenářských kompetencí, vzdělávání vyučujících, celostátní projekt *Čti a tvoř*, zřízení webového portálu pro podporu rozvoje čtenářských kompetencí a další.

7.6 Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Po roce 1989 se v českém školství projevila snaha vytvořit moderní a demokratický školský systém, který by reflektoval jak české tradice, tak progresivní trendy západního školství. Výsledkem těchto snah bylo v roce 2001 vydání Národního programu rozvoje vzdělávání – tzv. *Bílé knihy*, která představovala koncept rozvoje vzdělávání v České republice pro následujících 5–10 let. *Bílá kniha* zavedla nový systém vzdělávacích programů s dvoustupňovou tvorbou kurikulárních dokumentů – úroveň státní v podobě Národního programu vzdělávání a rámcových

vzdělávacích programů a úrovně školní, kterou reprezentují školní vzdělávací programy, které si jednotlivé školy zpracovávají samy.

V souvislosti se zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) do škol směřuje současné vzdělávání k postupnému rozvoji tzv. klíčových kompetencí,⁸⁶ které mají připravit žáky na další vzdělávání a uplatnění se ve společnosti. Klíčové kompetence jsou považovány za cíl základního vzdělávání. Pro vyučující to znamená, že musí začít uvažovat o cílech a obsahu vyučování jinak než doposud, a to nejen z hlediska obsahu, ale také z hlediska metod a forem práce (Hyplová 2010).

Klíčové kompetence jsou pak rozvíjeny v jednotlivých vzdělávacích oblastech, kterých je v RVP ZV celkem devět. Autoři RVP ZV zdůrazňují stěžejní postavení vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, a to z toho důvodu, že získané dovednosti jsou důležité pro osvojování poznatků v dalších vzdělávacích oblastech.⁸⁷

Stejně jako vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* i čtenářská gramotnost má ve vzdělávacím procesu nezastupitelnou funkci, protože také umožňuje žákům získávání vědomostí v rámci dalších vzdělávacích oborů a tím i složek funkční gramotnosti – gramotnosti matematické, přírodovědné, informační, sociální atd. Pro dosažení výše uvedených klíčových kompetencí je nezbytná vysoká úroveň čtenářské gramotnosti.

Pokud se podíváme na charakteristiku čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí, zjistíme, že jsou téměř shodné. Jednotlivé kompetence buď obsahují dílčí gramotnostní dovednosti, nebo se některý druh gramotnosti uvádí jako samostatná dovednost. Toto lze spatřit především u **kompetence komunikativní**, **kompetence k učení** a **kompetence k řešení problémů**. Pokud jde o zbývající kompetence, zde slouží gramotnost jako prostředek k dosažení jejich cílové kvality (Průcha 2009 in Metelková-Svobodová 2008).

⁸⁶ Soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot (RVP ZV 2010). Kompetence, které vymezuje RVP ZV, jsou následující: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

⁸⁷ Vzdělávací oblasti, které vymezuje RVP ZV (2013), jsou následující: jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a společnost, umění a kultura, člověk a příroda, člověk a zdraví, člověk a jeho svět, člověk a svět práce. Doplňujícími obory jsou dramatická výchova, etická výchova a filmová/audiovizuální výchova.

Jak uvádí R. Metelková-Svobodová (2008), mezi RVP ZV a výzkumy PISA (i PIRLS a dalších), lze spatřit souvislost, a sice v tom, že PISA se věnuje tomu, jaké dovednosti a vědomosti uplatní žáci v běžném životě v dnešní společnosti, nikoliv tomu, jak žáci zvládli učivo vymezené učebními osnovami. Stejně tendence lze spatřit i v RVP ZV.

RVP ZV pojem čtenářská gramotnost nevymezuje ani ho nepoužívá. Neobjevuje se zde ani jako komplexní a dlouhodobý vzdělávací cíl. Čtenářská gramotnost se v RVP ZV omezuje pouze na tradiční čtenářské předměty. Rozvíjení čtenářských dovedností by bylo do budoucna vhodné zapracovat i do oborů společenskovědních a přírodovědných. Vyučující naučných předmětů nejsou kurikulem pobízeni k rozvoji čtenářství a tito vyučující očekávají, že žáky naučí číst někdo jiný, a to nejlépe tak, aby žáci uměli využívat písemné zdroje informací ve všech oborech (Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií 2011).

Vyučující, kteří se neorientují ve vývoji čtenářské gramotnosti, ji mohou vnímat pouze jako čtení s porozuměním, což může vést k tomu, že tito vyučující nemají osvojenou metodiku potřebnou pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Skutečnost, že čtenářská gramotnost není v RVP ZV zařazena mezi vzdělávací cíle, je pravděpodobně důvod, proč není ve školách rozvíjena v dostatečné míře.

EMPIRICKÁ ČÁST

8 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V empirické části disertační práce se zaměříme na charakteristiku provedených výzkumů. Základními teoretickými vstupy pro náš výzkum jsou odborné publikace P. Gavory (2010), M. Chráska (2007), J. Pelikána (2011), J. Průchy (2007), amerických autorů L. Christensena a B. Johnsona (2010), L. Cohena, L. Maniona a K. Morissona (2007) a F. N. Kerlingera (1972).

Vlastní výzkum vycházel z projektu výzkumu (viz Příloha 1). Projekt výzkumu představuje vstupní návrh, jednu z prvních fází výzkumu, na jehož základě se pak realizuje empirický výzkum (Maňák, Švec 2005). Jak uvádí J. Pelikán (2007), výzkumný projekt vede k hlubšímu promyšlení výzkumné strategie. Náš výzkumný projekt byl konzultován s metodology a odborníky na oblast čtenářské gramotnosti. Na základě odsouhlasení tohoto výzkumného projektu jsme započali realizaci předvýzkumu a následně vlastního výzkumu.

Výzkum jsme rozdělili na dvě části; každá část je pak zaměřena na jiný výzkumný objekt. Prvním výzkumným objektem byli vyučující 2. stupně základních škol v České republice, druhým výzkumným objektem byli žáci 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji. Pro každý výzkumný objekt zvlášť uvádíme popis výzkumných cílů, výzkumného vzorku, metodologie výzkumu, analýzy dat a ověřování hypotéz.

Výzkum byl u obou výzkumných objektů vzhledem k počtu respondentů a zaměření disertační práce orientován kvantitativně. Kvantitativní výzkum vychází z filozofického směru pozitivismu (resp. neopozitivismu). F. N. Kerlinger (1972: 27) tento výzkum označuje jako „*systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy.*“ Mnohými autory (např. Cohen et al. 2007, Chráska 2007, Gavora 2010) bývá kvantitativní výzkum označován jako výzkum klasický. Pozitivismus vychází z teoretických základů a hypotéz, zkoumá jednu realitu, která není závislá na našich citech a přesvědčeních, dává si za cíl vysvětlení jevu, pracuje s většími skupinami lidí a zobecňuje zjištěné skutečnosti (Gavora 2010). Kvantitativní výzkum pracuje s čísly, zjišťuje množství, frekvenci výskytu jevu nebo rozsah jeho výskytu. Získané údaje je poté možné statisticky zpracovat a vyjádřit v číselné podobě.

Při ověřování hypotéz jsme se u obou výzkumných objektů zaměřili na hledání vztahů (relací) a rozdílů. Kauzality (příčina a důsledek) budou součástí výsledných komentářů při verifikaci a falzifikaci formulovaných hypotéz. Hypotézy jsme v některých případech formulovali oboustranně především z toho důvodu, že pokud by vyšly naopak, bylo by složité vytvořit jejich hodnotící posouzení. Zdůvodnění vztahů a rozdílů mezi proměnnými by vyžadovalo provést dlouhodobý experiment.

8.1 Metodologie prvního výzkumného objektu – vyučujících

V první výzkumné fázi navazujeme na východiska popsaná v teoretické části disertační práce. Důležitým podnětem pro realizaci tohoto výzkumného šetření bylo chybějící nebo nedostatečné zachycení současného stavu v oblasti práce s textem u vyučujících na 2. stupni základních škol v České republice. Cíle první části výzkumu tedy spočívají ve zjištění, jak vyučující pracují s textem při vyučování na 2. stupni základních škol v České republice, a to z hlediska typů textů, metod práce s textem, frekvencí práce s textem, využívání metod kritického myšlení atd.

8.1.1 Výzkumné cíle, problémy (otázky) a hypotézy

Hlavními cíli empirické části disertační práce je:

- Popsat výuku porozumění textu na 2. stupni základních škol v České republice.
- Charakterizovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji.

Dílčí cíle jsou následující:

- Identifikovat, jaké texty ve výuce používají vyučující 2. stupně základních škol v České republice.
- Identifikovat, jaké výukové zdroje ve výuce používají vyučující 2. stupně základních škol v České republice.
- Zjistit, jaké metody práce s textem používají vyučující 2. stupně základních škol v České republice.
- Analyzovat, v jakých aspektech čtenářské gramotnosti mají žáci 6. ročníků základních škol Olomouckého kraje největší potíže.

Dalším nezbytným krokem bylo stanovení výzkumných problémů (otázek), na které jsme pomocí našeho výzkumu hledali odpovědi. Výzkumné problémy (otázky) zaměřené na vyučující byly charakteru **deskriptivního** a **relačního**.

Výzkumné problémy (otázky) deskriptivní povahy jsme si určili tyto:

- Jak často používají vyučující ve výuce učebnice?
- Jak často používají vyučující ve výuce další učební materiály?⁸⁸
- Jak často s texty pracují vyučující humanitních předmětů?
- Jak často s texty pracují vyučující přírodovědných předmětů?

Výzkumné problémy (otázky) relační povahy jsme si stanovili následující:

- Jak ovlivňuje délka pedagogické praxe vyučujících používání učebnic?
- Jak ovlivňuje délka pedagogické praxe vyučujících používání metod kritického myšlení?
- Jak ovlivňuje absolvování některého z kurzů výuky čtenářské gramotnosti nebo kritického myšlení způsob vyučování porozumění textu?

Následujícím logickým krokem v kvantitativně orientovaném výzkumu je stanovení výzkumných hypotéz, proto jsme v této fázi výzkumu přistoupili k jejich formulaci. Hypotézou se rozumí vědecký předpoklad, což znamená, že byla vyvozena z vědecké teorie – tedy z toho, co již bylo v minulosti o daném problému teoreticky zpracováno. Hypotézy mohou rovněž vycházet z osobních zkušeností výzkumníka a jeho pozorování. Tyto teoretické poznatky nebo praktické zkušenosti výzkumníka se musí posunout dále a zjištěními z výzkumu verifikovat nebo falzifikovat. Hypotézy

⁸⁸ Dalšími učebními materiály jsou myšleny čítanky, časopisy, internetové články, CD, multimediální opory atd. (Průcha 1998).

rozvíjejí lidské poznání tak, že potvrzují nebo zpochybňují určité teorie (Gavora 2010).

Nejprve jsme formulovali tzv. *věcné hypotézy*, kde se k vyjádření proměnných používá věcných termínů. Dalším nezbytným krokem byla operacionalizace proměnných tak, abychom je mohli změřit pomocí statistických metod. Zde se již jedná o *hypotézy statistické*, což jsou hypotetická tvrzení vyjádřená ve statistických termínech.

Statistické hypotézy se vždy ověřují proti nějakému jinému tvrzení, které se nazývá *nulová hypotéza*. Nulová hypotéza je předpoklad, že mezi zkoumanými proměnnými není vztah. V případě, že statistická analýza ukáže, že nulovou hypotézu je možné odmítnout, přijímáme tzv. *alternativní hypotézu*.

Při formulaci věcných hypotéz týkajících se vyučujících jsme vycházeli z odborné literatury, zkušeností z předvýzkumu a dále z názorů a připomínek odborníků na problematiku čtenářské gramotnosti.⁸⁹

V hypotézách týkajících se vyučujících se nám promítají závisle a nezávisle **proměnné** (indikátory).

Mezi **závisle proměnné** patří *věk, délka pedagogické praxe, typ textu, učební materiály, učební metody, vyučovací předmět (humanitní/přírodovědný), absolvování kurzu kritického myšlení nebo čtenářské gramotnosti*.

Naopak **nezávisle proměnné** jsou *frekvence (používání učebnicových textů, používání autentických materiálů, práce s textem, využívání učebnic, využívání metod kritického myšlení)*.

Na základě vyhodnocení odpovědí respondentů v dotazníkovém šetření zaměřeném na vyučující 2. stupně základních škol ověříme platnost hypotéz, které jsme si stanovili na základě studia odborné literatury a vlastních zkušeností a zkušeností odborníků v dané problematice. Pro lepší přehlednost uvádíme věcné hypotézy (VH) a statistické hypotézy (SH) společně:

1. VH: *Vyučující ve výuce používají častěji učebnicových textů než textů autentických.*

⁸⁹ Většina těchto odborníků je uvedena v seznamu použité literatury.

SH: Četnost využívání učebnicových textů a využívání autentických textů ve výuce je rozdílná.

2. VH: *V předmětech humanitních⁹⁰ je práce s textem využívána častěji než v předmětech přírodovědných.⁹¹*

SH: Frekvence práce s textem je v předmětech humanitních vyšší než v předmětech přírodovědných.

3. VH: *Mezi délkou pedagogické praxe vyučujících a využíváním učebnic ve výuce existuje vztah.*

SH: Frekvence používání učebnic je u vyučujících s delší pedagogickou praxí a u vyučujících s kratší pedagogickou praxí rozdílná.

4. VH: *Mezi délkou pedagogické praxe vyučujících a využíváním metod kritického myšlení existuje vztah.*

SH: Frekvence využívání metod kritického myšlení je u vyučujících s delší pedagogickou praxí u vyučujících s kratší pedagogickou praxí rozdílná.

5. VH: *Mezi absolvováním kurzu zaměřeného na práci s textem (kurz kritického myšlení nebo čtenářské gramotnosti) vyučujícími a frekvencí jejich práce s textem ve výuce existuje vztah.*

SH: Vyučující, kteří absolvovali kurz zaměřený na práci s textem (kurz kritického myšlení nebo rozvoje čtenářské gramotnosti), využívají práci s textem častěji než vyučující, kteří tento kurz(y) neabsolvovali.

⁹⁰ Humanitní předměty = český jazyk, cizí jazyky, dějepis, občanská výchova.

⁹¹ Přírodovědné předměty = matematika, fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis.

8.1.2 Výzkumný vzorek

Základní soubor tvořili v našem případě všichni vyučující 2. stupně základních škol v České republice, jehož velikost byla dle údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zhruba 30 000, celkový počet vyučujících základních škol v České republice pak přibližně 59 000.

Realizace dotazníkového šetření proběhla v několika krocích:

1. Z veřejně dostupných zdrojů (Rejstřík škol, internetové stránky škol apod.) byl pořízen soupis elektronických adres vyučujících základních škol v České republice, který byl rozdělen dle jednotlivých krajů.
2. Přibližné složení základního souboru jsme zjistili ze Statistické ročenky na stránkách *Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* z dat naměřených v roce 2011.
3. Pro výběr prvků do výzkumného vzorku jsme zvolili kontrolovaný výběr (proporcionální stratifikovaný výběr), u něhož je počet respondentů vybíraných do podskupin (v našem případě krajů) proporcionální počtu respondentů v základním souboru.
4. Výběr respondentů byl proveden pomocí generátoru náhodných čísel, která byla vybírána ze seznamu elektronických adres vyučujících dle jednotlivých krajů.
5. Počet oslovených respondentů byl celkem 4859 (počty v jednotlivých krajích zobrazuje Tabulka 2).
6. Z tohoto počtu oslovených vyučujících jich 776 dotazník vyplnilo a odeslalo zpět (počty v jednotlivých krajích zobrazuje Tabulka 2).
7. Návratnost dotazníku byla 15,97 %.
8. Z přijatých dotazníků jsme vyřadili ty, které neodpovídaly našim požadavkům, tzn. vyučující 1. stupně a dále dotazníky, které nebyly řádně vyplněny. Posledním krokem bylo vyřadit dotazníky respondentů-vyučujících těch předmětů, u kterých se práce s textem nepředpokládá,

např. tělesná výchova a výtvarná výchova (takových dotazníků ale bylo velmi málo).

9. Konečný počet respondentů byl 401. Tento počet byl dle *tabulky pro počet potřebných respondentů* dostačující (viz Příloha 2).
10. Zastoupení vyučujících 2. stupně základních škol dle krajů České republiky uvádíme ve vyhodnocení dotazníkového šetření v položce č. 21.

Tabulka 2: Výběr výzkumného vzorku vyučujících

Kraj	Počty respondentů	Zastoupení respondentů v %	Oslovených respondentů	Získaných respondentů
Praha	5185	8,78	455	64
Středočeský	6969	11,8	822	78
Jihočeský	3643	6,17	225	33
Plzeňský	3228	5,46	176	42
Karlovarský	1797	3,04	54	23
Ústecký	5120	8,67	444	43
Liberecký	2603	4,41	115	34
Královéhradecký	3291	5,57	183	52
Pardubický	3037	5,14	156	47
Vysočina	3177	5,38	171	65
Jihomoravský	6460	10,94	707	99
Olomoucký	3710	6,28	233	59
Zlínský	3525	5,97	210	33
Moravskoslezský	7328	12,4	908	104
Celkem	59073	100	4859	776

8.1.3 Výzkumná metodika

Každý připravený a správně provedený výzkum je realizován v postupných krocích, které na sebe navazují. Z tohoto důvodu měl náš výzkum následující tři fáze:

- Pilotáž,
- předvýzkum,

- vlastní výzkum.

První dvě fáze – pilotáž a předvýzkum byly přípravou na fázi třetí – vlastní výzkum. Cílem naší pilotáže bylo získat předběžné informace o zkoumané problematice např. pomocí rozhovoru, který jsme realizovali s několika vyučujícími základních škol. Šlo v podstatě o jakousi první sondu do problematiky, kterou jsme hodlali zkoumat. Na pilotáž navazoval předvýzkum, který nám sloužil jako zmenšený model vlastního výzkumu. M. Chráska (2007) uvádí, že je důležité, aby předvýzkum proběhl ve všech fázích, včetně testování hypotéz, statistického zpracování výsledků a vyvození závěrů a samozřejmě ověření výzkumných metod a technik.

Předvýzkum jsme realizovali v období měsíců března a dubna 2012, a to s pomocí námi sestaveného dotazníku, který obsahoval 24 položek. Dotazník byl vyzkoušen na vzorku přibližně 100 vyučujících 2. stupně základních škol z celé České republiky. Distribuovali jsme jej elektronickou cestou pomocí e-mailu a technologie Google Docs. Na základě vyhodnocení výsledků dotazníku a rovněž na doporučení vyučujících, kteří dotazník zpracovávali, jsme tento výzkumný nástroj upravili do konečné podoby pro vlastní výzkum.

Na úvod považujeme za nezbytné zmínit několik základních teoretických poznatků o dotazníku a jeho konstrukci.

P. Gavora (2010: 121) charakterizuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Místo termínu otázka se často používá termín položka. Označení položka je obecnější, protože některé položky nemusí mít formu otázky, ale např. formu žádosti nebo příkazu (Chráska 2007). P. Gavora (tamtéž) uvádí, že „*dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů a je určen především pro hromadné získávání údajů*“.

Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů k problémům, které dotazujícího zajímají. Na rozdíl od jiných technik je používána forma písemných odpovědí na položené otázky (Pelikán 2011).

M. Chráska (2007) třídí položky dotazníku podle různých kritérií, a to: **cíle**, pro který je položka určena, **formy** požadované odpovědi a **obsahu**, který položka zjišťuje.

- a) *Cíl, pro který je položka určena* – zde rozlišujeme položky obsahové a položky funkcionální. Obsahové položky zjišťují údaje, které jsou nutné pro splnění výzkumného záměru, funkcionální položky mají optimalizovat průběh dotazování.
- b) *Forma požadované odpovědi* – zde vycházíme z dělení položek (otázek) dle P. Gavory (2010), který rozlišuje položky dotazníku podle stupně otevřenosti. Rozlišuje otázky *uzavřené, polouzavřené* a *otevřené*.
- a. **Uzavřená otázka** je taková, která nabízí hotové alternativní odpovědi, jež si výzkumník připraví na základě zkušenosti, poznání problematiky prostřednictvím literatury atd.
- b. **Polouzavřená otázka** nabízí nejprve alternativní odpovědi, ale ponechává možnost respondentovi pro volbu vlastní varianty nebo vysvětlení odpovědi.
- c. **Otevřená otázka** dává respondentovi velkou volnost při formulaci odpovědi. Otázka nasměruje respondenta na tázaný jev, nenabízí mu však alternativní odpovědi.

Dotazník je pravděpodobně nejčastěji používanou pedagogickou výzkumnou metodou. Umožňuje v poměrně krátké době získat data od velkého množství respondentů. Nevýhodou dotazníku bývá často kromě nízké návratnosti (což se projevilo také v našem výzkumu) uváděno to, že respondenti neodpovídají pravdivě a snižují tak validitu dotazníku (Gavora 2010). Na druhé straně L. Cohen, L. Manion a K. Morrison (2007) uvádějí, že výhodou dotazníku např. v porovnání s rozhovorem je především jeho ekonomičnost co do časové a finanční náročnosti. Další nespornou výhodou je to, že může být rozeslán elektronicky.

Dotazník pro náš výzkum vznikl na základě teoretických vstupů a byl sestaven tak, abychom na jeho základě dokázali reflektovat stanovené cíle a výzkumné problémy. Dotazník sestával z 24 položek, z nichž 4 byly otevřené, 11 položek bylo polouzavřených a 9 uzavřených (viz Příloha 3).

Otázky uzavřené se týkaly převážně údajů faktografických, tzn. pohlaví, bydliště, lokality školy, věku atd. Položky polouzavřené měly za cíl zjistit např. používané výukové zdroje ve vyučování, frekvenci práce s různými typy textů, používané metody kritického myšlení, způsoby ověřování porozumění textu u žáků a další. Otevřené otázky zjišťovaly např. definování termínu „čtenářská gramotnost“, práci s textem s nadanými žáky a žáky s poruchou učení, předmětovou aprobaci atd.

Podle L. Cohena, L. Maniona a K. Morrissona (2007) je při konstrukci dotazníkových položek důležité si ujasnit, na jaké úrovni měření se budou položky pohybovat. To je nezbytné především pro následné zpracování dat a výběru metody pro jejich statistické ověřování. L. Cohen et al. (2007: 322) přiřazuje úrovně měření k typům položek takto:

Tabulka 3: Úrovně měření v závislosti na typu dotazníkové položky

Typ dotazníkové položky	Úroveň měření
Dichotomické položky (výběr ze dvou možností)	nominální data
Polytomické položky (výběr z více možností)	nominální data
Škálové položky	ordinální data
Stupnicové položky	ordinální data
Otázky zjišťující rozdíly nebo množství	metrická data
Otevřené otázky	měření frekvence slov

V našem dotazníku se vyskytovaly položky (otázky) dichotomické, polytomické a otevřené. Naše měření (pokud jde o dotazník) tedy bude především na nominální úrovni, čemuž bude posléze odpovídat použitá statistika.

Zpracování odpovědí u otevřených otázek bývá často problematické a časově náročné. Obvyklým způsobem je kategorizace odpovědí dle určitých společných znaků. Abychom se vyhnuli této náročné metodě, vybrali jsme si pro zpracování odpovědí na otevřené otázky jednu z metod výše zmíněného měření frekvence slov,

a to metodu tzv. „**slovních mraků**“ (word clouds).⁹² K. Kopecký (2009) uvádí, že se jedná o množinu slov zadaného textu. V této množině jsou slova uspořádána dle frekvence (četnosti) v konkrétním textu. Četnost slova v zadaném textu je vyjádřena velikostí nebo barvou – čím je slovo větší, tím vyšší má četnost. Množina je pak uspořádána do podoby „mraku“, ze kterého je zřejmé, jaká slova v množině jsou důležitá.

K vytvoření slovního mraku existuje na internetu několik programů, které jsou nabízeny zdarma – jmenujme např. *Wordle*, *TagCloud Generator*, *Tagul* nebo *Word Cloud*. To, že jejich používání není zpoplatněno, má u mnoha z nich za následek určitá omezení (např. počet slov, která je možné vložit, slovní mrak nelze ukládat do počítače apod.). Pro naše účely jsme si vybrali program s názvem *WordItOut* (WordItOut 2013), jenž žádná omezení nemá, přestože je zdarma. Uživatel si zde může vybírat z různých tvarů a podob slovních mraků a rovněž je zde možné nastavovat různé parametry dle potřeby (např. minimální délku slov, počet slov, počet písmen ve slově atd.).

Z praktických důvodů, aby byly slovní mraky v naší práci pro čtenáře co nejpřehlednější, zahrnuli jsme ve všech případech pouze slova delší než tři znaky (písmena), abychom se ve slovním mraku vyhnuli slovním druhům, jako jsou např. předložky, spojky atd. (které slovní mrak samozřejmě také do svého zobrazení zahrne, ale pro nás nejsou důležité). Dále jsme omezili frekvenci opakování slov v odpovědích respondentů, a to na deset (tzn., že slovo se muselo v odpovědích respondentů vyskytnout alespoň desetkrát, aby se ve slovním mraku objevilo).

⁹² Kromě této metody bylo možné použít např. čárkovací metodu. Tu jsme ale vzhledem k počtu respondentů a z toho vyplývající časové náročnosti nezvolili.

8.1.4 Časový harmonogram

Sběr dat jsme uskutečnili v období od května do června 2012 pomocí dotazníkového šetření, kdy respondenti odpovídali na otázky v online formuláři, který obdrželi na svoji e-mailovou adresu. Nejvíce vyplněných dotazníků jsme získali v prvním a druhém týdnu od začátku distribuce dotazníkových formulářů. S přibývajícím časem se průměrný denní počet respondentů snižoval. Koncem měsíce června, kdy již žádní respondenti neodesílali vyplněné dotazníky, jsme se rozhodli tuto část výzkumu ukončit.

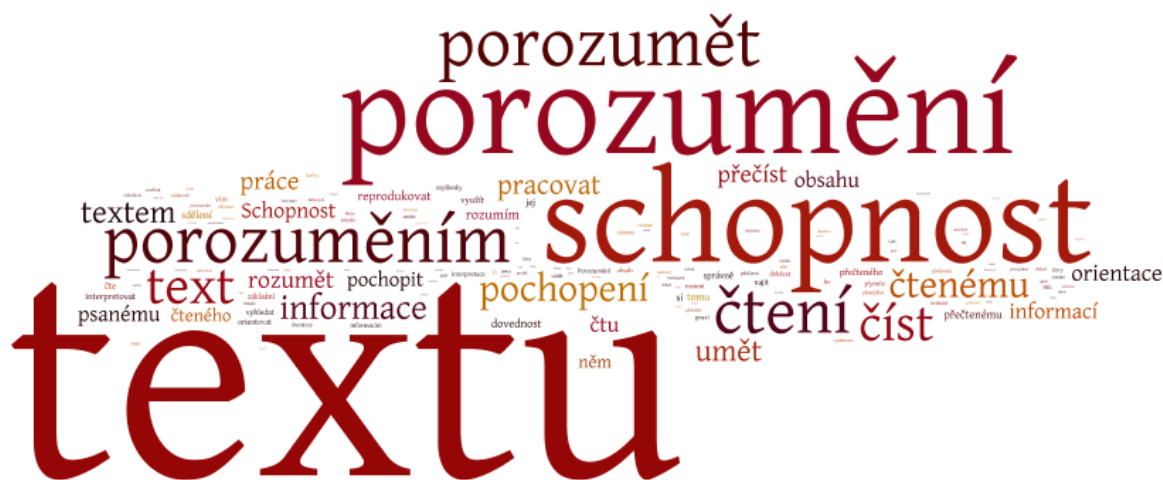
8.1.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace – dotazníkové šetření

V následující části disertační práce se budeme podrobněji věnovat dotazníkovým položkám a tomu, jak na ně respondenti odpovídali. Z důvodu systematického uspořádání a zpracování dat jsme využili tabulek četností a následného grafického zpracování pomocí sloupcových grafů pro každou dotazníkovou položku. U otázek otevřených jsme získaná data zobrazili pomocí metody „slovních mraků“ (viz výše). V tabulkách četností uvádíme číselnou hodnotu, v grafech je pak zobrazena hodnota vyjádřená v procentech. Následuje vyhodnocení jednotlivých dotazníkových položek. Celkové zhodnocení dotazníkového šetření je uvedeno v závěru disertační práce.

Položka č. 1: Co si představíte pod pojmem „čtenářská gramotnost“? (Zkuste popsat 3 – 10 slovy nebo slovními spojeními):

První otázka dotazníku zjišťovala, jak vyučující vnímají pojem „čtenářská gramotnost“, resp. co si pod tímto pojmem představují. Typologicky se jednalo o otázku otevřenou.

Jak jsme již uvedli výše v textu, ke zpracování otevřených otázek jsme zvolili metodu vizualizace odpovědí pomocí tzv. slovních mraků (word clouds).



Obrázek 3: Co si vyučující představují pod pojmem čtenářská gramotnost

Na výsledném Obrázku 3 vidíme, že nejfrekventovanější slova v odpovědích respondentů byla: *TEXTU*, *SCHOPNOST*, *POROZUMĚNÍ* (v různých tvarech slova), *ČTENÍ*, *ČTENÉMU*, *ČÍST*, *TEXT*, *POCHOPENÍ*, *ČÍST*, *PRACOVAT*, *INFORMACE* a další. V těchto slovech můžeme zřetelně vidět formující se základní definici čtenářské gramotnosti tak, jak ji vnímají vyučující 2. stupně základních škol a která se přibližuje první části definice PISA: „**Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.**“ (OECD 2004; překlad Palečková, Tomášek 2005: 37).

Je zřejmé, že čeští vyučující dle odpovědí dotazníku vnímají pojem „čtenářská gramotnost“ velmi zjednodušeně, tzn. pouze jako *schopnost porozumět psanému textu*, což však čtenářskou gramotnost nevystihuje dostatečně. Na tento problém upozorňuje také např. H. Košťálová (2011).

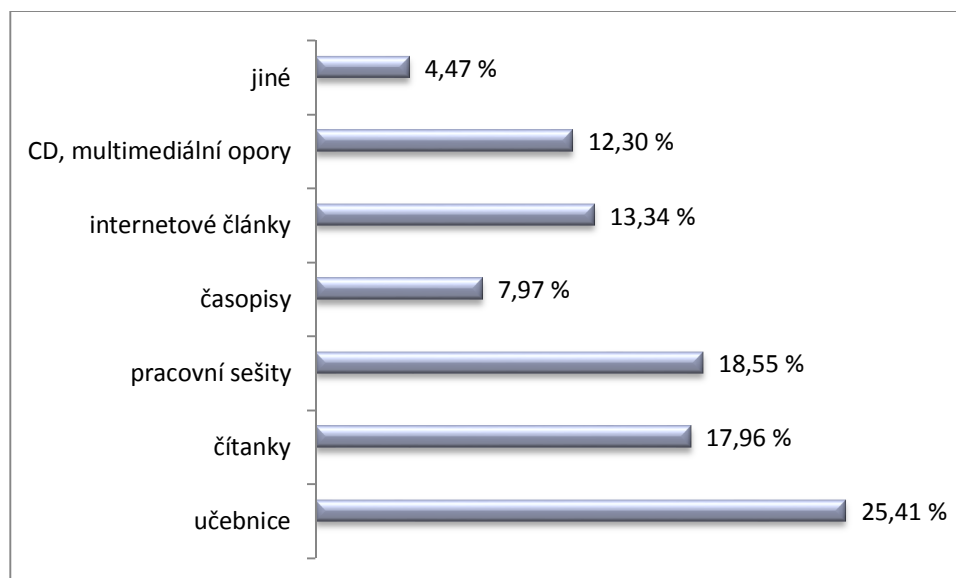
Položka č. 2: Jaké zdroje ve výuce nejčastěji používáte?

Tato položka dotazníku zjišťovala, jaké zdroje ve výuce jsou vyučujícími nejčastěji používány. Respondentům jsme nabídli dle našeho názoru a zkušeností

takové zdroje, které jsou pro výuku nejvíce typické (bez ohledu na předmět). Pokud žádný z nabízených zdrojů vyučující nepoužívali, byla jim nabídnuta možnost „jiné“.

Tabulka 4: Používané zdroje ve vyučování

Zdroj ve výuce	Četnost
učebnice	341
čítanky	241
pracovní sešity	249
časopisy	107
internetové články	179
CD, multimediální opory	165
jiné	60
Celkem	1342



Graf 1: Používané zdroje ve vyučování

Z výše uvedených odpovědí respondentů vyplývá, že nejvíce využívaným učebním zdrojem je dle očekávání *učebnice*, kterou používá 341 vyučujících. Za učebnicemi následují *čítanky* v zastoupení 241 respondentů. Toto číslo bylo do značné míry ovlivněno tím, že mnoho respondentů bylo vyučujícími českého jazyka, kde je používání čítanek obvyklé. Na téměř stejné úrovni jako čítanky se nachází *pracovní sešity*. Poměrně překvapivá je skutečnost, že mnoho vyučujících používá *internetové články*, tedy autentické materiály, a dále různé *multimediální opory*. Tyto dvě kategorie jsou zastoupeny opět téměř shodně. Mezi jinými zdroji ve výuce se objevily např. *knihy* (beletrie), *vlastní výukové materiály*, *denní tisk*, *e-učebnice*, *DUMy*⁹³ nebo *encyklopedie*.

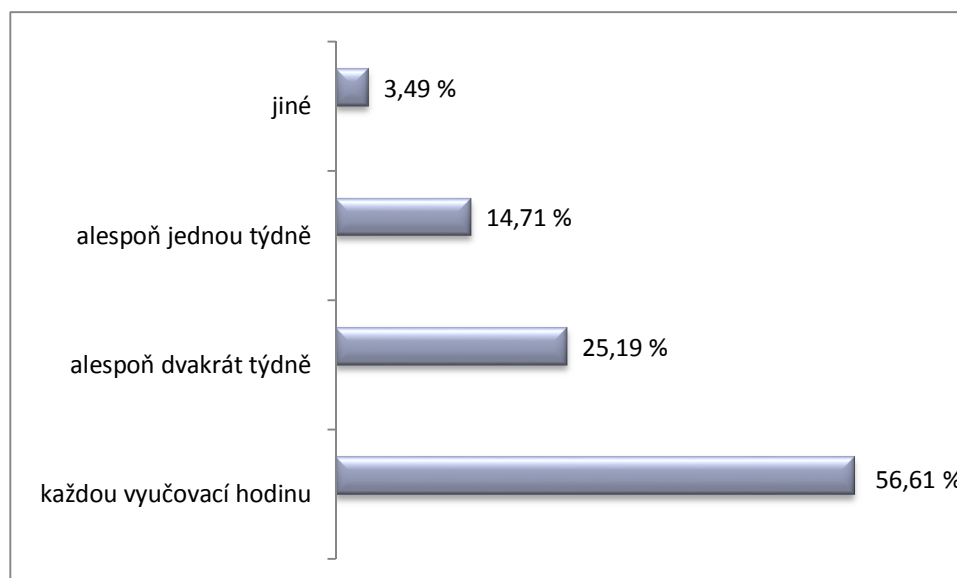
Položka č. 3: **Jak často s tímto zdrojem/zdroji pracujete?**

Tato dotazníková položka, která navazuje na položku č. 2, zjišťovala frekvenci používání výukových zdrojů. Respondentům byly nabídnuty celkem čtyři možnosti, pokud respondenti chtěli zaznamenat jinou frekvenci používání výukového zdroje, využili možnost „jiné“.

Tabulka 5: Frekvence práce s výukovým zdrojem

Frekvence	Četnost
každou vyučovací hodinu	227
alespoň dvakrát týdně	101
alespoň jednou týdně	59
jiné	14
Celkem	401

⁹³ DUM = digitální učební materiál, tzn. např. prezentace, audio a video ukázky, pracovní listy apod. Tyto materiály je možné použít ve vyučování bez dalších úprav.



Graf 2: Frekvence práce s výukovým zdrojem

Z uvedených odpovědí je zřejmé, že zvolený výukový zdroj je používán nejčastěji *každou vyučovací hodinu*; tuto odpověď zvolilo přibližně 57 % respondentů, což je jistě pozitivní skutečnost. Poměrně četná byla i odpověď *alespoň dvakrát týdně*. Další možnosti odpovědí, tzn. *alespoň jednou týdně* a *jiné* již mnoho respondentů nevolilo. Mezi jinými odpověďmi se nejčastěji vyskytovaly možnosti *dle potřeby, dle tématu vyučovací hodiny, dle času*.

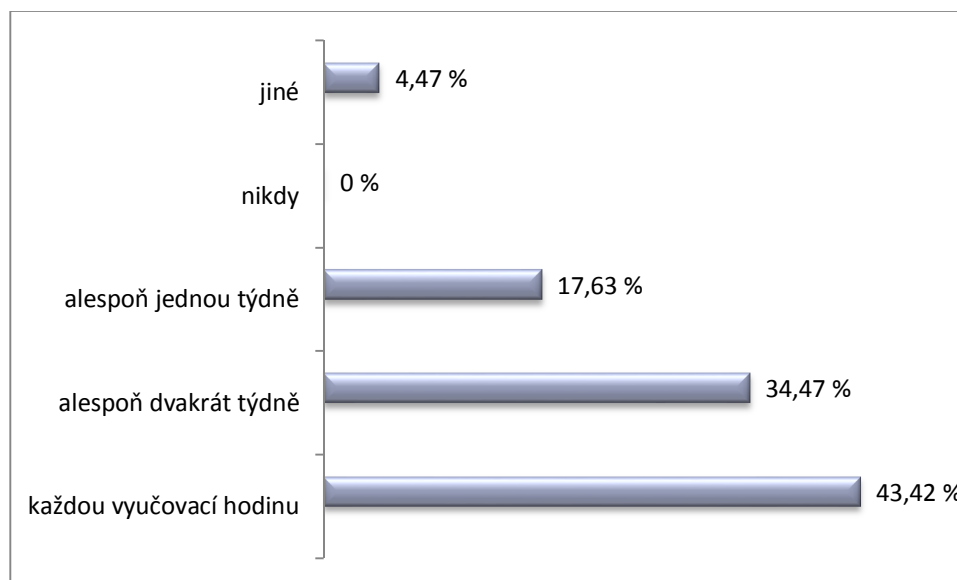
Položka č. 4: Jak často využíváte práci s textem ve svých hodinách?

Tato položka zjišťovala frekvenci využívání práce s textem ve vyučování. Respondentům bylo nabídnuto celkem pět možností, pokud respondenti chtěli zaznamenat jinou frekvenci používání výukového zdroje, využili možnost „jiné“.

Tabulka 6: Frekvence práce s textem ve vyučování

Frekvence	Četnost
každou vyučovací hodinu	170
alespoň dvakrát týdně	136
alespoň jednou týdně	72

nikdy	0
jiné	23
Celkem	401



Graf 3: Frekvence práce s textem ve vyučování

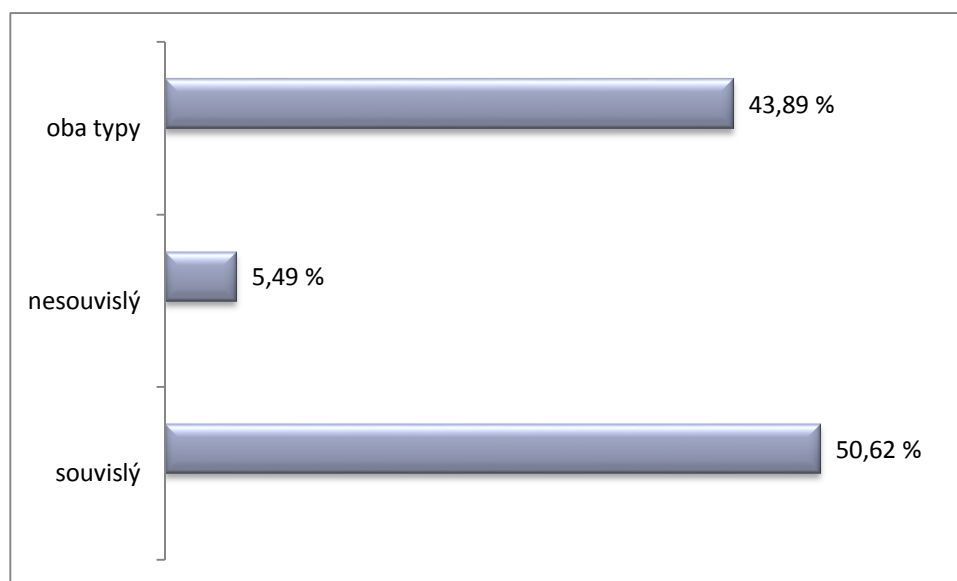
Z uvedených odpovědí vyplývá, že práci s textem využívá nejvíce respondentů *každou vyučovací hodinu*, a to přibližně 43 %. Poměrně vysoká četnost odpovědí se objevila také u možnosti *alespoň dvakrát týdně* (téměř 35 %). Další možnosti odpovědí, tzn. *alespoň jednou týdně* a *jiné* již mnoho respondentů nevolilo. Možnost *nikdy* nezvolil žádný z respondentů, takže každý z dotázaných vyučujících ve svých předmětech alespoň někdy práci s textem využívá. Mezi jinými odpověďmi se pak nejčastěji vyskytovaly možnosti *dle potřeby*, *dle tématu vyučovací hodiny*, *dle času*, *dle cíle vyučovací hodiny*.

Položka č. 5: S jakými typy textů ve výuce pracujete?

Tato dotazníková položka zjišťovala, s jakými typy textů z hlediska struktury ve výuce vyučující pracují. V dotazníku jsme každý typ textu charakterizovali pro případ, že by si respondenti nebyli jisti, co znamená „*souvislý*“ nebo „*nesouvislý*“ text.

Tabulka 7: Typy textů používané ve vyučování

Typ textu	četnost
souvislý	203
nesouvislý	22
oba typy	176
Celkem	401



Graf 4: Typy textů používané ve vyučování

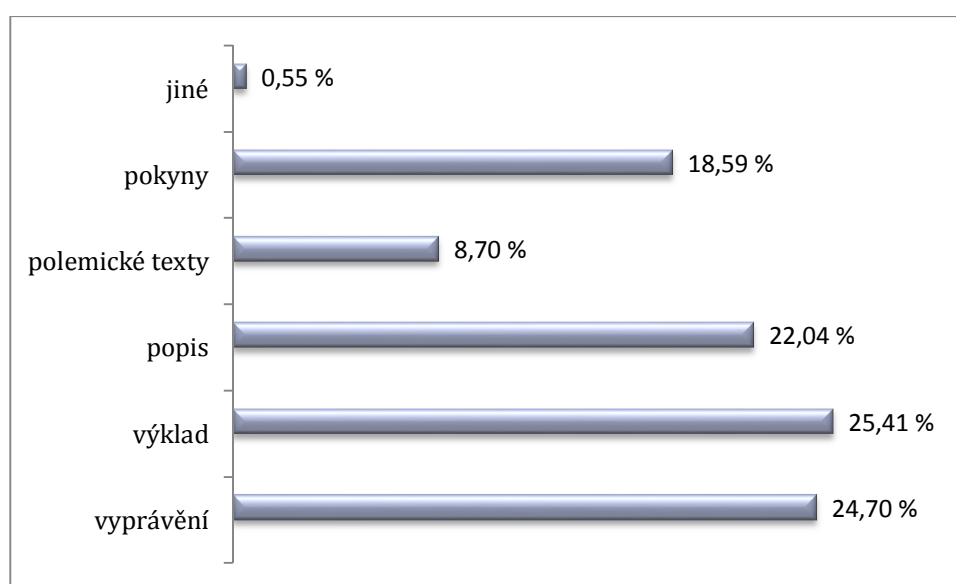
Dle našich předpokladů odpovědi na tuto otázku prokázaly, že nejčastěji vyučující pracují se *souvislými texty* (50,62 %), které jsou nejrozšířenější v učebnicích (dle otázky č. 2 v nejčastěji používaných zdrojích ve výuce). Mnoho vyučujících pracuje s *oběma typy textů* (43,89 %). Pouze s *nesouvislými texty* pak pracuje jenom 5,49 % respondentů. Je důležité zdůraznit, že použití typu textu je závislé na mnoha faktorech, ať už jde o vyučovací předmět, téma hodiny, vyučovací metodu atd.

Položka č. 6: S jakými souvislými typy textů ve výuce pracujete?

V této položce jsme se respondentů dotazovali, s jakými typy souvislých textů pracují ve svých vyučovacích hodinách. Typy nejčastěji používaných souvislých textů jsme určili na základě rozhovorů s vyučujícími ve fázi pilotáže a dle odpovědí respondentů v dotazníku v předvýzkumu. Každý z uvedených typů souvislého textu jsme v dotazníku krátce charakterizovali, aby nedošlo ke špatnému výkladu ze strany respondentů.

Tabulka 8: Typy souvislých textů používaných při vyučování

Typ souvislého textu	Četnost
vyprávění	315
výklad	324
popis	281
polemické texty	111
pokyny	237
jiné	7
Celkem	1275



Graf 5: Typy souvislých textů používaných při vyučování

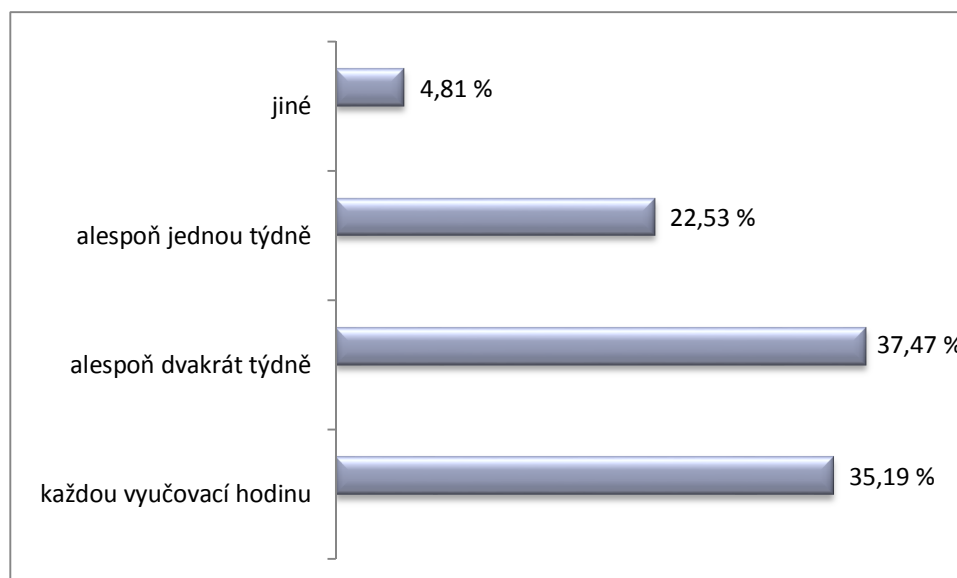
Jako nejčastěji používané typy souvislých textů se ukázaly být *výklad* (25,4 %), jenž je typický pro učebnice, a *vyprávění* 24,7 %. Mnoho respondentů také zvolilo možnosti *popis* (22 %) a *pokyny* (18,6 %). Možnost *polemické texty* byla z nabízených variant volena nejméně (0,55 %). Jako „jiné“ byly uváděny např. *matematické slovní úlohy* nebo *poezie*.

Položka č. 7: Jak často s tímto typem/těmito typy souvislých textů pracujete?

Tato dotazníková položka, která navazuje na položku č. 6, zjišťovala frekvenci používání souvislých textů ve vyučování. Respondentům byly nabídnuty celkem čtyři možnosti, pokud respondenti chtěli zaznamenat jinou frekvenci používání souvislých textů, využili možnost „jiné“.

Tabulka č. 9: Frekvence práce se souvislými texty ve vyučování

Frekvence	Četnost
každou vyučovací hodinu	139
alespoň dvakrát týdně	148
alespoň jednou týdně	89
jiné	19
Celkem	395



Graf 6: Frekvence práce se souvislými texty ve vyučování

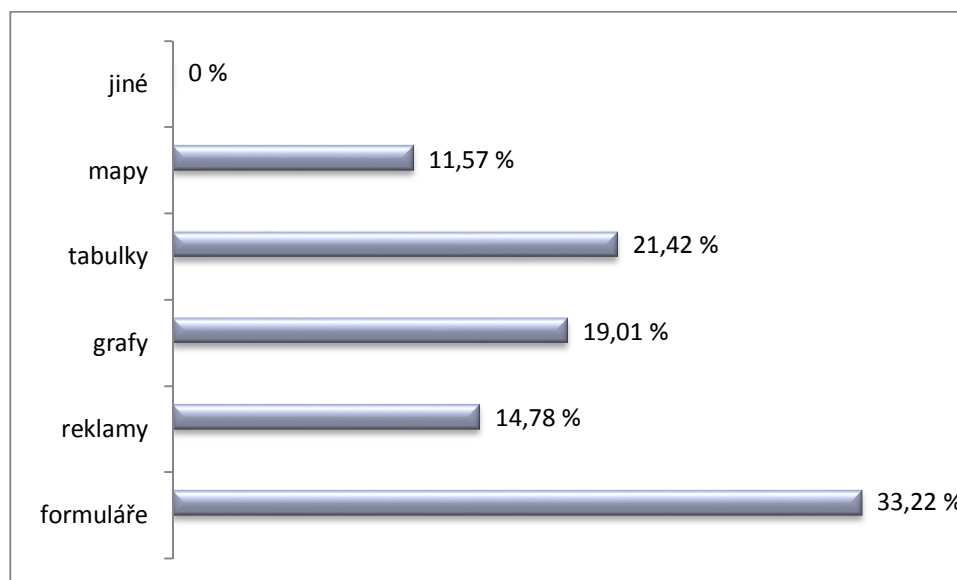
Z uvedených odpovědí vyplývá, že práce se souvislými texty je využívána *alespoň dvakrát týdně*; tuto odpověď zvolilo přibližně 37 % respondentů. Jako další v pořadí se dle četnosti odpovědí vyučujících objevila možnost *každou vyučovací hodinu*. Další možnosti odpovědí, tzn. *alespoň jednou týdně* a *jiné* již tolik respondentů nezvolilo. Mezi jinými odpověďmi se nejčastěji vyskytovaly možnosti *občas, dle potřeby, dle času*.

Položka č. 8: **S jakými nesouvislými typy textů ve výuce pracujete?**

V této položce jsme se respondentů dotazovali, s jakými typy nesouvislých textů pracují ve svých vyučovacích hodinách. Typy nejčastěji používaných nesouvislých textů jsme určili na základě rozhovorů s vyučujícími ve fázi pilotáže a dle odpovědí respondentů v předvýzkumu. Každý z uvedených typů nesouvislého textu jsme v dotazníku krátce charakterizovali, aby nedošlo ke špatnému výkladu ze strany respondentů.

Tabulka 10: Typy nesouvislých textů používaných při vyučování

Typ nesouvislého textu	četnost
formuláře	290
reklamy	129
grafy	166
tabulky	187
mapy	101
jiné	0
Celkem	873



Graf 7: Typy nesouvislých textů používaných při vyučování

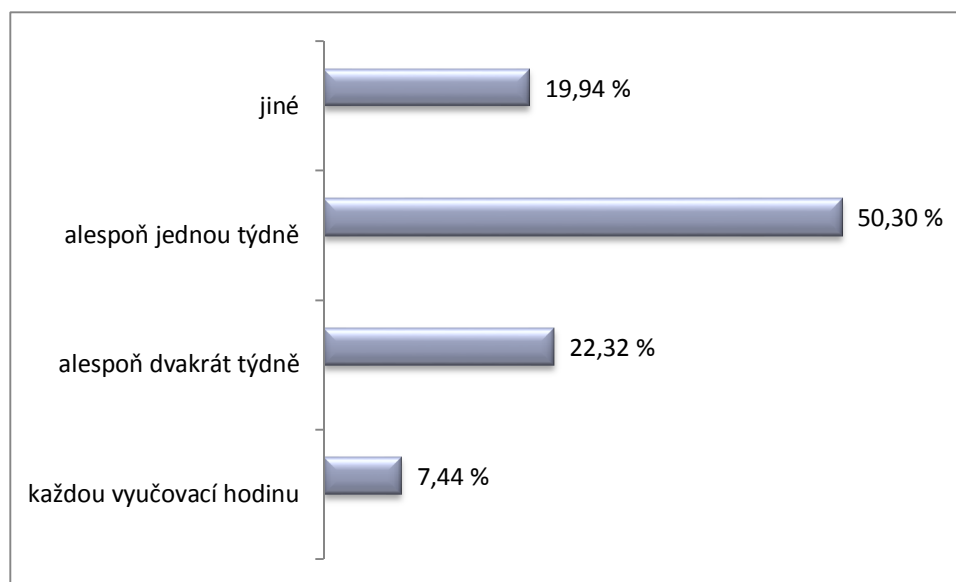
Dle odpovědí na tuto dotazníkovou položku vyučující svým žákům nejčastěji z nesouvislých textů zadávají *formuláře*, a to přibližně 33 % respondentů. Velmi často vyučující volili také možnosti *tabulky* (21,42 %) a *grafy* (19 %). Z dalších nabízených možností 14,8 % vyučujících zvolilo *reklamy* a 11,6 % *mapy*. Nikdo z respondentů nevedl, že by používal jiné nesouvislé texty než ty, které byly uvedeny v nabídce.

Položka č. 9: Jak často s tímto typem/těmito typy nesouvislých textů pracujete?

Tato dotazníková položka, která navazuje na položku č. 8, zjišťovala frekvenci používání nesouvislých textů ve vyučování. Respondentům byly nabídnuty celkem čtyři možnosti, pokud respondenti chtěli zaznamenat jinou frekvenci používání nesouvislých textů, využili možnost „jiné“.

Tabulka 11: Frekvence práce s nesouvislými texty ve vyučování

Frekvence	četnost
každou vyučovací hodinu	25
alespoň dvakrát týdně	75
alespoň jednou týdně	169
jiné	67
Celkem	336



Graf 8: Frekvence práce s nesouvislými texty ve vyučování

Uvedené odpovědi ukazují, že práce s nesouvislými texty je využívána většinou učitelů *alespoň jednou týdně*; tuto odpověď zvolila téměř polovina respondentů. Další možnosti *alespoň dvakrát týdně* a *jiné* jsou zastoupeny téměř

shodně. Nejméně respondentů zvolilo možnost *každou vyučovací hodinu*. Mezi jinými odpověďmi se nejčastěji vyskytovaly možnosti *občas, dle potřeby, dle času*. Zde se prokazuje, že vyučující sice s nesouvislými texty pracují (viz dotazníková položka č. 5), ale frekvence práce s tímto typem textu není příliš vysoká.

Položka č. 10: Které z následujících metod rozvoje kritického myšlení znáte?

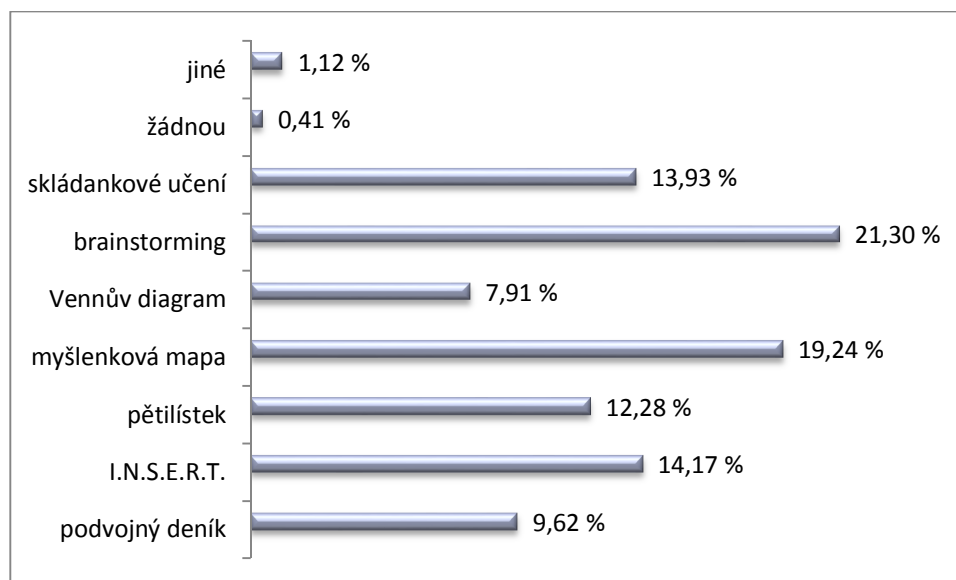
Touto dotazníkovou položkou jsme zjišťovali, které metody kritického myšlení vyučující znají. Při sestavování nabídky možností jsme vycházeli z nejčastěji uváděných metod kritického myšlení v odborné literatuře⁹⁴ a z uváděných odpovědí v předvýzkumu. Každou z metod jsme v dotazníku také stručně popsali. Může totiž nastat případ, že některý vyučující používá konkrétní metodu, ale neví, jak se tato metoda nazývá. Pokud respondentům některá z metod v nabídce chyběla, zvolili možnost „jiné“.

Tabulka 12: Znalost metod kritického myšlení

Metoda	Četnost
podvojný deník	163
I.N.S.E.R.T.	240
pětílístek	208
myšlenková mapa	326
Vennův diagram	134
brainstorming	361
skládankové učení	236
žádnou	7

⁹⁴ Viz SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.

jiné	19
Celkem	1694



Graf 9: Znalost metod kritického myšlení

Dle našeho očekávání byly nejčastěji zvolenými metodami *brainstorming* (21,30 %) a *myšlenková mapa* (19,24 %). Důvodem může být jednoduchost a časová nenáročnost těchto dvou metod. Dalšími velmi častými uváděnými metodami byly *I.N.S.E.R.T.* (14,17 %), *skládankové učení* (13,93 %) a *pětílístek* (12,28 %). Celkem 7 respondentů uvedlo, že nezná žádnou z uvedených metod kritického myšlení.

Mezi dalšími odpověďmi se vyskytovaly nejčastěji metody jako *vyhledávání klíčových slov*,⁹⁵ *čtení s předvídáním*,⁹⁶ *diamant*,⁹⁷ *sněhová koule*,⁹⁸ *volné psaní*.⁹⁹ Velmi zde samozřejmě záleží na vyučovacím předmětu, tématu hodiny a probíraném učivu.

⁹⁵ **Vyhledávání klíčových slov** = vyučující napíše na tabuli několik slov, která vyjadřují podstatu probíraného učiva nebo textu, a žáci pomocí těchto slov vymýšlí obsah textu.

⁹⁶ **Čtení s předvídáním** = při této metodě žáci před přečtením ale i během čtení textu hádají z názvu možný obsah a děj příběhu.

⁹⁷ **Diamant** = jde o obdobu metody pětílístku, 1. řádek – jednoslovný název tématu, které chceme zkoumat, popsat, 2. řádek – dvě slova o tom, jaké téma je, 3. řádek – tři slova popisující, co téma dělá, 4. řádek – věta o čtyřech slovech shrnující napsané – slogan, 5. řádek – tři slova popisující, co téma dělá, 6. řádek – dvě slova popisující, jaké téma je, 7. řádek – jedno slovo, protiklad nebo synonymum k původnímu tématu.

Položka č. 11: Které z výše uvedených metod rozvoje kritického myšlení používáte?

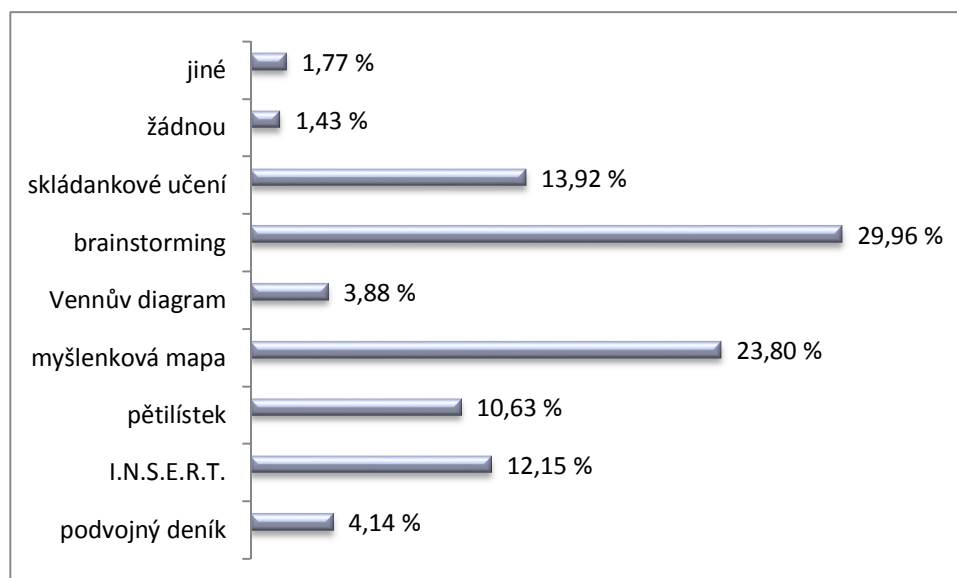
Tato dotazníková položka byla velmi podobná položce předchozí, tentokrát však zjišťovala, jaké metody kritického myšlení vyučující ve vyučování používají. Jednalo se opět o polouzavřenou otázku, možnosti metod kritického myšlení jsme zvolili stejné jako v předchozí otázce. Respondenti opět mohli případně zvolit možnost „jiné“ a popsat další metody kritického myšlení, které používají.

Tabulka 13: Používání metod kritického myšlení

Metoda	četnost
podvojný deník	49
I.N.S.E.R.T.	144
pětilístek	126
myšlenková mapa	282
Vennův diagram	46
brainstorming	335
skládankové učení	165
žádnou	17
jiné	21
Celkem	1185

⁹⁸ **Sněhová koule** = tato metoda začíná tím, že nejprve žáci dostanou individuální čas k promyšlení daného tématu a potom o něm ve skupinách diskutují. Nejdříve ve dvojici, poté ve čtveřici, a to až do doby, kdy se vytvoří celá skupina (informace se tedy „balí“ na sebe).

⁹⁹ **Volné psaní** = metoda, která dovoluje psát na papír vše, co žáka k určitému tématu/námětu právě napadá, aniž by se psaní podřizovalo nějakým formálním (stylistickým či pravopisným) požadavkům.



Graf 10: Používání metod kritického myšlení

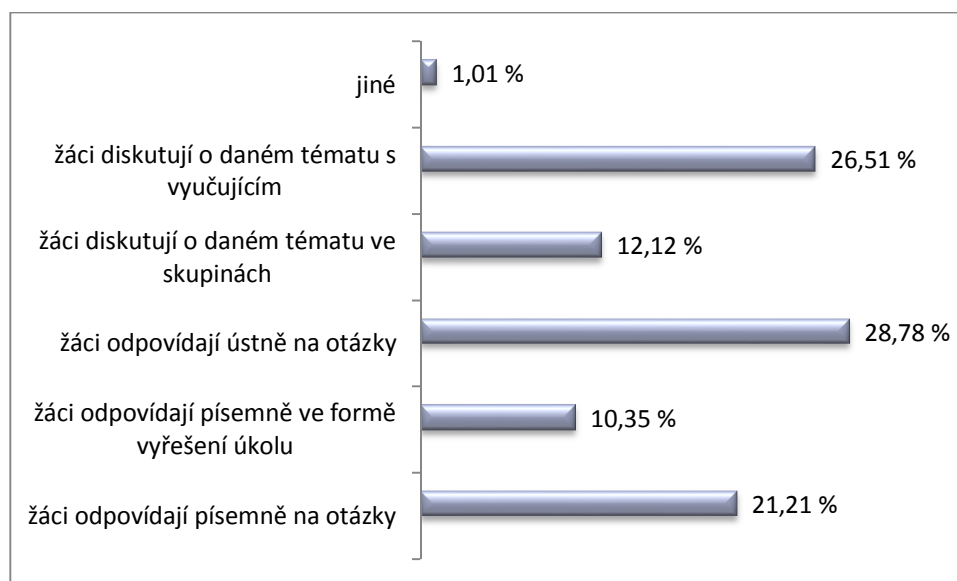
V těchto odpovědích byly četnosti odpovědi nižší než u metod, které respondenti-vyučující znají. S velkou převahou zde opět dominovaly metody *brainstorming* (29,96 %) a *myšlenková mapa* (23,80 %), a to pravděpodobně z důvodu nenáročnosti jejich použití. Mnoho vyučujících používá také metody *skládankového učení* (13,92 %) a metody *I.N.S.E.R.T.* (12,15 %). Další metody již tak často nejsou vyučujícími využívány; 17 respondentů dokonce uvedlo, že nepoužívá žádnou metodu kritického myšlení. Mezi dalšími odpověďmi se vyskytovaly metody jako *vyhledávání klíčových slov*, *čtení s předvídáním*, *rybí kost*, *diamant*, *kruhové čtení*, *sněhová koule* nebo *volné psaní*. Opět zde velmi záleží na vyučovacím předmětu, tématu hodiny, probíraném učivu a fázích vyučovací hodiny.

Položka č. 12: Jak ověřujete, zda žáci textu porozuměli?

Tato dotazníková položka zjišťovala, jak vyučující u žáků ověřují porozumění textu. Respondentům jsme nabídli celkem pět možností, které jsme sestavili na základě nejčastějších aktivit při ověřování porozumění textu. Pokud respondent v nabídce možností nenašel tu, kterou používá, mohl zvolit možnost „jiné“ a zapsat svůj způsob ověřování.

Tabulka 14: Způsob ověřování porozumění textu u žáků

Způsob ověřování	Četnost
žáci odpovídají písemně na otázky	85
žáci odpovídají písemně ve formě vyřešení úkolu	42
žáci odpovídají ústně na otázky	115
žáci diskutují o daném tématu ve skupinách	49
žáci diskutují o daném tématu s vyučujícím	106
jiné	4
Celkem	401



Graf 11: Způsob ověřování porozumění textu u žáků

Dle uvedených odpovědí vyučující nejčastěji u žáků ověřují porozumění přečtenému textu formou *pokládání otázek*, na které žáci odpovídají (28,78 %). Dalším častým způsobem ověřování porozumění je *diskuse*; tyto dva způsoby jsou si do značné míry podobné, rozdíl však bývá např. ve způsobu komunikace zúčastněných osob. Zatímco otázky pokládá vyučující a žáci na ně odpovídají, v diskusi jde o větší interakci mezi žáky a o jejich větší zapojení. Méně časté je pak

Položka č. 14: Jak pracujete s nadanými žáky, pokud jde o práci s textem?

V této dotazníkové položce jsme se respondentů dotazovali, jakými způsoby pracují s žáky, kteří patří mezi nadané. Opět jsme zde použili metodu vizualizace pomocí slovního mraku:



Obrázek 5: Způsoby práce s textem s nadanými žáky

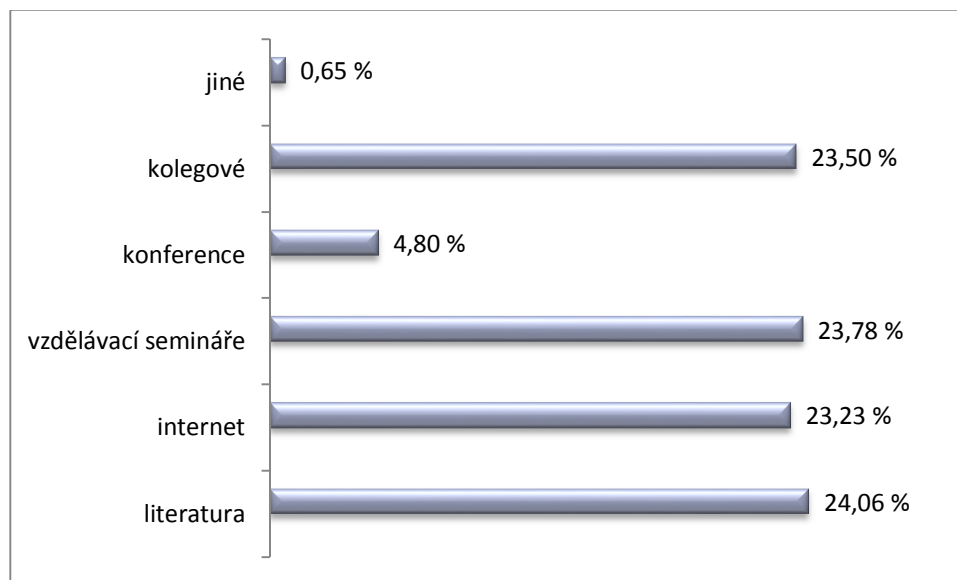
Na Obrázku 5 vidíme, jaká slova byla v odpovědích respondentů nejčastější (čím větší, tím častější). Pokud bychom opět tato slova uspořádali a propojili, vzniknou nám následující způsoby práce s nadanými žáky. Zde již nebyla taková rozmanitost odpovědí, jako v předcházející dotazníkové položce: *úkoly navíc, náročnější (složitější) texty, doplňující otázky, pomoc ostatním žákům, samostatná práce* atd.

Položka č. 15: Odkud čerpáte inspiraci, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost?

Tato dotazníková položka zjišťovala informace o tom, odkud vyučující čerpají náměty a inspiraci, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků.

Tabulka 15: Zdroje inspirace pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Zdroj inspirace	četnost
literatura	261
internet	252
vzdělávací semináře	258
konference	52
kolegové	255
jiné	7
Celkem	1085



Graf 12: Zdroje inspirace pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Dle výše uvedených odpovědí můžeme konstatovat, že téměř rovnoměrně jsou zastoupeny možnosti *literatura*, *internet*, *vzdělávací semináře* a *kolegové*. Nejméně vyučující čerpají inspiraci na *konferencích* a z *jiných zdrojů*, ze kterých můžeme

jmenovat např. projekt *Čtení pomáhá*,¹⁰⁰ projekt *Nautilus*¹⁰¹ nebo časopis *Kritické myšlení*.

Položka č. 16: Absolvoval/a jste nějaký kurz, školení nebo jinou formu dalšího vzdělávání v oblasti:

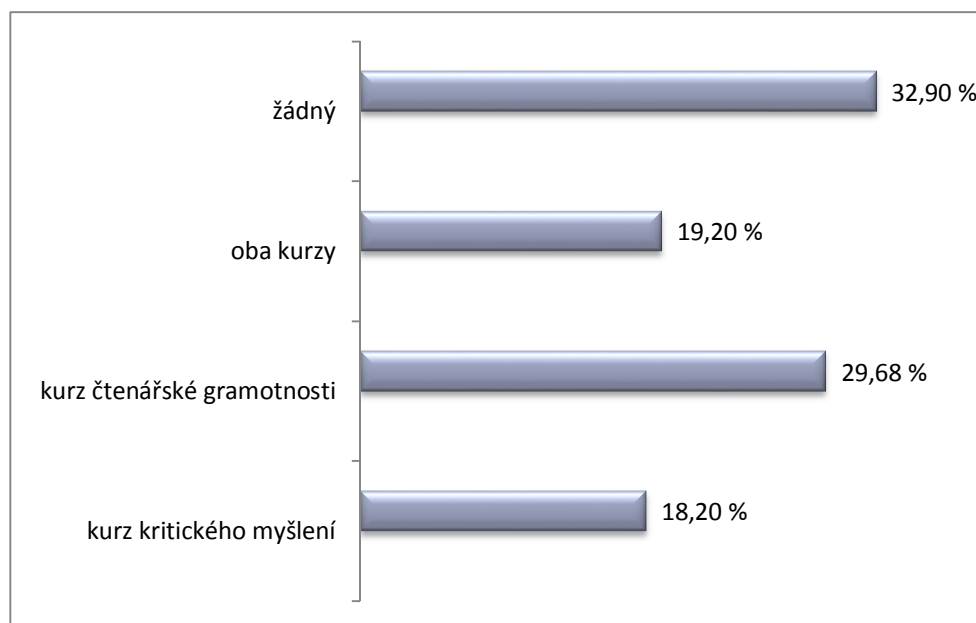
Tato dotazníková položka souvisí s dalším odborným vzděláváním pedagogických pracovníků. Jednalo se o položku uzavřenou. Dotazovali jsme se, zda vyučující absolvovali některý z kurzů nebo školení v oblasti čtenářské gramotnosti nebo kritického myšlení.

Tabulka 16: Další vzdělávání vyučujících v oblasti práce s textem

Kurz	četnost
kritického myšlení	73
rozvoj čtenářské gramotnosti	119
oba kurzy	77
žádný	132
Celkem	401

¹⁰⁰ Tento projekt podporuje čtenářství a zároveň umožňuje dětem a mládeži podílet se na charitativní činnosti. Vznikl v roce 2011.

¹⁰¹ Tento projekt nabízí žákům základních a středních škol a jejich učitelům připravený systém kurzů a přípravných materiálů pro žáky a metodických materiálů pro pedagogy, které směřují k rozvoji dovednosti učit se (kompetence k učení).



Graf 13: Další vzdělávání vyučujících v oblasti práce s textem

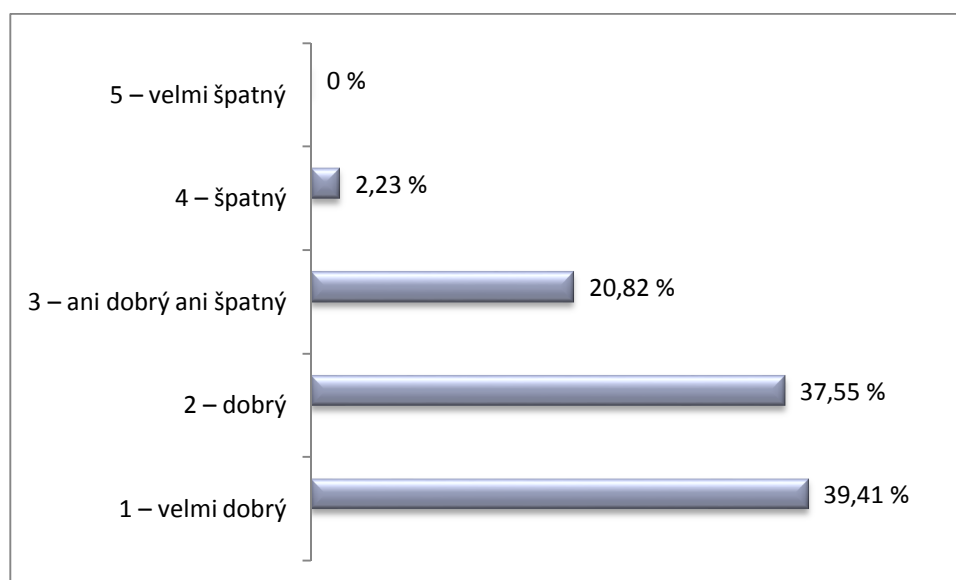
Dle odpovědí v této položce téměř 33 % (132) respondentů neabsolvovalo *žádný* ze vzdělávacích kurzů/školení zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti nebo na rozvoj kritického myšlení žáků. Tento údaj jistě stojí za povšimnutí. Z respondentů, kteří některý z kurzů/školení navštívili, se jich nejvíce zúčastnilo *kurzu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků*, a to 27 %. Menší účast měly *kurzy kritického myšlení* – 18,2 %. *Oba kurzy/školení* pak navštívilo celkem 19,2 % vyučujících.

Položka č. 17: Tento kurz nebo školení byl/o dle mého názoru:

Tato dotazníková položka byla uzavřenou položkou škálového typu o pěti stupních. Respondenti hodnotili kurz nebo školení známkou jako ve škole, tedy od 1 (velmi dobrý) až do 5 (velmi špatný).

Tabulka 17: Hodnocení absolvovaného kurzu vyučujícími

Hodnocení kurzu	četnost
1 – velmi dobrý	106
2 – dobrý	101
3 – ani dobrý ani špatný	56
4 – špatný	6
5 – velmi špatný	0
Celkem	269



Graf 14: Hodnocení absolvovaného kurzu vyučujícími

Z výše uvedených odpovědí respondentů je patrné, že nejčastěji udělovanou známkou byla známka 1 (velmi dobrý) a 2 (dobrý), které dosahují téměř totožné hodnoty. Několik respondentů, v tomto případě konkrétně 56, ohodnotilo kurz/školení známkou 3 (ani dobrý ani špatný). Znamky 4 a 5 téměř uděleny nebyly. Pokud bychom z tohoto hodnocení vypočítali aritmetický průměr, který by reprezentoval „průměrnou známku“, dostaneme číslo 1,86; průměrná známka by tedy byla 2 (velmi dobrý).

Položka č. 18: **Jste:**

V této položce dotazníku jsme se respondentů dotazovali na jejich pohlaví. Zde se samozřejmě jednalo o položku uzavřenou-dichotomickou. Dal se očekávat velmi výrazný nepoměr v zastoupení žen-učitelek v porovnání s muži-učiteli, což se také nakonec potvrdilo.

Tabulka 18: Pohlaví vyučujících

Pohlaví	četnost
muž	56
žena	345
Celkem	401



Graf 15: Vyučující podle pohlaví

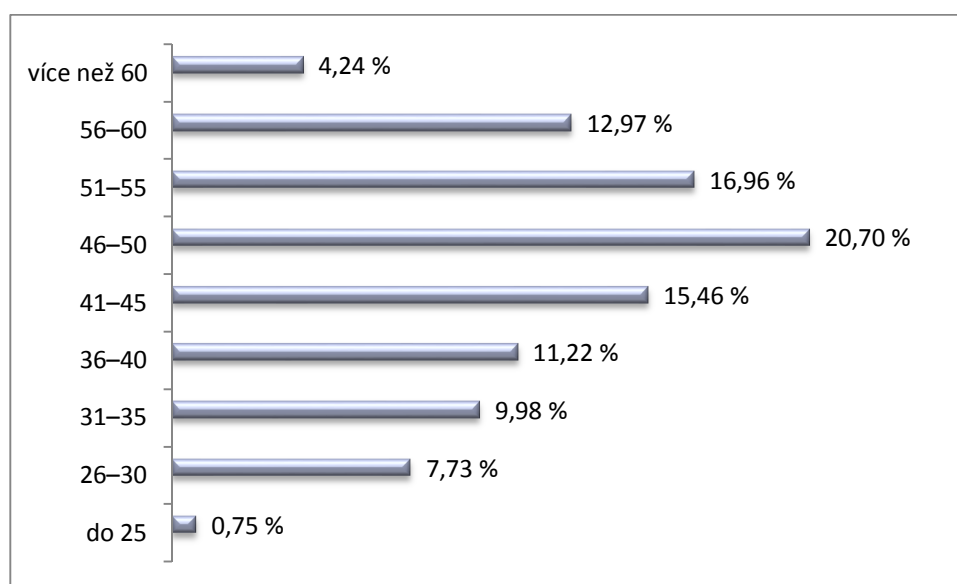
České školství je charakteristické vysokou feminizací. Proto není překvapující, že z celkového počtu 401 respondentů tvořily *ženy* 86,03 %, tedy 345. *Muži* byli zastoupeni 13,97 %, což znamenalo celkem 56 respondentů.

Položka č. 19: **Jaký je váš věk?**

Tato dotazníková položka zjišťovala věk respondentů. Jednalo se o položku uzavřenou; pro potřeby statistického zpracování bylo respondentům nabídnuto devět skupin rozdělených po pětiletých intervalech, v nichž byl zahrnut věk od absolvování vysoké školy až po věk důchodový.

Tabulka 19: Věk vyučujících

Věk (let)	četnost
do 25	3
26–30	31
31–35	40
36–40	45
41–45	62
46–50	83
51–55	68
56–60	52
více než 60	17
Celkem	401



Graf 16: Věk vyučujících

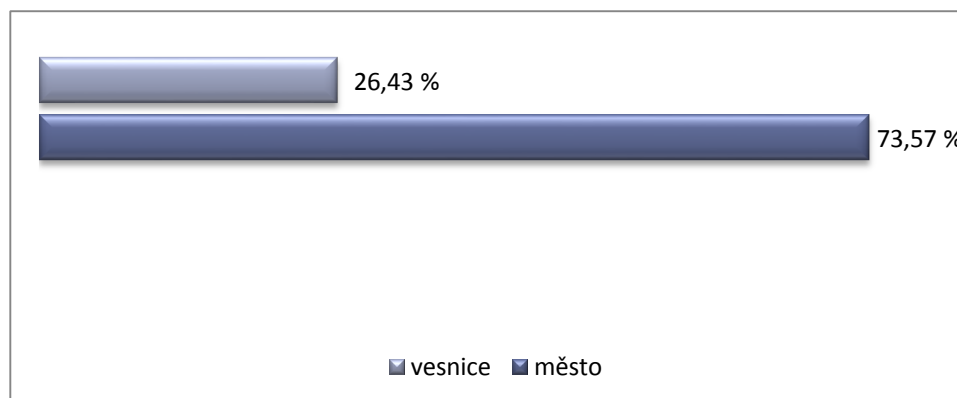
Respondenti *do 25 let* byli zastoupeni pouze třemi jedinci. Se zvyšujícím věkem se také zvyšovala četnost vyučujících; těch bylo nejvíce ve skupině *46–50 let* (20,70 %). S věkem *nad 50 let* četnost klesala. Mezi respondenty bylo pouze 4,24 % vyučujících *starších 60 let*.

Položka č. 20: Škola, ve které vyučujete, se nachází:

Tato dotazníková položka se dotazovala na lokalitu školy, kde respondenti vyučují. Nerozlišovali jsme zde velikost města nebo vesnice, protože tento údaj byl pro náš výzkum nepodstatný. Nabídnuty byly tedy dvě možnosti – město a vesnice.

Tabulka 20: Lokalita školy, ve které vyučující působí

Oblast	Četnost
město	295
vesnice	106
Celkem	401



Graf 17: Lokalita školy, ve které vyučující působí

Dalo se očekávat, že zastoupení vyučujících z *městských škol* bude mnohem vyšší než zastoupení vyučujících ze *škol vesnických*, což se potvrdilo. Důvody jsou zřejmé – menší počet vesnických škol, městské školy disponují větším počtem počítačů, každý vyučující má ve většině případů svou e-mailovou adresu, zatímco

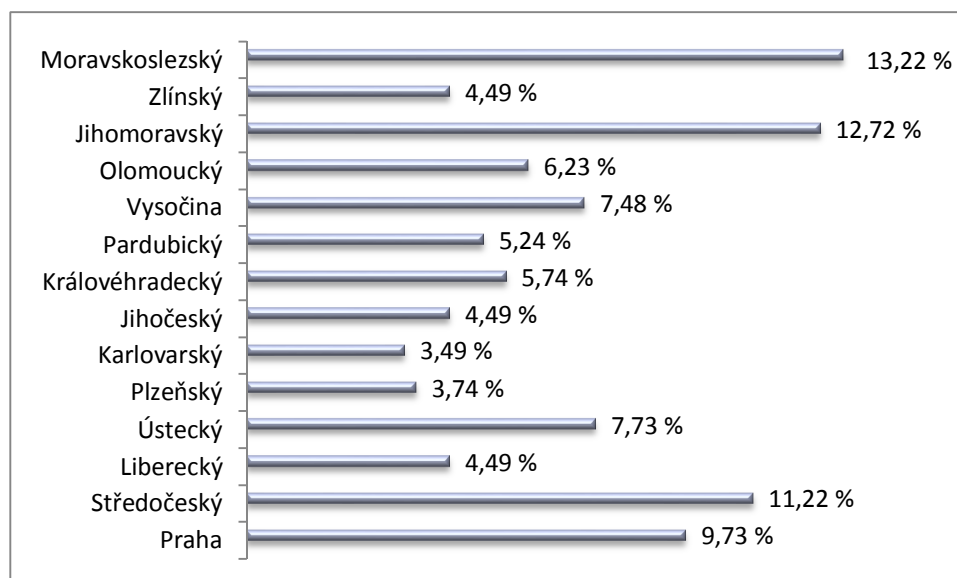
vesnické školy mají často e-mailovou adresu pouze jednu pro celou školu (což ale samozřejmě neplatí absolutně).

Položka č. 21: **Škola, ve které vyučujete, se nachází v kraji:**

Tato dotazníková položka zjišťovala, ve kterém kraji respondenti působí.

Tabulka 21: Kraj, ve kterém vyučující působí

Kraj	četnost
Praha	39
Středočeský	45
Liberecký	18
Ústecký	31
Plzeňský	15
Karlovarský	14
Jihočeský	18
Královéhradecký	23
Pardubický	21
Vysočina	30
Olomoucký	25
Jihomoravský	51
Zlínský	18
Moravskoslezský	53
Celkem	401



Graf 18: Kraj, ve kterém vyučující působí

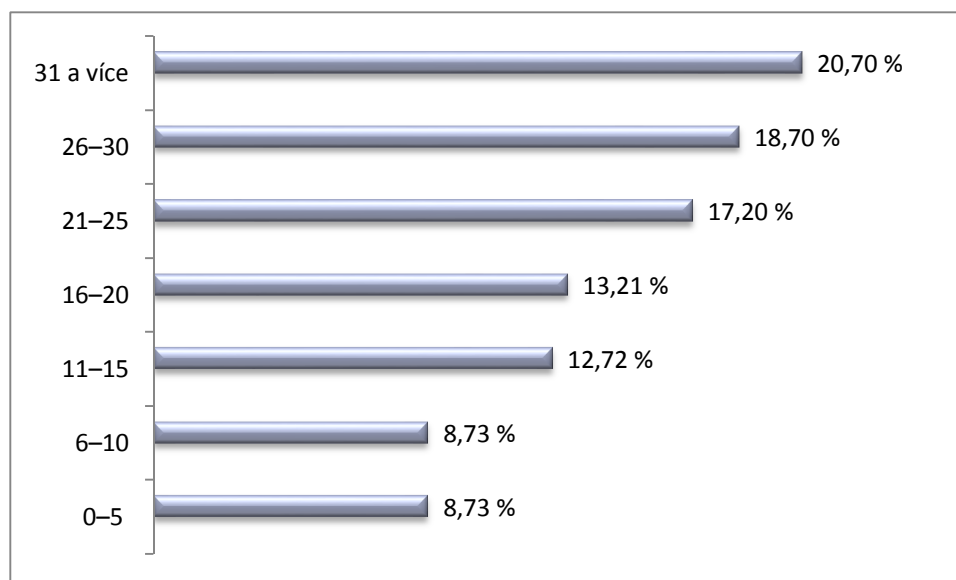
Dle odpovědí respondentů vidíme, že nejvíce byly zastoupeny kraje *Moravskoslezský*, *Jihomoravský* a *Středočeský*. Nejmenší zastoupení pak měly kraje *Karlovarský* a *Plzeňský*.

Položka č. 22: Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

Tato dotazníková položka zjišťovala délku pedagogické praxe respondentů. Jednalo se o otázku uzavřenou, ve které respondenti odpovídali dle uvedených pětiletých intervalů, které zahrnovaly jak začínající vyučující s velmi krátkou praxí, tak vyučující s praxí delší než 30 let.

Tabulka 22: Délka pedagogické praxe vyučujících

Délka praxe (let)	četnost
0–5	35
6–10	35
11–15	51
16–20	53
21–25	69
26–30	75
31 a více	83
Celkem	401



Graf 19: Délka pedagogické praxe vyučujících

Z výše uvedených údajů lze vyčíst, že nejvíce byli zastoupeni vyučující s praxí *31 let a více*. Zajímavé je také to, že se zvyšující se délkou pedagogické praxe stoupá počet vyučujících. Nejméně jsou zastoupeni vyučující s délkou pedagogické praxe *0–5 let a 6–10 let*. Zda tato skutečnost nějakým způsobem ovlivnila výuku porozumění textu, nám ukáže vyhodnocení hypotéz v další části disertační práce.

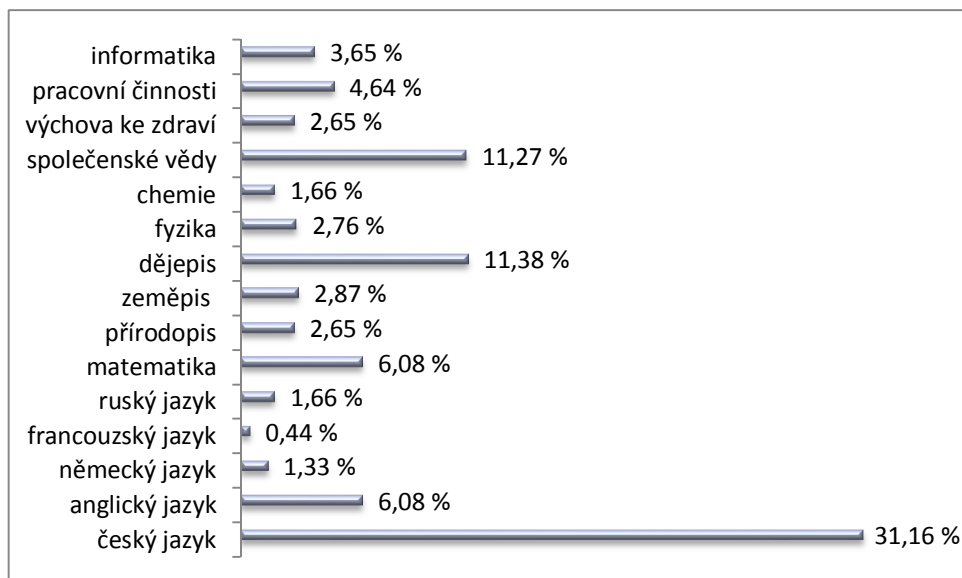
Položka č. 23: Jaké předměty vyučujete?

Tato dotazníková položka zjišťovala, jaké předměty respondenti vyučují.

Tabulka 23: Vyučovací předměty

Předmět ¹⁰²	Četnost
český jazyk	282
anglický jazyk	55
německý jazyk	12
francouzský jazyk	4
ruský jazyk	15
matematika	55
přírodopis	24
zeměpis	26
dějepis	103
fyzika	25
chemie	15
společenské vědy	102
výchova ke zdraví	24
pracovní činnosti	42
informatika	33
hudební výchova	42
tělesná výchova	17
výtvarná výchova	17
dramatická výchova	7
mediální výchova	5
Celkem	905

¹⁰² Zahrnuli jsme všechny předměty, které se v odpovědích respondentů objevily. Pokud někdo pojmenoval předmět jinak, ale obsah předmětu byl totožný s naším názvem v tabulce, přiřadili jsme tyto předměty k sobě (např. občanská výchova = výchova k občanství = občanská nauka = společenské vědy atd.).



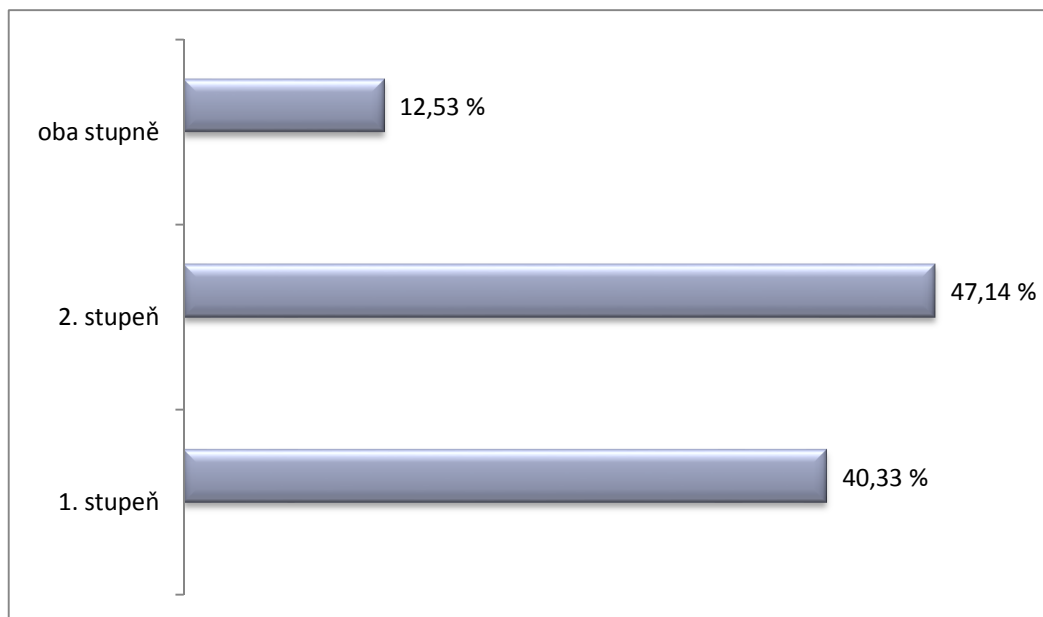
Graf 20: Vyučovací předměty

Položka č. 24: Na kterém stupni školy učíte?

Tato dotazníková položka nám sloužila jako filtrační, tzn., že nám eliminovala jedince, kteří nemají pro náš výzkum význam. Uvádíme ji tudíž pouze pro představu, kolik námi oslovených respondentů působí na 1. stupni ZŠ, 2. stupni ZŠ nebo na stupních obou.

Tabulka 24: Stupeň školy, na kterém vyučující působí

Stupeň	četnost
1. stupeň	296
2. stupeň	346
oba stupně	92
Celkem	734



Graf 21: Stupeň školy, na kterém vyučující působí

8.1.6 Statistické ověřování platnosti hypotéz

V této části disertační práce předkládáme zjištěné výsledky, které jsme získali při ověřování statistických hypotéz. Aby došlo k pochopení toho, jak jsme k výsledkům došli, je třeba znát postupy, které jsme pro výpočty použili. Proto v této kapitole uvádíme také stručnou charakteristiku použitých statistických testů.

Jak jsme již uvedli v kapitole Charakteristika výzkumu, výzkumné hypotézy tvoří jádro klasických (kvantitativně orientovaných) výzkumů a lze je charakterizovat jako vědecké předpoklady, které vycházejí z vědecké teorie nebo z praktických zkušeností výzkumníka (Gavora 2010). Základní vlastností hypotézy je to, že vyjadřuje vztahy mezi proměnnými.¹⁰³ Mezi proměnnými se vyjadřují *rozdíly, vztahy* nebo *následky*.

Pro každou výzkumnou otázku (problém) jsme si stanovili *věcné hypotézy* vycházející z teoretických základů disertační práce. Kromě věcných hypotéz jsme rovněž stanovili *statistické hypotézy*, jež budou použity při statistickém ověřování platnosti hypotéz. Statistická hypotéza není ověřována přímo, ale vždy proti nějakému jinému tvrzení, obvykle proti tzv. *nulové hypotéze*. Nulovou hypotézu chápeme jako domněnku, která tvrdí, že mezi zkoumanými proměnnými není vztah. Pokud se při statistické analýze ukáže, že nulovou hypotézu je možné odmítnout, přijímáme tzv. *alternativní hypotézu* (Chráška 2007).

Postupy, pomocí kterých ověřujeme, zda mezi proměnnými existuje vztah (závislost, rozdíl), se nazývají *statistické testy významnosti*. Jestliže je výsledek statisticky významný, znamená to, že je nepravděpodobné, že by byl způsoben pouhou náhodou. Rozhodování ve statistických testech významnosti má vždy pravděpodobnostní charakter. Pravděpodobnost, že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu (a nesprávně přijmeme alternativní hypotézu), se nazývá *hladina významnosti*, která bývá v pedagogických výzkumech stanovena na 5 % (existuje pětiprocentní pravděpodobnost nesprávného odmítnutí nulové hypotézy a neoprávněného přijetí alternativní hypotézy).

Jak uvádí P. Gavora (2010), formulace hypotéz naznačují, jakým způsobem se bude hypotéza potvrzovat nebo vyvracet. V našem výzkumu byla získaná data

¹⁰³ Proměnná je prvek zkoumání, který nabývá různé hodnoty (např. věk, vědomosti, délka praxe učitele, apod.) (Gavora 2010: 61).

nominálního a *metrického* charakteru. Na základě toho jsme pro zpracování hypotéz hledali vhodné statistické postupy.

Vzhledem k tomu, že v našich hypotézách, které se týkají vyučujících, se hovoří o rozdílech a závislostech, rozhodli jsme se použít statistické metody na zjištění významnosti rozdílů, a to **Pearsonův chí-kvadrát** (pokud jde o údaje vyjádřené např. ve frekvencích, četnostech atd.) a **Studentův t-test** (pokud se jedná o rozdíly vyjádřené v průměrech).

Test dobré shody Pearsonův chí-kvadrát

Podle M. Chrásky (2007) tímto testem významnosti ověřujeme, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze. Test dobré shody chí-kvadrát začíná formulováním **nulové** a **alternativní hypotézy**. Platí, že **nulová hypotéza** (označována H_0) je předpoklad, že mezi sledovanými jevy není vztah (souvislost, rozdíl). **Alternativní hypotéza** (označována H_A) je naopak předpoklad, že mezi sledovanými jevy vztah (souvislost, rozdíl) je.

O přijetí nebo odmítnutí hypotézy rozhodneme na základě testování nulové hypotézy. K tomuto účelu se zpravidla vypočítává tzv. *testové kritérium*, což je určitá číselná charakteristika odvozená ze zjištěných dat. U testu dobré shody chí-kvadrát je testovým kritériem hodnota χ^2 (testové kritérium chí-kvadrát), **P** je pozorovaná četnost a **O** očekávaná četnost, což je četnost, která odpovídá nulové hypotéze.

Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy postupujeme tak, že vypočítanou hodnotu testového kritéria srovnáváme s tzv. *kritickou hodnotou*, kterou nalezneme ve statistických tabulkách. Příslušnou kritickou hodnotu hledáme vždy pro určitou (zvolenou) hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti.

Hladina významnosti je pravděpodobnost, že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu. Ve většině pedagogických výzkumů se pracuje na hladině významnosti 0,05 (5 % pravděpodobnost) nebo 0,01 (1 % pravděpodobnost).

Počet stupňů volnosti je počet řádků tabulky, kterým bychom mohli přiřadit libovolnou hodnotu a přitom dodržet stanovený sloupcový součet.

V případě, že vypočítané testové kritérium χ^2 je menší než kritická hodnota, přijímáme nulovou hypotézu, což znamená, že výsledky je možné vysvětlovat působením náhody (mezi jevy nemusí být významný vztah, souvislost nebo rozdíl). Pokud je testové kritérium χ^2 větší než kritická hodnota (nebo alespoň stejně velká), zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, což znamená, že výsledky jsou statisticky významné. Nelze je vysvětlovat na základě náhody.

Test dobré shody Pearsonův chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Tohoto testu významnosti se využívá např. v případech, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního (popř. ordinálního) měření. Tato situace je častá např. při zpracovávání výsledků dotazníkových šetření.

Výsledky získané dotazníkovým šetřením je nutné nejdříve zapsat do tzv. *kontingenční tabulky* (někdy také označována jako „tabulka se dvěma vstupy“). Do tabulky zapíšeme kromě hodnot pozorovaných četností **P** i četnosti očekávané **O**, které zapíšeme do závorek. Očekávané četnosti **O** je nutné vypočítat pro každé pole kontingenční tabulky. Vypočítáme je tak, že vždy vynásobíme marginální (okrajové) četnosti v tabulce a tento součin poté dělíme celkovou četností. Dále je třeba vypočítat počet stupňů volnosti.

Vypočítanou hodnotu testového kritéria χ^2 porovnáme s kritickou hodnotou, kterou nalezneme ve statistických tabulkách. Podrobněji tuto metodu popisuje např. M. Chráska (2007) nebo L. Cohen et al. (2007).

Studentův t-test

Studentův t-test je jedním z nejznámějších statistických testů významnosti pro metrická data. Pomocí Studentova t-testu můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat, získané měřeními ve dvou různých skupinách objektů (např. žáků), mají stejný aritmetický průměr (např. ověřování úrovně vědomostí mezi dvěma skupinami žáků).

Při použití tohoto testu významnosti opět nejprve určíme *nulovou* a *alternativní* hypotézu a zvolíme hladinu významnosti. Nulová hypotéza se u Studentova t-testu testuje pomocí kritéria t , průměru jedné skupiny \bar{x}_1 , průměru druhé skupiny \bar{x}_2 , četnosti jedné skupiny n_1 , četnosti druhé skupiny n_2 a směrodatnou odchylkou s . Směrodatná odchylka se vypočítává z hodnot získaných v obou skupinách z tzv. nestranného odhadu rozptylu s^2 .

Vypočítanou hodnotu t srovnáme s kritickou hodnotou testového kritéria pro zvolenou hladinu významnosti a příslušný počet stupňů volnosti. V případě, že vypočítaná hodnota t je menší než kritická hodnota, přijímáme nulovou hypotézu, což znamená, že výsledky je možné vysvětlovat působením náhody. Výsledek testu významnosti lze v tomto případě interpretovat tak, že výsledky měření v obou skupinách pocházejí ze stejného základního souboru dat.

Nulovou hypotézu bychom odmítli v případě, kdyby vypočítaná hodnota testového kritéria byla větší nebo rovna hodnotě kritické (Johnson, Christensen 2010, Chráska 2007).

1. VH: Vyučující ve výuce používají častěji učebnicových textů než textů autentických.

Při ověřování této hypotézy byly za „*učebnicové texty*“ považovány učebnice, čítanky, pracovní listy a za „*autentické materiály*“ časopisy, internetové články, CD a multimediální podpory.¹⁰⁴

U každého vyučujícího bylo určeno, kolik typů *učebnicových textů* ve výuce využívá a také kolik typů *autentických textů* využívá. Vyučující mohli

¹⁰⁴ Vycházíme z klasifikace dle J. Průchy (1998).

(vzhledem k nabídkám v dotazníku) uvést u obou typů textů max. tři možnosti. Rozdíl mezi průměrnými četnostmi využívání obou typů textů byl testován pomocí t-testu.

H_A : Četnost využívání učebnicových textů a využívání autentických textů ve výuce je rozdílná.

H_0 : Četnost využívání učebnicových textů a využívání autentických textů ve výuce není rozdílná.

Tabulka 25: Rozdíly mezi četnostmi využívání učebnicových a autentických textů vyučujícími

Proměnná	t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$									
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
učebnicové texty	2,349127	5,013762								
autentické texty	1,371571	5,072878	401	0,977556	1,177708	16,62174	400	0,00	0,861937	1,093175

Z Tabulky 25 vyplývá, že průměrná frekvence využívaných typů učebnicových textů je signifikantně vyšší než průměrná frekvence využívaných autentických materiálů ($t = 16,62$, $p < 0,05$), proto odmítáme nulovou hypotézu a na hladině významnosti 0,05 přijímáme hypotézu alternativní H_A : Četnost využívání učebnicových textů a využívání autentických textů ve výuce je rozdílná.

Hypotézu H_1 na hladině významnosti ($p < 0,05$) přijímáme.

2. VH : V předmětech humanitních je práce s textem využívána častěji než v předmětech přírodovědných.

H_A : Frekvence práce s textem je u předmětů humanitních vyšší než u předmětů přírodovědných.

H_0 : Frekvence práce s textem není u předmětů humanitních vyšší než u předmětů přírodovědných.

Tabulka 26: Frekvence práce s textem ve vyučování (humanitní/přírodovědné předměty)

Předmět	Frekvence práce s textem (humanitní/přírodovědné předměty)				
	každou vyučovací hodinu	alespoň dvakrát týdně	alespoň jednou týdně	jiná frekvence	Σ
přírodovědný	40 (38,68)	19 (28,31)	21 (16,68)	11 (7,33)	91
humanitní	113 (114,33)	93 (83,69)	45 (49,32)	18 (21,67)	269
Σ	153	112	66	29	360 ¹⁰⁵

Pearsonův chí-kvadrát = 8,114169, sv = 3, p = 0,322638

V uvedené kontingenční tabulce představují čísla (bez závorek) tzv. *pozorované* (skutečně zjištěné) četnosti a čísla v závorkách tzv. *očekávané četnosti*. Očekávané četnosti představují četnosti, které bychom očekávali v případě, že mezi frekvencí čtení v humanitních předmětech a přírodovědných předmětech není žádný vztah.

Srovnáme-li pozorované a očekávané četnosti v jednotlivých polích kontingenční tabulky, zjistíme, že ve sloupcích *každou hodinu* a *dvakrát týdně* jsou četnosti čtení v humanitních předmětech mnohem vyšší, ve sloupci *jednou týdně* a *jiná frekvence* jsou již četnosti bližší četnostem u předmětů přírodovědných.

Z vypočítané hodnoty signifikace a ze srovnání pozorovaných a očekávaných četností vyplývá, že frekvence čtení ve výuce je vyšší v humanitních předmětech než ve předmětech přírodovědných.

Hypotézu H_2 na hladině významnosti ($p = 0,322638$) přijímáme.

¹⁰⁵ Vyučující, kteří uvedli, že vyučují humanitní i přírodovědný předmět, zahrnuti nejsou. Proto je celkový součet 360 respondentů.

3. VH: Mezi délkou pedagogické praxe vyučujících a využíváním učebnic ve výuce existuje vztah.

H_A : Frekvence používání učebnic je u vyučujících s delší pedagogickou praxí a u vyučujících s kratší pedagogickou praxí rozdílná.

H_0 : Frekvence používání učebnic není u vyučujících s delší pedagogickou praxí a u vyučujících s kratší pedagogickou praxí rozdílná.

Tabulka 27: Používání učebnic ve vyučování

Délka praxe (let)	Používání učebnic ve výuce		
	Ano	Ne	Σ
0-5	31 (30,9)	5 (5,12)	36
6-10	32 (31,74)	5 (5,26)	37
11-15	46 (43,75)	5 (7,25)	51
16-20	44 (43,75)	7 (7,25)	51
21-25	59 (58,33)	9 (9,67)	68
26-30	59 (62,62)	14 (10,38)	73
31 a více	73 (72,9)	12 (12,1)	85
Σ	344	57	401

Pearsonův chí-kvadrát = 2,368973, sv = 13, p = 0,999419

Na základě výsledků provedeného testu nezávislosti chí-kvadrát (chí-kvadrát = 2,368973, signifikance $p < 0,999419$) a na základě srovnání pozorovaných a očekávaných četností můžeme konstatovat, že mezi délkou pedagogické praxe vyučujících a používáním učebnic nebyl prokázán statisticky významný vztah.

Hypotézu H_3 proto na hladině významnosti 0,05 odmítáme.

4. VH: Mezi délkou pedagogické praxe vyučujících a využíváním metod kritického myšlení existuje vztah.

H_A : Frekvence využívání metod kritického myšlení je u vyučujících s delší pedagogickou praxí a u vyučujících s kratší pedagogickou praxí rozdílná.

H_0 : Frekvence využívání metod kritického myšlení není u vyučujících s delší pedagogickou praxí a u vyučujících s kratší pedagogickou praxí rozdílná.

Tabulka 28: Používání metod kritického myšlení v závislosti na délce praxe

Délka praxe (let)	Počet používaných metod kritického myšlení				Σ
	0–2	3–4	5–6	7 a více	
0–5	16 (16,3)	20 (15,45)	2 (4,45)	0 (1,8)	39
6–10	15 (16,73)	18 (15,85)	2 (4,57)	4 (1,85)	41
11–15	26 (23,16)	19 (21,95)	9 (6,33)	0 (2,56)	57
16–20	25 (23,16)	21 (21,95)	6 (6,33)	2 (2,56)	58
21–25	29 (30,02)	27 (28,45)	11 (8,2)	3 (3,32)	75
26–30	20 (27,45)	29 (26)	8 (7,5)	7 (3,03)	70
31 a více	41 (35,17)	29 (33,33)	9 (9,61)	3 (3,88)	89
Σ	172	163	47	19	401

Pearsonův chí-kvadrát = 24,13256, sv = 27, p < 0,622951

Na základě výsledků provedeného testu nezávislosti chí-kvadrát (chí-kvadrát = 24,13256, signifikance $p < 0,622951$) a na základě srovnání pozorovaných a očekávaných četností můžeme konstatovat, že mezi délkou pedagogické praxe vyučujících a používáním metod kritického myšlení nebyl prokázán statisticky významný vztah.

Hypotézu H_4 proto na hladině významnosti 0,05 odmítáme.

5. **VH: Mezi absolvováním kurzu zaměřeného na práci s textem (kurz kritického myšlení nebo čtenářské gramotnosti) vyučujícími a frekvencí jejich práce s textem ve výuce existuje vztah.**

H_A : Vyučující, kteří absolvovali kurz zaměřený na práci s textem (kurz kritického myšlení nebo rozvoje čtenářské gramotnosti), využívají práci s textem častěji než vyučující, kteří tento kurz(y) neabsolvovali.

H_0 : Vyučující, kteří absolvovali kurz zaměřený na práci s textem (kurz kritického myšlení nebo rozvoje čtenářské gramotnosti), využívají práci s textem stejně často jako vyučující, kteří tento kurz(y) neabsolvovali.

Tabulka 29: Frekvence využívání textů ve vyučování v závislosti na absolvování kurzu zaměřeného na práci s textem

Absolvoval/a kurz zaměřený na práci s textem	Frekvence využívání textů ve výuce				Σ
	každou vyučovací hodinu	alespoň dvakrát týdně	alespoň jednou týdně	jiná frekvence	
Ano	122 (118,81)	93 (89,80)	44 (48,35)	18 (20,03)	277
Ne	50 (53,19)	37 (40,20)	26 (21,65)	11 (8,97)	124
Σ	172	130	70	29	401

Pearsonův chí-kvadrát = 2,576253, sv = 7, p < 0,921246

Na základě výsledků provedeného testu nezávislosti chí-kvadrát (chí-kvadrát = 2,576253, signifikance $p < 0,921246$) a na základě srovnání pozorovaných a očekávaných četností můžeme konstatovat, že mezi absolvováním některého z kurzů zaměřeného na práci s textem (kurz kritického myšlení nebo čtenářské gramotnosti) a frekvencí využívání textů ve výuce nebyl prokázán statisticky významný vztah.

Věcnou hypotézu H_5 proto na hladině významnosti $p < 0,933149$ odmítáme.

8.2 Metodologie druhého výzkumného objektu – žáků

Ve druhé výzkumné fázi navazujeme na východiska popsaná v teoretické části disertační práce. Důležitým podnětem pro realizaci tohoto výzkumu byly zejména výsledky výzkumů PISA z let 2000 a 2009 a snaha o popis současného stavu porozumění textu stran žáků 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji. Cílem druhé části výzkumu je pomocí didaktického testu popsat a analyzovat úroveň porozumění textu u zmíněných žáků; dále nám zjištěné výsledky pomohou odhalit problematické oblasti v práci s textem, které mohou stát za špatnými výsledky v testech čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně základních škol.

8.2.1 Výzkumné cíle, problémy (otázky) a hypotézy

V této fázi výzkumu jsme si dali za cíl zjistit, jakou úroveň čtenářské gramotnosti dosahují žáci 6. ročníku základních škol v Olomouckém kraji a v jakých aspektech čtenářské gramotnosti (viz výše) a typech textů mají největší potíže.

Také v této fázi výzkumu bylo nutným krokem stanovení výzkumných problémů (otázek), na které jsme se pomocí našeho výzkumu hledali odpovědi. Výzkumné problémy (otázky) zaměřené na žáky byly charakteru **deskriptivního** a **relačního**.

Výzkumné problémy (otázky) deskriptivní jsme si stanovili tyto:

1. Jakých výsledků dosahují žáci v testu čtenářské gramotnosti při práci se souvislými texty?
2. Jakých výsledků dosahují žáci v testu čtenářské gramotnosti při práci s nesouvislými texty?
3. Jakých výsledků dosahují žáci v otevřených úlohách v testu čtenářské gramotnosti?

4. Jakých výsledků dosahují žáci v uzavřených úlohách v testu čtenářské gramotnosti?

Výzkumné problémy (otázky) relační jsme si určili tyto:

1. Jaký je rozdíl mezi výsledky žáků v různých aspektech čtenářské gramotnosti?
 - Jaký je rozdíl mezi výsledky žáků v dovednosti vyhledávat informace a v dovednosti vytváření interpretace?
 - Jaký je rozdíl mezi výsledky žáků v dovednosti vyhledávat informace a v dovednosti posouzení obsahu a formy textu?
 - Jaký je rozdíl mezi výsledky žáků v dovednosti posouzení obsahu a formy textu a v dovednosti vytváření interpretace?
2. Jak ovlivňuje lokalita školy (město/vesnice) výsledek žáků v testu čtenářské gramotnosti?
3. Jak ovlivňuje pohlaví žáků výsledky v testu čtenářské gramotnosti?

Dalším logickým krokem bylo stanovení věcných a posléze statistických hypotéz. V didaktickém testu zaměřeném na žáky 6. ročníků základních škol Olomouckého kraje ověříme platnost hypotéz, které jsme formulovali na základě studia odborné literatury, zkušeností odborníků v dané problematice a výsledků předvýzkumu. V hypotézách týkajících se žáků se promítají závisle a nezávisle **proměnné** (indikátory).

Mezi **závisle proměnné** patří: *pohlaví, lokalita školy, typ textu, typ úlohy (otevřená/uzavřená), aspekty čtenářské gramotnosti.*

Naproti tomu **nezávisle proměnné** jsou: *počet dosažených bodů v testu čtenářské gramotnosti (úroveň gramotnosti).*

Pro lepší přehlednost opět uvádíme věcné hypotézy (VH) a statistické hypotézy (SH) společně. Hypotézy zní následovně:

1. VH: *Výsledky žáků 6. ročníků při práci se souvislými texty a nesouvislými texty jsou v testu čtenářské gramotnosti rozdílné.*

SH: Průměrný počet bodů dosažený při práci se souvislými texty a při práci s nesouvislými texty v testu čtenářské gramotnosti je u žáků 6. ročníků rozdílný.

2. VH: *Výsledky žáků 6. ročníků v uzavřených úlohách a v úlohách otevřených jsou v testu čtenářské gramotnosti rozdílné.*

SH: Průměrný počet bodů dosažený v uzavřených úlohách a v otevřených úlohách v testu čtenářské gramotnosti je u žáků 6. ročníků rozdílný.

- 3a) VH: *Mezi výsledky žáků 6. ročníků v dovednosti vyhledávat informace a dovednosti vytváření interpretace v testu čtenářské gramotnosti jsou rozdíly.*

SH: Průměrný počet bodů dosažený v dovednosti vyhledávat informace a dovedností vytváření interpretace je v testu čtenářské gramotnosti u žáků 6. ročníků rozdílný.

- 3b) VH: *Mezi výsledky žáků 6. ročníků v dovednosti vyhledávat informace a dovednosti posouzení obsahu a formy textu v testu čtenářské gramotnosti jsou rozdíly.*

SH: Průměrný počet bodů dosažený v dovednosti vyhledávat informace a dovedností posouzení obsahu a formy textu je v testu čtenářské

gramotnosti u žáků 6. ročníků rozdílný.

3c) VH: Mezi výsledky žáků 6. ročníků v dovednosti vytváření interpretace a dovednosti posouzení obsahu a formy textu v testu čtenářské gramotnosti jsou rozdíly.

SH: Průměrný počet bodů dosažený v dovednosti vytváření interpretace a dovednosti posouzení obsahu a formy textu je v testu čtenářské gramotnosti u žáků 6. ročníků rozdílný.

4. VH: *Úroveň čtenářské gramotnosti je u žáků městských škol a u žáků vesnických škol rozdílná.*¹⁰⁶

SH: Průměrný počet bodů v testu čtenářské gramotnosti získaný žáky 6. ročníku městských škol a žáky vesnických škol je rozdílný.

5. VH: *Úroveň čtenářské gramotnosti je v 6. ročníku ZŠ u dívek a chlapců rozdílná.*

SH: Průměrný počet bodů v testu čtenářské gramotnosti získaný dívkami a chlapci v 6. ročníku je rozdílný.

8.2.2 Výzkumný vzorek

Při výběru našeho výzkumného vzorku jsme vycházeli z velikosti základního souboru, který jsme získali z údajů *Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Velikost základního souboru, tzn. počet žáků 6. ročníku základních škol v Olomouckém kraji, byla pro školní rok 2011/2012 4 667 žáků. Výběr prvků do výzkumného vzorku měl tyto kontrolní znaky:

¹⁰⁶ Do kategorie „**vesnice**“ byla (podle údajů ze Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2011) zařazena sídla, která mají *status obec nebo městys*, a do kategorie „**město**“ sídla, která mají *status město*.

- věk respondentů 11–12 let, tj. žáci 6. ročníku základní školy;
- běžná základní škola zřizovaná obcí (nebyly zkoumány nižší ročníky víceletých gymnázií ani reformní školy).



Obrázek 6: Oblast výzkumu (RIS 2012)

Realizace výzkumu proběhla v několika krocích:

1. Z *Adresáře škol a školských zařízení*, který je dostupný na internetových stránkách Olomouckého kraje, jsme získali seznam všech základních škol zřizovaných obcí v Olomouckém kraji.
2. Školy jsme rozdělili dle okresů a dále na vesnické a městské.
3. Pro výběr prvků do výzkumného vzorku jsme zvolili kontrolovaný výběr (proporcionální stratifikovaný výběr).
4. Výběr škol byl proveden pomocí generátoru náhodných čísel, která byla vybírána ze seznamu škol rozděleného dle jednotlivých okresů.

5. Počet oslovených škol byl celkem 26 městských a 48 vesnických (počty v jednotlivých okresech zobrazuje tabulka níže).
6. Z tohoto počtu oslovených škol jich celkem 16¹⁰⁷ (8 městských a 8 vesnických) přislíbilo účast na výzkumu.
7. Některé školy umožnili realizaci výzkumu ve více třídách 6. ročníku, některé školy pouze v jedné třídě.
8. Počet respondentů (žáků) dle jednotlivých okresů a umístění školy (město/vesnice) zobrazují Tabulky 30 a 31.
9. Konečný počet respondentů byl 483, což je dle *tabulky pro počet potřebných respondentů* při 95% spolehlivosti dostačující množství (viz Příloha 2).

Tabulka 30: Výběr výzkumného vzorku – městské školy

Okres	Počet škol	% zastoupení	Oslovených škol	Získaných škol
Olomouc	28	31,82	9	3
Přerov	25	28,41	7	1
Prostějov	13	14,77	2	1
Šumperk	18	20,45	4	2
Jeseník	4	4,55	4 ¹⁰⁸	1
Celkem	88	100	26	8

¹⁰⁷ Přestože vesnických škol je v každém z okresů mnohem více, jejich zastoupení není vyšší než u škol městských. Důvodem může být mimo jiné to, že mnoho vesnických škol nemá 6. ročník, ale pouze 1. stupeň (tzn. do 5. ročníku).

¹⁰⁸ Vzhledem k velmi nízkému počtu jsme oslovili všechny školy.

Tabulka 31: Výběr výzkumného vzorku – vesnické školy

Okres	Počet škol	% zastoupení	Oslovených škol	Získaných škol
Olomouc	60	33,33	20	2
Přerov	32	17,77	6	1
Prostějov	32	17,77	6	2
Šumperk	43	23,89	10	2
Jeseník	13	7,22	6 ¹⁰⁹	1
Celkem	180	100	48	8

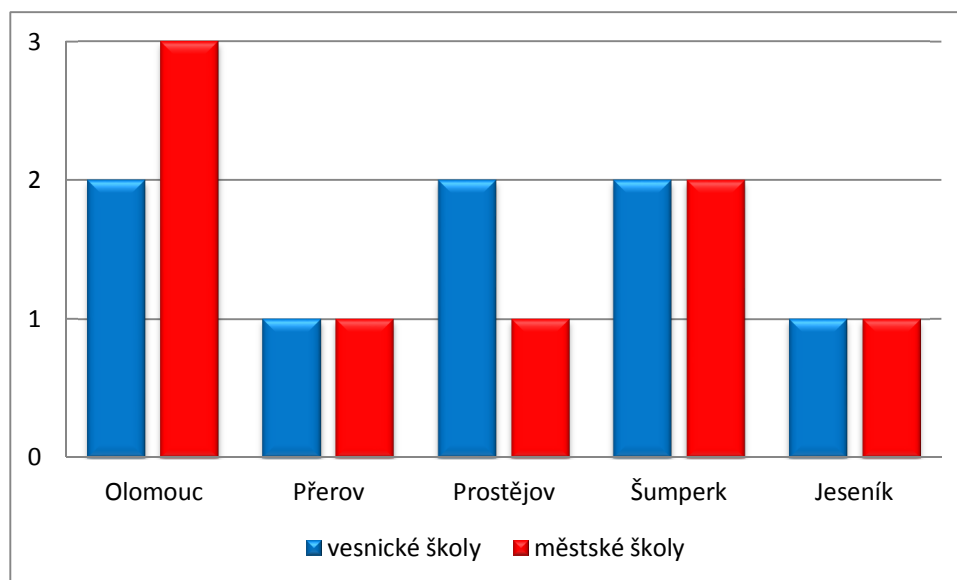
Počet respondentů dle jednotlivých okresů uvádíme v následující Tabulce 32. Nejvíce byly zastoupeny co do počtu žáků okresy Olomouc a Šumperk.

Tabulka 32: Výběr výzkumného vzorku – počet tříd v jednotlivých okresech

Okres	Počet tříd	Počet žáků
Olomouc	7	143
Přerov	4	93
Prostějov	4	87
Šumperk	6	110
Jeseník	2	50
Celkem	23	483

Z důvodu diskrétnosti a citlivosti výsledků testu nebudeme na přání některých ředitelů základních škol uvádět konkrétní názvy škol. V následujícím grafu je zobrazeno, v jakém počtu byly jednotlivé okresy Olomouckého kraje ve výzkumu zastoupeny z hlediska městských a vesnických škol.

¹⁰⁹ Vzhledem k nízkému počtu škol jsme se pomocí losování rozhodli oslovit každou druhou školu.



Graf 22: Zastoupení městských a vesnických škol v jednotlivých okresech Olomouckého kraje

8.2.3 Výzkumná metodika

Již jsme se zmínili o nezbytných fázích každého výzkumu a jejich posloupnosti. V tomto případě, kdy se jednalo o ověření vlastností námi konstruovaného didaktického testu, jsme vynechali fázi pilotáže, kterou jsme shledali jako nadbytečnou. Fáze pilotáže tedy splývala s fází předvýzkumu.

Cílem předvýzkumu v listopadu 2012 bylo ověřit na vzorku 154 žáků 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji funkčnost didaktického testu, který byl zaměřen na porozumění čtenému textu v aspektech **vyhledávání informací, vytváření interpretace, posouzení obsahu a formy textu**. Texty byly vybírány z různých dostupných zdrojů (čítanky, časopisy, internet atd.) a dále upraveny na požadovanou úroveň obtížnosti textu pro 6. ročník. Textů jsme vybrali celkem pět, z nichž každý obsahoval čtyři otázky. Na konci didaktického testu dostali žáci dotazník; v něm odpovídali např. na otázky, zda potřebovali více času na vypracování, který text se jim zdál obtížný, který naopak jednoduchý, jaké texty rádi čtou, anebo s jakými texty by rádi pracovali v hodinách. Vyučující jsme také požádali, aby v případě, že má žák diagnostikovanou některou poruchu učení, tento test označili.

Na základě vyhodnocení výsledků didaktického testu a dalšími konzultacemi s odborníky na čtenářskou gramotnost jsme didaktický test upravili do konečné podoby vhodné pro vlastní výzkum.

Didaktický test

V této kapitole nejprve charakterizujeme zvolený výzkumný nástroj – didaktický test a testové úlohy v něm obsažené. Dále ověřujeme vlastnosti didaktického testu, jako jsou obtížnost textu, obtížnost testových úloh, citlivost testových úloh, reliabilita a validita. Poté následuje vyhodnocení výsledků žáků v didaktickém testu se zaměřením na problematické úlohy.

Pro správné pochopení tvorby našeho didaktického testu a kroků, které jsme učinili, považujeme za důležité uvést několik teoretických poznatků o didaktickém testu.

Didaktický test bývá definován jako zkouška, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva a určité skupiny osob. Od běžné zkoušky se didaktický test liší zejména tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých (předem stanovených) pravidel (Chráska 2007). P. Byčkovský (1982) charakterizuje didaktický test jako nástroj, jenž systematicky zjišťuje výsledky výuky.

V pedagogických výzkumech je možné se setkat s různými druhy didaktických testů, které se liší tím, jaké informace pomocí nich získáváme. P. Byčkovský (tamtéž) rozděluje didaktické testy např. na *testy rychlosti*, *testy úrovně*, *testy standardizované*, *nestandardizované didaktické testy*, *testy kognitivní* a *psychomotorické* atd.¹¹⁰

Didaktický test bývá sestaven z jednotlivých testových úloh. Testovou úlohou (někdy se také uvádí testová položka nebo testový úkol) se rozumí otázka, úkol nebo problém obsažený v testu. Podle způsobu, kterým testovaná osoba úlohu řeší, se testové úlohy rozdělují na úlohy **otevřené** (s tvořenou odpovědí, volnou odpovědí) a na úlohy **uzavřené** (s nabízenou odpovědí, s nucenou volbou odpovědí). Úlohy otevřené se dále dle rozsahu dělí na široké úlohy a úlohy se stručnou odpovědí. Uzavřené úlohy dělíme na:

¹¹⁰ Další druhy testů a jejich dělení uvádí např. J. Pelikán (2011), nebo P. Byčkovský (1982).

- a) **Dichotomické** – testovaným osobám jsou předkládány dvě alternativy odpovědi s tím, že jedna je správná a tu mají označit.
- b) **S výběrem odpovědí** – mají základ v programovaném učení (tzv. větvené programy), skládají se ze dvou částí: problému nebo otázky (tzv. kmenu úlohy) a nabídnutých odpovědí. Tyto úlohy se v didaktických testech vyskytují v několika formách:
- Úlohy typu jedna správná odpověď.
 - Úlohy typu jedna špatná odpověď.
 - Úlohy typu jedna nejpřesnější odpověď.
 - Úlohy s vícenásobnou odpovědí.
- c) **Přiřazovací** – úkolem je správně přiřadit pojmy jedné množiny k pojmům množiny druhé.
- d) **Uspořádací** – úkolem je uspořádat prvky množiny pojmů jedné třídy do řady podle jistého hlediska, např. chronologicky, podle velikosti atd.

Náš testový soubor obsahoval čtyři texty, které vycházely z mezinárodních testů gramotnosti PISA, a to z toho důvodu, aby testy skutečně měřily požadované čtenářské dovednosti a byly tedy validní. Veliký důraz při výběru textů do našeho testového souboru byl, stejně tak jako v testech PISA, kladen na dostatečnou pestrost textů. Snahou bylo zvolit zajímavá témata a rovněž různé druhy otázek.

Důležitým vodítkem pro výběr textů ve výzkumu PISA je zejména atraktivita pro patnáctileté žáky (v našem případě pro jedenáctileté a dvanáctileté žáky). Texty by měly na první pohled zaujmout a žáci by měli mít chuť na úkolech participovat. Tento požadavek jsme zajistili v rámci předvýzkumu, kdy žáci v přiloženém dotazníku odpovídali, jaké texty by rádi vypracovávali, resp. o čem by tyto texty měly být.

Cílem výzkumu PISA je zahrnout nejen čtenářské situace, se kterými se žáci setkávají ve škole, ale zejména situace, které jsou typické pro jejich mimoškolní život (letáky, jízdní řády, reklamy, plánky atd.) (Kramplová 2002).

Stejně jako autoři testů ve výzkumu PISA i my jsme vycházeli z autentických textů (z novin, časopisů, internetových zdrojů atp.). Náročnost námi vybraných textů bylo nutné upravit na požadovanou úroveň žáků 6. ročníků pomocí výpočtu pro měření obtížnosti textu.

Výpočet obtížnosti textu

Výpočtem obtížnosti textu se zabývá několik zahraničních i českých autorů (Pluskal, Mistrík, Björnsson, Průcha a další). Některé z těchto výpočtů ale nejsou vhodné a jsou málo validní pro hodnocení českých textů (např. Björnssonova míra LIX, která počítá pouze s průměrnou délkou vět a slov).

Pro měření českých textů lze použít metodu vyvinutou slovenským lingvistou J. Mistríkem (1968). Zde se zohledňují tři parametry: *průměrná délka vět* (V), *průměrná délka slov* (S) a *index opakování slov* (I). Škála obtížnosti se pohybuje od 0 (nejsložitější) do 50 (nejjednodušší) bodů. Tento výpočet však vůbec nezohledňuje kvalitativní stránku textu (např. odborné termíny, hustotu odborné informace atd.).

V České republice je mnohem známější metoda výpočtu, tzv. *komplexní míra obtížnosti textu*. Jak uvádí J. Průcha (2007), zde se pro výpočet nejprve určuje tzv. **syntaktická** a **sémantická** obtížnost.

Syntaktická obtížnost vychází z průměrné délky vět a průměrné délky větných úseků. Sémantická obtížnost se určuje pomocí četnosti pěti kategorií, a to *běžné pojmy, odborné pojmy, faktografické pojmy, číselné údaje a opakované pojmy*.¹¹¹

Na závěr zbývá určit již zmíněnou komplexní míru obtížnosti. To znamená, že sečteme **syntaktickou** a **sémantickou** míru obtížnosti.

Podle J. Průchy (2007) by se hodnoty pro základní školu měly pohybovat v rozmezí $T = 27$ do $T = 63$; pro 6. ročníky je rozmezí stanoveno přibližně na 31 – 34; všechny naše texty spadají do tohoto rozmezí. Jejich náročnost tedy odpovídá úrovni obtížnosti pro žáky 6. ročníků základní školy.

¹¹¹ Podrobněji např. J. Průcha (2007).

Ověřování vlastností didaktického testu

Pokud měl náš didaktický test spolehlivě měřit požadované vědomosti, bylo nezbytné ověřit nejen vlastnosti jednotlivých testových úloh, ale také testu jako celku. Při ověřování vlastností námi sestaveného didaktického testu jsme vycházeli z výsledků získaných v předvýzkumu. U jednotlivých testových úloh jsme ověřovali obtížnost a citlivost testových úloh; u testu jako celku byla ověřována reliabilita a validita.

Obtížnost testových úloh

Při ověřování obtížnosti testových úloh je možné vypočítat buď hodnotu obtížnosti **Q**, nebo index obtížnosti **P**. Hodnota obtížnosti udává procento testovaných ve vzorku, kteří danou úlohu zodpověděli nesprávně, nebo ji vynechali. V našem případě jsme zvolili výpočet hodnoty obtížnosti **Q** (více např. Chráska 2007).

O vysoké obtížnosti testové úlohy vypovídají vysoké hodnoty obtížnosti **Q** a naopak nízké hodnoty indexu obtížnosti **P**. Za velmi obtížné se považují takové testové úlohy, u nichž je hodnota obtížnosti **Q** vyšší než 80; velmi snadné jsou ty úlohy, které vykazují hodnotu **Q** nižší než 20. Velmi obtížných ani velmi snadných úloh by nemělo být v testu příliš mnoho. Dle Chrásky (tamtéž) jsou nejvhodnější testové úlohy s hodnotou obtížnosti kolem **Q** = 50.

Hodnoty obtížnosti testových úloh v našem didaktickém testu byly následující:¹¹²

¹¹² Uvádíme pouze zjednodušené vyjádření pomocí výsledků hodnot obtížnosti úloh, což je v této části práce nejpodstatnější. Úlohy jsou podrobněji analyzovány dále v textu.

Tabulka 33: Hodnoty obtížnosti úloh v didaktickém testu

Text	úloha	hodnota obtížnosti
Bajka	1.	0,55
	2.	0,32
	3.	0,73
	4.	0,35
Novinový článek	1.	0,44
	2.	0,68
	3.	0,37
	4.	0,24
Fitness centra	1.	0,18
	2.	0,75
	3.	0,42
	4.	0,60
Reklamní leták	1.	0,24
	2.	0,78
	3.	0,28

Citlivost testových úloh

Citlivost testových úloh (někdy rovněž označována jako tzv. rozlišovací hodnota, diskriminační hodnota, rozlišovací schopnost úloh atd.) vyjadřuje, jak dalece konkrétní úloha rozlišuje mezi žáky s lepšími a horšími vědomostmi. K rozlišení na „lepší“ a „horší“ žáky se většinou používá celkových výsledků v didaktickém testu. Žáci, kteří mají celkově lepší vědomosti, řeší úlohu úspěšně, a žáci, kteří mají vědomosti celkově horší, dosahují v této úloze výsledků špatných – úloha má v tomto případě vysokou citlivost.

Při hodnocení citlivosti úloh jsme nejprve vzorek testovaných osob rozdělili na dvě části (dle dosažených bodů v didaktickém testu): na skupinu „lepších“ (s vyšším počtem dosažených bodů) a na skupinu „horších“ (s nižším počtem dosažených bodů).

Citlivost jsme poté posuzovali pomocí výpočtu koeficientu citlivosti, kterých existuje několik. Tyto koeficienty mohou nabývat hodnoty od -1 do +1. Čím vyšší hodnotu má koeficient, tím lépe úloha rozlišuje mezi osobami s lepšími vědomostmi a osobami s horšími vědomostmi. Záporné hodnoty koeficientu znamenají, že úloha zvýhodňuje osoby, které mají v didaktickém testu celkově horší výsledky.

Nejjednodušším ukazatelem citlivosti testové úlohy je tzv. *koeficient ULI* (upper-lower-index), který jsme si pro ověřování zvolili. Tento koeficient vychází z rozdílu mezi obtížnostmi úlohy ve skupině lepších a ve skupině horších testovaných osob.¹¹³

Hodnoty citlivosti testových úloh v našem didaktickém testu byly následující:

Tabulka 34: Hodnoty citlivosti úloh v didaktickém textu

Text	Úloha	hodnota citlivosti
Bajka	1.	0,38
	2.	0,23
	3.	0,41
	4.	0,32
Novinový článek	1.	0,32
	2.	0,43
	3.	0,27
	4.	0,17
Fitness centra	1.	0,18
	2.	0,39
	3.	0,35
	4.	0,26
Reklamní leták	1.	0,33
	2.	0,14
	3.	0,21

¹¹³ Podrobněji např. M. Chráska (2007).

M. Chráska (2007) uvádí, že u *koeficientu ULI* se požaduje, aby v případě úloh s hodnotou obtížnosti 30-70 (v našem případě jde o úlohy č. 1, 2, 4, 5, 6, 7, 11 a 12) bylo **d** alespoň 0,25 a u úloh s hodnotou obtížnosti 20-30 a 70-80 (v našem případě jde o úlohy č. 3, 8, 9, 10, 13, 14 a 15) alespoň 0,15. Tento požadavek splňují téměř všechny úlohy s výjimkou úloh č. 2 a 14, kde se ale vypočítaná hodnota velmi přibližuje požadované hranici.

Z výše uvedených výsledků koeficientu citlivosti u jednotlivých úloh můžeme vyvodit následující závěr: mezi „lepšími“ a „horšími“ žáky nejvíce rozlišují úlohy 1, 3, 6, 10, 11 a 13.

Validita didaktického testu

Nejdůležitější vlastností didaktického testu je **validita**, což znamená, že didaktický test měří skutečně to, co je jeho záměrem. Pro ověřování validity didaktického textu (ať už obsahové, predikční a další) bohužel neexistují žádné kvantitativní metody. Proto jsme v praxi odkázáni pouze na posudek odborníků ve zkoumané oblasti.

Reliabilita didaktického testu

Reliabilitou rozumíme spolehlivost. To znamená, že opakovaná měření za stejných podmínek nám musí poskytnout přibližně stejné výsledky. Měření tedy musí být co nejméně zatíženo chybami. Spolehlivost a přesnost měření se souhrnně označuje pojmem **reliabilita** měření.

Reliabilita didaktického testu byla ověřována z dat předvýzkumu. Nemohli jsme zde z důvodu lichého počtu úloh použít tzv. metodu *half-split* (půlení), výpočet jsme tedy provedli pomocí *Kuderova-Richardsonova*¹¹⁴ vzorce. Tato metoda se

¹¹⁴ Další možností pro ověření reliability bylo použití koeficientu Cronbachova alfa. Vzhledem k tomu, že použití této metody je vhodnější spíše pro otázky typu posuzovacích škál, které v didaktickém testu nemáme, rozhodli jsme se ji nepoužít.

používá především při stanovení reliability didaktického testu. Vycházíme zde ze známého počtu úloh v testu, z obtížnosti jednotlivých testových úloh a z variability provedeného měření (směrodatné odchylky). K hodnocení stupně reliability didaktického testu slouží *koeficient reliability*. Ten může nabývat hodnot od 0 (naprostá nespolehlivost) do +1 (maximální spolehlivost). V našem případě reliability didaktického testu činila 0,735, což znamená, že ho můžeme považovat (i vzhledem k počtu testových úloh) za vysoce reliabilní.

Vlastní didaktický test a jeho položky (otázky)

K textům v našem testovém souboru jsme přiřadili celkem 15 otázek, s jejichž pomocí jsme zjišťovali úroveň porozumění předloženým textům ve všech třech aspektech čtenářské gramotnosti – **získávání informací, vytváření interpretace a zhodnocení textu**.

Každá úloha sleduje jeden ze tří výše zmíněných aspektů čtenářské gramotnosti:

- Testové položky 5, 6, 9, 10, 14 byly zaměřeny na dovednost **získávat informace** z textů.
- Testové položky 2, 4, 7, 12, 13 byly zaměřeny na dovednost **interpretovat text** a **vyvozovat** z něho **závěry**.
- Testové položky 1, 3, 8, 11, 15 zjišťovaly **dovednost zhodnocení textu**, a to z **obsahového** nebo **formálního hlediska**.

Vzhledem ke skutečnosti, že testový soubor obsahoval čtyři různé texty a každý text vyžadoval jiný charakter a počet otázek, nebylo možné seřadit otázky se stoupající obtížností, jak tomu u didaktického testu zpravidla bývá. Otázek bylo celkem patnáct, proto je každý ze tří **makroaspektů**, tedy **získávání informací, vytváření interpretace a zhodnocení textu**, zastoupen pětkrát. Různé úrovně porozumění textu, kterých je celkem pět, jsou pak zastoupeny každá třikrát. Počet otevřených otázek je sedm, otázek s výběrem z možností je také sedm; jedna otázka má charakter polouzavřené položky. Při hodnocení odpovědí na testové položky bylo

použito tzv. jednoduchého skórování úloh. Za každou správnou odpověď byl připsán jeden bod, žádné body se neodečítaly.

Nyní u každé z otázek z testového souboru podrobně uvádíme, jaké **aspekty**, **formáty otázky**, **požadované čtenářské strategie** a **obtížnost**¹¹⁵ byly u každé z otázek zkoumány (celé texty s otázkami jsou uvedeny v Příloze 4):

Aspekt: posouzení obsahu a formy textu

Formát otázky: výběr z možností

Čtenářská strategie: integrace

Obtížnost: úroveň 4

1. Porovnej následující přísloví. Které z nich by nejlépe vystihovalo příběh?

- a) Když kocour není doma, myši mají pré.
- b) Kdo si počká, ten se dočká.
- c) Opatrnost je matka moudrosti.
- d) Trpělivost růže přináší.

Aspekt: vytváření interpretace

Formát otázky: výběr z možností

Čtenářská strategie: generování

Obtížnost: úroveň 3

2. Která z následujících vět je pravdivá?

- a) Myši se kocoura nebály více než pastí.
- b) Kocour byl oběšen kvůli krádeži.
- c) Všechny myši kocourovi nenaletěly.
- d) Kocour s myšmi byli velcí přátelé.

Aspekt: posouzení obsahu a formy textu

Formát otázky: výběr z možností

¹¹⁵ V mnoha případech není jednoduché určit obtížnost otázek a velmi často jde o subjektivní názor, který není zcela jednoznačný. V našem testu byly obtížnosti úloh stanoveny na základě diskusí s odborníky v oblasti čtenářské gramotnosti.

Čtenářská strategie: generování

Obtížnost: úroveň 5

3. Který z následujících výrazů nejlépe vystihuje příběh?

- a) tragédie – o těžkých životních osudech myší, které zaplatily svou odvážlivost životem.
- b) komedie – o nezbedném kocourovi a myších prožívajících humorné příhody.
- c) bajka – o kocourovi a myších, kteří se chovají jako lidé a z jejichž chování vplyne ponaučení.
- d) povídka – vyprávění o myších, kocourovi a jejich životních osudech.

Aspekt: vytváření interpretace

Formát otázky: výběr z možností

Čtenářská strategie: integrace

Obtížnost: úroveň 1

4. Co znamená věta „Nic neprospěje kocourovi býti moukou, já bych se neodvážila blíž, i kdyby v pytli byl.“?

- a) Krysa byla hloupá.
- b) Krysa byla opatrná.
- c) Krysa byla mazaná.
- d) Krysa byla odvážná.

Aspekt: získávání informací

Formát otázky: otevřená otázka

Čtenářská strategie: cyklus

Obtížnost: úroveň 3

5. Ve které zemi se nachází Stonehenge? _____

Aspekt: získávání informací

Formát otázky: výběr z možností

Čtenářská strategie: cyklus

Obtížnost: úroveň 4

6. Ve kterém tisíciletí asi začali lidé stavět Stonehenge?

- a) 1. n. l.
- b) 20. n. l.
- c) 4. př. n. l.
- d) 5. př. n. l.

Aspekt: vytváření interpretace

Formát otázky: otevřená otázka

Čtenářská strategie: integrace

Obtížnost: úroveň 4

7. Jakým jiným slovem bychom mohli nahradit slovo „svatyně“?

Aspekt: posouzení obsahu a formy textu

Formát otázky: polouzavřená otázka

Čtenářská strategie: generování

Obtížnost: úroveň 2

8. Myslíš, že nadpis „Jeden velký hřbitov“ by dokázal vyjádřit hlavní myšlenku posledního odstavce?

ANO – NE. Proč?: _____

Aspekt: získávání informací

Formát otázky: otevřená otázka

Čtenářská strategie: lokalizace

Obtížnost: úroveň 1

9. Které z fitness center nemá otevřeno v sobotu ani v neděli?

Aspekt: získávání informací

Formát otázky: otevřená otázka

Čtenářská strategie: lokalizace

Obtížnost: úroveň 2

10. Které z fitness center můžeš o víkendu navštívit po 19. hodině (ale ne dříve než v 8.00), pokud máte alespoň 60 Kč?

Aspekt: posouzení obsahu a formy textu

Formát otázky: otevřená otázka

Čtenářská strategie: lokalizace

Obtížnost: úroveň 3

11. V jakém případě (dle uvedené ukázky) tě do žádného z fitness center nepustí?

Aspekt: vytváření interpretace

Formát odpovědi: výběr z možností

Čtenářská strategie: generování

Obtížnost: úroveň 5

12. Která z uvedených vět je dle ukázky pravdivá?

- a) Pokud budete cvičit, seznámíte se s novými lidmi.
- b) Pokud nebudete cvičit, vaše tělo bude ukládat tuky.
- c) Pokud budete cvičit, bude vaše tělo odolnější vůči nemocem.
- d) Pokud nebudete cvičit, nebudete veselí.

Aspekt: vytváření interpretace

Formát otázky: otevřená otázka

Čtenářská strategie: integrace

Obtížnost: úroveň 2

13. Vysvětli, jaký je účel tohoto letáku. _____

Aspekt: získávání informací

Formát otázky: otevřená otázka

Čtenářská strategie: cyklus

Obtížnost: úroveň 5

14. Co se v tomto letáku rozumí pod pojmem „akce“? _____

Aspekt: posouzení obsahu a formy textu

Formát otázky: výběr z možností

Čtenářská strategie: generování

Obtížnost: úroveň 1

15. Ke kterému útvaru bys ukázkou zařadil(a)?

- a) inzerát

- b) reklama
- d) zpráva
- e) oznámení

8.2.4 Časová organizace výzkumu

Sběr dat se uskutečnil v období od dubna do června 2013 pomocí didaktického testu pro žáky, který byl distribuován vyučujícím na základě předchozí domluvy s řediteli oslovených škol. Testy jsme v případě blízkosti školy poskytli osobně, v opačném případě jsme testy odeslali společně s instrukcemi k vyplnění poštou a stejným způsobem jsme vyplněné testy obdrželi zpět. Distribuce testů závisela na rychlosti a ochotě ředitelů škol se výzkumu zúčastnit. Nejvíce vyplněných testů jsme získali do měsíce května. V červnu už ochota ředitelů a vyučujících nebyla tak vysoká; ve většině případů to bylo způsobeno mnoha jinými povinnostmi v souvislosti s blížícím se koncem školního roku.

8.2.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace – didaktický test

V této kapitole analyzujeme výsledky, kterých žáci dosáhli v didaktickém testu. Také zde je důležité si ujasnit, na jaké úrovni měření se budou položky pohybovat. Měření v našem didaktickém testu se bude pohybovat na úrovni **metrické** (zjišťování rozdílů nebo množství) a **nominální**. Na základě této skutečnosti pak budou zvoleny odpovídající statistické metody (Cohen et al. 2007).

Nejprve uvádíme tabulku četností, která zobrazuje, kolik žáků získalo konkrétní počet bodů. V Tabulce 35 je dále uvedena kumulativní, relativní a kumulativní relativní četnost.

Tabulka 35: Výsledky testu čtenářské gramotnosti vyjádřené v četnostech

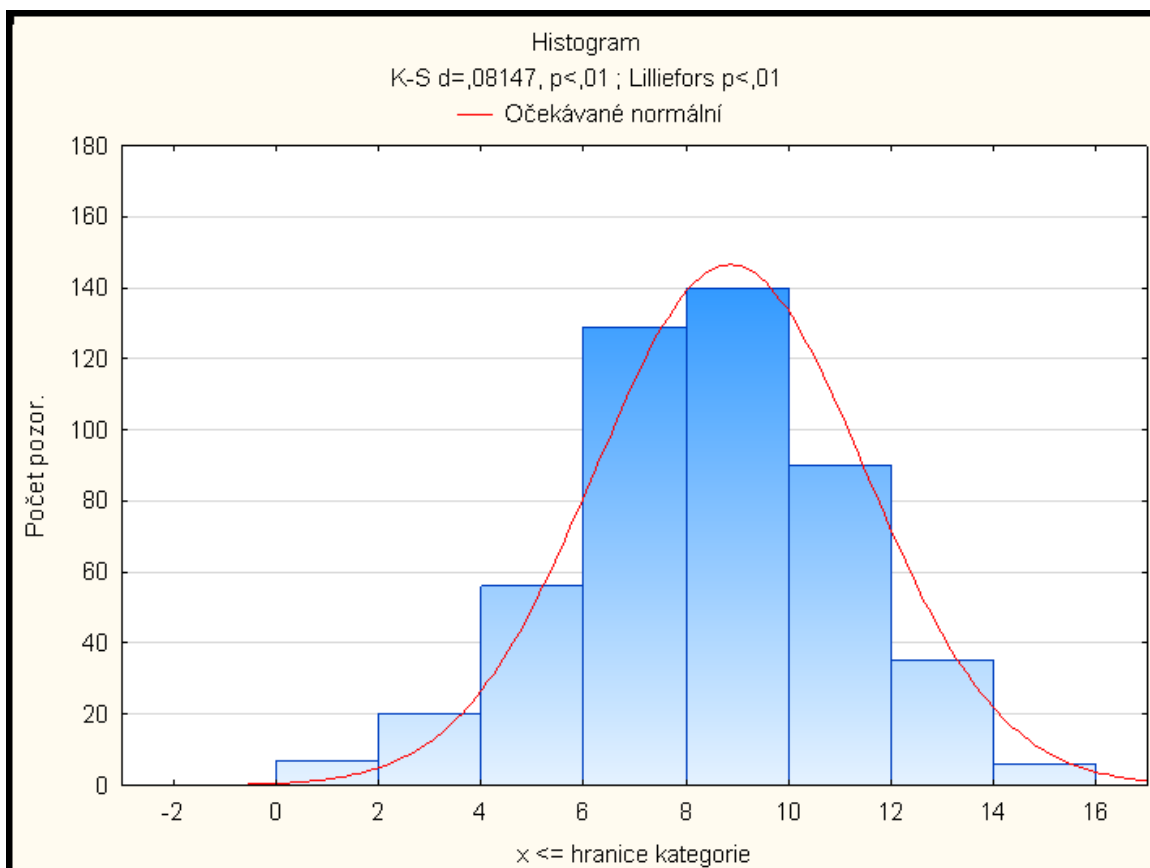
VÝSLEDKY TESTU ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI - TABULKA ČETNOSTÍ				
počet bodů	četnost	kumulativní četnost	relativní četnost (%)	kumulativní relativní četnost
1	2	2	0,41	0,41
2	5	7	1,04	1,45
3	6	13	1,24	2,69
4	14	27	2,90	5,59
5	18	45	3,73	9,32
6	38	83	7,87	17,18
7	63	146	13,04	30,23
8	66	212	13,66	43,89
9	71	283	14,70	58,59
10	69	352	14,29	72,88
11	52	404	10,77	83,64
12	38	442	7,87	91,51
13	28	470	5,80	97,31
14	7	477	1,45	98,76
15	6	483	1,24	100,00
Celkem	483			

Tabulka 36: Popisné statistiky (výsledky testu čtenářské gramotnosti)

	Popisné statistiky (výsledky testu čtenářské gramotnosti)							
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Celkové výsledky	483	8,87	9,00	9,00	71	1	15	2,63

Z výpočtu popisných statistik (Tabulka 36) vyplývá, že aritmetický průměr dosažených bodů v testu čtenářské gramotnosti je 8,87 bodů. Hodnota (počet bodů), která se vyskytovala nejčastěji, tzv. *modus*, má hodnotu 9,00. Dále jsme zjišťovali prostřední hodnotu, jež rozděluje soubor seřazený dle velikosti (počet bodů) na dvě stejné části, neboli *medián*. Ten má dle výpočtu hodnotu 9,00.

V případě symetrického rozdělení dat by tyto tři charakteristiky poloh (ar. průměr, modus a medián) dosáhly stejných hodnot. Vzhledem k tomu, že rozdíly mezi naměřenými hodnotami jsou velmi malé (v případě modu a mediánu žádné), můžeme říci, že rozdělení četností je téměř symetrické. Pro jistotu uvádíme i grafické zobrazení normality rozdělení (viz Graf 23).

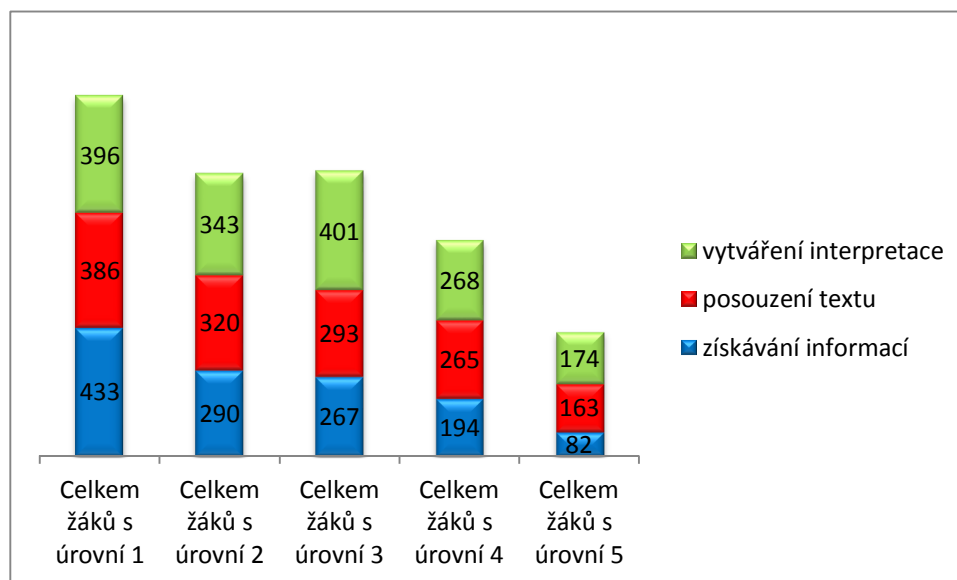


Graf 23: Normalita rozdělení počtu bodů dosažených žáky

V následující Tabulce 37 uvádíme, kolik žáků se umístilo v jednotlivých úrovních a aspektech čtenářské gramotnosti.

Tabulka 37: Počet úspěšných žáků v jednotlivých úrovních a aspektech čtenářské gramotnosti

	získávání informací	posouzení obsahu a formy textu	vytváření interpretace
Počet úspěšných žáků: obtížnost úloh 1	433	386	396
Počet úspěšných žáků: obtížnost úloh 2	290	320	343
Počet úspěšných žáků: obtížnost úloh 3	267	293	401
Počet úspěšných žáků: obtížnost úloh 4	194	265	268
Počet úspěšných žáků: obtížnost úloh 5	82	163	174



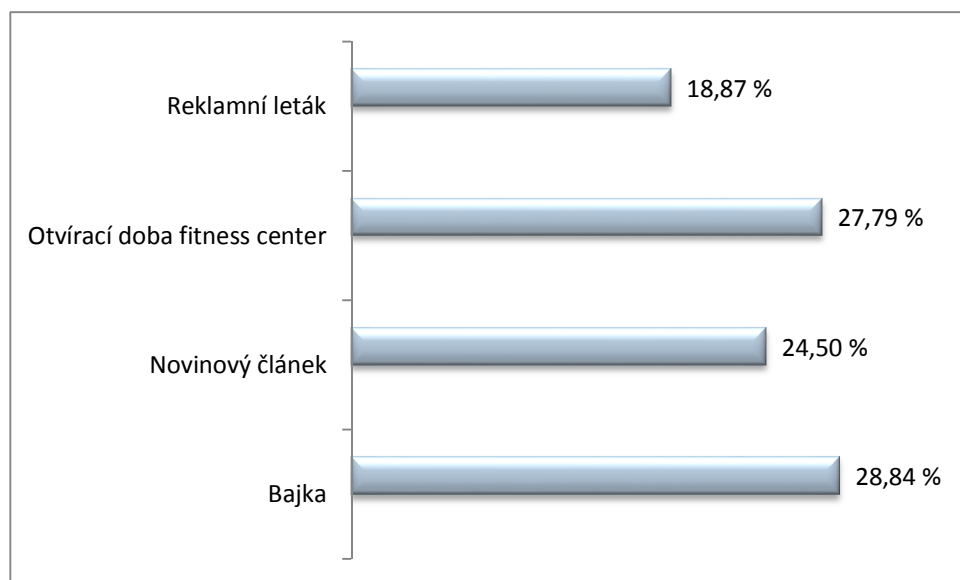
Graf 24: Počet žáků v jednotlivých úrovních obtížnosti úloh a aspektech čtenářské gramotnosti

Z výše uvedené Tabulky 37 a Grafu 24 lze vypočítat, kolik žáků se umístilo v jedné z pěti úrovní obtížnosti úloh a v jakém aspektu čtenářské gramotnosti. Se stupňující se obtížností se snižoval i počet žáků, kteří dané úrovně dosáhli (kromě aspektu vytváření interpretace). Nejméně žáků (82) dosáhlo nejtěžší, 5. úrovně v aspektu *získávání informací*, v aspektu *posouzení obsahu a formy textu* to bylo 163 žáků a v aspektu *vytváření interpretace* 174 žáků z celkového počtu 483 žáků. Z těchto výsledků nám tedy vyplývá, že největší potíže mají žáci v aspektu získávání informací. Naopak nejlépe si žáci vedli v aspektu vytváření interpretace.

Co se týká úspěšnosti žáků v jednotlivých textech didaktického textu čtenářské gramotnosti, ta byla následující:

Tabulka 38: Počet úspěšných žáků v jednotlivých textech didaktického testu

Úloha	Úspěšnost žáků vyjádřená počtem bodů
Bajka	1235
Novinový článek	1049
Fitness centra	1190
Reklamní leták	808



Graf 25: Úspěšnost v jednotlivých textech didaktického testu

Z výše uvedené Tabulky 38 a Grafu 25 je zřejmé, že nejlépe si žáci dokázali poradit s bajkou. V tomto textu bylo úspěšných celkem 28,84 % z nich. Dalším v pořadí úspěšnosti byl text zaměřený na otvírací doby fitness center. Zde bylo úspěšných 27,79 % respondentů. Nepatrně nižší úspěšnosti dosáhli žáci v textu, jehož obsahem byl novinový článek, a to 24,50 %. Na posledním místě co do úspěšnosti žáků se umístil text v podobě reklamního letáku. V tomto textu byla úspěšnost celkem 18,87 %.

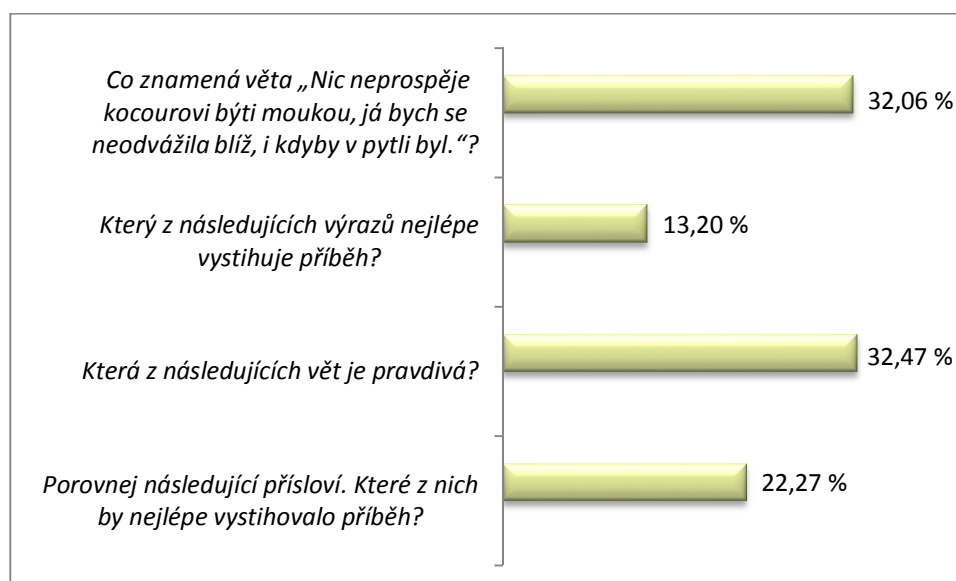
Pokud se zaměříme na úspěšnost žáků v jednotlivých úlohách didaktického textu čtenářské gramotnosti, ta byla následující:

Tabulka 39: Úspěšnost žáků v jednotlivých úlohách didaktického testu

Úloha	Testová položka	Úspěšnost žáků vyjádřená počtem bodů
Bajka	▪ Porovnej následující přísloví. Které z nich by nejlépe vystihovalo příběh?	275
	▪ Která z následujících vět je pravdivá?	401
	▪ Který z následujících výrazů nejlépe vystihuje příběh?	163
	▪ Co znamená věta „Nic neprospěje kocourovi býti“	396

	<i>moukou, já bych se neodvážila blíží, i kdyby v pytli byl.“?</i>	
Novinový článek	▪ <i>Ve které zemi se nachází Stonehenge?</i>	267
	▪ <i>Ve kterém tisíciletí asi začali lidé stavět Stonehenge?</i>	194
	▪ <i>Jakým jiným slovem bychom mohli nahradit slovo „svatyně“</i>	268
	▪ <i>Myslíš, že nadpis „Jeden velký hřbitov“ by dokázal vyjádřit hlavní myšlenku posledního odstavce?</i>	320
Fitness centra	▪ <i>Které z fitness center nemá otevřeno v sobotu ani v neděli?</i>	431
	▪ <i>Které z fitness center můžeš o víkendu navštívit po 19. hodině (ale ne dříve než v 8.00), pokud máte alespoň 60 Kč?</i>	291
	▪ <i>V jakém případě (dle uvedené ukázky) tě do žádného z fitness center nepustí?</i>	293
	▪ <i>Která z uvedených vět je dle ukázky pravdivá.</i>	175
Reklamní leták	▪ <i>Vysvětli, jaký je účel tohoto letáku?</i>	343
	▪ <i>Co se v letáku rozumí pod pojmem „akce“?</i>	89
	▪ <i>Ke kterému útvaru bys ukázkou zařadil(a)?</i>	376

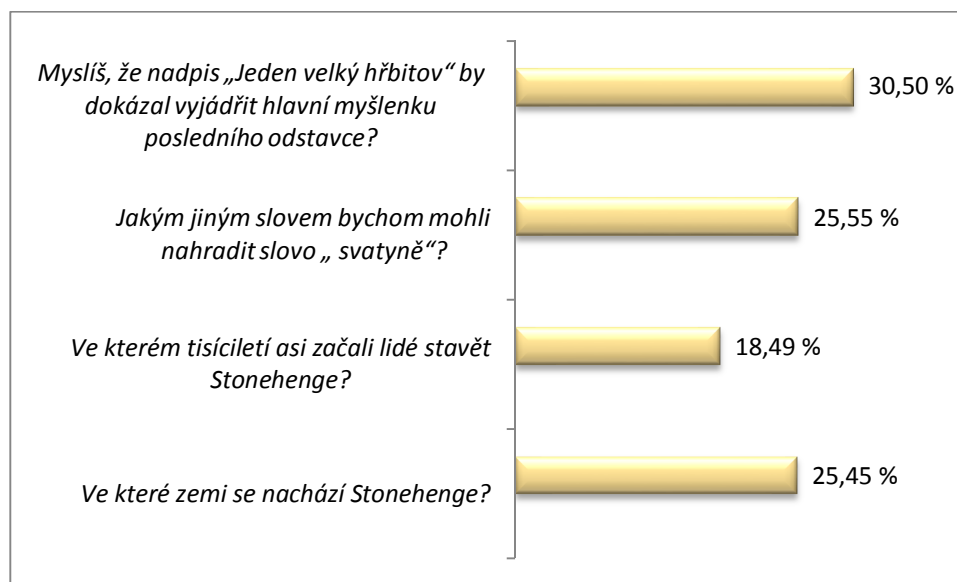
Následuje grafické vyjádření úspěšnosti žáků v jednotlivých textech a úlohách:



Graf 26: Text č. 1 – Bajka

K textu č. 1 – **Bajka** se vztahovaly celkem čtyři otázky (položky). Nejlépe žáci odpovídali na otázku (položku) č. 1: *Co znamená věta „Nic neprospěje kocourovi býti moukou, já bych se neodvážila blíž, i kdyby v pytli byl?“* a na otázku č. 3: *Která z následujících vět je pravdivá?* Nejméně bodů žáci získali v odpovědích na otázku č. 2: *Který z následujících výrazů nejlépe vystihuje příběh?* Správně na ni odpovědělo pouze 13,2 % respondentů.

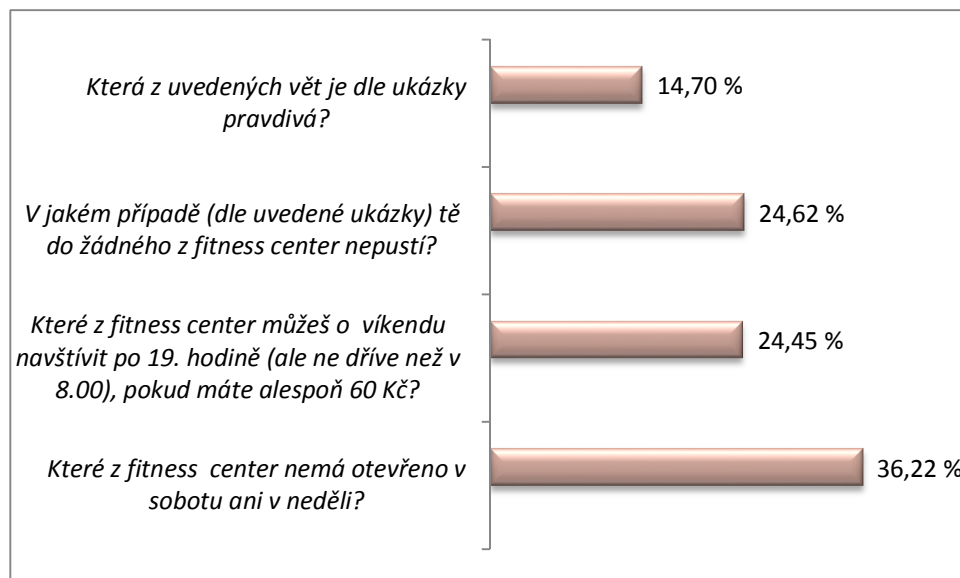
Pokud porovnáme počet získaných bodů s vypočítanou obtížností testových úloh, zjistíme, že čím vyšší byla obtížnost úlohy, tím méně bodů žáci získali.



Graf 27: Text č. 2 – Novinový článek

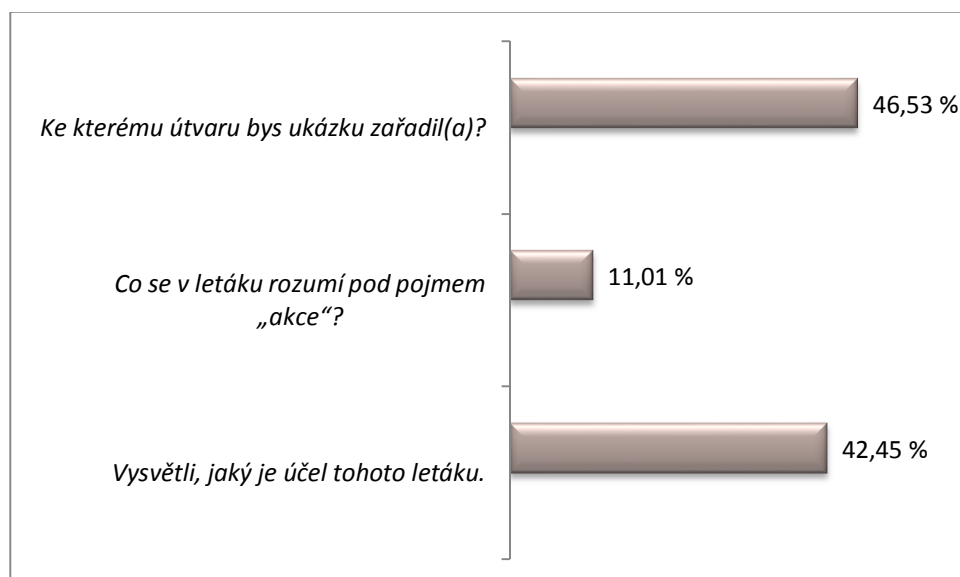
K textu č. 2 – **Novinový článek** se vztahovaly celkem čtyři otázky (položky). Úspěšnost odpovědí byla velmi vyrovnaná ve všech čtyřech otázkách. Nejvíce (30,5 %) získali žáci v odpovědích na otázku č. 1: *Myslíš, že nadpis „Jeden velký hřbitov“ by dokázal vyjádřit hlavní myšlenku posledního odstavce?* Naopak nejnižší počet úspěšných respondentů byl u otázky č. 3: *Ve kterém tisíciletí asi začali lidé stavět Stonehenge?*, a to 18,49 %.

Pokud porovnáme počet získaných bodů s vypočítanou obtížností testových úloh, zjistíme, že čím vyšší byla obtížnost úlohy, tím méně bodů žáci získali.



Graf 28: Text č. 3 – Otvírací doba fitness center

K textu č. 3 – **Otvírací doba fitness center** se vztahovaly celkem čtyři otázky (položky). Nejlépe si žáci vedli v otázce č. 4: *Které z fitness center nemá otevřeno v sobotu ani v neděli?*, v níž bylo celkem 36,22 % respondentů úspěšných. Tentokrát si žáci příliš neporadili s otázkou č. 1, kde měli uvést: *Která z uvedených vět je dle ukázky pravdivá?* Správně na ni odpovědělo 14,7 % respondentů.



Graf 39: Text č. 4 – Reklamní leták

K textu č. 4 – **Reklamní leták** se vztahovaly celkem tři otázky (položky). Nejvíce úspěšných odpovědí se objevilo v odpovědích na otázku č. 1 – *Ke kterému útvaru bys ukázku zařadil(a)?, a to téměř 47 %*. Podobně úspěšní (téměř 43 %) byli žáci také v otázce č. 3: *Vysvětli, jaký je účel tohoto letáku?* Naopak nejhůře si žáci vedli v odpovědích na otázku č. 2: *Co se v letáku rozumí pod pojmem „akce“?*, když na tuto položku odpovědělo správně pouze 11 % respondentů.

8.2.6 Statistické ověřování platnosti hypotéz

V hypotézách, které se týkají žáků, se hovoří o rozdílech vyjádřených v průměrech. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli použít statistickou metodu na zjištění významnosti rozdílů, a to **Studentův t-test**.

Vzhledem k tomu, že výše uvedená statistická metoda je blíže charakterizována v podkapitole **Statistické ověřování platnosti hypotéz** u vyučujících, nebudeme ji zde znovu popisovat.

1. VH: Výsledky žáků 6. ročníků při práci se souvislými texty a nesouvislými texty jsou v testu čtenářské gramotnosti rozdílné.

Data pro verifikaci této hypotézy byla získána z výsledků měření žáků testem čtenářské gramotnosti. Tento test obsahoval celkem 15 položek, z nichž 8 se zaměřovalo na souvislý text a 7 na text nesouvislý. Rozdíly mezi průměry dosaženými v obou částech testu byly testovány pomocí t-testu.

Při verifikaci věcných hypotéz byly vždy nejdříve formulovány příslušné statistické hypotézy, tj. nulová a alternativní hypotéza.

H_A : Průměrný počet bodů dosažený při práci se souvislými texty a při práci s nesouvislými texty v testu čtenářské gramotnosti je u žáků 6. ročníků rozdílný.

H_0 : Průměrný počet bodů dosažený při práci se souvislými texty a při práci s nesouvislými texty v testu čtenářské gramotnosti není u žáků 6. ročníků rozdílný.

Tabulka 40: Rozdíly mezi výsledky žáků 6. ročníku ZŠ při práci se souvislými texty a při práci s nesouvislými texty

Proměnná	t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$									
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Souvislé texty	4,747412	1,739929								
Nesouvislé texty	4,126294	1,436986	483	0,621118	1,814913	7,521281	482	0,000000	0,458854	0,783382

Z výsledků, které uvádí Tabulka 40, je patrné, že mezi průměrným počtem bodů v úlohách, které se týkaly souvislého textu, a průměrným počtem bodů v úlohách, které se týkaly nesouvislého textu, jsou statisticky významné rozdíly (průměr u souvislých textů 4,75, průměr u nesouvislých textů 4,13, signifikance $p < 0,05$). Odmítáme proto nulovou hypotézu H_0 a přijímáme hypotézu alternativní H_A .

V úlohách vycházejících ze souvislého textu dosahují žáci signifikantně lepších výsledků než v úlohách vycházejících z textů nesouvislých.

Hypotézu H_1 proto na hladině významnosti 0,05 (5 %) přijímáme.

2. V_H : Výsledky žáků 6. ročníků v uzavřených úlohách a v úlohách otevřených jsou v testu čtenářské gramotnosti rozdílné.

Data pro verifikaci této hypotézy byla získána pomocí testu čtenářské gramotnosti. Tento test obsahoval 7 položek uzavřených (s výběrem odpovědí) a 7 položek otevřených, ve kterých žáci odpověď volně formulovali. Pomocí t-testu jsme posuzovali, zda mezi výsledky žáků v obou typech položek jsou statisticky významné rozdíly.

H_A : Průměrný počet bodů dosažený v uzavřených úlohách a v otevřených úlohách v testu čtenářské gramotnosti je u žáků 6. ročníků rozdílný.

H_0 : Průměrný počet bodů dosažený v uzavřených úlohách a v otevřených úlohách v testu čtenářské gramotnosti není u žáků 6. ročníků rozdílný.

Tabulka 41: Rozdíly mezi výsledky žáků 6. ročníku ZŠ při práci s otevřenými otázkami a při práci s uzavřenými otázkami.

Proměnná	t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$									
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Otevřené otázky	4,095238	1,486885								
Uzavřené otázky	4,132505	1,519936	483	-0,037267	1,639331	-0,499611	482	0,617577	-0,183833	0,109299

Z výsledků statistické analýzy vyplývá, že mezi výsledky žáků dosaženými v obou typech testových úloh nebyly prokázány statisticky významné rozdíly ($t = -0,499611$, signifikace $p < 0,05$). Přijímáme tedy nulovou hypotézu H_0 .

V uzavřených úlohách (s výběrem odpovědí) nedosahují žáci signifikantně rozdílných výsledků než v úlohách otevřených.

Věcnou hypotézu H_2 proto na hladině významnosti 0,05 (5 %) odmítáme.

3a) VH : Mezi výsledky žáků 6. ročníků v dovednosti vyhledávat informace a dovednosti vytváření interpretace v testu čtenářské gramotnosti jsou rozdíly.

H_A : Průměrný počet bodů dosažený v dovednosti vyhledávat informace a dovedností vytváření interpretace je v testu čtenářské gramotnosti u žáků 6. ročníků rozdílný.

H_0 : Průměrný počet bodů dosažený v dovednosti vyhledávat informace a dovedností vytváření interpretace není v testu čtenářské gramotnosti u žáků 6. ročníků rozdílný.

Tabulka 42: Rozdíly mezi výsledky žáků 6. ročníku ZŠ při vyhledávání informací a při vytváření interpretace.

Proměnná	t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$									
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Vyhledávání informací	2,612836	1,143809								
Vytváření interpretace	3,277433	1,169126	483	-0,664596	1,379807	-10,5855	482	0,000000	-0,787959	-0,541233

Mezi průměrným počtem bodů, který získali žáci v testu čtenářské gramotnosti v aspektu gramotnosti vyhledávání informací a mezi průměrným počtem bodů, který získali žáci v aspektu vytváření interpretace, byly prokázány statisticky významné rozdíly (signifikace $p < 0,05$, $t = -10,5855$). Odmítáme nulovou hypotézu H_0 a přijímáme hypotézu alternativní H_A .

V testu čtenářské gramotnosti dosáhli žáci signifikantně lepších výsledků v aspektu vytváření interpretace než v aspektu vyhledávání informací.

Hypotézu H_{3a} proto na hladině významnosti $p < 0,05$ (5 %) přijímáme.

3b) VH: Mezi výsledky žáků 6. ročníků v dovednosti vyhledávat informace a dovednosti posouzení obsahu a formy textu v testu čtenářské gramotnosti jsou rozdíly.

H_A : Průměrný počet bodů dosažený v dovednosti vyhledávat informace a dovedností posouzení obsahu a formy textu je v testu čtenářské gramotnosti u žáků 6. ročníků rozdílný.

H_0 : Průměrný počet bodů dosažený v dovednosti vyhledávat informace a dovedností posouzení obsahu a formy textu není v testu čtenářské gramotnosti u žáků 6. ročníků rozdílný.

Tabulka 43: Rozdíly mezi výsledky žáků 6. ročníku ZŠ při vyhledávání informací a posouzení textu.

Proměnná	t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$									
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Vyhledávání informací	2,612836	1,143809								
Posouzení textu	2,973085	1,241277	483	-0,360248	1,375027	-5,75791	482	0,000000	-0,483184	-0,237313

Mezi průměrným počtem bodů, který získali žáci v testu čtenářské gramotnosti v aspektu gramotnosti vyhledávání informací, a mezi průměrným počtem bodů, který získali žáci v aspektu posouzení obsahu a formy textu, byly prokázány statisticky významné rozdíly (signifikace $p < 0,05$, $t = 5,75791$). Odmítáme nulovou hypotézu H_0 a přijímáme hypotézu alternativní H_A .

V testu čtenářské gramotnosti dosáhli žáci signifikantně lepších výsledků v aspektu posouzení obsahu a formy textu než v aspektu vyhledávání informací.

Hypotézu H_{3b} proto na hladině významnosti $p < 0,05$ (5 %) přijímáme.

3c) VH: Mezi výsledky žáků 6. ročníků v dovednosti vytváření interpretace a dovednosti posouzení obsahu a formy textu v testu čtenářské gramotnosti jsou rozdíly.

H_A : Průměrný počet bodů dosažený v dovednosti vytváření interpretace a dovednosti posouzení obsahu a formy textu je v testu čtenářské gramotnosti u žáků 6. ročníků rozdílný.

H_0 : Průměrný počet bodů dosažený v dovednosti vytváření interpretace a dovednosti posouzení obsahu a formy textu není v testu čtenářské gramotnosti u žáků 6. ročníků rozdílný.

Tabulka 44: Rozdíly mezi výsledky žáků 6. ročníku ZŠ při vytváření interpretace a posouzení textu.

Proměnná	t-test pro závislé vzorky Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$									
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Vytváření interpretace	3,277433	1,169126								
Posouzení textu	2,973085	1,241277	483	0,304348	1,392229	4,804334	482	0,000002	0,179874	0,428821

Mezi průměrným počtem bodů, který získali žáci v testu čtenářské gramotnosti v aspektu gramotnosti vytváření interpretace a mezi průměrným počtem bodů, který získali žáci v aspektu posouzení obsahu a formy textu, byly prokázány statisticky významné rozdíly (signifikace $p < 0,05$, $t = 4,804334$). Odmítáme nulovou hypotézu H_0 a přijímáme hypotézu alternativní H_A .

V testu čtenářské gramotnosti dosáhli žáci signifikantně lepších výsledků v aspektu vytváření interpretace než v aspektu posouzení obsahu a formy textu.

Hypotézu H_{3c} proto na hladině významnosti $p < 0,05$ (5 %) přijímáme.

4. VH: Úroveň čtenářské gramotnosti je u žáků městských škol a u žáků vesnických škol rozdílná.

Data pro verifikaci této hypotézy byla získána pomocí testu čtenářské gramotnosti. Tento test obsahuje celkem 15 úloh, přičemž za každou správně vyřešenou úlohu získává žák 1 bod. Na úroveň čtenářské gramotnosti potom usuzujeme z celkového počtu získaných bodů v testu.

Do kategorie „vesnice“ byla (podle údajů ze *Sčítání lidu, domů a bytů* v roce 2011) zařazena sídla, která měla status obec nebo městys, a do kategorie „město“ sídla, která mají status město. Ve vzorku škol bylo 8 škol vesnických a 8 škol městských.

H_A: Průměrný počet bodů v testu čtenářské gramotnosti získaný žáky 6. ročníku městských škol a žáky vesnických škol je rozdílný.

H₀: Průměrný počet bodů v testu čtenářské gramotnosti získaný žáky 6. ročníku městských škol a žáky vesnických škol není rozdílný.

Tabulka 45: Rozdíly mezi výsledky žáků 6. ročníků městských a vesnických ZŠ

Proměnná	t-testy; grupováno:Lokalita školy Skup. 1: město Skup. 2: vesnice										
	Průměr město	Průměr vesnice	t	sv	p	Poč.plat město	Poč.plat vesnice	Sm.odch. město	Sm.odch. vesnice	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Celkem bodů	8,910828	8,781065	0,516593	481	0,605677	314	169	2,626665	2,644513	1,013636	0,909483

Z hodnot uvedených v Tabulce 43 vyplývá, že mezi průměrnými počty bodů, které získali žáci městských škol, a průměrnými počty bodů získanými žáky vesnických škol nebyly prokázány statisticky významné rozdíly ($t = 0,516593$), přestože byl dosažený průměrný počet bodů žáků městských škol nepatrně vyšší. Přijímáme tedy nulovou hypotézu H₀.

Žáci městských škol a žáci vesnických škol nedosáhli v testu čtenářské gramotnosti signifikantně rozdílných výsledků.

Hypotézu H₄ proto na hladině významnosti 0,05 (5 %) odmítáme.

5. VH: Úroveň čtenářské gramotnosti je v 6. ročníku ZŠ u dívek a chlapců rozdílná.

H_A: Průměrný počet bodů v testu čtenářské gramotnosti získaný dívkami a chlapci 6. ročníku je rozdílný.

H₀: Průměrný počet bodů v testu čtenářské gramotnosti získaný dívkami a chlapci 6. ročníku není rozdílný.

Tabulka 46: Rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců v 6. ročníku ZŠ.

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví Skup. 1: dívky Skup. 2: chlapci								
	Průměr d	Průměr ch	t	sv	p	Poč.plat d	Poč.plat. ch	Sm.odch. d	Sm.odch. ch
Celkem bodů	9,172414	8,581673	2,478580	481	0,013533	232	251	2,492503	2,726959

Mezi průměrným počtem bodů, který získaly v testu čtenářské gramotnosti dívky, a mezi průměrným počtem bodů, který získali chlapci, byly prokázány statisticky významné rozdíly (signifikace $p = 0,013533$, $t = 2,478580$). Odmítáme nulovou hypotézu H_0 a přijímáme hypotézu alternativní H_A .

Dívky dosáhly v testu čtenářské gramotnosti signifikantně lepších výsledků než chlapci.

Hypotézu H_5 proto na hladině významnosti 0,01 (1 %) přijímáme.

ZÁVĚR

Shrnutí výsledků a závěrů teoretické části práce

V teoretické části disertační práce jsme se zaměřili na vymezení pojmů gramotnost, funkční gramotnost a čtenářská gramotnost a naznačili jsme vztahy mezi těmito pojmy. Charakterizovali jsme důležité oblasti, které s těmito pojmy souvisí; pracovali jsme zde s termíny, jako jsou modely gramotnosti, etapy rozvoje funkční gramotnosti, aspekty čtenářské gramotnosti a další. Zmínili jsme faktory, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti s důrazem na faktory související se zaměřením disertační práce. Popsali jsme některé klasifikace čtenářských strategií a technik čtení a rovněž jsme pracovali se čtenářskou gramotností v souvislosti s vyučovacími metodami. Zde jsme se zaměřili především na metody kritického myšlení, které jsou všeobecně chápány jako jeden z nejdůležitějších nástrojů rozvoje čtenářské gramotnosti.

Dále jsme gramotnost „ukotvili“ v kontextu pedagogických teorií a modelů zpracování informací, kterými byla oblast gramotnosti v průběhu minulého století nejvíce ovlivněna. Právě tuto část disertační práce považujeme za jednu z nejvýznamnějších, neboť přináší mnohé zahraniční poznatky, které doposud nebyly v této podobě a v souvislosti s problematikou gramotnosti v českém prostředí publikovány. Nabízí tak přehled možných přístupů k této problematice.

Závěr teoretické části byl věnován současnému stavu problematiky gramotnosti stran jejího rozvoje na základních školách v ČR a v zahraničí. Soustředili jsme se zde jak na mezinárodní i tuzemské výzkumy čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS, KALIBRO atd.) a výsledky, kterých čeští žáci v těchto testováních dosahují, tak na výzkumy, které zjišťují, jak vyučující pracují s texty a jakým způsobem rozvíjejí čtenářskou gramotnost svých žáků. Dále jsme v této souvislosti naši pozornost zaměřili na další výzkumy a teoretická východiska, která úzce souvisí s dílčími oblastmi v testování čtenářské gramotnosti (rozdíly mezi pohlavími, rozdíly mezi městskými a vesnickými školami, rozdíly v práci se souvislými a nesouvislými texty atd.). V neposlední řadě jsme také charakterizovali některé celonárodní projekty podporující rozvoj čtenářské gramotnosti.

Shrnutí výsledků empirické části práce

V následující podkapitole předkládáme shrnutí výsledků, které jsme získali v empirické části disertační práce. Výsledky jsou prezentovány pro každý výzkumný objekt samostatně, a to zejména z důvodu lepší přehlednosti.

První výzkumný objekt – vyučující

Výzkum zaměřený na vyučující byl realizován explorativní metodou; jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník. Ten byl rozeslán elektronicky a stejným způsobem také respondenty vyplňován. Respondenti byli vyučující 2. stupně základních škol v České republice. Celkem jsme zpracovali 401 dotazníků, které vyhovovaly našim stanoveným kritériím a byly řádně vyplněny. Dotazník obsahoval 24 položek; každá položka byla zpracována v podobě tabulek četností a grafů a na závěr komentována. Cílem dotazníku bylo zjistit od respondentů-vyučujících kupříkladu následující informace:

- Jaké texty ve výuce používají,
- jaké výukové zdroje ve výuce používají,
- jaké metody práce s textem používají,
- jaká je jejich frekvence práce s textem,
- jaké metody kritického myšlení znají a používají,
- jak dokážou definovat pojem čtenářská gramotnost a co si pod tímto pojmem představují,
- jestli se dále vzdělávají v oblasti práce s textem (zda se účastní kurzů rozvoje kritického myšlení nebo čtenářské gramotnosti).

Z vyhodnocení jednotlivých odpovědí dotazníkového šetření vyplynulo např. to, že:

- Mnoho vyučujících má potíže s tím, jak definovat **čtenářskou gramotnost**. Při definici zůstávají pouze u značně zjednodušené charakteristiky, když ji definují jako „*schopnost porozumět psanému textu*“.

- Nejvíce využívaným zdrojem ve vyučování jsou **učebnice**, které používá přibližně 25 % respondentů. Naopak velmi málo vyučujících používá autentické texty, jako jsou např. časopisy a denní tisk.
- Práci s textem používá **každou vyučovací hodinu** pouze necelá polovina respondentů (43 %).
- Nejvíce vyučujících v dotazníku uvedlo, že pracuje **pouze se souvislými texty** (přibližně polovina z nich). S oběma typy textů (souvislými i nesouvislými) pracuje přibližně 43 % respondentů.
- Ze **souvislých textů** vyučující ve vyučování nejvíce používají *výklad, vyprávění a popis*; nejméně pak *polemické texty*.
- Z **nesouvislých textů** vyučujících ve vyučování nejvíce používají *formuláře a tabulky*, nejméně pak *reklamy a mapy*.
- **Z metod kritického myšlení** jsou vyučujícím **nejvíce známy** metody *brainstorming* a *myšlenková mapa*. Sedm respondentů dokonce uvedlo, že nezná žádnou metodu kritického myšlení. Nejméně vyučujících používá metody *Vennův diagram* a *podvojný deník*.
- **Nejpoužívanější metodou kritického myšlení** je s velkým náskokem metoda *brainstorming*; na opačném pólu pořadí se nachází metody *Vennův diagram* a *podvojný deník* (což logicky vyplývá z předchozího bodu). Celkem 17 respondentů uvedlo, že nepoužívá žádnou z metod kritického myšlení.
- Vyučující uvedli, že pokud jde o práci s textem u **žáků s poruchou učení** (nejčastěji dyslexií), zadávají těmto žákům *kratší a jednodušší texty*, poskytují jim *více času na vypracování*, popř. k těmto žákům *přistupují individuálně*.
- Pokud jde o **talentované žáky** a práci s textem, vyučující uvedli, že těmto žákům *zadávají úkoly navíc*, nechávají je *pracovat samostatně* nebo jim *zadávají náročnější texty*.
- Celkem 132 vyučujících uvedlo, že se dále nevzdělává v oblasti práce s textem, tzn., neúčastnili se **kurzu rozvoje kritického myšlení nebo čtenářské gramotnosti**. Respondenti, kteří se některého z kurzu/školení zúčastnili, je hodnotí známkou 1 nebo 2.

- Z celkového počtu respondentů (401) bylo **345 žen**.
- Nejvíce respondentů se věkově pohybovalo mezi **46–50 lety**, nejméně vyučujících pak bylo do 25 let a nad 60 let.
- Celkem 83 respondentů (tedy nejvíce z dotázaných) má **pedagogickou praxi delší než 30 let**.

Pro ověření platnosti stanovených hypotéz jsme použili statistické metody test dobré shody **Pearsonův chí-kvadrát**, test dobré shody **Pearsonův chí-kvadrát pro kontingenční tabulku** a **Studentův t-test**. Na základě výpočtů při ověřování stanovených hypotéz byla:

- **Hypotéza H₁ verifikována:** Vyučující používají ve výuce více učebnicových textů než textů autentických.
- **Hypotéza H₂ verifikována:** Frekvence práce s textem je vyšší v humanitních předmětech než v předmětech přírodovědných.
- **Hypotéza H₃ falzifikována:** Mezi délkou pedagogické praxe vyučujících a frekvencí používání učebnic nebyl prokázán statisticky významný vztah.
- **Hypotéza H₄ falzifikována:** Mezi délkou pedagogické praxe vyučujících a používáním metod kritického myšlení nebyl prokázán statisticky významný vztah.
- **Hypotéza H₅ falzifikována:** Mezi absolvováním kurzu, který je zaměřený na práci s textem (kurz kritického myšlení nebo čtenářské gramotnosti), a frekvencí práce s textem nebyl u vyučujících prokázán statisticky významný vztah.

Z výsledků výše uvedených hypotéz můžeme vyvodit následující závěry. Mezi většinou vyučujících bohužel stále převládá mylný názor, že **rozvoj čtenářské**

gramotnost je záležitostí pouze jazykových předmětů. Z toho důvodu se vyučující předmětů přírodovědných a výchovných práci s textem příliš nevěnují, a pokud ano, tak pouze okrajově, bez záměru rozvíjet schopnosti a dovednosti žáků s textem a informacemi v něm obsaženými pracovat. Paradoxní je fakt, že často právě vyučující přírodovědných předmětů konstatují, že jejich žáci mají ve vyučování problémy při práci s textem (vyhledat informace, porozumět zadání apod.).

Přestože se neustále zdůrazňují požadavky, aby vyučující ve vyučování co nejvíce používali **autentické** a **nesouvislé texty** (texty z časopisů, novin, jízdni řády, instruktážní texty, letáky apod.), z výzkumu vyplynulo, že většina vyučujících se spoléhá pouze na **texty učebnicové**. Tyto texty však rozvíjí tzv. školní gramotnost, která obsahuje pouze částečně to, co budou žáci potřebovat v budoucím životě. Tímto jsme potvrdili, že výsledky výzkumů uváděné v teoretické části jsou platné i v současnosti. Zdá se, že vyučující mají potíže přizpůsobit výuku nárokům, které na žáky klade společnost. Nepotvrdilo se však (na rozdíl např. od Purcella a kol. 2013), že by délka pedagogické praxe významným způsobem ovlivňovala používání učebnicových a autentických materiálů.

Mnoho zahraničních výzkumů (Lantheaume a Hérou 2008, Hansez 2005 a další) zdůrazňuje **vliv délky pedagogické praxe** (resp. věku vyučujících) **na používání aktivizačních metod** (zejm. metod kritického myšlení) ve vyučování. Bylo prokázáno, že vyučující nad 20 let praxe se hůře přizpůsobují „novějším“ výukovým metodám a drží se svých léty osvědčených metod. Oproti tomu vyučující mladší jsou těmto metodám více otevření, jsou aktivnější, tvořivější a především se s těmito metodami setkávají v rámci svého studia didaktiky na pedagogických fakultách. Proto je velmi zajímavé, že se tato hypotéza nepotvrdila v našem výzkumu. Bohužel zde prozatím nemáme žádné srovnání s podobným výzkumem v České republice, můžeme se tedy domnívat, že důvody mohou být např. v odlišné přípravě budoucích pedagogů na pedagogických fakultách v České republice a v zahraničí. Otázkou také zůstává, zda by byla hypotéza falzifikována při větším počtu respondentů.

Nelze pochybovat o významnosti a smysluplnosti kurzů pro další vzdělávání vyučujících, v našem případě **kurzů kritického myšlení** a **rozvoje čtenářské gramotnosti**, které probíhají pod vedením odborníků např. z neziskové organizace RWCT. Je tedy překvapující, že náš výzkum nepotvrdil významný vztah mezi

absolvováním těchto kurzů a prací s textem ve vyučování (přestože např. náš předvýzkum i zahraniční výzkum Teaching reading in Europe (2011) tento vztah potvrdily). S dalším vzděláváním vyučujících se zde však objevuje několik problémů. Jednak vyvstává otázka, zda ředitelé škol skutečně vyžadují, aby vyučující tyto kurzy navštěvovali a používali metody, které se zde naučí, nebo zda je zajímají převážně výsledky, kterých žáci dosáhnou. Dále je třeba podotknout, že další vzdělávání vyučujících je v České republice prozatím nesystematické, tudíž se vyučující o těchto kurzech dozvídají spíše náhodně.

Druhý výzkumný objekt – žáci

Výzkum zaměřený na žáky byl realizován metodou testu; jako výzkumný nástroj byl zvolen didaktický test. Ten byl distribuován poštou nebo osobně na adresy škol. Respondenty byli žáci 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji. Celkem jsme zpracovali 483 didaktických testů, které vyhovovaly našim stanoveným kritériím a byly řádně vyplněny. Didaktický test obsahoval 4 texty (dva **souvislé** a dva **nesouvislé**), které obsahovaly **uzavřené** (7), **otevřené** (7) a jednu **polozavřenou** úlohu; odpovědi na každou testovou otázku (položku) byly souhrnně zpracovány v podobě tabulek četností a grafů a na závěr komentovány. Cílem didaktického testu bylo například zjistit:

- Jak jsou žáci úspěšní při práci s **otevřenými úlohami**,
- jak jsou žáci úspěšní při práci s **uzavřenými úlohami**,
- jak jsou žáci úspěšní při práci se **souvislými texty**,
- jak jsou žáci úspěšní při práci s **nesouvislými texty**,
- jak jsou žáci úspěšní v jednotlivých **aspektech čtenářské gramotnosti**,
- jaké jsou rozdíly ve výsledcích žáků z hlediska **pohlaví**,
- jaké jsou rozdíly ve výsledcích žáků z hlediska **lokality školy** (město/vesnice).

Pro ověření platnosti stanovených hypotéz jsme použili statistické metody test dobré shody **Pearsonův chí-kvadrát**, test dobré shody **Pearsonův chí-kvadrát pro**

kontingenční tabulku a Studentův t-test. Na základě výpočtů při ověřování stanovených hypotéz byla:

- **Hypotéza H₁ verifikována:** V úlohách vycházejících ze *souvislého* textu dosahují žáci signifikantně lepších výsledků než v úlohách vycházejících z textů *nesouvislých*.
- **Hypotéza H₂ falzifikována:** V *uzavřených úlohách* (s výběrem odpovědí) a v *otevřených úlohách* nedosahují žáci signifikantně rozdílných výsledků.
- **Hypotéza H_{3A} verifikována:** Žáci dosáhli signifikantně lepších výsledků v aspektu *vytváření interpretace* než v aspektu *vyhledávání informací*.
- **Hypotéza H_{3B} verifikována:** Žáci dosáhli signifikantně lepších výsledků v aspektu *posouzení obsahu a formy textu* než v aspektu *vyhledávání informací*.
- **Hypotéza H_{3C} verifikována:** Žáci dosáhli signifikantně lepších výsledků v aspektu *vytváření interpretace* než v aspektu *posouzení obsahu a formy textu*.
- **Hypotéza H₄ falzifikována:** Žáci městských škol a vesnických škol nedosáhli signifikantně rozdílných výsledků.
- **Hypotéza H₅ verifikována:** Dívky dosáhly signifikantně lepších výsledků než chlapci.

Z výsledků výše uvedených hypotéz můžeme vyvodit následující závěry. Žáci v testu čtenářské gramotnosti prokázali významně lepší výsledky při práci se **souvislými** texty v porovnání s texty **nesouvislými**. Domníváme se, že příčinou tohoto zjištění je skutečnost, která se objevila v hypotéze H₁ u vyučujících a také v dotazníku. Zde se ukázalo, že vyučující pracují velmi málo s autentickými texty, které jsou většinou nesouvislé. Žáci tedy nejsou zvyklí s těmito typy textů pracovat,

což se potvrdilo v našem testu čtenářské gramotnosti i ve zjištění výzkumu PISA z roku 2009.

Pokud jde o dosažené výsledky v různých aspektech čtenářské gramotnosti (**získávání informací, vytváření interpretace, posouzení textu**), v naší hypotéze se nepotvrdily výsledky výzkumu PISA (2009), kde dosáhli žáci nejhorších výsledků v aspektu posouzení textu; další dva aspekty byly přibližně na stejné úrovni. Ve výzkumu PISA v roce 2001 dosáhli žáci nejhorších výsledků rovněž v aspektu posouzení textu, nejlepších výsledků ve vytváření interpretace. V našem výzkumu žáci dosáhli nejhorších výsledků v aspektu vyhledávání informací, nejlepších pak v aspektu vytváření interpretace. To může znamenat, že dovednost kriticky posuzovat text se u těchto žáků začíná zlepšovat.

Nebyly prokázány významné rozdíly ve výsledcích žáků v **otevřených** a **uzavřených** úlohách. To mohlo být způsobeno jednak charakterem otázek, dále pak hádáním správných odpovědí u uzavřených otázek. I přes toto zjištění by vyučující měli klást důraz především na úlohy otevřené, které rozvíjejí kreativní myšlení, komunikační dovednosti a nutí žáky s textem důkladněji pracovat, k čemuž uzavřené úlohy příliš nepřispívají. Zde můžeme spatřit určitou spojitost se špatnými výsledky žáků v aspektu **vyhledávání informací** (viz výše).

Z hlediska lokality školy (**město/vesnice**) se mezi žáky neprokázaly v dosažených výsledcích významné rozdíly. Nepotvrdily se tedy výsledky jiných výzkumů (Beran, Smékal 1995, PISA, KALIBRO). Důvodem mohou být vyrovnávající se rozdíly mezi městskými a vesnickými školami, které se projevovaly dříve, ať už z hlediska kvalifikovanosti vyučujících, klimatu škol, sociálních a ekonomických diferencí nebo materiálního vybavení.

Není překvapující, že signifikantně lepších výsledků v testu čtenářské gramotnosti dosáhly **dívky** v porovnání s chlapci. Tímto zjištěním jsme potvrdili výsledky mnoha jiných studií (KALIBRO, PISA, Jarkovská 2003, Chráska 1996 a další) a dokázali jsme tak, že rozdíly mezi pohlavími v dosažených bodech jsou relevantní nejen pro žáky na konci povinné školní docházky, ale i pro žáky mladší. Důvody, proč tomu tak může být, uvádíme v teoretické části disertační práce.

Zhodnocení splnění cílů práce

Přestože se nám dle našeho názoru podařilo splnit všechny stanovené teoretické i praktické cíle disertační práce, odhalili jsme několik nedostatků, jejichž odstranění by mohlo přispět k přesnější interpretaci výsledků zejména empirické části disertační práce.

Máme na mysli především poměrně nízkou návratnost elektronicky rozesílaných dotazníků (přibližně 16 %), třebaže se u tohoto způsobu distribuce tak vysoká návratnost, jako u dotazníků distribuovaných jiným způsobem, nepožaduje. Získaný počet respondentů byl vzhledem k velikosti základního souboru dostatečný, nicméně musíme být velmi opatrní při interpretaci dat a jejich zobecnění pro všechny vyučující 2. stupně základních škol České republiky. Návratnost mohla být vyšší také u výzkumného objektu žáků, nicméně pokud není ochota ze strany ředitele školy se výzkumu zúčastnit, je složité počet respondentů zvýšit.

Ke zjištění, jak probíhá práce s textem v konkrétních předmětech, by bylo vhodnější místo dotazníkové metody použít metodu rozhovoru nebo metodu pozorování, a to především z toho důvodu, že v dotazníku vyučující uváděli více předmětů (většinou dle aprobace). To nám umožnilo zpracovat data pouze z hlediska humanitního nebo přírodovědného zaměření předmětu. Ke zjišťování těchto informací není dotazník příliš vhodný. Realizace rozhovoru nebo pozorování však nebyla vzhledem k velikosti výzkumného souboru možná. Tyto skutečnosti mohou posloužit jako návod pro další zájemce, kteří by se chtěli podobnou tematikou zabývat.

Přínos práce pro rozvoj pedagogiky a pro školní praxi

Disertační práce nahlížela na čtenářskou gramotnost zejména z pohledu pedagogiky, proto její přínos shledáváme v několika aspektech. Disertační práce:

- předkládá komplexní pohled na problematiku rozvoje čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání (zejména 2. stupně základních škol),

- obohacuje teoretické poznatky podrobným popisem aktuálního stavu rozvoje čtenářské gramotnosti v České republice i v zahraničí,
- předkládá důkladnou systematizaci teoretických východisek pro oblast gramotnosti, které doposud nebyly v českém prostředí v této podobě zpracovány,
- obohacuje teorii o poznatky zahraničních odborníků, které doposud nebyly v českém prostředí publikovány,
- prezentuje, jak vyučující v České republice pracují ve vyučování s textem za účelem rozvoje čtenářské gramotnosti svých žáků,
- může svými výsledky přispět ke zlepšení a inovaci přípravy budoucích učitelů v oblasti práce s textem,
- důkladně popisuje tvorbu didaktického testu pro žáky, což může vyučujícím posloužit jako návod pro testování čtenářské gramotnosti jejich vlastních žáků.

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků od počátku povinné školní docházky až do jejího ukončení je v současné společnosti jedním z nejdůležitějších aspektů vzdělávání. Je důležité, aby zodpovědnost za její rozvoj u žáků převzali nejen vyučující a rodiče, ale zejména vzdělávací politika České republiky, jejímž záměrem, který se prozatím nedařilo realizovat, musí být vytvoření koncepčního národního programu pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Tím je od roku 2012 *Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání* (jako součást tzv. *Strategie 2020*). Je zřejmé, že problematika rozvoje čtenářské gramotnosti bude velmi aktuální i v následujících letech.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- ADAMS, M. J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 0-2620-1112-3.
- ATKINSON, R. C. 1967. Computerized instruction and the learning process. *Technical Report, 122*. Stanford, California. Institute for Mathematical studies in the Social Sciences.
- BADDELEY, A. D. 1998. *Human memory: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- BANDURA, A. 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BEAN, J. 1996. *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BECKERS, J. 1998. *Comprendre l'enseignement secondaire: evolution, organisation, analyse*. Bruxelles: De Boeck.
- BENEŠ, Z. 2004. V práci a vědění jest naše spasení. In *Všeobecné vzdělávání pro všechny*. Sborník z mezinárodní konference. Praha: Pedagogické muzeum JAK v Praze, s. 66–76. ISBN 80-901461-7-1.
- BERAN, J. a V. SMĚKAL 1999. *Obecná škola v zrcadle pětiletého výzkumu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita Brno.
- BERAN, V. 2003. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Agentura Strom. ISBN 80-86106-09-8.
- BERNSTEIN, B. 1961. Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. In HALSLEY, A. H. et al. (Eds.). *Education, Economy and Society*. New York, Teachers College.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.
- BIRKENBIHL, V. 2009. *Jak se učí chlapci a děvčata: rozdíly ve stylu učení, které byste měli znát: čtení a psaní s příklady, jak se učit*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- BJÖRNSSON, C. H. 1968. *Läsbarhet*. Stockholm, Bokförlaget Liber.

- BLAŽKOVÁ, B. 2005. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. In *Ikaros: elektronický časopis o informační společnosti*, roč. 9, č. 11 [online]. Praha: Ústav informačních studií a knihovnictví FF UK [cit. 1. 11. 2012]. Dostupné z: <http://www.ikaros.cz/node/2030>
- BLOOM, B. 1968. *Learning for Mastery*. Berkley: University of California.
- BOTLÍK, O. a D. SOUČEK 2009. *Komentované výsledky projektu KALIBRO* [online]. Praha: Kalibro [cit. 22. 9. 2013]. Dostupné z: <http://brozury.sweb.cz/Broz507.pdf>
- BOTLÍK, O. a D. SOUČEK 2012. *Komentované výsledky projektu KALIBRO* [online]. Praha: Kalibro [cit. 22. 9. 2013]. Dostupné z: <http://www.kalibro.cz/Broz545.pdf>
- BRACEY, G. The Leaning (Toppling?) Tower of PISA: Facts and Doubts about International Comparisons in Education. In *Dissent: A Quarterly of Politics and Culture* [online]. California: Dissent [cit. 24. 7. 2012]. Dostupné z: http://www.dissentmagazine.org/online_articles/the-leaning-toppling-tower-of-pisa-facts-and-doubts-about-international-comparisons-in-education
- BRDIČKA, B. 2010. Bude PISA 2009 pro nás poučením? In *Metodický portál* [online]. Praha: NÚV [cit. 24. 7. 2012]. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10289/BUDE-PISA-2009-PRO-NAS-POUCENIM.html>
- BRUNER, J. S. 1966. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: Belkapp Press.
- BYČKOVSKÝ, P. 1982. *Základy měření výsledků výuky*. Tvorba didaktického testu. Praha: ČVUT.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 8073672731.
- CARROLL, J. B. 1963. A model of school learning. *Teachers College Record*, 64.
- CARVER, R. P. 1977-1978. Toward a theory of reading comprehension and rauding. *Reading Research Quarterly*, 8–63.
- CLARK, D. 2011. *Leaning, tower of PISA – 7 serious skews* [online]. [cit. 1. 5. 2012]. Dostupné z: <http://donaldclarkplanb.blogspot.cz/2011/03/leaning-tower-of-pisa-7-serious-skews.html>
- COHEN L., L. MANION a K. MORISSON 2007. *Research Methods in Education*. Routledge. ISBN 113572203X.

- DARLING-HAMMOND, L. a J. BRANSFORD 2005. *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. John Wiley & Sons. ISBN 0787996343.
- DAVIES, F. 2000. *Introducing reading*. London: Penguin. ISBN 0-14-081390-X.
- DE LANDSHEERE, V., 1992. *L'éducation et la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DEBERTIN, D. L. a S. J. GOETZ 1994. *Differences in Rural and Urban Schools: Issues for Policymakers*. Kentucky: University of Kentucky.
- Department for Education and Employment (DfEE). 2000. Curriculum Guidance for the Foundation Stage. London: DfEE.
- DIJK, T. A. a W. KINTSCH 1983. *Strategies of discourse comprehension*. University of California: Academic Press. ISBN 0127120505.
- DOLEŽALOVÁ, J. 2004. Výzkumy gramotnosti včera a dnes. In *Všeobecné vzdělávání pro všechny*. Praha: Pedagogické muzeum JAK v Praze, s. 231–241. ISBN 80-901461-7-1.
- DOLEŽALOVÁ, J. 2005. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- ĎUROŠOVÁ, E. 2005. *Rozvíjanie bazálnej gramotnosti detí z menej podnetného sociálneho prostredia*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-8083-060-6.
- ELSAADANI, M. A. 2013. Exploring the Relationship between Teaching Staff' Age and Their Attitude towards Information and Communications Technologies (ICT). In *International Journal of Instruction*, Vol.6, No.1.
- Eurodesk [online]. 2011. Praha: Eurodesk [cit. 3. 9. 2013]. Dostupné z: <http://www.eurodesk.cz/databaze/EU0010000099>
- Eurydice [online]. 2009. Brussels: Education Audiovisual & Culture Executive Agency [cit. 22. 9. 2013]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

- Evropská komise. 2011. *Komise zřídila odbornou skupinu na vysoké úrovni pro gramotnost* [online]. Brussels [cit. 20. 7. 2012]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/press_releases/12_940_cs.htm
- Evropská komise. 2012. *Family literacy in Europe: Using parental support initiatives to enhance early literacy development* [online]. Brussels [cit. 1. 9. 2013]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/literacy_en.pdf
- FREEBODY P. a A. LUKE 1997. *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Hampton Press, Incorporated. ISBN 1572731028.
- FREIRE, P. 2000. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Rowman & Littlefield Publishers. ISBN 1461640652.
- FRY, R. 2003. *Naučte se studovat*. Praha: Informatorium. ISBN 80-7333-004-0.
- GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava: SPN.
- GAVORA, P. 1995. Kritické myslenie – prehľad situácie v zahraničí. In *Výchova ku kritickému mysleniu*. Bratislava: UK.
- GAVORA, P. 2002. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, roč. 52, č. 2, s. 171–181. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, P. 2003. Rozvoj porozumenia textu. In GAVORA, P. a O. ZÁPOTOČNÁ (eds). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: UK, s. 113–133. ISBN 80-223-1869-8.
- GAVORA, P. 2006. Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svetě. *Slovo o slove*. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity – ročník 12. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity Prešově. ISBN 80-8068-491-X.
- GAVORA, P. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA. ISBN 978-80-89132-57-7.
- GESCHWINDER, J., E. RŮŽIČKA a B. RŮŽIČKOVÁ 1995. *Technické prostředky ve výuce*. Olomouc: UP. ISBN 80-706-7584-5.

- GLASER, R. 1968. Adapting the elementary school curriculum to individual performance. In *Proceedings of the 1967 Invitational Conference on Testing Problems*. Princeton, New Jersey: Educational testing service.
- GOUGH, P. B. 1972. One second of reading. In Kavanagh, J. F. a I. G. Mattingley (Eds.). *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gramotnosti ve vzdělání: Soubor studií*. 2011. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- GRAY, W. S. 1956. *The teaching of reading and writing: An international survey*. Chicago, Scott, Foresman.
- GRECMANOVÁ, H., E. URBANOVSKÁ a P. NOVOTNÝ 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex. ISBN 8085783282.
- GREGER, D. 2006. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ, P. a J. STRAKOVÁ (ed). *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, s. 21-40. ISBN 80-200-1400-4.
- HALINEN et al. 2005. Finland has made a commitment to literacy – and it shows. *Educational Leadership*. Vol. 63, No. 2, p. 72-75.
- HANSEZ, I., F. BERTRAND, V. DE KEYSER a F. PÉRÉE 2005. Fin de carrière des enseignants: vers une explication du stress et des retraites prématurées. In *Le travail humain*. P. U. F.
- HARRIS, L. a R. HODGES (eds.) 1995. *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: IRA. ISBN 0-8720-7138-3.
- HAUSENBLAS, O. 2011. Čeští učitelé se málo věnují rozvíjení čtenářské gramotnosti. *Český rozhlas* [online]. Praha: Český rozhlas [cit. 7. 3. 2012]. Dostupné z http://rozhlas.cz/zpravy/politika/_zprava/1007295
- HAUTAMÄKI, J. 2008. *Pisa06 Finland: Analyses, Reflections and Explanations*. Ministry of Education. ISBN 9524856085.
- HEFLING, K. 2012. *Technology vs. textbooks is new challenge* [online]. Kansas: Hutchinson [cit. 14. 10. 2012]. Dostupné z: <http://www.hutchnews.com/Todaystop/A1--digital-textbooks>

- HÉLOU, C. a F. LANTHEAUME 2008. Les difficultés au travail des enseignants: exception ou part constitutive du métier? *Recherche et Formation*, 57.
- HOLDAWAY, D. 1979. *The Foundations of Literacy*. Toronto: Ashton Scholastic.
- HOMOLOVÁ E. 2003. *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 8080557888.
- HOPMANN, S. 2007. Finland breaks point record in PISA study. In *Helsinki Times* [online]. Helsinki: Times Oy [cit. 24. 7. 2012]. Dostupné z: <http://www.hs.fi/english/article/Finland+breaks+point+record+in+PISA+study/1135232362277>
- HUBÍK, S. 2006. *Hypotéza: metodologický nástroj výzkumu ve společenských vědách*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 80-7040-842-1.
- HYPLOVÁ, J. 2010. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava. ISBN 978-80-7368-919-3.
- CHRÁSKA, M. 1996. *K analýze současného stavu hodnocení a klasifikace na základní škole*. Rigorózní práce. Olomouc: PdF UP.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRISTENSEN, L. a B. JOHNSON 2010. *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Allyn & Bacon, 592 s. ISBN 978-0205361267.
- JANOŠOVÁ P. 2008. *Dívčí a chlapecká integrita*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2284-9.
- JARKOVSKÁ, L. 2003. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí. ISBN 80-903228-2-4.
- JOHNSON, D. a R. JOHNSON 1994. *Learning together and alone, cooperative, competitive, and individualistic learning*. Needham Heights, MA: Prentice-Hall.
- JŮVA, V. 2007. *Sručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-151-5.
- KALHOUS, Z. a O. OBST 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 8073675714.

- KAMIL, M. L. 2002. Current Traditions of Reading Research. In PEARSON, P. D. (ed.). *Handbook of reading research*. White Plains, NY: Longman, s. 39-62. ISBN 0-8058-4150-4.
- KEENE, E. O. a S. ZIMMERMANN 1997. *Mosaic of thought: teaching comprehension in a reader's workshop*. Michigan University. ISBN 0435072374.
- KERLINGER, F. N. 1972. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.
- KIRSCH, I. S. 1987. Measuring Adult Literacy. In *Towards Defining Literacy*. Pennsylvania University.
- KIRSCH, I. S. a A. JUNGBLUT 1986. *Literacy Profiles of America's Young Adults*. New Jersey, Princeton: Educational Testing Service.
- KLOOSTER, D. 2000. *Ideas Without Boundaries: International Education Reform Through Reading and Writing for Critical Thinking Project (RWCT)*. International Reading Association. ISBN 978-0872072855.
- KLOOSTER, D., 2000. Co je kritické myšlení? *Kritické listy*, č. 1, 2, s. 8–9.
- KON, J. H. 1995. Teachers' curricular decision making in response to a new social studies textbook. *Theory and Research in Social Education*. Vol. 23(2), s. 121-146.
- KOPECKÝ, K. 2009. Úvod do problematiky tzv. slovních mraků (Word Clouds). *Net University* [online]. Olomouc: NET UNIVERSITY [cit. 14. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.net-university.cz/multimedia/56-uvod-do-problematiky-tzv-slovnich-mrak-word-clouds>
- KOŠŤÁLOVÁ, H. 2006. Třífázový model procesu učení – pomůcka pro plánování učení a výuky. In *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha: VERLAG DASHOFER. ISBN 80-86897-00-1.
- KOŠŤÁLOVÁ, H. 2011. Ke čtenářské gramotnosti se přistupuje intuitivně In POLÍVKOVÁ, B. *Chybí strategie k podpoře čtenářské gramotnosti* [online]. Praha: Učitel'ské noviny [cit. 11. 7. 2013]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5867&PHPSESSID=5451853d48d6f6693fe5dd60abe4d0eb>
- KOVALIKOVÁ, S. 1995. *Integrovaná tematická výuka*. Přeložila Jana NOVÁČKOVÁ. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-706-7584-5.

- KRAMPLOVÁ, I. 2002. *Netradiční úlohy, aneb, Čteme s porozuměním*. Praha: ÚIV.
- KRAMPLOVÁ, I. a E. POTUŽNÍKOVÁ 2005. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- KUJAL, B. et al. 1965. *Pedagogický slovník*. Praha: Státní pedagogické Nakladatelství. ISBN 14-026-65.
- LABERGE, D. a S. J. SAMUELS 1974. *Toward a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive Psychology*, 6.
- LAWS, K. a M. HORSLEY 1992. *Educational Equity? Textbooks in NSW Government and non-Government Schools*. *Curriculum Perspectives*, vol. 13.
- LAWTON, D. 1968. *Social Class, Language and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- LEE, J. a W. G. MCINTIRE 2000. *Interstate Variation in the Mathematics Achievement of Rural and Nonrural Students*. *Journal of Research in Rural Education*.
- LERNER, I. J. 1986. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0462-9.
- LOTKO, E. 2003 *Slovník lingvistických termínů pro filology*. Olomouc: UP. ISBN 8024407205.
- MAŇÁK, J. a V. ŠVEC 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MANGUEL, A. 2007. *Dějiny čtení*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-231-2.
- MAREŠ, J., J. PRŮCHA a E. WALTEROVÁ 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 8073676478.
- MAŘÍKOVÁ, H., M. PETRUSEK, A. VODÁKOVÁ a kol. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- MARTON, F. a R. SÄLJO 1976. On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. In *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 46, no. 1, s. 4-11. ISSN 0007-0998.

- Measuring Student Knowledge and Skills* [online]. 1999. Paris: OECD [cit. 9. 2. 2012].
Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693997.pdf>
- MEREDITH, K. S; et al. 1997. *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 1-8*. Praha.
- METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, R. 2008. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: PdF OSU. ISBN 978-80-7368-653-6.
- METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, R. 2011. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: PdF OSU. ISBN 978-80-7464-003-2.
- MILLER, D. 2002. *Reading with Meaning*. Stenhouse Publishers. ISBN-13: 978-1571103079.
- MISTRÍK, J. 1968. Meranie srozumiteľnosti prehovoru. In *Slovenská reč*, 3, s. 171-178.
- MOJŽÍŠEK, L. 1975. *Vyučovací metody*. Praha: SPN.
- MORPHETT, M. a C. WASHBURNE 1931. When should children begin to read?
Elementary School Journal, 31.
- MORRISON, H. C. 1926. *The Practice of Teaching in the Secondary School*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MORTIMORE, P. 2009. *Alternative models for analysing and representing countries performance in PISA* [online]. Brussels: Education International Research Institute [cit. 24. 7. 2012]. Dostupné z: <http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/Alternative%20Models%20in%20PISA.pdf>
- MULLIS, I. et al. 2004. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: Boston College. ISBN 1-889938-37-8.
- NAJVAROVÁ, V. 2008. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Brno.
- NIEMI, H. 2012. *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Sense Publishers. ISBN 9789460918094.
- OECD: PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. 2011. OECD Publishing. ISBN 9264091440.

- OWEN P. a P. PUMFREY 1995. *Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers*. Taylor & Francis. ISBN 0750703636.
- PALEČKOVÁ, J. a V. TOMÁŠEK 2005. *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: ÚIV. ISBN 80-211-0500-3.
- PALEČKOVÁ, J., V. TOMÁŠEK a J. BASL 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* Praha: ÚIV. ISBN 978-80-211-068-6.
- PARDEL, T. 1996. *Písaná reč, jej vývin a poruchy u deti*. Bratislava: SPN.
- PELIKÁN, J. 2011. *Základy empirického výzkumu v pedagogice*. Praha: Karolinum.
- PERFETTI, C. A. a A. M. LESGOLD 1979. Coding and comprehension in skilled fading and implications for reading instruction. In L. B. Resnick a P. A. Weaver (Eds.) *Theory and Practice of Early Reading*. Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- PETRASOVÁ, A. 2002. EUR očami učitel'ov. *Kritické listy*, 9.
- PETTY, G. 2003. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 978-80-7367-427-4.
- PIAGET, J. 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-309-9.
- PISA [online]. 2011. Paris: OECD PISA [cit. 30. 5]. Dostupné z: http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html
- Pisa in Focus, 2013* [online]. 2013. Paris: OECD PISA [cit. 2. 10. 2013] Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-in-focus_22260919
- PLANT, D. C. a J. R. BOOTH 2000. Individual and developmental differences in semantic priming: Empirical and computational support for a single-mechanism account of lexice processing. *Psychological Review*, 107, p. 786 – 823.
- PLUSKAL, M. 1996. Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů. *Pedagogika*, roč. 46, č. 1, s. 62-76. ISSN 0031-3815.
- PROCHÁZKOVÁ, I. a O. HAUSENBLAS 2004/2005. Tajemství úspěchu finského vzdělávání. In *Učitel'ské listy*, roč. 12, č. 10, s. 5-6. ISSN 1210-7786.
- PRŮCHA, J. 1992. Paradox rozvinuté civilizace: funkční ngramotnost. In *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: PF UK.

- PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. 2005. Konference PISA. *Pedagogika*, roč. 55, č. 3, str. 284 – 286.
- PRŮCHA, J. 2007. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. 2010. Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. In *Pedagogika.sk* [online], roč. 1, č. 2, s. 97–105 [cit. 27. 5. 2012]. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/studie/sociolingvisticky-faktor-v-explanaci-ctenarske-gramotnosti.html>
- PŠENÁK, J. 2004. Ratio educationists z r. 1777 a 1806 a ich význam v histórii slovenského školstva a pedagogiky. In *Všeobecné vzdělávání pro všechny*. Praha: Pedagogické muzeum JAK v Praze, s. 52-62. ISBN 80-901461-7-1.
- PUPALA, B. 2000. Kto je (ne)gramotný? *Inzine* [online]. Bratislava [cit. 14. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.inzine.sk/article.asp?art=2856>
- PURCELL, K. et al. 2013. *How Teachers Are Using Technology at Home and in Their Classrooms* [online]. Washington: Pew Research Center's Internet & American Life Project [cit. 3. 9. 2013]. Dostupné z: http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2013/PIP_TeachersandTechnologywithmethodology_PDF.pdf
- RABUŠICOVÁ, M. 1990. Negramotnost jako celosvětový problém. *Pedagogika*, roč. 40.
- RABUŠICOVÁ, M. 1998. Funkční gramotnost, lidský kapitál a moderní společnost. In MATĚJŮ, P. a kol. *Funkční gramotnost dospělých. Národní zpráva z projektu SIALS*. Praha: SoÚV AV ČR a SC C, s. 9–22.
- RABUŠICOVÁ, M. 2002. *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: George Town MU. ISBN 80-210-2858-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický [cit. 27. 4. 2013]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- RILEY, J. 2003. *The Teaching of Reading: The development of Literacy in the Early Years*. London, New York: McGraw-Hill.
- RIS (Regionální informační servis) [online]. 2012. Olomouc: CRR ČR [cit. 18. 12. 2013]. Dostupné z: <http://www.risy.cz/en/ris/nuts-iii-regions/olomouc-region/>

- ROBINSON, F. P. 1978. *Effective Study*. New York: Harper & Row. ISBN 978-0-06-045521-7.
- RYAN, J. 1995. Functional Literacy. In HARRIS, T. L. a R. E. HODGES, R. E. *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: IRA. ISBN 0-8720-7138-3.
- ŠAFRÁNKOVÁ, K. 2010. Úvodník – kritická gramotnost. *Kritické listy*, 40.
- SAHLBERG, P. 2011. *Finnish lesson: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press. ISBN-13: 978-0807752579.
- SCHNOTZ, W. 1996. Learning or Reading Comprehension. In DE CORTE, E. a F. E. WEINERT (eds). *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Oxford: Pergamon.
- ŠEBESTA, K. 1999. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum. ISBN X8024609487.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 8024718219.
- SKINNER, B. F. 1954. The science of learning and the art of teaching. In *Harvard Educational Review*, 24 (2).
- SMITH, F., 2004. *Reading Without Nonsense*. New York: Teachers College Press. ISBN-13: 978-0807746868.
- SMITH, M. W. a J. D. WILHELM 2002. *Reading Don't Fix No Chevys: Literacy in the Lives of Young Men*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- STANOVICH, K. E. 1980. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16.
- STRAKOVÁ, J. 2011. *Ke kritice výzkumu PISA*. [online]. Praha: Albatros [cit. 20. 10. 2012]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2013/03/jana-strakova-ke-kritice-vyzkumu-pisa.html>
- STRAKOVÁ, J., J. PALEČKOVÁ a V. TOMÁŠEK 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: ÚIV.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 1991. *Detské písmo*. Bratislava: Medzinárodná účastinná spoločnosť.

- ŠVRČKOVÁ, M. 2011. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Ostrava: PdF OSU. ISBN 978-80-7464-020-9.
- Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. 2011. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. ISBN 978-92-9201-189-5.
- The Finnish success in PISA and some reasons behind it* [online]. 2003. Paris: OECD PISA [cit. 2012-07-24]. Dostupné z: http://ktl.jyu.fi/img/portal/8302/PISA_2003_screen.pdf
- TOLONEN, J. 2012. *Young active newspaper readers managed well in PISA* [online]. Helsinki: Finnish Newspaper Association [cit. 10. 6. 2013]. Dostupné z: http://www.sanomalehdet.fi/sanomalehtien_liitto/in_english/press_releases/9_february_2012_young_active_newspaper_readers_managed_well_in_pisa
- TOMÁŠEK, V. 1995. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*. Praha: VÚP.
- TOMPKINS, G. E. 2006. *Literacy for 21st Century. A Balanced Approach*. USA: Pearson Education. ISBN 0-13-119076-8.
- TRACEY, D. H. a L. MORROW 2012. *Lenses on Reading, Second Edition: An Introduction to Theories and Models*. The Guilford Press. ISBN-10: 1462504701.
- TUŠKOVÁ, J. M. 2011. Podpora rozvoje gramotnosti napříč kurikulem. Kritické myšlení jako prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti. In HAVEL, J. a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, s. 75–85. ISBN 978-802-1057-142.
- TYSON, H. 1997. *Overcoming structural barriers to good textbooks*. Paper commissioned by the National Education Goals Panel, Washington, DC.
- ÚIV: *Měření vědomostí a dovedností*. 1999. Praha: TAURIS.
- Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků)*. 2000. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha, Portál.

- VÁŇOVÁ, I. 2011. *Faktory ovlivňující využití aktivizačních výukových metod v práci učitelů středních zdravotnických škol*. Olomouc. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.
- VIKTOROVÁ, I. 2003. Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In GAVORA, P. a O. ZÁPOTOČNÁ (ed). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: UK, s. 26–35. ISBN 80-223-1869-8.
- VYGOSTSKÝ, L. S. 1992. *Myšlení a řeč*. Praha: Portál.
- VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- WHITCROFT, L. 2013. *Výuka čtenářských strategií v zahraničí (evropské a zámořské trendy)* [online]. Praha: Karlova Univerzita [cit. 23. 10. 2013]. Dostupné z: http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/konference13/files/2013/06/Whitcroft_Ladislav_a1.pdf
- WILDOVÁ, R. 2004. Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky. In WILDOVÁ, R. (ed.). *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, s. 38-42. ISBN 80-86320-36-7.
- WILDOVÁ, R. 2012. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje*. Praha: PdF UK v Praze.
- WordItOut* [online]. 2013. [cit. 22. 6. 2013]. Dostupné z: <http://www.worditout.com>
- ZIELKE, W. 1988. *Jak číst rychleji a lépe*. Praha: Nakladatelství Svoboda.
- ZÁPOTOČNÁ, O. a Z. PETROVÁ 2010. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- ZORMANOVÁ, L. 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada. ISBN 8024741008.

Webové odkazy

- **Výzkum PISA**
Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- **Výzkum PIRLS**
Dostupné z: <https://nces.ed.gov/surveys/pirls/>
- **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**
Dostupné z:
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- **KALIBRO**
Dostupné z: <http://www.kalibro.cz>
- **OECD**
Dostupné z:
http://www.oecd.org/departement/0,3355,en_2649_35845621_1_1_1_1_1,00.html
- **NAEP (National Assessment of of Educational Progress)**
Dostupné z: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>
- **IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*)**
Dostupné z: <http://www.iea.nl/>
- **TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)**
Dostupné z: <https://nces.ed.gov/timss/>

Seznam schémat

Schéma 1: Metodologická východiska výzkumu PISA.

Seznam grafů

- Graf 1:** Používané zdroje ve vyučování
- Graf 2:** Frekvence práce s výukovým zdrojem
- Graf 3:** Frekvence práce s textem ve vyučování
- Graf 4:** Typy textů používané ve vyučování
- Graf 5:** Typy souvislých textů používaných při vyučování
- Graf 6:** Frekvence práce se souvislými texty ve vyučování
- Graf 7:** Typy nesouvislých textů používaných při vyučování
- Graf 8:** Frekvence práce s nesouvislými texty ve vyučování
- Graf 9:** Znalost metod kritického myšlení
- Graf 10:** Používání metod kritického myšlení
- Graf 11:** Způsob ověřování porozumění textu u žáků
- Graf 12:** Zdroje inspirace pro rozvoj čtenářské gramotnosti
- Graf 13:** Další vzdělávání vyučujících v oblasti práce s textem
- Graf 14:** Hodnocení absolvovaného kurzu vyučujícími
- Graf 15:** Vyučující podle pohlaví
- Graf 16:** Věk vyučujících
- Graf 17:** Lokalita školy, ve které vyučující působí
- Graf 18:** Kraj, ve kterém vyučující působí
- Graf 19:** Délka pedagogické praxe vyučujících
- Graf 20:** Vyučovací předměty
- Graf 21:** Stupeň školy, na kterém vyučující působí
- Graf 22:** Zastoupení městských a vesnických škol v jednotlivých okresech Olomouckého kraje
- Graf 23:** Normalita rozdělení počtu bodů dosažených žáky
- Graf 24:** Počet žáků v jednotlivých úrovních obtížnosti úloh a aspektech čtenářské gramotnosti

- Graf 25:** Úspěšnost v jednotlivých textech didaktického testu
- Graf 26:** Text č. 1 – Bajka
- Graf 27:** Text č. 2 – Novinový článek
- Graf 28:** Text č. 3 – Otvírací doba fitness center
- Graf 39:** Text č. 4 – Reklamní leták

Seznam tabulek

- Tabulka 1:** Teoretická východiska gramotnosti dle časových období
- Tabulka 2:** Výběr výzkumného vzorku vyučujících
- Tabulka 3:** Úrovně měření v závislosti na typu dotazníkové položky
- Tabulka 4:** Používané zdroje ve vyučování
- Tabulka 5:** Frekvence práce s výukovým zdrojem
- Tabulka 6:** Frekvence práce s textem ve vyučování
- Tabulka 7:** Typy textů používané ve vyučování
- Tabulka 8:** Typy souvislých textů používaných při vyučování
- Tabulka 9:** Frekvence práce se souvislými texty ve vyučování
- Tabulka 10:** Typy nesouvislých textů používaných při vyučování
- Tabulka 11:** Frekvence práce s nesouvislými texty ve vyučování
- Tabulka 12:** Znalost metod kritického myšlení
- Tabulka 13:** Používání metod kritického myšlení
- Tabulka 14:** Způsob ověřování porozumění textu u žáků
- Tabulka 15:** Zdroje inspirace pro rozvoj čtenářské gramotnosti
- Tabulka 16:** Další vzdělávání vyučujících v oblasti práce s textem
- Tabulka 17:** Hodnocení absolvovaného kurzu vyučujícími
- Tabulka 18:** Pohlaví vyučujících
- Tabulka 19:** Věk vyučujících
- Tabulka 20:** Lokalita školy, ve které vyučující působí
- Tabulka 21:** Kraj, ve kterém vyučující působí
- Tabulka 22:** Délka pedagogické praxe vyučujících
- Tabulka 23:** Vyučovací předměty
- Tabulka 24:** Stupeň školy, na kterém vyučující působí

- Tabulka 25:** Rozdíly mezi četností využívání učebnicových a autentických textů vyučujícími
- Tabulka 26:** Frekvence práce s textem ve vyučování (humanitní/přírodovědné předměty)
- Tabulka 27:** Používání učebnic ve vyučování
- Tabulka 28:** Používání metod kritického myšlení v závislosti na délce praxe
- Tabulka 29:** Frekvence využívání textů ve vyučování v závislosti na absolvování kurzu zaměřeného na práci s textem
- Tabulka 30:** Výběr výzkumného vzorku – městské školy
- Tabulka 31:** Výběr výzkumného vzorku – vesnické školy
- Tabulka 32:** Výběr výzkumného vzorku – počet tříd v jednotlivých okresech
- Tabulka 33:** Hodnoty obtížnosti úloh v didaktickém testu
- Tabulka 34:** Hodnoty citlivosti úloh v didaktickém textu
- Tabulka 35:** Výsledky testu čtenářské gramotnosti vyjádřené v četnostech
- Tabulka 36:** Popisné statistiky (výsledky testu čtenářské gramotnosti)
- Tabulka 37:** Počet úspěšných žáků v jednotlivých úrovních a aspektech čtenářské gramotnosti
- Tabulka 38:** Počet úspěšných žáků v jednotlivých textech didaktického testu
- Tabulka 39:** Úspěšnost žáků v jednotlivých úlohách didaktického testu
- Tabulka 40:** Rozdíly mezi výsledky žáků 6. ročníku ZŠ při práci se souvislými texty a při práci s nesouvislými texty
- Tabulka 41:** Rozdíly mezi výsledky žáků 6. ročníku ZŠ při práci s otevřenými otázkami a při práci s uzavřenými otázkami
- Tabulka 42:** Rozdíly mezi výsledky žáků 6. ročníku ZŠ při vyhledávání informací a při vytváření interpretace
- Tabulka 43:** Rozdíly mezi výsledky žáků 6. ročníku ZŠ při vyhledávání informací a posouzení textu
- Tabulka 44:** Rozdíly mezi výsledky žáků 6. ročníku ZŠ při vytváření interpretace a posouzení textu
- Tabulka 45:** Rozdíly mezi výsledky žáků 6. ročníků městských a vesnických ZŠ
- Tabulka 46:** Rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců 6. ročníku ZŠ

Seznam obrázků

- Obrázek 1:** Postavení čtenářské gramotnosti vůči funkční gramotnosti a dalším oblastem gramotnosti
- Obrázek 2:** Změny ve výsledcích zemí OECD mezi roky 2000 a 2009 (Palečková 2010)
- Obrázek 3:** Co si vyučující představují pod pojmem čtenářská gramotnost
- Obrázek 4:** Způsoby práce s textem s žáky s omezenou dovedností číst
- Obrázek 5:** Způsoby práce s textem s nadanými žáky
- Obrázek 6:** Oblast výzkumu

PŘÍLOHY

Disertační práci uzavírá kapitola, jejímž obsahem jsou přílohy. K těmto přílohám jsme uváděli odkazy ve vlastním textu disertační práce (zejména v její empirické části). Uvádíme seznam příloh, které jsou součástí této kapitoly.

Příloha 1: Výzkumný projekt disertační práce

Příloha 2: Tabulka pro počet potřebných respondentů

Příloha 3: Dotazník pro vyučující

Příloha 4: Didaktický test pro žáky

Příloha 5: Charakteristika úrovní gramotnosti a požadovaných dovedností

VÝZKUMNÝ PROJEKT DISERTAČNÍ PRÁCE

Téma:

Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání.

Motivace k volbě tématu

Výzkumný projekt disertační práce se zaměřuje na velmi naléhavý problém českého školství. Požadavky na rozvíjení čtenářské gramotnosti vyplývají z aktuálních potřeb současné společnosti, kde právě dovednosti porozumět textům v různých situacích, vyvozování závěrů a posuzování textů jsou nezbytným základem úspěšného života každého jednotlivce. Tyto požadavky jsou ještě posíleny velmi špatnými výsledky, kterých žáci v českých školách dosáhli v mezinárodních průzkumech čtenářské gramotnosti PISA v letech 2000 a 2009. Česká republika byla na základě těchto výsledků ve výročních zprávách o naplňování cílů *Lisabonské strategie ve vzdělávání a odborné přípravě v oblasti čtení* uváděna mezi zeměmi s nejdůležitějšími problémy v oblasti čtenářské gramotnosti.

Vymezení cílů výzkumného projektu

Hlavními cíli empirické části disertační práce je:

- Popsat a analyzovat výuku porozumění textu na základních školách v České republice.
- Charakterizovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji.

Dílní cíle jsou následující:

- Identifikovat, jaké texty ve výuce používají vyučující 2. stupně základních škol v České republice.
- Identifikovat, jaké výukové zdroje ve výuce používají vyučující 2. stupně základních škol v České republice.

- Zjistit, jaké metody práce s textem používají vyučující 2. stupně základních škol v České republice.
- Zjistit a vyhodnotit názory vyučujících 2. stupně základních škol v České republice na problematiku čtenářské gramotnosti a její měření.
- Analyzovat, v jakých aspektech čtenářské gramotnosti mají žáci 6. ročníků základních škol Olomouckého kraje největší potíže.

Výzkumné otázky

Výzkumné problémy (otázky) deskriptivní

- Jakých výsledků dosahují žáci v testu čtenářské gramotnosti při práci se souvislými texty?
- Jakých výsledků dosahují žáci v testu čtenářské gramotnosti při práci s nesouvislými texty?
- Jakých výsledků dosahují žáci v otevřených úlohách v testu čtenářské gramotnosti?
- Jakých výsledků dosahují žáci v uzavřených úlohách v testu čtenářské gramotnosti?
- Jak často používají vyučující ve výuce učebnice?
- Jak často používají vyučující ve výuce další učební materiály?
- Jak často s texty pracují vyučující humanitních předmětů?
- Jak často pracují s texty vyučující přírodovědných předmětů?

Výzkumné otázky relační

- Jaký je rozdíl mezi výsledky žáků v různých aspektech čtenářské gramotnosti?
 - Jaký je rozdíl mezi výsledky žáků v dovednosti vyhledávat informace a v dovednosti vytváření interpretace?
 - Jaký je rozdíl mezi výsledky žáků v dovednosti vyhledávat informace a v dovednosti posouzení textu?
 - Jaký je rozdíl mezi výsledky žáků v dovednosti posouzení textu a v dovednosti vytváření interpretace?
- Jak ovlivňuje lokalita školy (město/vesnice) výsledek žáků v testu čtenářské gramotnosti?

- Jak ovlivňuje pohlaví výsledky v testu čtenářské gramotnosti?
- Jak ovlivňuje délka pedagogické praxe vyučujících používání učebnic?
- Jak ovlivňuje délka pedagogické praxe vyučujících používání metod kritického myšlení?
- Jak ovlivňuje absolvování některého z kurzů výuky čtenářské gramotnosti nebo kritického myšlení způsob vyučování porozumění textu?

Výzkumné hypotézy

Žáci

1. *Výsledky žáků 6. ročníků při práci se souvislými texty a nesouvislými texty jsou v testu čtenářské gramotnosti rozdílné.*
2. *Výsledky žáků 6. ročníků v uzavřených úlohách a v úlohách otevřených jsou v testu čtenářské gramotnosti rozdílné.*
3. *Výsledky žáků 6. ročníků v aspektech čtenářské gramotnosti jsou v testu čtenářské gramotnosti rozdílné.*
 - a. *VH: Mezi výsledky žáků 6. ročníků v dovednosti vyhledávat informace a dovednosti vytváření interpretace v testu čtenářské gramotnosti jsou rozdíly.*
 - b. *VH: Mezi výsledky žáků 6. ročníků v dovednosti vyhledávat informace a dovednosti posouzení textu v testu čtenářské gramotnosti jsou rozdíly.*
 - c. *VH: Mezi výsledky žáků 6. ročníků v dovednosti vytváření interpretace a dovednosti posouzení textu v testu čtenářské gramotnosti jsou rozdíly.*
4. *Úroveň čtenářské gramotnosti je u žáků městských škol a u žáků vesnických škol rozdílná.*
5. *Úroveň čtenářské gramotnosti je v 6. ročníku ZŠ u dívek a chlapců rozdílná.*

Vyučující

1. *VH: Vyučující ve výuce používají častěji učebnicových textů než textů autentických.*

2. *VH: U předmětů humanitních je práce s textem využívána častěji než u předmětů přírodovědných.*
3. *VH: Mezi délkou pedagogické praxe vyučujících a využíváním učebnic ve výuce existuje vztah.*
4. *VH: Mezi délkou pedagogické praxe vyučujících a využíváním metod kritického myšlení existuje vztah.*
5. *VH: Mezi absolvováním kurzu kritického myšlení vyučujícími a frekvencí jejich práce s textem ve výuce existuje vztah.*
6. *VH: Mezi absolvováním kurzu rozvoje čtenářské gramotnosti vyučujícími a frekvencí jejich práce s textem ve výuce existuje vztah.*

Charakteristika výzkumných vzorků

Respondenty pro naše dotazníkové šetření budou vyučující druhého stupně základních škol z celé České republiky všech předmětových aprobací a žáci 6. ročníků ZŠ v Olomouckém kraji.

Pro určení počtu respondentů budeme vycházet z velikosti základního souboru. Tyto údaje získáme prostřednictvím Českého statistického úřadu a údajů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR. Po zjištění velikosti základního souboru bude nutné určit výběrový soubor tak, aby co nejlépe reprezentoval soubor základní. Pro počet potřebných respondentů budeme vycházet z tzv. *tabulku pro počet potřebných subjektů* (respondentů) v závislosti na velikosti základního souboru od autorů Christensena a Johannsona (2010).

Výzkumná metodika

Výzkum bude vzhledem ke zkoumané problematice a velikostem výzkumných souborů orientován **kvantitativně**. Jako výzkumnou metodu jsme u vyučujících zvolili **metodu explorační** (dotazník), u žáků **metodu testu** (didaktický test).

Dotazník

Pomocí dotazníku budeme zjišťovat, jak učitelé základních škol v České republice vyučují čtenářské dovednosti, resp. porozumění textu. Počet položek dotazníku zvolíme tak, aby nám poskytl co nejvíce informací, a zároveň svou délkou

neodradil potenciální respondenty. Zastoupeny budou otázky *otevřené*, *polouzavřené* i *uzavřené*. Otázky *otevřené* se zaměří především na zjišťování názorů pedagogů na problematiku čtenářské gramotnosti, např. co si představují pod pojmem čtenářská gramotnost, jaké metody práce s textem využívají, jaký mají názor na výsledky mezinárodního šetření PISA atd. Otázky *polouzavřené* a *uzavřené* budou zjišťovat především to, jaké texty a zdroje textů používají vyučující ve výuce a také frekvenci čtení a ověřování porozumění textu. Pro zpracování odpovědí u otevřených otázek se pokusíme využít metodu tzv. „slovních mraků“ (word clouds).

Dotazník bude rozesílán elektronicky na e-mailové adresy potenciálních respondentů a zpracováván pomocí technologie Google Docs, která odpovědi respondentů zaznamená.

Didaktický test

Výběr konkrétních textů testových úloh bude probíhat analogicky podle mezinárodních testů gramotnosti PISA, a to z toho důvodu, aby testy skutečně měřily požadované čtenářské dovednosti a byly tedy validní. Texty bude nutné upravit na požadovanou úroveň žáků 6. ročníků pomocí výpočtu pro *měření obtížnosti textu*. Testováno bude pět dílčích škál: *tři pro výsledky žáků v úlohách vyžadujících různé typy dovedností* a *dvě pro výsledky žáků při práci se souvislými a nesouvislými texty*. Dovednosti jsou reprezentovány těmito aspekty: **získávání informací**, **vytváření interpretace** a **zhodnocení textu**. Při uplatňování dovedností, jako jsou získávání informací a zpracování informací, bude čtenář pracovat zejména s informacemi či vztahy v textu samotném. Při uplatňování dovednosti zhodnocení textu bude čtenář pracovat zejména se znalostmi, které si osvojil dříve, nebo v jiném prostředí.

Škály **podle typu textu** jsou: **souvislý text** a **nesouvislý text**. Souvislé texty jsou tvořeny větami uspořádanými do odstavců. Mezi souvislé texty můžeme zařadit například *povídky, romány, reportáže, recenze* a *dopisy*. Nesouvislé texty mohou mít velmi rozmanitou strukturu. Můžeme mezi ně zařadit například *seznamy, tabulky, grafy, diagramy, reklamy, jízdní řády, katalogy* a *formuláře*.

Porovnáním výsledků žáků ve zmíněných škálách s jejich celkovým výsledkem v testu čtenářské gramotnosti se pokusíme zjistit, kde jsou silné a slabé stránky žáků.

Časový harmonogram výzkumu

	Fáze výzkumu	Časové rozpětí
1.	Seznámení se s problematikou, studium pramenů a aktuálního stavu zkoumané problematiky	září 2010 – březen 2011
2.	Stanovení výzkumného problému, výzkumných otázek a hypotéz	duben – červen 2011
3.	Tvorba 1. výzkumného nástroje	leden – únor 2012
4.	Předvýzkum	březen 2012
5.	Úprava 1. výzkumného nástroje	duben 2012
6.	Realizace 1. výzkumné fáze – vyučující	květen – červen 2012
7.	Tvorba 2. výzkumného nástroje – testů	září – říjen 2012
8.	Předvýzkum	listopad 2012
9.	Úprava 1. výzkumného nástroje	listopad 2012
10.	Realizace 2. výzkumné fáze – žáci	březen – duben 2013
11.	Analýza a interpretace získaných dat	květen – srpen 2013

Příloha 2: Tabulka pro počet potřebných respondentů¹¹⁶ (Christensen a Johnson 2010).

■ **FIGURE 9.4** Sample sizes for various populations of size 10 to 500 million

N stands for the size of the population; *n* stands for the size of the recommended sample. The sample sizes are based on the 95% confidence level.

<i>N</i>	<i>n</i>	<i>N</i>	<i>n</i>	<i>N</i>	<i>n</i>	<i>N</i>	<i>n</i>	<i>N</i>	<i>n</i>
10	10	110	86	300	169	950	274	4,500	354
15	14	120	92	320	175	1,000	278	5,000	357
20	19	130	97	340	181	1,100	285	6,000	361
25	24	140	103	360	186	1,200	291	7,000	364
30	28	150	108	380	191	1,300	297	8,000	367
35	32	160	113	400	196	1,400	302	9,000	368
40	36	170	118	420	201	1,500	306	10,000	370
45	40	180	123	440	205	1,600	310	15,000	375
50	44	190	127	460	210	1,700	313	20,000	377
55	48	200	132	480	214	1,800	317	30,000	379
60	52	210	136	500	217	1,900	320	40,000	380
65	56	220	140	550	226	2,000	322	50,000	381
70	59	230	144	600	234	2,200	327	75,000	382
75	63	240	148	650	242	2,400	331	100,000	384
80	66	250	152	700	248	2,600	335	250,000	384
85	70	260	155	750	254	2,800	338	500,000	384
90	73	270	159	800	260	3,000	341	1,000,000	384
95	76	280	162	850	265	3,500	346	10,000,000	384
100	80	290	165	900	269	4,000	351	500,000,000	384

Source: Adapted from R.V. Krejcie and D.W. Morgan, "Determining Sample Size for Research Activities," *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), p. 608, copyright © 1970 by SAGE Publications, Inc. Reprinted by permission of SAGE Publications, Inc.

¹¹⁶ V tabulce je pod písmenem N uvedena velikost populace a k ní je přiřazeno číslo (n), které znamená doporučenou velikost zkoumaného vzorku. Velikost vzorku odpovídá 95% spolehlivosti.

Příloha 3: Dotazník pro vyučující

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

prosíme Vás o vyplnění následujícího dotazníku (viz odkaz níže), který se týká problematiky čtenářské gramotnosti. Dotazník je anonymní a slouží výhradně pro potřeby výzkumu disertační práce. Proto Vás žádáme, abyste odpovídal/a pravdivě a své odpovědi pečlivě promyslel/a.

Velmi Vám děkujeme za čas strávený vyplňováním otázek.
Mgr. Lukáš Hejsek, Pedagogická fakulta UP Olomouc

Byli jste pozváni k vyplnění dotazníku k problematice čtenářské gramotnosti. Chcete-li jej vyplnit, navštivte adresu:

<https://docs.google.com/forms/d/1ayMFK2ltW7NE6Bdc3Uax6Y1Kv6gizP4m1GUpF8gs7sA/viewform>

DOTAZNÍK K PROBLEMATICE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

- 1. Co si představíte pod pojmem „čtenářská gramotnost“? (Zkuste popsat 3 až 10 slovy nebo slovními spojeními):**
- 2. Jaké zdroje ve výuce nejčastěji používáte?**
 - ❖ učebnice
 - ❖ čítanky
 - ❖ pracovní sešity
 - ❖ časopisy
 - ❖ internetové články
 - ❖ cd, multimediální opory
 - ❖ jiné – jaké?
- 3. Jak často s tímto zdrojem/zdroji pracujete?**
 - ❖ každou vyučovací hodinu
 - ❖ alespoň dvakrát týdně
 - ❖ alespoň jednou týdně
 - ❖ jinak – kolikrát?

4. Jak často využíváte práci s textem ve svých hodinách?

- ❖ každou vyučovací hodinu
- ❖ alespoň dvakrát týdně
- ❖ alespoň jednou týdně
- ❖ nikdy
- ❖ jinak – kolikrát?

5. S jakými typy textů ve výuce pracujete?

- ❖ **souvislými** (věty uspořádané do odstavců)
- ❖ **nesouvislými** (rozmanitá struktura, např. jízdní řád, formulář atd.)

6. S jakými souvislými typy textů ve výuce pracujete?

- ❖ **vyprávění** (příběhy, události v časové posloupnosti)
- ❖ **výklad** (předkládá fakta, poučuje čtenáře nebo posluchače)
- ❖ **popis** (popisuje jev, děj, činnost, předmět...)
- ❖ **polemické texty** (vyvracejí názory žáků)
- ❖ **pokyny** (návod, příkaz, instrukce k činnosti)
- ❖ **jiné – jaké?**

7. Jak často s tímto typem/těmito typy souvislých textů pracujete?

- ❖ každou vyučovací hodinu
- ❖ alespoň dvakrát týdně
- ❖ alespoň jednou týdně
- ❖ jinak – kolikrát?

8. S jakými nesouvislými typy textů ve výuce pracujete?

- ❖ **formuláře** (předtištěné texty a další pomocné údaje sloužící k dalšímu doplnění textu)
- ❖ **reklamy** (myšleno např. reklamní letáky)
- ❖ **grafy** (grafické znázornění pojmů, myšlenek, vztahů, číselných, matematických nebo statistických údajů)
- ❖ **tabulky** (např. jízdní řády, otvírací doby různých institucí, sportovní tabulky atd.)
- ❖ **mapy**
- ❖ **jiné – jaké?**

9. Jak často s tímto typem /těmito typy nesouvislých textů pracujete?

- ❖ každou vyučovací hodinu
- ❖ alespoň dvakrát týdně
- ❖ alespoň jednou týdně
- ❖ jinak – kolikrát?

10. Které z následujících metod rozvoje kritického myšlení znáte?

- ❖ **podvojný deník** (Na levou stranu papíru žáci vypisují slova, věty, ucelené myšlenky, které je zaujaly, na pravou stranu k nim zapisují svůj komentář)
- ❖ **I.N.S.E.R.T.** (v průběhu čtení si žáci informace v textu označují znaménky: „fajfkou“- známé informace, „+“ – nové informace, „-“ – myšlenky, se kterými nesouhlasí, „?“- informace, o kterých se chtějí dozvědět více)
- ❖ **pětilístek** (rozdělení klíčového tématu, problému nebo námětu tak, že se postupně uvádí popis – charakteristika pojmu (dvě přídavná jména), následuje vyjádření činnosti (tři slovesa), na další pocit (věta o čtyřech slovech), na závěr je nutné shrnutí – synonymum v podobě jednoho podstatného jména)
- ❖ **myšlenková mapa** (vizualizované zaznamenávání problému nebo situace)
- ❖ **Vennův diagram** (je tvořen průnikem dvou nebo tří kruhů, do kterých se zapisují společné vlastnosti – v průniku kruhů a rozdílné vlastnosti – mimo společnou část kruhů)
- ❖ **brainstorming** (spontánní produkování nápadů, myšlenek atd.)
- ❖ **skládankové učení** (práce v domovských a expertních skupinách, která vede žáky k vzájemné spolupráci, k rozdělení rolí ve skupině, k předání informací ostatním)
- ❖ **žádnou z výše uvedených**
- ❖ **jiné – jaké?** (zkuste metodu/metody stručně popsat)

11. Které z výše uvedených metod rozvoje kritického myšlení používáte?

- ❖ podvojný deník
- ❖ I.N.S.E.R.T.
- ❖ pětilístek
- ❖ myšlenková mapa
- ❖ Vennův diagram
- ❖ brainstorming
- ❖ skládankové učení
- ❖ žádnou z výše uvedených
- ❖ jiné – jaké? (zkuste metodu/metody stručně popsat)

12. Jak ověřujete, zda žáci textu porozuměli?

- ❖ žáci odpovídají písemně na otázky
- ❖ žáci odpovídají písemně ve formě vyřešení úkolu (např. slovní úlohy v matematice)
- ❖ žáci odpovídají ústně na otázky
- ❖ žáci diskutují o daném tématu ve skupinách
- ❖ žáci diskutují o daném tématu s vyučujícím
- ❖ jinak – jak?

13. Jak pracujete s žáky s omezenou dovedností číst, pokud jde o práci s textem (dyslexie, dysgrafie a další)?

14. Jak pracujete s nadanými žáky, pokud jde o práci s textem?

15. Odkud čerpáte inspiraci, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost?

- ❖ literatura
- ❖ internet
- ❖ vzdělávací semináře
- ❖ konference
- ❖ kolegové
- ❖ jiné – odkud?

16. Absolvoval/a jste nějaký kurz, školení nebo jinou formu dalšího vzdělávání v oblasti:

- ❖ kritického myšlení
- ❖ rozvoje čtenářské gramotnosti žáků
- ❖ oba kurzy
- ❖ žádný jsem neabsolvoval/a

17. Tento kurz nebo školení byl/o dle mého názoru:

1	2	3	4	5
velmi dobrý	dobrý	ani dobrý ani špatný	špatný	velmi špatný

18. Jste:

- ❖ muž
- ❖ žena

19. Jaký je váš věk?

- ❖ do 25 let
- ❖ 26–30 let
- ❖ 31–35 let
- ❖ 36–40 let
- ❖ 41–45 let
- ❖ 46–50 let
- ❖ 51–55 let
- ❖ 56–60 let
- ❖ více než 60 let

20. Škola, ve které vyučujete, je na:

- ❖ vesnici
- ❖ městě

21. Škola, ve které vyučujete, se nachází v kraji:

- ❖ Praha
- ❖ Středočeském
- ❖ Libereckém
- ❖ Ústeckém
- ❖ Plzeňském
- ❖ Karlovarském
- ❖ Jihočeském
- ❖ Královéhradeckém
- ❖ Pardubickém
- ❖ Vysočina
- ❖ Olomouckém
- ❖ Jihomoravském
- ❖ Zlínském
- ❖ Moravskoslezském

22. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

- ❖ 0–5 let
- ❖ 6–10 let
- ❖ 11–15 let
- ❖ 16–20 let
- ❖ 21–25 let
- ❖ 26–30 let
- ❖ 31 let a více

23. Jaké předměty vyučujete?

24. Na kterém stupni školy učíte?

- ❖ 1. stupeň
- ❖ 2. stupeň
- ❖ na obou stupních

Příloha 4: Didaktický test

Kocour a stará krysa



Mourek byl strašným nepřítelem myši a přísahal rodu jejich smrt a záhubu. Také se ho myši bály daleko široko víc než jedu a pastí; skrývaly se ve svých děrách, a žádná netroufala si vylézt na světlo denní. Když kocour již delší čas myši nespatriil, vymyslel si lest a předstíral, že je oběšený; pověsil se zadními tlapami na prkno hlavou dolů. Vidouce to myši nemyslely jinak, nežli že Mourek ukradl někde kus pečeně nebo sýra, nebo že někoho poškrábal nebo nějakou jinou škodu způsobil, a za trest že byl oběšen. I těšily se už na pohřeb

nenáviděného nepřítele a odvažily se vylézt ze svých skrýší. Však tu oběšenec náhle obživnul, skočil na nohy a vrhl se na myši, jichž mnoho hned zakousl. „Však ani vy mně neujdete,“ volal za prchajícími, „vaše díry vás nezachrání, ujišťuji vás.“

Dobře předpověděl, neboť brzy potom opět je ošálil. Pobítil si srst moukou, skrčil se do otevřené díže do mouky a očekával příchod myši; ty také daly se oklamat, přiklusaly a zaplatily svou odvažlivost životem. Jediná stará krysa, která v potyčce o svůj ocas přišla, nedůvěřovala kocourově a dávala výstrahu náčelníku myši: „Mně se ta hromada mouky nechce líbit, a mám podezření, že skrývá nějakou past na nás. Co mne se týče, nic neprospěje kocourově býti moukou, já bych se neodvážila blíž, i kdyby v pytli byl.“

Porovnej následující přísloví. Které z nich by nejlépe vystihovalo příběh?

- a) Když kocour není doma, myši mají pré.
- b) Kdo si počká, ten se dočká.
- c) Opatrnost jest matka moudrosti.
- d) Trpělivost růže přináší.

Která z následujících vět je pravdivá?

- a) Myši se kocoura nebály více než pastí.
- b) Kocour byl oběšen kvůli krádeži.
- c) Všechny myši kocourově nenaletěly.
- d) Kocour s myšmi byli velcí přátelé.

Který z následujících výrazů nejlépe vystihuje příběh?

- a) tragédie – o těžkých životních osudech myši, které zaplatily svou odvažlivost životem
- b) komedie – o nezbedném kocourově a myších prožívajících humorné příhody
- c) bajka – o kocourově a myších, kteří se chovají jako lidé, a z jejichž chování vyplyne ponaučení
- d) povídka – vyprávění o myších, kocourově a jejich životních osudech

Co znamená věta „Nic neprospěje kocourově býti moukou, já bych se neodvážila blíž, i kdyby v pytli byl.“?

- a) Krysa byla hloupá.
- b) Krysa byla opatrná.
- c) Krysa byla mazaná.
- d) Krysa byla odvážná.

Nové objevy ze Stonehenge: Tajemství odhaleno?

Monumentální kruhy z kamenných bloků u městečka Salisbury, nenechají již dlouhé desítky let v klidu spát vědce, ani amatérské badatele. Názory na jejich účel a původ se vždy pohybují na hranici mýtů a skutečnosti. Co o Stonehenge prozradily nedávné výzkumy?

Tajemný komplex pravěkých megalitů (velkých a záměrně vztyčených kamenů) obklopují mnohé záhady. Dodnes není zcela zřejmé, kdo, jak a proč ho kdysi postavil.

Kdo byli tajemní stavitelé?

Teprve objevy ze 20. století nás přiblížily k vyřešení věčných otázek, které tuto fascinující stavbu obklopují. Vědci například pomocí vykopávek zjistili, že tato stavba byla pravěkými lidmi započata asi před 4800 lety a později několikrát upravována. Na počátku našeho letopočtu však již zela prázdnotou. Proč byla opuštěna nebylo nikdy objasněno. Jeho stavitelé byli podle některých názorů Keltové, což je však většinou zpochybňováno.

Co vědci netuší

Jak mohly být kameny dopraveny na tak obrovskou vzdálenost pomocí primitivní pravěké techniky, která neznala ani kolo? Na tuto otázku dodnes vědci neznaají přesnou odpověď.

Mnohem úspěšnější byli odborníci ve výzkumu účelu tohoto komplexu. Ve dvacátém století bylo zjištěno, že k němu kdysi vedla cesta od řeky Avon (jihozáp. od Londýna) a celá jeho výstavba zřejmě trvala kolem 1600 let. Podle dalších objevů se zdá, že šlo zřejmě o jakýsi obřadní komplex.



Dávná svatyně Slunce?

K tomuto názoru přispívá fakt, že poloha jeho kamenů kopíruje Slunce během letního i zimního slunovratu. Zřejmě tedy kameny sloužily jako jakási svatyně, v nichž naši předci - závislí na počasí, uctívali důležité okamžiky ročních období. Šlo snad o jakousi svatyni Slunce?

????????

Na počátku 21. století byly v okolí a uvnitř Stonehenge nalezeny ostatky více než 200 pravěkých lidí a mnoha prasat. Zajímavé je, že všechna prasata byla zabita v období kolem 21. prosince, kdy nastává zimní slunovrat. Tento fakt může podle archeologů naznačovat, že zde během významných ročních období docházelo k velkým hostinám, při nichž byla zabíjena zvířata. Stonehenge mohlo prý zároveň sloužit jako pohřebiště nebo občasné obětiště lidí.

Ve které zemi se nachází Stonehenge? _____

Ve kterém tisíciletí asi začali lidé stavět Stonehenge?

- a) 1. n. l.
- b) 20. n. l.
- c) 4. př. n. l.
- d) 5. př. n. l.

Jakým jiným slovem bychom mohli nahradit slovo „svatyně“? _____

Myslíš, že nadpis „Jeden velký hřbitov“ by dokázal vyjádřit hlavní myšlenku posledního odstavce?

ANO – NE. Proč?:



FITNESS centra

Otvírací doba

	Help	Relax	Orange	Tribuna	TopFit
Pondělí	6 – 19	7 – 20	6.30 – 19	6 – 22	6 – 21
Úterý	6 – 19	7 – 20	6.30 – 19	6 – 22	6 – 21
Středa	6 – 19	7 – 20	6.30 – 19	6 – 22	6 – 21
Čtvrtek	6 – 19	7 – 20	6.30 – 19	6 – 22	6 – 21
Pátek	6 – 19	7 – 20	6.30 – 19	6 – 23	6 – 20
Sobota	8 – 15	zavřeno	8 – 16	6 – 22	8 – 20
Neděle	zavřeno	zavřeno	8 – 16	6 – 22	8 – 20

* vstup výhradně v **čisté** obuvi

Vstupné

	Studenti	Dospělí
Help	50,-	75,-
Relax	55,-	85,-
Orange	45,-	80,-
Tribuna	60,-	80,-
TopFit	55,-	95,-

Proč cvičit?

- Pravidelný pohyb přináší **zvýšení imunity** organismu.
- Díky zlepšení metabolismu **nebude tělo ukládat tuky**, ba naopak.
- „**Vyčistíte si hlavu**“, budete veselejší.
- **Získáte kondici**, která se Vám bude vždy hodit.
- Budete zažívat **aktivní zábavu**.

Které z fitness center nemá otevřeno v sobotu ani v neděli?

Které z fitness center může o víkendu navštívit po 19. hodině (ale ne dříve než v 8.00), pokud máte alespoň 60 Kč?

V jakém případě (dle uvedené ukázky) tě do žádného z fitness center nepustí?

Která z uvedených vět je dle ukázky pravdivá?

- a) Pokud budete cvičit, seznámíte se s novými lidmi.
- b) Pokud nebudete cvičit, vaše tělo bude ukládat tuky.
- c) Pokud budete cvičit, bude vaše tělo odolnější vůči nemocem.
- d) Pokud nebudete cvičit, nebudete veselí.

PhonNet

www.phonnet.cz

tel: 734 598 563

Proč si vybrat nás?

- telefonování již za **1 Kč/minuta** po celé ČR
- připojení k internetu na **půl roku zdarma** *
- neomezené stahování dat
- web, e-mail zdarma

* tato akce je podmíněna podepsáním smlouvy na tři roky

Vysvětli, jaký je účel tohoto letáku? _____

Co se v tomto letáku rozumí pod pojmem „akce“? _____

Ke kterému útvaru bys ukázkou zařadil(a)?

- a) inzerát
- b) reklama
- d) zpráva
- e) oznámení

Jsem: chlapec – dívka (zakroužkuj)

Příloha 5: Charakteristika úrovní gramotnosti a požadovaných dovedností¹¹⁷

získávání informací	interpretace	posuzování
<i>Co se hodnotí v jednotlivých škálách</i>		
Schopnost najít jednu nebo více informací v textu.	Schopnost pochopit význam textu a vyvozovat z něj závěry.	Schopnost dát text do souvislosti s vlastními zkušenostmi, znalostmi a představami.
<i>Parametry charakterizující obtížnost úloh</i>		
<p>Obtížnost závisí na množství informací, které mají být v textu vyhledány, na počtu podmínek, které musí být splněny, a na míře nezbytnosti vyhledávat informace v určitém pořadí. Obtížnost také závisí na tom, jak je hledaná informace v textu nápadná a nakolik je text žákovi blízký. Dalšími určujícími parametry jsou složitost textu a přítomnost a působivost dalších zavádějících informací</p>	<p>Obtížnost závisí na typu požadované interpretace. Nejjednodušší úlohy vyžadují formulovat hlavní myšlenku textu, obtížnější vyžadují pochopit souvislosti obsažené v textu a ty nejobtížnější pracovat s analogiemi nebo odvozovat významy slov z kontextu, ve kterém jsou uvedena. Obtížnost také závisí na tom, nakolik je myšlenka nebo informace, kterou žák potřebuje, aby mohl úlohu splnit, explicitně vyjádřena, jak je v textu nápadná a kolik text obsahuje dalších zavádějících informací. Úroveň obtížnosti ovlivňuje rovněž délka a složitost textu a také to, nakolik je žákovi text blízký.</p>	<p>Obtížnost závisí na typu posuzování. Nejjednodušší úlohy vyžadují najít jednoduché vztahy a podat jednoduchá vysvětlení na základě textu a vlastní zkušenosti, která se k němu váže. Obtížnější úlohy vyžadují vytvářet hypotézy nebo provádět hodnocení. Obtížnost závisí rovněž na úrovni vědomostí, které žák musí mít, aby byl schopen s textem pracovat, dále na složitosti textu a na míře požadovaného doslovného porozumění. Důležité je také množství vodítek poskytnutých v textu nebo v zadání úlohy, která žáka nasměrují k informacím, které jsou pro řešení úlohy důležité.</p>
<i>Charakteristika úrovní 1 – 5</i>		
<p>1 Žák je schopen podle jediného kritéria vyhledat v textu jednu nebo více explicitně vyjádřených nezávislých informací.</p>	<p>Žák je schopen rozpoznat v obsahově blízkém textu hlavní myšlenku nebo záměr autora. Požadovaná informace je v textu dominantní.</p>	<p>Žák je schopen provést jednoduché propojení mezi informací v textu a vědomostí z každodenního života.</p>
<p>2 Žák je schopen vyhledat v textu jednu nebo více informací, přičemž u každé z nich může být požadováno splnění několika kritérií. Je schopen si poradit se zavádějící informací.</p>	<p>Žák je schopen formulovat hlavní myšlenku textu, pochopit vztahy, vytvořit nebo aplikovat jednoduché třídění nebo vyvozovat jednoduché závěry o smyslu omezeného úseku textu, ve kterém požadovaná informace není zcela zjevná.</p>	<p>Žák je schopen porovnat nebo propojit text s vlastními vědomostmi nebo vysvětlit vybraný aspekt textu s využitím vlastních zkušeností a postojů.</p>

¹¹⁷ Převzato z publikace: KRAMPLOVÁ, I. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

<p>3</p> <p>Žák je schopen vyhledat v textu jednu nebo více informací a rozpoznat vztahy mezi nimi. U každé informace může být požadováno splnění několika kritérií. Žák je schopen si poradit se zavádějící informací, která je v textu dominantní.</p>	<p>Žák je schopen formulovat hlavní myšlenku, pochopit vztahy nebo odvodit význam nějakého slova či vyjádření na základě propojení několika částí textu. Je schopen porovnávat nebo klasifikovat na podkladě mnoha kritérií a poradit si se zavádějící informací.</p>	<p>Žák je schopen porovnat, propojit, vysvětlit nebo hodnotit vybraný aspekt textu. Je schopen prokázat podrobné porozumění textu na základě známých vědomostí z každodenního života nebo stavět na méně běžných vědomostech.</p>
<p>4</p> <p>Žák je schopen vyhledat několik informací ukrytých v textu, který má neobvyklý obsah nebo neobvyklou formu, a eventuálně tyto informace seřadit nebo propojit. U každé informace může být požadováno splnění několika kritérií. Žák je schopen rozpoznat, která informace v textu je pro daný úkol relevantní.</p>	<p>Žák je schopen vyvozovat z textu složité závěry, které mu pomohou klasifikovat informace v neznámém kontextu a pochopit význam vybrané části textu na základě textu jako celku. Je schopen si poradit s dvojznačnostmi, s myšlenkami, které jsou v rozporu s jeho očekáváními nebo které jsou negativně formulovány.</p>	<p>Žák je schopen využít teoretických nebo běžných vědomostí k vytváření hypotéz nebo ke kritickému zhodnocení textu. Je schopen prokázat přesné porozumění dlouhému nebo složitému textu.</p>
<p>5</p> <p>Žák je schopen vyhledat několik informací dobře ukrytých v textu, který má neobvyklý rozsah nebo neobvyklou formu. Některé z informací se mohou nacházet mimo hlavní část textu. Žák je schopen rozpoznat, která informace v textu je pro daný úkol relevantní a dovede si poradit s velmi zavádějícími informacemi, které mohou v textu i převažovat.</p>	<p>Žák je schopen pochopit význam jemných jazykových nuancí nebo prokázat, že předloženému textu porozuměl do nejmenších podrobností.</p>	<p>Žák je schopen kriticky posuzovat text nebo vytvářet hypotézy založené na odborných vědomostech. Je schopen si poradit s myšlenkami, které jsou v rozporu s jeho původními předpoklady a důkladně porozumět dlouhým a složitým textům.</p>

ANOTACE

Jméno a příjmení	Lukáš HEJSEK
Katedra nebo ústav	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Univerzita	Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Studijní program	Pedagogika
Školitelka	doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.
Rok obhajoby	2014

Title of dissertation thesis	Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání
Summary	<p>Disertační práce se zabývá problematikou rozvoje čtenářské gramotnosti na základních školách. Hlavními cíli disertační práce je popsat výuku porozumění textu na 2. stupni základních škol v České republice a charakterizovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji.</p> <p>Disertační práce je rozdělena do tří částí: teoretické části, empirické části a příloh. Východisko pro stanovené výzkumné cíle představuje teoretická část předkládané disertace.</p> <p>Teoretická část vychází z české i zahraniční odborné literatury zabývající se oblastí čtenářské gramotnosti. V rámci teorie jsme se zaměřili na vymezení pojmů gramotnost, funkční gramotnost a čtenářská gramotnost, naznačili jsme vztahy mezi těmito pojmy a charakterizovali důležité oblasti, které s těmito pojmy souvisí. Zabývali jsme se zde faktory, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti. Popsali jsme některé klasifikace čtenářských strategií a technik čtení a rovněž jsme pracovali se čtenářskou gramotností v souvislosti s vyučovacími metodami. Důraz byl kladen především na metody kritického myšlení. Dále jsme se pokusili gramotnost „ukotvit“ v kontextu pedagogických teorií a modelů zpracování informací, kterými byla oblast gramotnosti v průběhu minulého století nejvíce ovlivněna. Závěr teoretické části byl věnován současnému stavu problematiky gramotnosti stran jejího rozvoje na základních školách v ČR a v zahraničí.</p> <p>Empirická část vychází z kvantitativně orientovaného výzkumného paradigmatu. Výzkum je rozdělen na dvě části; každá část je pak zaměřena na jiný výzkumný objekt. Prvním výzkumným objektem jsou vyučující 2. stupně základních škol v České republice, druhým výzkumným objektem jsou žáci 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji. Pro</p>

	každý výzkumný objekt zvlášť uvádíme popis výzkumných cílů, výzkumného vzorku, metodologie výzkumu, analýzy dat a ověřování hypotéz. Z výsledků získaných prostřednictvím pedagogického výzkumu vycházíme při formulaci závěru disertační práce, jehož důležitou součástí je přínos práce pro rozvoj pedagogiky a školní praxe.
Klíčová slova	Čtenářská gramotnost, funkční gramotnost, gramotnost, didaktické prostředky, pedagogické teorie, kritické myšlení, modely zpracování informací, PISA, práce s textem, vyučující, 6. ročník, žáci.
Přílohy vázané v práci	5 příloh (v rozsahu 18 stran)
Rozsah práce	223 stran
Jazyk práce	čeština

SUMMARY

Title of dissertation thesis	Development of reading literacy in the process of basic education.
Summary	<p>The dissertation thesis deals with the development of reading literacy in primary and secondary education. The main objective of the thesis is to describe the teaching of comprehension on the lower secondary schools in the Czech Republic and to characterize the level of literacy of 6th grades pupils of lower secondary schools in the Olomouc region.</p> <p>The thesis is divided into three parts: a theoretical part, an empirical part and attachments. The basis for setting research goals is the theoretical part of the dissertation.</p> <p>The theoretical part is based on Czech and foreign professional literature on reading literacy. In theory we have focused on notions of literacy, functional literacy and reading literacy, we have suggested relationships between these concepts and characterized important areas that these concepts are related to. We have discussed here the factors that influence the development of reading literacy. We have described some classifications of reading strategies and reading techniques and we also work with literacy in the context of teaching methods. Emphasis was put on the methods of critical thinking. Next, we tried to anchor reading literacy in the context of pedagogical theories and models of information processing, which influenced the area of literacy during the last century. The final part of theory has been devoted to the current state of the problem of reading literacy from the point of view of its development in primary and secondary schools in the Czech Republic and abroad.</p> <p>The empirical part is based on quantitatively oriented</p>

	<p>research paradigm. The research is divided into two parts; each part is focused on different research object. The first research object are lower secondary schools teachers in the Czech Republic, the other research object are pupils of 6th grade of lower secondary schools in the Olomouc region. For each research object we present description of research objectives, research sample, research methodology, data analysis and testing of hypotheses.</p> <p>The conclusion statement of the dissertation is based on the results obtained through pedagogical research. The important part of the conclusion is the contribution of the work for the development of pedagogy and school practice.</p>
Key words	Reading literacy, functional literacy, literacy, didactic means, educational theory, critical thinking, information processing models, PISA, work with texts, teachers, 6 th grade, pupils.

ANNOTATION

Titel der Dissertation:	Die Entwicklung der Alphabetisierung im Prozess der Grundbildung
Annotation	<p>Die Dissertation beschäftigt sich mit der Entwicklung der Alphabetisierung in der Grundschule. Das Hauptziel der Arbeit ist es, den Unterricht des Textverstehens auf der zweiten Stufe der Grundschulen in der Tschechischen Republik zu beschreiben und das Alphabetisierungsniveau der Schüler in den sechsten Klassen der Grundschulen in der Region Olomouc zu charakterisieren.</p> <p>Die Dissertation ist in drei Teile gegliedert: den theoretischen Teil, den empirischen Teil und Anlagen. Die Grundlage für die Forschungsziele bildet der theoretische Teil der Arbeit.</p> <p>Die Basis des theoretischen Teils bildet tschechische und ausländische Fachliteratur, die sich mit der Lesekompetenz beschäftigt. Im Rahmen der Theorie haben wir uns auf Begriffe der Alphabetisierung, funktionale Alphabetisierung und Lesekompetenz konzentriert. Wir haben die Beziehungen zwischen diesen Konzepten vorgezeichnet und wichtige Bereiche charakterisiert, die mit diesen Begriffen zusammenhängen. Wir haben hier die Faktoren diskutiert, die die Entwicklung der Alphabetisierung beeinflussen. Wir haben einige Klassifikationen von Lesestrategien und Lesetechniken beschrieben, und wir haben auch mit Alphabetisierung im Rahmen der Lehrmethoden gearbeitet. Der Schwerpunkt wurde auf die Methoden des kritischen Denkens gelegt.</p>

	<p>Weiter haben wir versucht, Alphabetisierung im Rahmen der pädagogischen Theorien und Modellen der Informationsverarbeitung zu beschreiben, die den Bereich der Alphabetisierung im letzten Jahrhundert am stärksten beeinflusst haben. Der Schluss des theoretischen Teils wurde dem aktuellen Stand des Problems der Alphabetisierung aus der Sicht seiner Entwicklung in den Grundschulen in der Tschechischen Republik und im Ausland gewidmet.</p> <p>Der empirische Teil geht aus quantitativ orientiertem Forschungsparadigma aus. Die Forschung ist in zwei Teile geteilt; jeder Teil konzentriert sich auf einen anderen Forschungsobjekt. Das erste Forschungsobjekt bilden die Lehrer der zweiten Stufe der Grundschulen in der Tschechischen Republik, das zweite die Schüler der sechsten Klassen in der Region Olomouc. Bei jedem Forschungsobjekt beschreiben wir Forschungsziele, Forschungsgruppe, Methodologie der Forschung, Datenanalyse und Überprüfung von Hypothesen. Auf Grund der Ergebnisse, die die pädagogische Forschung gebracht hat, formulieren wir den Schluss der Dissertation. Den wichtigen Teil stellt der Beitrag für die Entwicklung der Pädagogik und Schulpraxis vor.</p>
Schlüsselwörter	<p>Lesekompetenz, funktionale Alphabetisierung, Alphabetisierung, Bildungsressourcen, Bildungstheorien, kritisches Denken, Informationsverarbeitungsmodell, PISA, Arbeit mit Texten, Lehrer, 6. Stufe der Grundschule, Schüler.</p>

AUTOREFERÁT

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



AUTOREFERÁT DISERTAČNÍ PRÁCE

**ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V PROCESU
ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

Mgr. Lukáš HEJSEK

Olomouc 2014

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Autor: **Mgr. Lukáš HEJSEK**

Název práce: **Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání**

Obor: Pedagogika

Školitelka: **doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.**

Oponenti: PhDr. Zuzana Petrová, Ph.D.
prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc.

Místo a termín obhajoby: PdF UP Olomouc

.....

Místo, kde bude práce vystavena: PdF UP Olomouc

OBSAH AUTOREFERÁTU

ÚVOD	250
CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE.....	252
Cíle teoretické části disertační práce	253
Cíle empirické části disertační práce.....	253
1 TEORETICKÁ ČÁST	254
2 EMPIRICKÁ ČÁST.....	255
2.1 První výzkumný objekt – vyučující.....	255
2.1.1 Výzkumné problémy (otázky).....	256
2.2 Druhý výzkumný objekt – žáci.....	256
2.2.1 Výzkumné problémy (otázky).....	257
3 VÝSLEDKY VÝZKUMŮ.....	258
3.1 První výzkumný objekt – vyučující.....	258
3.2 Druhý výzkumný objekt – žáci.....	260
ZÁVĚR	261
Přínos práce pro rozvoj pedagogiky a pro školní praxi	262
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ (VÝBĚR).....	264
ODBORNÉ KURIKULUM AUTORA DISERTAČNÍ PRÁCE	269
SUMMARY.....	273

ÚVOD

Při volbě tématu disertační práce *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání* vycházíme z aktuálních problémů českého školství a potřeb současné společnosti, kde dovednosti porozumět textům v různých situacích, vyvozování závěrů a posuzování textů jsou nezbytným základem úspěšného života každého jednotlivce.

V posledních letech je jednou z nejvíce diskutovaných oblastí rozvoj **čtenářské gramotnosti** (která je obecně chápána jako jedna z podoblastí **funkční gramotnosti**) žáků základních škol. Ti již dlouhodobě v mezinárodních průzkumech úrovně čtenářské gramotnosti PISA dosahují podprůměrných výsledků a prokazují celkově sestupnou tendenci v mezinárodních srovnáních. Ukazuje se, že u českých žáků se snižuje receptivní jazyková dovednost.

Na základě těchto skutečností byla Česká republika dle *Lisabonské strategie ve vzdělávání a odborné přípravě v oblasti čtení* v roce 2010 označena jako jedna ze zemí s největšími potížemi v oblasti čtenářské gramotnosti žáků základních škol (zejména 2. stupně). Čeští žáci byli rovněž zařazeni mezi ty, jejichž výsledky se zhoršují se vzrůstajícím věkem, což také vyplývá z porovnání dosažených výsledků ve výzkumech PIRLS a PISA. Přesto je třeba zdůraznit, že problém v oblasti gramotnosti se netýkají pouze českých žáků. Evropská komise ve své zprávě z roku 2011 uvedla, že každé páté patnáctileté dítě v Evropě nedosahuje základní úrovně ve čtení a psaní (v České republice má tyto potíže přibližně 23 % žáků).

Tím, kdo je za tuto situaci zodpovědný, byla označena především škola. Mnoho odborníků tvrdí, že naši žáci nejsou vybavováni vědomostmi a dovednostmi pro život. Školní vyučování nereflektuje životní situace, nevyužívá autentické texty ani úkoly. Neméně důležitou roli však hraje také jazyková vybavenost žáků před zahájením povinné školní docházky.

Vzhledem k tomu, že výzkumům, které by zjišťovaly, jak čeští vyučující pracují s texty ve vyučování a jakým způsobem rozvíjejí čtenářskou gramotnost svých žáků, není dle našeho názoru v naší zemi věnována dostatečná pozornost, rozhodli jsme se prozkoumat právě tuto oblast. S tím, jak vyučující pracují s texty a jak rozvíjí čtenářskou gramotnost svých žáků, úzce souvisí i to, jak žáci dokážou s textem

pracovat a porozumět mu. V České republice je dlouhodobá tradice v rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti. Méně pozornosti je však věnováno rozvoji čtenářské gramotnosti ve vyšších ročnících základní školy. Dle pravidelných mezinárodních výzkumů právě porozumění textu činí žákům (zejména žákům 2. stupně základních škol) nemalé potíže. Z tohoto důvodu se zaměříme také na tuto oblast.

Formálně je disertační práce tradičně rozdělena do dvou částí, a to **teoretické části** a **empirické části**. Práce obsahuje celkem 8 kapitol.

První kapitola se zabývá vymezením pojmu gramotnost a posunem v jeho významu od původního až po současné chápání obsahu gramotnosti. Je zde stručně zmíněn historický vývoj gramotnosti, modely gramotnosti, čímž jsou myšleny projevy gramotnostních dovedností na jednotlivých úrovních z hlediska požadavků na kvalitu těchto dovedností.

Druhá kapitola je zaměřena na současné pojetí gramotnosti, tzn. z hlediska funkčního. Je zde charakterizována funkční gramotnost tak, jak ji vnímají různí autoři. Dále zde popisujeme jednotlivé složky funkční gramotnosti, které upřesňují její obsah, a také etapy rozvoje funkční gramotnosti na pozadí ontogenetického vývoje člověka.

Pojem čtenářská gramotnost je definován ve **třetí kapitole**. Zmiňujeme postavení čtenářské gramotnosti vůči dalším oblastem gramotnosti a zejména vztah čtenářské a funkční gramotnosti. Čtenářskou gramotnost definujeme především z hlediska mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS, kterými byl právě pojem čtenářská gramotnost zaveden. Dále se tato kapitola zabývá aspekty čtenářské gramotnosti a v neposlední řadě také vybranými faktory, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti.

Ve **čtvrté kapitole** charakterizujeme některé klasifikace čtenářských strategií a technik čtení z různých hledisek. Čtenářské strategie jsou zde chápány jako techniky a postupy, které si žáci vědomě volí podle cílů čtení za účelem porozumění textu.

Čtenářskou gramotností z hlediska nemateriálních didaktických prostředků (vyučovací metody, didaktické zásady a organizační formy výuky) definujeme v **páté kapitole**. Důraz klademe na metody kritického myšlení, jež jsou chápány jako

nejdůležitější prostředek pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Za velmi přínosnou považujeme **šestou kapitolu**, v níž se věnujeme nejvýznamnějším pedagogickým teoriím a modelům zpracování informací, které od počátku 20. století do dnešní doby ovlivňují pojetí gramotnosti.

Sedmá kapitola představuje přehled současného stavu zkoumané problematiky. Zabýváme se zde charakteristikou mezinárodních výzkumů gramotnosti PISA a PIRLS a metodologií těchto výzkumů. Analyzujeme výsledky českých žáků v těchto výzkumech (především ve výzkumu PISA, který je východiskem pro náš výzkum) a podrobně se zabýváme popisem rozvoje čtenářské gramotnosti na českých a zahraničních základních školách.

Osmá kapitola charakterizuje výzkum a použitou metodologii výzkumu. Pro každý výzkumný objekt (vyučující, žáci) jsme nejprve stanovili výzkumné cíle, výzkumný vzorek, metodologii výzkumu, analýzu dat a ověřování hypotéz.

V **závěru** disertační práce shrnujeme výsledky výzkumu, hodnotíme splnění cílů práce a zabýváme se přínosem disertační práce pro rozvoj pedagogiky a pro školní praxi.

Součástí disertační práce jsou i **přílohy**, do kterých jsme začlenili formuláře dotazníků pro vyučující 2. stupně základních škol a didaktických testů pro žáky 6. ročníků základních škol. Součástí příloh je i výzkumný projekt, ze kterého vycházel výzkum disertační práce, a další přílohy.

CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

V předkládané disertační práci uvádíme výsledky výzkumů, které byly provedeny na vzorku vyučujících 2. stupně základních škol v České republice, u nichž bylo cílem zjistit, jak pracují s texty ve vyučování. Na vzorku žáků 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji jsme zjišťovali jejich úroveň porozumění textu.

Hlavní cíle disertační práce jsme si stanovili následující:

- Popsat výuku porozumění textu na 2. stupni základních škol v České republice.
- Charakterizovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji.

Cíle teoretické části disertační práce

- Vymežit pojem gramotnost, její historický vývoj a modely gramotnosti.
- Vymežit pojem funkční gramotnost, její složky a etapy rozvoje.
- Vymežit pojem čtenářská gramotnost, její aspekty a faktory, které ovlivňují její rozvoj, vymežit vztah čtenářské gramotnosti a funkční gramotnosti.
- Začlenit gramotnost do kontextu pedagogických teorií a modelů zpracování informací.
- Začlenit rozvoj gramotnosti do kontextu didaktických prostředků s důrazem na vyučovací metody, a to zejména metody kritického myšlení.
- Charakterizovat čtenářské strategie a techniky čtení podle různých hledisek.
- Charakterizovat současný stav rozvoje čtenářské gramotnosti v České republice a v zahraničí.

Cíle empirické části disertační práce

- Identifikovat, jaké texty ve výuce používají vyučující 2. stupně základních škol v České republice.
- Identifikovat, jaké výukové zdroje ve výuce používají vyučující 2. stupně základních škol v České republice.
- Zjistit, jaké metody práce s textem používají vyučující 2. stupně základních škol v České republice.

- Zjistit, jaká je frekvence práce s textem u vyučujících 2. stupně základních škol v České republice.
- Zjistit, jak vyučující 2. stupně základních škol v České republice dokážou definovat pojem čtenářská gramotnost a co si pod tímto pojmem představují.
- Zjistit, zda se vyučující 2. stupně základních škol v České republice dále vzdělávají v oblasti práce s textem (zda se účastní kurzů rozvoje kritického myšlení nebo čtenářské gramotnosti).
- Analyzovat, v jakých aspektech¹¹⁸ čtenářské gramotnosti mají žáci 6. ročníků základních škol Olomouckého kraje největší potíže.
- Analyzovat, v jakých typech úloh mají žáci 6. ročníků základních škol Olomouckého kraje největší potíže.
- Interpretovat výsledky výzkumu a posoudit jejich statistickou významnost pomocí testu dobré shody chí-kvadrát a Studentova t -testu.

1 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části disertační práce jsme se zaměřili na vymezení pojmů gramotnost, funkční gramotnost a čtenářská gramotnost a naznačili jsme vztahy mezi těmito pojmy. Charakterizovali jsme důležité oblasti, které s těmito pojmy souvisí, tzn., pracovali jsme zde s termíny, jako jsou modely gramotnosti, etapy rozvoje funkční gramotnosti, aspekty čtenářské gramotnosti a další. Zmínili jsme faktory, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti s důrazem na faktory související se zaměřením disertační práce. Popsali jsme některé klasifikace čtenářských strategií a technik čtení a rovněž jsme pracovali se čtenářskou

¹¹⁸ **Aspekty čtenářské gramotnosti** = vyhledávání informací, vytváření interpretace, posouzení textu (OECD: PISA 2009).

gramotností v souvislosti s vyučovacími metodami. Zde jsme se zaměřili především na metody kritického myšlení, které jsou všeobecně chápány jako jeden z nejdůležitějších nástrojů rozvoje čtenářské gramotnosti.

Dále jsme gramotnost „ukotvili“ v kontextu pedagogických teorií a modelů zpracování informací, kterými byla oblast gramotnosti v průběhu minulého století nejvíce ovlivněna. Právě tuto část disertační práce považujeme za jednu z nejvýznamnějších, neboť přináší mnohé zahraniční poznatky, které doposud nebyly v této podobě a v souvislosti s problematikou gramotnosti v českém prostředí publikovány.

Závěr teoretické části byl věnován současnému stavu problematiky gramotnosti stran jejího rozvoje na základních školách v ČR a v zahraničí. Soustředili jsme se zde jak na mezinárodní i tuzemské výzkumy čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS, KALIBRO atd.) a výsledky, kterých čeští žáci v těchto testováních dosahují, tak na výzkumy, které zjišťují, jak vyučující pracují s texty a jakým způsobem rozvíjí čtenářskou gramotnost svých žáků.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

Výzkum jsme rozdělili na dvě části; každá část je pak zaměřena na jiný výzkumný objekt. Prvním výzkumným objektem byli vyučující 2. stupně základních škol v České republice, druhým výzkumným objektem byli žáci 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji. Pro každý výzkumný objekt zvlášť uvádíme popis výzkumných cílů, výzkumného vzorku, metodologie výzkumu, analýzy dat a ověřování hypotéz.

2.1 První výzkumný objekt – vyučující

Cíl první části výzkumného šetření: zjistit, jak vyučující pracují s textem při vyučování na 2. stupni základních škol v České republice, a to z hlediska typů textů, metod práce s textem, frekvencí práce s textem, využívání metod kritického myšlení atd.

Výzkumné problémy a z nich vyplývající věcné hypotézy:

2.1.1 Výzkumné problémy (otázky)

Výzkumné problémy (otázky) deskriptivní povahy jsme si určili tyto:

- Jak často používají vyučující ve výuce učebnice?
- Jak často používají vyučující ve výuce další učební materiály?
- Jak často s texty pracují vyučující humanitních předmětů?
- Jak často s texty pracují vyučující přírodovědných předmětů?

Výzkumné problémy (otázky) relační povahy jsme si stanovili následující:

- Jak ovlivňuje délka pedagogické praxe vyučujících používání učebnic?
- Jak ovlivňuje délka pedagogické praxe vyučujících používání metod kritického myšlení?
- Jak ovlivňuje absolvování některého z kurzů výuky čtenářské gramotnosti nebo kritického myšlení způsob vyučování porozumění textu?

Výzkumný vzorek: vyučující 2. stupně základních škol v České republice.

Období výzkumu: květen – červen 2012.

Metoda sběru dat: metoda explorativní – dotazník.

2.2 Druhý výzkumný objekt – žáci

Cíl druhé části výzkumného šetření: pomocí didaktického testu popsat a analyzovat úroveň porozumění textu u zmíněných žáků; dále nám zjištěné výsledky pomohou odhalit problematické oblasti v práci s textem, které mohou stát za špatnými výsledky v testech čtenářské gramotnosti žáků starších.

2.2.1 Výzkumné problémy (otázky)

Výzkumné problémy (otázky) deskriptivní jsme si stanovili tyto:

- Jakých výsledků dosahují žáci v testu čtenářské gramotnosti při práci se souvislými texty?
- Jakých výsledků dosahují žáci v testu čtenářské gramotnosti při práci s nesouvislými texty?
- Jakých výsledků dosahují žáci v otevřených úlohách v testu čtenářské gramotnosti?
- Jakých výsledků dosahují žáci v uzavřených úlohách v testu čtenářské gramotnosti?

Výzkumné problémy (otázky) relační jsme si určili tyto:

- Jaký je rozdíl mezi výsledky žáků v různých aspektech čtenářské gramotnosti?
 - Jaký je rozdíl mezi výsledky žáků v dovednosti vyhledávat informace a v dovednosti vytváření interpretace?
 - Jaký je rozdíl mezi výsledky žáků v dovednosti vyhledávat informace a v dovednosti posouzení obsahu a formy textu?
 - Jaký je rozdíl mezi výsledky žáků v dovednosti posouzení obsahu a formy textu a v dovednosti vytváření interpretace?
- Jak ovlivňuje lokalita školy (město/vesnice) výsledek žáků v testu čtenářské gramotnosti?

- Jak ovlivňuje pohlaví žáků výsledky v testu čtenářské gramotnosti?

Výzkumný vzorek: žáci 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji.

Období výzkumu: březen – duben 2013.

Metoda sběru dat: metoda testu – didaktický test.

3 VÝSLEDKY VÝZKUMŮ

V následující části předkládáme shrnutí výsledků, které jsme získali v empirické části disertační práce. Výsledky jsou prezentovány pro každý výzkumný objekt (vyučující, žáci) samostatně.

3.1 První výzkumný objekt – vyučující

Z vyhodnocení jednotlivých odpovědí dotazníkového šetření vyplynulo například to, že:

- Mnoho vyučujících má potíže s tím, jak definovat **čtenářskou gramotnost**. Při definici zůstávají pouze u značně zjednodušené charakteristiky, když ji definují jako „*schopnost porozumět psanému textu*“.
- Nejvíce využívaným zdrojem ve vyučování jsou **učebnice**, které používá přibližně 25 % respondentů. Naopak velmi málo vyučujících používá autentické texty, jako jsou např. časopisy a denní tisk.
- Práci s textem používá **každou vyučovací hodinu** pouze necelá polovina respondentů (43 %).
- Nejvíce vyučujících v dotazníku uvedlo, že pracuje pouze se **souvislými texty** (přibližně polovina z nich). S oběma typy textů (souvislým i nesouvislým) pracuje cca 43 % respondentů.

- Ze **souvislých textů** vyučující ve vyučování nejvíce používají *výklad, vyprávění a popis*; nejméně pak *polemické texty*.
- Z **nesouvislých textů** vyučující ve vyučování nejvíce používají *formuláře a tabulky*, nejméně pak *reklamy a mapy*.
- Z **metod kritického myšlení jsou vyučujícím nejvíce známy** metody *brainstorming* a *myšlenková mapa*. Sedm respondentů uvedlo, že nezná žádnou metodu kritického myšlení. Nejméně vyučujících používá metody *Vennův diagram* a *podvojný deník*.
- **Nejpoužívanější metodou kritického myšlení** je s velkým náskokem metoda *brainstorming*; na opačném pólu pořadí se nachází metoda *Vennův diagram* a *podvojný deník*. Celkem 17 respondentů uvedlo, že nepoužívá žádnou z metod kritického myšlení.
- Celkem 132 vyučujících uvedlo, že se dále nevzdělává v oblasti práce s textem, tzn., neúčastnili se kurzu rozvoje kritického myšlení nebo čtenářské gramotnosti. Z těch respondentů, kteří se některého z kurzu/školení zúčastnili, je hodnotí známkou 1 nebo 2.

Pro ověření platnosti stanovených hypotéz jsme použili statistické metody test dobré shody Pearsonův chí-kvadrát, test dobré shody Pearsonův chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a Studentův t-test. Na základě výpočtů při ověřování stanovených hypotéz byla:

- **Hypotéza H₁ verifikována:** Vyučující používají ve výuce více učebnicových textů než textů autentických.
- **Hypotéza H₂ verifikována:** Frekvence práce s textem je vyšší v humanitních předmětech než v předmětech přírodovědných.

- **Hypotéza H₃ falzifikována:** Mezi délkou pedagogické praxe vyučujících a frekvencí používání učebnic nebyl prokázán statisticky významný vztah.
- **Hypotéza H₄ falzifikována:** Mezi délkou pedagogické praxe vyučujících a používáním metod kritického myšlení nebyl prokázán statisticky významný vztah.
- **Hypotéza H₅ falzifikována:** Mezi absolvováním kurzu, který je zaměřený na práci s textem (kurz kritického myšlení nebo čtenářské gramotnosti), a frekvencí práce s textem nebyl u vyučujících prokázán statisticky významný vztah.

3.2 Druhý výzkumný objekt – žáci

Pro ověření platnosti stanovených hypotéz jsme použili statistické metody test dobré shody Pearsonův chí-kvadrát, test dobré shody Pearsonův chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a Studentův t-test. Na základě výpočtů při ověřování stanovených hypotéz byla:

- **Hypotéza H₁ verifikována:** V úlohách vycházejících ze souvislého textu dosahují žáci signifikantně lepších výsledků než v úlohách vycházejících z textů nesouvislých.
- **Hypotéza H₂ falzifikována:** V uzavřených úlohách (s výběrem odpovědí) a v otevřených úlohách nedosahují žáci signifikantně rozdílných výsledků.
- **Hypotéza H_{3A} verifikována:** Žáci dosáhli signifikantně lepších výsledků v aspektu vytváření interpretace než v aspektu vyhledávání informací.

- **Hypotéza H_{3B} verifikována:** Žáci dosáhli signifikantně lepších výsledků v aspektu posouzení obsahu a formy textu než v aspektu vyhledávání informací.
- **Hypotéza H_{3C} verifikována:** Žáci dosáhli signifikantně lepších výsledků v aspektu vytváření interpretace než v aspektu posouzení obsahu a formy textu.
- **Hypotéza H₄ falzifikována:** Žáci městských škol a venkovských škol nedosáhli signifikantně rozdílných výsledků.
- **Hypotéza H₅ verifikována:** Dívky dosáhly signifikantně lepších výsledků než chlapci.

ZÁVĚR

Disertační práce se zabývá problematikou rozvoje čtenářské gramotnosti na základních školách. Hlavními cíli disertační práce je popsat výuku porozumění textu na 2. stupni základních škol v České republice a charakterizovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků 6. ročníků základních škol v Olomouckém kraji.

Z výsledků, které byly zjištěny ve výzkumu disertační práce, vyplývá, že vyučující 2. stupně základních škol v České republice stále nevěnují rozvoji čtenářské gramotnosti žáků dostatečnou pozornost. Mnoho vyučujících nedokáže definovat obsah čtenářské gramotnosti a nepoužívá vhodné metody a materiály k jejímu rozvoji. Vyučující mají potíže přizpůsobit výuku nárokům, které na žáky klade společnost. Nepotvrdilo se však, že by délka pedagogické praxe významným způsobem ovlivňovala používání výukových materiálů a metod. Překvapivě rovněž nebyl prokázán vztah mezi absolvováním kurzů dalšího vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti nebo kritického myšlení.

U výzkumného objektu žáků se prokázaly významné rozdíly v dosažených výsledcích mezi dívkami a chlapci, čímž se potvrdily výsledky jiných výzkumů (PISA, KALIBRO apod.); nebyly však prokázány rozdíly mezi dosaženými výsledky mezi žáky

z městských a venkovských škol. Z hlediska aspektů čtenářské gramotnosti si žáci nejlépe vedli v aspektu vytváření interpretace, nejhůře pak v aspektu vyhledávání informací, čímž se nepotvrdily výsledky výzkumu PISA z roku 2009. Významně lepších výsledků dosáhli žáci v úlohách, které vycházely ze souvislého textu v porovnání s úlohami, které vycházely z nesouvislého textu. Zde se projevila skutečnost, že vyučující pracují velmi málo s autentickými texty, které jsou většinou nesouvislé. Žáci tedy nejsou zvyklí s těmito typy textů pracovat, což se potvrdilo v našem testu čtenářské gramotnosti i ve zjištění výzkumu PISA z roku 2009.

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků od počátku povinné školní docházky až do jejího ukončení je v současné společnosti jedním z nejdůležitějších aspektů vzdělávání. Je důležité, aby zodpovědnost za její rozvoj u žáků převzali nejen vyučující a rodiče, ale zejména vzdělávací politika České republiky, jejímž záměrem, který se prozatím nedařilo realizovat, musí být vytvoření koncepčního národního programu pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Tím je od roku 2012 Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání (jako součást tzv. Strategie 2020). Je zřejmé, že problematika rozvoje čtenářské gramotnosti bude velmi aktuální i v následujících letech.

Přínos práce pro rozvoj pedagogiky a pro školní praxi

Disertační práce nahlížela na čtenářskou gramotnost zejména z pohledu pedagogiky, proto její přínos shledáváme v několika aspektech. Disertační práce:

- předkládá komplexní pohled na problematiku rozvoje čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání (zejména 2. stupně základních škol),
- obohacuje teoretické poznatky podrobným popisem aktuálního stavu rozvoje čtenářské gramotnosti v České republice i v zahraničí,

- předkládá důkladnou systematizaci teoretických východisek pro oblast gramotnosti, které doposud nebyly v českém prostředí v této podobě zpracovány,
- obohacuje teorii o poznatky zahraničních odborníků, které doposud nebyly v českém prostředí publikovány,
- prezentuje, jak vyučující v České republice pracují ve vyučování s textem za účelem rozvoje čtenářské gramotnosti svých žáků,
- může svými výsledky přispět ke zlepšení a inovaci přípravy budoucích učitelů v oblasti práce s textem,
- důkladně popisuje tvorbu didaktického testu pro žáky, což může vyučujícím posloužit jako návod pro testování čtenářské gramotnosti jejich vlastních žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ (VÝBĚR)

- ADAMS, M. J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 0-2620-1112-3.
- BADDELEY, A. D. 1998. *Human memory: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- BANDURA, A. 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BEAN, J. 1996. *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BERAN, J. a V. SMĚKAL 1999. *Obecná škola v zrcadle pětiletého výzkumu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita Brno.
- BERNSTEIN, B. 1961. Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. In HALSLEY, A. H. et al. (Eds.). *Education, Economy and Society*. New York, Teachers College.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.
- BIRKENBIHL, V. 2009. *Jak se učí chlapci a děvčata: rozdíly ve stylu učení, které byste měli znát: čtení a psaní s příklady, jak se učit*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- BLOOM, B. 1968. *Learning for Mastery*. Berkley: University of California.
- CARVER, R. P. 1977-1978. Toward a theory of reading comprehension and rauding. *Reading Research Quarterly*, 8-63.
- COHEN L., L. MANION a K. MORISSON 2007. *Research Methods in Education*. Routledge. ISBN 113572203X.
- DARLING-HAMMOND, L. a J. BRANSFORD 2005. *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. John Wiley & Sons. ISBN 0787996343.
- DAVIES, F. 2000. *Introducing reading*. London: Penguin. ISBN 0-14-081390-X.
- DEBERTIN, D. L. a S. J. GOETZ 1994. *Differences in Rural and Urban Schools: Issues for Policymakers*. Kentucky: University of Kentucky.

- DIJK, T. A. a W. KINTSCH 1983. *Strategies of discourse comprehension*. University of California: Academic Press. ISBN 0127120505.
- DOLEŽALOVÁ, J. 2005. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- ĎUROŠOVÁ, E. 2005. *Rozvíjanie bazálnej gramotnosti detí z menej podnetného sociálneho prostredia*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-8083-060-6.
- FREEBODY P. a A. LUKE 1997. *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Hampton Press, Incorporated. ISBN 1572731028.
- FREIRE, P. 2000. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Rowman & Littlefield Publishers. ISBN 1461640652.
- GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA. ISBN 978-80-89132-57-7.
- GAVORA, P. 2002. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, roč. 52, č. 2, s. 171–181. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, P. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- GOUGH, P. B. 1972. One second of reading. In Kavanagh, J. F. a I. G. Mattingley (Eds.). *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- GRECMANOVÁ, H. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex. ISBN 8085783282.
- HARRIS, L. a R. HODGES (eds.) 1995. *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: IRA. ISBN 0-8720-7138-3.
- HAUTAMÄKI, J. 2008. *Pisa06 Finland: Analyses, Reflections and Explanations*. Ministry of Education. ISBN 9524856085.
- HEFLING, K. 2012. *Technology vs. textbooks is new challenge* [online]. Kansas: Hutchinson [cit. 14. 10. 2012]. Dostupné z: <http://www.hutchnews.com/Todaystop/A1--digital-textbooks>
- HOMOLOVÁ E. 2003. *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 8080557888.

- HUBÍK, S. 2006. *Hypotéza: metodologický nástroj výzkumu ve společenských vědách*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 80-7040-842-1.
- CHRÁSKA, M. 1996. *K analýze současného stavu hodnocení a klasifikace na základní škole*. Rigorózní práce. Olomouc: PdF UP.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRISTENSEN, L. a B. JOHNSON 2004. *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Allyn & Bacon, 592 s. ISBN 978-0205361267.
- JARKOVSKÁ, L. 2003. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí. ISBN 80-903228-2-4.
- JOHNSON, D. a R. JOHNSON 1994. *Learning together and alone, cooperative, competitive, and individualistic learning*. Needham Heights, MA: Prentice-Hall.
- KIRSCH, I. S. a A. JUNGBLUT. *Literacy Profiles of America's Young Adults*. New Jersey, Princeton: Educational Testing Service, 1986.
- KIRSCH, I. S. 1987. *Measuring Adult Literacy*. In *Towards Defining Literacy*. Pennsylvania University.
- KLOOSTER, D. 2000. *Ideas Without Boundaries: International Education Reform Through Reading and Writing for Critical Thinking Project (RWCT)*. International Reading Association. ISBN 978-0872072855.
- KOŠTÁLOVÁ, H. 2006. *Třífázový model procesu učení – pomůcka pro plánování učení a výuky*. In: *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha: VERLAG DASHOFER. ISBN 80-86897-00-1.
- KRAMPLOVÁ, I. a E. POTUŽNÍKOVÁ 2005. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- LABERGE, D. a S. J. SAMUELS 1974. *Toward a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive Psychology*, 6.

- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0462-9.
- MEREDITH, K. S; et al. 1997. *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 1 - 8*. Praha.
- MILLER, D. 2002. *Reading with Meaning*. Stenhouse Publishers. ISBN-13: 978-1571103079.
- MORPHETT, M. a C. WASHBURNE 1931. When should children begin to read? *Elementary School Journal*, 31.
- MORRISON, H. C. 1926. *The Practice of Teaching in the Secondary School*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MULLIS, I. et al. 2004. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: Boston College. ISBN 1-889938-37-8.
- OECD: *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. 2011. OECD Publishing. ISBN 9264091440.
- OWEN P. a P. PUMFREY 1995. *Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers*. Taylor & Francis. ISBN 0750703636.
- PALEČKOVÁ, J. a V. TOMÁŠEK 2005. *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: ÚIV. ISBN 80-211-0500-3.
- PALEČKOVÁ, J., V. TOMÁŠEK a J. BASL 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* Praha: ÚIV. ISBN 978-80-211-068-6.
- PELIKÁN, J. 2011. *Základy empirického výzkumu v pedagogice*. Praha: Karolinum.
- PISA [online]. 2011. Paris: OECD PISA [cit. 30. 5]. Dostupné z: http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html
- Pisa in Focus, 2013* [online]. 2013. Paris: OECD PISA [cit. 2. 10. 2013] Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-in-focus_22260919
- PRŮCHA, J. 2007. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

- PRŮCHA, J. 1992. Paradox rozvinuté civilizace: funkční negramotnost. In *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: PF UK.
- PUPALA, B. 2000. Kto je (ne)gramotný? *Inzine* [online]. Bratislava [cit. 14. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.inzine.sk/article.asp?art=2856>
- RABUŠICOVÁ, M. 2002. *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: George Town MU. ISBN 80-210-2858-0.
- RABUŠICOVÁ, M. 1990. Negramotnost jako celosvětový problém. *Pedagogika*, roč. 40.
- RILEY, J. 2003. *The Teaching of Reading: The development of Literacy in the Early Years*. London, New York: McGraw-Hill.
- RYAN, J. 1995. Functional Literacy. In HARRIS, T. L. a R. E. HODGES, R. E. *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: IRA. ISBN 0-8720-7138-3.
- SAHLBERG, P. 2011. *Finnish lesson: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press. ISBN-13: 978-0807752579.
- SMITH, F., 2004. *Reading Without Nonsense*. New York: Teachers College Press. ISBN-13: 978-0807746868.
- STRAKOVÁ, J., J. PALEČKOVÁ a V. TOMÁŠEK 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: ÚIV.
- ŠEBESTA, K. 1999. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum. ISBN X8024609487.
- TOMÁŠEK, V. 1995. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*. Praha: VÚP.
- TOMPKINS, G. E. 2006. *Literacy for 21st Century. A Balanced Approach*. USA: Pearson Education. ISBN 0-13-119076-8.
- TRACEY, D. H. a L. MORROW 2012. *Lenses on Reading, Second Edition: An Introduction to Theories and Models*. The Guilford Press. ISBN-10: 1462504701.
- WILDOVÁ, R. 2012. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje*. Praha: PdF UK v Praze.

ZÁPOTOČNÁ, O. a Z. PETROVÁ 2010. Jazyková gramotnost' v predškolskom veku.
Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.

ODBORNÉ KURIKULUM AUTORA DISERTAČNÍ PRÁCE

Jméno: Lukáš Hejsek

Dosažený titul: Mgr.

Datum narození: 14. 10. 1986

Místo narození: Pelhřimov

Státní příslušnost: ČR

E-mail: Lukas.Hejsek@seznam.cz

Vzdělání

2010–dosud: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, prezenční doktorský studijní program, obor pedagogika

2006–2010: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, obor Učitelství druhého stupně ZŠ, kombinace český jazyk – anglický jazyk

2002–2006: Obchodní akademie, Pelhřimov

1993–2002: ZŠ Hálkova, Humpolec

Přehled o publikační činnosti

Monografie

HEJSEK, L. *...a pak přišel BIGBÍT*. České Budějovice: Nová Forma, s. r. o., 2012. 110 str.
ISBN 978-80-7453-185-9.

Články

HEJSEK, L. Využití slovní zásoby v písňových rockových textech. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc: Pdf UP, 2010.

HEJSEK, L. Uplatňování komunikační výchovy na 2. stupni ZŠ. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP – VIII. ročník studentské vědecké konference*. Olomouc: Pdf UP, 2010.

HEJSEK, L. Možnosti uplatnění mezinárodních průzkumů čtenářské gramotnosti PISA ve vlastním pedagogickém výzkumu. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc: Pdf UP 2011.

HEJSEK, L. a M. MLČOCH. Ohlédnutí za konferencí Komunikační výchova a školská praxe. *Komunikační výchova* [online]. [cit. 2011-05-03]. Dostupné z <http://www.komunikacnivychova.upol.cz/index.php/teorieapraxe/souvislosti/83-komunikani-vychova-a-kolska-praxe>

HEJSEK, L. a M. MLČOCH. Komunikační výchova a školská praxe. In *Žurnál UP*. 27. 5. 2011, roč. 20, č. 27, str. 8.

HEJSEK, L. Setkání učitelů českého jazyka a literatury. In *Žurnál UP*. 16. 12. 2011, roč. 21, č. 11, str. 3.

HEJSEK, L. V U-klubu se soutěžilo v komunikačních dovednostech. *Komunikační výchova* [online]. [cit. 2011-12-19]. Dostupné z <http://komunikacnivychova.upol.cz/index.php/home/90-v-u-klubu-se-soutilo-v-komunikanich-dovednostech>

HEJSEK, L. Zhudebněná poezie Josefa Kainara jako námět na vyučovací hodinu českého jazyka a literatury. *Metodický portál RVP* [online]. Dostupné z <http://www.rvp.cz>

HEJSEK, L. Pracovní list jako inspirace pro rozvoj čtenářské gramotnosti. *Metodický portál RVP* [online]. Dostupné z <http://www.rvp.cz>

HEJSEK, L. Hip-hopová kultura jako námět na vyučovací hodinu českého jazyka a literatury. *Metodický portál RVP* [online]. Dostupné z <http://www.rvp.cz>

HEJSEK, L. Plánovaný předvýzkum čtenářské gramotnosti. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP – IX. ročník studentské vědecké konference*. Olomouc: PdF UP, 2011.

HEJSEK, L. Předvýzkum čtenářské gramotnosti v Olomouckém kraji. In *Čtenářská gramotnost ve škole*. Hradec Králové: PdF HK, 2012.

HEJSEK, L. Komunikační výchova v teorii a praxi. Komunikační výchova [online]. [cit. 23. 4. 2012]. Dostupné z <http://komunikacnivychova.upol.cz/index.php/home/95-komunikani-vychova-v-teorii-a-praxi>

HEJSEK, L. Aktuální otázky čtenářské gramotnosti z pohledu českých učitelů. In *Rara Avis*. Trnava: FF, Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Trnava, 2012.

HEJSEK, L. Mohou nám Finové pomoci zlepšit čtenářskou gramotnost? In *Svoboda jazyka – jazyk svobody*. Ostrava: PdF, Ostravská univerzita v Ostravě, 2012.

HEJSEK, L. ICT ve vzdělávání. *Žurnál UP* [online]. [cit. 30. 11. 2012]. Dostupné z <http://www.zurnal.upol.cz/zprava/clanek/konference-ict-ve-vzdelavani/>

MAREŠOVÁ, H. a L. HEJSEK. *ICT ve vzdělávání*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2012. 270 str. ISBN 978-80-244-3362-2.

Účasti na konferencích:

- Aktivní účast na VIII. ročníku studentské vědecké konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. Olomouc, 1. 12. 2010, pořádal Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP. Příspěvek na téma: Uplatňování komunikační výchovy na 2. stupni ZŠ.
- Aktivní účast na mezinárodní konferenci Metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc, 12. 4. 2011, pořádala Kčjl PdF UP.

Příspěvek na téma: Možnosti uplatnění mezinárodních průzkumů čtenářské gramotnosti PISA ve vlastním pedagogickém výzkumu.

- Pasivní účast na mezinárodní konferenci Komunikační výchova a školská praxe. Olomouc, 13. 4. 2011, pořádala Kčjl PdF UP.
- Aktivní účast na IX. ročníku studentské vědecké konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. Olomouc, 1. 12. 2011, pořádal Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP. Příspěvek na téma: Plánovaný předvýzkum čtenářské gramotnosti.
- Aktivní účast na konferenci Gramotnost ve škole. Hradec Králové, 28. - 29. 3. 2012, pořádala Pedagogická fakulta UHK. Příspěvek na téma: Předvýzkum čtenářské gramotnosti v Olomouckém kraji.
- Pasivní účast na mezinárodní konferenci Komunikační výchova v teorii a praxi. Olomouc, 11. 4. 2012, pořádala Kčjl PdF UP.
- Pasivní účast na mezinárodní konferenci Metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc, 12. 4. 2012, pořádala Kčjl PdF UP.
- Aktivní účast na mezinárodní konferenci Na kus řeči. Trnava, 25. - 26. 4. 2012, pořádala Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnavě. Příspěvek na téma: Aktuální otázky čtenářské gramotnosti z pohledu českých učitelů.
- Aktivní účast na mezinárodní konferenci Svoboda jazyka – jazyk svobody, 21. 6. - 22. 6. 2012, pořádala Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. Příspěvek na téma: Mohou nám Finové pomoci zlepšit čtenářskou gramotnost?
- Pasivní účast na mezinárodní konferenci ICT ve vzdělávání, 7. - 8. 11. 2012, pořádala Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Grantové projekty

- Hlavní řešitel projektu Výzkum čtenářské gramotnosti na olomouckých základních školách v 6. ročnících. Vnitřní grant UP (PdF_2012_024).
- Spoluřešitel projektu Aktuální problémy rozvoje čtenářské gramotnosti z pohledu učitelů 1. stupně základní školy. Vnitřní grant UP (PdF_2012_033).
- Spoluřešitel projektu Výzkum aktuálních otázek čtenářské gramotnosti u žáků 1. stupně základní školy. Vnitřní grant UP (PdF_2012_045).

Další činnosti

- Lektor v projektu Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích. Reg. číslo projektu: CZ.1.07/1.1.00/08.0018. Koordinátor projektu: Mgr. Miloš Mlčoch, Ph.D.
- Administrátor projektu Kurzy ICT ve výuce pro pedagogické pracovníky. Reg. číslo: CZ.1.07/1.3.00/14.0011. Koordinátorka projektu: doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.

SUMMARY

Title of dissertation thesis

Development of reading literacy in the process of basic education.

Summary

The dissertation thesis deals with the development of reading literacy in primary and secondary education. The main objective of the thesis is to describe the teaching of comprehension on the lower secondary schools in the Czech Republic and to characterize the level of literacy of 6th grades pupils of lower secondary schools in the Olomouc region.

The thesis is divided into three parts: a theoretical part, the empirical part and attachments. The basis for setting research goals is the theoretical part of the dissertation. The theoretical part is based on Czech and foreign professional literature on reading literacy. In theory we have focused on notions of literacy, functional literacy and reading literacy, we have suggested relationships between these concepts and characterized important areas that these concepts are related to. We have discussed here the factors that influence the development of reading literacy. We have described some classifications of reading strategies and reading techniques and we also work with literacy in the context of teaching methods. Emphasis was put on the methods of critical thinking. Next, we tried to anchor reading literacy in the context of pedagogical theories and models of information

processing, which influenced the area of literacy during the last century. The final part of theory was devoted to the current state of the problem of reading literacy from the point of view of its development in primary and secondary schools in the Czech Republic and abroad.

The empirical part is based on quantitatively oriented research paradigm. The research is divided into two parts; each part is focused on different research object. The first research object are lower secondary schools teachers in the Czech Republic, the other research object are pupils of 6th grade of lower secondary schools in the Olomouc region. For each research object we present description of research objectives, research sample, research methodology, data analysis and testing of hypotheses.

The conclusion statement of the dissertation is based on the results obtained through pedagogical research. The important part of the conclusion is the contribution of the work for the development of pedagogy and school practice.

Key words

Reading literacy, functional literacy, literacy, didactic means, educational theory, critical thinking, information processing models, PISA, work with texts, teachers, 6th grade, pupils.