

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

## **Diplomová práce**

Monika Eremiášová

# **ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST U ŽÁKŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY**

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen rameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 19. března 2019

.....

Podpis

## **Poděkování**

Děkuji doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, ochotu a cenné rady.

## Obsah

Úvod.....	6
1 Gramotnost, negramotnost.....	8
1.1 Modely gramotnosti .....	9
1.2 Funkční gramotnost.....	10
1.2.1 Oblasti funkční gramotnosti.....	11
1.3 Funkční negramotnost .....	14
2 Čtenářská gramotnost .....	15
2.1 Pojetí čtenářské gramotnosti.....	15
2.2 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti .....	16
2.3 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti .....	17
2.4 Roviny čtenářské gramotnosti .....	17
2.5 Počáteční čtenářská gramotnost.....	18
2.6 Čtenářská gramotnost v kurikulu základního vzdělávání.....	20
3 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti.....	24
3.1 Výzkum PIRLS .....	24
3.2 Výzkum PISA .....	27
4 Čtení, čtení s porozuměním .....	29
4.1 Etapy ve výuce čtení .....	32
5 Metody ve výuce prvopočátečního čtení.....	36
5.1 Metody syntetické .....	36
5.2 Metody analytické.....	42
5.3 Metoda analyticko-syntetická.....	44
6 Výzkumné šetření.....	45
6.1 Popis výzkumného šetření.....	45
6.2 Cíle výzkumného šetření .....	45

6.3	Stanovené hypotézy.....	46
6.4	Popis metody výzkumného šetření.....	47
6.5	Charakteristika respondentů .....	48
6.6	Analýza získaných dat.....	49
6.7	Důkazy hypotéz.....	61
6.8	Závěr výzkumného šetření.....	68
6.9	Diskuze .....	69
	Závěr .....	71
	Seznam pramenů a literatury .....	73
	Seznam obrázků, grafů a tabulek.....	77
	Seznam příloh.....	79

## Úvod

Čtení je jedno ze základních specifických forem jazykového projevu. Slouží jako základní komunikační prostředek pro lidstvo. Cílem primárního vzdělávání je naučit žáky číst a psát. Čtení a psaní jsou neoddelitelné složky. Obě dovednosti spolu úzce souvisí, proto výuka čtení spolu s výukou psaní probíhá na 1. stupni ZŠ současně.

Čtení poznávají děti už před nástupem do školy. Seznamují se zejména se čtením s porozuměním, kdy děti nečtou, ale poslouchají text, který jim čtou rodiče. Děti si posloucháním příběhů a pohádek navíc rozvíjejí slovní zásobu. Číst a psát se žáci učí v elementární třídě. Počátky mohou být náročné, je proto důležité dbát na důkladné procvičování a opakování. Pro žáky elementárních ročníků je důležitá motivace ke čtení, správně zvolený typ textu, přiměřený věku, aby žáky zaujal. V základním vzdělávání nám jde o to, seznámit žáky s technikou čtení, a to zejména se čtením s porozuměním. Žáky učíme hlasité i tiché čtení. Při hlasitém čtení dbá žák na artikulaci a při tichém čtení se žák učí číst tzv. „očíma“. Naučit se číst a psát je předpoklad pro budoucí vzdělávání. Tyto dovednosti uplatňujeme po celý život.

Diplomová práce je zaměřena na čtenářskou gramotnost, která je nepostradatelnou součástí našeho života. Cílem předkládané diplomové práce je zjistit na jaké úrovni čtenářské gramotnosti jsou žáci na konci třetích ročníků, tedy na konci prvního vzdělávacího období, kdy mají osvojené základní dovednosti čtení a psaní.

Diplomová práce je složena z teoretické a empirické části. V teoretické části bylo cílem popsat čtenářskou gramotnost, a především čtení s porozuměním, které jsme použili jako prostředek pro získání vědomostí žáků, abychom zjistili úroveň čtenářské gramotnosti. Na základě přečteného textu měli žáci odpovídat na předem připravený test k textu. V tomto výzkumu jsme sledovali úroveň čtenářské gramotnosti. Nezapočítávali jsme do hodnocení pravopisné chyby.

Diplomová práce je rozdělena do šesti kapitol. V první kapitole věnujeme pozornost gramotnosti a negramotnosti. Popisujeme modely gramotnosti. Protože s gramotností úzce souvisí funkční gramotnost, popisujeme funkční gramotnost v souvislosti se čtenářskou gramotností a zmiňujeme její oblasti. Jako protipól uvádíme funkční negramotnost.

Čtenářská gramotnost je popsána ve druhé kapitole diplomové práce. Zabýváme se pojetím čtenářské gramotnosti, etapami, rovinami a faktory ovlivňujícími čtenářskou gramotnost. Uvádíme také pojem počáteční čtenářská gramotnost. Součástí kapitoly je také zmíněný kurikulární dokument RVP ZV, v němž poukazujeme na důležitost čtenářské gramotnosti.

Třetí kapitole věnujeme mezinárodním výzkumům PISA a PIRLS. Kromě těchto dvou výzkumných organizací dále zmiňujeme další organizace zabývající se čtenářskou gramotností.

Ve čtvrté kapitole uvádíme pojem čtení a čtení s porozuměním. V kapitole podrobněji popisujeme také jednotlivé etapy čtení. Čtení s porozuměním je pro nás stěžejní pro empirickou část diplomové práce.

V páté kapitole se zabýváme metodami ve výuce prvopočátečního čtení. Řadíme sem metody analytické, syntetické a analyticko-syntetické. Metody analytické a syntetické dále dělíme na konkrétní metody.

Šestá kapitola je součástí empirické části. Prostřednictvím didaktického testu byla provedena analýza úrovně čtenářské gramotnosti žáků primární školy na konci prvního vzdělávacího období se zaměřením na čtení s porozuměním. Součástí kapitoly je také popis výzkumného šetření spolu s vyhodnocením tohoto kvantitativního výzkumného šetření.

Následuje závěr výzkumného šetření, kde jsou zahrnuty poznatky a přínos pro pedagogickou praxi.

# 1 Gramotnost, negramotnost

Pojetí gramotnosti se v průběhu let vyvíjelo a nadále vyvíjí s ohledem na měnící se společnost a změnou požadavků na člověka. Původně znamenala gramotnost jako schopnost číst a psát, dále se rozšířily o dovednost početní (Wildová, 2005). Do 1. poloviny 20. století byl gramotným člověkem ten, kdo uměl číst a psát. (Svobodová, 2013)

S pojmem gramotnost je spojen i pojem protikladný – „negramotnost“. Negramotný jedinec bývá označován ten, který nedosáhl základů gramotnosti. Synonymem pro negramotného člověka je pojem „analfabet“ (Švrčková, 2011). Pojem negramotnost se týká především rozvojových zemí (například Etiopie, Pákistánu, Nigérie apod.). Za doby Československa, tj. v letech 1960-1990 se negramotnost téměř nevyskytovala. (Metelková Svobodová, 2013)

Gramotnost je tedy chápána v bipolárním pojetí, jak uvádí Rabušicová (2002), tedy gramotný – negramotný.

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 85) popisují gramotnost jako „*dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročních školní docházky.*“

Velký sociologický slovník definuje gramotnost jako „*schopnost a dovednost čtení a psaní v mateřském jazyce*“ (Maříková, Petrusek, Vodáková, 1996, s. 351). Některé zdroje uvádí dovednost počítat jako další součást gramotnosti. Všechny tři součásti gramotnosti, čtení, psaní a počítání, jsou základní dovednosti pro život. Cílem vyučovacího procesu je vybavit žáka všemi třemi dovednostmi. (Havel, Najvarová a kol., 2011).

Hautecoeur in Havel, Najvarová a kol. (2011, s. 21) přidává mluvení jako čtvrtou část gramotnosti ke gramotnosti písarské, čtenářské a počtářské.

Avšak problematika gramotnosti se dnes znovu stává předmětem zájmu psychologů a pedagogů. Hlavně proto, že je to potřeba v současné době a společnosti, která v důsledku změn lidské práce, kde úspěšnost čím dál víc závisí na schopnosti zpracovávat co nejvíce informací, mění očekávání a zvyšují se tak nároky na gramotného člověka. I přesto, že je v dnešní době obrovský rozmach stále nových a nových komunikačních a informačních technologií, které konkurují psaným textům, tak čtení zůstává i nadále hlavní způsobilostí člověka v procese jeho akulturace. Proto pedagogická teorie a praxe směřují k tradičním



vyučovacím postupům už v počátečních etapách osvojení si čtení a psaní tak, aby sloužili pak v běžném životě. (Kolláriková, Pupala, 2010)

## 1.1 Modely gramotnosti

Gavora, Zápotočná (2003); Švrčková (2011) popsali 4 základní modely gramotnosti, jimiž jsou bázová gramotnost, gramotnost jako zpracování textových informací, gramotnost jako sociálně-kulturní jev a e-gramotnost. Modely se liší ve způsobech uplatnění a pohledu na gramotnost.

*U Bázové gramotnosti* jde o nácvik čtení, jeho rychlost a správnost. Žák projevuje, zda porozuměl obsahu textu. Je zde kladen důraz na dekodování, vybavení si informací a jejich reprodukci. Učitelé hodnotí rychlost čtení a chybování, ale také plynulost, základní porozumění apod.

*Gramotnost jako zpracování textových informací* vede již k hlubším činnostem, nejde jen o dekodování textu, ale je kladen důraz na vyhledávání informací, hledání vztahů, hodnocení textu, vyvozování závěrů apod. Žák se tedy učí více zamýšlet nad významem textu, přemýšlet o něm, uvažovat a použít jej v běžném životě. V této fázi dochází k vytváření si základů pro celoživotní učení. Pro tento model se začal užívat termín *funkční gramotnost* (funkční gramotnosti podrobněji popsána v následující kapitole).

*Gramotnost jako sociálně-kulturní jev* by se měla zkoumat v prostředí, kde je uplatňována za pomoci pozorování, rozhovoru či analýzy.

Dnešní doba vyžaduje elektronickou gramotnost neboli *E-gramotnost*. Znamená dovednost používat elektronická média. Jímí se rozumí např. práce s textovým editorem, internetem, e-mailem, SMS, ...). Práce s internetem vyžaduje schopnost vyhledávat a třídit informace, vyhodnocovat jejich důležitost, orientovat se v informačních databázích, elektronických encyklopediích, elektronických slovnících a jiné.

Zatímco v knize se orientujeme podle obsahu, v internetových databázích se orientujeme pomocí klíčových slov. Švrčková (2011) uvádí pojem *kompetence k hodnocení informací*. Jedinec si musí umět vybrat z nepřehledného množství informací jen užitečné a pravdivé. Měl by se umět vyhýbat plagiátorství a neužitečným nebo nepravdivým informacím.

## 1.2 Funkční gramotnost

Pojem funkční gramotnost znamená schopnost využívat gramotnost v běžném životě. (Havel, Najvarová a kol., 2011).

Švrčková (2011, s.11) uvádí funkční gramotnost jako: „*zpracování informací uvedených v textu a jejich použití pro řešení životních situací. Jde tedy o schopnosti zpracovávat text (popř. jeho části) a jimi získané informace z textu dále užívat pro řešení „praktického problému“ v situacích denního života.*“

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

Kolláriková, Pupala (2010, s. 266) chápou funkční gramotnost ve smyslu „*přirozeného, všestranného a účelného uplatňování v rozličných situacích a činnostech.*“ Na základě toho se upřednostňují sebevzdělávací cíle, sociálně-komunikační funkce a komunikace mezikulturní. V tomto případě tedy, zda je člověk gramotný, nezáleží na tom, jestli umí jedinec číst a psát, ale především na tom, do jaké míry tyto schopnosti uplatňuje a zda je umí používat v běžném životě, řešit praktické problémy, vzdělávat se, dorozumívat se se svým okolím apod.

Čtení nevyužíváme pouze při čtení knih, časopisů či novin, ale také k jiným účelům, jako jsou jízdni řady, návody, dotazníky, tabulky, mapy, značky, symboly, a spousta dalších. Proto do funkční gramotnosti řadíme také gramotnost *numericou*. (Havel, Najvarová a kol., 2011)

Vzhledem k použití v různých situacích uvádí Gavora (2003) následující dělení celkové funkční gramotnosti:

- *literární gramotnost* – jedná se o čtení a využití informací v textech, jako jsou například knihy, noviny, časopisy, a další souvislé texty;
- *numericá gramotnost* – důležitá znalost číslic, které jsou součástí textu, např. jízdni řady, výpisy z banky, faktury, účtenky apod.;
- *dokumentová gramotnost* – hledání a použití informací v krátkých textech, např. nálepky na výrobcích, reklamy, pokyny, návody.

Další pojetí funkční gramotnosti shrnuje například Rabušicová (2002, s. 19). Uvádíme některá z nich. „*Funkční gramotnost není totožná se „školní gramotností“, což znamená, že*

*dobré zvládnutí školního vzdělání nemusí nutně znamenat úspěšné řešení úkolů každodenního života, při nichž je funkční gramotnost potřebná. Funkční gramotnost předpokládá dovednosti, jež jsou náročnější než jen zvládnutí základních technik čtení a psaní. Funkční gramotnost bývá obecně chápána jako schopnost komunikovat.“*

Metelková Svobodová (2013) na základě výše zmíněného desatera usuzuje, že funkční gramotnost je vyžadována společností.

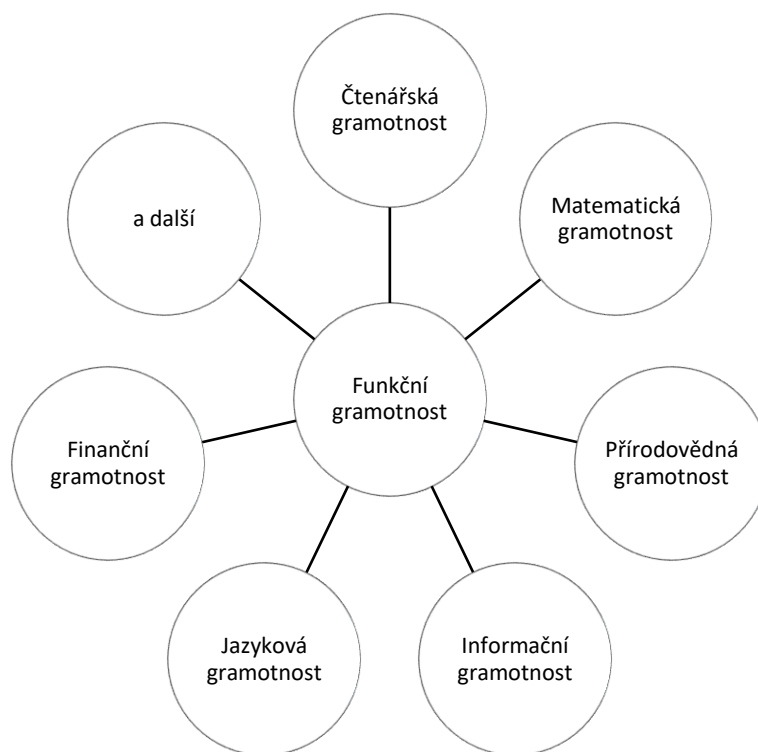
Setkáváme se zde s pojmem *školní gramotnost*. Gavora (2006, s. 25) porovnává školní gramotnost s gramotností funkční: *„Funkčná gramotnosť sa často chápe ako kontrastný výraz (nikde jako komplementárny pojem) k pojmu školská gramotnosť (academic literacy). Školská gramotnosť (najmä v tradičnej škole) plní inú funkciu, než je funkčná gramotnosť. Tradičná koncepcia vyučovania je založená na mechanickom osvojovaní. Žiaci sa učia – najmä v náukových predmetoch – texty učebníc naspamäť, a to často bez ich dostatečného porozumenia. Učiteľ sa často uspokojuje s tým, že žiak plynulo reprodukuje učivo. Obyčajne nemá čas na skúmanie, či žiak rozumie všetkým aspektom učiva a či ho vie používať i onych situáciách, než sú tie, ktoré sa v škole naučil.“*

Podle Metelkové Svobodové, Hyplové (2011) by bylo ideální, kdyby se oba dva pojmy (funkční a školská gramotnost) navzájem obsahově prolínaly a splynuly. Jediný rozdíl by byl v tom, že by školskou gramotnost uplatňovali ve školním prostředí a směřovali by k formování funkční gramotnosti. Funkční gramotností by se však zabývali až dospělí jedinci. Dále se zamýšlí nad tím, že škola vyžaduje po dětech spíše čist souvislé texty, kdežto v běžném životě už jde spíše o hledání určitých informací v textu, nebo jsou to také text, který není souvislý, tím jsou například tabulky, grafy, jízdní řády, schémata a jiné. V procesu vzdělávání je důležitá práce s textem, ať už se jedná o čtenářskou, funkční, či školní gramotnost. Je klíčová pro vzdělávání ve škole, tak i v celoživotním vzdělávání.

### **1.2.1 Oblasti funkční gramotnosti**

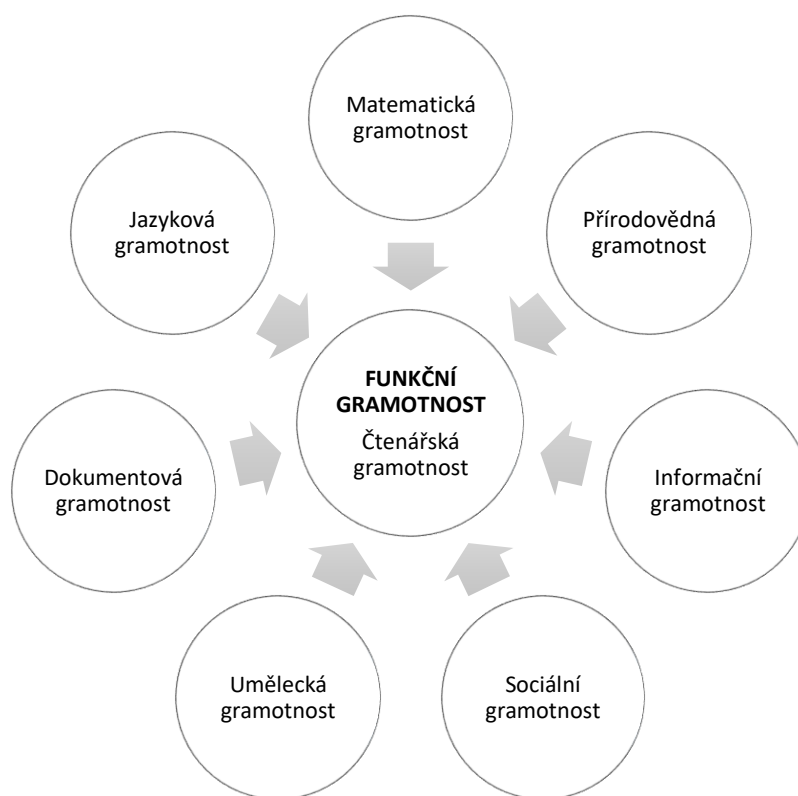
Oblast funkční gramotnosti dělíme na další podoblasti. Jimi jsou například čtení, matematika, přírodověda, informatika a další. Vzájemné vztahy můžeme pozorovat na *obrázku 1*. Každý člověk je individuální, a proto jeho schopnosti v určitých oblastech se mohou značně lišit. V některé může vynikat, v jiné může být naopak až funkčně negramotný. (Havel, Najvarová a kol., 2011)

Cílem základního vzdělání je snažit se žáka rozvinout ve všech oblastech a umožnit mu uvědomit si, v jakých oblastech vyniká. A dále ho směřovat k volbě budoucího povolání.



Obrázek 1: Oblasti funkční gramotnosti (Havel, Najvarová a kol., 2011, s. 25)

V jiných publikacích může být dělení odlišné. Například Najvarová (2008, s. 10) vidí čtenářskou gramotnost jako „nepostradatelnou pro další oblasti gramotnosti, a proto je ostatním oblastem spolu s funkční gramotností nadřazena.“ Najvarová uvádí další oblasti, a naopak některé nejsou zmíněny. Uvádí navíc například sociální, dokumentovou a uměleckou gramotnost. Naopak nezmiňuje finanční gramotnost. Odlišné dělení je znázorněno na obrázku 2.



Obrázek 2: Postavení čtenářské gramotnosti vůči dalším podoblastem funkční gramotnosti (Najvarová, 2008, s. 10)

Havel, Najvarová a kol. (2011) také vyzdvihují důležitost čtenářské gramotnosti, která se odráží v ostatních oblastech v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV). Čtenářská dovednost se tedy odráží ve všech kompetencích obsažených v RVP ZV. Jsou to kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Ve výše uvedeném kurikulárním dokumentu nalezneme gramotnost informační, matematickou, občanskou a mediální. Podrobněji se s Rámcovým vzdělávacím programem zabýváme v jedné z dalších následujících kapitol.

Kolláriková, Pupala (2010) se zabývají například kulturní gramotností, která zde ještě nebyla zmíněná. Popisují vzdělání jako kulturní gramotnost, která souvisí s tím, že dochází ke změně chápání toho, co znamená samotná gramotnost jako vlastnost člověka. Pojetí gramotnosti se za poslední dobu výrazně posouvá a rozšiřuje. Proto pro tento posun používají anglický výraz pro čtení, které směřuje *od „word reading“ (čtení slov), k „world reading“ (četba světa)*. Jednoduše to značí, že *umět číst a být gramotný* dnes už neznamená to samé.

Vzhledem k zaměření předpokládané diplomové práce se budeme detailněji zabývat pouze oblastí čtenářské gramotnosti v jedné z dalších kapitol.

### 1.3 Funkční negramotnost

Podle Neice in Doležalová (2005, s. 39) jsou „*funkčně negramotní obvykle schopni dekodovat text, protože si osvojili základní dovednost rozeznávání písmen. Jejich negramotnost však spočívá v tom, že nejsou schopni porozumět textům s určitou úrovní složitosti obsahu a chápat jejich význam.*“

Švrčková (2011) označuje funkčně negramotným takového člověka, který sice prošel vzdělávacím procesem – triviem (čtením, psaním, počítáním), avšak pouze v základní míře pro běžný život, aby se zařadil do společnosti.

Funkčně negramotný člověk má tedy obtížnější situace ve svém životě. Hůře se orientuje v jízdách v řádech, má problémy s vyhledáváním informací, zejména založené na třídění (např. knihovny), nedokáže postupovat podle návodu na výrobku, také má problém se orientovat v nových věcech, pomalu se přizpůsobuje při změně pracovních podmínek, proto si také těžko hledá práci. Tito lidé mají problémy v oblasti:

- ekonomiky – lidé jsou často nezaměstnaní;
- zdravotnictví – neumí se postarat o své zdraví a jsou odkázáni na pomoc druhých;
- ekologie – není pro ně důležité udržovat životní prostředí a dodržovat zásady trvale udržitelného rozvoje;
- sociální oblasti – neumějí se postarat o sebe sama v neobvyklých situacích, které jsou pro ně těžce řešitelné. (Havel, Najvarová a kol., 2011)

V následující kapitole se budeme zabývat čtenářskou gramotností. Aby nedocházelo k funkční negramotnosti a problémům v životě jedince, je čtenářská gramotnost nedílnou součástí funkční gramotnosti.

## 2 Čtenářská gramotnost

V kapitole se budeme zabývat pojetím čtenářské gramotnosti. Jak definují čtenářskou gramotnost někteří autoři, nebo také výzkumná mezinárodní šetření. Dále je potřeba zmínit etapy rozvoje čtenářské gramotnosti, faktory ovlivňující tento rozvoj. Zabýváme se zde rovinami čtenářské gramotnosti a počáteční čtenářskou gramotností, kde také zmíníme čtyři domény pregramotnosti americké spisovatelky van Kleeck (1998).

### 2.1 Pojetí čtenářské gramotnosti

Na rozdíl od gramotnosti obecné se čtenářská definuje jako: *„komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42)

Průcha (2009, s. 230) také uvádí: *„Čtenářská gramotnost zahrnuje nejen osvojení si dovedností čtení, ale schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd.“*

Pro svou důležitost je spolu s matematickou a přírodovědnou gramotností předmětem mezinárodních srovnávacích výzkumů. Mezi nejznámější zahrnujeme výzkumy Programme for International Student Assessment (dále jen PISA) a Progress in International Reading Literacy Study (dále jen PIRLS). (Havel, Najvarová a kol., 2011)

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

Zatímco výzkum PISA rozšiřuje definici čtenářské gramotnosti o procesy přemýšlení o obsahu (Havel, Najvarová a kol. 2011). Straková (2002, s. 10) na základě výzkumu PISA definuje čtenářskou gramotnost jako *„schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm, používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“*

## 2.2 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost žáků probíhá v určitých etapách, které postupují následovně: (Havel, Najvarová a kol., 2011)

### **První etapa: Etapa pregramotnosti**

Tato první etapa je též známá pod pojmy *pregramotnost*, *emergentní dětská gramotnost*, či *spontánní gramotnost*. V této fázi se dítě dostává poprvé do kontaktu s gramotností ve světě dospělých. Setkává se s ní ve formě předčítání knížek (pohádek, říkanek) a tiskovin. Pozoruje dospělé při čtení časopisů, letáků, knih, návodů, textů na internetu apod. Na základě toho si dítě tvoří vlastní představu o čtení a vytváří si tzv. *prekoncepty* čtení. Etapa končí nástupem do školy.

### **Druhá etapa: Etapa rozvoje čtenářské gramotnosti**

Etapa je započata vstupem žáka do 1. třídy a ukončena posledním rokem povinné docházky. Trvá tedy 9 let a vzhledem k této délce je rozdělena do kratších úseků:

- a) *Etapa počáteční čtenářské gramotnosti*, též nazývána jako *etapa elementární gramotnosti* nebo *etapa bázové gramotnosti* – pro období je typické pilování technik čtení a psaní. Texty by měly být přiměřené věku žáka. Vzhledem k individuálním zvláštnostem žáků může etapa trvat až do konce 3. třídy.
- b) *Etapa funkčního využívání pro různé účely* – během této etapy si žáci osvojují metody, techniky a strategie práce s textem. Cílem je připravit žáka na život ve společnosti a možnost se nadále vzdělávat. Tato etapa má dvě fáze, a to *fázi základní gramotnosti* a *rozvinuté základní gramotnosti*.

Pro tuto etapu je nepostradatelný vliv učitele na žáka a jeho představy. Z hlediska elementárního vzdělávání je tato etapa nejdůležitější, protože se žák učí číst a psát, což jsou dvě nepostradatelné složky pro dovednost čtení.

### **Třetí etapa: Etapa funkční gramotnosti**

Žák je po ukončení školy připraven použít čtenářskou gramotnost v běžném životě a začlenit se do společnosti. Etapa je spojena především s dospělostí. Funkční gramotnost nezískáme bez zvládnutí všech předchozích etap, kterými tedy jsou: spontánní gramotnost → elementární gramotnost → základní gramotnost → rozvinutá základní gramotnost → funkční gramotnost.



## 2.3 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je proces dlouhodobý, aktivní a v jejím průběhu je ovlivněna určitými faktory, které na ni působí a tím ovlivňují úroveň a kvalitu čtenářské gramotnosti. Faktory dělíme podle toho, jak na nás působí, tedy faktory vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní). Mezi faktory vnitřní řadíme genetické predispozice, motivace, čtenářské strategie, zájem, charakter a intelektové schopnosti. Tyto faktory souvisí s osobností žáka. Naopak do vnějších faktorů zahrnujeme rodinu, školu, mimoškolní a mimo rodinné faktory. (Wildová, 2005; Havel, Najvarová a kol., 2011)

Metelková Svobodová, Hyplová (2011) uvádí, že se jedná o proces náročný, dlouhodobý a formovatelný mnoha vlivy.

## 2.4 Roviny čtenářské gramotnosti

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

Mezi tyto roviny patří – vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace. Švrčková (2011); Vykoukalová, Wildová (2013); Nastoupilová, Skalová (2014) popisují tyto roviny následovně:

- a) *vztah ke čtení* – významnou roli zde hraje radost z četby, či potřeba číst;
- b) *doslovné porozumění* – základní dovedností je dekodovat psané texty a porozumět jim;
- c) *vysuzování* – schopnost žáka vyvozovat závěry z přečteného textu, posuzovat texty, hodnotit je, sledovat záměr autora;
- d) *metakognice* – je „*dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření*“ (Vykoukalová, Wildová, 2013, s. 22);
- e) *sdílení* – čtenář své prožitky sdílí s dalšími čtenáři, porovnávají své názory, přemýšlí o rozdílech;
- f) *aplikace* – člověk je čtenářsky gramotný a četbu využívá (aplikuje) v běžném životě.

Jednotlivé roviny vnímáme ve stejném poměru. Všechny jsou pro jedince stejně důležité, zejména pro další celoživotní učení. Čtenářská gramotnost bývá zejména spojována s předmětem český jazyk, ale měla by být spjata i s dalšími předměty. (Nastoupilová, Skalová, 2014)

Avšak Metelková Svobodová, Hyplová (2011) se domnívají, že rovinu aplikace lze spíše chápat jako proces literární komunikace probíhající při estetické interakci. Komunikace literární probíhá ve čtyřech fázích, které na sebe navzájem navazují. Jsou to fáze *percepce*, *apercepce*, *interpretace* a *konkretizace textu*. U fáze *percepce* se žáci seznamují s textem, a to buď poslechem, nebo četbou. U *apercepce* si už čtenář dokáže vytvořit vlastní představu, odráží se zde vlastní zkušenosti žáka. Důležitou roli v této fázi hraje učitel, který je důležitý při procesu čtení, aby nedošlo k mylným představám nebo nepochopení neznámých slov. Při třetí fázi *interpretace* čtenář za pomoci učitele (kontaktního čtenáře) komunikuje spolu s textem. *Konkretizace textu*, tedy konečná fáze roviny aplikace vede žáka k rozvoji schopností a pochopení, že je literatura součástí běžného života, pochopit význam textu jako smyslu pro řešení životních situací, problémů. Více se těmito fázemi zabývají například Zítková (2004) nebo Lederbuchová (2010). Podle názoru Metelkové Svobodové, Hyplové (2011) by se měl důraz klást na kvalitu práce s textem ve vyučovací hodině. To značí, že učitel by měl být obeznámen s postupy porozumění a výsledky mezinárodních šetření.

## 2.5 Počáteční čtenářská gramotnost

Představa počátečního vzdělávání bývá většinou zpravidla spojováno s osvojováním schopností číst a psát. „*Prváčik, ktorý prichádza do školských lavíc, sa teší, že sa naučí čítať a písať.*“ (Kolláriková, Pupala, 2010).

Učení v mateřském jazyce, ve kterém je zahrnuté právě čtení a psaní, je jedním z hlavních vyučovacích předmětů.

Kolláriková, Pupala (2010) přišli na myšlenku komplexnosti přístupů k rozvoji gramotnosti, kterou rozvinuli a tvrdí, že se projevuje chápáním a akceptováním rovnocennosti jednotlivých složek jazykového vzdělávání, od mluvení, poslechu, čtení a psaní, přes komunikaci až k myšlení. V odborné literatuře se se tyto dovednosti a schopnosti nazývají jako komplex jazykových kompetencí, a tím se dá zdůraznit jejich vzájemná propojenost, neoddělitelnost a funkčnost. Namísto užívání pojmu *didaktiky čtení a psaní (reading*

*instruction*) se používá pojem *rozvoj gramotnosti (literacy education)*. Problematika počátečního čtení vede tedy k širšímu chápání s důrazem na dlouhodobější perspektivu a přirozenou autentičnost ve vztahu k životu.

Americká spisovatelka van Kleeck (1998) vytvořila čtyři domény pregramotnosti, tedy počátečního utváření kulturní gramotnosti (pojetí kulturní gramotnost bylo již zmíněno výše). Mezi čtyři základní domény patří *kontextový procesor (context processor)*, *významový procesor (meaning processor)*, *fonologický procesor (phonological processor)* a *ortografický procesor (ortographic processor)*. *Kontextový procesor* značí poznávání a chápání kontextu čtení. Žák poznává svět, učí se souvislému vyjadřování, „čtou mezi řádky“ - chápou tedy souvislosti obsahu textu s reálným světem, už ví, že knihy jsou ke čtení, a ne k manipulaci, že každá kniha je napsaná určitým autorem, má obrázky, které vytvořil ilustrátor, bývají někomu věnované apod. Příslušné schopnosti rozvíjíme například dialogem dospělého s dítětem o předčítání, otázkami, rekapitulací, vyvozováním, usuzováním, hodnocením, vysvětlováním apod. Druhá doména – *významový procesor* se zabývá rozvojem slovní zásoby. Rozpozná slovní druhy, uvědomuje si slova v textu, jeho grafické podoby. Tyto schopnosti rozvíjíme zejména čtením, rozhovory, komentováním, opakováním složitějších slov apod. *Fonologický procesor* slouží k uvědomění si vztahu mezi zvukovou podobou jazyka a jejím grafickým ekvivalentem. Žáci mají cit pro zvukovou stavbu jazyka (intonace, přízvuk, rytmus apod.), dokáží rozlišovat slova ve větě, analyzují slova, slabiky apod. Vhodné pro rozvíjení těchto schopností jsou různé hry se slovy (záměny slov, počítání slov), básničky, říkanky, písně, vytleskávání rytmu, jazykolamy, přesmyčky a další spousta her. Poslední doménou je *ortografický procesor* a žák už chápe konvence tisku, začátek a konec kapitoly, členění kapitol, znalosti písmen (rozlišení malých a velkých písmen), interpunkční znaménka. Pro žáka je důležité při rozvíjení těchto schopností, aby se účastnil čtení, sledoval čítajícího i text, ukazoval si prstem apod.

V případě čtení je pro dítě důležité, aby se seznámilo s konceptem čtení, spolu s jeho smyslem a cílem, ještě, než se začne zabývat formálním kódem. Jeho počáteční představy se čtením musí být spojené s významem a porozuměním, zejména vlastními zážitky a zkušenostmi. Proto je důležitá předškolní příprava, která se zabývá strategiemi a předpoklady budoucího čtení s porozuměním. (Kolláriková, Pupala, 2010)

## 2.6 Čtenářská gramotnost v kurikulu základního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) slouží ke vzdělávání a rozvoji klíčových kompetencí žáka, mezi které patří kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. (RVP ZV, 2017)

V České republice se začalo vyučovat v 1. a 6. třídě základní školy podle zmíněného kurikulárního dokumentu, tedy RVP ZV. Do té doby se od roku 1995 a 1996 se učilo podle osnov základní školy, obecné školy a školy národní. (Fasnerová, 2018)

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

Jeřábek, Tupý (2006, s. 22) dodávají, že *„v průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností se aktivně podílet na životě společnosti.“*

Hlavním cílem základního vzdělávání žáků je *„pomoc žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání.“* (RVP ZV, 2017, s. 8)

RVP ZV (2017, s. 10) představuje klíčové kompetence jako *„souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“* Klíčové kompetence chápeme jako výsledek základního vzdělávání, tedy je považujeme za cíl ve vzdělávání, kdy žák dokáže řešit problémy, komunikovat, pracovat, spolupracovat apod. Klíčové kompetence si osvojujeme dlouhodobě. Začíná již v předškolním vzdělávání a pokračuje v základním, středním až v celém průběhu života. Kompetence se mezi sebou prolínají.

Předpokladem pro získání dovedností jednotlivých klíčových kompetencí je osvojení specifických dovedností čtení. (Hyplová, 2011)

Například uvádíme kompetence k učení, které vedou žáka k vybírání a využívání vhodných metod, strategií a způsobů pro efektivní učení, vyhledávání a třídění informací, pochopení a propojení do praktického života. Kompetence k řešení problémů vyžadují, aby žák na konci základního vzdělávání vyhledával informace vhodné k řešení problémů, řešil problémy samostatně, myslel kriticky, obhajoval své názory. Kompetence komunikativní požadují, aby žák dokázal vyjádřit své myšlenky, rozuměl různým typům textů, přemýšlel o nich a využíval je k zapojování do společnosti. Kompetence sociální a personální vyžaduje, aby žák spolupracoval ve skupině, diskutoval ve skupině nebo v rámci celé třídy. Kompetence občanské vedou žáka k rozhodování, poskytování pomoci, respektování tradic, pozitivnímu postoji k uměleckým dílům, zapojování do kulturního dění. Kompetence pracovní žádá od žáka, aby bezpečně používal materiály a nástroje, dodržoval pravidla, plnil povinnosti, využívá znalosti a zkušenosti získané ve vzdělávacích oblastech apod. (RVP ZV, 2017)

Hyplová (2011, s. 19) konstatuje, že na základě srovnání klíčových dovedností (dovedností směřující k získání kompetencí) a dovedností čtenářské gramotnosti je *„dosažení klíčových kompetencí je podmíněno vysokou úrovní čtenářské gramotnosti. Ta se tak stává obsahem a cílem všech vzdělávacích oblastí.“*

Mezi vzdělávací oblasti, které zde zmiňujeme, patří:

- jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura, cizí jazyk, další cizí jazyk);
- matematika a její aplikace;
- informační a komunikační technologie;
- člověk a jeho svět;
- člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství);
- člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis);
- umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova);
- člověk a zdraví (výchova ke zdraví; tělesná výchova);
- člověk a svět práce. (RVP ZV, 2017)

V každé vzdělávací oblasti se realizuje obsah v určitých vzdělávacích oborech český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk. My se budeme blíže zabývat vzdělávací oblastí český jazyk a literatura, kde je nejvíce věnován prostor rozvoje čtenářské gramotnosti, a to v rámci komunikační a slohové výchovy a literární výchovy.

Oblast jazyk a jazyková komunikace je na prvním stupni ZŠ, tedy v 1.-5. ročníku realizovaná 33 hodinami týdně. Pro první ročník je doporučeno 9 hodin týdně. S vyššími

ročníky pak počet hodin českého jazyka ubývá. Ve druhé třídě mají žáci 8 hodin českého jazyka, ve třetí třídě 6 hodin, ve čtvrté a páté třídě už pouze 5 hodin týdně. (Fasnerová, 2018)

Směrování k utváření klíčových kompetencí v cílovém zaměření oblasti vede žáka k chápání jazyka z historického hlediska, nástroje pro celoživotní vzdělávání, dále k rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku, vnímání jazyka a postupného osvojování, získávání a předávání informací, vyjadřování a sdělování názorů, rozvíjení pravidel interkulturní komunikace, získávání informací a samostatné práci s texty, získávání sebedůvěry ve veřejném projevu, prožívání uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků a také rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře. (RVP ZV, 2017)

Vzdělávací obor český jazyk a literatura je v kurikulu rozdělena na komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu. Výuka v první třídě probíhá komplexně. Cíle, které jsou v pozdějších ročnících plněny v jednotlivých výchovách jsou v první třídě zahrnuty do jediného předmětu – *český jazyk*. K jednotlivým cílům dochází přirozeně a pomocí hry. (Fasnerová, 2018)

Na prvním stupni se u komunikační a slohové výchovy od žáka očekává, že bude plynule číst s porozuměním texty, které jsou přiměřené jeho věku, rozlišovat informace v textu, dále musí správně vyslovovat, dodržovat správné dýchání. Obsahem učiva je jednak praktické čtení (technika, prvky čtení), tak i věcné čtení (jako zdroj informací, vyhledávací čtení). V literární výchově žák musí umět číst a přednášet zpaměti, vyjadřovat své pocity a dojmy ze četby, chápat rozdíl mezi poezií a prózou, odlišovat pohádky a další prózu, pracovat s textem, rozlišovat umělecké a neumělecké texty, provádět rozbor textu s použitím elementárních literárních pojmů. Obsahem učiva je zážitkové čtení, tvořivé činnosti s literárním textem, osvojení základních literárních pojmů (rozpočítadlo, hádanka, báseň, pohádka, spisovatel, básník, kniha, a jiné). (RVP ZV, 2017)

Fasnerová (2018) uvádí některé aktivity v rámci dosažení výše zmiňovaných dovedností. Kompetence k učení – zde učitelé musí věnovat značnou pozornost při nácviku čtení s porozuměním, žáci pracují s různými typy textů a vysvětlují si neznámá slova. Učitel se snaží žáky zaujmout a dává jim zajímavé úkoly, používají knihy, učebnice, ale i časopisy nebo internet. Důležité informace je třeba neustále procvičovat a zafixovat. Učitelé by měli používat moderní metody, například práce s chybou, projekty, hraní rolí, hry, hádanky apod. Dále napomáhají také různé recitační soutěže, olympiády a jiné. Kompetence k řešení problémů – učitelé kladou otázky, žáci odpovídají a diskutují. Žáci mají možnost pracovat

s chybou, sami objevovat, tvořit, vyvozovat závěry a jiné. Také používají internet a informace z různých zdrojů. Kompetence komunikativní – učitel hraje důležitou roli v navozování příjemné a klidné atmosféry, slušné komunikace mezi žáky, zařazuje metodu diskuze, kdy žáci obhajují své názory a přijímají názory od druhých. Kompetence sociální a personální – učitel zadává úkoly tak, aby žáci spolupracovali, pomáhali si. Učitel řeší problémy mezi jednotlivci nebo ve skupině. Dále zařazuje hraní rolí, dramatizace na témata nepříjemných životních situací, jako jsou šikana, záškoláctví, návykové látky a podobně. Kompetence občanská – učitel vede žáky ke spolupráci vytváření pravidel, kritérií pro chování, k následnému dodržování a respektování těchto pravidel. Učitel využívá při výuce učení nápodobou, také klade důraz na environmentální výchovu. Pracovní kompetence – učitel umožňuje žákům využívat technologie, například interaktivní tabule, i-učebnice a další. Do výuky přináší spoustu praktických činností, třeba výroba pomůcek do výuky. Práce by měla být splněna u všech žáků kvalitně a ve stanoveném čase. Žáci se učí při těžších úkolech organizovat a plánovat si čas. Učitel vede žáky k sebehodnocení. Jak je zmíněno již výše, současný RVP ZV vyžaduje, aby byly jednotlivé kompetence rozvíjeny neizolovaně a byly v úzkém propojení. Proto se některé body mohou prolínat.

Aby se čtení stalo nástrojem k získávání schopností a dovedností, je zapotřebí, aby žák pracoval s různými typy textů, a to souvislými i nesouvislými. Aby docházelo ke čtení za účelem osobním, vzdělávacím, pracovním a veřejným. (Hyplová, 2010)

### 3 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti

Zkoumáním čtenářské gramotnosti žáků na primární škole, jejich schopnostmi a dovednostmi se zabývá řada organizací a institucí, které provádějí výzkumy národní i mezinárodní. Cílem těchto výzkumů je porovnat žákovské kompetence právě na úrovni národní i mezinárodní. Výsledky slouží ke zkvalitňování teorie a praxe učitelů, a jejich příprav. Počáteční získané informace díky výzkumům umožňovaly učitelům kvalitnější práci. První mezinárodní výzkumy v České republice prováděli v roce 1995. Jednalo se o Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti (RLS). Od výzkumu RLS se později odvíjí výzkum PIRLS. Výzkum RLS srovnal dovednosti a vědomosti žáků v České republice s žáky v jiných zemích. Jedním z dalších výzkumů je například výzkum Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), jenž kladl důraz na praktické dovednosti a samostatnou práci žáků. (Metelková, Svobodová, 2011)

V poslední době jsou v České republice známé dva mezinárodní výzkumy – PIRLS a PISA. Oba dva výzkumy testují čtenářskou gramotnost. Pro nás je stěžejní výzkum PIRLS, protože zde jsou respondenti žáci 1. stupně základní školy, většinou devítileté a desetileté děti. (Kramplová, Potužníková, 2005)

#### 3.1 Výzkum PIRLS

Jak je zmíněné již výše, výzkumu se účastní děti ve věku 9 až 10 let. Většinou je to čtvrtý ročník, a to proto, že představuje hlavní mezník ve vývoji čtenáře. Žáci v tomto věku už umí číst a využívají čtení jako prostředek pro další vzdělávání. Výzkumy jsou prováděny v pravidelném pětiletém cyklu (Kramplová, Potužníková, 2005). Bohužel se roku 2006 Česká republika neúčastnila. Avšak další výzkum proběhl v roce 2011 a 2016, kterých se již Česká republika opět zúčastnila. (ČŠI, 2017)

PIRLS pracuje se třemi *aspekty čtenářské gramotnosti*, které jsou hlavním mezníkem pro tvorbu testů. Jsou jimi *čtenářské záměry, procesy porozumění a čtenářské chování a postoje*. Prostřednictvím testu se zjišťují záměry a procesy, a pomocí dotazníků se zjišťují postoje a chování. (Metelková, Svobodová, 2011; Kramplová, Potužníková, 2005)

Výzkum sleduje dva čtenářské cíle, které se uplatňují ve škole i v běžném životě. Tyto cíle jsou označovány jako *čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání*



*informací*. Čtení pro literární zkušenost tvoří testování různých textů, zejména beletristických, jako jsou pohádky, povídky, příběhy. Tyto texty popisují fiktivní události fiktivních postav. Při čtení pro získání informací se již čtenář zabývá informačními texty, jimiž jsou například návody, pokyny, informativní články aj., které obsahovaly také různé mapy, tabulky, fotografie či ilustrace. Čtenář se již nezabývá fiktivním světem, ale pochopením aspektů v reálném. (Kramplová, Potužníková, 2005).

Podle procesu porozumění se testové úlohy dělí na čtyři skupiny – *vyhledávání informací*, *vyvozování závěrů*, *interpretace a posuzování textu*. V následujících bodech je podrobněji popisuje Metelková Svobodová, Hyplová (2011):

- *vyhledávání informací* – žáci vyhledávají informace v textu, myšlenky, definice slov, rozpoznávají, kde a kdy se příběh odehrává;
- *vyvozování závěrů* – směřuje žáky k pochopení souvislostí mezi událostmi, vyvození hlavní myšlenky, určení osoby v textu (kterou zastupuje zájmeno), popsání vztahu mezi dvěma osobami, nacházení zobecněných vyjádření;
- *interpretace* – má čtenáře pobídnout k vyvození skrytého jednání postav, nebo vytvoření vlastních představ, vyžaduje uplatnění informací v běžném životě, porovnávají různé informace;
- *posuzování textu* – jde o hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu.

Čtenářské chování a postoje, Kramplová, Potužníková (2005) nazývá *čtenářskými záměry a procesy porozuměním – základem hodnocení*. Jinými slovy, základem pro hodnocení jsou tedy záměry a procesy porozumění, nebo také chování a postoje. Hodnocení je složitější proces, proto na základě všech kritérií bylo vytvořeno pět škál, které uvádí Metelková Svobodová, Hyplová (2011); Kramplová, Potužníková (2005), jimiž jsou:

- celková škála čtenářské gramotnosti;
- škála čtení pro literární účely;
- škála čtení pro informační účely;
- škála získávání informací a vyvozování přímých závěrů;
- škála interpretace, integrace a hodnocení.

Jednotlivé čtenářské dovednosti žáků se stanovují podle čtyř úrovní čtenářské gramotnosti: horních 10 % (615 bodů a více), horní čtvrtina (570 bodů a více), horní polovina (510 bodů a více) a horní tři čtvrtiny (435 bodů a více). Tyto úrovně jsou odvozené z celkové

škály. Stanovují se na základě rozložení výsledků všech testovaných žáků. Kramplová, Potužníková (2005) popisují dovednosti žáků v rámci vymezených úrovní:

- horních 10 % - žák interpretuje pocity a chování hlavních postav, uspořádává myšlenky a chápe význam textu, informace z textu dokáže aplikovat na běžný život;
- horní čtvrtina – žák chápe vztahy mezi jednáním postav a událostmi, dokáže rozpoznat jazykové a literární prostředky, interpretovat na základě informace;
- horní polovina – žák již interpretuje text, uvědomuje si hlavní myšlenku, vyhledává konkrétní informace;
- horní tři čtvrtiny – žák dokáže vyhledat v textu explicitně vyjádřené informace a umí vyvodit závěry.

Metelková Svobodová, Hyplová (2011) kladně vnímají metodiku výzkumu PIRLS, neboť je výzkum rozšířen o dotazníky pro ředitele, učitele, žáky a rodiče žáků všech zúčastněných škol. Právě díky dotazníkům se dají detailněji zjistit faktory, které ovlivňují čtenářskou gramotnost.

V roce 2001 byly poprvé zkoumány děti v České republice (Metelková, Svobodová, 2011). Česká republika se při testování pomocí výzkumu PIRLS v roce 2001 umístila v celkové škále na 12. místě z 35 testovaných zemí. Celkem se testovalo cca 4000 žáků navštěvujících 4. ročník ZŠ ve věku 9–10 let. Náhodně bylo zvoleno 150 škol a vždy jedna třída dané školy. (Kramplová, Potužníková, 2005)

Poslední testování pomocí výzkumu PIRLS proběhlo v roce 2016 a zúčastnilo se již 50 zemí z celého světa. V České republice se zapojilo více než 5500 žáků ze 157 základních škol. Opět Česká republika dosáhla nadprůměrných výsledků a umístila se na 22. místě. (ČŠI, 2017)

Uvádíme některé údaje zjištěné pomocí dotazníků pro rodiče ve výzkumu PIRLS. Patří sem například:

- čtení a čtenářské aktivity v rodině – předčítání knih dětem (před vstupem do školy);
- čtení žáků nahlas povídání si o tom, co žáci čtou;
- navštěvování knihoven nebo knihkupectví – v České republice se využívají školní a třídní knihovny. Školní knihovny obsahují více než 500 titulů, zatímco třídní přibližně 30. V České republice má školní knihovnu k dispozici 92 % žáků. Výhodou třídních

knihoven je, že je žáci navštěvují téměř denně, školní, i když jsou lépe vybavené, využívají žáci méně. (Kraplová, Potužníková, 2005)

### 3.2 Výzkum PISA

Dalším významným výzkumem je PISA. V České republice byl poprvé proveden výzkum roku 2000. Dále se šetření provádí každé tři roky, tedy v letech 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 atd. PISA zkoumá tři oblasti gramotnosti, a to čtenářskou, ale i matematickou a přírodovědnou. Šetření je prováděno za pomoci písemných testů a dotazníků. Avšak již u starších žáků, zejména patnáctiletých. Zkoumá dovednosti a schopnosti uplatňující se v běžném životě. (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011)

Ve výzkumech PISA nejsou zadávány dotazníky pro učitele, které by mohly poskytnou přesnější informace o způsobech výuky čtení. (Kraplová, Potužníková, 2005)

Ve výzkumu byly vytvořeny tři škály pro čtenářské dovednosti:

- získávání informací;
- vytvoření interpretace;
- posouzení obsahu a formy textu, nebo také zhodnocení textu. (Kraplová, Potužníková, 2005; Hyplová, 2010; Metelková Svobodová, Hyplová 2011)

Základem vytvoření těchto škál se staly základní úrovně dovednosti, ze kterých se tvořily úkoly k testům – nalézání informací (např. žák vyhledává jednoduché informace v textu), celkové porozumění (např. žák dokáže určit hlavní myšlenku), interpretace (např. žák nalézá souvislosti v textu, řadí události chronologicky za sebou), posouzení obsahu textu (např. žák umí vytvářet hypotézy, porovnává jednání postav s vlastními zkušenostmi) a posouzení formy textu (např. žák dokáže odlišit fakta od názorů, rozumí grafickým znakům). Nalezení informací řadíme do škály získávání informací, dovednosti celkové porozumění a interpretace řadíme do druhé škály vytvoření interpretace, a posouzení obsahu a formy textu řadíme do škály zhodnocení textu. (Metelková Svobodová, Hyplová 2011)

Oproti výzkumu PIRLS, který získává informace pouze na základní úrovni, tj. vyhledávání jednoduchých informací, které byly v textu explicitně uvedeny, ve výzkumu PISA je již informace získávají na různých úrovních, kde jsou explicitní informace, ale také informace nacházející se mimo hlavní část textu, nebo často zavádějícími sděleními. (Kraplová, Potužníková, 2005)

Správné zařazení žáka do škály čtenářské gramotnosti, do jaké míry je schopen využívat čtenářské dovednosti, řadíme podle úrovní způsobilosti. *První úroveň*, stanovená v roce 2000, byla rozdělena na dvě úrovně *1b* a *1a*. V úrovni *1b* získají žáci skóre 262. Úlohy vyžadují, aby čtenář vyhledal explicitní jednoduchou informaci v krátkém textu. Zatímco u úrovně *1a* se vyžaduje, aby čtenář vyhledal v textu jednu nebo více explicitně vyjádřených informací, rozpoznal hlavní myšlenku autora nebo jeho záměr. Ve *druhé úrovni* najde čtenář jednu nebo více informací, rozpozná hlavní myšlenku a chápe vztahy. Čtenář porovnává text se zážitky vlastního života. Jeho skóre je vyšší než 407. Ve *třetí úrovni* žáci dosahují skóre 480 a víc. Už v řeší středně těžké úlohy, zejména nalézání informací v textu a propojování z více částí, aby našli hlavní myšlenku. Celkově je text obtížnější, vyžaduje důkladnější porozumění. *Čtvrtá úroveň* vyžaduje získávání informací z textu, které jsou skryté. Čtenář porozumí dlouhému a složitějšímu textu, zhodnotí text a vytváří hypotézy. Jeho skóre je vyšší než 553. *Úrovně páté* dosahují žáci se skórem 626 a vyšším. Žák vyhledává ukryté informace v textu, provádí kritické posouzení a vytváří hypotézy. Zpracovává informace na základě úplného porozumění textu. *Šestá úroveň*, tedy nejvyšší úroveň dosahují žáci se skórem vyšším než 698. Čtenář dokonale porozumí jednomu či více textům. Dokáže propojit informace, pracovat s novými údaji v textu. Je schopen dokonalé analýzy textu a přesného zpracování skrytých informací. Žáci, kteří nedosáhli ani základní úrovně, zvládají techniku čtení, ale neumí s textem dále pracovat a vyhledávat potřebné informace. (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011)

## 4 Čtení, čtení s porozuměním

Čtení znamená „*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, jazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků).* Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 34)

Čtení nepostradatelně souvisí s čtenářskou a funkční gramotností. Je tedy nezbytné k jejich rozvoji. Čtenářská (funkční) gramotnost je nadřazena čtení, proto je čtení její součástí. A spolu s psaním tvoří základ čtenářské gramotnosti. Čtení je pouze nástrojem, ale bez schopnosti informace dále zpracovávat by byl tento proces neúplný. (Straková, 2002)

Proto je z hlediska pedagogického čtení součástí čtenářské gramotnosti a je základním předpokladem pro vzdělávání. (Průcha, Mareš, Walterová, 2009).

Z pohledu psychologického vidí Kollárikova, Pupala (2010, s. 284) pojem *čtení* jako: „*pomerne zložitý, mimoriadne komplexný, mnohokomponentový, dynamicky sa meniaci psychologický proces.*“ Znamená to tedy, že se skládá z množství dílčích komponentů (složek) a zručností, které tvoří hierarchickou strukturu, která se průběhu času mění. Od toho momentu, kdy jsme upřeli zrak na stránku s textem až po dobu, kdy zase zrak odvrátíme. Dynamické změny se pak týkají změn struktury procesu čtení, ke kterým dochází při změně významu jeho složek. Z dlouhodobého hlediska jde o změnu vývoje struktury procesu čtení mezi dětmi a dospělými, která se podstatně liší. Například, pokud se jedná o zrakové vnímání, kdy dítě musí vnímat každý detail písmen, se považuje za nejvyšší nárok právě zrak. V dospělosti je běžné, že i hůře vidící člověk dokáže přečíst text lépe, proto, že už má zrakové zpracování textu plně zautomatizované.

Z dalšího pohledu psychologů je důležité dětem stále číst, i když už začnou chodit do školy. Právě proto Matějček (2004) zmiňuje, že: „*Z posluchače se může stát čtenář; věk 6-10 let. S prvním školním rokem nesmí rodiče s předčítáním přestat. Je chybou přestat se čtením. Dětské čtení je ještě namáhavé. Je to luštění znaků, které zatím nedávají smysl, je to k zoufání. Se skutečným čtením to zatím nemá mnoho společného. S rodičovským čtením lze přestat, až dítě začne čtení bavit. Kdy dokáže v přeslabikovaném najít smysl.*“

Kollárikova, Pupala (2010, s. 266) se zabývají gramotností ve smyslu individuálních schopností číst a psát, přičemž dodávají, že „*význam čítania sa pohybuje od technickej zručnosti pasívneho dekódovania textu až po aktívne vytváranie významu čitateľom. Podobne*

*při psaní, kde se jeho význam interpretuje od grafomotorických zručností až po vlastní expresi a tvorbu.*“ Podle toho je gramotný takový jedinec, který umí číst a psát, ačkoli jsou značné rozdíly v tom, co se za čtení a psaní považuje.

Čtení je proces komunikace mezi autorem a čtenářem. Záměr autora nemusí být vždy jednoznačný, protože každý čtenář má subjektivní vnímání a textu porozumí odlišným způsobem. (Havel, Navarová a kol., 2011)

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

Záměrem čtení s porozuměním je pochopit význam textu. Zda porozumíme textu závisí na našich předchozích znalostech, dovednostech, ale taky například na obtížnosti a struktuře textu. Pokud jsou předchozí body splněny, pak čtenář porozumí textu rychle a snadno. (Gavora, 1992)

„*Porozumění čtenému můžeme považovat za nejdůležitější znak čtení, ať již jde o čtení hlasité nebo „pro sebe“.*“ (Křivánek, Wildová a kol., 2011, s. 28)

Maňák, Švec (2003) navrhuji, jakým způsobem se dá ověřit porozumění textu z pozice učitele. Žáci mohou informace označovat v textu, dalšími způsoby mohou být úlohy na vyjadřování vztahu mezi informacemi, uspořádání informací podle předem stanovených kritérií, grafického vyjadřování, reprodukce textu, dále může učitel vytvářet otázky k textům, hodnocení obsahu.

Existuje řada důvodů selhání porozumění čtenému textu, jimiž jsou:

- čtenář nedostatečně kontroluje čtený text, a proto mu neporozumí;
- čtenář i přes neporozumění textu informaci v textu nevyhledá a snaží se vyložit informaci z vlastních zážitků, proto dochází k nesprávnému vyložení významu textu;
- čtenář vyhledává příliš velké množství informací a není chopen je utřídit a začlenit do již známých informací tak, aby dávaly smysl;
- čtenář není schopen vyvodit závěr z přečteného textu. (Havel, Najvarová a kol., 2011)

Právě žáci ze sociálně slabých rodin, žáci minoritních etnik nebo žáci z emigrantských rodin mohou mít s porozuměním textu z důvodů nedostatečně osvojeného jazyka. Nemají dostatečnou slovní zásobu a rozvinuté vyjadřovací schopnosti. Často nerozumí zadání, určitým pasážím nerozumí, mají problém se v textu zorientovat a vybrat z textu důležité informace.

Úkolem učitele je k takovým žákům přistupovat individuálně, volit vhodnou motivaci a odpovídající obtížnost textů. (Havel, Najvarová a kol., 2011)

Černá (2014, s. 9) tvrdí: „*Co hledám, je způsob, jak respektovat zájmy a názory dětí, a současně jim nenadbíhat, nepodbízet se. Jak dobré knihy nabízet, ale nevnucovat.*“ Proto ve svém díle zmiňuje francouzského učitele a autora knih pro děti i dospělé Daniela Pennaca a popisuje jeho desatero práv pro žáky z díla *Jako román* (1992).

- *Právo nečíst:* Děti by měly chodit do knihoven a „nasávat“ vůni knížek a užívat si klid a ticho v knihovně. Aby se jim nejprve v knihovnách líbilo, zažily pocit klidu a volna. Aby si zde mohly odpočinout. Nenutit je číst knihy v „křesílku“, půjčovat si knihy domů, číst a předkládat pak čtenářské deníky. Děti by měly mít samy požitky z vlastního vybírání knih, listování v knihách, a ne aby je někdo zkoušel.
- *Právo přeskakovat stránky:* Pokud děti nezajímají určité pasáže v knize, měly by mít právo otočit stránku, přeskočit pár řádků a nechat je číst, co je baví.
- *Právo knihu nedočíst:* Když kniha nezaujme dítě, není to vina ani knihy, ani dítěte.
- *Právo číst tutéž knihu znovu:* I malé děti chtějí, aby jim rodiče četli jednu stejnou pohádku dokola.
- *Právo číst cokoli:* Ať si děti vybírají knihy, které se jim líbí, které je zajímají.
- *Právo na bovarysmus:* Jde o tzv. čtenářskou módu. Mizí hranice mezi reálným a vymyšleným světem.
- *Právo číst kdekoli:* Zejména na místech, kde je ticho a klid, aby se mohly na četbu soustředit.
- *Právo jen tak listovat:* Slouží k tomu, aby si dítě prohlédlo knihu (její obal, název, obrázky, úprava), aby zjistil, zda ho knížka zaujme, aby si ji přečetl.
- *Právo číst nahlas:* Člověk se tak vystavuje posluchačům, a knihy se „doširoka otevřou“. Rodiče i učitelé by dětem měli číst nahlas, zřetelně, se soustředěním a zároveň sledovat děti, zda vnímají.
- *Právo mlčet:* Když s dětmi něco čteme, měly by mít příležitost se k příběhu vyjádřit, avšak by to neměla být povinnost ve znění: „Maruško, ty jsi ještě nemluvila. Tak nám řekni...“

Černá (2014, s. 16) zmiňuje dále ve své publikaci myšlenku Pennace: „*Naše důvody, proč čteme, jsou stejně podivné jako naše důvody, proč žijeme. A nikdo není oprávněn požadovat od nás, abychom se mu z tohoto soukromí zpovídali.*“ U referátu například může žák sdělit název

knihy, jméno autora, stručný děj, charakterizovat postavy, ale říct zážitek z četby už pro něj může být složitější.

Z toho se dá usoudit, že dítě má volbu, zda bude mluvit. Zda se chce vyjádřit, nebo ne, ale nutit bychom jej neměli.

Neměli bychom také zapomenou na rozdíl mezi pojmy čtení a četba, co se týče obsahu. Lederbuchová (2004, s. 9) vysvětluje rozdílnost obsahu obou pojmů: „*Význam pojmu četba neredukujeme jen na čtenářské aktivity poslechové a čtecí k dekódování písma v lexikální významy slov a jejich pojmů čtení (dekódování jazykového výrazu v úrovni lexikálních významů) a četba. Četba je proces komunikace mezi čtenářem a aktualizovanými významy uměleckého textu (v němž má čtení nebo poslech nezastupitelné místo), jehož výsledkem je čtenářská konkretizace obsahové nabídky textu.*“

#### **4.1 Etapy ve výuce čtení**

Santlerová (1995); Fabiánková, Havel, Novotná (1999); Křivánek, Wildová a kol. (2011); Nastoupilová, Skalová (2014), Fasnerová (2016) uvádějí etapy pro výuku prvopočátečního čtení:

##### **První etapa: Etapa jazykové přípravy žáků na čtení, tzv. přípravné období**

Křivánek, Wildová a kol. (2011) navíc tuto etapu nazývá tzv. *předslabikářovým obdobím*.

V této etapě se žáci připravují na výuku čtení, přičemž je důležité dbát na srozumitelnost jazykových projevů, zřetelnou a přesnou artikulaci a uplatnění komunikace. Prvopočáteční čtení rozvíjíme zejména pomocí didaktických her. Také je nutné s dětmi cvičit dech, hlas, artikulaci. Na začátku hodiny bychom měli zařazovat hlasové rozcvičky po dobu 5 minut. Žáky učíme vyjadřovat se spisovným jazykem a odbourávat naučená slova obecné češtiny, nářečí a jiná slova. Důležité je obohacování slovní zásoby, aby se žáci dovedli souvisle vyjadřovat.

##### **Druhá etapa: Etapa slabičně analytického způsobu čtení**

Metodu dělíme na další fáze:

- a) Čtení otevřené slabiky ve slovech (máma, táta, Ola)
- b) Čtení zavřené slabiky na konci slov (pes, osel)



- c) Čtení otevřené slabiky trojpísmenné (pro, prosí) a slova se dvěma souhláskami uprostřed (maminka, kočka)
- d) Čtení slov se slabikotvornými souhláskami r, l (krk, vlk); slov s písmenem – ě (dělat, těšit, dědeček, věnec, pěnkava); se skupinami di, ti, ni; (divadlo, nikdo) a se shluky souhlásek (strom, sestra, prst)

Křivánek, Wildová a kol. (2011); Nastoupilová, Skalová (2014); Fasnerová (2016) podrobněji rozčleňují a popisují fáze u druhé etapy:

- čtení slabik otevřených (*ma, ta, se*) – tvořeno slabikami typu souhláska-samohláska;
- čtení slov složených z otevřených slabik (*máma, táta, sele*) – fáze spojování; otevřených slabik, procvičujeme pomocí vytleskávání a grafického znázornění obloučkem;
- čtení slov se samohláskou ve funkci slabiky na začátku slova (*ota, eda, eva*) – děti určují počet slabik ve slově;
- čtení slabik zavřených a slov jednoslabičných tvořených zavřenou slabikou (*tam, pes, kos*) – tvořeno slabikami typu souhláska-samohláska-souhláska;
- čtení slov se skupinou dvou souhlásek na začátku a uvnitř slova (*kočka, babka*) – trénuje se pomocí rozkladu a následného složení;
- čtení slov se skupinami *di, ti, ni* (*divadlo, nic*) – nerozdělují slabiky, děti čtou slabiku jako celek;
- čtení slov se slabikotvorným *r, l* (*petr, vlk*) – procvičujeme od jednodušších slov se slabikotvorným *r, l* na konci slova a postupujeme procvičování s *r, l* uprostřed;
- čtení slov s dvojháskou *au, ou* (*auto, kouř*) – postup je stejný jako u analýzy otevřených slabik;
- čtení slov s *d', t', ň* (*lod', necht', kůň*) – důležité je volit správná slova a neustále upozorňovat na rozdíl *di* a *d'*;
- čtení slov se skupinami *dě. tě, ně, bě, pě, vě* (*děti, pět, něco, věc*) – neprovádějí hlasový rozklad.

### **Třetí etapa: Etapa plynulého čtení slov a vět**

Též nazývaná etapou tzv. poslabikářového období. Tato etapa směřuje žáky k plynulosti ve čtení na konci první třídy. V tomto období dochází k automatizaci analýzy a syntézy, zlepšuje se výslovnost. Důraz je kladen na intonaci a přízvuk. Na konci období se žáci v prvním ročníku naučí číst správně a plynule, porozumět textu, odpovídat na otázky a plnit úkoly.

Křivánek, Wildová a kol. (2011) zdůrazňují důležitost rozvíjení čtenářského procesu s využitím aktivních metod. Po dobu celé výuky má být uplatňovaný individuální přístup a respektovat individuální zvláštnosti žáků. Učitel využívá texty z učebnic, učebnic určených pro procvičování i z vlastních zdrojů. Vyspělejší děti již mohou číst knihy určené právě jim. Důležité je však procvičovat a upevňovat čtení nahlas, aby se rozvinulo výrazné čtení. Avšak slabším žákům je potřeba pomoci v jejich čtení. Učitel pak vede žáka ke čtení po slabikách.

Fasnerová (2016) určuje délku trvání každé z uvedených etap. Předslabikářové období trvá 6-8 týdnů, slabikářové 22 týdnů a poslabikářové 4-8 týdnů. Učitel by měl brát zřetel na časové rozpětí na procvičování tématu podle složení třídy, organizace školního roku, a hlavně podle školního vzdělávacího programu, který vychází z RVP ZV.

Křivánek, Wildová a kol. (2011) popisují správný nácvik čtení textu. Správný nácvik žákům zjednodušuje čtení, a navíc pozitivně ovlivní celý proces vnímání. Prvním důležitým bodem správného nácviku čtení je *motivace*. Za vhodnou a efektivní motivaci považujeme například rozhovor, vyprávění, obrázky apod. Motivace by měla být přiměřeně krátká, aby zbyl čas na hlavní článek. Dalším bodem je *příprava na čtení*, zejména *čtení nových slov*. Před samotným čtením učitel upozorní na obtížná slova, napíše je na tabuli, či kartičky a žákům je představuje, vysvětlí význam, společně je procvičí. Tato fáze je velice důležitá, aby nedošlo k nepochopení textu. Poté dochází ke *vzorovému čtení*. Učitel nebo dobrý čtenář čtou krátký úryvek nebo celý článek. Dbá na to, aby četl článek plynule, se správným tempem a intonací. Slouží k motivaci a vzbuzení zájmu o čtený text. Při vzorovém čtení děti používají záložku a sledují text očima. Následuje *vlastní čtení žáků*. Žáci čtou text po krátkých odstavcích, nebo větách, aby se v průběhu čtení vystřídal co nejvíce žáků. Žáci používají i při hlasitém čtení záložku. Učitel by je měl opravovat až po dočtení celé věty. Ostatní žáci čtou tzv. „očíma“, přičemž očima sledují text a pozorují chyby při čtení spolužáků. Pokud žáci nechápou význam některého slova, mohou i jej vyznačit a poté si společně jeho význam vysvětlí. Kolikrát text čteme, záleží na jeho délce a počtu žáků. Krátký text by se měl číst třikrát až čtyřikrát, delší maximálně dvakrát. Při opakovaném čtení již žáci plní úkoly zadané učitelem. Např. vyhledej konkrétní slovo (slovo dvojslabičné, trojslabičné, vlastní název, slovo s dlouhou samohláskou apod.), najdi větu ve které... Rozvíjením orientací v textu, vedeme žáky k tichému *čtení s porozuměním*. Tím docházíme k další fázi, kdy učitel různými metodami rozvíjí u žáků schopnost číst s porozuměním. Žáci odpovídají na otázky, hledají informace v textu, řadí věty podle děje, převypravují text, malují ilustrace k textu apod. Další etapou čtení nového článku je pak *výchovné využití článku a další práce s článkem*. Žáci rádi dramatizují děj, avšak při

dramatizaci je velice důležitá příprava učitele. Jednotlivci či žáci ve skupinách mohou pomocí malování, modelování nebo kreslení zaznamenat příběh. Převést příběh do reálného života a poučit se z něj.

## 5 Metody ve výuce prvopočátečního čtení

Výuka nábviku elementárního čtení se prolíná s výukou počátečního psaní, právě proto vzniká široká škála metod. Některé vychází z psaní, jiné ze čtení, protože dítě ještě neumí psát. Volba metod závisí na individuálních zvláštích dítěte. Vývoj metod není doposud ukončen, protože vznikají stále další metody (Santlerová, 1995). Proto by měl učitel znát více metod, umět je používat, vybírat z nich to podstatné a kombinovat je pro individuální zvláštích žáků. Tyto metody dělíme na analytické, syntetické a analyticko-syntetické.

### 5.1 Metody syntetické

Podle Santlerové (1995, s. 7) metody syntetické „*vycházejí z prvků, které jsou spojovány v celky.*“

Metody syntetické jsou považovány za historicky nejstarší. K pochopení čteného textu je zapotřebí převést text do zvukové podoby. Nejdůležitější je tedy zvuková percepce, kdy se převádí grafém (písmeno) do fonologické (hláskové) formy. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Příznačný je pro tuto metodu postup skládání, tedy postup od jednotky k celku, tím rozumíme, od písmen do slabik, od slabik ke slovu. (Švrčková, 2011)

Švrčková (2011) dělí syntetické metody na dvě další skupiny: slabikovací a hláskovací metody. Do slabikovacích spadá metoda slabikovací (též písmenková – abecední). Do hláskovacích metody pak patří všechny ostatní (tj. hláskovací, fonomimická, fonetická, skriptologická a další).

Santlerová (1995) řadí mezi syntetické metody:

- metoda písmenková (abecední, slabikovací);
- metoda hláskovací;
- metoda skriptologická (čtení psaním);
- metoda mnemotechnická – skriptologická;
- metoda náslovných hlásek;
- metoda fonomimická (normálních hlásek);
- metoda normálních slabik;
- metoda fonetická;
- metoda Petrákova (postupného a kontrolního průvodního čtení);

- slabiková metoda souhlásková;
- metoda genetická (též Kožiškova).

Stejně dělení také uvádí ve své publikaci Fabiánková, Havel, Novotná (1999). Některé metody jsou však v jiném pořadí. Podobně se ve svých dílech zmiňuje o metodách také Fasnerová (2016), nebo Švrčková (2011).

Metodu náslovných hlásek přidává pouze Santlerová (1995).

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

S touto metodou se u nás setkáváme už v 19. století (Švrčková, 2011). Santlerová (1995) dodává, že metodu používali staří Řekové a Římané.

Švrčková (2011) metodu písmenkovou neboli slabikovací popisuje výuku probíhající třemi etapami:

- první etapa – *abecedáře* (etapa poznávání jmen písmen a pamětného učení);
- druhá etapa – *slabikanti* (etapa skládání slabik ze jmen písmen);
- třetí etapa – *nominaristé* (etapa pokročilých čtenářů – čtení slov pomocí slabik).

Žáci se nejprve učili samotné názvy a tvary písmen, vycházeli tedy z psané podoby řeči. Učili se celou abecedu od začátku až do konce, dokonce i pozpátku. Jakmile se žáci naučili jednotlivá písmena, tvořili slabiky. Následně ze slabik pak vytvářeli slova. (Santlerová, 1995)

Například:

Slabika „má“: em – á; nebo „ty“: té – ypsilon

Slovo „kniha“: ká – en – í – há – á

Fasnerová (2016) zmiňuje, že metoda neměla logickou souvislost. Žáci se učili mechanicky naučená písmena, a s obtížemi je skládali do slabik a dále do slov.

Santlerová (1995) také nezapomíná na příznivce této metody, kteří uváděli několik kladů. Jednak je to metod nejstarší a žáci se pomocí této metody přece jen naučili. Je to metoda, která je nejvíce mechanická pro žáky různých schopností. A hlavně je tato metoda prospěšná pro pravopis.

### **Metoda hláskovací**

Základem této metody bylo písmeno. Žáci tedy nečtou název písmene m („em“), ale pouze odpovídající samostatná hláska „m“. Stejně jako v metodě písmenkové se písmena spojovala do slabik, slabiky ve slova. Metodu doporučují zejména kritici metody písmenkové, např. Beneš Optát, který považoval za důležité sluchový rozklad slova. (Santlerová, 1995; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Například:

s + o = so      v + a = va

so + va = sova

### **Metoda skriptologická (čtení psaní)**

Metoda se začala používat ve školách asi od roku 1875. Základem je sluchový rozklad věty na slova, slov na slabiky a slabik na hlásky. Důležitý byl u žáků nácvik v kreslení, aby se připravila ruka na psaní. Tato činnost trvala asi šest týdnů. Učitel psal písmeno na tabuli, žáci jej opisovali a přepisovali tolikrát, dokud si ho nezapamatovali. Učí se tedy čtení psaním, tzn. prostřednictvím psaní se učí číst. Následně se učí velkou psací abecedou, až teprve po psacím písmu se učí tiskací abecedou, nejprve malou, poté velkou. (Santlerová, 1995; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Fabiánková, Havel, Novotná dodávají, že žáci nejprve spojují písmena do slabiky s jednou samohláskou, následně s dvojhláskou. Poté slabiky se třemi písmeny, slabiky se slabikotvorným r a l a se skupinou většího množství souhlásek.

Tuto metodu ve svých slabikářích uplatňovali zejména Šťastný, Frumar, Bohdanecký, Sokol, Jursa.

### **Metoda mnemotechnická – skriptologická**

*„Nápovědné obrázky napovídaly slovo, náslovnou hlásku i písmeno. Např. cibule – obrázek stočený jako „c“, slovo „cibule“, písmeno „C“, náslovná hláska „c“.“ (Santlerová, 1995, s. 10)*

Metodu ve svých slabikářích použili např. Kubálek, Bohdanecký, Pavlovský, Kohoutek. (Santlerová, 1995)

Pavlovský in Santlerová (1995, s. 11) vyvozuje hlásku poněkud jinak, např. „*maminka má sukni ve tvaru písmene „m“, tatínek drží deštník ve tvaru písmene „t“.*“

Tento způsob čtení kritizuje Kohoutek in Santlerová (1995), který upozorňuje na možné problémy, kdy například při čtení slova *lampa* si žák musí vybavit spoustu dalších slov – *Lap, Anička, Macek, Pavel, Anička.*

### **Metoda náslovných hlásek**

Metoda spočívá v tom, že se ze slov odposlouchají téměř vždy počáteční hlásky. Žáci později opouštěli od náslovných hlásek ze slov a skládali je ve slova. Ve svých slabikářích tuto metodu využívali např. Jursa, Pavlovský, Kubálek. Dodnes je tato metoda součástí metody analyticko-syntetické. (Santlerová, 1995)

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

Jde o metodu, která je založená na citoslovcích. Využívali se třeba obrázky, které napomáhali představě. Např. citoslovce, které vycházejí z hlásek: had syčí – „sss“, na kočku voláme – „ččč“, dále citoslovce, které jsou ve tvaru slabik: kráva dělá „bů“, ovečka „bé“, slepice „koko“ apod. Často využívali motivační obrázky. Metoda se využívala spíše na Slovensku, u nás se této metody moc nevyužívalo, spíše její prvky využívají někteří autoři českých slabikářů. (Santlerová, 1995; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Švrčková, 2011)

Bačkora in Santlerová (1995, s. 12) dělí hlásky do čtyř skupin:

- „*hlásky, které jsou žákům známy jako samostatné výrazy, například citoslovce Á! – výraz údivu, I! – výraz bolesti, čč! – volání na kočku, ff- fičení větru atd.*;
- *hlásky, které výrazně vystupují jako samostatné slabiky na začátku slova, např. A-dam, E-va, a-no ...;*
- *hlásky, které jsou zřetelně slyšet na konci slov, např. pe-c, stro-m, klí-č, my-š atd.*;
- *hlásky, které jsou slyšet velmi nezřetelně (-j,-h,-b,-p,-g). U těchto hlásek je doporučováno pracovat hned se slabikou.*“

Fasnerová (2016) dodává, že je efektivní používat metodu prostřednictvím didaktických her. U žáků jsou hry velice oblíbené a jsou efektivní pro výuku.

### **Metoda normálních slabik**

Podstatou této metody jsou návodné obrázky, které slouží jak k motivaci, tak k pochopení slabik. Například pod obrázkem myšky byla slabika „MY“, pod obrázkem makovice byla

slabika „MA“, pod motýlem slabika „MO“ apod. Proto tohle skládání slov bylo pro žáky velice obtížné. Museli si totiž vždy uvědomit, pod jakým obrázkem se skrývají jednotlivé slabiky. (Fasnerová, 2016)

Fabiánková (1999, s. 18) uvádí například slovo *lavice*, které si děti nejprve rozdělí na slabiky, ke kterým patří různé motivační obrázky a až posléze skládají celé slovo:

LA – VI – CE: LA (lampa) + VI (vidlička) + CE (cestička) = lavice

U metody využíváme následující postup:

- žáci vidí obrázky a čtou jejich názvy;
- žáci čtou slovo po slabikách;
- čtou samostatnou slabiku;
- jakmile znají různé slabiky, skládají z nich slova. (Santlerová, 1995)

Jedná se o českou metodu, kterou ve svých slabikářích zpracovávali např. Holub, Šumavský, Kubálek. (Santlerová, 1995; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Kubálek (1924, s. 22) navíc dodává: „... pokusná pedagogika zjistila, že čtenář začátečník čte synteticky (i tehdy, učí-li se metodou analytickou) ...“

### **Metoda fonetická**

Tato metoda se značně rozšířila zejména v Německu. Metoda spočívá v napodobování hlásek podle obrázků, z tzv. hláskovacích tabulek, nebo podle učitele. (Santlerová, 1995; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Např.: „*Rty mírně otevři, - je náhle přimkni – hlas ven! – m.*“ (Hrdý in Santlerová, 1995, s. 14)

### **Metoda Petránkova**

Metoda Petránkova, též nazývaná *postupného a kontrolního průvodního čtení* využívá ve svém čtení tiskací písmena. Již od začátku využívají velkou a malou tiskací abecedu. Psací písmo vyvozují z písmu tiskacího, avšak žáci se ho učí později. Tuto metodu používá například Kožíšek, Kubálek či Ladová. (Santlerová, 1995; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Metoda získala název po svém zakladateli J. E. Petránkovi. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)



Při čtení se postupně připojují jednotlivá písmena. (Santlerová, 1995; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

m

m – o = mo

mo – t = mot

mot – ý = motý

motý – l = motýl

### **Slabiková metoda souhlásková**

Často se k jedné souhlásce připojují všechny samohlásky, např. sa, se, si, so, su, la, le, li, lo, ... Avšak při této metodě je to právě naopak. Metoda spočívá právě v tom, že k jednotlivým samohláskám jsou postupně přiřazovány souhlásky. Např. „ba, ca, ča, da, ...“ (Santlerová 1995; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Děti čtou pouze věty, ve kterých se vyskytuje jediná samohláska. Např. „*Bába má káčata. Máňa má kanára.*“ (Santlerová, 1995, s. 14)

Také zde se využívá nápovědných obrázků. (Santlerová 1995; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Jedním z představitelů je například Pavlovský.

### **Metoda genetická (Kožíšková)**

Metoda, která je založena na historickém vývoji písma. Během tzv. průpravného čtení, trvajícího 5 – 8 týdnů, se čtenáři naučí číst a psát písmena velké tiskací abecedy. Žáci píší hůlkovým písmem, a to ve formě zkratek (A. – Anička; E.- Emilka). „*Každé písmeno s tečkou je znakem určitého spolužáka nebo známé osoby. Později až učení dopřeje k izolaci hlásek, abstrahuje z těchto jmen první hlásku a stane se znaménkem hlásky (bez tečky).*“ (Santlerová, 1995, s. 15)

Např. symbol **A.** čteme jako Anička; **A** bez tečky značí písmeno a hlásku – **a**

symbol **E.** čteme jako Emilka; **E** bez tečky značí písmeno a hlásku – **e**

## 5.2 Metody analytické

K. Santlerová (1995, s. 7) uvádí, že metody analytické „vycházejí z celků a vedou k poznávání jednotlivých prvků.“

Metody analytické se snaží odstranit složitý postup čtení jako je u metody syntetické, kdy se nejprve naučili žáci mechanismus čtení, teprve poté pochopili obsah slov, či vět. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Santlerová (1995, s. 16–17) mezi metody analytické zahrnuje metody:

- metoda Jacototova;
- metoda normálních slov;
- metoda globální.

### Metoda Jacototova

Zakladatelem této metody byl J. Jacotot. Šlo o metodu určenou pro dospělé. Vznikla ve Francii v 19. století. Základem byla věta, ze které učitel vycházel. Žáci museli větu opakovat několikrát za sebou a ukazovali jednotlivá písmena, avšak nerozeznali jednotlivé hlásky či písmena. Poté ve větě dokázali vyjmenovat jednotlivá slova. Nakonec rozebrali slova na slabiky a hlásky (písmena). Vždy před čtením předcházela motivace učitele k žákům. (Santlerová, 1995; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

### Metoda normálních slov

Santlerová (1995), Fabiánková, Havel, Novotná (1999) pojmenovávají metodu normálních slov jako „metodu Vogelovu.“

Metoda normálních slov, též metoda Vogelova, pocházející z Německa, byla pojmenovaná podle jejího zakladatele – Vogela. Základem se stalo slovo, protože se Vogel domníval, že má slovo nějaký význam. Vogel pomocí 98 slov názvů osob, zvířat a věcí obsáhl celou abecedu. Žáci využívají sluchové a zrakové percepce. Žáci se naučí slovo, následně jej rozeberou na písmena, ze kterých poté skládají další slova, bez využití slabik. (Santlerová, 1995; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Naopak u nás Lindner používá pouze 21 slov, a to ve své učebnici „*Kniha maličkových*.“ (Santlerová, 1995; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

## Metoda globální

Zakladatelem této metody je Ovide Decroly. Metoda původně sloužila duševně opožděným dětem a dětem předškolního věku. (Santlerová, 1995; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Tuto metodu u nás zejména prosazoval Příhoda, který vycházel především z psychologie a vlastních výzkumů ve škole. Globální metodou se zabýval natolik, že napsal i stejnojmennou knihu „*Globální metoda*“. Právě za použití poznatků psychologie prováděl výzkumy očních pohybů. Na základě psychologických výzkumů stanovil čtyři druhy očních pohybů při čtení. (Vinšálek, 1972)

Druhy očních pohybů stanovené Příhodou:

- pohyb očí zleva doprava (tento bod je dle slov Příhody nejdůležitější);
  - meziřádkový pohyb očí je dlouhý a plynulý a směřuje k nové řádce zprava doleva v tupém úhlu;
  - zpáteční kontrolní pohyby jsou krátké, zprava doleva po řádce;
  - pohyby, rozbíhají nahoru a dolů při těkání zraku po řádce jsou rozptýlené;
- (Vinšálek, 1972)

Vinšálek (1972, s. 27) k bodu 1 dodává: „*čtení 100 slov trvá stejně dlouho jako čtení 100 izolovaných pásmen.*“

Například: Izolovaná písmena A U T O budou přečtena za stejný čas jako věta složená ze čtyř slov MÁMA MÁ NOVÉ AUTO, protože jde o přerušovaný pohyb očí, kdy záleží na počtu mezer, a ne na počtu písmen v celcích. (Vinšálek, 1972)

Santlerová (1995), Wildová (2005) dělí výuku čtení globální metodou na 5 etap:

- první etapa *období přípravy* – připravujeme dítě na výuku čtení pomocí cviků na rozvoj paměti, mluvních cviků, předčítání, vzbuzování zájmů, obrázků apod.;
- druhá etapa *období paměti* – nejtěžší období, kdy si děti zapamatovávají obraz tištěného slova;
- třetí etapa *období analýzy* – uvědomuje si, že věty jsou složeny ze slov, slova ze slabik, slabiky z písmen; uvědomují základ slov a odlišnosti při skloňování, část slova může být součástí jiného slova apod.;
- čtvrtá etapa *období syntézy* – v tomto období do hodin zařazují především hry (přesmyčky, křížovky, tajenky, doplňovačky, ...);

- pátá etapa *období výcviku čtení* – u žáků zde probíhá docvičování na základě zjištění individuálních odlišností.

Fabiánková, Havel, Novotná (1999) a Fasnerová (2016) období přípravy nezmiňují. Období syntézy nazývají obdobím samostatného čtení, tzv. *synkreze*.

Fabiánková, Havel, Novotná (1999) tvrdí že se žák pomocí globální metody naučí číst za 6–18 měsíců. Ve starší publikaci Vinšálka (1972) je uvedeno 4–18 měsíců.

Proti této metodě byla vznesena spousta námitek, například některým odpůrcům se nelíbilo, že je metoda natolik vyzdvihována pro svoji psychologickou důležitost. V roce 1951 globální metoda ze škol zcela vymizela a byla nahrazena metodou analyticko-syntetickou. Protože byla nedoceňována analýza a syntéza řeči pro rozvoj čtení a psaní. (Vinšálek, 1972)

### 5.3 Metoda analyticko-syntetická

Tato metoda byla zpracována a poprvé využita ve Slabikáři na přelomu 50. a 60. let. Spolu s dalšími autory se podílela na práci zejména Hřebejková. Dodnes je metoda analyticko-syntetická nejpoužívanější metodou pro výuku čtení. (Nastoupilová, Skalová, 2014)

Jde o rozkládání slov. Nejprve začínáme samotnými hláskami, které postupně skládáme do slabik, slabiky do slov a slova do vět. (Nastoupilová, Skalová, 2014)

Santlerová (1995, s. 20) tvrdí, že: „*Metoda vychází z mluveného slova. Žáci si osvojují novou hlásku vyvozením ze slov. Vyvozenou hláskou je pak spojeno písmeno a žáci čtou slabiky a slova obsahující toto písmeno. Při čtení používají analýzu i syntézu. Rozkládání slova na slabiky a hlásky je proces analytický, spojování hlásek ve slabiky a slabik ve slova je proces syntetický.*“

Vinšálek (1972) zastává názor, že dítě ve stádiu prvopočátečního čtení není schopno rozlišit rozdíl analýzy a syntézy.

Metodami se dále také zabývali Wildová (2005) nebo Křivánek, Wildová a kol. (2011).

## 6 Výzkumné šetření

V druhé části diplomové práce se zaměřujeme na úroveň čtenářské gramotnosti u žáků primární školy. Podrobněji zkoumáme čtení s porozuměním, a to pomocí didaktického testu. Vedou se diskuze o tom, že úroveň čtenářské gramotnosti klesá (ČŠI, 2017). Proto jsme se rozhodli zkoumat právě tuto problematiku a zaměřit naši diplomovou práci tímto směrem. Rozhodli jsme se zkoumat čtenářskou gramotnost na školách, které podporují čtenářskou gramotnost, a naopak na školách, na kterých ji nepodporují. Pro výzkum jsme zvolili žáky 3. tříd, kteří mají dle RVP ZV za sebou 1. vzdělávací období, a výcvik čtení je u nich ukončený.

### 6.1 Popis výzkumného šetření

V současné době se v našich školách při výuce elementárního čtení používá nejčastěji metoda analyticko-syntetická, kterou jsme uváděli již v jedné z předešlých kapitol. Právě metodou analyticko-syntetickou se budeme zabývat v empirické části, a to proto, že je na školách nejrozšířenější.

Tato diplomová práce nesloží k porovnání metod čtení, ale zaměřuje se pouze na úroveň čtenářské gramotnosti. Naší snahou bylo zjistit současný stav čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je důležitý přístup školy, zda jsou žáci vedeni k prohlubování čtenářské gramotnosti. Zde také vznikl podnět této diplomové práce.

Kvantitativní výzkum realizujeme pomocí analýzy didaktického testu žáků 3. ročníku ZŠ. V testu byly obsaženy jednotlivé úrovně dílčích oblastí čtenářské gramotnosti, jimiž jsou *interpretace, posuzování a získávání informací*. V oblasti získávání informací žák dokáže najít v textu jednu nebo více informací, u interpretace žák chápe význam textu a vyvozovat závěry. Žák má dobře zvládnutou oblast posuzování, pokud dokáže dát text do souvislosti s vlastními zážitky a znalostmi. (Kramplová, 2002)

### 6.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, na jaké úrovni čtenářské gramotnosti jsou žáci na konci prvního období, kdy mají osvojené základní dovednosti čtení a psaní. Předmětem zkoumání nebyla rychlost a správnost čtení, ale čtení s porozuměním, kdy na základě přečteného textu žák odpovídal na předem připravené otázky.

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

- Ovlivňuje pohlaví žáka úroveň čtenářské gramotnosti?
- Liší se úroveň čtenářské gramotnosti u škol podporujících čtenářskou gramotnost a škol nepodporujících čtenářskou gramotnost?
- Má pohlaví vliv na porozumění otevřeným otázkám?
- Má pohlaví vliv na porozumění uzavřeným otázkám?

První krok byl ověřit úroveň čtenářské gramotnosti u žáků na konci prvního vzdělávacího období. Následně zjistit rozdíly a popsat je. Zjistit, zda pohlaví ovlivňuje úroveň čtenářské gramotnosti, zda úroveň čtenářské gramotnosti ovlivňují školy s různým zaměřením na čtenářskou gramotnost. Také jsme zjišťovali, zda má pohlaví vliv na porozumění otevřeným a uzavřeným otázkám.

### 6.3 Stanovené hypotézy

Pro výzkumné šetření byly formulovány čtyři věcné hypotézy.

**Hypotéza 1:** Děvčata mají vyšší úroveň čtenářské gramotnosti než chlapci.

**Hypotéza 2:** Žáci navštěvující školy podporující čtenářskou gramotnost mají vyšší úroveň čtenářské gramotnosti než žáci navštěvující školy nepodporující čtenářskou gramotnost.

**Hypotéza 3:** Děvčata dosahují v otevřených otázkách lepších výsledků než chlapci.

**Hypotéza 4:** Děvčata dosahují v uzavřených otázkách lepších výsledků než chlapci.

K dokazování uvedených hypotéz jsme data zpracovali v programu Excel. Text jsme vyhodnotili pomocí bodového systému 0 a 1. Hodnotili jsme správnost jednotlivých odpovědí. Špatná, neúplná nebo žádná odpověď je vyhodnocena 0 body. Správná odpověď je vyhodnocena 1 bodem. Pro vyhodnocení našeho výzkumného šetření jsme vždy u každého žáka sečetli celkový počet bodů celého testu a zvláště body otevřených a uzavřených otázek.

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

**Hypotéza č. 1:** Děvčata mají vyšší úroveň čtenářské gramotnosti než chlapci.

1 H<sub>0</sub>: Úroveň čtenářské gramotnosti se u děvčat a chlapců neliší.

1 H<sub>A</sub>: Úroveň čtenářské gramotnosti se u děvčat a chlapců liší.

**Hypotéza 2:** Žáci navštěvující školy podporující čtenářskou gramotnost mají vyšší úroveň čtenářské gramotnosti než žáci navštěvující školy nepodporující čtenářskou gramotnost.

2 H<sub>0</sub>: Úroveň čtenářské gramotnosti se u žáků navštěvujících školy podporující čtenářskou gramotnost a žáků navštěvujících školy nepodporující čtenářskou gramotnost neliší.

2 H<sub>A</sub>: Úroveň čtenářské gramotnosti se u žáků navštěvujících školy podporující čtenářskou gramotnost a žáků navštěvujících školy nepodporující čtenářskou gramotnost liší.

**Hypotéza 3:** Děvčata dosahují v otevřených otázkách lepších výsledků než chlapci.

3 H<sub>0</sub>: Výsledky v otevřených otázkách u dívek a chlapců se neliší.

3 H<sub>A</sub>: Výsledky v otevřených otázkách u dívek a chlapců se liší.

**Hypotéza 4:** Děvčata dosahují v uzavřených otázkách lepších výsledků než chlapci.

4 H<sub>0</sub>: Výsledky v uzavřených otázkách u dívek a chlapců se neliší.

4 H<sub>A</sub>: Výsledky v uzavřených otázkách u dívek a chlapců se liší.

## 6.4 Popis metody výzkumného šetření

Výzkumu se zúčastnili žáci 3. tříd na konci prvního vzdělávacího období v červnu 2018. Výzkum byl anonymní, žáci zaznamenávali pouze pohlaví. Jako prostředek pro získání výsledků výzkumu jsme použili didaktický test, který jsme vytvořili na základě prostudování vzorových úloh mezinárodního výzkumu PIRLS, dále úloh ze školních čítanek, učebnic a dalších nastudovaných materiálů. Vytvořili jsme vlastní text, který děti nemohou nalézt ve svých čítanekách, ani knihách, a to proto, aby nedošlo k tomu, že žák už bude příběh znát a ostatní žáci budou kvůli tomu znevýhodněni. Pro svůj test jsem zvolila příběh, kde vystupují zvířata, protože děti je mají rády. K tomuto textu jsme vytvořili test se 13 otázkami. Žáci tedy měli možnost dosáhnout od 0 do 13 bodů. Každá otázka byla hodnocena 1 bodem. Některé otázky byly s výběrem odpovědí, jiné otázky vyžadovaly vlastní odpověď. Otázky jsme dále

rozdělili na jednotlivé úrovně v dílčích oblastech čtenářské gramotnosti, jimiž jsou otázky pro získávání informací, interpretace a posuzování.

Nejprve jsme provedli pilotáž s pedagogy zabývajícími se čtenářskou gramotností. Na základě předvýzkumu byl text změněn.

Výzkumné šetření proběhlo na třech plně organizovaných městských základních školách. Na všech školách se žáci učili metodou analyticko-syntetickou, kterou jsme podrobně popsali již v empirické části. Všechny třídy jsme osobně navštívili po předchozí domluvě s řediteli škol. Všichni žáci měli na test stejné podmínky, časový limit jsme zvolili 45 minut.

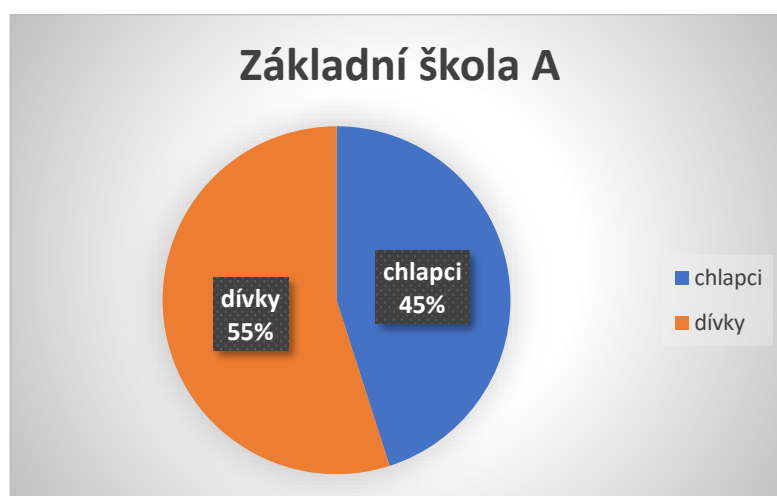
## 6.5 Charakteristika respondentů

Výzkumného šetření se zúčastnili respondenti z třetích ročníků základních škol. Zvolili jsme záměrný stratifikační výběr respondentů. Tento ročník jsme zvolili proto, že je důležitým mezníkem ve vývoji dítěte jako čtenáře.

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

Na všech vybraných školách se žáci učí psát metodou analyticko-syntetickou. Zúčastnilo se celkem 156 žáků. Výzkumné šetření bylo zpracováno na základě podpůrných otázek.

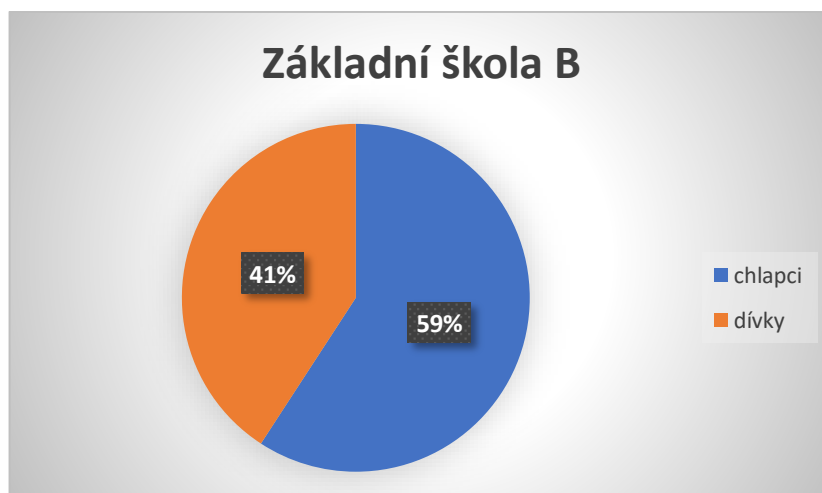
Na základní škole A se zúčastnilo celkem 71 dětí ze všech třetích tříd. Z toho bylo 39 děvčat a 32 chlapců. Jednalo se o školu nepodporující čtenářskou gramotnost.



Graf 1: Přehled respondentů na ZŠ A

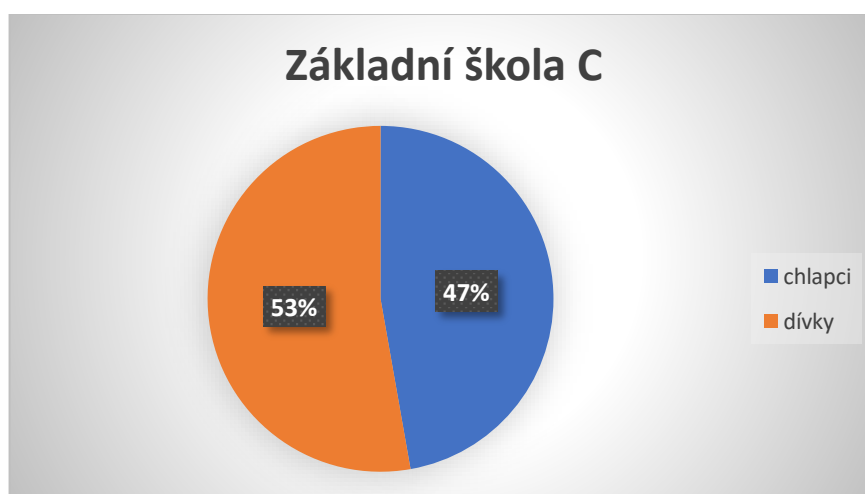


Na základní škole B proběhlo výzkumné šetření u 49 zúčastněných dětí, z toho 20 dívek a 29 chlapců.



Graf 2: Přehled respondentů na ZŠ B

Na základní škole C jsme výzkum provedli ve dvou třídách s celkovou kapacitou 36 žáků, z toho 17 chlapců a 19 dívek.



Graf 3: Přehled respondentů na ZŠ C

## 6.6 Analýza získaných dat

V této kapitole jsou interpretovány výsledky výzkumného šetření. Uvedli jsme zde všechny položky z testu čtenářské gramotnosti k textu „Papoušek a telefon“. Každá otázka je vyhodnocena zvlášť. Výsledky výzkumného šetření jsme pro větší přehlednost zpracovali do grafů, ve kterých je procentuálně vyjádřena četnost správných i špatných odpovědí

v jednotlivých testových otázkách. Správné odpovědi jsme v grafu vyznačili modrou barvou a špatné oranžovou.

### Otázka č. 1: Jaký druh zvířete byl Aron?

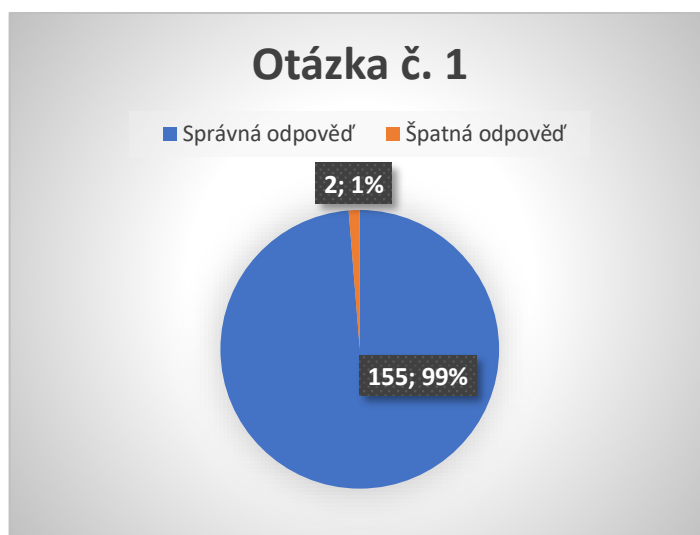
- a) pes
- b) kočka
- c) papoušek
- d) křeček

Správná odpověď: c) papoušek

Typ otázky: uzavřená

Úroveň: získávání informací

Kritéria hodnocení: 1 bod – správná odpověď, 0 bodů – špatná nebo žádná odpověď



Graf 4: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 1

V úvodu celého testu jsme zvolili otázku uzavřenou. Žáci měli tedy na výběr z odpovědí. Záměrně jsme vybrali tento typ otázky, a také úroveň získávání informací, aby byl pro žáky vstup do testování co nejsnadnější. U této položky chybovalo jen nepatrný počet žáků. Z grafu je patrné, že z celkového počtu chybovali pouze 2 žáci. Vysokou úspěšnost přisuzujeme nízké obtížnosti otázky.

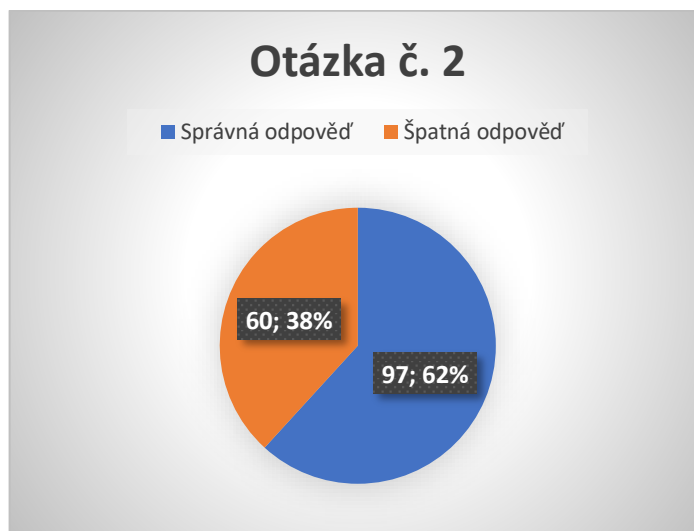
### Otázka č. 2: Kdo vypráví příběh?

Správná odpověď: vypravěč, kluk, chlapec, syn, dítě

Typ otázky: otevřená

Úroveň: vyvozování závěrů

Kritéria hodnocení: 1 bod – správná odpověď, 0 bodů – špatná nebo žádná odpověď



Graf 5: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 2

Z grafu je patrné, že tato otázka nebyla pro žáky tak snadná jako otázka předchozí. Zde už chybovalo 60 žáků, tedy 38 % z dotazovaných. Nižší úspěšnost mohla být způsobena tím, že se jednalo o otázku otevřenou a žáci se nedokázali správně vyjádřit nebo neodpověděli vůbec. Častou chybnou odpovědí byla právě odpověď „já“.

**Otázka č. 3: Jak se jmenoval předešlý papoušek, kterého rodina měla?**

Správná odpověď: Aron

Typ otázky: otevřená

Úroveň: získávání informací

Kritéria hodnocení: 1 bod – správná odpověď, 0 bodů – špatná nebo žádná odpověď



*Graf 6: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 3*

Tato otázka opět vyžaduje otevřenou odpověď u dotazovaných. Z grafu lze vyčíst 94% úspěšnost. U této položky také chyboval malý počet žáků. Žáci na otázku vůbec neodpovídali nebo napsali špatnou odpověď.

**Otázka č. 4: Proč mají papoušci rádi zrcátka?**

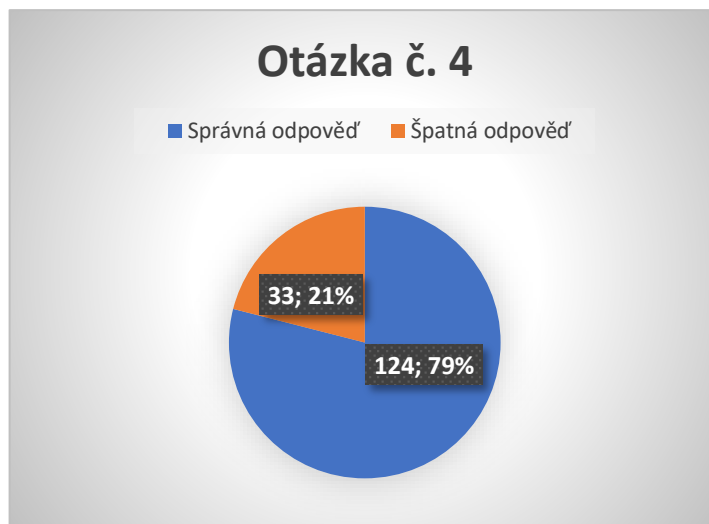
- a) Myslí si, že v odraze je druhý papoušek.
- b) Rádi si povídají se svým odrazem.
- c) Líbí se jim jejich barevné peří.
- d) Necítí se pak osamoceni.

Správná odpověď: b) Rádi si povídají se svým odrazem.

Typ otázky: uzavřená

Úroveň: získávání informací

Kritéria hodnocení: 1 bod – správná odpověď, 0 bodů – špatná nebo žádná odpověď



*Graf 7: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 4*

Tato otázka činila žákům do jisté míry problémy. Mohlo by to být způsobeno tím, že žáci pro výběr odpovědi užili vlastní zkušenosti a neřídili se informacemi z přečteného textu. Zde se už objevilo 33 špatných odpovědí.

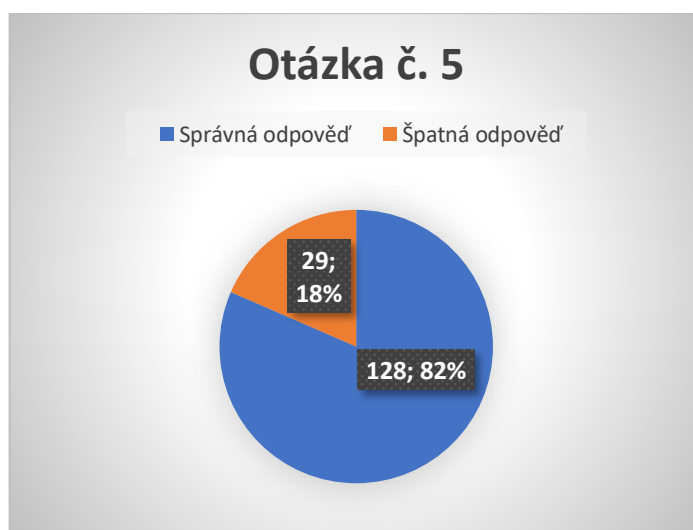
#### **Otázka č. 5: Jak se cítila kočka, když ji Aron otravoval?**

Správná odpověď: nešťastně, zoufale, smutně, hrozně

Typ otázky: otevřená

Úroveň: vyhledávání informací

Kritéria hodnocení: 1 bod – správná odpověď, 0 bodů – špatná nebo žádná odpověď



*Graf 8: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 5*

Tato otázka byla opět orientována na vyhledávání informací. Někteří žáci použili slova přímo z textu. Byly uznány také odpovědi, kde někteří žáci odpověď reprodukovali vyvozením závěru. Neúspěšnost přikládáme špatné nebo žádné odpovědi.

#### Otázka č. 6: Jakou písničku měl rád Aron?

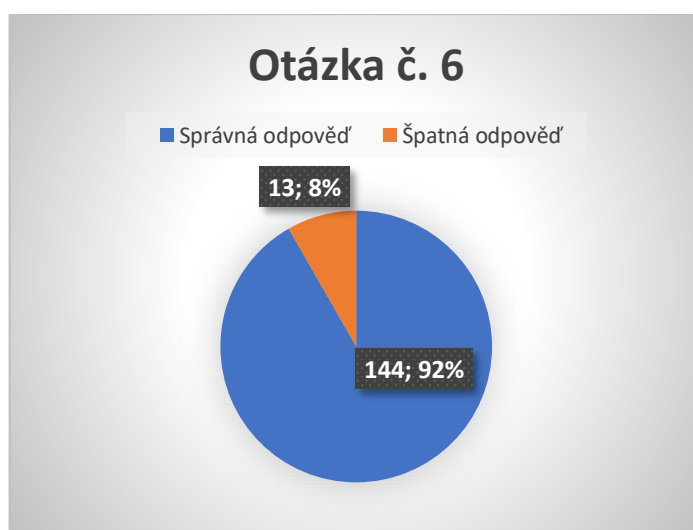
- a) Čížečku, čížečku
- b) Běžela ovečka
- c) Pásli ovce valaši
- d) Žezuličko, kde jsi byla?

Správná odpověď: d) Žezuličko, kde jsi byla?

Typ otázky: uzavřená

Úroveň: vyhledávání informací

Kritéria hodnocení: 1 bod – správná odpověď, 0 bodů – špatná nebo žádná odpověď



Graf 9: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 6

Z grafu je patrné, že tato otázka zaměřená na vyhledávání informací dopadla u žáků lépe než otázka předchozí. Velkou úspěšnost sledujeme u 144 respondentů, kteří odpověděli správně. Nesprávné odpovědi přisuzujeme záměně písničky k postavám v příběhu.

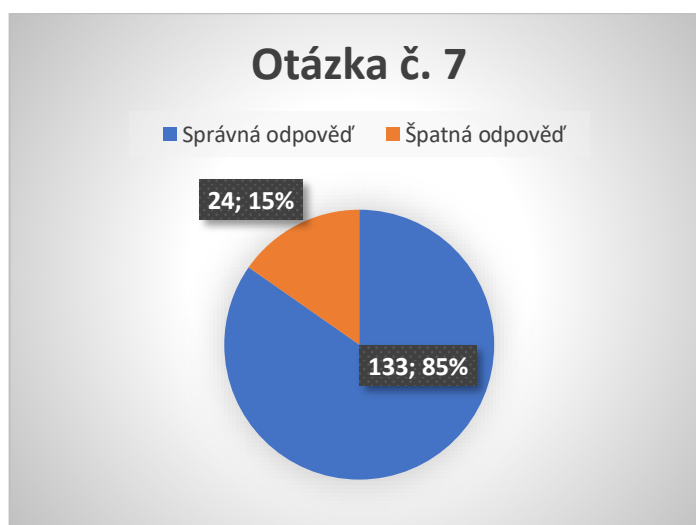
#### Otázka č. 7: Kdo je žezulička?

Správná odpověď: kukačka, pták, zvíře

Typ otázky: otevřená

Úroveň: vyhledávání informací

Kritéria hodnocení: 1 bod – správná odpověď, 0 bodů – špatná nebo žádná odpověď



Graf 10: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 7

Četnost špatných odpovědí je podobná jako u otázky č. 5. Zde se také jednalo o typ otázky otevřené. Žáci zde buď odpovídali špatně anebo vůbec. Občas jsme se setkali s odpovědí „písnička“ nebo „nevím“. Chybovost v této otázce přisuzujeme špatnému porozumění otázce.

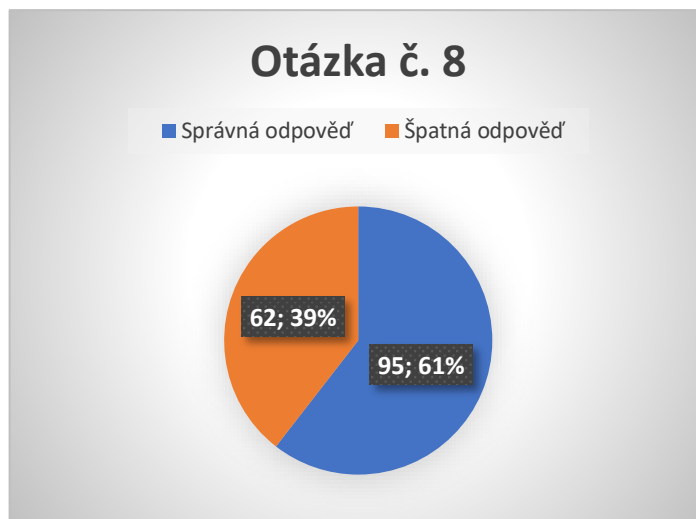
#### **Otázka č. 8: Kterou písničku rád pískal pes?**

Správná odpověď: žádnou, pes v příběhu nevystupoval, není v textu napsané

Typ otázky: otevřená

Úroveň: vyvozování závěrů

Kritéria hodnocení: 1 bod – správná odpověď, 0 bodů – špatná nebo žádná odpověď



*Graf 11: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 8*

Zde žáci museli vyvodit závěr, že pes v příběhu nevystupoval. Úspěšnost žáků byla vysoká, ale i přesto 39 % žáků v odpovědích chybovalo. Problémem mohlo být špatné porozumění textu, nebo skutečnost, že informaci v textu nenašli a neodpověděli na otázku vůbec.

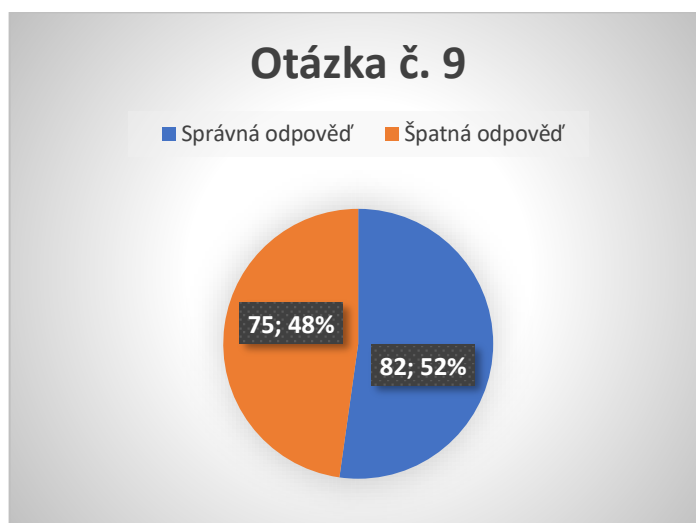
#### **Otázka č. 9: Co zachránilo kočku, když ji Aron škádlil?**

Správná odpověď: zazvonil telefon, telefon, volala maminka

Typ otázky: otevřená

Úroveň: vyvozování závěrů

Kritéria hodnocení: 1 bod – správná odpověď, 0 bodů – špatná nebo žádná odpověď



*Graf 12: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 9*



V této otázce museli žáci také vyvodit závěr na základě porozumění textu. Úspěšnost a chybovost žáků v procentuálním vyhodnocení se značně nelišily. Problémem mohlo být špatné porozumění textu, nebo skutečnost, že informaci v textu nenašli a neodpověděli na otázku vůbec.

#### Otázka č. 10: Proč neměl rád Aron telefony?

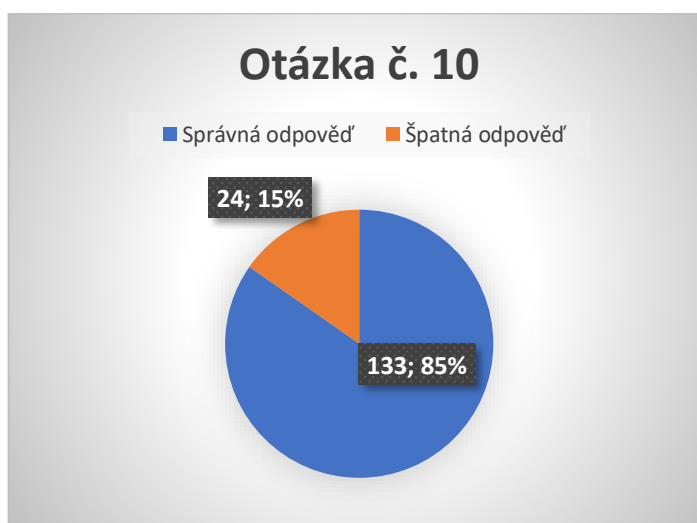
- a) Protože se bál vyzvánění.
- b) Protože slyšel maminku, jak pláče.
- c) Protože se z telefonu ozývala maminka.
- d) Protože se polekal fotky na obrazovce.

Správná odpověď: c) Protože se z telefonu ozývala maminka.

Typ otázky: uzavřená

Úroveň: vyvozování závěrů

Kritéria hodnocení: 1 bod – správná odpověď, 0 bodů – špatná nebo žádná odpověď



Graf 13: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 10

Úspěšnost žáků u otázky byla vysoká. Jednalo se o otázku uzavřenou, proto tomu můžeme přisoudit vyšší úspěšnost než u otázek otevřených. Žáci nemuseli psát vlastní věty, pouze vybrali správnou odpověď z nabídnutých odpovědí. Pouhých 15 % žáků v testu neuspělo. Žáci, kteří nezískali bod, označili špatnou odpověď nebo neoznačili vůbec.

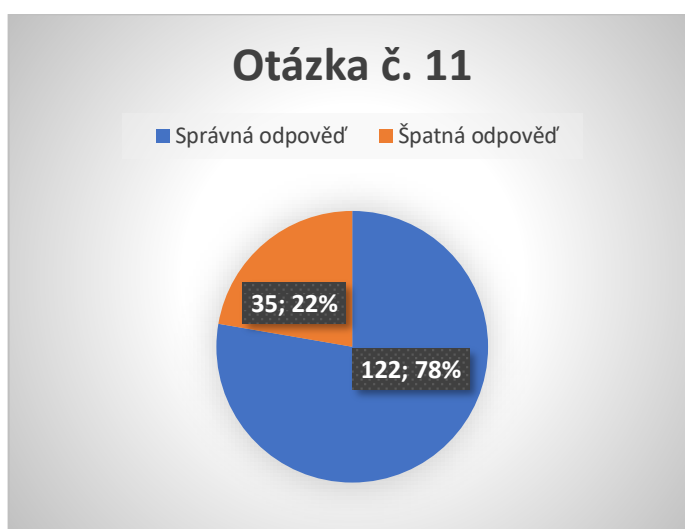
**Otázka č. 11: Vzpomeneš si, jaké pohromy způsobil Aron, když maminka odešla do práce? Napiš alespoň 3.**

Správná odpověď: rozbitý talířek, převrhnutá sklenička, vylité mléko, roztržené záclony, rozsypaná káva, lítal po místnostech, křičel

Typ otázky: otevřená

Úroveň: vyhledávání informací

Kritéria hodnocení: 1 bod – správná odpověď, 0 bodů – špatná nebo žádná odpověď



Graf 14: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 11

Tato otevřená otázka nečinila žákům velké potíže. Žáci měli možnost velkého výběru všech pohrom uvedených v textu, které Aron napáchal. Stačilo, aby žák vybral pouze tři. Neúspěšnost činila 22 %.

**Otázka č. 12: Kdo všechno volal na Arona, když dělal doma nepořádek?**

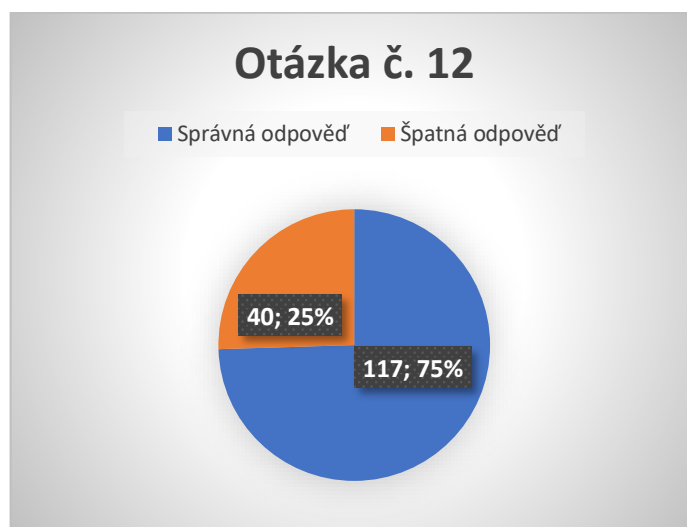
- a) kočka, pes a tatínek
- b) tatínek, vypravěč a maminka
- c) tatínek, vypravěč a kočka
- d) tatínek, vypravěč a pes

Správná odpověď: c) tatínek, vypravěč a kočka

Typ otázky: uzavřená

Úroveň: vyhledávání informací

Kritéria hodnocení: 1 bod – správná odpověď, 0 bodů – špatná nebo žádná odpověď



Graf 15: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 12

Ačkoli se jednalo o otázku uzavřenou, 25 % žáků činila potíže. Problém spočíval zřejmě v zaměňování postav v příběhu. Úspěšnost sledujeme u 117 respondentů, kteří odpověděli správně.

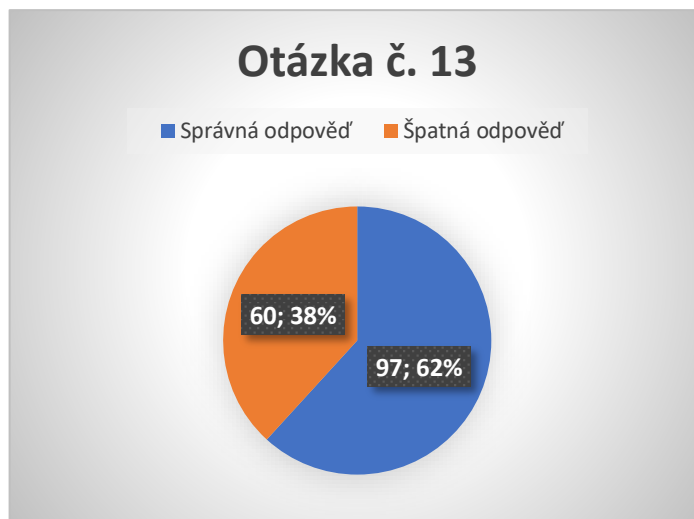
**Otázka č. 13: Co by měla udělat rodina, aby byl papoušek hodný, když není maminka doma?**

Správná odpověď: zavřít Arona do klece, vychovat ho, aby maminka zůstala doma, ukončit hovor, zpívat jeho oblíbenou písničku, zavolat maminku, aby přijela, dát mu zrcadlo

Typ otázky: otevřená

Úroveň: interpretace

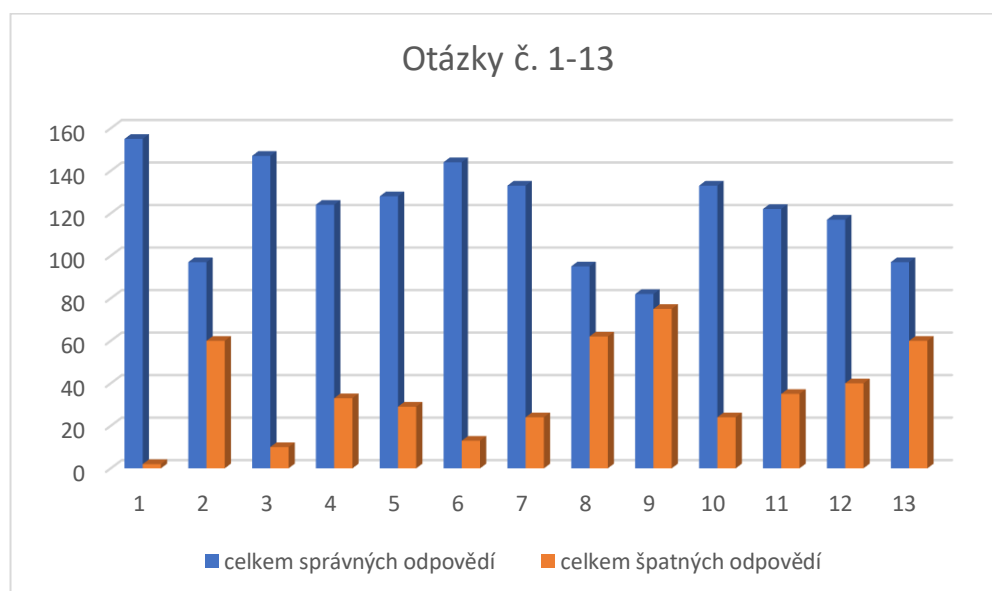
Kritéria hodnocení: 1 bod – správná odpověď, 0 bodů – špatná nebo žádná odpověď



*Graf 16: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 13*

Poslední otázka byla zaměřená na interpretaci žáka. Informaci nebylo možné naleznout v textu. Žák musel odpovědět na základě vlastní zkušenosti. Žáci, kteří nezískali bod, nenapsali odpověď žádnou nebo nebyli schopni se správně vyjádřit.

V následujícím grafu můžeme pozorovat podrobný přehled úspěšnosti ve všech otázkách. Správné odpovědi jsme zaznamenali modrou barvou, špatné odpovědi oranžovou. Můžeme pozorovat, že nejvyšší úspěšnost byla u otázky č. 1, naopak nejvyšší zastoupení špatných odpovědí můžeme sledovat u otázky č. 9.



*Graf 17 Přehled správných a špatných odpovědí u všech otázek č. 1-13*

## 6.7 Důkazy hypotéz

Získané výsledky analýzy testu byly zapsány do tabulky pro U-test Manna a Whitneyho. K dokázání stanovených hypotéz jsme vypočítali počet bodů jednotlivých žáků a pořadí. Testování významnosti jsme provedli na hladině významnosti  $\alpha=0,05$ . (Chráska, 2016)

**Hypotéza č. 1:** Děvčata mají vyšší úroveň čtenářské gramotnosti než chlapci.

1  $H_0$ : Úroveň čtenářské gramotnosti se u děvčat a chlapců neliší.

1  $H_A$ : Úroveň čtenářské gramotnosti se u děvčat a chlapců liší.

Pro ověření hypotézy č. 1 jsme zvolili U-test Manna a Whitneyho. Do tabulky, které obsahují proměnné (pohlaví, úroveň čtenářské gramotnosti) jsme zanesli data získaná z výsledků analýzy testu. V této hypotéze jsme prověřovali, zda má pohlaví vliv na úroveň čtenářské gramotnosti.

Do tabulek č. 1 a č. 2, které nalezneme v příloze, jsme zaznamenali údaje o seřazených dosažených výsledcích chlapců i dívek podle počtu bodů. Následně jsme jednotlivým dosaženým bodům přiřadili pořadí podle velikosti. Příslušné hodnoty jsme dosadili do vzorců a následně porovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}=1,96$  pro hladinu významnosti 0,05.

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

$$U = 78 \times 78 + \frac{78 \times (78 + 1)}{2} - 6266$$

$$U = 6084 + 3081 - 6266$$

$$U = 2899$$

$$U' = 78 \times 78 + \frac{78 \times (78 + 1)}{2} - 4430$$

$$U' = 6084 + 3081 - 4430$$

$$U' = 4735$$

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

$$|u| = \frac{2899 - \frac{78 \times 78}{2}}{\sqrt{\frac{78 \times 78 \times (78 + 78 + 1)}{12}}}$$

$$|u| = \frac{2899 - \frac{6084}{2}}{\sqrt{\frac{6084 \times 157}{12}}}$$

$$|u| = \frac{-141}{\sqrt{79599}}$$

$$|u| = \frac{-141}{282,13}$$

$$|u| = -0,51$$

$$u = 0,51$$

Dílčí závěr:

V této hypotéze jsme ověřovali, zda se liší úroveň čtenářské gramotnosti u dívek a chlapců na konci prvního vzdělávacího období. Protože vypočítaná hodnota  $u$  je menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu  $H_0$ . Mezi výsledky na hladině významnosti 0,05 nejsou statisticky významné rozdíly.

Na základě výše zmíněných údajů jsme přijali nulovou hypotézu  $H_0$ , která potvrzuje, že úroveň čtenářské gramotnosti se u dívek a chlapců neliší. Dívky nemají vyšší úroveň čtenářské gramotnosti než chlapci. Námi stanovená věcná hypotéza tedy neplatí.

Skutečnost, že dívky mají stejnou úroveň čtenářské gramotnosti jako chlapci, si lze vysvětlit tak, že pohlaví nemá vliv na úroveň čtenářské gramotnosti. Proto není nutné dbát na větší důslednost u chlapců či dívek.

**Hypotéza č. 2:** Žáci navštěvující školy podporující čtenářskou gramotnost mají vyšší úroveň čtenářské gramotnosti než žáci navštěvující školy nepodporující čtenářskou gramotnost.

2  $H_0$ : Úroveň čtenářské gramotnosti se u žáků navštěvujících školy podporující čtenářskou gramotnost a žáků navštěvujících školy nepodporující čtenářskou gramotnost neliší.

2  $H_A$ : Úroveň čtenářské gramotnosti se u žáků navštěvujících školy podporující čtenářskou gramotnost a žáků navštěvujících školy nepodporující čtenářskou gramotnost liší.

Pro ověření hypotézy č. 2 jsme opět zvolili U-test Manna a Whitneyho. Do tabulky, které obsahují proměnné (zaměření škol na čtenářskou gramotnost, úroveň čtenářské gramotnosti), jsme zanesli data získaná z výsledků analýzy testu. V této hypotéze jsme prověřovali, zda má zaměření škol vliv na úroveň čtenářské gramotnosti.

Do tabulek č. 3 a č. 4 jsme zaznamenali údaje o seřazených dosažených výsledcích žáků navštěvujících školy se zaměřením i bez zaměření na čtenářskou gramotnost podle počtu bodů. Následně jsme jednotlivým dosaženým bodům přiřadili pořadí podle velikosti. Příslušné hodnoty jsme dosadili do vzorců a následně porovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}=1,96$  pro hladinu významnosti 0,05. Protože vypočítaná hodnota  $u$  je menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu  $H_0$ . Mezi výsledky na hladině významnosti 0,05 nejsou statisticky významné rozdíly.

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

$$U = 36 \times 120 + \frac{36 \times (36 + 1)}{2} - 3065$$

$$U = 4320 + 666 - 3065$$

$$U = 1921$$

$$U' = 36 \times 120 + \frac{120 \times (120 + 1)}{2} - 7631$$

$$U' = 4320 + 7260 - 7631$$

$$U' = 3949$$

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

$$|u| = \frac{1921 - \frac{36 \times 120}{2}}{\sqrt{\frac{36 \times 120 \times (36 + 120 + 1)}{12}}}$$

$$|u| = \frac{1921 - \frac{4320}{2}}{\sqrt{\frac{4320 \times 157}{12}}}$$

$$|u| = \frac{-239}{\sqrt{56520}}$$

$$|u| = \frac{-239}{237,74}$$

$$|u| = -1,01$$

$$u = 1,01$$

Dílčí závěr:

V této hypotéze jsme ověřovali, zda se liší úroveň čtenářské gramotnosti u škol se zaměřením na čtenářskou gramotnost a u škol bez zaměření na čtenářskou gramotnost. Protože vypočítaná hodnota  $u$  je menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu  $H_0$ . Mezi výsledky na hladině významnosti 0,05 nejsou statisticky významné rozdíly.

Na základě výše zmíněných údajů jsme přijali nulovou hypotézu  $H_0$ , která potvrzuje, že čtenářská gramotnost u dětí navštěvující školu se zaměřením na čtenářskou gramotnost a dětí navštěvující školu bez zaměření na čtenářskou gramotnost se neliší. Žáci navštěvující školy podporující čtenářskou gramotnost nemají vyšší úroveň čtenářské gramotnosti než žáci navštěvující školy nepodporující čtenářskou gramotnost. Námi stanovená věcná hypotéza tedy neplatí.

Skutečnost, že žáci navštěvující školy podporující čtenářskou gramotnost mají vyšší úroveň čtenářské gramotnosti jako žáci navštěvující školy nepodporující čtenářskou gramotnost, si lze vysvětlit tak, že na úroveň čtenářské gramotnosti nemá vliv podpora čtenářské gramotnosti škol.

**Hypotéza č. 3:** Děvčata dosahují v otevřených otázkách lepších výsledků než chlapci.

3  $H_0$ : Dosažená úroveň v otevřených otázkách se u dívek a chlapců neliší.



3  $H_A$ : Dosažená úroveň v otevřených otázkách se u dívek a chlapců liší.

Pro ověření hypotézy č. 3 jsme zvolili U-test Manna a Whitneyho. Do tabulky, které obsahují proměnné (pohlaví u otevřených otázek, úroveň čtenářské gramotnosti), jsme zanesli data získaná z výsledků analýzy testu. V této hypotéze jsme prověřovali, zda má pohlaví vliv na úroveň čtenářské gramotnosti při plnění otevřených otázek.

Do tabulek č. 5 a č. 6 jsme zaznamenali údaje o seřazených dosažených výsledcích chlapců i dívek u otevřených otázek podle počtu bodů. Následně jsme jednotlivým dosaženým bodům přiřadili pořadí podle velikosti. Příslušné hodnoty jsme dosadili do vzorců a následně porovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}=1,96$  pro hladinu významnosti 0,05. Protože vypočítaná hodnota  $u$  je menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu  $H_0$ . Mezi výsledky na hladině významnosti 0,05 nejsou statisticky významné rozdíly.

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

$$U = 78 \times 78 + \frac{78 \times (78 + 1)}{2} - 4276$$

$$U = 6084 + 3081 - 4276$$

$$U = 4889$$

$$U' = 78 \times 78 + \frac{78 \times (78 + 1)}{2} - 5988$$

$$U' = 6084 + 3081 - 5988$$

$$U' = 3177$$

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

$$|u| = \frac{3177 - \frac{78 \times 78}{2}}{\sqrt{\frac{78 \times 78 \times (78 + 78 + 1)}{12}}}$$

$$|u| = \frac{3177 - \frac{6084}{2}}{\sqrt{\frac{6084 \times 157}{12}}}$$

$$|u| = \frac{3177 - 3042}{\sqrt{79599}}$$

$$|u| = \frac{135}{282,13}$$

$$|u| = 0,48$$

$$u = 0,48$$

Dílčí závěr:

V této hypotéze jsme ověřovali, zda v otevřených otázkách dosahují lepší výsledku děvčata než chlapci. Protože vypočítaná hodnota  $u$  je menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu  $H_0$ . Mezi výsledky na hladině významnosti 0,05 nejsou statisticky významné rozdíly.

Na základě výše zmíněných údajů jsme přijali nulovou hypotézu  $H_0$ , která potvrzuje, že se v otevřených otázkách výsledky dívek a chlapců neliší. Dívky nemají lepší výsledky v otevřených otázkách než chlapci. Námi stanovená věcná hypotéza tedy neplatí.

Skutečnost, že u otevřených otázek mají dívky stejné výsledky jako chlapci, si lze vysvětlit tak, že typ otázky otevřené nemá vliv na úroveň čtenářské gramotnosti. Proto není nutné dbát na větší důslednost u jednoho z pohlaví při otevřených otázkách.

**Hypotéza č. 4:** Děvčata dosahují v uzavřených otázkách lepších výsledků než chlapci.

4  $H_0$ : Dosažená úroveň v uzavřených otázkách se u dívek a chlapců neliší.

4  $H_A$ : Dosažená úroveň v uzavřených otázkách se u dívek a chlapců liší.

Pro ověření hypotézy č. 4 jsme zvolili U-test Manna a Whitneyho. Do tabulky, které obsahují proměnné (pohlaví u uzavřených otázek, úroveň čtenářské gramotnosti), jsme zanesli data získaná z výsledků analýzy testu. V této hypotéze jsme prověřovali, zda má pohlaví vliv na úroveň čtenářské gramotnosti při plnění uzavřených otázek.

Do tabulek č. 7 a č. 8 jsme zaznamenali údaje o seřazených dosažených výsledcích chlapců i dívek u uzavřených otázek podle počtu bodů. Následně jsme jednotlivým dosaženým bodům přiřadili pořadí podle velikosti. Příslušné hodnoty jsme dosadili do vzorců a následně porovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}=1,96$  pro hladinu významnosti 0,05. Protože vypočítaná hodnota  $u$  je větší než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu  $H_0$  a přijímáme hypotézu alternativní  $H_A$ . Mezi výsledky na hladině významnosti 0,05 jsou statisticky významné rozdíly.

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

$$U = 78 \times 78 + \frac{78 \times (78 + 1)}{2} - 3449$$

$$U = 6084 + 3081 - 3449$$

$$U = 5716$$

$$U' = 78 \times 78 + \frac{78 \times (78 + 1)}{2} - 4116$$

$$U' = 6084 + 3081 - 4116$$

$$U' = 5049$$

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

$$|u| = \frac{5049 - \frac{78 \times 78}{2}}{\sqrt{\frac{78 \times 78 \times (78 + 78 + 1)}{12}}}$$

$$|u| = \frac{5049 - \frac{6084}{2}}{\sqrt{\frac{6084 \times 157}{12}}}$$

$$|u| = \frac{5049 - 3042}{\sqrt{79599}}$$

$$|u| = \frac{2007}{282,13}$$

$$|u| = 7,11$$

$$u = 7,11$$

Dílčí závěr:

V této hypotéze jsme ověřovali, zda v uzavřených otázkách dosahují lepšího výsledku děvčata než chlapci. Protože vypočítaná hodnota  $u$  je větší než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu  $H_0$  a přijímáme hypotézu alternativní  $H_A$ . Mezi výsledky na hladině významnosti 0,05 jsou statisticky významné rozdíly.

Na základě výše zmíněných údajů jsme přijali alternativní hypotézu  $H_A$ , která potvrzuje, že se v uzavřených otázkách výsledky dívek a chlapců liší. Dívky mají lepší výsledky v uzavřených otázkách než chlapci. Námí stanovená věcná hypotéza tedy platí.

Skutečnost, že u uzavřených otázek mají dívky lepší výsledky jako chlapci, si lze vysvětlit tak, že typ otázky uzavřené má vliv na úroveň čtenářské gramotnosti. Proto je nutné dbát na větší důslednost u jednoho z pohlaví při uzavřených otázkách.

## 6.8 Závěr výzkumného šetření

Ve druhé části diplomové práce jsme se zaměřovali na úroveň čtenářské gramotnosti u žáků primární školy s využitím kvantitativního výzkumného šetření.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, na jaké úrovni čtenářské gramotnosti jsou žáci na konci prvního období, kdy mají osvojené základní dovednosti čtení a psaní. Předmětem zkoumání bylo čtení s porozuměním, kdy žák odpovídal na předem připravené otázky na základě přečtení textu.

Sledovali jsme úroveň čtenářské gramotnosti mezi chlapci a dívkami, u škol z hlediska podpory čtenářské gramotnosti, a dále jsme porovnávali, jaký vliv má pohlaví u otázek vyžadující odpověď otevřenou a uzavřenou. Pro hodnocení jsme vytvořili bodovou škálu 0, 1 pro každou otázku. Hodnotili jsme správnost jednotlivých odpovědí. Špatná, neúplná nebo žádná odpověď je vyhodnocena 0 body. Správná odpověď je vyhodnocena 1 bodem. Nehodnotili jsme rychlost čtení, tedy kvantitu, ale čtení s porozuměním, tedy kvalitu.

U celkového počtu 156 respondentů jsme zaznamenali nevyšší úspěšnost u otázky č. 1. Tato otázka tedy nečinila žákům značné problémy. Na začátek jsme zvolili jednoduchou uzavřenou otázku na vyhledávání informací v textu, aby měli žáci příjemný start do zahájení testování. Odpověď na tuto otázku byla navíc provázena celým příběhem. Avšak nejvyšší zastoupení špatných odpovědí jsme shledali u otázky č. 9. U této otázky museli žáci vyvodit závěr na základě porozumění textu. Ve všech otázkách byla úspěšnost vyšší než neúspěšnost. Vysoká úspěšnost byla dosažena u otázek č. 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12. Zde se jednalo o otázky, které vyžadovali převážně hledání informací v textu. Naopak nižší úspěšnost shledáváme u otázek č. 2, 8, 9, 13, kde se spíše jednalo o otázky na vyvozování závěrů nebo požadující vlastní interpretaci.

Závěr výzkumného šetření nepotvrzuje první tři námi stanovené hypotézy. Avšak poslední čtvrtou hypotézu již potvrzuje. Ke všem hypotézám jsme v dílčích závěrech každé hypotézy uvedli jednotlivé závěry.

Cíl empirické části diplomové práce byl splněn. Bylo zjištěno, že pohlaví nemá vliv na úroveň čtenářské gramotnosti. Dále na čtenářskou gramotnost nemají vliv školy se zaměřením na čtenářskou gramotnost. Úroveň čtenářské gramotnosti mezi pohlavími u otevřených otázek se neliší, naopak u uzavřených otázek se úroveň čtenářské gramotnosti liší. Z celkového možného dosaženého počtu bodů 2028 dosáhli žáci 1574 bodů, tedy úspěšnost činila 78 %.

## **6.9 Diskuze**

Žáci se učí číst na 1. stupni ZŠ. Podle kurikulárního dokumentu RVP ZV náleží tento předmět vzdělávací oblasti Jazyk a Jazyková komunikace a vzdělávacímu oboru Český jazyk a literatura. Čtení a psaní jsou neoddělitelné složky, proto výuka čtení probíhá na 1. stupni ZŠ současně s výukou psaní. V základním vzdělávání nám jde zejména o to, abychom seznámili žáky s technikou čtení, zejména se čtením s porozuměním, a vybavit je takovými kompetencemi, které rozvíjejí jejich růst pro plnohodnotné uplatnění ve společnosti.

Nejdůležitějším cílem nácvičku elementárního čtení a psaní je tedy naučit žáky na 1. stupni ZŠ číst a psát správně technicky a zároveň s porozuměním, aby se rozvíjela čtenářská i písarská gramotnost. Gramotný člověk má osvojené dovednosti čtení a psaní a pro jeho celoživotní vzdělávání jsou tyto dovednosti nepostradatelnou součástí.

Děti se seznamují se čtením již před nástupem do školy. Jedná se zejména o čtení s porozuměním, kdy rodič čte a dítě poslouchá, nebo si prohlíží obrázkové knížky a snaží se porozumět příběhu pomocí obrázků. Dítě si také rozvíjí slovní zásobu. Později rozlišujeme tiché a hlasité čtení. Při hlasitém čtení je důležité dbát na správnou artikulaci. Je také důležité, aby dítě mělo dobrou motivaci, a to proto aby získal návyk ke čtení.

V první řadě dbáme na to, aby žák četl správně, nezadrhával se, četl plynule, nevymýšlel si slova. Hlídáme jeho kvalitu čtení. Na základě zkušenosti mají někteří žáci ve zvyku dokončovat slova, aniž by si slovo celé přečetli. Z toho důvodu dochází k častému výskytu chyb při čtení. Tito žáci pak mají problémy se čtením s porozuměním, protože čtou text špatně a nepřemýšlí nad souvislostmi. Proto je důležité neustále klást otázky týkající se obsahu textu, ptát se, co se v příběhu událo, ptát se na hlavní hrdiny, jejich vlastnosti a jednání, a zejména, aby žák dokázal vyzdvihnout důležité události a byl schopný vlastními slovy příběh převyprávět. Jakmile žák dokáže dostatečně číst s porozuměním a technicky správně, můžeme přejít k zaměření na rychlost čtení. Pak hodnotíme, jak správnost a plynulost čtení, tak i jeho rychlost, například kolik slov zvládne přečíst za jednu minutu.

Na základě námi zjištěných skutečností v empirické části diplomové práce usuzujeme, že čtenářská gramotnost je na dobré úrovni, ale neměli bychom její rozvoj opomíjet, a naopak se snažit čtenářskou gramotnost dále rozvíjet.

## Závěr

Cíl diplomové práce „Čtenářská gramotnost u žáků primární školy“ byl splněn. Cílem bylo posoudit, na jaké úrovni čtenářské gramotnosti jsou žáci na konci prvního vzdělávacího období, kdy mají osvojené základní dovednosti čtení a psaní. Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že nejsou rozdíly mezi pohlavími, ani mezi školami s různým zaměřením na čtenářskou gramotnost. Úroveň čtenářské gramotnosti mezi pohlavími u otevřených otázek se neliší, naopak u uzavřených otázek se úroveň čtenářské gramotnosti liší. Tedy pohlaví ani typ školy nemají vliv na úroveň čtenářské gramotnosti. Naopak typ otázky má vliv na jednotlivá pohlaví. Také bylo zjištěno že čtenářská gramotnost je na dobré úrovni. U žáků, kteří v testu neuspěli, doporučujeme, aby více procvičovali čtení s porozuměním.

V diplomové práci jsme se zabývali pojmem gramotnost a negramotnost, popisem modelů gramotnosti, také jsme věnovali pozornost funkční gramotnosti, oblastem funkční gramotnosti a funkční negramotností.

Vzhledem k tématu naší diplomové práce jsme se zabývali čtenářskou gramotností, jejím pojetím, etapami rozvoje čtenářské gramotnosti, faktory ovlivňujícími čtenářskou gramotnost, roviny čtenářské gramotnosti. Zmínili jsme pojem počáteční čtenářská gramotnost. Také jsme se zabývali čtenářskou gramotností v kurikulu základního vzdělávání.

Kapitoly jsme věnovali také mezinárodním výzkumům PIRLS a PISA. Podrobněji jsme popsali, jak toto testování probíhá, co jednotlivá výzkumná šetření zkoumají. Nebo také kdy probíhalo testování v České republice.

Vzhledem k cíli diplomové práce jsme věnovali samostatnou kapitolu také čtení se čtením s porozuměním. Rozebrali jsme jednotlivé etapy ve výuce čtení.

Následně jsme rozebrali metody ve výuce prvopočátečního čtení. Nejprve jsme rozdělili metody na syntetické, analytické, synteticko-analytické a následně jsme každou metodu rozdělili na další metody, které jsme podrobně popsali.

V empirické části diplomové práce jsme sledovali, zda má pohlaví, typ otázky a školy s různým zaměřením vliv na čtenářskou gramotnost. Vytvořili jsme didaktický test k textu, který jsme později vyhodnocovali. Test byl tvořen 13 otázkami. Každá otázka byla hodnocena jedním bodem, každý žák tak proto mohl získat maximálně 13 bodů. Otázky byly zaměřené na vyhledávání informací, vyvozování záměrů a interpretace. Test se skládal z 5 uzavřených

otázek a 8 otevřených. Při vyhodnocování testu nebyly zásadní odchylky, které by narušily celkové hodnocení testování.

Diplomová práce je určena pro pedagogy, rodiče, studenty, které tato problematika zajímá, protože správnému věnování čtení zamezíme obtížím a také proto, že čtení spolu s psaním jsou základní předpoklady pro rozvoj dalších gramotností a uplatnění v životě.



## Seznam pramenů a literatury

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

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-704-1115-5.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3164-8.

FASNEROVÁ, Martina. *Jednotážné lineární písmo v kontextu písařské gramotnosti*. Olomouc: Hanex, 2016. ISBN 978-80-7409-053-0.

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

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

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

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

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

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

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Dotisk 1. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-870-0002-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

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

KRAMPLOVÁ, Iveta. *Netradiční úlohy, aneb, Čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

KUBÁLEK, Josef. *Slabikáře v Československé republice*. Velké Meziříčí: Šašek, 1924. Nová učitelská knižnice. ISBN slabikáře v československé.

KUČERA, Miloš, ed. *Transmise kultury a škola*. Praha: CEFRES, 1998. Cahiers du CEFRES. ISBN 80-902-1966-7.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-868-9801-6.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.

MAŘÍKOVÁ, Hana, Miloslav PETRUSEK a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-718-4164-1.

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

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

NAJVAROVÁ, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. *Pedagogická orientace*, 18(1), 7–21.

NASTOUIPOVÁ, Dita a Lucie SKALOVÁ. *Analyticko-syntetická metoda čtení a psaní: příručka pro učitele : určeno pro 1. ročník ZŠ : Lili a Vili 1*. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-197-7.

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

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 80-862-5114-4.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2017.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3105-2.

STRAKOVÁ, Jana. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

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

VINŠÁLEK, Adolf. *Vývoj metod prvopočátečního čtení a psaní: Určeno studentům 3. roč. Pedagog. fak. v Plzni*. Plzeň: Pedagogická fakulta, 1972.

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

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-729-0228-8.

### **Elektronické dokumenty**

VAN KLEECK, Anne. *Preliteracy Domains and Stages*. DOI: 10.1177/152574019802000105. ISBN 1093-5703. [cit. 2018-08-15]. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/152574019802000105>

GAVORA, Peter. *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogické fakulty Prešovskej univerzity – ročník 12. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2006, ISBN 80-8068-491-X. [cit. 2018-09-01]. Dostupné z: [http://www.indi.pf.unipo.sk/files/pubs/slovo\\_o\\_slove\\_12.pdf](http://www.indi.pf.unipo.sk/files/pubs/slovo_o_slove_12.pdf)

VÝSLEDKY MEZINÁRODNÍHO ŠETŘENÍ PIRLS 2016: Informační materiál České školní inspekce. *Cosiv* [online]. Praha Publishing, prosinec 2017 [cit. 2018-08-20]. Dostupné

z: <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2017/12/PIRLS-2016-z%C3%A1kladn%C3%AD-informace1.pdf>

## Seznam obrázků, grafů a tabulek

### Seznam obrázků

Obrázek 1: Oblasti funkční gramotnosti (Havel, Najvarová a kol., 2011, s. 25)

Obrázek 2: Postavení čtenářské gramotnosti vůči dalším podoblastem funkční gramotnosti (Najvarová, 2008, s. 10)

### Seznam grafů

Graf 1: Přehled respondentů na ZŠ A

Graf 2: Přehled respondentů na ZŠ B

Graf 3: Přehled respondentů na ZŠ C

Graf 4: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 1

Graf 5: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 2

Graf 6: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 3

Graf 7: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 4

Graf 8: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 5

Graf 8: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 6

Graf 9: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 7

Graf 10: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 8

Graf 11: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 9

Graf 12: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 10

Graf 13: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 11

Graf 14: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 12

Graf 15: Přehled správných a špatných odpovědí u otázky č. 13

Graf 16: Přehled správných a špatných odpovědí u všech otázek č. 1-13

## **Seznam tabulek**

Tabulky č. 1 a č. 2: Počet bodů a pořadí u dívek a chlapců

Tabulky č. 3 a č. 4: Počet bodů a pořadí u škol podporující a nepodporující čtenářskou gramotnost

Tabulky č. 5 a č. 6: Počet bodů a pořadí u otevřených otázek

Tabulky č. 7 a č. 8: Počet bodů a pořadí u uzavřených otázek

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Text k didaktickému testu

Příloha 2: Didaktický test





12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134

$n_1=78$

$R_1=6266$

10	55
10	55
10	55
10	55
11	78
11	78
11	78
11	78
11	78
11	78
11	78
11	78
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134

$n_2=78$

$R_2=4430$

Tabulky č. 3 a č. 4: Počet bodů a pořadí u škol podporující a nepodporující čtenářskou gramotnost

školy podporující čten. gram.	
počet bodů	pořadí
7	17
9	37
9	37
9	37
9	37
9	37
9	37
9	37
10	55
10	55
10	55
10	55
11	78
11	78
11	78
11	78
11	78
11	78
11	78
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
12	102
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134
13	134

n<sub>1</sub>=36

R<sub>2</sub>=3065

školy nepodporující čten. gram.	
počet bodů	pořadí
1	1
3	2
3	2
4	4
4	4
4	4
4	4
5	8
5	8
5	8
5	8
5	8
5	8
5	8
5	8
6	14
6	14
6	14
7	17
7	17
7	17
7	17
7	17
7	17
7	17
7	17
8	25
8	25
8	25
8	25
8	25
8	25
8	25
8	25
8	25
8	25
8	25
8	25
8	25
9	37
9	37
9	37
9	37





Tabulky č. 5 a č. 6: Počet bodů a pořadí u otevřených otázek

chlapci otevřené ot.	
počet bodů	pořadí
0	1
0	1
1	3
1	3
1	3
1	3
2	9
2	9
2	9
2	9
3	16
3	16
4	21
4	21
4	21
4	21
4	21
4	21
4	21
4	21
4	21
4	21
4	21
4	21
4	21
4	21
5	37
5	37
5	37
5	37
5	37
5	37
5	37
5	37
5	37
5	37
5	37
5	37
5	37
5	37
5	37
5	37
5	37
6	58

dívky otevřené ot.	
počet bodů	pořadí
1	3
1	3
2	9
2	9
3	16
3	16
3	16
4	21
4	21
4	21
4	21
5	37
5	37
5	37
5	37
5	37
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90

6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
6	58
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128

$n_1=78$

$R_1=4276$

7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
7	90
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128
8	128

$n_2=78$

$R_2=5988$







## Papoušek a telefon

Bydlím s maminkou a tatínkem v domku na vesnici. Bydlí s námi taky naše kočka. A hlavně můj papoušek Aron. Takhle se jmenoval i předešlý papoušek. Toho však potkal jiný osud. Tak náš nový Aron zdědil klec a zrcátko, protože zrcátka mají papoušci ze všeho nejraději. Rádi se dívají na svůj odraz a povídají si s ním. Čepýří si peří a zpívají si u toho. Vždycky je s Aronem veliká legrace – hrajeme si na honěnou, Aron si hraje spíše na lítanou, taky na schovávanou. Ze všeho nejradši společně pískáme rytmus písniček. To je legrace! Já rád pískám *Běžela ovečka*, ale Aron raději *Žezuličko, kde jsi byla?* Žezulička je jiný název pro kukačku. Často mě budí svým kukáním, protože ji máme doma v hodinách. V poledne vždy vyletí na svém bidélku a na celé kolo zazní: „Kuku, kukuuuu!!!“. Aronovi se to moc líbí. Ale když potřebuji, aby se vrátil do klece, neposlechne. Poslouchá jenom maminku, protože má líbezný hlásek, zrovna jako ta kukačka.

Když je maminka doma, lítá Aron kolem ní a uzobává jí oříšky z misky. Před maminkou se chová jako hodný ptáček a píská písničky do rytmu.

Jednoho dne však odešla maminka do práce a náš milý, zpěvavý papoušek se proměnil v otravného lumpa. Lítal po místnostech, křičel, pouštěl peří, a hlavně ne, a ne vletět do klece. „Arone!“ volal tatínek. „Arone!“ volal jsem já. „Mňááá!“ volala kočka. Celý dům byl vzhůru nohama. V kuchyni byla rozsypaná káva, vylité mléko – jak zavadil křídlem, rozbitý talířek, převrhnutá sklenička, a hlavně roztržené záclony. Kočka se snažila Arona chytit, protože ji pořád otravoval. Lítal kolem ní, sedal na ní, kloval do ní zobákem a nedal jí pokoj. Kočka ho měla ráda, ale bylo to nesnesitelné. Byla z toho nešťastná a zoufalá.

V tom okamžiku zazvonil telefon. Běžel jsem k němu a podal ho tatínkovi. Volala maminka. Chtěla vědět, jestli je všechno v pořádku. Náhle přiletěl Aron a začal klovat do mobilu. Když maminka promluvila, Aron se vylekal, až vyletěl ke stropu, do kterého narazil hlavičkou. Nechápal, proč na něj maminka mluví, a přitom ji nevidí. Pištěl, křičel, výskal, až byl v domě takový rámus, že i kočka zalezla pod postel. Až konečně tatínek hovor ukončil, Aron se uklidnil a začal zpívat.

Když přišla maminka domů, přivítal ji svoji oblíbenou písničkou. Byl rád, že ji zase vidí!

Příloha 2: Didaktický test

chlapec

dívka

1.) Jaký druh zvířete byl Aron?

- a) pes
- b) kočka
- c) papoušek
- d) křeček

2.) Kdo vypráví příběh?

---

3.) Jak se jmenoval předešlý papoušek, kterého rodina měla?

---

4.) Proč mají papoušci rádi zrcátka?

- a) Myslí si, že v odraze je druhý papoušek.
- b) Rádi si povídají se svým odrazem.
- c) Líbí se jim jejich barevné peří.
- d) Necítí se pak osamoceni.

5.) Jak se cítila kočka, když ji Aron otravoval?

---

6.) Jakou písničku měl rád Aron?

- a) Čížečku, čížečku
- b) Běžela ovečka
- c) Pásli ovce valaši
- d) Žezuličko, kde jsi byla?

7.) Kdo je žežulička?

---

8.) Kterou písničku si rád pískal pes?

---

9.) Co zachránilo kočku, když ji Aron škádlil?

---

10.) Proč neměl rád Aron telefony?

- a) Protože se bál vyzvánění
- b) Protože slyšel maminku, jak pláče
- c) Protože se z telefonu ozývala maminka
- d) Protože se polekal fotky na obrazovce

11.) Napiš alespoň 3 pohromy, které způsobil Aron, když maminka odešla do práce?

---

---

12.) Kdo všechno volal na Arona, když dělal doma nepořádek?

- a) Kočka, pes a tatínek
- b) Tatínek, vypravěč a maminka
- c) Tatínek, vypravěč a kočka
- d) Tatínek, vypravěč a pes

13.) Co by měla udělat rodina, aby byl papoušek hodný, když není maminka doma?

---

---

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Monika Eremiášová
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Čtenářská gramotnost u žáků primární školy
<b>Název v angličtině:</b>	Reader literacy of pupils in primary school
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce se zabývá čtenářskou gramotností žáků primárního vzdělávání. Zjišťuje, jaká je úroveň čtenářské gramotnosti u chlapců a dívek, jaký vliv má typ školy a typ zadaných otázek v testu na úroveň gramotnosti. Teoretická část diplomové práce vymezuje čtenářskou gramotnost v kontextu kurikulárního dokumentu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dále se zaměřuje na čtení a čtení s porozuměním. Následně popisuje metody ve výuce prvopočátečního čtení. Empirická část diplomové práce je tvořena realizovaným výzkumným šetřením zaměřeným na čtenářskou gramotnost u žáků primární školy v Olomouckém kraji. Výstupem práce je analýza získaných dat a interpretace výsledků.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Čtenářská gramotnost, gramotnost, negramotnost, funkční gramotnost, čtení, čtení s porozuměním, primární škola, rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, prvopočáteční čtení, metody výuky čtení
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis deals with reading literacy of pupils of elementary education. It examines the level of reading literacy for boys and girls, the impact of the type of school and the type of questions asked in the test on the level of

	<p>literacy. The theoretical part of the diploma thesis defines reading literacy in the context of the curricular document of the Framework Educational Program for Elementary Education. It also focuses on reading and reading with comprehension. Subsequently, it describes the methods of teaching of the first reading. The empirical part of the diploma thesis is consist of a research survey focused on reading literacy of pupils of primary school in the Olomouc Region. The output of the thesis is the analysis of acquired data and interpretation of results.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	<p>Reader literacy, literacy, illiteracy, functional literacy, reading, reading with understanding, primary school, Framework Education Programme for Elementary Education, elementary reading, methods of elementary reading</p>
<b>Přílohy:</b>	<p>Příloha 1: Text k didaktickému testu Příloha 2: Didaktický test</p>
<b>Rozsah práce:</b>	<p>78 stran</p>
<b>Jazyk práce:</b>	<p>Český</p>