

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Hana Magerová

Čtenářství a čtenářská gramotnost u žáků prvního
stupně základních škol

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Jana Adámková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala sama a v seznamu uvedla veškerou použitou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 8. 4. 2019

.....

Hana Magerová

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Adámkové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytnutí cenných rad a připomínek a za vstřícnost při konzultacích a vypracování práce.

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	
1 Čtenářství.....	9
1.1 Pojem čtenářství.....	9
1.2 Čtenář – nečtenář	10
2 Čtenářská gramotnost.....	11
2.1 Čtenářská gramotnost	11
2.2 Vztah mezi čtenářskou a funkční gramotností.....	12
2.3 Roviny čtenářské gramotnosti.....	13
2.4 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti.....	14
2.5 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti	15
2.5.1 Exogenní faktory.....	16
2.5.2 Endogenní faktory.....	18
2.6 Aspekty čtenářské gramotnosti	20
2.7 Počáteční čtenářská gramotnost.....	21
2.8 Čtenářská gramotnost v systému českého školství	22
3 Čtenářská gramotnost u žáků mladšího školního věku.....	25
3.1 Čtení a čtenářská gramotnost u žáků mladšího školního věku	25
3.2 Metody ve výuce čtení.....	29
3.2.1 Metody syntetické	29
3.2.2 Metody analytické.....	33
3.2.3 Metoda analyticko-syntetická	35
3.3 Projekty podporující rozvoj čtenářské gramotnosti.....	36
3.3.1 Celé Česko čte dětem.....	36
3.3.2 Rosteme s knihou	38
3.3.3 Noc s Andersenem	39

3.3.4 Čtení pomáhá	39
4 Výzkumy čtenářské gramotnosti	40
4.1 Výzkum PIRLS	40
4.2 Výzkum PISA	42
4.3 KALIBRO.....	43
Empirická část	
5 Metodologie výzkumného šetření	46
5.1 Východiska výzkumného šetření	46
5.2 Cíle výzkumného šetření	46
5.3 Výzkumný design	47
5.4 Hypotézy výzkumného šetření.....	47
5.5 Zkoumaný vzorek	49
5.6 Metody výzkumného šetření.....	50
5.6.1 Dotazník pro žáky	50
5.6.2 Test čtenářské gramotnosti.....	51
6 Výsledky výzkumného šetření.....	54
6.1.1 Výsledky žákovského dotazníku – popisná statistika	54
6.1.2 Výsledky testu čtenářské gramotnosti.....	57
6.1.3 Testování hypotéz	66
6.2 Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	71
Závěr	73
Literatura	74
Tištěné zdroje.....	74
Elektronické zdroje	76
Webové odkazy	77
Seznam obrázků.....	78
Seznam tabulek.....	78

Seznam grafů 78

Příloha 1 - Dotazník pro žáky

Příloha 2 – Test čtenářské gramotnosti

Úvod

Čtenářské gramotnosti se v posledních několika letech věnují nejen odborníci, ale také široká veřejnost. Tento zájem je zcela opodstatněný, pokud čtenářskou gramotnost považujeme za součást gramotnosti funkční. Dobrá úroveň čtenářské gramotnosti zajišťuje nejen pochopení psaného textu, ale také umožňuje rozvoj vědomostí, dovedností, schopností, hodnot a postojů potřebných pro aktivní účast člověka ve společnosti. Čtenářská gramotnost se tedy stala předmětem zkoumání v mnoha mezinárodních výzkumech (PISA, PIRLS a další).

Téma čtenářské gramotnosti jsem si pro svou diplomovou práci zvolila z několika důvodů. S mezinárodními testy PIRLS jsem se setkala již dříve, a proto jsem se rozhodla zabývat se jimi podrobněji. Výběr tohoto tématu také ovlivnily mé zkušenosti z praxe, kdy jsem se setkala s žáky (čtvrtých, pátých ročníků), kteří nezvládli plynule přečíst a porozumět ani krátkým textům. Nevěřila jsem, že by úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků byla tak nízká, proto dalším podnětem byla myšlenka zjistit úroveň čtenářské gramotnosti vybraných žáků čtvrtých a pátých tříd právě prostřednictvím vybraného PIRLS testu.

Abychom nezkoumali pouze úroveň čtenářské gramotnosti, rozhodli jsme pro využití dvou výzkumných metod. Prostřednictvím dotazníku jsme se snažili zjistit vztah žáků ke čtení a základní charakteristiky rodinného prostředí, jako jednoho z hlavních faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost, a pomocí testu PIRLS jsme tedy zjišťovali úroveň čtenářské gramotnosti. Vzhledem ke zvoleným metodám jsme se rozhodli pro kvantitativní výzkum.

Diplomová práce je interně rozdělena na dvě části. Teoretická část zahrnuje celkem čtyři kapitoly, část empirická dvě. V první kapitole je přiblížen pojem čtenářství a také je zde vysvětlen rozdíl mezi čtenářem a nečtenářem. Druhá kapitola popisuje pojem čtenářská gramotnost, její vztah ke gramotnosti funkční, roviny, etapy, faktory a aspekty čtenářské gramotnosti a také její postavení v systému českého školství. Také je zde popsána počáteční čtenářská gramotnost. Čtenářská gramotnost u žáků mladšího školního věku, metody výuky čtení a projekty na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti jsou charakterizovány v kapitole třetí. Čtvrtá kapitola se věnuje výzkumům čtenářské gramotnosti. Pátá kapitola je zaměřena na metodologická východiska výzkumu, jeho cíle, hypotézy, detailněji popisujeme zkoumaný vzorek a vybrané metody. Výsledky výzkumu jsou prezentovány v kapitole šesté. Na závěr jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření.

Teoretická část

1 Čtenářství

1.1 Pojem čtenářství

Čtenářství je jednou ze složek čtenářské gramotnosti a začíná mít smysl až po osvojení dovednosti číst a psát. Pojem čtenářství v sobě zahrnuje mnoho aspektů, mezi které například řadíme čas, který čtení věnujeme, dále zde patří i oblíbenost čtení, z jakých důvodů a proč čteme a také jakou četbu si vybíráme, zda jsme ochotni uvažovat nad obsahem jednotlivých knih. Lze tedy říci, že se jedná o individuální chování spojené s četbou a vztah k literatuře vůbec.

Čtenářství lze považovat za jeden z faktorů socializace jedince, proto můžeme předpokládat, že jeho úroveň ovlivňuje celkovou vzdělanost národa. Čtenářství tedy není pouze relaxační činností, podporuje rozvoj mnoha dovedností, jako jsou rozvoj slovní zásoby, gramatiky, porozumění textu, schopnost interpretovat získané poznatky a také rozšiřuje celkový kulturní přehled.

Čtenářství není jen otázkou jednotlivců, naopak se týká velkého počtu lidí, národů, neboť prostřednictvím svého zájmu pomáhají rozvíjet literaturu. Jestliže se literatura čte, úroveň čtenářství se zvyšuje a knihy jsou více vydávány. Pokud ovšem o literaturu není zájem, čtenářství upadá a s ním klesá i produkce knih.

Pojem čtenářství definuje Trávníček (2008, s. 35) takto: *„Pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí. Rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.“*

Dětské čtenářství je ovlivněno celkovou koncepcí pojetí a rozvoje osobnosti dítěte, zejména pak způsobem jakým společnost tento rozvoj chápe a zda respektuje problémy a požadavky, jež jsou na dítě kladeny. Problematice dětského čtenářství je věnována stále větší pozornost. Zajímají se o ni pedagogové, knihovníci, rodiče, umělci teoretikové i tvůrci dětské literatury. Zrychlený vývoj dítěte se projevuje ve složitější obsahové, sémantické i tvarové struktuře dětské četby, v celkové obtížnosti a komplikovanosti literární komunikace, které je četba součástí. Nejen tyto jevy přinášejí do problematiky dětského čtenářství mnoho otázek, na které v poslední době hledají odpověď třeba psychologové. Teorie dětského čtenářství má

velký význam, neboť nám zprostředkovává pochopení a vysvětluje celkový charakter a vývoj dětské četby. (Chaloupka, 1971; Zapletal, 1988)

1.2 Čtenář – nečtenář

Můžeme určit, koho lze za čtenáře považovat a koho už nikoliv? Podle přijatého kritéria, které však není zvoleno náhodně, ale na základě polských a německých výzkumů (Trávníček, 2011), které stanovují jednu přečtenou knihu za rok, můžeme populaci rozdělit na čtenáře a nečtenáře. Samozřejmě toto kritérium není jediné, můžeme se podívat například na výzkumy francouzské (Trávníček, 2011), zde je to jedna kniha za čtyři měsíce, nebo výzkumy ve Velké Británii, které se zaměřují na počet minut věnovaný četbě knih. Nabízí se také možnosti rozdělit otázku čtení na několik podotázek a ptát se jen na volnočasové čtení nebo zjišťovat důvod a motivaci ke čtení – tj. kvůli vzdělání, práci nebo z jiných důvodů. Každé z uvedených kritérií má své výhody i nevýhody, například otázka týkající se počtu přečtených knih v uplynulém roce může být zavádějící, neboť respondent nemusí údaj přesně odhadnout. Dotaz týkající se počtu minut věnovaných čtení má nevýhodu ve stanovení denní hranice, neboť jen obtížně můžeme vyslovit kdo čtenářem je a kdo už nikoli. Příliš ostrá hranice se vytváří u kritéria volnočasového čtení mezi tzv. pragmatickým čtením (škola, práce) a čtením pro potěšení, tedy mezi tím zda číst chci nebo číst musím. (Trávníček, 2011)

Dále můžeme rozlišovat dle roviny aktuální, kdy za čtenáře považujeme každého člověka, který právě čte. Z pohledu knihoven je čtenář ten, který je v knihovně zaregistrovaný a půjčuje si knihy domů.

Trávníček (2008, s. 35) označuje čtenářem toho: „*kdo deklaruje, že čte (knihy); ten, jehož mediální dovednost je směřována ke čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů*“.

2 Čtenářská gramotnost

2.1 Čtenářská gramotnost

Pojem gramotnost popisuje Průcha (2009, s. 223) jako: „*schopnost ovládat různé druhy komunikace a početní úkony za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích*“. Z hlediska společenských, kulturních i ekonomických podmínek jsou v současnosti vyžadovány různé druhy a stupně (úrovně) gramotnosti. Základní stupeň je tzv. bázová gramotnost, představuje osvojení si dovednosti číst, psát a počítat. Dle tohoto můžeme říci, že gramotný je člověk, který dovede číst a psát, i přesto, že jsou velké rozdíly v tom, co se za čtení a psaní považuje. Vyšší stupeň tvoří tzv. funkční gramotnost, dovednost přemýšlet a funkčně využívat za různých okolností získané informace a vyjadřovat své vlastní názory. Obsah gramotnosti se postupně rozšiřuje na další obory a v současnosti můžeme rozlišit gramotnost čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, počítačovou a mnoho dalších. (Průcha, 2009; Kolláriková, Pupala, 2010)

Pro pojem čtenářská gramotnost zatím neexistuje jednotná definice, která by se užívala všemi, vždy a všude. Je to způsobeno tím, že se definice mění se stejnou rychlostí, jako se mění poměry ve společnosti, kultuře a ekonomice.

Pojem čtenářská gramotnost byl zaveden mezinárodními šetřeními gramotnosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti) a PISA (Programme for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení žáků). Čtenářská gramotnost je pro potřeby výzkumu PIRLS vymezena jako: „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu*“. (Potužníková, 2010, s. 11)

Čtení a čtenářská gramotnost patří mezi důležité předpoklady pro rozvoj klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení. V současné době jsou stále více užívány jako nástroj k dosahování dalších cílů, které poté přispívají k úspěchu v pracovním i osobním životě.

Čtenářská gramotnost se prolíná i s ostatními oblastmi gramotnosti (přírodovědná, matematická, informační, sociální a další), její rozvoj je tedy velice důležitý pro rozvoj

schopností a získávání vědomostí v dalších vzdělávacích oblastech. Při definování čtenářské gramotnosti je důležité vycházet nejen z teoretických studií zabývajících se čtenářskou gramotností, ale především z výzkumů, které velice významně ovlivnily její definici. (Hejsek, 2015)

V Pedagogickém slovníku je definice čtenářské gramotnosti uvedena takto: „*Čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (jízdní řád, návod k užívání léku, apod.). 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.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 34)

2.2 Vztah mezi čtenářskou a funkční gramotností

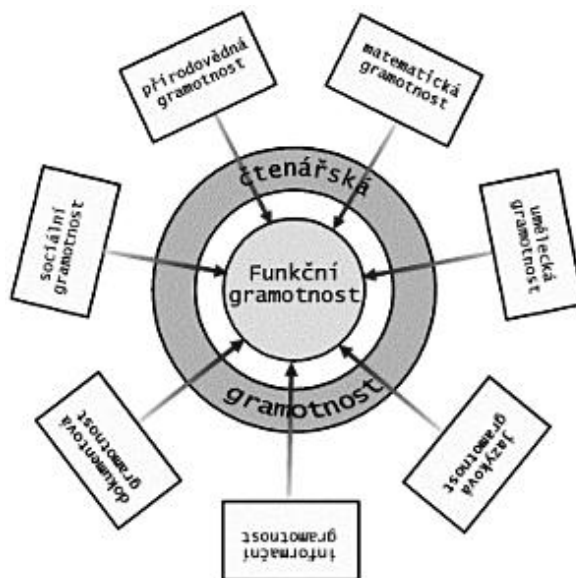
Pojem „funkční gramotnost“ poprvé použil W. A. Gray v roce 1956. První mezinárodně uznávanou definici vytvořila organizace UNESCO až v roce 1978: „*Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního rozvoje.*“ (UNESCO, 1978:12 cit podle Rabušicová, 2002, s. 18)

Podle Pedagogického slovníku chápeme funkční gramotnost na rozdíl od gramotnosti v obvyklém významu jako vybavenost člověka pro uskutečnění různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Jedná se o gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, porozumění tabulkám a grafům atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Čtenářská i funkční gramotnost mají stejná teoretická východiska, požadované vědomosti a dovednosti, také definice obou gramotností jsou téměř totožné. Dále je důležitý fakt, že při rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků je cílem funkčně využívat různé texty z běžného života. Obě gramotnosti se liší nejvíce z věkového a ontogenetického hlediska. Z toho vyplývá, že se gramotnosti liší v kvalitě, rozsahu i dovednostech podmíněných věkem. Počátek vzniku celkové funkční gramotnosti řadíme do období školní docházky.

Čtenářskou gramotnost považujeme za nejdůležitější ve vztahu k ostatním oblastem gramotnosti, neboť prostřednictvím čtenářské gramotnosti lze rozvíjet zbylé oblasti gramotnosti, protože bez čtení nemůžeme získávat vědomosti z dalších oblastí. (Hejsek, 2015)

Obrázek 1: Postavení čtenářské gramotnosti



Zdroj: Najvarová, 2008, str. 29

2.3 Roviny čtenářské gramotnosti

Ve čtenářské gramotnosti dochází k prolnutí několika rovin, které jsou velmi úzce spojeny, proto žádná z nich nesmí být opomenuta.

Níže uvedené dělení je velmi často citované a přebírané v mnoha knihách, člancích a internetových stránkách:

- ***Vztah ke čtení***

Jeden ze stěžejních předpokladů pro budování čtenářské gramotnosti. Žák by měl pociťovat vnitřní potřebu číst a také by četba měla přinášet radost a potěšení. Ve výuce je proto důležité využívat různé druhy textů.

- ***Doslovné porozumění***

Čtenářská gramotnost staví na schopnostech jedince dekódovat psané texty a budovat dovednost doslovného porozumění se zapojením dosavadních zkušeností a znalostí.

- ***Vysuzování a hodnocení***

Čtenářsky gramotný člověk na základě různých myšlenkových operací vyvozuje z přečteného textu závěry a také text kriticky hodnotí. Čtenář by měl být také schopen stručně shrnout hlavní myšlenku textu.

- ***Metakognice***

Součástí čtenářské gramotnosti je i dovednost uvědomování si záměru vlastního čtení a záměrně volit strategie pro lepší porozumění.

- ***Sdílení***

Čtenářsky gramotný člověk dokáže sdílet své prožitky, myšlenky, pocity i porozumění a pochopení obsahu s ostatními čtenáři. Rozvoj této roviny je důležitý, neboť prostřednictvím sdílení dochází k utváření vlastních postojů a názorů.

- ***Aplikace***

Čtení je využíváno k vlastnímu rozvoji a získávání vědomostí. Dovednost aplikovat a vyhodnocovat informace získané četbou v rozmanitých životních situacích za účelem praktického užití.

2.4 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Rozvoj čtenářské gramotnosti probíhá v několika etapách. Tento rozvoj je podmíněně určován působením faktorů, které ovlivňují čtenářskou gramotnost. Jednotlivým faktorům se budeme podrobněji věnovat v následující kapitole.

Většina autorů uvádí tři základní etapy rozvoje čtenářské gramotnosti (Wildová 2004, Fasnerová, 2017, 2018):

1. **Etapa pregramotnosti** – v této etapě dochází k prvnímu kontaktu dítěte s tištěnou řečí formou obrázků, časem dochází k uvědomění si rozdílu mezi znakem a písmem. Mezi nejčastější aktivity patří vyprávění literatury dospělými, předčítání z knih, manipulace s knihami nebo prohlížení ilustrací „čtením z obrázků“. Dítě také vnímá to, co vše dospělí s knihami a různými texty provádějí – čtou je, píší různé texty. Prostřednictvím těchto aktivit si dítě vytváří

tzv. prekoncepty – vlastní představa o gramotnosti a fungování psané komunikace. Tato etapa je formálně ukončena nástupem do základní školy.

2. **Etapa rozvoje čtenářské gramotnosti** – tato etapa začíná zahájením povinné školní docházky. Vyznačuje se záměrným působením učitele na gramotnostní dovednosti a představy žáků. Jedná se o dlouhodobý proces, při kterém dochází k nejvýraznějšímu nárůstu čtenářských dovedností. Tuto etapu někteří autoři dále rozdělují na dva úseky. V prvním úseku dochází k nácviku čtení a psaní, po technickém zvládnutí dovednosti číst začíná druhý úsek. Ten je charakteristický funkčním využitím čtení pro různé účely. V průběhu školní docházky by si žáci měli osvojit způsoby, metody a postupy práce s textem tak, aby byli schopni se v průběhu života vzdělávat a účastnit se dění ve společnosti.
3. **Etapa funkční gramotnosti** – tato etapa je spojena s dospělostí. Východisko pro rozvoj funkční gramotnosti tvoří etapy předchozí. V této etapě by dovednosti a schopnosti měly být na takové úrovni, aby žáci byli schopni se bez problému začlenit do společnosti a stát se její aktivní součástí.

2.5 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost není vrozená dispozice a jedinec je v průběhu jejího osvojování ovlivňován mnoha faktory, které ovlivňují kvalitu a úroveň čtenářské gramotnosti. Nejčastěji se tyto faktory dělí na exogenní (vnější) a endogenní (vnitřní). Vliv jednotlivých faktorů můžeme naznačit pomocí níže uvedeného schématu.

Obrázek 2: Vybrané faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti



Zdroj: Najvarová, 2008, s. 46

2.5.1 Exogenní faktory

V průběhu života čtenáře se objevují vnější podmínky, mezi které můžeme zařadit ekonomické, geografické i demografické činitele. Za velmi podstatné, z hlediska intenzity, považujeme působení sociálních činitelů, mezi které řadíme rodinu a školu.

2.5.1.1 Rodina a její vliv

Rodinné prostředí se řadí mezi nejdůležitější faktory při utváření čtenářské gramotnosti dětí, neboť působí od útlého věku a ovlivňuje ji v podstatě celý život. Děti získávají zkušenosti s mluveným a psaným slovem o mnoho dříve, než se u nich rozvinou jazykové a poznávací dovednosti potřebné ke čtení.

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

Potužníková (2010) popisuje vliv rodinného prostředí velmi podobně, ale rozděluje jej na následující podstatné aspekty:

- **Ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí** – opakovaně se ve výzkumech ukazuje významná závislost mezi školními výsledky dítěte a sociálně-ekonomickým postavením rodičů, jejich povolání či nejvyšším dosaženým vzděláním; podstatná je také dostupnost knih v domácím prostředí a pro rozvoj čtenářské gramotnosti dítěte je také velice významné i to, jakým jazykem či jazyky a na jaké úrovni se doma mluví.
- **Činnosti přispívající k rozvoji čtenářské gramotnosti** – stěžejní jsou aktivity, které s dětmi provádějí sami rodiče nebo v nich děti podporují; dětem v nalézání rovnováhy mezi trávením volného času četbou a jinými méně obohacujícími aktivitami (hraní her na počítači, sledování televize) mohou pomoci rodiče vhodným příkladem; stěžejní aktivita, která pomáhá v rozvoji čtenářské gramotnosti v útlém věku, je předčítání rodičů nebo starších dětí dětem mladším;

klíčový je zájem rodičů o vzdělávání dětí – společné povídání o škole, rodiče sledují, co se dítě ve škole učí, rodiče dávají najevo, že je pro ně vzdělání důležité.

- **Čtenářské aktivity rodičů a jejich postoje ke čtení** – pozitivní vztah ke čtení pěstují rodiče, kteří hodně a rádi čtou, také mohou ke čtenářství svých dětí napomáhat kladnými výroky o knihách a četbě.

2.5.1.2 Škola a její prostředí

Své nezastupitelné místo v rozvoji čtenářské gramotnosti má škola. Vzdělávání a výchova všech žáků tak, aby se v budoucnu stali platnými členy společnosti, patří k jejím hlavním cílům.

Koncepce Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) umožňuje rozvíjení čtenářské gramotnosti napříč vyučovacími předměty v podobě systematické výuky využívající širokou škálu didaktických prostředků (různé metody, formy výuky, aktivity atd.). Také ředitelé přispívají svým vedením k vytváření přátelské atmosféry školy, která motivuje žáky. Teorie zabývající se vedením v oblasti vzdělávání se shodují na charakteristikách schopného ředitele – umí jasně definovat cíle školy, sdělovat ostatním kolegům svá očekávání, podporovat profesní rozvoj učitelů a jejich spolupráci aj. (Potužníková, 2010)

Na rozvoji učení žáků se také významně podílí celková atmosféra školy. Pozitivní atmosféra ve škole je ovlivněna pevným vzdělávacím programem, který na sebe logicky navazuje v jednotlivých ročnících. Ve stabilním prostředí bez nutnosti řešení častých kázeňských problémů či závažnějších činů, se žáci učí mnohem lépe. (Potužníková, 2010)

Za velmi důležitý faktor také považujeme kvalifikovanost vyučujících. Nejen učitelé českého jazyka a literatury by měli umět pracovat s různými texty, aby při práci s nimi docházelo k rozvoji čtenářských dovedností u žáků a také k jejich motivaci k další četbě. Právě motivace ze strany učitele je klíčová pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků. Mezi nejúčinnější způsoby motivace, kterými učitel na žáky působí, patří nabídka různých výukových materiálů. Pro děti je důležité, aby pracovaly s různými typy textů, které jsou blízké jejich zkušenostem, a aby pro ně získané informace byly přínosné (Hejsek, 2015). V hodinách je důležité podporovat sebevědomí čtenáře, chválit a podpořit kladné pocity při čtení, poskytovat

dostatečnou časovou dotaci pro čtení a vytvářet pozitivní atmosféru pro sdělování zážitků z četby.

„K rozvoji čtenářství může významně přispět školní knihovna nebo multimediální centrum. Podstatná ovšem není pouhá existence školní knihovny, ale především její praktické využívání. Osvědčil se například model, kdy školní knihovna půjčuje materiály přímo do tříd, kde s nimi žáci pracují, nebo spolupráce mezi třídním učitelem a knihovníkem, který žáky učí vyhledávat informace v různých zdrojích.“ (Potužníková, 2010, s. 34)

2.5.2 Endogenní faktory

Endogenní faktory jsou vrozené předpoklady a zvláštnosti nervového systému čtenáře, které souvisí s osobnostními charakteristikami a životními zkušenostmi. Mezi podstatná specifika řadíme i věk, zájmy, motivaci ke čtení, temperament a schopnosti aktivní práce s informacemi a čtenářské dovednosti a strategie každého jedince. (Hejsek, 2015)

2.5.2.1 Motivace ke čtení

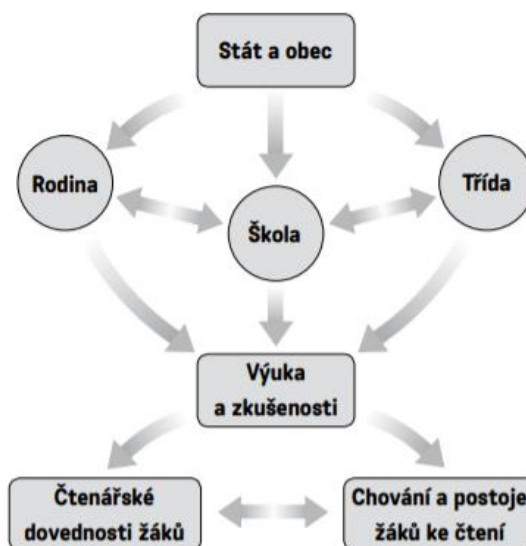
Motivace ke čtení a zájem o čtení spolu velmi úzce souvisí, avšak každý z nich má svůj zvláštní nenahraditelný význam.

Motivace je v Pedagogickém slovníku charakterizována ve čtyřech bodech *„jako souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu“*. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 127)

Existuje celá řada prostředků, kterými můžeme zvýšit zájem žáků o četbu. Vraspírová (2009) uvedla, že zvyšování zájmu o četbu ovlivňuje domácí prostředí, vhodné chování učitelů, zapojování se do projektů podporujících četbu či spolupráce s knihovnami. Není vhodné, aby učitelé či rodiče vyvíjeli jakýkoli nátlak na čtení dětí, je potřeba hledat jemnější cesty. Například knihu prezentovat jako zdroj zajímavých informací, nabídnout různé druhy knih či tištěných dokumentů s možností vlastního výběru, udělování odměn a chválení. Přejít od motivace vnější k motivaci vnitřní (tj. radost ze čtení) můžeme u žáků podporovat aktivitami spojenými s četbou textů, které svým obsahem i slovní zásobou obohacují jejich znalosti.

Další schéma faktorů ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti uvedla Potužníková (2010, s. 30):

Obrázek 3: Další schéma faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost



2.5.2.2 Stát a obec

Kulturní, sociální, politické a ekonomické podmínky konkrétní obce a státu přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti. Na úspěšnost vzdělávacího systému působí to, jaký postoj ke vzdělání zaujímá stát, jaké jsou jeho ekonomické možnosti a také na nástrojích k podpoře čtení a zdokonalování čtenářských dovedností. S četnými problémy se potýkají země s velkým počtem obyvatel, s rozmanitou populací a malými materiálními i lidskými zdroji, oproti zemím s příznivějšími poměry. I bez velkých financí může stát pro rozvoj gramotnosti udělat mnoho, například podporovat programy zaměřené na její rozvoj.

2.5.2.3 Třída

Koncepce a prostředky školy ovlivňují celkový charakter výuky, avšak mnohem zásadnější vliv na rozvoj čtenářských dovedností žáků mají každodenní aktivity ve třídě, neboť zde žáci tráví spoustu hodin. Důležitým znakem je velikost třídy, ale také charakteristiky jednotlivých žáků. Žáci musí být nejen aktivní, ale nesmí jim chybět motivace ke čtení.

2.6 Aspekty čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je souborný jev, který není jednoduše přístupný zkoumání. Pro účely testování a zkoumání je čtenářská gramotnost člena na dílčí oblasti – aspekty. Operacionalizace čtenářské gramotnosti pro potřeby výzkumu byla realizována pro výzkumy PISA a PIRLS, protože výzkum PIRLS byl použit jako základ pro naše empirické výzkumné šetření, provedeme detailnější popis jednotlivých aspektů čtenářské gramotnosti, jak byly určeny pro výzkum PIRLS.

Ve výzkumu PIRLS (výzkum je blíže popsán v kapitole 4) lze rozlišit tři aspekty čtenářské gramotnosti, které se při čtení uplatňují – *účely čtení, postupy porozumění a čtenářské chování a postoje*. (Potužníková, 2011; Kramplová, Potužníková, 2005)

a) *Účely čtení/čtenářské záměry* – „Výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS sleduje dva čtenářské cíle, které se u dětských čtenářů nejvíce uplatňují, a to jak ve škole, tak i mimo ni. V rámci výzkumu jsou tyto cíle označovány jako: čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací.“ (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 11)

- Čtení pro literární zkušenost většinou spojujeme s četbou beletristických textů popisujících imaginární děj, představy, pocity i postavy. Pro výzkum byly vybrány krátké vyprávěcí texty (příběhy).
- Čtení pro získání informací má svůj hlavní záměr již v názvu. Četba není zaměřena na fiktivní svět, ale na konkrétní texty ze skutečného života, jako například různé návody či pokyny, informativní články apod. Ve výzkumu se nevyskytovaly pouze texty uspořádané chronologicky nebo tematicky, ale také ilustrace, tabulky, mapy atd.

b) *Postupy/procesy porozumění* – Tímto termínem jsou ve výzkumu PIRLS označovány činnosti, které jedinec při četbě provádí pro porozumění danému textu:

- **vyhledávání informací** – je nutné v textu najít určitou informaci, aby mohli odpovědět na otázku. Bezprostřední porozumění textu postačí k nalezení informace.
- **vyvozování závěrů** – pro pochopení významu textu je nutné hlubší proniknutí. Informace z textu je nutné propojit, výsledkem je pochopení významu, který však není přímo v textu vyjádřen.

- **interpretace a integrace myšlenek a informací** – jedná se o přesnější a komplexnější porozumění textu a jeho propojení s vlastními zkušenostmi.
- **posuzování/hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu** – pozornost je přesunuta od porozumění významu textu k jeho kritickému uvažování o něm. Text je čtenářem posuzován nebo hodnocen.

Oba výše uvedené aspekty jsou těžištěm pro písemné testy čtení s porozuměním ve výzkumu PIRLS, které se uplatňují ve vzájemných vztazích.

- c) **Čtenářské chování a postoje** – Jsou odrazem čtenářských návyků, jedincova postoje ke čtení i jeho celkový přístup ke čtení. Přispívají k celoživotnímu čtenářství a napomáhají uplatnění jedince ve společnosti. Procesy porozumění se staly základem pro tvorbu testových úloh.

2.7 Počáteční čtenářská gramotnost

„Historie vývoje gramotnosti souvisí v širším pohledu s historií vzdělávání (resp. institucionálního vzdělávání), v užším pohledu s historií výuky čtení a psaní.“ (Průcha, 2009, s. 230)

Pro starověké Sumery představovala gramotnost shodný pojem jako celé vzdělání, neboť dovednost psaní byla privilegiem nejvyšší kasty. První metodiky rozvoje čtení a psaní se objevily již v antickém Řecku a Římě. Ve středověku se prostřednictvím klášterních a farních škol rozšířily základy gramotnosti i mezi obyvatelstvo. Zásadou povinné školní docházky bylo vyučování trivium (čtení, psaní, počítání) poskytnuto všem dětem. Proces rozvoje počáteční (čtenářské) gramotnosti je zřejmý z historického přehledu vývoje metod počátečního čtení a psaní (viz kapitola 3.2). (Průcha, 2009)

„Predstava počiatocného vzdelávania sa spravidla spája s osvojovaním si čítania a písania“ (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 271). Vyučování mateřského jazyka, ve kterém je obsáhnuto čtení a psaní, tvoří jeden z hlavních vyučovacích předmětů. Osvojování si psané řeči bylo vždy převládající složkou elementárního vzdělávání, nejenom rozsahem, ale obzvláště svým významem – nezbytné předpoklady a nástroje dalšího vzdělávání.

Pojem počáteční gramotnost je vnímán širěji než název „počáteční čtení“, protože ve svém obsahu vyzdvihuje nejen rozvoj počátku čtení, ale především rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti, již od podotýkaného nástupu do základní školy. Toto období bylo běžně nazýváno obdobím počátečního (prvopočátečního, elementárního) čtení. Cílem této etapy je zejména osvojení si dovednosti čtení (v úzké souvislosti s psaním). Důraz je však také kladen na rozvoj čtení jako prostředku dalšího vzdělávání, komunikace atd. (nejen jako záměr vzdělávání v tomto období školní docházky). Toto pojetí tedy vyjadřuje, že již od počátku výuky čtení se u žáků podporuje rozvoj individuálních strategií pro uchopení psané řeči, využití nabytých znalostí k řešení prvních „čtenářských úkolů“, práce s různorodými texty (včetně dětské literatury, časopisů, internetu atd.). V České republice prošla v rámci transformace školství výuka čtení v etapě rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti velmi výraznými proměnami. I přesto, že cíle výuky přetrvaly v obecné rovině blízké cílům specifikovaným pro tzv. předtransformační období, změnila se jejich koncepce ve smyslu rozvoje gramotnosti. Významně se ovšem změnily konkrétní podmínky školní výuky. Pedagogové jsou vnímáni jako vzdělané osobnosti, které mohou zodpovídat za volbu vyučovacích metod, učebních materiálů, hodnocení a samozřejmě i za organizaci vyučovacího procesu jako celku. Změny v koncepci výuky počátečního čtení ve smyslu výše poznamenaného gramotnostního pojetí představují i významné změny v pohledu na rozvoj čtenářství žáků. Hned od počátku je výuka vedena tak, aby byl žák v tomto procesu aktivní subjekt, ve kterém je podněcována jeho přirozená touha číst, seznamovat se s nejrůznější literaturou a využívat ji za různých okolností, dělit se o své prvotní čtenářské zkušenosti a zážitky, tudíž začít vnímat čtení jako podstatnou potřebu a hodnotu. Musíme také říci, že rozvoj počátečního čtení je v kontextu s rozvojem dalších vzdělávacích cílů, proto může být čtení už v této etapě použito jako účinný propojující prvek celého vyučovacího procesu. Závěrem je nutno připomenout, že v této etapě rozvoje čtení má klíčový význam nejen didaktické mistrovství vyučujícího, ale rovněž spolupráce s rodiči žáků či knihovny. (Wildová, 2004)

2.8 Čtenářská gramotnost v systému českého školství

Čtení a čtenářská gramotnost se řadí mezi dispozice potřebné pro rozvoj klíčových kompetencí, především kompetence k učení. Také jsou stále více užívány jako prostředek k dosažení cílů, které jsou předpokladem k úspěchu v osobním i pracovním životě. Rozvinutí čtenářské gramotnosti každého žáka na potřebnou úroveň by mělo být jedním z hlavních

vzdělávacích cílů základního vzdělávání. S budováním čtenářských dovedností a návyků u žáků začít již v počáteční etapě vzdělávání, aby s ukončením základní školy dosáhli vhodné úrovně čtenářských dovedností a čtenářské návyky byly trvale zakořeněné. V dalších stupních vzdělávání je důležité, aby pedagogové obojí upevňovali, podporovali a dále rozvíjeli některé obtížnější čtenářské dovednosti, které vyžadují vyspělé abstraktní myšlení. (NÚV, 2011)

Po roce 1989 se začalo projevovat úsilí o modernizaci a demokratizaci českého školského systému, který by zrcadlil nejen české tradice, ale zároveň moderní tendence západního školství. Toto snažení přineslo v roce 2001 výsledek v podobě vydání Národního programu rozvoje vzdělávání – tzv. Bílé knihy, která prezentovala plán rozvoje vzdělávání v České republice pro nadcházejících 5–10 let. Systém vzdělávacích programů s dvoustupňovou tvorbou kurikulárních dokumentů byl zaveden právě v Bílé knize. První státní úroveň tvoří Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy a úroveň školní představují školní vzdělávací programy, které si jednotlivé školy vytvářejí samy.

S vytvořením RVP ZV usiluje dnešní vzdělávání k postupnému rozvoji tzv. klíčových kompetencí, jejichž funkcí je připravit žáky na budoucí vzdělávání a uplatnění se ve společnosti. Pedagogický slovník klíčové kompetence charakterizuje jako: „*soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 99). V RVP ZV jsou uvedeny následující kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.

Klíčové kompetence jsou dále rozvíjeny v dílčích vzdělávacích oblastech, kterých je v RVP ZV celkem devět. Autory RVP ZV je zdůrazňováno zásadní postavení vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, neboť zde nabyté dovednosti jsou podstatné pro získávání poznatků v ostatních vzdělávacích oblastech. Čtenářská gramotnost má shodně jako vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace nenahraditelnou funkci, neboť rovněž zprostředkovává žákům získávání vědomostí v rámci ostatních vzdělávacích oborů. Zásluhou tohoto dochází i k rozvoji jednotlivých složek funkční gramotnosti – gramotnosti matematické, přírodovědné, sociální, informační atd. Z charakteristiky čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí je zřejmé, že jsou takřka totožné. Jednotlivé kompetence buď zahrnují dílčí gramotnostní dovednosti, nebo se nějaký druh gramotnosti uvádí jako samostatná dovednost. Pojem

čtenářská gramotnost není v RVP ZV používán ani definován, nevyskytuje se ani jako souhrnný a dlouhodobý vzdělávací cíl. Pedagogové, kteří nejsou dostatečně obeznámeni s vývojem čtenářské gramotnosti, ji mohou chápat pouze jako čtení s porozuměním, což může směřovat k tomu, že tito učitelé nemají dostatečně ovládnutou metodiku potřebnou k rozvoji čtenářské gramotnosti. Tím, že čtenářská gramotnost není do RVP ZV začleněna mezi vzdělávací cíle, dochází patrně k jejímu nedostatečnému rozvoji ve školách. (Hejsek, 2015)

3 Čtenářská gramotnost u žáků mladšího školního věku

3.1 Čtení a čtenářská gramotnost u žáků mladšího školního věku

Čtení je mnohem náročnější než třeba mluvení, které je nám dáno přirozeně. V mozku nemáme genetickou strukturu, která by nám zajišťovala schopnost čtení, neexistuje žádné centrum čtení. Při čtení je vyžadována po čtenáři komplikovaná aktivita, kterou je myšlení. Samotné čtení je pomalé, vyžaduje značnou trpělivost a soustředěnost, jež podmiňují porozumění textům. (NÚV, 2011)

Čtení je v pedagogickém slovníku popsáno jako: „*druh receptivní řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových 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, Walterová, Mareš, 2003, s. 34)

Pro Trávnička (2008, s. 35) je čtení: „*mediální aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivita související s knihami*“.

Psychologický pohled na čtení uvádí Kolláriková, Pupala (2010, s. 284), kteří jej charakterizují jako: „*zložitý, mimoriadne komplexný, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky sa meniaci psychologický proces*“.
Znamená to tedy, že se skládá z množství komponentů, které tvoří určitou hierarchii, která se s časem dynamicky mění.

Na tomto místě je také důležité připomenout charakteristiku mladšího školního věku. Podle Plevové (2006) pojmem mladší školní věk zpravidla označuje dobu ve věku od 6–7 let (nástup do školy), do 11–12 let dítěte, kdy se začínají projevovat první známky pohlavního dospívání. Nástup do školy znamená zásadní změnu v životě dítěte a celé rodiny. U dětí se pomalu vytváří návyk k učení a k soustavné práci, musí se naučit překonat vnitřní překážky (hra, osobní záliba) a také se obejít delší dobu bez rodičů. V tomto věku se zlepšuje logická i mechanická paměť, také řeč se zdokonaluje.

Již od nástupu do základní školy je kladen velký důraz na rozvoj čtenářství a čtenářských dovedností u žáků. Mezi klíčové předměty, které se v prvních ročnících vyučují, patří kromě matematiky samozřejmě také psaní a čtení. Ovšem dítě se s knihou setkává již mnohem dříve a také jeho vztah ke knize se utváří daleko dříve, než dítě samo čte. Vztah, který si dítě ke knize

vytvoří, bude s největší pravděpodobností stejný až do dospělosti. „*Patří-li kniha k tzv. vtisku (imprintingu) raných zážitků, může ovlivnit celý život člověka; dává prostor jeho fantazii, poznání světa i sebe sama.*“ (Lepilová, 2014, s. 44)

„*Umět číst a především být čtenářem v pravém slova smyslu ovšem znamená umět si o přečteném promluvit, učit se o přečteném vyprávět a později i psát*“ (Lepilová, 2014, s. 46). Když dítě o přečteném textu vypráví nebo o něm píše, oživuje a obnovuje si jej ve čtenářské paměti, zvnitřňuje své prožitky. Četba, která upoutává pozornost dítěte, přispívá k rozvoji vůle. Začne-li dítě samo číst, neznamená to pouze přechod od poslechu, ale čtení přináší novou příležitost ve vztahu dítěte k literatuře. Vlastní četba přináší dítěti více volnosti – výběr knihy, čas věnovaný četbě.

Podle Tomana (2004) dosavadní výzkumy dětského čtenářství potvrdily zásadní vliv rodičů na děti. Jejich kladný postoj ke knihám, vytváření příznivého čtenářského prostředí nebo předčítání různých textů jsou nezastupitelné. Dalším aspektem, kterým je usměrňována a ovlivňována četba dětí mladšího školního věku je školní literární výchova. Nesoulad mezi tzv. četbou povinnou a zájmovou není zatím znatelný. Pohádka zaujímá přední místo mezi čtenáři mladšího školního věku. Nejmladší čtenáři dávají přednost pohádce s antropomorfovaným hlavním hrdinou (např. Ferda Mravenec), zkušenější čtenáři upřednostňují klasické pohádkové adaptace (knihy B. Němcové a K. J. Erbena). Výzkumy také upozornily na vzrůstající vliv masových komunikačních médií na dětského čtenáře. Přední příčky zaujímá televize, neboť je považována za nejatraktivnější, ale zároveň nejhorší médium ohrožující mravní a duševní rozvoj dětí a mládeže. Na negativní důsledky nadměrného sledování televize poukazují psychologové, lékaři, učitelé i teoretikové dětské literatury. Velký vliv má také internet, rádio či denní tisk. Neudržitelným problémem je dle odborníků skutečnost, že média technologicky předběhla společnost, která nedokáže zajistit jejich významné působení.

Píša (2005) upozorňuje, že ve společnosti ve 21. století existuje spousta pověr, které se týkají dětského čtení a psaní. Jednou z nich je například tvrzení, že v současné době význam čtení a psaní jako schopnosti a dovednosti ustupuje, neboť je mnohem větší důraz kladen na komunikaci prostřednictvím počítačů. Podle Píši je tato mylná domněnka podporována také ze strany školství, neboť je nutné se zamyslet nad tím, kolik peněz je investováno do tzv. IT technologií ve školách a na druhou stranu jak minimálně se podporuje například vydávání literatury pro děti. Píša se také vyjadřuje k výroku, že děti méně a hůře čtou. Podle jeho názoru

se jedná spíše o poloviční pravdu, neboť podle dlouhodobých průzkumů čtenářství skutečně klesá počet vášnivých čtenářů, děti opravdu v průměru přečtou méně knih než předešlé generace, ale netýká se to všech, naopak patrně asi tři čtvrtiny dětí si samo a rádo čte, i když s menší kvantitou. Píša dále velmi důrazně nesouhlasí s tvrzením, že lze jen těžko s poklesem čtenářství a čtenářských dovedností něco udělat, neboť pro jejich rozvoj a podporu nejsou nutná žádná speciální zařízení ani velké finance, vše co je třeba, už máme dávno k dispozici – rodina, škola, knihovna. Velký strašák je pro žáky také tzv. povinná četba. Samotné tituly z povinné četby za nic nemohou, bohužel je problém způsoben v mechanickém rozebírání, zapisování si obsahu do čtenářských deníků a následné zkoušení z nich. Žáci o přečtené knize musí psát, namísto diskutování a sdílení prožitků. Musíme se tedy snažit hledat rozumný kompromis, neboť úplné zrušení povinné četby by také nemělo pozitivní vliv na rozvoj čtenářství.

Trávníček (2008) uvádí možnosti, jak lze nahlížet na čtení a jak jej měřit. Je důležité si uvědomit, že nás knihy hodnotově i sociálně orientují, stáváme se díky nim součástí světa a učí nás se v něm vyznat. Prostřednictvím knih se také sdružujeme. Čtení můžeme primárně zkoumat jako aktivitu orientovanou na knihy, tedy jejich čtení a opatřování (nakupování, půjčování). Pokud na tento způsob přistoupíme, stává se pro statistická šetření nejvýhodnější, neboť počty přečtených, koupených a zapůjčených knih můžeme velmi dobře změřit a vzájemně porovnat. Tento způsob je jednoduchý, jelikož je jednorozměrný.

Obrázek 4: Jak lze nahlížet na čtení – schéma 1

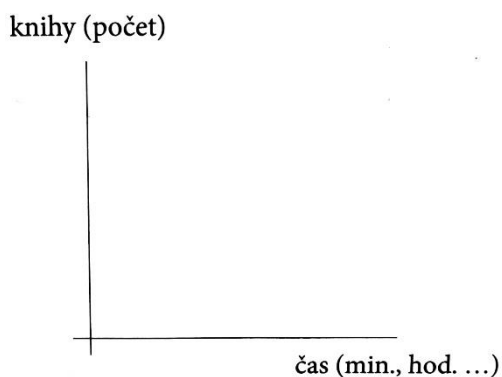
knihy (počet)



Zdroj: Trávníček, 2008, s. 18

Důležitý je také čas, který věnujeme čtení.

Obrázek 5: Jak lze nahlížet na čtení – schéma 2

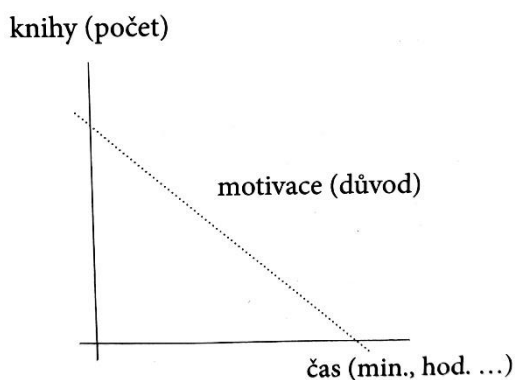


Zdroj: Trávníček, 2008, s. 19

Toto je již dvojrozměrný souřadnicový systém. Čtení zde představuje nejen počet přečtených knih, ale také čas věnovaný knihám. Můžeme se také ptát, jestli jde o čas volný nebo jiný. Na obou osách však dostáváme zřejmé hodnoty, neboť nárůst hodnot na jedné ose odpovídá nárůstu hodnot na ose druhé, tím se výhoda „měřitelnosti“ neztrácí.

Čtení knih ovšem není jen otázkou počtu a času, ale velmi důležitý je také důvod (motivace). Nemůžeme tedy zůstat jen v souřadnicovém systému čas - knihy, neboť čtení zde představuje pouze technický úkon; přečtení knihy za určitý čas.

Obrázek 6: Jak lze nahlížet na čtení – schéma 3



Zdroj: Trávníček, 2008, s. 19

Osa motivace protíná obě osy předchozí. Čtení je čas, který knihám věnujeme, a současně je tento čas něčím motivován.

Pokud se chceme stát lepšími čtenáři, je důležité dovednost čtení aktivně praktikovat. V současné době stráví lidé denně více než sedm hodin sledováním televize a toto pasivní prohlížení jim neumožňuje mnoho čtení. Jednoduchým faktem je, že lidé, kteří se čtení nevěnují často, nebudou pravděpodobně silnými čtenáři. Nejenom televize, ale i mnoho závazků a povinností jsou dalším důvodem, proč se lidé čtení málo věnují. (Langan, 2013)

3.2 Metody ve výuce čtení

Metodiky čtení a psaní prošly v průběhu dějin složitým vývojem. Mnoho učitelů se snažilo nalézt nejvhodnější metodu pro výuku čtení a zjednodušit tak práci sobě i žákům. Komplikovaný vývoj výuky čtení a psaní není ukončen ani v současnosti, neboť metody učí paralelně čtení i psaní, jiné učí čtení pomocí psaní a u dalších je psaní odsunuto do období, kdy už dítě umí číst. V dnešní době se ve světě věnuje zvláštní pozornost zkrácení nácviku počátečního čtení a psaní. Toto úsilí je vyvoláno potřebou připravit žáky co nejdříve pro samostatnou práci. (Santlerová, 1995, Vinšálek, 1972)

Výukovou metodu lze obecně charakterizovat jako způsob, kterým lze nejlépe zprostředkovat konkrétní učivo žákovi. Je důležité zvolit výukové metody tak, aby s jejich pomocí učitel předal žákovi své vědomosti, dovednosti, schopnosti i postoje, tudíž všechny kompetence v rámci konkrétní disciplíny, předmětu nebo činnosti. Již Jan Amos Komenský ve spise *Schola ludus* zformuloval náznak první „živé abecedy“ (kterou v upravené podobě, ale s totožným názvem užíváme dodnes a žáci se podle ní učí v tzv. předslabikářovém období). (Fasnerová, 2018)

Z historického hlediska existuje několik specifických metod pro výuku prvopočátečního čtení, které se odlišují v metodickém postupu, tedy tím, zda vycházejí z celku a směřují k poznávání jednotlivých prvků, v tomto případě se tedy jedná o metody **analytické**, nebo zda metody vycházejí z prvků, které postupně spojují v celek, pak hovoříme o metodách **syntetických**. (Fasnerová, 2012, 2018)

3.2.1 Metody syntetické

Mezi jednu z prvních syntetických metod lze zařadit **metodu písmenkovou (abecední, slabikovací)**. Žáci se při čtení nejdříve učili názvy písmen, tedy „r“ se četlo jako „er“ nebo „c“

jako „cé“, následně se písmena spojovala do slabik a slabiky do slov. Nejprve se jednalo o tzv. „mechanické čtení“, které nedávalo smysl, poté se přistupovalo k tzv. „logickému čtení“, kdy se zabývali smyslem slov a vět, tedy čtení s porozuměním. Tato metoda se používala již ve starověkém Řecku či Římě a prostřednictvím výuky latině se dostala na české území. Metoda byla s různými obměnami užívána až do poloviny 19. století. V roce 1872 byla úředně zakázána, neboť se jednalo o metodu mechanickou, žáci se učili abecedu nazpaměť od začátku až do konce i naopak, pojmenovávali písmena a jejich tvary. (Santlerová 1995; Fasnerová, 2012; 2018). Po této úvodní etapě se začínali učit číst slabiky, např:

slabika **cha** se četla: cé – há-a = cha

slabika **by** se četla: bé – ypsilon = by

Santlerová (1995, s. 7) uvádí přesný metodický postup, který se u nás užíval nejčastěji:

1. Dítě vyslovovalo jména písmen po učiteli v abecedním pořádku tak dlouho, až je rozeznávalo (á, bé, cé, ...).
2. Učilo se písmena pojmenovat i mimo abecední pořádek (er, ká, ef, ...)
3. Dále žáci četli po slabikách, ale tak, že nejprve vyjmenovali všechna písmena slabiky a pak je spojovali ve slabiku (ká, el, á – klá, es, é, ká – sek ... klásek). Slabiky si pak šeptem převedli na hlásky a nahlas řekli celou slabiku.
4. Slabiky skládali ve slova.

Žáci mnohdy odříkávali slova bez zájmu, učení bylo nudné. Metoda měla své příznivce i odpůrce, například *Valentin Ickelsamer* se řadil mezi její odpůrce a doporučil, by se slova rozkládala podle sluchu a poté se psala na tabuli, chtěl, aby se slova neslabikovalo, ale vysvětlovala se písmena podle „významu a hlasu“.

Písmenkovou metodu kritizoval také *Beneš Optát*, který v roce 1535 napsal *Isagogicon*, v němž propagoval **metodu hláskovací**, založenou na sluchovém rozkladu slov jako přípravu na čtení, vycházel ze svých zkušeností při vyučování dospělých, poznal vztah čtení k psaní a pochopil vzdělávací hodnotu čtení. Přípravou na čtení je slovní rozklad. Nejprve se učí samohlásky, až poté souhlásky. Jména písmen se nečtou („m“ → „em“), ale rovnou se vyslovuje hláska, kterou písmeno označuje („m“ → „m“). Poté se hlásky se spojovaly ve slabiky a slabiky ve slova (Vinšálek, 1972; Santlerová 1995; Fasnerová, 2012, 2018):

Například: $m + a = ma$

$l + ý = lý$

$ma + lý = malý$

Vzhledem k tomu, že v metodě postupuje od jednotlivých částí k celku, jde o metodu syntetickou, která se na našem území uplatňovala do poloviny 19. století. Opět se žáci učili mechanicky odříkat slabiky celé abecedy (ba, be, bi, bo, bu, ...), poté s dalšími souhláskami a teprve poté se přecházelo k vlastnímu čtení slov. V roce 1883 vydal *Karel Vinařický* podle hláskovací metody slabikář *Česká abeceda aneb malého čtenáře knížka první*. (Santlerová 1995; Fasnerová, 2018)

Metodu normálních slabik lze na rozdíl od předchozích dvou metod využít jako didaktickou pomůcku i v dnešní době. Tato metoda je původní česká a vznikla ze snahy odstranit potíže při spojování písmen ve slabiky. Základem této metody jsou návodné obrázky, pod kterými se nachází slabika, kterou výchozí obrázek vystihuje. Například motýl (hmyz) – MO, makovice (rostlina) – MA (Santlerová 1995; Fasnerová, 2018). *Čeněk Holub*, který je pravděpodobně autorem této metody, doporučuje didaktický postup v díle *Národní slabikář*:

1. Žáci čtou názvy obrázků (motýl).
2. Čtení slabiky, kterou obrázek začíná (mo).
3. Čtení izolované slabiky bez obrázku (mo – týl).
4. Spojování slov ve slabiky. Používají se slabiky, které jsou dobře poznané.
(Holub, 1881 IN: Santlerová, 1995)

U této metody se uplatňuje zraková i sluchová percepce. V současné době se obrázky se slabikami vydávají jako nástěnné plakáty. V praxi také můžeme na základě této metody hrát pexeso, kdy na jedné kartičce je obrázek, na druhé odpovídající slabika a žáci mají za úkol tyto dvě karty přiřadit, dále lze pomocí této metody tvořit dvojice žáků ve třídě (obrázek – slabika). Jestliže se v této metodě užívá pouze slabik a obrázků, učení je příliš pomalé a obtížné. Až později se dochází ke skládání hlásek podle sluch. (Fasnerová, 2018)

Na podobném principu čtení jako metoda normálních slabik je založena **metoda fonomimická (metoda normálních hlásek)**. Základem jsou hlásky, přesněji citoslovce. Opět se zde vychází z motivačních obrázků, například kočky, hada. Na kočku voláme „ččč“, had syčí „sss“. Zvukový obrázek hlásek je spojen s gestikulací a mimikou, například při hlásce „rrr“

žáci natřásali oděv, při hlásce „iii“ přikládali prst na ústa. Později se užívaly i slabiky pro slepici „ko, ko“, ovečku „bé, bé“ a další. (Santlerová 1995; Fasnerová, 2018)

Josef Bačkora rozdělil hlásky do čtyř skupin:

1. Hlásky, které žáci znají jako citoslovce (á – výraz údivu, í – výraz bolesti ...).
2. Hlásky, které jsou samostatné slabiky na začátku slov (O-ta, A-uto ...).
3. Hlásky, které lze jasně rozpoznat na konci slov (klí-č, pe-c ...)
4. S hláskami špatně rozlišitelné sluchovou percepcí je navrženo vyvozování ve slabice (-j, -h, -p ...). (Santlerová, 1995)

Tuto metodu propagoval již Jan Amos Komenský a s prvky této metody v různých variantách se můžeme setkat doposud.

Velmi ilustrativní ve své době byla **metoda mnemotechnická-skriptologická**, která využívala návodné obrázky, které označovaly nejen určité písmeno, byly také složeny z přírodnin začínající stejnou hláskou. Jahoda – z jahod složen obrázek do písmene J. (Fasnerová, 2012)

Metoda **skriptologická (čtení psaním)** se v našich školách začala užívat asi v roce 1875. Její základ tvoří sluchová a zraková percepce a současně rozvoj jemné motoriky. Podstatou je sluchový rozklad vět na slova, slov na slabiky, slabiky na hlásky a zároveň příprava ruky na psaní. Tyto činnosti nebyly součástí jazykové přípravy (jak je to v dnešní době – uvolňovací cviky). Asi po šesti týdnech vznikne psací písmeno tak, že ho učitel napíše na tabuli, žáci jej obtahují a opisují, dokud si nezapamatují jeho tvar. Také písmeno hledají mezi ostatními písmeny. Obdobně se učí další písmena, která spojují do slabik (la, ma), následně přidají dvojhlásku (kou, lou). Po připojení třetího písmene vznikla uzavřená slabika nebo slovo jednoslabičné (pes, les). Na závěr se žáci seznámili se slabikotvorným „r“ a „l“ (vlk, krk). (Fasnerová, 2012)

Další metodu, o které se zmíníme, je **metoda Petrákova (metoda postupného a kontrolního průvodního čtení)**, která se ovšem v současnosti již nepoužívá. Žáci se učí číst a psát malou tiskací abecedou hned od počátku. Psací písmo je odsunuto až na později a je odvozeno z písma tiskacího. *Alena Ladová* tuto metodu využila po mnoha letech v díle *Živá abeceda* (1991).

Metodický postup uvedl *Jan Petrák* ve svém díle *Nová první čítanka* (1896):

- k
- k – o = ko
- ko – b = kob
- kob – y = koby
- koby – l = kobyl
- kobyl – a = kobyla

Metoda souhlásková, jejíž podstatou je připojit všechny souhlásky k jedné samohlásce (ba, ca, ča, da ...), se pro ozvláštňení výuky a rozšíření učiva používá dodnes ve formě didaktických her a soutěží. Žáci čtou nejprve slova a poté celé věty pouze s jednou samohláskou, např: „Adam má malá ptáčata“. (Santlerová 1995; Fasnerová, 2018)

Josef Kožíšek je autorem **metody genetické** neboli **zapisovací**, kterou uplatnil v díle *Poupata* (1927). Tato metoda vychází z historického písma a je přechodem k metodě globální. Metoda se v praxi velmi osvědčila, neboť zavedla průpravné období (5–8 týdnů), ve kterém se žáci naučí číst písmena velké tiskací abecedy, píše hůlkovým písmem formou zkratk (A. – Anička). Každé písmeno s tečkou představuje určitého spolužáka nebo známou osobu. Později se žáci dostávají k izolaci hlásek, abstrahují z těchto jmen první hlásku a získávají jednotlivé hlásky (bez tečky). V letech 1913–1948 byla genetická metoda využívána na českých školách a její znovuzavedení spolu s metodou globální začalo po roce 1989. (Vinšálek, 1972; Santlerová 1995; Fasnerová, 2018)

3.2.2 Metody analytické

Metoda Jacototova byla poprvé užita k výuce čtení dospělých v roce 1818 ve Francii. Až později byla upravena pro výuku mladších žáků. Základem byla věta, kterou učitel ukázal a přečetl žákům, poté ji žáci opakovali, až dokázali rozeznat jednotlivá slova, přestože by dokázali poznat jednotlivá písmena či hlásky. Později následoval rozbor slov na slabiky a slabik na hlásky. Před samotným čtením se vypravovalo a povídalo o tom, co se bude číst. V českých zemích tuto metodu při učení užívali čeští bratři (Jednota bratrská, patřil zde i J. A. Komenský). (Santlerová 1995; Fasnerová, 2018)

Další analytickou metodou je **metoda Vogelova (metoda normálních slov)**, která byla rozšířena ve 40. letech 19. století v Německu a vycházela z metody Jacototovy. Základem bylo slovo, jakožto logický celek s věcným významem. Slovo se nejprve rozkládalo na hlásky (podobnost s metodou hláskovací) a hned poté se hlásky opět spojovaly do slova. *Carl Vogel*

vycházel z celých slov (používal 98 „normálních“ slov, která obsáhla celou abecedu), protože samostatné hlásky nemají vlastní význam a jsou pro začínající čtenáře nepochopitelné. Pro české školy byla tato metoda modifikovaná *Gustavem Adolfem Lindnerem*, který ve své učebnici *Knihy maličkých* (1880) užívá 21 slov, která původně měla mezipředmětový přesah. Později používal slova, která vyhovovala didaktickým potřebám čtení z fonetických důvodů a současně obsahovala všechna písmena abecedy. Čtení se postupem času stávalo centrem veškerého vyučování. I přes veškeré snahy se metoda v českých zemích neujala. (Santlerová 1995; Fasnerová, 2018)

Poslední analytickou metodu, kterou zde uvedeme, je **metoda globální**, jejímž zakladatelem je belgický lékař *Ovide Decroly*. Metoda je původně určena dětem s mentálním opožděním, eventuálně pro přípravu předškolních dětí na čtení a psaní. Teoretický základ globální metody je v tvarové psychologii, podle níž čtenář vnímá celky, kterým jsou části podřízeny. Celky jsou zachovány do doby, než žák sám dojde k potřebě rozkladu na jednotlivé části. „*Globální metoda se dále opírá o zjištění očních pohybů zaznamenaných při čtení, jež provedli poprvé E. Javal ve Francii roku 1979, Baswel a Cattell v USA. Usoudili z nich, že jednotkou při čtení není hláska ani slabika. Čtení tedy není skládání písmen nebo slabik, ale je to myšlenkový pochod, při němž má vedoucí úlohu smysl toho, co čteme*“ (Santlerová, 1995, s. 17).

Globální metodu v českých zemích propagoval nejvíce *Václav Příhoda*, který vycházel nejen z poznatků psychologie, ale také z vlastních experimentů prováděných v laboratoři i ve školách. Také Příhoda realizoval výzkumy očních pohybů během čtení a dospěl k závěru, že v průběhu čtení provádíme čtyři hlavní druhy očních pohybů:

- a) pohyb po řádku zleva doprava
 - b) meziřádkový dlouhý a plynulý pohyb k novému řádku zprava doleva v tupém úhlu
 - c) zpětné krátké ověřovací pohyby po řádku zprava doleva
 - d) rozptýlené pohyby rozbíhající se nahoru a dolů při těkání zraku po řádku
- (Vinšálek, 1972)

Při výuce čtení globální metodou je hlavní důraz přikládán na myšlenku autora, nikoliv na techniku čtení. Santlerová (1995) a Fanerová (2018) rozdělují výuku globální metody na pět etap:

1. Období přípravy/průpravné období – dítě se připravuje na výuku čtení. Realizují se cvičení na rozvoj paměti, pozornosti, vypravování podle obrázků, předčítá se. V této fázi jde o motivaci, vzbuzení pozornosti a zájmu o čtení.
2. Období paměti – neobtížnější období, neboť si žáci musí zapamatovat obrazy předkládaných slov či krátkých vět. Mnohonásobným opakováním si má žák zapamatovat obraz tištěného slova, které pak dokáže přečíst bez znalosti jednotlivých písmen. Důraz je kladen na pochopení čteného textu.
3. Období analýzy – dochází zde k rozboru vět na slova, poté slov na slabiky, hlásky a písmena. Záměrem ovšem není čtení slabik, nýbrž vyhledávání shod a rozdílů mezi jednotlivými slovy. Poznávání písmen na začátku, uprostřed a na konci slova a seznámení s písmeny malé i velké tiskací abecedy.
4. Období syntézy – prostřednictvím her se procvičuje syntéza slov a vět. V závěru této etapy by mělo být dítě schopno přečíst jakékoli slovo.
5. Období výcviku čtení/období zdokonalování se ve čtení – zpřesnění znalosti abecedy, zdokonaluje se četba složitějších slov. Dochází také k procvičování reprodukce přečteného. Provádí se diagnostika odlišností v četbě žáků.

Opět i globální metoda má svá pozitiva i negativa, své odpůrce i zastánce. Zaujala nejen učitele, toužící po změně, ale také rodiče a výzkumníky, zabývající se problematikou prvopočátečního čtení a psaní. Nesmíme opomíjet skutečnost, že tato metoda byla původně určena pro handicapované děti. V současnosti je metoda užívána, ovšem v upravené podobě. (Santlerová, 1995; Fasnerová, 2018)

3.2.3 Metoda analyticko-syntetická

Tato metoda se nazývá hlásková či zvuková. Její podstatou je pochopení hláskové stavby slov, které vede ke správnému čtení. Konstantin Dmitrijevič Ušinjskij je považován za zakladatele analyticko-syntetické metody, kterou rozpracoval již v roce 1864. Základem této metody je mluvené slovo. Nejdříve se vyčlenila hláska ze slova, kterou se poté žáci učili psát. Následovalo čtení slabik a slov obsahující danou hlásku. Až při vyvození všech samohlásek se přecházelo k souhláskám, které se odvodily z již známých slov. Docházelo k učení čtení a psaní zároveň. I přesto, že se metoda jevila jako moderní oproti metodě písmenkové nebo hláskovací, čtení se nestalo snadnější či zajímavější. Metoda analyticko-syntetická byla v Československu v roce 1951 nařízena plošně. Teprve po roce 1991 se přísně jednotný systém výuky začal

uvolňovat a nové osnovy poskytly učitelům svobodu volby metod, strategií i materiálů. (Santlerová, 1995; Fasnerová, 2012; 2018)

V současnosti se ve výuce elementárního čtení a psaní v České republice, které je obdobně jako v zahraničí orientováno na jazykový rozvoj žáka v mluvené i psané formě, objevují tři základní metody. Jedná se o metodu **analyticko-syntetickou**, **metodu globální** a **metodu genetickou**, o kterých jsme se již zmiňovali ve výše uvedeném přehledu. (Fasnerová, 2018)

Ve výuce čtení a psaní se nesetkáváme pouze s tradičními metodami, ale mnohokrát učitelé využívají i metody alternativní, mezi které může například zařadit **metodu Dobrého startu**, která u dětí rozvíjí tři základní složky (zraková, sluchová a pohybová) potřebné pro úspěšný nácvik čtení a psaní. Jde o metodu opticko-akusticko-motorickou. Další alternativní metoda, se kterou se setkáváme stále častěji je **metoda párového čtení (pair reading)**, jejíž podstata spočívá v současném poslechu a tichém čtení, které vedou k lepšímu porozumění a k vytvoření kladného vztahu ke čtení. Na závěr se zmíníme ještě o **metodě splývavého čtení** či **Sfumato**, která je určena také pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Základem je zpracování informací přicházejících ze smyslových orgánů. Účastníci procesu učení jsou smyslové orgány navazující na sebe v přesném pořadí zrak – hlas – sluch. Během čtení je hláska zpěvně držena po dobu, než žák rozliší následnou hlásku, písmeno, které naváže k předešlému. (Fasnerová, 2018)

3.3 Projekty podporující rozvoj čtenářské gramotnosti

Úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti zajišťují především vyhovující materiální a organizační podmínky ve škole, mezi které lze zařadit i konkrétní strategie či metody rozvíjející čtenářskou gramotnost. Velmi podstatný je pozitivní postoj k četbě v rodině či spolupráce s knihovnami. Další možností je také zapojení škol a rodičů do nejrůznějších projektů podporující čtenářství. (Fasnerová, 2018)

3.3.1 Celé Česko čte dětem

Jako první se zde zmíníme o projektu či o stejnojmenné společnosti „Celé Česko čte dětem“, jejímž hlavním cílem či posláním (jak sami uvádějí) je prostřednictvím společného

čtení vytvářet pevnější rodinné vazby, propagovat kvalitní literaturu a podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti. (Celé Česko čte dětem, 2014)

Tento projekt nepochází původně z České republiky. Za jeho zakladatele považujeme Jima Trelease, amerického propagátora hlasitého předčítání dětem. Prostřednictvím Ireny Kózmińskiej, která po návratu z USA začala v Polsku v roce 2001 s kampaní „Cala Polska czyta dzieciom“, se tento projekt dostal i k nám. Hlavním mottem celého projektu je: „Stačí 20 minut denně. Každý den.“ Projekt podporují nejenom různé prospěšné společnosti, ale také známé české osobnosti ze světa kultury, umění, sportu, literatury a mnoho dalších odborníků, rovněž i organizace jako MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky), Národní knihovna České republiky nebo Dětský fond OSN UNICEF. (Fasnerová, 2018; Celé Česko čte dětem, 2014)

Mezi aktivity projektu „Celé Česko čte dětem“ patří například „Týden čtení dětem“, který probíhá vždy první týden v červnu, zapojit se mohou rodiče, školy, školky, knihovny, nemocniční personál a mnoho dalších. Cílem je, aby se v době od 1. do 7. června věnovalo co nejvíce času společnému čtení s malými čtenáři, prostřednictvím čtenářských setkání se známými osobnostmi z regionu, besedy s autory a ilustrátory knih, čtenářských her a soutěží či vzdělávacích seminářů.

Další aktivita „Čtení dětem v nemocnici“ již ve svém názvu nese hlavní myšlenku. V Ostravě v roce 2006 začalo čtení v nemocnicích a postupem času se rozrostlo do mnoha nemocnic po celé České republice. V současnosti se počet dobrovolníků, kteří navštěvují nemocné děti v nemocnicích, rozrostl na přibližně 300 osob, mezi které patří například maminky na mateřských dovolených, studenti, knihovnice, učitelé a mnoho dalších. Dobrovolníci se čtení věnují různě dlouho dobu, od krátkých chvil až po několik hodin během týdne. Někteří jsou velice vytrvalí a věnují se dětem i několik měsíců či let.

Projekt „Celé Česko čte dětem“ zastřešuje ještě mnoho dalších aktivit, mezi které patří například „Moje první kniha“, která apeluje na zastupitele měst a obcí, aby během „Vítání občánků“ darovali už i těm nejmenším dětem knihu z nakladatelství vydávajících hodnotnou literaturu pro děti. Další aktivita s názvem „Babička a dědeček do školky“, kdy v rámci této činnosti dochází k propojení tří generací – děti, rodiče a senioři.

Tento výčet ještě není konečný, stále je ještě mnoho aktivit, do kterých je možno se v rámci projektu „Celé Česko čte dětem“ zapojit, ať už se jedná o veletrhy, sbírky knih,

nejrůznější semináře či festivaly. Všechny tyto činnosti ovšem spojuje hlavní myšlenka, kterou je zvyšování čtenářské gramotnosti u dětí a podpora předčítání (či společné čtení) v rodině. (Celé Česko čte dětem, 2014)

3.3.2 Rosteme s knihou

V roce 2005 na veletrhu Svět knihy Brno začala činnost kampaně „Rosteme s knihou“ podporující četbu a čtenářskou gramotnost v ČR. Cílem je prostřednictvím nejrůznějších aktivit (literární a čtenářské soutěže, besedy s autory, knižní výstavy atd.) rozvíjet a rozšiřovat u žáků předškolního a školního věku literární a obecně kulturní vzdělání, čtenářství a komunikační schopnosti.

V rámci projektu probíhají různé aktivity, jako například literární a čtenářské soutěže, které jsou určeny jak pro žáky základních, tak i středních škol. Zadání soutěží se vztahuje nejen k nejrůznějším tématům (Praha, Události 20. století, Pohádky, ...), ale i žánrům (pohádky, básně, ...). Součástí jsou i výtvarné soutěže. (Rosteme s knihou, 2015)

Velmi zajímavá je aktivita s názvem „Souboj čtenářů“, která zkoumá porozumění obsahu, textu i vlastní kritické myšlení u přečtených soutěžních knížek. V rámci třídy je úkolem dětí přečíst některou ze zadaných knih, které si mezi sebou rozdělí, každý žák by měl nejméně jednu knihu přečíst. V soutěži je pak důležité odpovídat co nejpřesněji na obtížné kvízové otázky poroty. Souboj probíhá nejprve online formou, až ty nejlepší týmy se proboují do živého finále.

„Čtenář na jevišti“ je název další činnosti, která probíhá formou čtení nahlas v podobě scénického čtení z knih. Účelem je přivést děti k hlubší znalosti textu, jeho rozboru či vlastní interpretaci, díky čemuž probíhá zlepšení dovedností spojených s porozuměním textu. Žáci mohou tvořit vlastní scénické čtení, při kterém si připraví scénář, rozdělí role a vyrobí kulisy.

Besedy s autory či autorská čtení přímo ve školách se pořádají pod záštitou projektu „Spisovatelé do škol“. Cílem je vzbudit zájem dětí o četbu a zprostředkovat pro žáky základních škol setkání se spisovateli či ilustrátory. Prostřednictvím této zkušenosti žáci mohou získat nový pohled na knížky a četbu. Poprvé se tento projekt realizoval v roce 2008.

Další činnosti, které se v rámci projektu pořádají, jsou putovní výstavy, ve spolupráci s Evou Lustigovou, dcerou Arnošta Lustiga, vznikl v roce 2012 dokument s názvem „Tvoje slza, můj déšť: Přítomnost Arnošta Lustiga“ jako výukový materiál do hodin českého jazyka a

literatury. Pro pedagogy se konají semináře s názvem „Čtením k demokratickému myšlení“. Cílem je nabídnout učitelům východiska pro práci s literárním či publicistickým textem. (Rosteme s knihou, 2015)

3.3.3 Noc s Andersenem

První „Noc s Andersenem“ se uskutečnila již na přelomu 31. března a 1. dubna roku 2000 v uherskohradištské knihovně, zároveň jako oslava Mezinárodního dne dětské knihy, který se každoročně připomíná 2. dubna v den narození známého dánského pohádkáře. Základní myšlenka celého projektu je hlasité předčítání. Prostřednictvím Klubu dětských knihoven SKIP se „Noc s Andersenem“ rozšířila do mnoha knihoven a již v roce 2002 se předčítalo na 72 místech České a Slovenské republiky nejen v knihovnách, ale i školách, dětských domovech apod.

V roce 2017 v pátek 31. března se konal již 17. ročník Noci s Andersenem, kterého se zúčastnilo celkem téměř 100 000 dětí a dospělých z nejrůznějších zemí světa (Polsko, Slovinsko, Kanada, USA, Bulharsko, ...). Celkem se četlo a přespávalo na 1695 místech.

V pátek 29. března 2019 se konala již devatenáctá Noc s Andersenem, jejíž téma bylo připomínání Andersenových, u nás zcela neznámých, pohádek. (Noc s Andersenem)

3.3.4 Čtení pomáhá

Tento projekt se od předchozích částečně liší, neboť cílem není pouze podpora čtenářství, ale také pomoc druhým. V rámci tohoto charitativního projektu je každoročně rozděleno 10 miliónů korun. Každý dětský čtenář, který se zapojí do projektu a úspěšně vyplní test, získá kredit 50 korun, který daruje jednomu z nominovaných dobročinných projektů. Knihy, ze kterých si žáci mohou vybírat, jsou rozděleny do tří kategorií podle věku čtenářů (1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ a střední škola) a v každé kategorii je minimálně 120 knih. Za výběr knih zodpovídá odborná porota v čele se Zdeňkem Svěrákem. (Čtení pomáhá, 2015)

Další projekt podporující rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti je „LiStOvÁNÍ“. Každý měsíc jsou divákům představeny nové zajímavé knihy formou scénického čtení. (LiStOvÁNÍ). „Čtenářův sympatický rádce“ je studentský projekt na podporu čtenářství v České republice, jehož cílem je vytvořit online dostupnou elektronickou databázi doporučující poutavé knihy. (ČTESYRÁD, 2019). Dále můžeme uvést „Velké říjnové společné čtení“, „Den pro dětskou knihu“, „Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka“, ale tím ještě zdaleka výčet všech projektů podporujících čtenářství není ukončen.

4 Výzkumy čtenářské gramotnosti

Základním předpokladem pro úspěšný rozvoj každého jedince je schopnost číst. Čtení je nezbytným základem pro další vzdělávání, orientaci v každodenním životě a plnohodnotném zařazení do života ve společnosti. Vzhledem k těmto faktům zařadila Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA - *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) v pravidelných intervalech čtenářskou gramotnost do svých klíčových výzkumů, které se zabývají také matematikou a přírodními vědami. (Potužníková, 2010; Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001, 2002)

Za účelem realizace srovnávacích šetření zaměřených na vzdělávací politiku a praxi v jednotlivých státech světa, byla v roce 1959 založena Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání, jejíž členská základna se během padesáti let zvětšila na více než padesát zemí. (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001, 2002)

Pro hodnocení velkého počtu žáků (jednotlivých tříd, škol, ale i regionů, krajů či zemí) jsou užívány testy gramotnosti. V současných testech se objevují texty různých žánrů, od učebních, přes beletrii až k textům z každodenního života. K textům jsou připojeny otázky uzavřené (s výběrem možností) i otevřené (vlastní tvorba odpovědi). Hodnotí se počet správných odpovědí. Česká republika se již několik let zapojuje do dvou velmi významných mezinárodních výzkumů (prováděných IEA), zabývajících se čtenářskou gramotností, jedná se o výzkum PIRLS a výzkum PISA. Díky tomuto můžeme sledovat vývoj a změny ve výsledcích u českých žáků v průběhu jednotlivých let a zároveň je srovnávat s výsledky žáků ostatních zemí. (Gavora, Zápotočná, 2003; Kramplová, Potužníková, 2005)

4.1 Výzkum PIRLS

Již od roku 2001 provádí v pětiletých intervalech IEA výzkum PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), který svou koncepcí navázal na výzkumy RLS (*Reading Literacy Study*). Cílem výzkumu je poskytnout příležitost pro hodnocení vývoje čtenářských dovedností žáků jednotlivých zemí, které se do výzkumu zapojily. PIRLS také shromažďuje informace o vzdělávacích systémech, jaké poskytují vzdělávací příležitosti pro své studenty, také zjišťuje faktory, kterými jsou studenti při volbě příležitostí ovlivňováni. PIRLS hodnotí

čtenářskou gramotnost u žáků 4. ročníků základních škol, respektive u dětí ve věku 9–10 let. Výběr tohoto ročníku má své odůvodnění, neboť tvoří důležitý mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře. Většinou mají žáci v tomto věku čtení po technické stránce zvládnuté a nyní jej začínají používat jako nástroj dalšího vzdělávání. V České republice proběhlo první testování v červnu roku 2001 ve sto padesáti náhodně vybraných základních školách. Do tohoto výzkumu se zapojilo celkem 35 zemí z celého světa. (Potužníková 2010; Kramplová, Potužníková, 2005; Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001, 2002; IEA, 2019)

Jako výzkumné metody používá PIRLS písemné testy a dotazníky. Na vyplnění testu má každý žák limit 80 minut. Testové sešity jsou sestaveny ze dvou souvislých textů, které mohou být doplněny tabulkami, grafy apod. Oba texty jsou zvoleny tak, aby odpovídaly zvoleným čtenářským cílům – čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací (blíže v kapitole 2.6). Ke každému testu je připojeno asi 10 otevřených i uzavřených otázek. Otázky jsou sestaveny tak, aby sledovaly procesy porozumění (vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a integrace myšlenek a informací a hodnocení obsahu i formální stránky textu). Funkcí dotazníků je prozkoumání faktorů, které ovlivňují čtenářskou gramotnost u žáků, zjišťují tedy čtenářské návyky a chování žáků, ale také se snaží objasnit vyučovací metody učitelů či čtenářské návyky v rodině. (Kramplová, Potužníková, 2005; ČŠI, 2017)

Zatím poslední, v pořadí čtvrté, testování PIRLS proběhlo v roce 2016. Česká školní inspekce vydala publikaci s názvem *Mezinárodní šetření PIRLS 2016*, ve které se dozvíme základní informace o celém výzkumu (šetření), výsledky českých žáků v porovnání s ostatními žáky zúčastněných zemí, také jsou zde srovnávány změny ve výsledcích vybraných zemí v průběhu let, rozdílů ve výsledcích u českých chlapců a dívek atd. V testování čtenářské gramotnosti dopadli čeští žáci velmi dobře, neboť dosáhli nadprůměrných výsledků, které jsou srovnatelné s výsledky italských, německých či rakouských žáků. Za pozitivní také považujeme, že v České republice během posledních patnácti let došlo ke zvýšení v průměrném výsledku žáka a také se významně navýšil podíl žáků na nejvyšší úrovni čtenářské gramotnosti. Opět se ukázalo, že čeští učitelé procvičují jednodušší čtenářské dovednosti, jako jsou vyhledávání informací a určování hlavních myšlenek textu. Nejčastější didaktickou pomůckou zůstávají čítanky, které ovšem nejsou dostatečně zaměřeny na rozvíjení složitějších procesů porozumění (interpretace a integrace myšlenek a informací z textu nebo hodnocení textu). Musíme si také uvědomit, že využívání digitálních technologií a čtení elektronických textů

výrazně roste a v návaznosti na vývoj v této oblasti PIRLS reaguje přidáním testu čtenářských dovedností v prostředí internetu. (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017)

4.2 Výzkum PISA

Výzkum PISA (*Programme for International Student Assessment*) byl poprvé realizován Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) v roce 2000 a Česká republika se zúčastnila již tohoto prvního cyklu šetření. Cílem je v pravidelných tříletých intervalech zjišťovat výsledky v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti u patnáctiletých žáků. Tento výzkum je zaměřený spíše na dovednosti, které jsou pro dospívající žáky důležité z důvodu jejich uplatnění v budoucím životě (v dalším studiu, práci). V rámci PISA jsou testováni žáci ve věku 15 let, protože v tomto věku je ve většině zemí OECD ukončena povinná školní docházka. Důležitým záměrem je také poskytnutí zpětné vazby týkající se úspěšnosti a efektivnosti vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích. Koncepce výzkumu umožňuje srovnávání výsledků nejen mezi jednotlivými zeměmi, ale také mezi jednotlivými školami v rámci regionu či mezi různými typy škol. I zde je možné sledovat změny ve výsledcích v závislosti na čase. (Kramplová, Potužníková, 2005, ČŠI, 2017)

Výzkum PISA probíhá v tříletých, respektive devítiletých, cyklech, neboť cyklus má tři fáze, z nichž se každá orientuje na jednu gramotnostní oblast. Využívají se dvě výzkumné metody – test a dotazník. Pro každého žáka je připraven test s otevřenými i uzavřenými otázkami, na jehož vyplnění má dvě hodiny. V dotaznících žáci vyplňují údaje nejen o sobě, svých postojích, ale také popisují svou školu a poznané vyučovací metody. Pro vyplnění dotazníku je stanoven limit 30 minut. Před každým hlavním testováním probíhá ještě pilotáž, která ověřuje správnost, srozumitelnost a vhodnost formulace otázek a také postupy užití při shromažďování dat. (ČŠI, 2017)

Z testování z roku 2009, které se zaměřovalo na čtenářskou gramotnost, opět vyplývá, že čeští žáci ani z daleka nedosahují průměrných výsledků ostatních zemí OECD. Zvětšil se počet patnáctiletých žáků, kteří nebyli ani na úrovni základní čtenářské gramotnosti. Největší problém byl při uplatnění dovednostní skupiny, která je shrnuta pod název „zhodnocení textu“. Naopak úlohy spojené s textem, který měl vzdělávací kontext, nečinil žákům potíže. (Starý, 2013)

Již od roku 2015 probíhaly přípravy na testování PISA 2018, který byl zrealizován v dubnu 2018, zúčastnilo se ho celkem 82 zemí, v rámci České republiky se sběr dat uskutečnil na 333 školách. Vyhodnocení a zpracování všech dat je časově velmi náročné, výsledky českých žáků v mezinárodním srovnání z tohoto šetření budou zveřejněny až v prosinci roku 2019. (ČŠI, 2017)

4.3 KALIBRO

Projekt KALIBRO zahájily tradiční testy (žáci vybírají jednu nebo více odpovědí z nabídky) již v roce 1995. Od roku 2004 proběhlo rozšíření o tzv. dovednostní testy, ve kterých žák či dvojice žáků své odpovědi vytváří. Projekt je určen především pro základní a střední školy, kterým nabízí hodnotné a rozmanité nástroje pro sebehodnocení, vzájemné srovnávání mezi zúčastněnými školami. Cyklus dotazníkových šetření *ŠKOLA A JÁ* se stal součástí projektu v roce 2004 a zkoumá jednotlivé pohledy žáků, učitelů, rodičů i vedení na jejich školu.

Výzkumné nástroje tedy tvoří srovnávací testy a dotazníky. Testy zjišťují znalosti z předmětů český jazyk, matematika, prvouka či přírodověda, anglický jazyk, ekonomika a jsou určeny pro žáky různých ročníků. Obsahují otevřené, výběrové/uzavřené úlohy a party. Part může mít v nabídce více odpovědí, které vyhovují zadání, nebo naopak žádná z nabízených odpovědí není správná. Časový limit pro jejich vyplnění je jedna vyučovací hodina. Výsledky testů obsahují nejenom srovnání mezi jednotlivými žáky, třídami či školami, ale také různé náměty pro následující práci v hodinách. Dotazníky jsou určeny pro žáky, rodiče, učitele i nepedagogické pracovníky školy a zaměřují se na zjišťování atmosféry školy, jejího vybavení, spokojenost s jejím chodem a také na oblasti, které by chtěli aktéři změnit. Dotazníky opět dávají možnost srovnání mezi třídami či školami ve vybraných oblastech.

KALIBRO testy z českého jazyka jsou již od začátku zaměřeny zejména na čtenářské dovednosti žáků a schopnosti vyjádřit své myšlenky či porozumění myšlenkám druhých. V testu se tedy objevují nejrůznější otevřené i uzavřené úlohy spojené s textem či jiným grafickým vyjádřením.

Od roku 1995 se do projektu zapojilo přes 3 300 škol a vysoké počty zúčastněných žáků a dotazovaných osob jsou garancí vysoké vypovídací hodnoty souhrnných výsledků. Srovnávací testy probíhají každoročně vždy od ledna do března, dle jednotlivých ročníků a většinou

v termínu dubna až května se realizují dotazníková šetření. (Botlík, Souček, 2018; KALIBRO, 2019)

Empirická část

5 Metodologie výzkumného šetření

5.1 Východiska výzkumného šetření

Čtenářská gramotnost představuje soubor vědomostí a dovedností, které jsou nezbytné pro zařazení a uplatnění každého jedince ve společnosti. Čtenářskou gramotnost pokládáme vzhledem ke gramotnostem ostatním za nejdůležitější, protože skrze ni můžeme rozvíjet ostatní oblasti gramotnosti. Etapa rozvoje čtenářské gramotnosti začíná zahájením povinné školní docházky, kdy nejprve dochází k nácviku čtení a psaní, později dochází k funkčnímu využití čtení. (viz kapitola 2)

Výzkum PIRLS se od roku 2001 opakuje v pravidelných pětiletých cyklech a zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníků základních škol. Čtenářská gramotnost byla pro výzkum PIRLS charakterizována jako: „*Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu.*“ (ČŠI, 2017)

V našem výzkumném šetření jsme se snažili zjistit úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 4. a 5. ročníků základních škol, neboť v tomto období již žáci mají techniku čtení osvojenou a začínají čtení používat jako prostředek pro jejich další vzdělávání. Čtenářská gramotnost je komplexním jevem, proto jsme se rozhodli zaměřit na některé faktory, které ovlivňují její rozvoj.

5.2 Cíle výzkumného šetření

V našem výzkumném šetření chceme zjistit, jak velký vliv mají vybrané faktory na úroveň čtenářské gramotnosti žáků. První oblast tvoří otázky zaměřené na faktor vnitřní – zájem o čtení. Mezi nejdůležitější vnější faktory řadíme rodinu a její prostředí, proto se další část otázek zaměřuje právě na tuto oblast (viz kapitola 2.5). Naším dalším cílem bylo porovnání výsledků žáků v testu čtenářské gramotnosti s výsledky, kterých čeští žáci dosáhli v testu PIRLS v roce 2011.

5.3 Výzkumný design

Při přípravě výzkumu jsme se rozhodli pro kvantitativní přístup, záměrnou a systematickou činností jsme zkoumali (testovali) pomocí empirických metod hypotézy o vztazích mezi proměnnými. Pro statistické vyhodnocení našich dat jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. (Chrátka, 2007)

Výzkumné šetření bylo realizováno v několika fázích. Během přípravné fáze jsme se zaměřili především na studium odborné literatury, následovala formulace výzkumného problému s vymezením úkolů a cílů výzkumného šetření. V další fázi jsme vyjádřili hypotézy a stanovili výzkumné metody. Po této teoretické přípravě následoval výběr zkoumaného souboru. V průběhu ledna 2019 jsme kontaktovali vedení vybraných škol a na osobních schůzkách byla ředitelům objasněna podstata výzkumného šetření, jeho cíle a způsob provedení. V případě, že vedení školy souhlasilo s provedením výzkumného šetření, následovala podobná schůzka s učiteli čtvrtých a pátých ročníků dané školy, s nimiž se domluvily i přesné termíny testování žáků. Po zpracování a vyhodnocení všech získaných dat z dotazníků a testů, byla třídním učitelům poskytnuta zpětná vazba (informace o výsledcích žáků v jeho třídě, srovnání s výsledky ostatních tříd). Z výsledků byly vyvozeny závěry.

5.4 Hypotézy výzkumného šetření

V našem výzkumném šetření jsme si stanovili dvě oblasti zkoumání – čtenářské charakteristiky žáků a vliv rodinného prostředí na rozvoj čtenářské gramotnosti. Ke každé oblasti jsme si stanovili základní hypotézu, která je dále rozpracována do dílčích hypotéz. Na závěr jsme si ještě stanovili hypotézu, která zkoumá vztah mezi pohlavím respondenta a jeho dosaženým výsledkem v testu.

Hypotézy týkající se čtenářských charakteristik žáka

Základní hypotéza:

H1: Žáci, u kterých se čtenářské charakteristiky vyskytují, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, u kterých se tyto charakteristiky nevyskytují.

Dílčí hypotézy:

H1.1: Žáci, kteří uvádějí, že rádi čtou, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří uvádějí, že čtení nemají rádi.

H1.2: Žáci, kteří uvádějí, že čtou pouze knihy, dosahují v testu čtenářské gramotnosti horších výsledků než žáci, kteří uvádějí, že kromě knih čtou i další tištěné materiály.

H1.3: Žáci, kteří sami sebe považují za dobré čtenáře, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří se za dobré čtenáře nepovažují.

Hypotézy týkající se vlivu rodinného prostředí na rozvoj čtenářské gramotnosti

Základní hypotéza

H2: Žáci, jejichž rodinná prostředí vykazují podmínky podporující čtenářství, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, jejichž rodinná prostředí tyto podmínky nevykazují.

Dílčí hypotézy:

H2.1: Žáci, kteří uvádějí, že knihu dostávají jako dárek vždy k nějaké události (Vánoce, narozeniny, ...), dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří uvádějí, že knihu jako dárek dostávají jen občas nebo vůbec.

H2.2: Žáci, kteří uvádějí, že jim rodiče v dětství předčítali, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepších výsledků, než žáci, kteří uvádějí, že jim rodiče v dětství nepředčítali.

H2.3: Žáci, kteří uvádějí, že čtou knihy společně s rodiči, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepších výsledků, než žáci, kteří uvádějí, že knihy společně s rodiči nečtou.

Hypotéza týkající vztahu mezi pohlavím a dosaženým výsledkem testu

Základní hypotéza

H3: Dívky dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci.

Tuto hypotézu jsme do našeho výzkumného šetření zařadili, neboť jsme chtěli zjistit, zda se v našem výběrovém vzorku objeví obdobné tendence jako v testech PIRLS. Ve všech

zemích (s výjimkou Kolumbie) dosáhly dívky lepších výsledků než chlapci. Česká republika je zemí, kde rozdíl mezi chlapci a dívkami patří k nejmenším.

5.5 Zkoumaný vzorek

Základní soubor pro naše výzkumné šetření je tvořen žáky, kteří v roce 2018/2019 navštěvují čtvrtý nebo pátý ročník základní školy v okrese Frýdek-Místek.

Výběrový vzorek byl získán záměrným výběrem. V okrese Frýdek-Místek jsme oslovili celkem tři školy, výzkumného šetření se nakonec zúčastnily pouze dvě z nich, třetí škola odmítla účast z obavy porušení nařízení o ochraně osobních údajů. Školy byly vybrány z důvodu své lokace a dřívější vzájemné spolupráce. První škola byla plnoorganizovaná se všemi devíti ročníky, druhá škola málotřídní s ročníky spojenými.

Výzkumného šetření se celkem zúčastnilo 85 žáků ze dvou čtvrtých tříd, dvou pátých tříd a jedné třídy spojené, kteří byli v den testování ve škole a měli podepsaný informativní souhlas od rodičů. Rodiče celkem šesti žáků nedali písemný souhlas pro účast svých dětí na testování. V našem výběrovém vzorku je také jedna žákyně, která test vyplňovala společně s asistentem.

Pro zajištění anonymity jsou školy barevně rozlišeny a označeny, jednotlivé třídy pak mají dané označení (tabulka 1).

Škola	Barevné označení školy	Barevné označení třídy	Počet žáků ve třídě	Počet testovaných žáků
Plnoorganizovaná škola	modrá	modrá a	18	11
		modrá b	18	15
		modrá c	23	21
		modrá d	22	18
Málotřídní škola	oranžová	oranžová a	26	20
Celkem	2	5	107	85

Tabulka 1: Výběrový soubor

5.6 Metody výzkumného šetření

V této kapitole podrobněji charakterizujeme metody, které byly v rámci realizovaného výzkumu použity. Naším původním záměrem bylo přiblížení se testování PIRLS, které zahrnuje nejen testy čtenářské gramotnosti, ale také dotazníky pro žáky, rodiče, učitele i školy.

5.6.1 Dotazník pro žáky

V případě provedení dotazníkového šetření jsme se rozhodli pro osobní předání dotazníků, po kterém ihned následuje jeho vyplnění respondenty a vybrání zpět, neboť výhodou tohoto způsobu zadávání dotazníků je víceméně sto procentní návratnost. Z důvodu porovnání odpovědí v dotazníku a výsledků testu čtenářské gramotnosti nebylo možné provést anonymní testování žáků. (Chrátka, 2007)

Vlastní dotazník (viz příloha 1) sestavený pro žáky tedy tvořil první výzkumnou metodu. Žákovský dotazník obsahoval otázky, které můžeme rozdělit do dvou oblastí, jež ovlivňují kvalitu a rozvoj čtenářských dovedností – vlastní zájem o čtení a rodinné prostředí. Pro zkoumání těchto dvou oblastí jsme se rozhodli na základě vlastního uvážení, neboť obě výše uvedené oblasti považujeme za jedny z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost. Dotazník obsahoval celkem 9 otázek. Na jeho vyplnění měli žáci 15 minut, avšak všichni to stihli mnohem dříve (průměrně cca za 7 minut).

Zájem o čtení

V dotazníku bylo pět otázek zaměřeno na tuto oblast. Otázka číslo jedna byla zaměřena na oblíbenost čtení u žáků. Žáci, kteří čtou rádi, obvykle dosahují vyšší úrovně čtenářské gramotnosti. Druhá otázka zjišťovala množství přečtených knih za rok. V další otázce žáci vybírali tištěné materiály, které čtou. Čtvrtá otázka byla zaměřena na sebehodnocení žáků. Měli vybrat z odpovědí na škále, zda se považují za dobré čtenáře či nikoli. Poslední otázka se týkala půjčování knih z knihoven.

Rodinné prostředí

Čtenářské postoje jsou utvářeny nejen ve škole, ale především v rodině, ještě dříve, než dítě začne samo číst. Rodinné prostředí má tedy velký vliv na čtenářství dětí. Pokud dítě vidí dospělé nebo straší děti číst či pracovat s texty, získává hlubší vztah k četbě a později ji dokáže lépe využít. Důležitý základ pro budoucí rozvoj čtenářské gramotnosti dětí tvoří počáteční čtenářské aktivity, které provádějí rodiče s dětmi ještě před nástupem do školy. Jedna

z důležitých čtenářských aktivit, při které rodiče často tráví čas s dětmi, je předčítání knih a společná četba rodičů s dětmi (otázka č. 6 a č. 7).

Rodiče mohou čtenářství podporovat pozitivními výroky o knihách a četbě nebo darováním knih – otázka číslo 5. Poslední otázka z této oblasti zjišťovala orientační množství knih, které mají žáci doma. (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017; Potužníková, 2010)

5.6.2 Test čtenářské gramotnosti

Druhou výzkumnou metodu tvořil test čtenářské gramotnosti zjišťující porozumění přečtenému textu. Test se skládá z textu „*Koláč pro nepřítele*“ od Dereka Munsona (příloha 2), na který poté navazuje sada otázek. Tento test byl použit ve výzkumu PIRLS 2011 a poté mezinárodně publikován jako ukázková úloha, se kterou se žáci v podobných výzkumech mohou setkat. Nejen uvolněné testové úlohy, ale také výsledky šetření PIRLS a ukázky možností využití úloh ve škole jsou zveřejněny v rámci publikace, kterou vydává česká školní inspekce.

Výzkum PIRLS sleduje dva čtenářské cíle, kterými jsou čtení pro literární zkušenost (čtení pro potěšení) a čtení pro získávání a používání informací (čtení za účelem učení). Každý testový sešit obsahuje vždy dva souvislé texty, z nichž každý se zaměřuje na jiný čtenářský cíl. Pro naše výzkumné šetření jsme si zvolili pouze text, který je zaměřený na čtení pro literární zkušenost, neboť jsme se chtěli orientovat jen na specifický čtenářský cíl.

Tento test byl zvolen záměrně z těchto důvodů:

- jde o validní a reliabilní nástroj pro ověřování úrovně čtenářské gramotnosti žáků;
- jasně a přesně vypracované metodiky pro vyhodnocení jednotlivých otázek testu;
- možnost srovnání výsledků zjištěných v rámci našeho zkoumání s výsledky mezinárodního šetření PIRLS v roce 2011.

Vybraný test obsahuje celkem šestnáct otázek, které můžeme rozdělit podle dvou kritérií:

1. podle způsobu odpovědi – v textu je celkem sedm uzavřených otázek, ve kterých mají žáci vybrat jednu správnou odpověď ze čtyř nabízených možností, u následujících devíti otázek, které jsou otevřené, žáci vytvářejí vlastní odpověď.
2. podle procesů porozumění, které jednotlivé otázky zjišťují (viz kapitola 2.6). Do procesů porozumění řadíme:
 - a) vyhledávání informací – pro vyhledání informace čtenáři postačí přímé porozumění textu a pochopení souvislostí mezi uvedenými a hledanými informacemi. Čtenář většinou pracuje s větami nebo slovními spojeními.
 - b) vyvozování závěrů – pro pochopení významu textu je nutné proniknutí k hlubší podstatě a následné promyšlení skutečnosti, které nejsou přímo uvedeny v textu. Při tomto procesu již čtenář pracuje s několika větami, s odstavcem nebo i celým textem.
 - c) interpretace – při interpretaci jde o komplexnější porozumění textu a o jeho propojení s vlastními zkušenostmi. Dochází k vytváření souvislostí, které nejsou zcela zjevné a také připouští výklad závislý na zkušenostech a názorech čtenáře, proto se interpretace mezi jednotlivými čtenáři může lišit.
 - d) posuzování textu – pozornost je přesunuta od porozumění významu ke kritickému uvažování o textu. Při posuzování čtenářem dochází k porovnání významu textu (pochopený při interpretaci) s vlastními představami o světě, na základě tohoto zaujímá určitý postoj k informacím v textu.

V tabulce 2 je zobrazeno, jak byly jednotlivé čtenářské procesy zastoupeny v otázkách, jejich bodové ohodnocení a procentuální zastoupení. (Janotová, Šafránková, 2013)

Proces porozumění	číslo otázky v testu	procentuální zastoupení	celkové bodové ohodnocení za oblast
vyhledávání informací	3, 6, 7	18,75%	4 body
vyvozování závěrů	2, 5, 8, 9, 10, 11	37,5%	7 bodů
interpretace	4, 12, 14, 15	25%	5 bodů
posuzování textu	1, 13, 16	18,75%	3 body
Celkem	16 otázek	100%	19 bodů

Tabulka 2: Procesy porozumění a jejich zastoupení v testu

Časová dotace pro vyplnění testu byla 40 minut. Jen pár žáků nestihlo dokončit svou práci ve stanoveném limitu a odevzdávali test nedokončený.

Se všemi žáky byla po vyplnění dotazníku a testu vedena krátká diskuze.

6 Výsledky výzkumného šetření

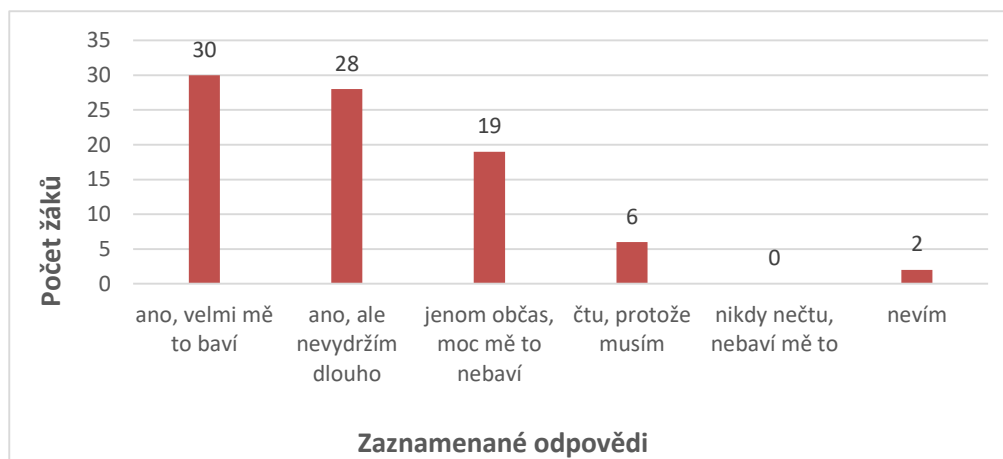
6.1.1 Výsledky žákovského dotazníku – popisná statistika

V této kapitole jsou popsány odpovědi z žákovského dotazníku. Pro lepší názornost jsou některé položky zobrazeny v grafu. Žákovský dotazník obsahuje celkem devět otázek, z nichž pět je zaměřeno na zájem žáka o čtení, ostatní otázky zkoumají vliv rodinného prostředí na rozvoj čtenářské gramotnosti a také v naší interpretaci jsme toto rozdělení dodrželi.

Zájem o čtení

První otázka dotazníku zjišťovala vztah žáka ke čtení (graf 1). Nejvíce žáků odpovědělo, že je čtení velmi baví (35,3 %), téměř jedna třetina žáků má čtení ráda, ale nevydrží číst dlouho (32,9 %). Občasní čtenáři, které to moc nebaví, tvoří 22,4 %. Pouze 7,1 % žáků napsalo, že čtou, protože musí. Odpověď nevím zaškrtnuly 2,4 % žáků. Nikdo z žáků nezvolil odpověď „nikdy nečtu, nebaví mě to“, protože ve všech testovaných třídách fungují čtenářské dílny a žáci ve vyučování čtou.

Graf 1: Vztah ke čtení



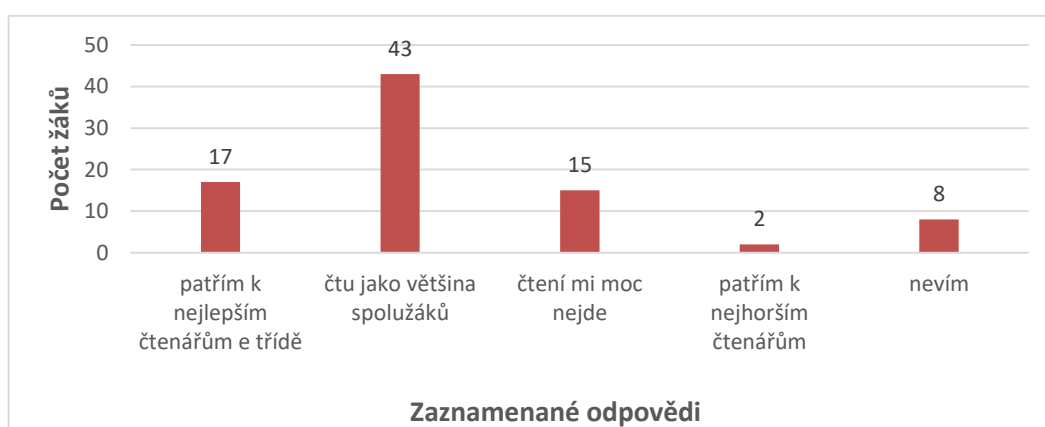
Na otázku počtu přečtených knih za rok zvolilo nejvíce žáků (43,5 %) možnost 1–4 knihy. Pouze povinnou četbu čte 27,1 % žáků. Odpověď 5–9 knih zvolilo 15,3 %. Ostatní (14,1 %) uvedli, že přečtou více než 10 knih za jeden rok.

Třetí otázka zjišťovala, které druhy tištěného materiálu žáci čtou. Jako nejčtenější materiál (100 %) byly označeny knihy, protože jak jsme již uvedli výše, žáci mají čtenářské

dílny a povinně čtou. Téměř polovina (49,4 %) žáků čte komiksy a 43,5 % časopisy. Pouze 5,9 % žáků čte noviny. Jako další druhy materiálu uváděli žáci (3,5 %) encyklopedie.

Další otázka byla zaměřena na sebevědomí žáka – za jakého čtenáře sám sebe považuje (graf 2). Nejvíce žáků (50,6 %) se pokládá za průměrné čtenáře, kteří čtou jako většina spolužáků. Jako nejlepší čtenáře ve třídě se označilo 20 % žáků, dalších 17,6 % zvolilo možnost, že jim čtení moc nejde. Celkem 2,3 % žáků se považují jako nejhorší čtenáři ve třídě a 9,4 % se nedokázalo nebo nechtělo ohodnotit.

Graf 2: Sebehodnocení žáků



V souvislosti se sebehodnocením můžeme také zmínit pojem „self-efficacy“, který bývá do českého jazyka překládán jen zřídka, neboť jeho překlady bývají nepřesné či neúplné, i přesto, se můžeme setkat s těmito možnostmi: vnímaná vlastní účinnost, sebeuplatnění, osobní zdatnost. Člověk získává obraz o sobě, svých vlastnostech, schopnostech a výkonech z vlastní zkušenosti a také ze zpětné vazby ze svého okolí. Self-efficacy vlastně určuje, jakým směrem se lidé vydají v závažných rozhodnutích svého života. Zpravidla se lidé zapojují do činností, ve kterých se cítí zdatní a vyhýbají se těm, ve kterých si nevěří. Self-efficacy ovšem nesmíme zaměňovat s odhadem následků nějakého chování. Přesvědčení o self-efficacy většinou podpoří výsledek, který člověk očekává. Sebevědomí lidé očekávají pozitivní výsledky. Samozřejmě nelze říci, že je možné uspět v náročném úkolu, jen díky pevné víře, úspěšné fungování vyžaduje vyváženost mezi přesvědčením o sobě a skutečnými znalostmi a dovednostmi. (Self-efficacy, 2009)

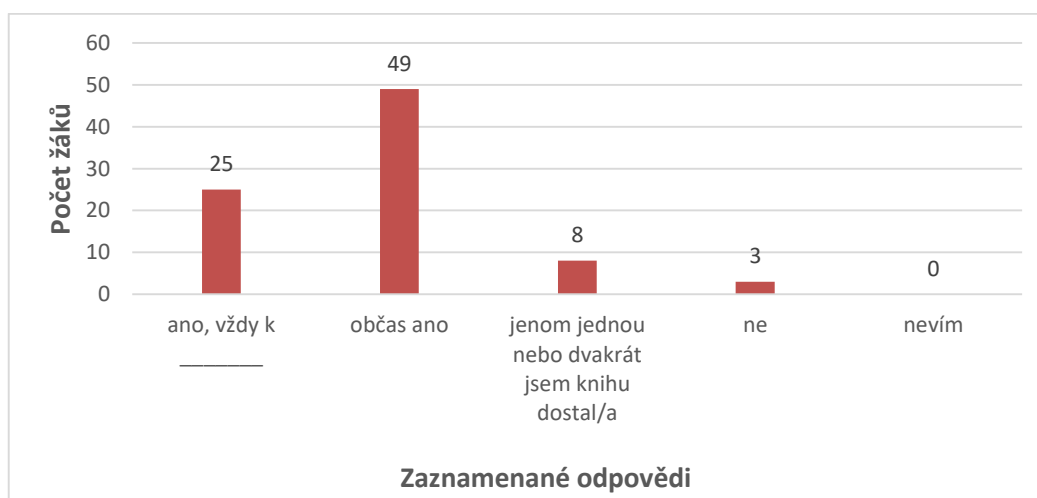
Poslední otázka z této oblasti zjišťovala frekvenci půjčování knih v knihovně. Nejvíce žáků (44,7 %) odpovědělo, že si knihy v knihovně půjčí jen výjimečně nebo nikdy. Párkrát za

rok si knihy půjčí 29,4 % žáků. Odpověď jednou až dvakrát za měsíc zvolilo 21,2 % žáků a pouze 4,7 % možnost alespoň jedenkrát týdně.

Rodinné prostředí

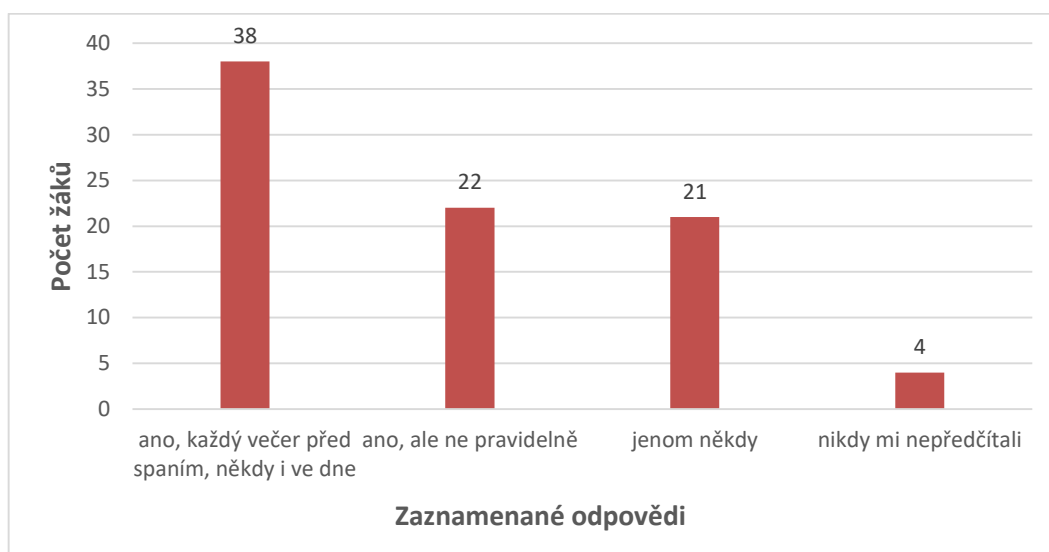
Otázka na obdarovávání dětí knihami byla první z této oblasti (graf 3). Darování knih při různých příležitostech dítěti je dle našeho názoru velice významná činnost podporující nejen rozvoj jeho čtenářské gramotnosti, ale také buduje postoje ke čtení a knihám vůbec. Rodiče tímto vyjadřují svůj názor na knihy, jakožto hodnotný předmět, ze kterého lze získat nejen nové vědomosti a informace, ale také u něj můžeme odpočívat. Knihy pravidelně k různým příležitostem (Vánoce, narozeniny, svátek, vysvědčení; jedna žákyně uvedla, že knihy dostává někdy i „jen tak“, bez speciálního důvodu) dostává 29,4 % žáků. Občas je obdarována více než polovina (57,6 %) respondentů. Knihu jako dárek dostalo 9,4 % žáků jenom jednou nebo dvakrát. Ostatní (3,5 %) uvedli, že knihu nedostali nikdy. Odpověď „nevím“ nebyla zvolena ani jednou.

Graf 3: Kniha jako dárek



Dalším významným faktorem, který ovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti především v útlém věku je předčítání knih rodičů dětem (graf 4). Při této aktivitě dochází nejen k vytváření citového vztahu mezi rodiči a dítětem, ale také k rozvoji komunikačních schopností, obohacení slovní zásoby a vytváření pozitivního vztahu k četbě. Až 44,7 % žáků odpovědělo, že jim rodiče v dětství předčítali každý večer před spaním a někdy i ve dne. Více než čtvrtina (25,9 %) žáků napsala, že jim rodiče předčítali, ale ne pravidelně. Odpověď „jenom někdy“ zvolilo 24,7 %. Nikdy nebylo předčítáno 4,7 % žáků z našeho vzorku.

Graf 4: Předčítání rodičů dětem



Následující dotazníková položka zjišťovala, zda společné čtení knih rodičů s dětmi přetrvává až do současné doby, kdy jsou již žáci starší a číst dovedou sami. Pouze 3,5 % dětem rodiče stále knihy předčítají. Rodiče celkem 44,7 % dětí se věnují společné četbě tak, že své děti při četbě poslouchají. Více než polovina dotazovaných (51,8 %) odpověděla, že společně s rodiči nečte.

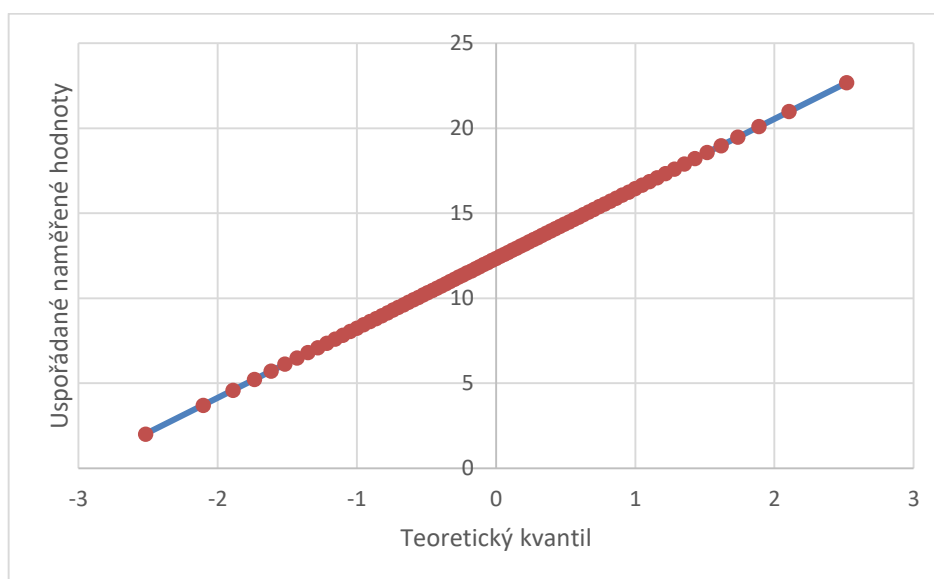
Velmi důležité pro rozvoj čtenářské gramotnosti dítěte je také dostupnost knih v domácím prostředí. Nejméně žáků (7,1 %) odpovědělo, že doma nemají žádnou knihu nebo jen velmi málo. Téměř čtvrtina žáků (24,7 %) napsala, že se u nich v domácnosti nachází asi jedna polička knih. Odpověď „přibližně jednu knihovnu“ zvolilo nejvíce žáků (37,6 %). Dvě knihovny má doma 20 % dotazovaných. Tři a více knihoven se nachází pouze u 10,6 % žáků.

6.1.2 Výsledky testu čtenářské gramotnosti

Normální rozložení výsledků testu

Pro posouzení normálního rozložení výsledků testu jsme se rozhodli pro použití Q-Q grafu (graf 5). Principem této metody je nanášení kvantilů hypotetického rozdělení na jednu osu a kvantilů zkoumaného souboru na osu druhou. V případě normálního rozložení se všechny body grafu nacházejí na přímce. Čím méně jsou body od přímky odchýleny, tím je soulad mezi empirickým a teoretickým rozložením větší.

Graf 5: Q-Q graf (kvantil - kvantil graf)



Z grafu lze vyčíst, že data vykazují normální rozložení. Nevyskytují se zde výrazné odchylky od normality.

Výsledky testu čtenářské gramotnosti – popisná statistika

V této kapitole jsou interpretovány výsledky testu čtenářské gramotnosti k textu „Koláč pro nepřítel“ od Dereka Munsona. Dotazníkové položky jsou vyhodnoceny zvlášť, protože každá zjišťuje jeden ze čtyř postupů porozumění (činnosti, kterých čtenář používá během čtení, aby pochopil význam čteného textu – vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace, posuzování textu; viz kapitola 2.6). Všechny námi získané výsledky jsou porovnávány s výsledky českých žáků z testování PIRLS v roce 2011, které jsou uvedeny v publikaci: Čteme nejen v hodinách českého jazyk. (Janotová, Šafránková, 2013)

U otázek uzavřených jsou správné odpovědi vyznačeny zeleně. U otázek otevřených uvedeme některé správné odpovědi našich testovaných žáků.

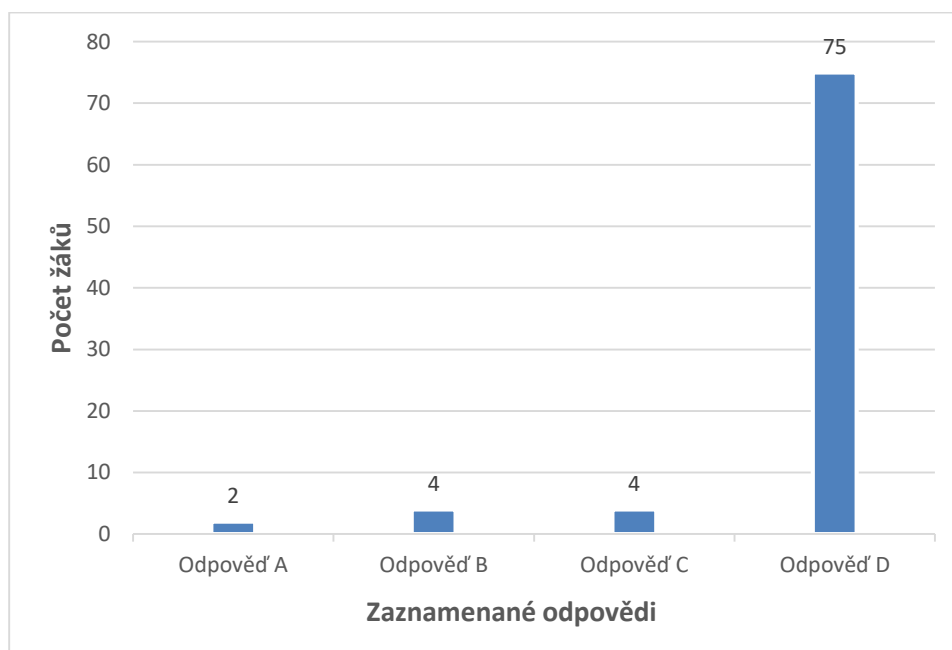
Otázka číslo 1: Kdo vypráví tuto povídku?

- A. Jakub
- B. Táta
- C. Standa
- D. Tom

První otázka (graf 6) sleduje posuzování textu jako jeden z druhů postupu porozumění. Je důležité, aby si žák pozorně přečetl několik odstavců, protože postupně dochází k seznámení s jednotlivými postavami. Za správnou odpověď získali žáci jeden bod.

V roce 2011 na tuto otázku správně odpovědělo 79,1 % žáků, při našem testování byla úspěšnost 88,2 %. Chybnou odpověď A: „Jakub“ zvolilo 2,4 % žáků.

Graf 6: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 1



Otázka číslo 2: Proč si na začátku povídky Tom myslel, že je Jakub jeho nepřítel?

První otevřená otázka, ke které žáci tvořili vlastní odpověď. Tato otázka je zaměřena na vyvozování závěrů. Žáci musí propojit více informací z textu. Za úplnou odpověď získali žáci bod, za nevyhovující, nula bodů.

Při testování PIRLS napsalo 78,6 % žáků správnou odpověď, v našem testování bylo úspěšných 88,2 % žáků. Nevyhovující odpověď napsalo 10,6 % a 1,2 % otázku zcela vynechali a nenapsali nic.

Pro příklad zde uvádíme některé správné odpovědi našich testovaných žáků: „Protože ho nepozval na oslavu, ale jeho nejlepšího kamaráda ano.“, „Protože, když Jakub pořádal oslavu, pozval tam jen Standu. Nepozval tam Toma.“ Jako nevyhovující odpověď můžeme uvést například: „On si myslel, že Standa je nepřítel.“

Otázka číslo 3: Napiš jednu přísadu, o které si Tom myslel, že bude v koláči pro nepřítele.

Tato otázka testuje vyhledávání informací jako jeden z postupů porozumění. Správná odpověď je však v textu napsána jinými slovy a žáci musí vyhledat věty, které obsahují požadovanou informaci. Opět je zde za správnou odpověď připsán jeden bod, za nevyhovující, nula bodů.

V roce 2011 získalo jeden bod celkem 77,2 % žáků. Při našem testování byli žáci v této otázce nejúspěšnější, celkem 94,1 % žáků odpovědělo správně. Pouze 4,7 % žáků napsalo odpověď nesprávnou a 1,2 % tuto otázku vynechalo.

Většina odpovědí byla velmi podobná, mnoho žáků napsalo i dvě přísady. Téměř všichni odpovídali jedním, maximálně dvěma slovy: „kámen, žízaly“, „žízala“, „kamení“. Jedna z nesprávných odpovědí vypadala takto: „Asi něco, co mu nechutná.“

Otázka číslo 4: Najdi tu část povídky, která je vedle obrázku s kouskem koláče: Proč si Tom myslel, že by to nakonec přece jen mohlo být bezva léto?

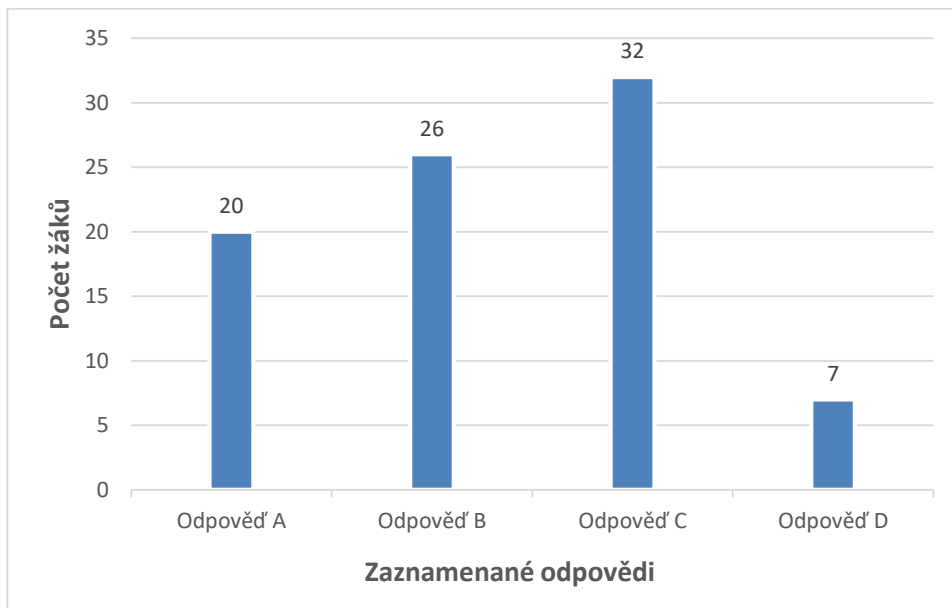


- A. Protože si rád hrál venku.
- B. Protože ho nadchl tatínekův plán.
- C. Protože získal nového kamaráda.
- D. Protože chtěl ochutnat koláč pro nepřítele.

První z otázek, která je zaměřena na interpretaci (graf 7). Je zde nutné vrátit se k danému textu, vyhledat a porovnat informace a najít mezi nimi souvislosti.

V celorepublikovém testování bylo úspěšných pouze 36,0 % žáků, i pro naše respondenty byla tato otázka náročná, správnou odpověď označilo pouze 30,6 %. Nejvíce žáků (37,6 %) označilo nesprávnou odpověď C: „Protože získal nového kamaráda“. Pro odpověď A se rozhodlo 23,5 % a možnost D zvolilo 8,2 %.

Graf 7: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 4



Otázka číslo 5: Jaký měl Tom pocit, když poprvé ucítil koláč pro nepřítele? Vysvětli, proč měl takový pocit.

Tato otázka prověřuje vyvozování závěrů. Je zde důležité propojení jednotlivých informací a z nich správná dedukce. Pro získání dvou bodů je nutné napsat úplnou odpověď, která obsahuje popis Tomových zmatených pocitů či jeho údiv a také zdůvodnění. Za částečnou odpověď, která popisuje pouze pocity, získal žák jeden bod.

Při PIRLS testování dva body získalo celkem 18,8 %, 18,7 % napsalo částečnou odpověď za jeden bod. Naši žáci dosáhli o něco lepších výsledků. Dva body získalo celkem 24,7 %, 32,9 % si připsalo jeden bod. Nevyhovující odpověď napsalo 35,3 % žáků a 7,1 % nenapsalo vůbec nic.

Ze správných odpovědí uvedeme například: „Měl zvláštní pocit, protože si myslel, že bude smrdět.“ „Byl zmatený, že ten koláč voní, že nesmrdí.“ Odpovědi „protože voněl“ nebo „vonělo to“ byly vyhodnoceny jako nevyhovující.

Otázka číslo 6: Co si Tom myslel, že se stane, když jeho nepřítel sní koláč pro nepřítele? Napiš jednu věc.

Opět je zde testováno vyhledávání informací. V textu je správná odpověď napsána jinými slovy, čtenář tedy musí pochopit, v které části textu se nachází odpověď na otázku. Žáci mohli získat maximálně jeden bod.

V roce 2011 získalo 86,7 % žáků jeden bod. V našem testování byli žáci téměř stejně úspěšní. Správnou (úplnou) odpověď napsalo celkem 85,9 %. Pouze jeden žák ponechal otázku bez odpovědi.

Většina žáků odpovídala krátkou větou: „Vypadají mu vlasy.“, „Že mu bude smrdět z pusy.“, „Že mu bude špatně.“

Otázka číslo 7: Jaké dvě věci musel Tom podle svého tatínka udělat, aby koláč pro nepřítele fungoval?

Otázka opětovně ověřuje vyhledávání informací. Pokud žáci uvedli dvě věci, které byly napsány v textu, získali dva body. Jedna správně napsaná věc (částečná odpověď) je ohodnocena jedním bodem.

Celkem 62,3 % respondentů získalo dva body při testování v roce 2011. Částečnou odpověď napsalo 17,4 %. Naši žáci dosáhli o něco nižších výsledků. Úplnou odpověď napsalo 61,2 %, částečnou 14,1 %. Zbývající nezískali bod žádný.

Správná odpověď byla například: „Musí s ním strávit celý den a chovat se k němu hezky.“ Mezi špatnými odpověďmi byla tato: „Aby šel si s ním hrát u něho na zahradě.“

Otázka číslo 8: Proč jel Tom k Jakobovi domů?

- A. Aby pozval Jakuba na večeři.
- B. Aby řekl Jakobovi, ať nechá Standu na pokoji.
- C. Aby pozval Jakuba, ať si s ním jde hrát.
- D. Aby řekl Jakobovi, jestli nechce být jeho kamarád.

Žáci byli v této otázce opět prověřeni, zda dokáží vyvodit závěry. Museli pochopit posloupnost textu a najít požadované, jinak formulované informace.

Správnou odpověď v roce 2011 zvolilo 77,8 % žáků. Naši respondenti dosáhli opět nižších výsledků, správně odpovědělo 70,6 %. Až 23,5 % se rozhodlo pro odpověď A.

Otázka číslo 9: Co překvapilo Toma na společně stráveném dni s Jakobem?

Další otázka zaměřená na vyvozování závěrů. Tentokrát však žáci museli vytvořit vlastní odpověď.

V celorepublikovém testování získalo 77,0 % žáků jeden bod. Při našem výzkumu byli žáci úspěšnější. Úplnou odpověď napsalo 80,0 % dotazovaných. Celkem 9,4 % ponechalo otázku nezodpovězenou.

Správné odpovědi, za které naši žáci získali bod: „Že si s ním užil dost legrace.“, „Že není tak špatný.“

Otázka číslo 10: Proč si u večere začal Tom myslet, že by s tatínkem měli na koláč pro nepřítele zapomenout?

- A. Tom se nechtěl o zákusek s Jakubem dělit.
- B. Tom si myslel, že koláč pro nepřítele nebude fungovat.
- C. Tom začínal mít Jakuba rád.
- D. Tom chtěl, aby koláč pro nepřítele zůstal jeho tajemstvím.

Otázka, která znovu testuje vyvozování závěrů. Je nutné, aby se žák vcítil do hlavní postavy a pochopil změny v jeho chování a pocitech.

I v této otázce byl český průměr (88,5 %) o něco lepší než výsledky našich žáků (81,2 %).

Otázka číslo 11: Jak se Tom cítil, když tatínek před Jakuba postavil kousek koláče pro nepřítele?

- A. vylekaně
- B. spokojeně
- C. překvapeně
- D. zmateně

Poslední otázka zaměřená na vyvozování závěrů. Opět je zde důležité, aby žák chápal souvislosti mezi jednotlivými informacemi a uměl se vžít do situace.

V roce 2011 na tuto otázku správně odpovědělo 66,6 %, při našem testování byli žáci úspěšnější (69,4 %). Druhá nejčastější odpověď byla D (12,9 %).

Otázka číslo 12: Co nechtěl tatínek o koláči pro nepřítele prozradit?

- A. Že to byl obyčejný koláč.
- B. Že chutnal odporně.

- C. Že to bylo jeho nejoblíbenější jídlo.
- D. Že byl koláč otrávený.

Druhá otázka zaměřená na interpretaci. Čtenář musí pochopit celkový smysl textu, aby mohl objasnit chování postavy.

Úspěšnost v roce 2011 čítala 72,6 %, žáci v našem testování dosáhli o něco nižších výsledků (70,6 %). Možnost C zvolilo 15,3 % našich respondentů.

Otázka číslo 13: Přečti si tuto větu ze závěru povídky: „Když jsme dojeli, Jakub mě pozval, abych si druhý den přišel hrát k nim.“ Co tato věta o chlapcích napovídá?

- A. Že jsou stále přátelé
- B. Že si nechtějí hrát u Toma.
- C. Že si chtěli dát ještě kousek koláče pro nepřítele.
- D. Že by se z nich mohli stát kamarádi.

Poslední z uzavřených otázek, jež sleduje posuzování textu. Pro nalezení odpovědi musí čtenář pochopit změny v chování hlavní postavy a propojit své vlastní zkušenosti, pro lepší představu o celé situaci.

Oproti celorepublikovému výsledku (89,4 % správných odpovědí), dopadla tato otázka v našem testování nejhůře. Úspěšných bylo pouze 65,9 % žáků.

Otázka číslo 14: Na základě toho, co sis přečetl/a, vysvětli, proč Tomův tatínek ve skutečnosti upekl koláč pro nepřítele.

Otázka, která je zaměřená na interpretaci. Čtenář musí porozumět smyslu celého textu, aby dokázal objasnit chování.

V roce 2011 dokázalo úplnou odpověď napsat 55,5 % žáků. Úspěšnost při našem testování byla vyšší, celkem 64,7 %. Odpověď nechtělo nebo nestihlo napsat 10,6 % respondentů.

Příklady správných odpovědí byly: „Aby se z Toma a Jakuba stali přátelé.“, „Protože chtěl, ať se s Jakubem Tom skamarádí.“

Otázka číslo 15: Jaký je Tomův tatínek? Uveď příklad toho, co tatínek v povídce udělal a co ukazuje, jaký je.

Další otázka zaměřená na interpretaci. Žák nesmí zapomenout uvést kromě povahového rysu, také vhodný příklad toho, co tatínek udělal. Většina žáků napsala pouze vybranou charakterovou vlastnost, jejich odpovědi byly tedy pouze částečné.

V této otázce dosáhli naši žáci opět nižších výsledků. Úplnou odpověď napsalo 18,8 %, v roce 2011 to bylo 26,6 %. Jeden bod za částečnou odpověď získalo 41,2 % našich respondentů.

Ukázka některých úplných odpovědí: „Chytrý a mazaný. Spřátelil Toma a Jakuba.“, „Byl hodný. Chtěl Jakuba a Toma smířit.“. Částečné odpovědi vypadaly asi takto: „chytrý“, „přátelský, chytrý, hodný“.

Otázka číslo 16: Jaké ponaučení si můžeš odnést z tohoto příběhu?

Poslední otázka celého testu, která ověřuje posuzování textu. Čtenář musí porozumět smyslu celého textu, hlavní myšlenku zformulovat do ponaučení.

Úspěšnost v oficiálním testování PIRLS byla pouhých 22,1 %, celkem 44,7 % žáků napsalo správnou odpověď.

Někteří žáci uváděli velmi pěkně formulovaná ponaučení, jako nejlepší jsme vybrali: „Nesud' někoho, dokud ho nepoznáš.“, „Nesud' lidi, když nevíš, jací jsou.“

V některých testových otázkách dosáhli naši žáci lepších výsledků, než byl celorepublikový průměr v roce 2011, asi u pěti otázek byla úspěšnost srovnatelná. Samozřejmě nelze námi prezentované výsledky považovat za jednoznačně správné, protože nejsme proškolení odborníci a vyhodnocení správných odpovědí jsme prováděli pouze pomocí metodiky uvedené v publikaci „Čteme nejen v hodinách českého jazyka“.

Mezi výsledky testu, kterých dosáhly jednotlivé třídy, nalézáme podstatné rozdíly. Nejlepšího skóre dosáhla třída *modrá d*, ve které žáci dosáhli průměrného skóre 14, 7 bodů. Kromě jednoho žáka získali ostatní více než 10 bodů. U třídy *oranžové b* jsme shledali největší rozpětí mezi dosaženými výsledky, nejvyšší 18 bodů a nejnižší 3 body.

6.1.3 Testování hypotéz

Všechny hypotézy jsme ověřovali pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Vždy jsme si k našim alternativním hypotézám vytvořili ještě hypotézy nulové (mezi četnostmi odpovědí na uvedené otázky není závislost). Všechna testování byla provedena na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. (Chrástka, 2007)

Testování hypotéz o vlivu čtenářských charakteristik žáka na jeho výsledky testu

Základní hypotéza:

H1: Žáci, u kterých se čtenářské charakteristiky vyskytují, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, u kterých se tyto charakteristiky nevyskytují.

Dílčí hypotézy:

H1.1₀: Žáci, kteří uvádějí, že rádi čtou, dosahují v testu čtenářské gramotnosti stejných výsledků jako žáci, kteří uvádějí, že čtení nemají rádi.

H1.1_A: Žáci, kteří uvádějí, že rádi čtou, dosahují v testu čtenářské gramotnosti rozdílných výsledků než žáci, kteří uvádějí, že čtení nemají rádi.

Alternativní hypotéza H1.1 nebyla potvrzena. Testování jsme provedli pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

	Celkový počet bodů získaných v testu čtenářské gramotnosti			suma
	19 - 14	13 - 7	6 - 0	
žáci, kteří uvádějí, že čtou rádi	32	21	5	58
žáci, kteří uvádějí, že čtení nemají rádi nebo nedokázali/nechtěli zhodnotit svůj vztah k četbě	8	14	5	27
suma	40	35	10	85

Tabulka 3: Kontingenční tabulka pro H1.1 – pozorovaná četnost

	Celkový počet bodů získaných v testu čtenářské gramotnosti			suma
	19 - 14	13 - 7	6 - 0	
žáci, kteří uvádějí, že čtou rádi	27,29	23,88	6,82	58
žáci, kteří uvádějí, že čtení nemají rádi nebo nedokázali/nechtěli zhodnotit svůj vztah k četbě	12,71	11,12	3,18	27
suma	40	35	10	85

Tabulka 4: Kontingenční tabulka H1.1 – očekávaná četnost

Testové kritérium χ^2 jsme vypočítali jako součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$ (v našem případě $\chi^2 = 5,179$), kde P je pozorovaná četnost a O je očekávaná četnost. Počet stupňů volnosti jsme vypočítali ze vzorce $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$, kde r je počet řádků a s je počet sloupců v kontingenční tabulce. Pro vypočítaný počet stupňů volnosti (v našem případě $f = 2$) a zvolenou hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ jsme ve statistických tabulkách našli kritickou hodnotu testového kritéria $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Při srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria a kritické hodnoty, jsme zjistili, že vypočítaná hodnota je nižší, proto nulovou hypotézu nemůžeme odmítnout. Mezi odpověďmi nebyla prokázána statisticky významná souvislost, můžeme tedy říci, že vztah žáků ke čtení nesouvisí s jejich výsledky v testu čtenářské gramotnosti.

H1.2₀: Žáci, kteří uvádějí, že čtou pouze knihy, dosahují v testu čtenářské gramotnosti stejných výsledků jako žáci, kteří uvádějí, že kromě knih čtou i další tištěné materiály.

H1.2_A: Žáci, kteří uvádějí, že čtou pouze knihy, dosahují v testu čtenářské gramotnosti rozdílných výsledků než žáci, kteří uvádějí, že kromě knih čtou i další tištěné materiály.

Alternativní hypotéza H1.2 nebyla potvrzena. Testováním pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme vypočítali testové kritérium $\chi^2 = 4,729$, počet stupňů volnosti $f = 2$, na zvolené hladině významnosti 0,05. Opět ve statistických tabulkách nalezneme kritickou hodnotu pro $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria a kritické hodnoty, určujeme, že vypočítaná hodnota je nižší, proto nulovou hypotézu přijímáme.

H1.3₀: Žáci, kteří sami sebe považují za dobré čtenáře, dosahují v testu čtenářské gramotnosti stejných výsledků jako žáci, kteří se za dobré čtenáře nepovažují.

H1.3A: *Žáci, kteří sami sebe považují za dobré čtenáře, dosahují v testu čtenářské gramotnosti rozdílných výsledků než žáci, kteří se za dobré čtenáře nepovažují.*

	Celkový počet bodů získaných v testu čtenářské gramotnosti			suma
	19 - 14	13 - 7	6 - 0	
žáci, kteří sami sebe považují za dobré čtenáře	35	21	3	59
žáci, kteří se nepovažují za dobré čtenáře nebo nedokázali/nechtěli zhodnotit vlastní úroveň čtení	5	14	7	26
suma	40	35	10	85

Tabulka 5: Kontingenční tabulka pro H1.3 – pozorovaná četnost

	Celkový počet bodů získaných v testu čtenářské gramotnosti			suma
	19 - 14	13 - 7	6 - 0	
žáci, kteří sami sebe považují za dobré čtenáře	27,76	24,29	6,94	59
žáci, kteří se nepovažují za dobré čtenáře nebo nedokázali/nechtěli zhodnotit vlastní úroveň čtení	12,24	10,71	3,06	26
suma	40	35	10	85

Tabulka 6: Kontingenční tabulka pro H1.3 – očekávaná četnost

Alternativní hypotéza H1.3 byla potvrzena. Hodnota testového kritéria se rovná $\chi^2 = 14,937$. Počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku má hodnotu 2. Kritická hodnota testové kritéria je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Porovnáme-li hodnotu testového kritéria a kritické hodnoty, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší, proto můžeme odmítnout nulovou hypotézu. Mezi odpověď jsme prokázali statisticky významnou souvislost. Výsledek tedy ukazuje, že žáci, kteří se považují za dobré čtenáře, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepších výsledků, než žáci, kteří se za dobré čtenáře nepovažují.

Výsledky testování dílčích hypotéz H1.1 – H1.3 nepotvrdily základní hypotézu H1, že čtenářské charakteristiky žáka mají vliv na jeho výsledky získané v testu čtenářské gramotnosti. Přijali jsme pouze dílčí hypotézu H1.3, která prokázala, že žáci, kteří se považují za dobré čtenáře, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří se za dobré čtenáře nepovažují.

Testování hypotéz o vlivu rodinného prostředí žáka na jeho výsledky testu

Základní hypotéza

H2: Žáci, jejichž rodinná prostředí vykazují podmínky podporující čtenářství, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, jejichž rodinná prostředí tyto podmínky nevykazují.

Dílčí hypotézy:

H2.1₀: Žáci, kteří uvádějí, že knihu dostávají jako dárek vždy k nějaké události (Vánoce, narozeniny, ...), dosahují v testu čtenářské gramotnosti stejných výsledků jako žáci, kteří uvádějí, že knihu jako dárek dostávají jen občas nebo vůbec.

H2.1_A: Žáci, kteří uvádějí, že knihu dostávají jako dárek vždy k nějaké události (Vánoce, narozeniny, ...), dosahují v testu čtenářské gramotnosti rozdílných výsledků než žáci, kteří uvádějí, že knihu jako dárek dostávají jen občas nebo vůbec.

	Celkový počet bodů získaných v testu čtenářské gramotnosti			suma
	19 - 14	13 - 7	6 - 0	
žáci, kteří dostávají vždy knihu jako dárek	16	6	4	26
žáci, kteří dostávají knihu jako dárek jen občas nebo nikdy	24	29	6	59
suma	40	35	10	85

Tabulka 7: Kontingenční tabulka pro H2.1 – pozorovaná četnost

	Celkový počet bodů získaných v testu čtenářské gramotnosti			suma
	19 - 14	13 - 7	6 - 0	
žáci, kteří dostávají vždy knihu jako dárek	12,24	10,71	3,06	26
žáci, kteří dostávají knihu jako dárek jen občas nebo nikdy	27,76	24,29	6,94	59
suma	40	35	10	85

Tabulka 8: Kontingenční tabulka pro H2.1 – očekávaná četnost

Alternativní hypotéza H2.1 byla zamítnuta. Hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 5,065$. Počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku se rovná 2. Kritická hodnota testové kritéria na

zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Když srovnáme hodnotu testového kritéria s kritickou hodnotou, zjistíme, že vypočítaná hodnota je nižší, proto nemůže nulovou hypotézu zamítnout. Nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

H2.2₀: Žáci, kteří uvádějí, že jim rodiče v dětství předčítali, dosahují v testu čtenářské gramotnosti stejných výsledků jako žáci, kteří uvádějí, že jim rodiče v dětství nepředčítali.

H2.2_A: Žáci, kteří uvádějí, že jim rodiče v dětství předčítali, dosahují v testu čtenářské gramotnosti rozdílných výsledků než žáci, kteří uvádějí, že jim rodiče v dětství nepředčítali.

Alternativní hypotéza H2.2 byla zamítnuta, protože hodnota testového kritéria se rovná $\chi^2 = 5,784$. Zvolená hladina významnosti je 0,05 a počet stupňů volnosti se rovná 2, kritická hodnota testové kritéria je opět $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Srovnáním kritické hodnoty a testového kritéria přijímáme nulovou hypotézu, protože vypočítaná hodnota je nižší než hodnota kritická. Mezi odpověďmi tedy nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

H2.3₀: Žáci, kteří uvádějí, že čtou knihy společně s rodiči, dosahují v testu čtenářské gramotnosti stejných výsledků jako žáci, kteří uvádějí, že knihy společně s rodiči nečtou.

H2.3_A: Žáci, kteří uvádějí, že čtou knihy společně s rodiči, dosahují v testu čtenářské gramotnosti rozdílných výsledků než žáci, kteří uvádějí, že knihy společně s rodiči nečtou.

Alternativní hypotéza H2.3 byla zamítnuta, přijali jsme nulovou hypotézu H2.3. Hodnotu testového kritéria jsme vypočítali a zjistili, že se rovná $\chi^2 = 3,80$. Opět počítáme se zvolenou hladinou významnosti $\alpha = 0,05$ a $f = 2$ jako počet stupňů volnosti. Při srovnání kritické hodnoty ($\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$) a hodnoty testového kritéria, zjistíme, že hodnota testového kritéria je nižší, proto přijímáme nulovou hypotézu, říkáme tedy, že společné čtením knih rodičů s dětmi nesouvisí s jejich výsledky z testu.

Testování hypotézy týkající se vztahu mezi pohlavím a dosaženým výsledkem testu

H3₀: Dívky dosahují v testu čtenářské gramotnosti stejných výsledků jako chlapci.

H3_A: Dívky dosahují v testu čtenářské gramotnosti rozdílných výsledků než chlapci.

	Celkový počet bodů získaných v testu čtenářské gramotnosti			suma
	19 - 14	13 - 7	6 - 0	
dívky	19	16	3	38
chlapci	21	19	7	47
suma	40	35	10	85

Tabulka 9: Kontingenční tabulka pro H3 – pozorovaná četnost

	Celkový počet bodů získaných v testu čtenářské gramotnosti			suma
	19 - 14	13 - 7	6 - 0	
dívky	19	16	3	38
chlapci	21	19	7	47
suma	40	35	10	85

Tabulka 10: Kontingenční tabulka pro H3 – očekávaná četnost

Alternativní hypotézu H3 jsme zamítli, protože hodnotu testového kritéria jsme vypočítali $\chi^2 = 1,015$, počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku se rovná 2 a hladina významnosti se rovná 0,05, je kritická hodnota rovna $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Porovnáním kritické hodnoty a hodnoty testového kritéria zjišťujeme, že hodnota testového kritéria je nižší, proto přijímáme hypotézu nulovou. Lze tedy říci, že dívky a chlapci dosahují v testu čtenářské gramotnosti stejných výsledků.

6.2 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Výzkum čtenářské gramotnosti potvrdil pouze jednu z našich hypotéz. Vzhledem k malému rozsahu našeho výběrového vzorku není možné výsledky zobecňovat na širší populaci.

Z našich výsledků vyplývá, že hlavní vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti a výsledky testu mají osobnostní charakteristiky žáka, respektive sebehodnocení žáka. Jak jsme se již zmínili výše, se sebehodnocením úzce souvisí pojem self-efficacy, neboť přesvědčení člověka o sobě je klíčové pro motivaci a dosahování úspěchu nejen ve škole, ale i v dalších oblastech

života. Self-efficacy je také spojena s kvalitou práce ve vyučovacích hodinách a domácími úkoly, zkouškami, testy, eseji a dalšími činnostmi. Jak můžeme vidět, nejde pouze o to, jak jsme schopní, významné je také přesvědčení o našich schopnostech. V souvislosti s pojmem self-efficacy můžeme připomenout citát Henryho Forda, který jednoduše shrnuje celou problematiku: „Ať už si myslíte, že něco dokážete, nebo si myslíte, že to nedokážete, v obou případech máte pravdu.“

Podstatný vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti má také obliba čtení u žáků, neboť vypočítaná hodnota našeho testového kritéria byla těsně pod hranicí kritické hodnoty. Ostatní faktory nepochybně ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti, ovšem při našem testování nabyla prokázána jejich statistická významnost. Mezi výsledky testu chlapců a dívek jsme nezjistili významné rozdíly. Na druhou stranu jsme však našli významné diference ve výsledcích mezi jednotlivými třídami. Skóre dosažené nejlepší třídou (modrá d) si vysvětlujeme vyšším věkovým průměrem žáků a také tím, že během vyučování v této třídě jsou často využívány metody podporující rozvoj čtenářské gramotnosti (např. I.N.S.E.R.T, pětilístek). Největší rozpětí dosažených výsledků jsme zjistili u třídy oranžové b, kde nejvíce dosažených bodů bylo 18 a nejméně 3. Tento jev si vysvětlujeme již ze samotného heterogenního složení třídy a odlišným způsobem vyučování ve srovnání se školou plnoorganizovanou.

Závěr

V diplomové práci jsme se snažili zpracovat a teoreticky popsat problematiku čtenářské gramotnosti a zároveň zjistit úroveň čtenářské gramotnosti žáků čtvrtých a pátých tříd vybraných základních škol v okrese Frýdek-Místek.

Pomocí dotazníku jsme zjišťovali vztah žáků ke čtení a knihám a také jsme chtěli alespoň nepatrně odhalit jejich rodinné prostředí – zda je pro rozvoj čtenářské gramotnosti příznivé či nikoliv. Při vyhodnocování jsme byli opravdu potěšeni, neboť největší počet žáků odpovědělo, že je čtení opravdu baví. Většina také uvedla, že se považuje za průměrné čtenáře. Při posuzování odpovědí z části týkající se rodinného prostředí, jsme také zjistili příznivé výsledky – většina žáků stále dostává knihu jako dárek k nějaké příležitosti, rodiče dětem předčítají a později s nimi knihy i společně čtou, v domácnostech se stále objevuje dostatek dostupných knih pro děti.

Prostřednictvím testu čtenářské gramotnosti jsme chtěli potvrdit nebo vyvrátit hypotézy, které jsme si stanovili. Potvrdila se nám pouze jediná hypotéza a to ta, která se zabývá sebehodnocením žáka. Zjistili jsme, že žáci, kteří sami sebe považují za dobré čtenáře, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří se za dobré čtenáře nepovažují nebo nedokázali zhodnotit vlastní úroveň čtení. V souvislosti s naším zjištěním je důležité připomenout, že učitelé každý den působí na své žáky, neboť jejich hodnocení ovlivňuje sebevědomí, sebehodnocení a také self-efficacy žáků. Úpravou chybného přesvědčení o sobě, lze také dosáhnout zvýšení dovedností a sebevědomí u žáků. Je tedy podstatné, aby nejen pedagogové byli s pojmem self-efficacy obeznámeni a věděli, jak správně tuto vnímanou osobní zdatnost budovat, například u žáků podporovat především snahu, vytrvalost, optimismus a snažit se zabránit sebedoceňování.

Ostatní zkoumané faktory jsou bezpochyby velmi důležité pro rozvoj čtenářské gramotnosti, ovšem u žáků vybraného vzorku se jejich významnost nepotvrdila.

V praxi je důležité soustředit se na zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Je důležité volit vhodné metody a strategie při práci s textem – aktivizovat žáky před čtením, udržovat během četby jejich pozornost a zvolit vhodné aktivity po čtení. Nesmíme ovšem zapomenout na další vzdělávání učitelů, neboť je nutné, aby jejich znalosti různých metod přispívajících ke zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti byly efektivní a dostatečné.

Literatura

Tištěné zdroje

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

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

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

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

HEJSEK, Lukáš, 2015. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4535-9.

CHALOUPKA, Otakar, 1971. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Praha: Albatros.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

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

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

LANGAN, John, 2013. *Ten steps to advanced reading*. 2nd ed. West Berlin, N.J.: Townsend Press. Townsend Press reading series. ISBN 978-1-59194-295-5.

LEPILOVÁ, Květuše, 2014. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.

- PLEVOVÁ, Irena, 2006. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1412-0.
- PRÁZOVÁ, Irena, HOMOLOVÁ, Kateřina, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER, 2014. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host. ISBN 978-80-7491-492-8.
- PRŮCHA, Jan, ed, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál.. ISBN 80-7178-772-8.
- RABUŠICOVÁ, Milada, 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown. ISBN 80-210-2858-0.
- SANTLEROVÁ, Květoslava, 1995. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-05-2.
- TOMAN, Jaroslav, 2004. Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny. In WILDOVÁ, R. (ed). *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, s. 8–15. ISBN 80- 86320-36-7.
- TRÁVNÍČEK, Jiří, 2008. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2008)*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-270-1.
- TRÁVNÍČEK, Jiří, 2011. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2011)*. Brno: Host.. ISBN 978-80-7050-599-1.
- VINŠÁLEK, Adolf, 1972. *Vývoj metod prvopočátečního čtení a psaní: Určeno studentům 3. roč. Pedagog. fak. v Plzni*. Plzeň: Pedagogická fakulta.
- WILDOVÁ, Radka, ed, 2004. *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. Praha: Svoboda Servis. Pro studia. ISBN 80-86320-36-7.
- ZAPLETAL, Zdeněk, 1988. Počátky dětského čtenářství a škola. In: ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Čtení a literární výchova na 1. stupni ZŠ: výběr textů pro seminář*. Olomouc.

Elektronické zdroje

BOTLÍK, Oldřich a David SOUČEK, 2018. *Komentované výsledky projektu KALIBRO ®: Školní rok 2017/18 – žáci 3. ročníku* [online]. Praha, [cit. 2018-12-04]. Dostupné z: <http://kalibro.sweb.cz/Broz593.pdf>

JANOTOVÁ, Zuzana a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, 2013. *Čtíme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905370-6-4.

JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ, 2017. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-14-4. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf

JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ, 2017. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN isbn978-80-88087-14-4.

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001, 2002. Koncepce hodnocení [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání. [cit. 2018-11-27]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PIRLS/PIRLS-2001/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf>

NAJVAROVÁ, Veronika, 2008. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/pmr7g/VN_disertace.pdf?so=nx

NÚV [Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků], divize VÚP, 2011. Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka [online]. [cit. 2018-10-17]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

PÍŠA, Vladimír, 2005. Deset pověstí o čtení a psaní. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. [cit. 2018-09-26]. ISSN 1213-8231. Dostupné z: <http://kzv2.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=173&idr=1&idci=5>

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

STARÝ, Karel, 2013. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905370-2-6. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Ulohy-pro-rozvoj-ctenarske-gramotnosti/Ulohy_pro_rozvoj_ctenarske_gramotnosti.pdf

VALA, Jaroslav, 2017. *Didaktika literární výchovy: Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*[online]. Olomouc. Dostupné také z: <http://kcj12.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>

VRASPIROVÁ, Pavla, 2009. Prostředí a projekty podporující dětskou četbu. *Ikaros* [online]. Ročník 13, číslo 3 [cit. 2018-10-05]. urn:nbn:cz:ik-13344. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/13344>

Webové odkazy

Celé Česko čte dětem [online]. 2014 [cit. 2018-11-21]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/>

Česká školní inspekce: Portál [online]. 2017 [cit. 2019-11-28]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/>

ČTE_SY_RÁD: čtenářův sympatický rádce [online]. 2019 [cit. 2019-01-04]. Dostupné z: <http://www.ctesyrad.cz/>

Čtení pomáhá [online]. 2015 [cit. 2018-11-21]. Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/>

IEA: Researching education, improving learning [online]. 2019 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <https://www.iea.nl/about-us>

KALIBRO: Dotazníková šetření a srovnávací testy [online]. 2019 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://www.kalibro.eu/>

LiStOVáNí [online]. [cit. 2018-11-27]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/>

Noc s Andersenem [online]. [cit. 2018-11-27]. Dostupné z: <http://www.nocsandersenem.cz/>

Rosteme s knihou: kampaň na podporu četby knih [online]. 2015 [cit. 2018-11-21]. Dostupné z: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktuality/>

Self-efficacy: Vnímaná osobní účinnost předškolních dětí [online]. 2009 [cit. 2019-03-06]. Dostupné z: <https://self-efficacy.webnode.cz/>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Postavení čtenářské gramotnosti	13
Obrázek 2: Vybrané faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti	15
Obrázek 3: Další schéma faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost.....	19
Obrázek 4: Jak lze nahlížet na čtení – schéma 1	27
Obrázek 5: Jak lze nahlížet na čtení – schéma 2	28
Obrázek 6: Jak lze nahlížet na čtení – schéma 3	28

Seznam tabulek

Tabulka 1: Výběrový soubor	49
Tabulka 2: Procesy porozumění a jejich zastoupení v testu	53
Tabulka 3: Kontingenční tabulka pro H1.1 – pozorovaná četnost.....	66
Tabulka 4: Kontingenční tabulka H1.1 – očekávaná četnost	67
Tabulka 5: Kontingenční tabulka pro H1.3 – pozorovaná četnost.....	68
Tabulka 6: Kontingenční tabulka pro H1.3 – očekávaná četnost.....	68
Tabulka 7: Kontingenční tabulka pro H2.1 – pozorovaná četnost.....	69
Tabulka 8: Kontingenční tabulka pro H2.1 – očekávaná četnost.....	69
Tabulka 9: Kontingenční tabulka pro H3 – pozorovaná četnost	71
Tabulka 10: Kontingenční tabulka pro H3 – očekávaná četnost.....	71

Seznam grafů

Graf 1: Vztah ke čtení.....	54
Graf 2: Sebehodnocení žáků.....	55
Graf 3: Kniha jako dárek	56
Graf 4: Předčítání rodičů dětem.....	57

Graf 5: Q-Q graf (kvantil - kvantil graf).....	58
Graf 6: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 1	59
Graf 7: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 4	61

Příloha 1 – Dotazník pro žáky

Jméno a příjmení: _____

Třída: _____

Pokyny k vyplnění dotazníku

V tomto dotazníku nalezneš otázky, které se budou týkat tebe a tvých názorů. Každou otázku si pečlivě přečti a pravdivě na ni odpověz.

Zde jsou uvedeny příklady, jak vypadají otázky v dotazníku:

Chodíš do školy?

Ano

Ne

Zaškrtni zvířata, která máš doma:

pes

kočka

morče

jiná (napíš): _____

- Své odpovědi zaznamenávej křížkem takto: .
- Jestliže se rozhodneš svou odpověď změnit, vybarvi celý čtvereček s původní odpovědí takto: . Pak zaškrtni čtvereček s novou odpovědí.
- Když nebudeš něčemu rozumět nebo nebudeš vědět, jak odpovědět, zeptej se.

1) Čteš rád/a knihy?

- ano, velmi mě to baví
- ano, ale nevydržím to dlouho
- jenom občas, moc mě to nebaví
- čtu, protože musím
- nikdy nečtu, nebaví mě to
- nevím

2) Kolik knih za rok přečteš (nepočítej knihy, které čteš povinně do školy)?

- čtu pouze povinnou četbu
- 1 – 4
- 5 – 9
- více než 10

3) Zaškrtni, co všechno čteš:

- knihy
- časopisy
- noviny
- komiksy
- jiné (napíš): _____
- nečtu

4) Jak ti čtení jde?

- patřím k nejlepším čtenářům ve třídě
- čtu jako většina spolužáků
- čtení mi moc nejde
- patřím k nejhorším čtenářům
- nevím

5) Dostáváš někdy knihy jako dárek (k narozeninám, Vánocům, apod.)?

- ano, vždy k _____
- občas ano
- jenom jednou nebo dvakrát jsem knihu dostal/a
- ne
- nevím

6) Předčítali ti rodiče (nebo jeden z rodičů), když jsi ještě neuměl/a číst?

- ano, každý večer před spaním, někdy i ve dne
- ano, ale ne pravidelně
- jenom někdy
- nikdy mi nepředčítali

7) Čteš někdy knížky společně s rodiči (nebo s jedním z rodičů)?

- ano, rodiče mi knihu předčítají
- ano, já čtu a rodiče poslouchají
- nečteme společně

8) Kolik knih doma asi máte (nepočítej časopisy, noviny ani své učebnice)?

- žádnou nebo jen velmi málo (0 – 10 knih)
- asi jednu poličku (11 – 25 knih)
- přibližně jednu knihovnu (26 – 100 knih)
- přibližně dvě knihovny (101 – 200 knih)
- přibližně tři nebo více knihoven (více než 200 knih)

9) Jak často si půjčuješ knihy v knihovně (školní nebo místí)?

- alespoň jedenkrát týdně
- jednou nebo dvakrát za měsíc
- párkrát za rok
- jen výjimečně nebo nikdy

Koláč pro nepřítele

Derek Munson

Ilustrace Tara Calahan King

Než se hned vedle mého nejlepšího kamaráda Standy nastěhoval Jakub Rouček, vypadalo to jako prima léto. Jakuba jsem neměl rád. Když pořádal oslavu, ani mě na ni nepozval. Zato mého nejlepšího kamaráda Standu ano.

Než se sem Jakub nastěhoval, nikdy jsem neměl žádného nepřítele. Táta mi řekl, že když mu bylo tolik jako mně, měl taky nepřátele. Věděl ale, jak se jich zbavit.

Táta vytáhl z kuchařské knížky pomačkaný list papíru.

„Koláč pro nepřítele,“ prohlásil spokojeně.

Možná byste rádi věděli, co v takovém koláči pro nepřítele vlastně je. Táta mi řekl, že ten recept je tak tajný, že ho nemůže prozradit ani mně. Prosil jsem ho, aby mi řekl aspoň něco – cokoli.



„Povím ti jedno, Tome,“ řekl mi. „Koláč pro nepřítele je ten nejrychlejší způsob, jak se zbavit nepřátel.“

Začal jsem o tom přemýšlet. Jaké nechutné věci bych dal do koláče pro nepřítele? Donesl jsem tátovi žížaly a kamení, ale on mi to hned vrátil.

2 KOLÁČ PRO NEPŘÍTELE – TEXT



Šel jsem si hrát ven. Celou tu dobu bylo slyšet, že táta něco dělá v kuchyni. Nakonec by to přece jen mohlo být bezva léto.

Zkoušel jsem si představit, jak strašně asi musí koláč pro nepřítele smrdět. Ale ono to vonělo opravdu hezky. A zdálo se mi, že to vychází z naší kuchyně. To mě zmátlo.

Šel jsem dovnitř, abych se táty zeptal, co se stalo. Koláč pro nepřítele by přece takhle hezky vonět neměl. Ale táta byl chytrý. „Kdyby ten koláč smrděl, tvůj nepřítel by ho přece nejedl,“ řekl mi. Bylo mi jasné, že už ten koláč někdy dělal.

Ozval se zvonek trouby. Táta si vzal chňapky a koláč z trouby vytáhl. Vypadal dobře – jen se do něj pustit! Začínal jsem chápat.

Pořád jsem si ale nebyl úplně jistý, jak koláč pro nepřítele vlastně funguje. Co přesně s nepřítelem udělá? Možná mu po něm vypadají všechny vlasy, nebo mu bude smrdět z pusy. Zeptal jsem se na to táty, ale nic mi neprozradil.

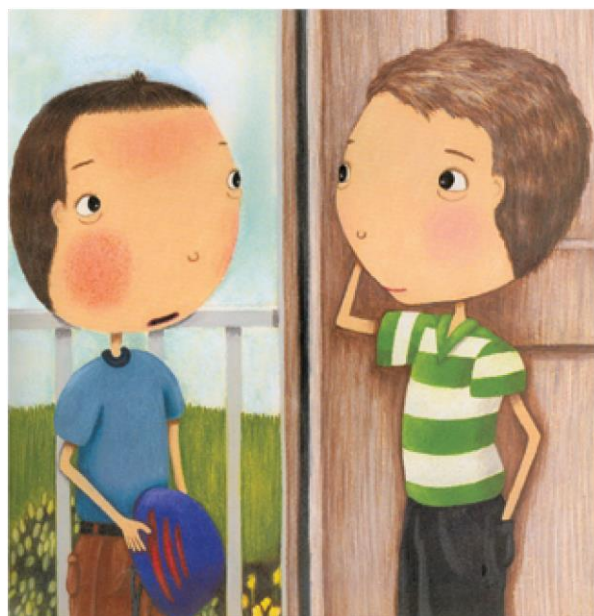
Zatímco koláč chladnul, táta mi vysvětlil můj úkol.

Šeptal: „Aby to fungovalo, musíš se svým nepřítelem strávit celý den. A co je ještě horší, musíš se k němu chovat hezky. To není vůbec jednoduché. Ale jinak koláč nebude fungovat. Chceš se do toho opravdu pustit?“

Jasně že jsem chtěl.

Jediné, co jsem musel udělat, bylo strávit jeden den s Jakubem, pak už od něj budu mít navždy pokoj. Dojel jsem na kole k jejich domu a zazvonil na zvonek u dveří.

Když Jakub otevřel, vypadal trochu překvapeně.



KOLÁČ PRO NEPŘÍTELE – TEXT 3

„Nechceš si jít ven hrát?“ zeptal jsem se ho.

Vypadalo to, že jsem ho zaskočil. „Zeptám se mámy,“ řekl. Vrátil se a začal se obouvat.

Chvilí jsme jezdili na kole, pak jsme si dali oběd. Po jídle jsme šli k nám domů.

Bylo to zvláštní, ale užil jsem si se svým nepřítelem docela dost legrace. Tátovi jsem to ale nemohl říct, protože se s tím koláčem dost nadřel.

Hráli jsme různé hry a pak nás táta zavolal k večeři.

Táta uvařil moje nejoblíbenější jídlo. A bylo to i Jakubovo nejoblíbenější jídlo! Možná že Jakub nakonec není tak hrozný. Začínal jsem si myslet, že bychom možná měli na koláč pro nepřítele zapomenout.

„Tati,“ řekl jsem, „je fajn mít nového kamaráda.“ Snažil jsem se mu tím naznačit, že Jakub už není můj nepřítel. Ale táta se jen usmál a přikývl. Myslím, že si myslel, že to jen předstírám.

Ale po večeři táta přinesl ten koláč. Dal ho na tři talířky, jeden postavil přede mě a jeden před Jakuba.

„Jů!“ řekl Jakub, když koláč uviděl.

Zatrnulo mi. Nechtěl jsem, aby Jakub ten koláč pro nepřítele jedl! Byl to přece můj kamarád!

„Nejez to!“ vykřikl jsem. „Není vůbec dobrý!“

Jakub ustrnul s vidličkou těsně před pusou. Udiveně se na mě podíval. Ulevilo se mi. Zachránil jsem mu život.





4 KOLÁČ PRO NEPŘÍTELE – TEXT

„Jestli je tak špatný,“ řekl Jakub, „tak proč už ho tvůj táta půlku snědl?“

Opravdu! Táta se už do koláče pro nepřítele dávno pustil.

„To je dobrota,“ zamumlal táta. Seděl jsem tam a díval se, jak si dávají do nosu. Ani jednomu z nich nevypadl ani vlásek! Vypadalo to bezpečně, tak jsem taky trošku ochutnal. Byl vynikající!

Když jsme dojedli, Jakub mě pozval, abych si druhý den přišel hrát k nim.

Co se týče koláče pro nepřítele, pořád nevím, co se do něj dává. Zajímalo by mě, jestli nepřátelům fakticky nechutná, nebo jestli jim po něm vypadají vlasy, nebo jim je pak cítit z pusy. Nevím ale, jestli se to vůbec někdy dozvím, protože jsem o svého největšího nepřítele právě přišel.

KOLÁČ PRO NEPŘÍTELE – OTÁZKY 5

1. Kdo vypráví tuto povídku?

- A Jakub B Táta C Standa D Tom

2. Proč si na začátku povídky Tom myslel, že je Jakub jeho nepřítel?



.....
.....

1
0
8
9

3. Napiš *jednu* přísadu, o které si Tom myslel, že bude v koláči pro nepřítel.



.....
.....

1
0
8
9

4. Najdi tu část povídky, která je vedle obrázku s kouskem koláče:
Proč si Tom myslel, že by to nakonec přece jen mohlo být bezva léto?



- A Protože si rád hrál venku.
B Protože ho nadchl tatínkův plán.
C Protože získal nového kamaráda.
D Protože chtěl ochutnat koláč pro nepřítel.

5. Jaký měl Tom pocit, když poprvé ucítil koláč pro nepřítel?
Vysvětli, proč měl takový pocit.



.....
.....

2
1
0
8
9

6. Co si Tom myslel, že se stane, když jeho nepřítel sní koláč pro nepřítel?
Napiš *jednu* věc.



.....
.....

1
0
8
9

7. Jaké *dvě* věci musel Tom podle svého tatínka udělat, aby koláč pro nepřítel fungoval?



.....
.....

2
1
0
8
9

8. Proč jel Tom k Jakobovi domů?

- A Aby pozval Jakuba na večeři.
B Aby řekl Jakobovi, ať nechá Standu na pokoji.
C Aby pozval Jakuba, ať si s ním jde hrát.
D Aby řekl Jakobovi, jestli nechce být jeho kamarád.

6 KOLÁČ PRO NEPŘÍTELE – OTÁZKY

9. Co překvapilo Toma na společně stráveném dni s Jakubem?



.....
.....

1
0
8
9

10. Proč si u večere začal Tom myslet, že by s tatínkem měli na koláč pro nepřitele zapomenout?

- A Tom se nechtěl o zákusek s Jakubem dělit.
- B Tom si myslel, že koláč pro nepřitele nebude fungovat.
- C Tom začínal mít Jakuba rád.
- D Tom chtěl, aby koláč pro nepřitele zůstal jeho tajemstvím.

11. Jak se Tom cítil, když tatínek před Jakuba postavil kousek koláče pro nepřitele?

- A vylekaně
- B spokojeně
- C překvapeně
- D zmateně

12. Co nechtěl tatínek o koláči pro nepřitele prozradit?

- A Že to byl obyčejný koláč.
- B Že chutnal odporně.
- C Že to bylo jeho nejoblíbenější jídlo.
- D Že byl koláč otrávený.

13. Přečti si tuto větu ze závěru povídky:
„Když jsme dojedli, Jakub mě pozval, abych si druhý den přišel hrát k nim.“
Co tato věta o chlapcích napovídá?

- A Že jsou stále přátelé.
- B Že si nechtějí hrát u Toma doma.
- C Že si chtěli dát ještě kousek koláče pro nepřitele.
- D Že by se z nich mohli stát kamarádi.

14. Na základě toho, co sis přečetl/a, vysvětli, proč Tomův tatínek ve skutečnosti upekl koláč pro nepřitele.



.....
.....

1
0
8
9

15. Jaký je Tomův tatínek? Uved' příklad toho, co tatínek v povídce udělal a co ukazuje, jaký je.



.....
.....

2
1
0
8
9

16. Jaké ponaučení si můžeš odnést z tohoto příběhu?



.....
.....

1
0
8
9

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Hana Magerová
Katedra nebo ústav:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Adámková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Čtenářství a čtenářská gramotnost u žáků prvního stupně základních škol
Název v angličtině:	Pupil's reading and reading literacy of primery school
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na čtenářskou gramotnost, její roviny, etapy a aspekty, především se však věnuje faktorům, které čtenářskou gramotnost ovlivňují. Využitím mezinárodního testu PIRLS a sestaveného dotazníku mapuje úroveň čtenářské gramotnosti a vliv zvolených faktorů na její rozvoj u žáků čtvrtých a pátých tříd vybraných základních škol ve Frýdku-Místku. Dále se také zabývá pojmy čtenář a čtení.
Klíčová slova:	čtenářská gramotnost, čtenář, čtení, PIRLS test, dotazník pro žáky
Anotace v angličtině:	This thesis is focused on reading literacy, its levels, stages and aspects, but above all it deals with factors that influence reading literacy. Using the PIRLS international test and the compiled questionnaire, it maps the level of reading literacy and the influence of selected factors on the development of children in the fourth and fifth grades in selected elementary schools in Frýdek-Místek. Moreover this thesis is focused on reader and reading skills.

Klíčová slova v angličtině:	reading literacy, reader, reading, PIRLS test, questionnaire for pupils
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 – Dotazník pro žáky Příloha 2 – Test čtenářské gramotnosti
Rozsah práce:	79 stran, 9 stran příloh
Jazyk práce:	čeština