

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské prezenční studium

2012 – 2014

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Denisa Dočekalová

Čtenářská gramotnost studentů středních škol
z hlediska úrovně porozumění textů

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. František Zborník

JAM AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

Master's Full-Time Studies

2012 - 2014

THESIS

Denisa Dočekalová

Reading literacy of high school students
as to comprehension of texts

Prague 2014

The Thesis Supervisor:

PhDr. František Zborník

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 12. března 2014

.....

Denisa Dočekalová

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Františku Zborníkovi za odborné vedení závěrečné diplomové práce a poskytnutí cenných a podnětných rad. Děkuji také středním školám v Praze za jejich spolupráci při plnění praktické části. V neposlední řadě musím poděkovat všem, kteří mi pomohli s úpravou textu, a zasloužili se o dokončení textu.

Anotace

Diplomová práce se zabývá úrovní čtenářské gramotnosti studentů středních škol z hlediska porozumění textu. Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. První kapitola vymezuje gramotnost, funkční gramotnost a především charakterizuje gramotnost čtenářskou. Druhá kapitola je věnována mezinárodním výzkumům v oblasti čtenářství. Třetí kapitola se zabývá textem a čtenářskými strategiemi. Čtvrtá kapitola předkládá uplatňování konkrétních metod, které mají vliv na porozumění textu. V praktické části je popsán průběh a výsledky průzkumu. Průzkum je zaměřen na šetření mezi studenty různých typů středních škol. Jako metoda je zvolen dotazník, který se skládá ze dvou částí – z charakteristiky čtenáře a tří testovacích úloh.

Klíčové pojmy

Čtenář, čtenářská gramotnost, čtenářské dovednosti, funkční gramotnost, metody rozvíjející čtenářství, porozumění textu, text.

Annotation

This thesis focuses on the level of reading literacy of high school students as to comprehension of texts. The thesis is divided into two parts - theoretical and practical. The first chapter defines literacy, functional literacy and mainly characterizes reading literacy. The second chapter is dedicated to international research in the field of reading. The third chapter looks at a text and reading strategies. The fourth chapter presents the use of specific methods that have an effect on comprehension of texts. The practical part describes the process and results of the survey. The survey focuses on students at different types of high schools. The chosen method is a questionnaire with two parts - the characteristics of the reader and three test problems.

Key words

Reader, reading literacy, reading skills, functional literacy, methods of developing reading, comprehension of text, text.

OBSAH

ÚVOD	8
1. GRAMOTNOST	10
1.1 POJETÍ GRAMOTNOSTI.....	11
1.1.1 Úrovně gramotnosti.....	12
1.2 FUNKČNÍ GRAMOTNOST A JEJÍ VZTAH KE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	14
1.3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	16
1.3.1 Aspekty čtenářské gramotnosti	18
1.3.2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti.....	19
1.3.2.1 Vnější faktory	20
1.3.2.2 Vnitřní faktory	22
1.3.3 Čtenářská gramotnost v RVP	24
1.3.3.1 Nová maturitní zkouška	26
1.3.4 Čtenářská gramotnost a čtenářství	27
1.3.4.1 Význam čtení	28
1.3.4.2 Čtete?	30
2. VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	32
2.1 VÝSLEDKY VÝZKUMŮ PIRLS A PISA	34
3. TEXT	35
3.1 VÝZNAM TEXTU PŘI ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	35
3.2 VÝBĚR TEXTU	37
3.3 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE PŘI PRÁCI S TEXTEM.....	37
4. METODY POROZUMĚNÍ TEXTU	39
4.1 ZÁKLADNÍ METODY	39
5. POPIS VÝZKUMU	49
5.1 CÍL A HYPOTÉZY VÝZKUMU.....	49
5.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	50
5.3 METODY SBĚRU DAT.....	51
5.4 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ ÚDAJŮ	52
5.5 INTERPRETACE ÚDAJŮ	53
5.5.1 Četnost čtení.....	54
5.5.2 Preference četby	56
5.5.3 Porozumění čtenému textu.....	59
5.5.4 Rozbor díla.....	63
5.5.5 Bodové hodnocení.....	66
5.6 SHRnutí.....	67
ZÁVĚR	72
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	77
SEZNAM PŘÍLOH	79

ÚVOD

Rychlý rozvoj společnosti v současné době, včetně rozvoje výrobních a informačních technologií, vyžaduje i rozvoj vědomostí a dovedností, které jedinci umožní plnohodnotně se zapojit do společenského a pracovního života. Jednou z klíčových dovedností je čtenářská gramotnost, která se rozvíjí u člověka celý život. Pro dosažení optimální úrovně čtenářské gramotnosti se předpokládá dovednost číst s porozuměním a vytvořit si pozitivní vztah ke čtení – čtenářství. V současné době, v rámci vzdělávání v českých školách, je stále výrazněji kladen důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti. Tento požadavek souvisí s aktuálními potřebami společnosti, ve které dovednost porozumět textům v různých situacích a kontextech, schopnost vyvozovat z přečteného textu závěry a posoudit texty z různých hledisek, je základem úspěšného života jednotlivce i prosperity společnosti.

Volání po cíleném rozvoji čtenářské gramotnosti žáků je v České republice posíleno špatnými výsledky, dosahovanými v mezinárodních výzkumech PIRLS a PISA. Na základě těchto výsledků je naše země v posledních letech uváděna mezi zeměmi s nejméně vážnými problémy v oblasti čtenářské gramotnosti (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, online, cit. 2013-11-21). Číslo z průzkumů a testů mohou dostat skutečný smysl jen tehdy, když odhalíme a jasně pojmenujeme, jaká práce, které dovednosti a znalosti studenta a jaké podmínky stojí za každým z kroků při řešení problémů.

Důvodem výběru zvoleného tématu diplomové práce „*Čtenářská gramotnost studentů středních škol z hlediska úrovně porozumění textů*“ je skutečnost, že nová maturitní zkouška z českého jazyka a literatury vyžaduje od studentů daleko systematictější a komplexnější práci s textem než tomu bylo dříve. Cílem práce je zjistit, zda jsou studenti průběžně a důsledně vzděláváni v oblasti čtenářské gramotnosti, jaké jsou rozdíly mezi typy jednotlivých škol, které navštěvují a jestli jsou jejich předpoklady úspěšně složit novou maturitní zkoušku rovnocenné.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá obecnou charakteristikou gramotnosti. Zaměřuje se především na čtenářskou gramotnost a objasňuje, jaký je její vztah k funkční gramotnosti a její postavení

mezi ostatními gramotnostmi. Kapitola objasňuje, které faktory ovlivňují čtenářskou gramotnost. V souladu s principy kurikulární politiky, tj. znalostmi, které si má student osvojit v průběhu studia, se zabývá postavením čtenářské gramotnosti v Rámcových vzdělávacích programech (RVP) a novou maturitní zkouškou. Podkapitola se snaží vystihnout rozdíl mezi čtenářskou gramotností a čtenářstvím a významem, které přináší jedinci čtení.

Druhá kapitola je zaměřena na výzkumy, které v oblasti čtenářské gramotnosti probíhají. Uvádí významná studia předních psychologů a pedagogů v tomto oboru. Hlouběji se věnuje mezinárodním výzkumům PIRLS a PISA, kterých se Česká republika již několik let účastní.

Třetí kapitola se zabývá textem. Snaží se vystihnout význam textu při rozvoji čtenářské gramotnosti. V tomto kontextu práce zdůrazňuje vliv správného výběru textu, který by vhodným způsobem rozvíjel čtenáře. Neméně důležitým faktorem jsou i čtenářské strategie, kterým se práce věnuje v samostatné podkapitole.

Poslední kapitola obsahuje vyučovací metody i širší postupy, které se uplatňují při rozvoji čtení, a především sleduje jejich vliv na rozvoj čtenářovy osobnosti.

V empirické části se práce, na základě poznatků z odborné literatury, snaží získat informace o úrovni čtenářské gramotnosti studentů z hlediska porozumění textu. Průzkum je zaměřen na maturitní ročníky vybraných středních škol. Použitou metodou je dotazník.

1. GRAMOTNOST

K problematice vymezení gramotnosti, funkční gramotnosti a čtenářské gramotnosti je možné přistoupit z několika teoretických hledisek. Obsah uvedených pojmů se v průběhu času mění v souvislosti se společenskými, ekonomickými a kulturními změnami. V současnosti je význam těchto slov chápán v mnohem širších souvislostech. Tato kapitola se zabývá vztahem mezi těmito gramotnostmi s důrazem na čtenářskou gramotnost, která je neocenitelným přínosem v životě každého člověka. Při vymezování pojmů práce vychází z teoretických studií, které se zabývají danou problematikou. Pro přesnou charakteristiku termínu čtenářská gramotnost využívají i mezinárodní výzkumná šetření, která se týkají čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Gramotnost jako základní právo člověka v každé demokratické společnosti je fenomén v podstatě nový. Takový přístup ke gramotnosti se objevuje až od poloviny 20. století v některých dokumentech mezinárodních organizací. Být gramotný je ve starověku a částečně ve středověku výsadou a privilegiem vyšší společenské vrstvy. Během středověku nastávají dvě události, které přispívají k postupnému šíření gramotnosti mezi obyvatelstvem. První významnou událostí je vynález knihtisku. Johannes Gutenberg nalézá v roce 1450 způsob mechanického rozmnožování textu, který snižuje náklady na výrobu knih. Tímto převratným objevem se urychluje proces jejich vzniku. Knihy se stávají přístupnými především střední vrstvě obyvatelstva a vytvářejí možnost vyučovat v mateřském jazyce. Druhým významným mezníkem je zavedení školských reforem Marií Terezií a Josefem II. Roku 1774 je zavedena povinná školní docházka dětí ve věku od šesti do dvanácti let. Školní výchova je ustanovena ve Všeobecném školním řádu, kde je napsáno, že každé dítě má právo na vzdělávání v mateřském jazyce. Do poloviny 20. století je gramotnost spojována s dovedností číst a psát. Je chápána v jejím dichotomickém pojetí, tedy dvoupólově – gramotný člověk umí číst a psát, ngramotný nikoliv (V. Najvarová, 2008).

Metodický portál RVP uvádí, že v průběhu času je člověk gramotný popisován různými způsoby. Ve starověkém Římě je označením „litteratus“ myšlen člověk, který je „studovaný“. Ve středověku je termín litteratus spojován s člověkem, který dokáže

v latině číst, i když vzhledem k úpadku vzdělanosti v Evropě se ve 13. století používá pro každého, kdo umí z latiny aspoň minimum. Po období reformace až do první poloviny 20. století je gramotnost chápána jako dovednost číst a psát v jakémkoli jazyce (online, cit. 2013-11-23). Gramotný člověk v současné době však není ten, kdo umí jen číst, psát a počítat. V průběhu druhé poloviny 20. století dochází podle O. Chaloupky (2002) k prudkému rozvoji civilizace ve všech jejích oblastech. Nároky na dovednosti jedince ve společnosti se zvyšují. Na gramotnost se již nenahlíží jako na jev, který je dichotomický.

Gramotnost obyvatelstva je podle J. Průchy (2009) v současnosti považována za jeden ze základních ukazatelů vzdělanosti národa a za faktor hospodářského rozvoje země. Vysoká úroveň gramotnosti je důležitá především pro konkurenceschopnost států. Neméně důležitý faktor je, že umožňuje lidem začlenění do společnosti.

1.1 Pojetí gramotnosti

Gramotnost je komplikovaným, komplexním a zároveň proměnlivým jevem. Podle J. Průchy (2009) je obsah gramotnosti i způsob jeho vymezení závislý na konkrétním sociálním kontextu. Odráží se v něm vývoj podmínek a měnících se potřeb společnosti, její kultury, jazyka a norem. V průběhu posledních padesáti let, kdy se zvýšil zájem o různé společenské jevy, se tak setkáváme s několika definicemi tohoto pojmu.

Rozdíly charakterizace pojmu gramotnost jsou i mezi zahraniční a českou literaturou. V zahraniční odborné literatuře již od poloviny 20. století gramotnost zahrnuje i její sociální a funkční aspekty. V českých slovnících se někdy objevují odkazy na gramotnost jako dovednost číst, psát, někdy počítat. Pedagogická encyklopedie (J. Průcha, 2009, str. 223) vymezuje pojem gramotnost jako „*schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích.*“ Dodává, že se týká především o výuku čtení a psaní v počátečních ročnících školní docházky. E. Schneiderová a M. Hanzová (2013) upozorňují na to, že původní vymezení gramotnosti není zcela výstižné pro moderní společnost. Původně se pojmem gramotnost rozumělo osvojení trivia,

tj. základních komunikačních dovedností čtení, psaní a počítání. Důraz se klade především na technické osvojení čtenářských dovedností. Definice gramotnosti formulované v dnešní době musí být zaměřeny na zpracování informací a jejich použití v běžném životě.

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

H. Košťálová uvádí, že mezi vyšší stupně gramotnosti se zařazuje „*interakce mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince.*“ Proto se úroveň gramotnosti vyžadovaná různými společnostmi liší jak mezi kulturami, tak v čase. Nároky na gramotnost jsou v době Marie Terezie jiné než požadavky dnešní. Použití termínu gramotnost se v moderní době rozšířilo na řadu jiných základních dovedností – např. finanční gramotnost, počítačová gramotnost nebo mediální gramotnost (Metodický portál RVP, online, cit. 2013-11-23).

1.1.1 Úrovně gramotnosti

S ohledem na společenské, ekonomické a kulturní podmínky jsou požadovány různé úrovně gramotnosti. Země, které jsou hospodářsky vyspělejší, jsou náročnější na bohatší strukturovanost gramotnosti. Diplomová práce uvádí několik teorií, jejichž autory jsou přední odborníci z oblasti pedagogiky.

J. Palenčárová a K. Šebesta (2006) rozlišují gramotnost jako tradiční chápání člověka ovládajícího čtení a psaní, a gramotnost jako zpracovávání textových informací. První formu označují jako **elementární (bázovou) gramotnost**, která se týká dekódování významů slov. Člověk dovede plynule přečíst text po řádkách, rozumí jeho obsahu, informace si dovede zapamatovat a podle potřeby také reprodukovat. Návěik bázové gramotnosti je jedním ze základních cílů školy a zároveň jedním z pilířů

počátečního učení. V kontextu gramotnosti jako zpracování textových informací se používá termín **funkční gramotnost**. Čtenář není jen „konzumentem“ textu, ale jeho aktivním zpracovatelem, a mezi ním a textem probíhá interakce. Je to v podstatě komunikace mezi čtenářem a autorem textu.

J. Průcha (2009) vidí dvě úrovně gramotnosti jako nedostačující a hovoří proto o třech úrovních. Základní stupeň, tzv. **bázová gramotnost**, se týká osvojení základních dovedností číst, psát a počítat. Druhý stupeň je **funkční gramotnost**, která představuje dovednost přemýšlet o informacích, prakticky je dokázat využít v reálných situacích a umět formulovat vlastní názory. V posledních letech je třeba uvažovat i o třetí úrovni, která se týká ovládnutí technických prostředků, které zajišťují přenos informací. Mluví se o tzv. **e-gramotnosti**, která zahrnuje používání počítačů a mobilních telefonů, tj. textového editoru, tabulkového procesoru, internetu, e-mailu apod. Tyto prostředky úzce souvisejí s tvorbou elektronických textů, umožňují člověku vytvářet informační databáze, elektronické encyklopedie i posílat multimediální zprávy. E-gramotnost vyžaduje od jedince širokou škálu kompetencí, od ovládnutí klávesnice počítače až po efektivní vyhledávání, zpracovávání či produkci informací.

Přehledné zpracování úrovní gramotnosti je v publikaci P. Gavory (2005), který uvádí teorii představující čtyři modely. V prvním modelu tzv. **bázové gramotnosti** jde o dekódování významů z psaného textu a o tvorbu textu. Čtenáře zde představuje jako konzumenta. Ve druhém modelu znamená gramotnost **zpracování textových informací**. Čtenář je aktivní zpracovatel textu, který provádí různé operace s textem. Je to model, který ostatní autoři nazývají většinou **funkční gramotností**. Další model chápe gramotnost jako **sociálně-kulturní jev**. Autor poukazuje na různé činnosti v rámci gramotnosti, které jsou uzpůsobené podle situace a potřeb určité sociální skupiny. Například pěstitel ovoce má jinou gramotnost než člověk, který pracuje na úřadě a ten má zas jinou než například spisovatel. Španěl má jinou gramotnost než Čech. Odlišnost těchto gramotností si jedinec uvědomí tehdy, když se dostane do kontaktu s jinou gramotnostní skupinou. Ve čtvrtém modelu je tzv. **e-gramotnost** (elektronická a počítačová gramotnost), která zahrnuje několik dovedností souvisejících s obsluhou počítače přes vyhledávání informací až po jejich kritické vyhodnocení.

1.2 Funkční gramotnost a její vztah ke čtenářské gramotnosti

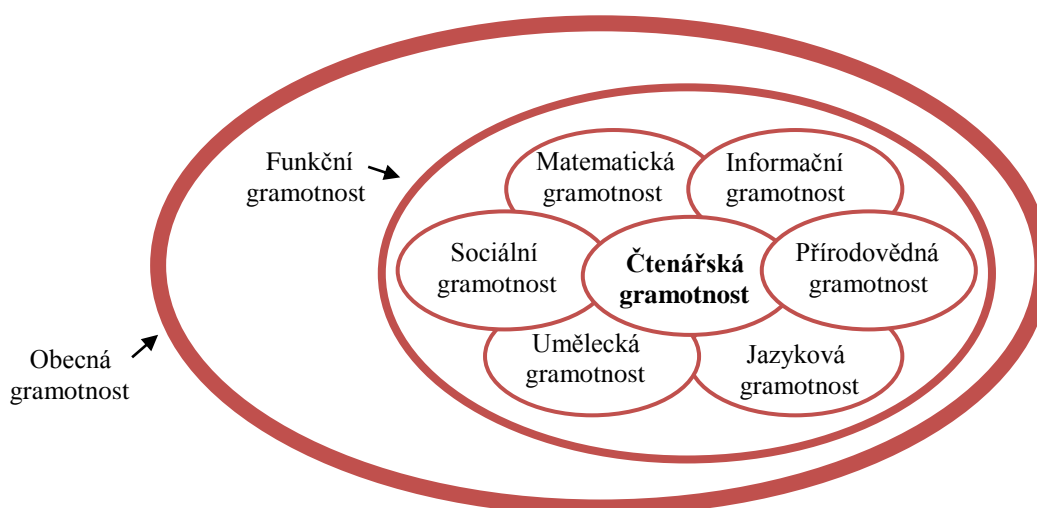
Termín funkční gramotnost poprvé používá W. A. Gray v roce 1956. Ve světě se pojem začíná používat až v osmdesátých letech, u nás koncem devadesátých let minulého století. Funkční gramotností se rozumí (J. Palenčárová a K. Šebesta, 2006, str. 29) *„rozvinuté komunikační dovednosti a jejich efektivní využívání při řešení životních situací“*. Je to schopnost používat psaný materiál pro naplnění vlastních potřeb, rozšiřování vědomostí a pro rozvoj potenciálu osobnosti. P. Gavora (2005) dodává, že je to čtení a psaní nad úrovní elementární gramotnosti.

Mezinárodní společenství UNESCO charakterizuje již od roku 1978 funkčně gramotného jedince (J. Průcha, 2009, str. 235) jako *„člověka, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro afektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také do těch, které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunikativního rozvoje“*. Z definice plyne, že funkční gramotnost je přizpůsobena kulturnímu kontextu dané země a tomu odpovídá obsah a náročnost gramotnostních dovedností. Je chápána jako schopnost komunikovat. Není jako v případě bázové gramotnosti dichotomická, ale je kontinuální. Je rozdíl mezi školní a funkční gramotností. Zvládnout školní vzdělání neznamena nutně úspěšně řešit problémy každodenního života.

Funkční gramotnost je souhrnem tří základních kategorií. J. Palenčárová a K. Šebesta (2006) jako první uvádějí **kontextovou (literární) gramotnost**, která zahrnuje dovednost přečíst si vázaný text a použít z něj základní informace. Jde o informace ze souvislých textů, jako jsou např. próza, poezie, zprávy, novinové úvodníky, komentáře a jiné textové materiály. Druhou rovinou je **dokumentová gramotnost**, která spočívá v tom, jak čtenář rozumí informacím z dokumentu, který obsahuje zhuštěnou informaci. Jsou to často informace v krátkých, mnohdy nesouvislých textech, jako jsou např. formuláře, nálepky na výrobcích, oznámení, pokyny, reklamní texty, diagramy apod. Poslední je **numerická gramotnost**, která vyjadřuje způsobilost konat základní propočty a numerické úpravy, které jsou součástí textů a dokumentů. Jsou to např. účty, faktury, bankovní formuláře, objednávky zboží z katalogu aj.

Uvedené tři základní kategorie čtenářské gramotnosti odpovídají historickému vývoji pojmu, dovednosti z literární a numerické gramotnosti jsou považovány za prvotní. Prudký rozvoj vědy a techniky přináší mnoho nových poznatků, které si člověk musí osvojit celkem rychle a v dostatečném rozsahu. V. Najvarová (2008) bere na vědomí současné pojetí funkční gramotnosti a uvádí ve své práci schéma, které znázorňuje vztahy mezi jednotlivými oblastmi funkční gramotnosti podle vědních oborů (obrázek 1). Jednotlivé obory se navzájem prolínají a podporují.

Obrázek 1: Vztah mezi různými druhy gramotnosti



Zdroj: Dočekalová, 2014

Jednou z nejdůležitějších oblastí funkční gramotnosti je čtenářská gramotnost, která představuje schopnost porozumět psanému textu. Diplomová práce se čtenářskou gramotností podrobněji zabývá v následující kapitole. Pokud jde o vzájemný vztah mezi funkční a čtenářskou gramotností, nejsou autoři jednotní. Čtenářská gramotnost ve schématu V. Najvarové (2008) je součástí funkční gramotnosti bez ohledu na věk. H. Tymichová (1992) a J. Průcha (2009) hovoří však o čtenářské gramotnosti pouze u žáků, kteří navštěvují základní školu, tj. kteří jsou ve věku 6 – 15 let. Funkční gramotnost je podle těchto autorů spojována výlučně s dospělými. Předpokládá se, že jedinec již umí číst, psát a počítat a následně si osvojuje další dovednosti, jako je práce s informacemi. Diplomová práce vychází z mezinárodních výzkumů, rámcových

vzdělávacích programů a odborné literatury, ve kterých je čtenářská gramotnost součástí téměř celého života jedince, studium střední školy nevyjímaje.

Funkční gramotností se v současnosti nejpodrobněji zabývá Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), která je mezivládní organizací sdružující 34 ekonomicky nejrozvinutějších států světa. Organizace provádí mezinárodní výzkumné šetření, které se zabývá měřením a porovnáváním funkční gramotnosti v jednotlivých zemích (I. Věříšová et al., 2007).

1.3 Čtenářská gramotnost

Diplomová práce pojímá čtenářskou gramotnost jako jednu z podoblastí funkční gramotnosti (viz kapitola 1.2). Při charakteristice tohoto pojmu vychází z dostupných teoretických studií zabývajících se čtenářskou gramotností a výzkumy, které tento pojem zkoumají.

Do poloviny 20. století je čtení bráno jako pouhé převzetí významu slova, které je zakódováno do určitého textu. Aktivita čtenáře závisí na základní technické identifikaci textových prvků a jejich porozumění. Vychází se z toho, že každý čtenář z téhož textu přebírá tentýž význam. V osmdesátých letech minulého století se čtení začíná považovat za proces konstruování významu. Čtenář význam textu utváří na základě předešlých zkušeností, znalostí a očekávání. Konstruktivistický pohled na čtení zdůrazňuje individuální přístup k textu a jeho subjektivní interpretaci (V. Najvarová, 2008).

Čtenářská gramotnost donedávna vychází z chápání gramotnosti v jejím původním smyslu, tj. dovednosti číst a psát. V současné době je chápána jako komplex vědomostí a dovedností člověka, které vycházejí ze čteného textu. Pedagogická encyklopedie (J. Průcha, 2009, str. 225) formuluje čtenářskou gramotnost jako: „...schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“

Podle Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělání (The International Association for the Educational Achievement - IEA) je čtenářská gramotnost

definována (I. Krampolová, 2005, str. 11) jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost.*

Další definici je v příručce pro učitele s názvem Gramotnosti ve vzdělávání (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, online, cit. 2013-11-21): „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ V této příručce se také uvádí, že čtenářská gramotnost má několik rovin, které se prolínají. Za prvé je to **vztah ke čtení**. Jestliže se má čtenářská gramotnost správně rozvíjet, musí mít čtenář vnitřní potřebu číst a četba mu musí přinášet potěšení. Dále čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a umět **doslovně porozumět** danému textu na základě dosavadních znalostí a zkušeností. Čtenářsky gramotný člověk musí umět **vyvozovat závěry** z přečteného textu a zvládnout **kriticky zhodnotit** daný text z různých hledisek, např. jaký měl autor záměr. Jednou z dalších rovin je **metakognice**. Je to čtenářská dovednost reflektovat záměr vlastního čtení. V souladu s touto dovedností volíme texty a způsob čtení, sledujeme a vyhodnocujeme vlastní porozumění čteného textu a cíleně volíme strategie pro lepší porozumění. Čtenářsky gramotný člověk dokáže své prožitky **sdílet** s ostatními. Své pochopení textu porovnává s názory ostatních, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech. V neposlední řadě dovede čtenářsky gramotný člověk využít čtení k **vlastnímu rozvoji** a četbu zúročit v dalším životě.

Nízká čtenářská gramotnost vede k vážným problémům ve studiu a uplatnění jedince na trhu práce. A. Tomková (2012) uvádí několik důvodů, proč má člověk umět pracovat s informacemi, hodnotit je, porovnávat, sledovat záměry textu a jeho kontext. Takový člověk je obtížněji zmanipulovatelný. Nízká čtenářská gramotnost vede k tomu, že jedinec lehce podléhá propagandě, reklamě, povrchnosti, kýči, mediálním a politickým manipulacím. Gramotný člověk je zárukou ochrany demokracie a primárních hodnot společnosti. Literatura člověka obohacuje, kultivuje, přináší mu do života estetické kvality. Čtení a porozumění textu přispívá k rozvoji osobnosti člověka, jeho osobní a společenský život je kvalitnější.

1.3.1 Aspekty čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je komplexním jevem, a proto je jeho zkoumání obtížné. J. Trávníček (2008) si pokládá dvě otázky. Lze čtení zkoumat? A lze je měřit? Na první otázku odpovídá kladně, ale na druhou už připouští, že není možné jednoznačně odpovědět. Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělání (I. Krampolová, 2005) vychází ze tří aspektů čtenářské gramotnosti, které jsou pilířem pro vytváření mezinárodních výzkumů v této oblasti. Patří mezi ně čtenářské záměry, procesy porozumění a čtenářské chování a postoje. Ačkoliv se v odborné literatuře popisují tyto aspekty jednotlivě, tak je třeba mít na paměti, že v reálných čtenářských situacích se navzájem prolínají.

Procesy porozumění označují podle V. Najvarové (2008) postupy, které čtenář používá při konstruování významu textu. Při práci s textem jsou studenti vedeni postupovat několika různými způsoby. Tyto způsoby jsou ve výzkumech označovány jako procesy porozumění:

- vyhledávání určitých informací,
- vyvozování závěrů,
- interpretace a integrace myšlenek a informací,
- hodnocení obsahu, jazyka a prvků.

Čtenářské záměry jsou východiskem pro výběr textů. J. Trávníček (2008) zjišťuje, že každý pátý čtenář očekává od knihy, že mu přinese zábavu a napětí; každý šestý až sedmý, že mu přinese informace. Vliv věku nehraje podle autora podstatnou roli.

Výzkumy čtenářské gramotnosti sledují dva cíle, které se u studentů nejvíce uplatňují, jak ve škole, tak i mimo ni. Jsou označovány (I. Krampolová, 2005) jako:

- čtení pro literární zkušenost,
- čtení pro získání a používání informací.

Čtení pro literární zkušenost se týká čtení beletristických textů, které popisují fiktivní události a jednání, představy a pocity fiktivních postav. Ve výzkumech se pro zjišťování tohoto aspektu využívají obvykle krátké narativní texty (příběhy). Pokud chce čtenář získat informace, nezabývá se fiktivními světy, ale čte proto, aby porozuměl různým hlediskům skutečného světa. K informačním textům patří různé informační články,

pokyny nebo návody, literatura faktu apod. Ve výzkumech jsou použity např. krátké informativní materiály, které jsou doplněny tabulkami, ilustracemi, mapami nebo fotografiemi.

Čtenářské chování a postoje zahrnují odpovědi na otázky, co čteme, jak se vůbec ke čtení dobereme a co od něj očekáváme. Odráží postoj jedince ke čtení a psané kultuře vůbec (J. Trávníček, 2008).

1.3.2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost není vrozená dispozice, ale je utvářena v průběhu života. Mají na ni vliv vnější i vnitřní faktory, na které působí zároveň i ona sama. V. Najvarová (2008, s. 46) říká: „V průběhu času působí na jedince řada faktorů, které podmiňují a ovlivňují kvalitu a úroveň jeho čtenářské gramotnosti. Tyto faktory bychom mohli rozdělit do dvou skupin na faktory vnitřní a vnější.“ Rozdělení je vyjádřeno dle následujícího schématu:

Obrázek 2: Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti



Zdroj: Dočekalová, 2014

1.3.2.1 Vnější faktory

Mezi vnější (objektivní) faktory patří činitele sociálně-kulturního prostředí a ekonomické vlivy. Významný vliv na rozvoj gramotnosti má především výchova a vzdělávání v rodině a ve škole (J. Průcha, 2009).

Rodina

Nejsilnějším hráčem z hlediska možnosti získat dítě pro čtení je podle L. Václavíkové-Helšusové (2004) rodina. Výzkumy ukazují, že rodinné prostředí je dvojnásobně významnější pro rozvoj čtenářství než vliv školy. Intenzitu čtení dítěte pozitivně stimuluje kvalitní čtenářské zázemí, které mu rodina nabízí a celkové rodinné klima z hlediska komunikace a společného trávení času. Rozhodující je i socioekonomická situace rodiny. Vliv má např. vyšší vzdělání rodičů, jejich postavení v práci a výše příjmu. Na tento fakt upozorňuje i R. Marušák (2012), který tvrdí, že 70% dětí, se kterými rodiče čtou pravidelně, tak v dospělosti sáhnou po knížce téměř každý den. Naopak mezi dospělými, kterým rodiče pravidelně nečetli, je nejvíce těch, kteří nečtou vůbec.

Samotné čtení rodičů, které svědčí o celkovém postoji ke knize a k tomu, jak zaplňují svůj volný čas knihou, má vliv i na jejich děti. I. Věříšová (2007) považuje orientaci v dětské literatuře jako jednu z důležitých čtenářských charakteristik rodiny. Část dětí je však z hlediska výběru knihy v rodině bez podpory. Rodiče studentů většinou nemají žádný přehled, co dnešní mládež čte. Je možné brát tuto skutečnost jako projev respektování volby dítěte a důraz na jeho svobodné rozhodování. Výzkumy L. Václavíkové-Helšusové (2004) však uvádějí, že děti, které čtou denně, či 1-2krát týdně, dostávají od rodičů častěji doporučení, co číst. Znamená to, že tam, kde ke komunikaci o výběru četby dochází, častěji najdeme čtenáře než nečtenáře.

Škola

Vedle rodiny je druhým partnerem v získávání jedince pro čtení škola. Škola motivuje studenta ke čtení především prostřednictvím práce s textem v hodinách, domácími úkoly a samostatnou četbou při výuce. R. Marušák (2012) poukazuje na to, že velká část škol dostatečně nepodněcuje studenty ke čtení a nechává budování

čtenářství spíše na rodině. Úkolování studentů z hlediska četby a dostatečná zpětná reflexe domácích úkolů vede ke zlepšování čtenářských návyků.

Jedním z problémů, který se objevuje mezi odborníky z oblasti čtenářské gramotnosti, je názor na doporučenou četbu. Vedou se mnohé diskuse o smysluplnosti povinné a doporučené školní četby. Jedni ji považují za nezbytnou a druzí za zbytečnou. L. Václavíková-Helšusová (2004) věří, že student má být veden rodiči i učiteli k výběru vhodné literatury. Za vhodnou literaturu považuje takovou, která je pochopitelná a smysluplná vzhledem k věku. Pro přivedení dítěte ke knize hraje důležitou roli otevření správné knihy ve správný čas. Pokud škola se studentem intenzivně pracuje v oblasti čtení, má student možnost rozvinout čtenářské zájmy, a vytvořit a upevnit čtenářské návyky. J. Trávníček (2008, str. 25) je opačného názoru a obhajuje čtení jako sféru nejzazší vnitřní svobody. „*Sloveso číst nestrpí rozkazovací způsob.*“ Má za to, že existují dva druhy knih: jedny čtou lidé, protože chtějí, druhé čtou, protože musí. Čtení je podle jeho názoru akt volby, která musí především vzejít z vnitřku.

Dobře postavená a realizovaná výuka, soustředící se na rozvoj čtenářské gramotnosti, pomáhá těm studentům, které rodina ve čtenářství nepodporuje a tím mohou být ohroženy i jejich školní výsledky. Potřeba prohloubit dovednosti v rámci čtenářské gramotnosti plyne z povahy moderního života a z nároků, které společnost klade na každého z nás. V současnosti se v mnoha profesích setkáváme s tím, že jsou závislé na rychlém předávání informací v textové podobě. Je to i u profesí, které se v dřívější době zabývaly prací s texty jen v omezené míře. V dnešní době kurikulární dokumenty mají zohledňovat čtenářskou gramotnost komplexně, nejen jako čtenářskou dovednost.

Kamarádi a spolužáci

Prostředí vrstevníků, kteří čtou knihy a probírají je, nebo naopak těch, kteří se zajímají o jiné aktivity, mezi kterými čtení nemá své místo, stimuluje jedince k jedné nebo druhé alternativě. I. Věříšová (2007) píše, že složení vrstevnických skupin je ovlivněné rodinným zázemím a školou. Četba je jedním z dalších faktorů, které ovlivňují rozdíly mezi jednotlivými vrstevnickými skupinami.

L. Václavíková-Helšusová (2004) hovoří o opravdovém čtenáři jako o jedinci, který s přáteli probírá, co čte. Je to znak toho, že studenta čtení baví, věnuje se mu

a chce proto svou zkušenost sdílet s kamarády. Pokud má student možnost sdílet prožitek z četby se svými vrstevníky, pak je sociálně motivovaný k další četbě.

Další prvky, které jedince ovlivňují

V moderní společnosti se žádný člověk nevyhne vlivu médií. Konkurenčním médiem pro knihu je jednoznačně televizní obrazovka. Rodinné prostředí, kde je televize zapnutá třeba jen jako zvuková kulisa, snižuje čtenářské zájmy dítěte. Pokud televize ovládne volný čas studenta, klesá pravděpodobnost, že sáhne po knize. Studie ukazují, že pokud má student v pokoji vlastní televizi, hrozí větší riziko, že si nevezme ve svém volném čase knihu do ruky. Televizi může jedinec sledovat bez omezení (L. Václavíková-Helšusová 2004). V roce 2013 má televizi v pokoji přibližně polovina dětí.

Dnešní mládež je ovlivněna i užíváním počítače. Počítač je běžnou součástí života téměř každého člověka. J. Trávníček (2008) uvádí, že děti, které používají počítač ve svém volném čase, navzdory tomuto faktu čtou častěji než jiné děti. L. Václavíková-Helšusová (2004) vidí důvod v tom, že rodiny, které jsou schopny zajistit dítěti doma počítač, jsou rodiny s vyšším ekonomickým a vzdělanostním zázemím. Vytváří tak pro své potomky lepší podmínky v oblasti práce s médii a získávání informací. Děti v těchto rodinách jsou častěji čtenáři. Nadprůměrný příjem rodičů podporuje čtenářství vybavením domácnosti počítačem, internetem a rozsáhlejší knihovnou.

1.3.2.2 Vnitřní faktory

Vnitřní (subjektivní) faktory gramotnosti jsou tvořeny vrozenými předpoklady, rysy a zvláštnostmi nervového systému, osobnostními charakteristikami a získanými zkušenostmi. Řadí se mezi ně také věk, schopnosti a připravenost k dalšímu vzdělávání, inteligence, schopnost aktivní práce s informacemi a to, jak rychle se člověk dokáže adaptovat na technické změny i na změny v práci (J. Průcha, 2009).

Na úroveň čtenářské gramotnosti z hlediska porozumění textu mají vliv i specifické poruchy učení. Diplomová práce se o nich zmiňuje, protože tyto poruchy jsou poměrně časté. O. Zelinová (2003) uvádí ve své knize Poruchy učení několik

nejběžnějších poruch učení, např. dyslexii, dysgrafii, poruchy soustředění, lehké mozkové dysfunkce aj. Nejčastěji se vyskytující specifickou poruchou učení je dyslexie, která se týká poruchy čtení. Podle výzkumů americké univerzity Wake Forest v Severní Karolíně osm až deset procent dětské populace má dyslexii. Toto číslo není malé, a jelikož se dyslexie týká právě poruchy čtení, práce věnuje jednu podkapitolu i této poruše.

Dyslexie

Proč někteří jedinci neumějí číst, je donedávna záhada. Řada lidí si myslí, že problémy se čtením a porozuměním textu tkví v lenosti, zatvrzelosti a nízké inteligenci jedince. Američtí vědci, kteří věnují dyslektikům největší pozornost, však zjišťují, že dyslexie je problémem biologie mozku. Lidé s touto poruchou jsou často nadprůměrně inteligentní, jen složitý systém propojení neuronů v mozku jim dělá ze čtení nelehký úkol (O. Zelinková, 2003).

Dyslexie je podle Mezinárodní klasifikace nemocí řazena mezi specifické poruchy školních dovedností jako specifická porucha čtení. Z nemalého množství definic, které dyslexii charakterizují, práce uvádí definici od J. Průchy (2009, str. 450): „*Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Jde o kombinaci schopností a obtíží, které ovlivňují učební proces v jedné nebo více oblastech, jimiž jsou čtení, pravopis a psaní.*“ Z hlediska porozumění textu dyslexie ovlivňuje u studenta základní znaky čtenářského výkonu, jako je rychlost, správnost, technika čtení a především porozumění čtenému textu. M. Daňová (2008) píše, že čtenáři s dyslexií uniká obsah přečteného textu. Má problém zaznamenávat, co čte, a často nechápe napsané pokyny, ani když jsou snadné. Míra porozumění závisí na úrovni výše některých ukazatelů, jako je např. jak hbitě a rychle dekoduje znaky, syntézu písmen ve slovo a odhaluje obsah slova. Uvedené ukazatele čtenářského výkonu mohou být postiženy různě z hlediska intenzity a v různých kombinacích.

Podle O. Zelinkové (2003) u dospívajících osob s dyslexií se setkáváme s pomalejším tempem čtení a větší náchylností k nesprávnému porozumění čtenému textu. V oblasti psaní jedinec vypouští slova nebo jejich části a zaměňuje pořadí písmen. Písmo těchto osob je často hůře čitelné a na první pohled působí nezrale. Dyslexie se

odráží i ve společenské oblasti. Častými obtížemi jsou zapomínání jmen osob, problémy s pravolevou orientací aj.

Pedagogové stále častěji bývají vzdělávání v práci s dyslektiky. V současnosti na většině škol funguje speciální pedagog. Často využívanou pomůckou dyslektiků je počítač. Studentům usnadňují čtení rovněž interaktivní technologie, např. interaktivní tabule. V zahraničí se studenti běžně mohou setkat se softwarem s hlasovým výstupem.

1.3.3 Čtenářská gramotnost v RVP

Jedním z hlavních úkolů školního vzdělávání je rozvíjet u studentů ochotu k celoživotnímu učení spojenou s potřebnými dovednostmi. Učení se neobejde bez aktivního čtení s porozuměním ve vyšších hladinách mentálních operací. Nejde tedy o čtení na úrovni dekodování textu a doslovných významů sdělení, ale o celkovou čtenářskou gramotnost, jak je definována v kapitole výše. Dovednost zvládnout náročnější texty zvýhodňuje takto disponované studenty v dalším průběhu studia. V pracovním životě je schopnost dobře číst jasnou výhodou. Člověk dokáže získat nové poznatky a ty zpracovat do svých poznatkových struktur. Čím více toho člověk ví, tím lépe porozumí novým a složitějším textům. Naopak, čím lépe umí číst, tím jednodušeji přijímá nové myšlenky a poznatky (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, online, cit. 2013-11-21).

V souladu s novými principy kurikulární politiky (tj. souhrnu znalostí, které si má člověk v určité společnosti osvojit), které formuluje Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha) v České republice a „školský zákon“, se do vzdělávací soustavy zavádí systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od tří do devatenácti let. Tyto dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v tomto systému představuje Národní program vzdělávání (NVP) a rámcové vzdělávací programy (RVP). RVP se zabývají vymezením závazných rámců vzdělávání pro jednotlivé etapy, tj. pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých se vzdělává na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola sama (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, online, cit. 2013-11-21).

Od 1. září 2009 probíhá Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, podle kterého vyučují všechna gymnázia v České republice. RVP pro střední odborné vzdělávání jsou vytvářeny postupně. První vlna je spuštěna v roce 2009 a poslední je v plánu na rok 2015. Pro každý obor vzdělávání je uveden samostatný RVP.

Vzdělávací obsah, který je uveden v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (online, cit. 2013-11-21, str. 15), je propojený celek očekávaných výstupů a učiva. Studenti by na konci vzdělávání měli dosáhnout určitých dovedností, vědomostí, postojů a poznání hodnot. Jejich očekávaný vědomostní výstup nevypovídá jen o znalostech, ale především o schopnostech tyto znalosti využívat v praktickém životě. Ve výuce českého jazyka a literatury získávají studenti hlubší znalosti, zejména díky práci s textem. To umožňuje vybudovat kompetence pro recepci a produkci dalších znalostí a pro čtení s porozuměním, které vede k hlubším čtenářským zážitkům. V oblasti literární komunikace tento dokument určuje očekávané výstupy:

- *„Žák rozliší umělecký text od neuměleckého, nalezne jevy, které činí text uměleckým.*
- *Žák objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí.*
- *Žák na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu.*
- *Žák rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře.*
- *Žák rozezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu.*
- *Žák při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech.*
- *Žák identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře.*
- *Žák postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu.*

- *Žák rozliší texty spadající do oblasti tzv. literatury vážné, středního proudu a literárního braku a svůj názor argumentačně zdůvodní.*
- *Žák samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl.*
- *Žák vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení.*
- *Žák vysvětlí specifičnost vývoje české literatury a vyloží její postavení v kontextu literatury světové (vzájemná inspirace, příbuznost, odlišnosti a jejich příčiny).*
- *Žák tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje.*
- *Žák získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl.“*

1.3.3.1 Nová maturitní zkouška

Státní maturita či nová maturitní zkouška je poprvé navržena v devadesátých letech minulého století. Do zákona je zakomponována v roce 2004, kdy je do školského zákona přidán paragraf o společné části maturitní zkoušky. Poprvé má proběhnout v roce 2008, následně je posunuta na rok 2010, ale opět neproběhne a studenti si ji mohou vyzkoušet jen jako generální zkoušku z maturity. Studenti si ze začátku volí ze dvou úrovní státní maturity, vyšší a nižší, ale tato verze je později zrušena. Ve školním roce 2013/2014 se skládá maturitní zkouška ze dvou částí – společné (státní) a profilové (školní). Aby student uspěl, musí úspěšně složit obě části této zkoušky (Nová maturita, online, cit. 2014-1-23).

Nová maturita má oficiální stránky www.novamaturita.cz, kde se uvádí, že státní závěrečná zkouška z českého jazyka a literatury se skládá ze tří dílčích zkoušek – didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. V didaktickém testu studenti prokazují osvojení si čtenářských dovedností a základních jazykových znalostí a dovedností. V písemné práci studenti prokazují osvojení si dovedností spojených s produkcí textu a v ústní zkoušce jsou ověřovány dovednosti, které směřují k základní

analýze různých druhů textů. Očekávané znalosti a dovednosti vycházejí z rámcových vzdělávacích programů pro střední školy.

V rámci didaktického textu společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury prokazuje student následující dovednosti (Nová maturita, online, cit. 2014-1-23):

- *„Ovládá pravidla českého pravopisu,*
- *provede slootovornou a morfologickou analýzu slovního tvaru,*
- *pochopí význam pojmenování,*
- *provede syntaktickou analýzu věty a souvětí,*
- *prokáže porozumění celému textu i jeho částí,*
- *rozezná základní charakter textu,*
- *analyzuje výstavbu výpovědi a textu,*
- *porovná texty, rozpozná v jednom textu využití jiného textu,*
- *a uvědomuje si interdisciplinární souvislosti a orientuje se v nich.“*

Didaktická část textu se tedy věnuje především porozumění textu a její bodové ohodnocení představuje 1/3 v rámci celé zkoušky z českého jazyka a literatury. Pro studenty a jejich učitele je jedním ze základních úkolů svědomitě, důkladně a důsledně se připravovat během celého středoškolského studia. Práce s textem je neodmyslitelnou podmínkou.

1.3.4 Čtenářská gramotnost a čtenářství

Význam pojmu čtenářství a čtenářská gramotnost je odlišný. Rozdíl je v tom, že čtenářství představuje hlavně zájem o četbu a vztah k ní. Na druhé straně čtenářská gramotnost zahrnuje celý komplex dovedností, vědomostí a znalostí, mezi které patří i čtení. Čtenářská gramotnost je neoddělitelnou součástí kvalitního života a začlenění se do společnosti. Čtenářství spíše představuje určitý postoj ke knize a literatuře celkově. Oba tyto aspekty jsou důležité pro další rozvoj člověka (J. Trávníček, 2008).

L. Václavíková-Helšusová (2004) píše, že za čtenáře se považuje jedinec, který přečte jednu knihu za měsíc, čte knihy pro zábavu i pro poučení. Z tohoto hlediska je

v populaci přibližně polovina tzv. pravidelných čtenářů. Třetinu studentů lze označit za zralé čtenáře, kteří čtení efektivně využívají jak pro zábavu, tak pro vzdělávání.

U studentů je nutné vztah ke knize rozvíjet. Ukázat jim neocenitelný přínos, který jim kniha může poskytnout. Důležité je, aby se u studentů vytvářel čtenářský vkus a trvalý zájem o četbu. V příručce pro učitele s názvem Gramotnosti ve vzdělávání (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, online, cit. 2013-11-21) se uvádí, že první čtenářské dovednosti si člověk osvojuje jako dítě prostřednictvím prožitkového čtení beletristických textů a odborného čtení dětských populárně naučných textů. Ideální je, když vyučující a rodiče z toho vycházejí a obklopují své děti knihami, které jsou pro ně atraktivní a rádi je čtou. Ve školách se má pracovat nejen s texty minulými, ale především s texty současnými, které odpovídají vkusu a potřebám současné generace. Studenty mohou přivést na cestu čtenářství jedině takové texty, které jsou pro ně napsané atraktivním jazykem, který je jim především blízký. Škola a rodina mají být čtenářskými společenstvími, kde je jednou z aktivit čtení textů, přemýšlení o nich a společné probírání myšlenek, které z nich plynou. Tato činnost by měla být přirozená, smysluplná a měla by přinášet radost a potěšení z četby.

1.3.4.1 Význam čtení

J. Trávníček (2008) ve své studii zkoumá čtení a především význam knihy v životě člověka. Knihy jedince hodnotově a sociálně orientují tím, že ho zařazují do světa a učí ho se v něm vyznat. Zařazení do světa vidí autor i v tom, že knihy čtenáře sdružují, jsou prostředkem sdílení. Tím jedince socializují a vytvářejí jeho sebeuvědomění. Čtení označuje jako socio-kulturní stopu, což znamená, že jde o aktivitu, která po sobě zanechává otisky.

Tištěná a psaná řeč je podle H. Tymichové (1992) velmi vyspělou formou řeči. Myšlenky jsou jasně formulované, pojmy jsou používané v logických souvislostech, smysl textu je srozumitelný a jednoznačný. Při mluvené řeči je totiž možné slovní projev opakovat, zpřesnit a vysvětlit nejasnosti. Roli v ní má i intonace a řeč těla. Četba výrazně rozšiřuje pasivní, ale i aktivní slovní zásobu člověka, zlepšuje jeho vyjadřovací

schopnosti, rozvíjí jeho myšlení. V širším pojetí literatura rozšiřuje náš kontakt se světem, spojuje nás s minulostí, uchovává naše kulturní hodnoty pro budoucnost.

V. Smetáček hovoří o několika základních funkcích, které kniha v životě člověka plní. Jako první je funkce rekreační a zábavná. Četba je činností odpočinkovou, umožňuje čtenáři zapojit fantazii, odpoutat se od skutečného světa a získat prostřednictvím knihy zážitky, jaké by v běžném životě získat nemohl. S rekreační funkcí souvisí i funkce úniková. Četba snižuje u čtenáře napětí tím, že mu poskytuje iluzi, být někým jiným, součástí příběhu. Základní funkcí četby je funkce informační. Četba má také funkci utvrzovací. Potvrzuje čtenáři jeho vlastní názory, postoje a konání, nebo mu je naopak vyvrací. Kniha má důležitou roli estetickou, působící na harmonizování osobnosti. Čtenář se prostřednictvím knihy učí poznávat zákony uměleckého vyjadřování, což ovlivňuje jeho vkus.

Pro studenta je důležité, aby vyrůstal v inspirativním prostředí, ve kterém má k dispozici mnoho tištěných nebo psaných textů. Neměl by být však ke čtení nucen, ani zahlcován knihami a informacemi z nich. Vedlo by to k nežádoucímu výsledku – nechuti ke čtení a ke knize. Nejlepší způsob práce s knihou je formou hry. Jakmile jsou na studentovi vidět známky únavy, je nutno citlivě přejít k jiné činnosti (O. Zelinková, 2003).

R. Šikulová (2006) uvádí, že je třeba spojovat techniku čtení se čtením s porozuměním. Literární text je prostředek, který studentům pomáhá ve zdokonalování hlasitého čtení i výrazného čtení. Hlasité čtení pomáhá zlepšovat techniku čtení, učí poslechu a pomáhá porozumět textu. Výrazné čtení pomáhá čtenáři i posluchači se orientovat v textu, vnímat primární myšlenku, zachycovat charakter vystupujících osob apod. Číst výrazně není jen číst zřetelně a jasně, ale umět dávat důraz na slova, která jsou v textu důležitá, číst s přirozenou intonací, používat správně pauzy, zvolit vhodné tempo a dokázat ho měnit podle potřeby a přidat i trochu citového zbarvení.

1.3.4.2 Čteme?

Čteme? Co čteme, kolik čteme, kde čteme, kdy čteme, kolik knih kupujeme, jak často chodíme do knihoven, které máme nejradši autory a knihy? Tyto otázky a mnohé další si pokládá literární vědec a vysokoškolský profesor J. Trávníček (2007) v knize *Čteme?*, která vychází z vůbec prvního českého reprezentativního průzkumu zaměřeného na čtenáře a čtení. Průzkum je veden pod patronátem Ústavu pro českou literaturu AV ČR a Národní knihovny ČR. Autor se zabývá fenoménem čtení knih z hlediska nakupování, času i hodnoty, kterou pro jedince mají.

Výzkum z roku 2007 ukazuje značné rozdíly mezi čtením mužů a žen. Liší se především trojím způsobem. První hledisko je kvantitativní. Muži čtou výrazně méně než ženy, méně nakupují knihy a výrazně méně je zajímají informace o knihách. Druhé hledisko se týká kvality. Ženy čtou jiný druh knih než muži. Muži preferují v určité míře složku informativně-poznávací, jejich knižními favority jsou encyklopedie a naučné knihy. Ženy ve výrazně vyšší míře preferují u knih složku zábavně-zážitkovou, a proto sáhnou především po románech. Třetí hledisko zohledňuje způsob samotného čtení. Ženy od knih očekávají především zábavu a napětí a dokonce i výrazně více než muži, pomoc v životních situacích. Na rozdíl od nich muži většinou nic neočekávají. Zajímavým výsledkem je rozdíl v cestě za čtenářstvím. Ženy cestu ke knize nacházejí především v rodinném prostředí, zatímco muži ji nacházejí dost často sami (J. Trávníček, 2007).

Základní poznatky, které tato studie přináší z hlediska trendů i z hlediska srovnání s jinými zeměmi, je následující. V české společnosti je téměř sedm procent tzv. vášnivých čtenářů, tj. těch, kteří čtou padesát a více knih za rok. Z mezinárodního srovnání je to číslo nadprůměrné. Většina lidí nepřečte více jak šest knih do roka. Mladá generace se, pokud jde o vztah ke knize, drží na úrovni ostatních generací. Jde o nejčastější návštěvníky veřejných knihoven. Počet knih v knihovnách českých domácností je oproti jiným zemím výrazně nadprůměrný. Největší vliv na vztah ke knize má vzdělání jedince. Čím vzdělanější jedinec, tím větší počet přečtených knih. Rozdíl mezi čtením na vesnici či ve městě je minimální. Dokonce i rozdíly mezi generacemi jsou malé a nejednoznačné. Ve světě dlouhodobě panuje trend, že nejvíce se čte v mladém věku a potom čtení upadá. Ve světě i u nás platí, že nejvíce dáme

na knižní doporučení od blízkých a známých. Základním místem čtenářské socializace, tj. získávání návyků a vztahu ke knize, je rodina. Vliv internetu na čtení je minimální, na rozdíl od jiných zemí. Internet u nás nejde proti čtení a využíváme jej z hlediska čtení pro získávání informací o knihách (tamtéž).

2. VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Ve výsledcích testů čtenářské gramotnosti se Česká republika již několik let umisťuje nad mezinárodním průměrem. Ve srovnání se zeměmi Evropské unie jsou však její výsledky pouze průměrné. Jsme zemí s vůbec nejnižší oblíbeností čtení. Téměř čtvrtinu našich studentů čtení nebaví. I. Věříšová et al. (2007) vidí problém například v tom, že po přečtení textu mají u nás žáci nejčastěji za úkol určit hlavní myšlenku textu nebo vysvětlit, jak rozumí tomu, co čtou. Naopak velmi zřídka se setkávají s tím, že mají posoudit styl nebo strukturu textu, předvídat, co se stane v dalších částech textu, nebo srovnat to, co čtou, s jinými texty. Diplomová práce v této kapitole popisuje nejznámější a nejvýznamnější výzkumy, kterých se Česká republika zúčastňuje. Některé jsou zaměřené na dospělou populaci, jiné více na děti a jejich čtenářské aktivity. Šetření jsou většinou zaměřena na funkční gramotnost a realizují se v mezinárodním kontextu.

Podle organizace Investice do rozvoje vzdělávání (online, cit. 2014-1-13) jsou současné zahraniční výzkumy v oblasti čtenářství naprosto nezbytné. Je zjištěno, že mnoho studentů potřebuje modelování a pomoc při kladení otázek na porozumění a následné odpovědi na tyto otázky. Čtenáři středních škol mají problémy při shrnování textu, neumějí najít hlavní myšlenku a určit pořadí událostí v textu. Současné výzkumy se zaměřují na postupy a metody, které čtenáři mohou pomoci.

Jednou z organizací zabývajících se rozvojem čtenářské gramotnosti je občanské sdružení Kritické myšlení. Vychází z programu RWCT (Reading&Writing for Critical Thinking), který byl založen v roce 1997 v USA Konsorciem pro demokratické vzdělávání. Do České republiky se dostává o rok později a od té doby je zpřesňován a rozvíjen pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. V duchu tohoto programu se v českých školách používá řada metod, které napomáhají k rozvoji čtenářské gramotnosti. Občanské sdružení Kritické myšlení pořádá speciální kurzy pro učitele, které předkládají praktické metody, techniky a strategie při práci s texty (Kritické myšlení, online, cit. 2014-1-7).

Program RWCT se snaží u studentů rozvíjet následující kompetence (Kritické myšlení, online, cit. 2014-1-7):

- *„Aktivizaci studentů,*
- *celoživotní učení,*
- *schopnost vyjadřování,*
- *utváření názoru a jemu odpovídající argumentace,*
- *rozvoj čtenářství,*
- *kritická práce s informacemi,*
- *trvalost osvojení informací,*
- *respekt k odlišnosti,*
- *spolupráce a maximální rozvoj každého dítěte.“*

Tyto kompetence, které program Čtením a psaním ke kritickému myšlení rozvíjí, jsou podobné jako kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro středoškolské vzdělávání. Program RWCT informace o výzkumech týkající se čtenářství a čtenářské gramotnosti publikuje v knize Handbook of Reading Research. Tato kniha je pravidelně aktualizována, nejnovější vydání je z roku 2011.

První český reprezentativní průzkum zaměřený na čtenáře a čtení shrnuje v roce 2007 v knize Čteme? profesor J. Trávníček. Průzkum zaštiťuje Ústav pro českou literaturu AV ČR a Národní knihovna ČR. Autor se zabývá fenoménem čtení a jednotlivá data z průzkumu uspořádává do několika oblastí, jako je nakupování knih, domácí knihovny, hodnoty, čas atd. Výsledky průzkumu jsou prezentovány v samostatné kapitole nesoucí název Čteme? (viz kapitola 1.3.4.2).

V posledních letech se v České republice uskutečňují dva významné mezinárodní výzkumy, které se zabývají čtenářskou gramotností žáků - výzkum PISA (Programme for International Student Assessment - Program pro mezinárodní hodnocení žáků) a výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Výzkum PISA se zaměřuje na čtenářskou gramotnost patnáctiletých žáků základních škol a zaštiťuje jej Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Výzkum PIRLS se zaměřuje na žáky čtvrtých ročníků základních škol a vytváří jej Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Oba výzkumy se v mnohém shodují, ale nelze je porovnávat s úrovní čtenářské gramotnosti studentů středních škol, protože se zaměřují na primární úroveň vzdělávání (I. Krampolová, 2005).

2.1 Výsledky výzkumů PIRLS a PISA

V České republice je výzkum PIRLS realizován Českou školní inspekcí, cyklus šetření je pětiletý a poslední je z roku 2011. Šetření PIRLS se snaží zmapovat čtenářskou gramotnost komplexně. Mezinárodní šetření PISA je považováno za největší výzkum v této oblasti. Testování probíhá ve tříletých cyklech a pokaždé je kladen důraz na jinou oblast čtenářské gramotnosti, s cílem získání detailnějších informací. Poslední šetření je z roku 2012.

Celkově čeští žáci dosahují lepších výsledků, než je mezinárodní průměr. Žáci se umisťují přibližně uprostřed spektra zemí, které mají výsledek nacházející se nad mezinárodním průměrem. Ve srovnání se zeměmi Evropské unie však Česká republika dosahuje výsledků pouze průměrných. Pokud jde o výsledky z hlediska porozumění textům, čeští žáci dosahují lepších výsledků, než je mezinárodní průměr. Zkoumá se způsob a kvalita získávání informací a vyvozování přímých závěrů, interpretace, integrace a hodnocení textů. Je zajímavé, že lepších výsledků v oblasti porozumění textu dosahuje skupina, kterou tvoří anglicky mluvící země: Nový Zéland, Kanada, USA a Anglie (Česká školní inspekce, online, 2013).

Přestože v mezinárodních srovnáních, kterých se účastní téměř 40 zemí, dosahuje Česká republika velmi dobrých výsledků, v rámci zemí OECD a EU se umisťuje těsně nad průměrem. Tento rozdíl je způsoben tím, že jsou průměrné výsledky zemí EU i zemí OECD výrazně lepší než mezinárodní průměr, do kterého se započítávají i země s nižší úrovní školního vzdělávání (např. Belize, Maroko nebo Kuvajt). Pro posuzování výsledků České republiky je tedy vhodnější použít srovnání se zeměmi EU nebo OECD, které jsou nám mnohem bližší než země Latinské Ameriky, Afriky nebo některých asijských zemí (tamtéž).

Oba výzkumy shodně prokazují, že čeští žáci mají nedostatky v oblasti posuzování a hodnocení textů. Jednou z příčin by mohlo být, že se čeští žáci s úlohami tohoto typu ve škole setkávají jen zřídka. Pro úspěšné složení nové maturitní zkoušky je však třeba prohlubovat znalosti žáků již od základního vzdělání.

3. TEXT

Součástí osnov českého jazyka a literatury na středních školách je výchova přemýšlivého, samostatného a kreativního čtenáře, ale tento cíl se občas ztrácí v záplavě informací z dějin literatury a pojmů z literární teorie. Většina studentů se nestane literárními vědci, ale ve svém zaměstnání i soukromém životě potřebují porozumět různým typům textů. V této kapitole se diplomová práce zaměřuje na význam textu při rozvoji čtenářské gramotnosti a na strategie, které čtenář používá k porozumění textu.

3.1 Význam textu při rozvoji čtenářské gramotnosti

J. Palenčárová a K. Šebesta (2006) charakterizují text jako základní jednotku psané komunikace – je procesem i produktem. R. Šikulová a V. Rytířová (2006, str. 11) uvádějí několik cílů, které může literární text plnit:

1. *„Slouží k procvičování techniky čtení,*
2. *umožňuje procvičovat čtení s porozuměním,*
3. *umožňuje studentům společné, zábavné povídání po přečtení textu,*
4. *dává prostor k porovnávání různých názorů, zážitků, studenti mají možnost přesvědčit se o tom, že každému se líbí něco jiného, že se ve svých pohledech mohou odlišovat,*
5. *studenti se učí vlastními slovy formulovat hlavní myšlenky v dílčích částech textu,*
6. *učí se pracovat s osnovou,*
7. *učí se vyprávět děj příběhu s dodržáním dějové posloupnosti,*
8. *dává studentům možnost vytvářet reproduktivní i produktivní otázky, které z textu vyplývají (studenti se tak učí formulovat různé typy otázek),*
9. *může být prostředkem inspirace k vytváření vlastních textů (tvořivé psaní),*
10. *může se stát prostředkem dramatizace, vhodné části textu mohou sloužit k vytváření scénářů a k využití inscenační metody ve vyučování.*

Literární text může být použit i jako výchozí materiál pro **jazykovou výchovu**, k plnění jazykového učiva v určitém ročníku. Mohou to být různé literární hádanky a kvízy, které ožívují studentovu paměť, představivost a fantazii. Jsou to úkoly zaměřené na osvojování slovní zásoby. S pomocí literárního textu si studenti uvědomují rozdíly mezi slovy z hlediska spisovnosti a nespisovnosti. Cvičení jsou v tomto případě zaměřená na vyhledávání slov, která jsou spisovná, hovorová, nespisovná nebo slangová. Studenti mohou také objasňovat určitá slova. Vytvářejí nebo hledají slova stejného či podobného významu, slova stejně znějící, ale s jiným významem, nebo slova opačného významu. Významnou složkou jazykové interpretace textu je i **zvukový rozbor**. Jsou to úkoly, kde studenti rozvíjejí kulturu mluvené řeči, tj. dbá se na správnou artikulaci a dýchání. Využívají se paralingvistické prvky, které se týkají práce s hlasem. Studenti se učí využívat intonace, výšky hlasu, tempa a intenzity hlasu. Zvukový rozbor zahrnuje i vnímání a chápání rýmu a vytváření rýmů na různá slova (J. Toman, 1999).

Literární text může být východiskem a inspirací pro tvořivou práci, jak píše R. Šikulová a V. Rytířová (2006). Studenti mohou vytvářet scénáře či text zdramatizovat nebo napsat vlastní text. M. Daňová (2008) nabízí několik příkladů z literární výchovy. Studenti v úlohách tvoří slova, která vyjadřují citové zážitky nebo vymýšlejí synonyma k nějakému slovu. Úkol může být zaměřen na vytvoření titulku k příběhu nebo jeho dokončení, které je zadáno buď humorně, dramaticky nebo absurdně. Studenti vytvářejí příběhy z daného počtu slov či vět nebo podle předložených obrázků. Řešení takových úloh vyžaduje od studenta aktivitu v podobě hledání, analyzování, experimentování, objevování a bádání. Studentovi k vyřešení nestačí použít již známé postupy, ale musí zapojit všechny poznatky, které zná a vymyslet i nějaké další, kreativnější.

R. Šikulová a V. Rytířová (2006) doporučují společnou četbu a následnou analýzu. Je to nejlepší způsob pro porozumění textu. Když studenti pracují s textem společně nebo ve skupinkách, mají možnost se uplatnit i jedinci, kteří nejsou příliš průbojní. Práce v týmu je příležitostí vzájemně sdílet své zážitky, úvahy nad literárním textem, postřehy. Autorky mluví o kooperativní činnosti, která vede ke společnému cíli, tj. k porozumění danému textu. Společná práce nad textem má výhodu v tom, že studenti hledají společně význam díla, a vzájemně mohou porovnávat své názory.

Uvědomují si tak, že je možné mít několik odlišných pohledů na jednu věc. Mají prostor pro společné sdílení zážitků z četby. Kolektivní práce je učí všimnout si dílčích částí textu, vyhledávat v textu určité pasáže, myšlenky, orientovat se v psaném textu.

3.2 Výběr textu

Vybrat studentovi vhodnou knížku ke čtení či vhodný text k úpravě není snadné a podle M. Daňové (2008) nelze vytvořit univerzální seznam doporučené literatury. Každého jedince nebo školní třídu by měl jejich pedagog dobře znát a podle toho i vybrat vhodnou knihu. Při výběru vhodné knihy je důležité snažit se porozumět současným možnostem čtenáře, vývojové úrovni a aktuálním potřebám nebo problémům, které právě řeší. Tyto znalosti pomáhají vyučujícímu mnohem lépe vybrat knížky, které studenti se zájmem přijmou. Pomoci mohou i samotní studenti. Možnost podílet se na výběru knihy totiž významně zvyšuje ochotu číst. Skutečnost, že vyučující vybírá knihu se svými studenty, jim později může pomoci v samostatném rozhodování při výběru z literatury. Hlavní je, aby člověk četl rád a se zájmem. K četbě složitějších textů se studenti propracovávají postupně.

Podle I. Věříšové (2007) vyučující při výběru textu bere v úvahu:

- duševní úroveň jedince,
- stav rozvoje jeho řeči,
- čtenářskou vyspělost.

3.3 Čtenářské strategie při práci s textem

Schopnost správně porozumět čtenému textu člověk nezíská v průběhu času sám od sebe. K tomu je třeba osvojit si správné čtenářské strategie. L. Whitcroft (online, cit. 2013-12-10) čtenářské strategie označuje jako „*postupy, které čtenáři pomáhají, aby lépe porozuměl čtenému textu. Slovo strategie nám ukazuje, že se jedná o něco, co používáme vědomě a promyšleně, tedy strategicky.*“ Při práci s textem autor klade důraz na to, jakým způsobem se pracuje se strategiemi. Studenti mají uvažovat nad svým přemýšlením, tzv. metakognice. Čtenářská strategie odpovídá čtenářským

dovednostem, které zdatný čtenář provádí automaticky, tj. jejich používání si neuvědomuje.

V knize *Reading with Meaning* (Čtení s porozuměním) autorka Debbie Millerová rozpracovává základní čtenářské strategie. Její závěry vycházejí z americké studie z devadesátých let 20. stol., kdy probíhá výzkum zaměřený na to, co dělá čtenáře zdatnými čtenáři. Jedním ze závěrů je, že jim pomáhají porozumět textu různé čtenářské strategie. D. Millerová mezi základní čtenářské strategie řadí (L. Whitcroft, online, cit. 2013-12-10):

- **Hledání souvislostí** – Čtenář si uvědomuje, že existuje určitá souvislost mezi textem a jím, nebo textem a světem kolem něho, nebo textem a jiným textem.
- **Kladení otázek k textu** – Před čtením textu, během něho, i po něm si čtenář klade otázky, na které hledá odpověď.
- **Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ** – Čtenář si představuje, jak vypadá, voní, chutná nebo je cítit na dotek něco, co se objevuje v textu.
- **Usuzování** – Čtenář dle nápovědy v textu zjišťuje, co mu chce autor sdělit. Zjišťuje skrytý význam textu.
- **Identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu**
- **Syntéza** – Čtenář si skládá dohromady informace, o kterých se dozvídá z textu, a přidává k nim, co již ví. Kousky „skládačky“ vytvoří nový poznatek.

J. Kmentová (2004) se snaží, aby studenti nahlíželi na text z různých úhlů pohledu a proto se zaměřuje na kreativní práci s textem. Studenti například pracují s vizualizací textu, kdy vytvářejí fotografie k literární předloze. K tomu je potřeba textu dobře rozumět. K dobrému pochopení textu slouží i práce s rozstříhanou poezií nebo prózou. Pro studenty je lákavá i adaptace textu, např. dramatizace, přepis do filmového scénáře či zhudebnění.

4. METODY POROZUMĚNÍ TEXTU

Skutečné čtení nezačíná v okamžiku, kdy student upře oči do textu a luští slova a věty. S poslední tečkou či slovem ani nekončí. Opravdové čtení se ani netýká techniky čtení a znalosti slov. Česká školní inspekce vytvořila pedagogickou příručku, která se rozvojem čtenářské gramotnosti zabývá a podrobněji se snaží vysvětlit proces čtení s porozuměním. Vytyčila si cíl, zjistit podmínky a průběh vzdělávání, které k rozvoji čtenářské gramotnosti napomáhá. Vytvořila přehled celé řady vyučovacích metod i širších postupů, které se celosvětově uplatňují při rozvoji čtení u studentů. Tato kapitola popisuje jednotlivé postupy a metody, a především vliv na rozvoj čtenářovy osobnosti.

Cílem jednotlivých metod podle R. Šikulové (2006) je, aby student četl text s porozuměním, dokázal využít veškeré své dosavadní znalosti, zapojil fantazii a tvořivost při plnění jednotlivých úkolů. Úkoly jsou různě obtížné a jsou zaměřeny především na rozvoj slovní zásoby, podporu čtenářských dovedností, dramatizaci, rozvoj komunikativních dovedností, spolupráce, tvořivosti a představitivosti jedince. Snaží se posílit pozitivní vztah k četbě, rozvíjet sociální dovednosti a zpestřit výuku. Vyučující je může využívat i k navozování situací, které vychovávají a následně o nich se studenty diskutovat a řešit je.

Na samotnou metodu má podle J. Jošta (2011) vliv i vyučující. Metoda je jen prostředek k dosažení cílů, pouhý nástroj v rukou pedagoga a jeho studentů. Jinými slovy, zvládnout novou metodu není snadné, a je na osobnosti vyučujícího, jaký text si vybere a jakou formou ho při výuce prezentuje.

4.1 Základní metody

Metody, které se v diplomové práci uvádějí, jsou tzv. evidence-based, to znamená, že vycházejí z výzkumů, které ověřují jejich opravdovou funkci. V této kapitole se uvádějí nejčastěji metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Metody se zaměřují na kritické myšlení a jeho rozvoj. Kritické myšlení je

myšlením nezávislým, kdy člověk myslí a rozhoduje sám za sebe, jak uvádí A. Tomková (2007). Kritické myšlení začíná otázkami, na které čtenář hledá odpovědi, snaží se argumentovat. Autoři programu RWCT charakterizují rozvoj kritického myšlení jako postupný proces ovlivněný věkovými a individuálními zvláštnostmi. Kritické myšlení není samostatný předmět, ale je součástí všech vyučovacích předmětů.

Čtení s otázkami

Tato metoda vychází ze základní práce s textem. Nejprve si studenti tiše pro sebe přečtou daný text nebo jim ho vyučující přečte nahlas. Další variantou je, že studenti pracují s textem ve dvojicích. Před samotným čtením si nejprve text prohlédnou a následně se dohodnou, po jak velkých úsecích budou postupovat. Po přečtení vyučující klade studentům co nejvíce otázek k textu, nebo pokud pracují ve dvojicích, ptají se navzájem. Otázky jsou kladeny tak, aby se odpovědi na ně mohly nalézt přímo v textu (tzv. kontrolní otázky) nebo jsou to otázky, které se ptají na kontexty, na souvislosti mezi tímto textem a jinými texty, tímto textem a zkušenostmi studenta apod. (tzv. otázky vycházející z textu, ale jdoucí za něj). Smyslem této metody je, že se student učí formulovat otázky, které souvisejí s textem, hledá vhodné a logické odpovědi s oporou v textu a učí se vyvozovat souvislosti. Studenti mohou v rámci vyučovací hodiny shromáždit informace, které si z textu pamatují a dále s nimi pracovat (M. Šlapal et al., online, cit. 2014-1-10).

Čtení s předvídáním

Studenti mají text, který je rozdělen na jednotlivé části. Vyučující předkládá text studentům po částech nebo jsou jednotlivé části graficky či číselně oddělené. Po přečtení každé části textu studenti zkouší předvídat, jak text pokračuje. Vycházejí při tom z odhadů vyplývajících z přečteného textu a z vlastní životní zkušenosti. Své předpovědi prodiskutují v rámci třídy, se spolužákem nebo s vyučujícím. Následuje čtení další části textu, kde studenti rekapitulují, nakolik se jejich představy shodují s realitou. Posléze opět předvídají, jak příběh pokračuje. Studenti se tak učí rozlišovat podstatné a nepodstatné. Hledají v textu náznaky, ze kterých lze předvídat jeho pokračování. Nutí je to formulovat myšlenky a následně si je utvrdit nebo je porovnat s novými informacemi nabytými z pokračování textu (M. Šlapal et al., online, cit. 2014 1-10).

Tabulka, do které studenti mohou psát svoje předpovědi, a následně je porovnávat, může např. vypadat takto:

Tabulka 1: Čtení s předvídáním

Část textu	Jak si myslíte, že se příběh bude vyvíjet?	Proč si to myslíte?	Co se ve skutečnosti stalo?
Předvídání před textem			
První část textu			
Další části textu...			

Zdroj: Dočekalová, 2014

Řízené čtení

Studenti čtou po částech samostatně a v tichosti společný text. Následně vyučující klade čtenářům otázky či jim dává úkoly, které vedou k tomu, aby našli v textu obsažené významy a vyjadřovací prostředky. Čtenář tímto způsobem nachází cestu k pochopení textu a nalezení myšlenky, kterou mu autor textu chce předat. Součástí řízeného čtení je i většinou čtení s předvídáním. Studenti nacházejí touto metodou odpovědi na otázky, učí se porozumět smyslu i stavbě textu. Je pochopitelné, že každý čtenář vnímá text a rozumí mu jiným způsobem. Ve společné diskusi však mohou dospět ke stejným závěrům. Student si prostřednictvím této metody uvědomí, že kvalitní text odkazuje čtenáře k širším souvislostem (M. Šlapal et al., online, cit. 2014-1-10).

Debata s autorem (QtA – Questioning the Author)

Metoda je založena na práci s textem. Je zaměřena na to, aby usnadňovala studentům porozumění myšlenkám obsaženým v textu. Podle H. Košťálové (online, cit. 2013-12-28) tento přístup pomáhá čtenářům porozumět textu tím, že odpovídají na určitý typ otázek a diskutují o možnostech odpovědí. Při práci podle této metody nejde o nalezení konkrétní informace v textu. Pro pochopení metody QtA je důležité si uvědomit, že je rozdíl mezi čtením, kde se vyhledávají informace a čtením,

kde zjišťujeme význam. Studenti čtou text po částech a průběžně reagují na myšlenky v textu. Snaží se společně nalézt smysl toho, co čtou.

Příklady dotazů, které berou v úvahu metodu QtA, vypadají následovně:

- Co autor čtenáři sděluje?
- Co autor předkládá a čtenář to již ví?
- Proč to autor čtenáři sděluje? Chce něčeho dosáhnout? Čeho?
- Proč to autor čtenáři sděluje tímto způsobem?
- Jaký smysl má autorovo sdělení? Co je cílem?
- Čemu příkládá autor největší význam?
- Jakým způsobem to naznačuje?
- Sděluje autor hlavní myšlenku jasně?
- Co může autor udělat, aby myšlenku objasnil?
- Jak si autor představuje svoje čtenáře? Pro koho píše?

Tyto otázky jsou obecnými sondami, které slouží vyučujícímu k tomu, aby podnítil diskusi. Otázky neslouží k tomu, aby studenti vyhledávali informace z textu, ale aby přiměly čtenáře uvažovat o smyslu textu a podle něho formulovali vlastní myšlenky.

Tabulka tvrzení (ano/ne)

Před vlastním čtením textu studenti vyplňují tabulku, ve které zvažují, jestli jsou konkrétní výroky vybrané vyučujícím pravdivé či nepravdivé. Svůj názor vyjádří slovy „ano“ nebo „ne“ ve sloupci „Před přečtením“ (tabulka 2). Následně studenti přečtou text a nacházejí správná řešení. Někdy text neobsahuje odpověď, jestli je výrok pravdivý či nepravdivý – i tento „chyták“ rozvíjí čtenářskou gramotnost. Části textu, které se vztahují k výrokům, studenti označují např. podtržením. Do sloupce „Po přečtení“ napíší pravdivost výroku. Do sloupce „Poznámka“ zapisují slova nebo věty, kterými se řídí při posouzení pravdivosti. Studenti se učí pozorně číst jednotlivé výroky a vyhodnocovat jejich pravdivost. Smyslem metody je si uvědomovat, co čtou a umět vyhledávat konkrétní části, které se týkají daných výroků (M. Šlapal et al., online, cit. 2014-1-10).

Tabulka, ve které vyučující předkládá jednotlivé výroky a čtenář vyhodnocuje jejich pravdivost, může např. vypadat takto:

Tabulka 2: Tabulka tvrzení (ano/ne)

Odpovídá tento výrok skutečnosti?	Před čtením	Po čtení	Poznámka
1. výrok			
2. výrok			

Zdroj: Dočekalová, 2014

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

Studenti v průběhu čtení nového textu označují informace čtyřmi značkami (M. Šlapal et al., online, cit. 2014-1-10):

Tabulka 3: Značky pro metodu I.N.S.E.R.T.

✓	„Fajfkou“ označují informaci, která potvrzuje, co už vědí.
Další symboly značí informace, které jsou pro ně nové.	
+	„Plusem“ označují informaci, která je pro ně nová a zároveň důvěryhodná.
-	„Mínusem“ označují informaci, které nevěří, protože je v rozporu s tím, co již vědí, nebo s dalšími informacemi, které nacházejí v daném textu.
?	„Otazníkem“ označují informaci, kterou si potřebují ověřit, doplnit novou informací nebo jí vůbec nerozumějí.

Zdroj: Dočekalová, 2014

Studenti neoznačují symboly všechny informace v textu, ale vybírají je v předem určeném počtu. Např. je zadáno, že mohou použít maximálně dvě značky na odstavec. Před začátkem práce podle uvedené metody, jak uvádí M. Šlapal et al. (online, cit. 2014-1-10), je tzv. evokační fáze. V ní si studenti uvědomují, co o daném tématu již vědí a co si o něm myslí. Tuto evokaci je možné provádět např. individuálním brainstormingem se zápisem, což je „*technika založená na hledání nových nápadů*“

a návrhů a na jejich dalším tvořivém kombinování a zlepšování.“ (J. Kraus et al., 2007, str. 119)

Studenti mohou v rámci této metody porovnávat, které informace jsou označeny a který typ symbolu k tomu používají. Prostřednictvím této metody se studenti učí vybírat z textu důležité informace a to už v průběhu prvního čtení. Studenti se učí kriticky zvažovat, jestli je pro ně nová informace důvěryhodná (symbol +), nebo ji musí ověřit s dalšími zdroji (symbol ?). Odhalují tak rozpory v daném textu a uvědomují si, kterým informacím nerozumí (M. Šlapal et al., online, cit. 2014-1-10).

V – CH – D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)

Studenti mají připravenou následující tabulku:

Tabulka 4: Tabulka V – CH - D

Vím	Chci vědět	Dozvěděl jsem se

Zdroj: Dočekalová, 2014

Po seznámení se sledovaným tématem si studenti samostatně zapisují do sloupce „Vím“ vše, co o dané problematice vědí. Následně ve dvojici probírají, co mají ve sloupci napsáno a popř. vlastní sloupec „Vím“ doplní o informace svého spolužáka, kterým věří. Potom dvojice diskutuje o tom, co jim není jasné a zapisují své otázky do sloupce „Chci vědět“. Po této evokační přípravě následuje práce s textem, kde se využívá např. metoda čtení s otázkami nebo metoda I.N.S.E.R.T. Po práci s textem doplní dvojice svou tabulku o poslední sloupec „Dozvěděl jsem se“. Studenti se učí touto metodou vybírat z textu informace, které považují za důležité. Formulují nové otázky, které je na základě textu napadají. Nezapisují vytržené pojmy a hesla, ale smysluplné informace (M. Šlapal et al., online, cit. 2014-1-10).

Textové koláže

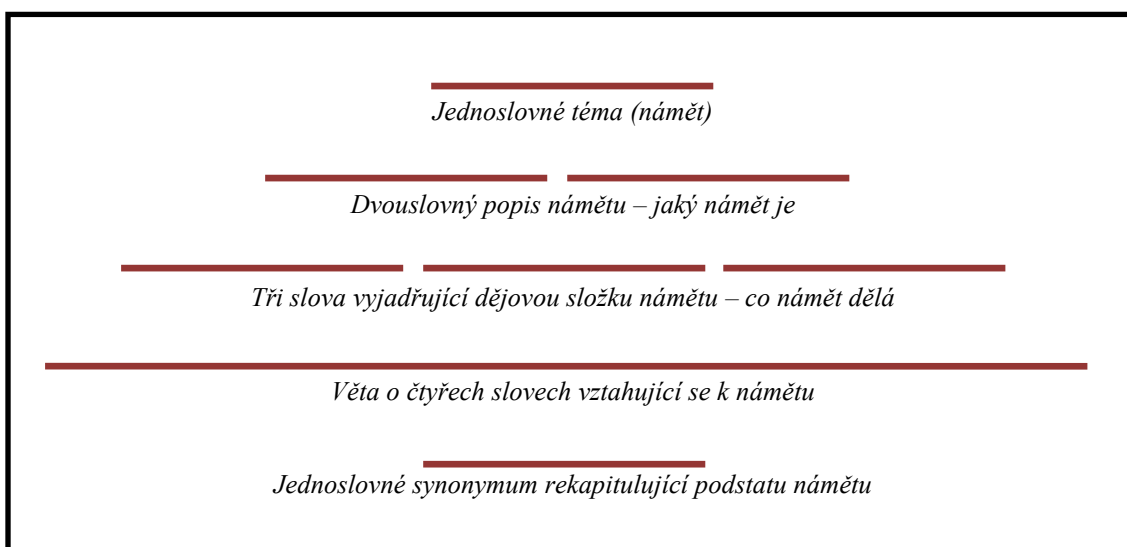
Je to oblíbená technika, která je původem výtvarnou technikou. R. Šikulová a V. Rytířová (2006) ji popisují jako montáž libovolného jazykového materiálu nejrůznějšího původu. Jazykový materiál může student vytvořit sám, nebo používá různé texty (např. novinové, umělecké). Textová koláž může být doplněna o výtvarná díla. Skládá se z vybraných slov určitých tematických okruhů, z novinových titulků, z reklamních hesel, ze zeměpisných názvů, z rčení. Metoda podporuje přirozenou hravost člověka a učí studenty využívat poznatky z textu k zábavě a psychickému uvolnění, k hledání pozitivních prožitků.

Pětilístek

V pětilístku se se studenti snaží shrnout téma, informace, názory a postoje k textu do tzv. básničky, která představuje jednoduchý organizér. Struktura pětilístku je přesně daná (obrázek 3). Pětilístek vypisují studenti samostatně. Smyslem této metody je umět shrnout informace do stručného vyjádření. Studenti musí zapojit fantazii a používat výstižná metaforická pojmenování. Vybírají vhodná slova pro vyjádření svých představ, znalostí a názorů.

V publikaci Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti je struktura pětilístku popsána takto (M. Šlapal et al., online, cit. 2014-1-10):

Obrázek 3: Struktura pětilístku



Zdroj: Dočekalová, 2014

Diamant

Metoda Diamant je v podstatě rozšíření metody pětilístku o protikladnou stránku. Do struktury píšeme klady (první část) a zápory (druhá část) tématu. Smyslem této metody je rozvíjet stejné dovednosti jako při práci s pětilístkem.

Publikace Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti graficky zobrazuje metodu Diamant takto (M. Šlapal et al., online, cit. 2014-1-10):

Obrázek 4: Struktura diamantu



Zdroj: Dočekalová, 2014

Práce s osnovou příběhu

Vytváření osnovy je spojeno s interpretací textu a souvisí se členěním textu na uzavřené tematické celky (odstavce). Práce s osnovou umožňuje zároveň podle R. Šikulové a V. Rytířové (2006) využívat vědomosti a dovednosti získané ze slohových cvičení. Každý text má svou strukturu a studenti jsou vedeni k tomu,

aby si uvědomovali, z jakých částí je text složen, které dějové situace jsou hlavní a které vedlejší, jak se děj postupně rozvíjí, kde se děj odehrává, jaké postavy v příběhu vystupují. Práce s osnovou napomáhá rozvíjet vyjadřovací schopnosti studentů, rozšiřuje slovní zásobu, rozvíjí analytické a logické myšlení a rozlišování podstatného a nepodstatného.

Příklady práce s osnovou, uváděné J. Tomanem (1999), jsou následující:

- Studenti člení text příběhu na samostatné tematicky uzavřené části (odstavce) a snaží se formulovat jejich hlavní myšlenku.
- Pro rozčleněný text vymyslí vyučující několik variant názvů jednotlivých odstavců. Studenti vybírají nejvhodnější z nich.
- Studenti vymýšlejí vlastní názvy jednotlivých odstavců.
- Vyučující předloží studentům podrobnou osnovu textu a studenti ji musí zestručnit, nebo naopak jednoduchou osnovu mají rozšířit a doplnit.
- Vyučující předloží studentům zpřeházenou osnovu, která neodpovídá určitému textu. Studenti ji musí správně poskládat.
- Studenti sami sestavují osnovu podle přečteného textu a navzájem porovnávají svoje nápady.

Učíme se navzájem

Studenti jsou rozděleni do skupinek po třech nebo čtyřech, každý dostane určitý text, většinou naučný. Každý ve skupince má jiný text, ale všechny se týkají jednoho tématu. Studenti si v klidu přečtou materiál od vyučujícího. Následně se přemístí do další skupinky, ve které mají všichni stejný text, který právě četli. Společně ho rozebírají, vysvětlují si, jak mu rozumějí a vybírají z něj informace, které jsou podle nich podstatné. Dohodnou se společně na tom, které poznatky z textu po návratu zpět do své skupinky naučí své kolegy. Po návratu zpět do domovského týmu své spolužáky každý z nich naučí, co je z textu podstatné. Členové skupinky se mohou ptát na jakékoliv nejasnosti a zapisovat si poznatky. Hledání podstatných informací je cílem této metody. Je to jedno z dalších cvičení, kde se studenti snaží porozumět dobře textu a převést ho do podoby, kterou pochopí i jejich spolužáci (M. Šlapal et al., online, cit. 2014-1-10).

Organizace Investice do rozvoje vzdělávání uvádí (online, cit. 2014-1-13), že autorkami této metody jsou americké psychologičky Annemarie S. Palinscarová a Ann L. Brownová, které metodu v roce 1984 publikují. Při použití této techniky je zlepšení porozumění textu u studentů již po 15-20 dnech. Výzkum ukazuje, že porozumění textu se zlepšuje téměř okamžitě a má dokonce trvalý charakter. J. Jošt (2011) píše, že tato technika přináší úspěch především jedincům s poruchami čtení.

Didaktická hra

Využívání hry ke vzdělávacím a výchovným cílům je známé už z děl J. A. Komenského. Hra je činnost, která člověka provází od dětství, ne-li celý život. Didaktické hry zahrnují velké množství různorodých aktivit, které lze třídit podle různých hledisek. Pro záměry diplomové práce nejvíce vyhovuje třídění didaktických her podle K. Santlerové (1993), která je klasifikuje z hlediska čtení a psaní. Autorčino dělení respektuje jednotlivé oblasti, které jsou při výuce čtení a psaní rozvíjeny. Didaktické hry dělí na:

- hry k rozvoji myšlení,
- hry intelektuální, které rozvíjejí paměť, pohotovost, představivost a pozornost,
- hry k rozvoji řeči,
- hry se slovy,
- hry k rozlišování hlásek a písmen,
- hry na kontrolu porozumění.

R. Šikulová a V. Rytířová (2006) charakterizují hru jako jednu ze základních forem činnosti, vedle práce a učení. Hodnota hry je především v tom, že přináší jedinci citové uspokojení ze hry. Hra má tedy hodnotu sama o sobě. Často funguje jako socializační prvek. Pomáhá studentovi se začlenit lépe do třídního kolektivu. Hra nabízí celou škálu nejrůznějších modelových situací, které se mohou stát průpravou pro skutečný život. Procvičuje sociální dovednosti a schopnosti, např. komunikaci, argumentaci, schopnost pracovat ve skupině.

5. POPIS VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce se věnuje jednotlivým částem průzkumné sondy. Průzkum je zaměřen na studenty různých typů středních škol.

5.1 Cíl a hypotézy výzkumu

Teoretická část diplomové práce uvádí mezinárodní výzkumy PIRLS a PISA, které poukazují na to, že v České republice existují velké rozdíly ve výsledcích žáků základních škol. Dosud však neproběhl žádný mezinárodní výzkum zaměřený na studenty středních škol. Přitom za jednu z klíčových dovedností, která je požadována jako výstup ze středoškolského studia, je čtenářská gramotnost. Dosažení optimální úrovně čtenářské gramotnosti předpokládá i určitou úroveň osvojení si dovednosti čtení s porozuměním a získání aktivního a pozitivního vztahu ke čtení. Hlavním cílem průzkumné sondy je zjistit, jaká je úroveň čtenářské gramotnosti z hlediska porozumění textu studentů posledních ročníků středních škol. Nová maturitní zkouška z českého jazyka a literatury vyžaduje práci s textem výrazně důkladnější, než dříve. Cílem práce je zjistit, jak jsou studenti na tento nový typ maturity připraveni, jestli ve škole pracují s různými druhy textů a jaký je vztah mezi čtenářstvím a čtenářskou gramotností.

Výzkum na tak široké téma je velmi náročný. Pro co nejpřesnější výsledky je třeba jej provádět řadu let při sledování mnoha studentů z různých typů středních škol. Cílem práce je na malém vzorku ověřit poznatky pedagogů a autorů odborné literatury, a vytvořit pilotní studii inspirující k dlouhodobějšímu výzkumu, který otevře problematiku čtení, seznámí s postupy rozvoje čtenářské gramotnosti, případně podnítl zájem o rozvoj vlastního čtenářství.

V souladu s uvedeným cílem práce formuluje výchozí otázku výzkumu: „Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti studentů středních škol z hlediska porozumění různým textům?“ Na základě předpokladu, že existuje rozdíl v úrovni čtenářské gramotnosti mezi studenty různých typů středních škol, jsou formulovány hypotézy:

1. Mezi studenty existují rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti podle typu střední školy, kterou studují.
2. Rozdíly ve výsledcích chlapců a dívek lze vysvětlit rozdíly v jejich postojích ke čtení.
3. Studenti, které baví číst, dosahují lepších výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti.
4. Studenti, kteří pravidelně čtou, dosahují v porovnání s „nečtenáři“ lepších výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti.

Rámcové vzdělávací programy pro střední školy uvádějí vzdělávací obsah, který je propojeným celkem očekávaných výstupů, jichž studenti na konci středoškolského studia mají dosáhnout. Vzhledem k tomu je výzkum adresován studentům středních škol s maturitní zkouškou, která přesně specifikuje dovednosti, vědomosti, postoje a poznávací hodnoty, kterých studenti mají nabýt během studia bez ohledu na to, kterou střední školu studují.

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek se skládá ze studentů maturitních ročníků středních škol v Praze. V České republice existují tři hlavní druhy středních škol, které poskytují vzdělávání zakončené maturitní zkouškou. Jsou to gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště s maturitou. Pro objektivitu výsledků jsou sledováni studenti všech typů středoškolského vzdělávání.

Výzkumného šetření se účastní celkem 158 studentů, z toho 82 dívek a 76 chlapců. Podíl účasti studentů z různých druhů středních škol je přibližně stejný. 54 studentů navštěvuje všeobecné gymnázium, 53 střední odbornou školu a 51 odborné učiliště s maturitou.

Mezi školami stejného typu mohou být rovněž rozdíly, proto jsou od každého typu střední školy vybrány dvě pražské. Dvě všeobecná státní gymnázia, která připravují studenty především na studium na vysokých školách nebo vyšších odborných školách. Jako střední odborná škola se výzkumu účastní hotelová škola, která poskytuje odborné vzdělávání zaměřené na gastronomii, techniku služeb v oblasti ubytování a stravování a ekonomickou činnost v oblasti hotelového průmyslu. Druhou odbornou školou je soukromá obchodní akademie, která se zaměřuje na zahraniční obchod, jazyky a informatiku. Z pražských středních odborných učilišť s maturitou se výzkumné sondy účastní studenti oboru gastronomie na středním odborném učilišti gastronomie. Tato škola připravuje budoucí kuchaře, číšníky a cukráře pro pozice v provozovnách gastronomických služeb. Studenti druhého středního odborného učiliště s maturitou, studují obor informační technologie zaměřený na elektronické počítačové systémy. Škola studenty vzdělává v oblasti programování, počítačových sítí a aplikačních softwarů.

Studenti vybraných středních škol se připravují ve čtyřletém denním studiu a ve školním roce 2013/2014 studují poslední ročník. Průměrný věk studentů je osmnáct let. Účastníci výzkumu se připravují na maturitní zkoušku v jarním zkušebním období, tj. od 2. května do 10. června 2014.

5.3 Metody sběru dat

Výzkumnou částí práce je pilotní studie, která spadá do kvantitativních průzkumů, i když podle J. Huka (2007) má spíše kvalitativní charakter. Je to sonda, jejímž účelem je zjistit, zda je průzkum realizovatelný, jestli hledané informace v populaci existují a zda mohou být získány relevantní údaje. Cílem tohoto průzkumu je zjistit informace od co nejširšího okruhu respondentů. Výběr vzorku je kvótní, tj. jsou vybrány školy tak, aby co nejlépe odpovídaly populaci jako celku. Bere se ohled na druh střední školy, kterou respondent studuje, na jeho pohlaví, a na ročník, který studuje.

Výzkum vychází z uvedených hypotéz, které se prověřují na určitém vzorku studentů. Jako technika k získání potřebných informací poslouží dotazník, který se

skládá ze dvou částí – z charakteristiky čtenáře a tří testovacích úloh. Dotazník je v plném znění uveden v příloze (příloha A).

První část dotazníku, charakteristika čtenáře, je složena z 11 uzavřených otázek, které mají několikastupňovou škálu odpovědí. Při sestavování otázek se práce opírá o odbornou literaturu a výzkumy, které v této oblasti probíhají. Cílem je zjistit od respondenta co nejvíce informací o jeho čtenářském chování. Jak často čte, jaký druh četby preferuje, jestli má problém porozumět čtenému textu, jak jej ovlivňuje škola, rodina a další.

Druhá část dotazníku se skládá ze tří testovacích úloh. Každá úloha obsahuje vybraný text, ke kterému respondent odpovídá na určité otázky. Otázky jsou formulované uzavřeně s několikastupňovou škálou odpovědí nebo otevřeně, tj. respondent odpovídá vlastními slovy. V dotazníku jsou zakomponovány otázky, které jej vedou k využívání co nejvíce čtenářských strategií. Okruh otázek je zaměřen na:

- vizualizaci,
- spojování čtení s čtenářovými prožitky a názory,
- hledání časového zařazení,
- pátrání po významu slov z kontextu,
- identifikaci osob a jejich vztahů, místa děje.

Respondenti v testovací části dotazníku odpovídají na 33 otázek, ze kterých mohou dosáhnout maximálně 52 bodů.

5.4 Sběr a zpracování údajů

V přípravné fázi vlastního průzkumu se pojmenuje problém, kterým se práce zabývá, a následně se formulují hypotézy. Rozhoduje se o populaci a vzorku výzkumu a o technice sběru dat. Následně se sestavuje dotazník, který je srozumitelný a jednoznačný. Skládá se ze dvou částí - z charakteristiky čtenáře a tří testovacích úloh. Srozumitelnost a jednoznačnost kladených otázek se ověřuje u odborníků z výzkumné agentury Stem (Středisko empirických výzkumů), aby dotazník co nejlépe posloužil výzkumným účelům.

Texty v testovacích úlohách jsou voleny tak, aby byly odlišného literárního žánru. Text z první testovací úlohy je báseň Romance helgolandská z básnické sbírky Balady a romance Jana Nerudy. Jako text druhé testovací úlohy slouží úryvek z novely Romeo, Julie a tma Jana Otčenáška. Poslední testovací úloha obsahuje výňatek z kapitoly „Literatura renesance a humanismu“ z učebnice českého jazyka pro střední školy. Otázky jsou formulovány tak, aby co nejlépe vyhodnotily respondentovu úroveň čtenářské gramotnosti z hlediska porozumění textu.

Následuje realizační fáze výzkumu. Respondenti jsou navštíveni v období 13. - 17. ledna 2014 ve svých školách a v rámci vyučovací hodiny vyplňují výzkumný dotazník. Čas, který má respondent určen na vyplnění, je limitován 45 minutami, tj. jednou vyučovací hodinou. Respondenti jsou úvodem seznámeni s problematikou výzkumu, s jeho anonymitou a určením pouze pro zpracování diplomové práce. Následně vyplňují dotazník.

Po sběru dat nastává fáze jejich zpracování. Druhá část dotazníku, obsahující testovací úlohy, má předem určený bodový systém hodnocení. Bodové hodnocení testovacích úloh je uvedeno v příloze (příloha B). V konečné fázi průzkumu se vyhodnocují a porovnávají data z uvedených dotazníků. Hodnocení se doplňuje o vlastní poznatky.

5.5 Interpretace údajů

V této kapitole se analyzují a následně interpretují výsledky realizovaného šetření. Odpovědi z části „charakteristika čtenáře“ a bodové hodnocení z části „testovací úlohy“ jsou pro statistiku seřazeny do tabulek. Tyto tabulky jsou uvedeny v příloze (příloha C). Výzkumná část práce porovnává odpovědi obou částí dotazníku mezi sebou. Výsledky srovnává především z hlediska pohlaví, typu střední školy, a tím, jak respondenty baví číst. Tabulka s hodnotami, které jsou podkladem pro grafické znázornění, je uvedena v příloze (příloha D).

Otázky z části dotazníku, která je věnována charakteristice čtenáře, jsou zaměřeny na:

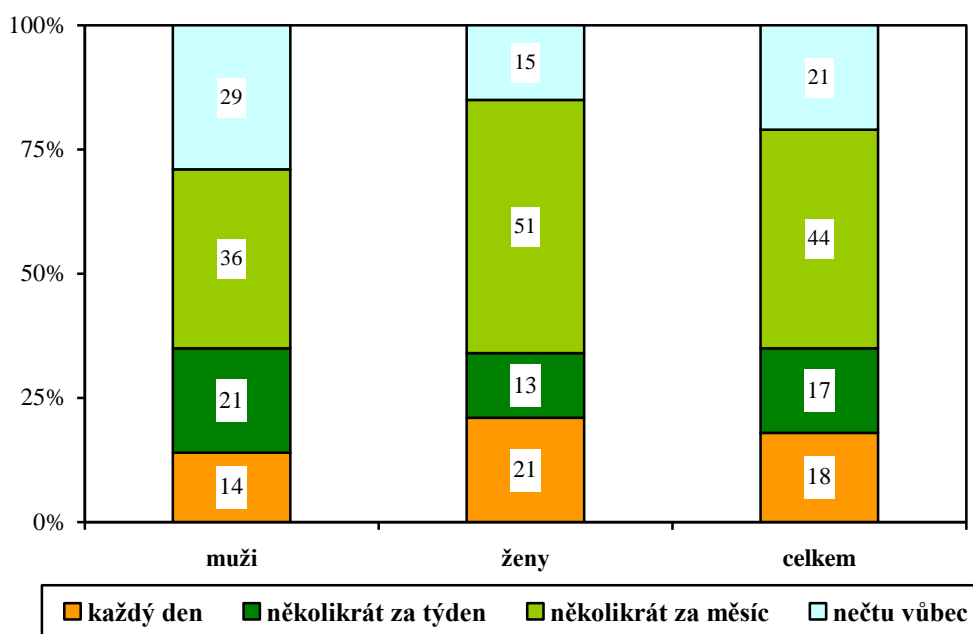
- četnost čtení,
- preferenci žánru četby,
- porozumění čtenému textu,
- rozbor textu.

Podle těchto okruhů otázek se člení interpretace údajů. Podkapitola „bodové hodnocení“, ukazuje statistické výsledky, kterých respondenti dosahují v testovacích úlohách.

5.5.1 Četnost čtení

Jednou z předních otázek, na kterou se dotazník respondentů ptá, je, jak často čtou ve volném čase. Nejčastější odpovědí je, že čtou několikrát za měsíc. Tato odpověď se vyskytuje ve 44 %. Překvapující je, že každý pátý respondent uvádí, že nečte vůbec. Je patrné, že ženy ve volném čase čtou častěji než muži. 21 % žen čte nějakou knihu každý den, ale mužů, každodenních čtenářů knih, je pouze 14 %. Tomu odpovídá, že „nečtenářek“ je o polovinu méně než „nečtenářů“ (graf 1).

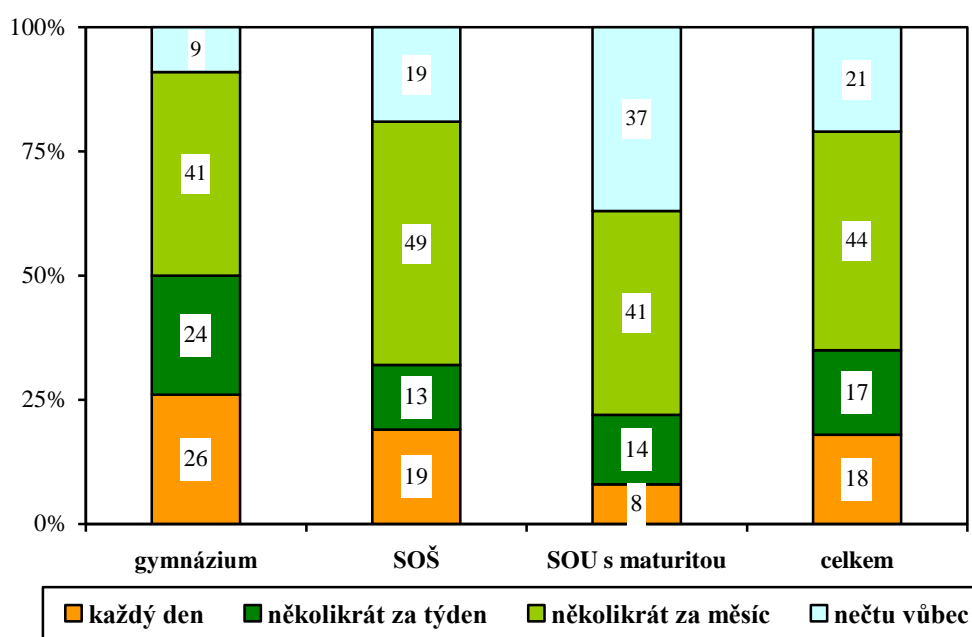
Graf 1: Jak často čtete ve volném čase? – podle pohlaví
(v %)



Zdroj: Dočekalová, 2014

Zajímavé rozdíly v četnosti čtení jsou zaznamenány v rozdílném typu střední školy, kterou respondenti studují (graf 2). Největšími čtenáři jsou studenti gymnázií. Polovina z nich čte ve svém volném čase aspoň jednou týdně. Za nimi se umísťují studenti středních odborných škol (SOŠ). Výsledky šetření mezi studenty středních odborných učilišť (SOU) jsou výrazně horší, pouze 22 % z nich čte každý den nebo několikrát za týden, zatímco 37 % nečte vůbec.

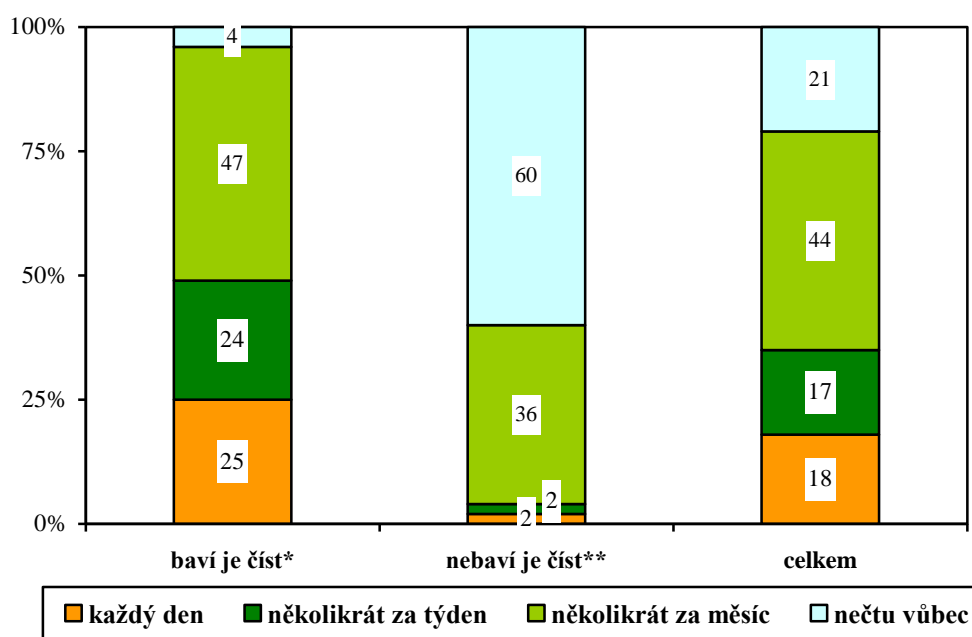
Graf 2: Jak často čtete ve volném čase? – podle typu střední školy
(v %)



Zdroj: Dočekalová, 2014

Studenti, které baví číst, čtou častěji než ti, kteří nečtou rádi (graf 3). Pouze 2 % uvádějí, že čtou každý den, ale číst je nebaví. Na druhou stranu, 4 % studentů nečtou vůbec, ale překvapivě uvádějí, že čtení je baví. Podle J. Trávníčka (2008) je čtenářem ten, kdo čte aspoň jednou za měsíc. Z tohoto hlediska je na středních školách každý pátý student „nečtenář“, protože 21 % studentů nečte. Výzkumy J. Trávníčka ukazují, že mezi obyvateli České republiky staršími 15 let je každý šestý „nečtenář“, tj. nepřečte v průběhu roku ani jednu knihu. V celkovém počtu to reprezentuje 17 % lidí. Srovnání výsledků výzkumu diplomové práce s výzkumem J. Trávníčka ukazuje, že studenti středních škol čtou méně často než je tomu u zbytku dospělé populace.

Graf 3: Jak často čtete ve volném čase? – podle toho, zda respondenty baví číst (v %)



*sloučeny varianty velmi baví + spíše baví
 ** sloučeny varianty spíše nebaví + vůbec nebaví

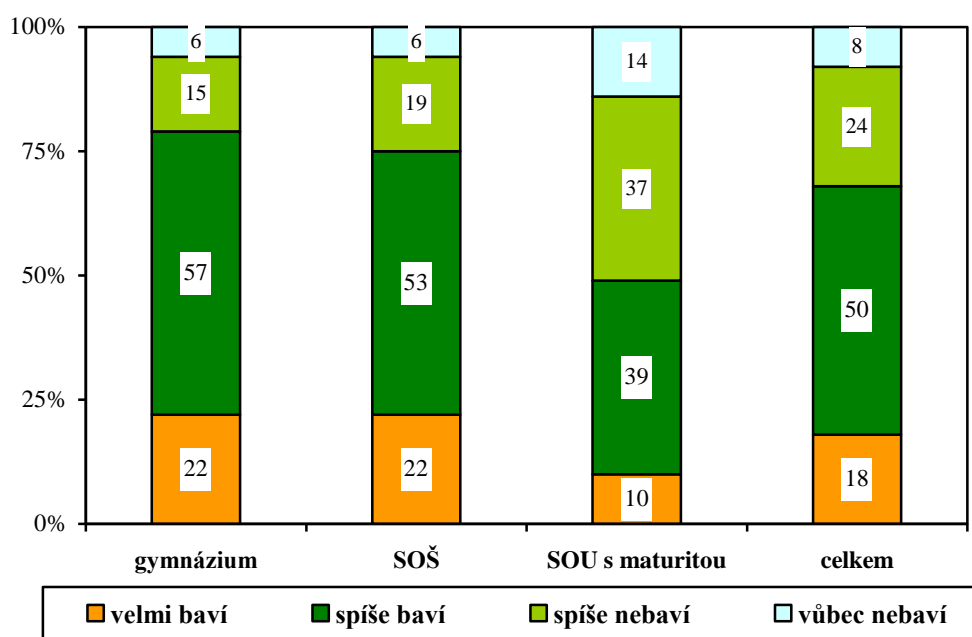
Zdroj: Dočekalová, 2014

5.5.2 Preference četby

Více než polovina studentů uvádí, že je čtení ve volném čase baví. Rozdíly mezi ženami a muži jsou minimální. 22 % žen píše, že je čtení velmi baví a to samé tvrdí 15 % mužů. Rozdíl mezi pohlavím je znát spíše v odpovědi, že respondenta čtení vůbec nebaví. 12 % mužů a jen 5 % žen uvádí tuto odpověď. Z hlediska střední školy, kterou respondent studuje, jsou výsledky mezi gymnázii a SOŠ téměř stejné. 22 % studentů těchto škol čtení velmi baví, cca 55 % spíše baví, cca 17 % spíše nebaví a 6 % vůbec nebaví. Polovinu studentů SOU čtení spíše nebo vůbec nebaví a jen 10 % studentů čtení velmi baví.

Uvedené výsledky naznačují (graf 4), že studenti SOU mají menší zájem o četbu. Z analýzy dále vyplývá, že čtenářská gramotnost studenta, samozřejmě kromě individuálních rozdílů, souvisí s průměrnou oblíbeností čtení podle typu školy.

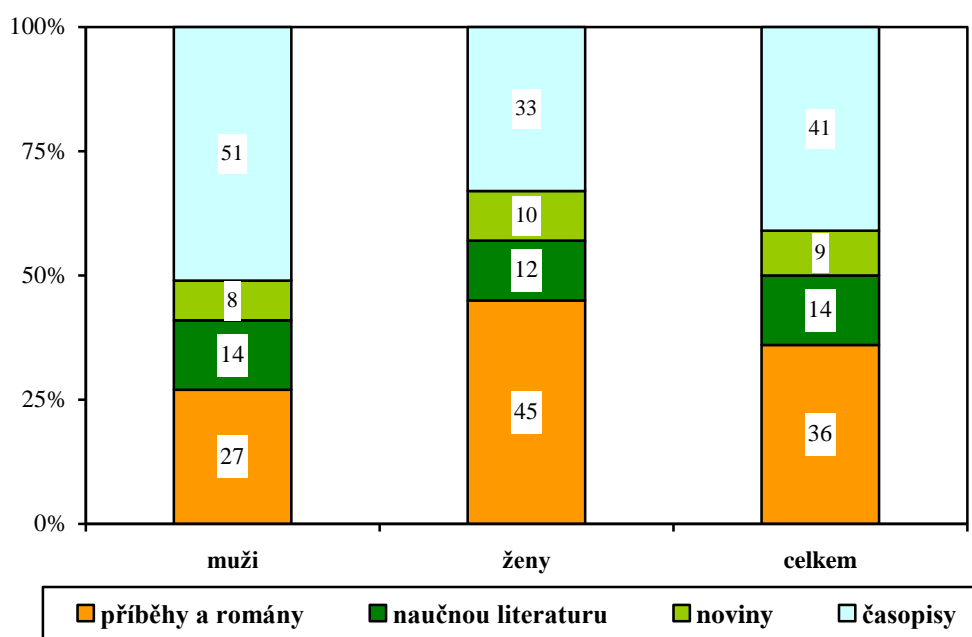
Graf 4: Jak vás baví číst? – podle typu střední školy
(v %)



Zdroj: Dočekalová, 2014

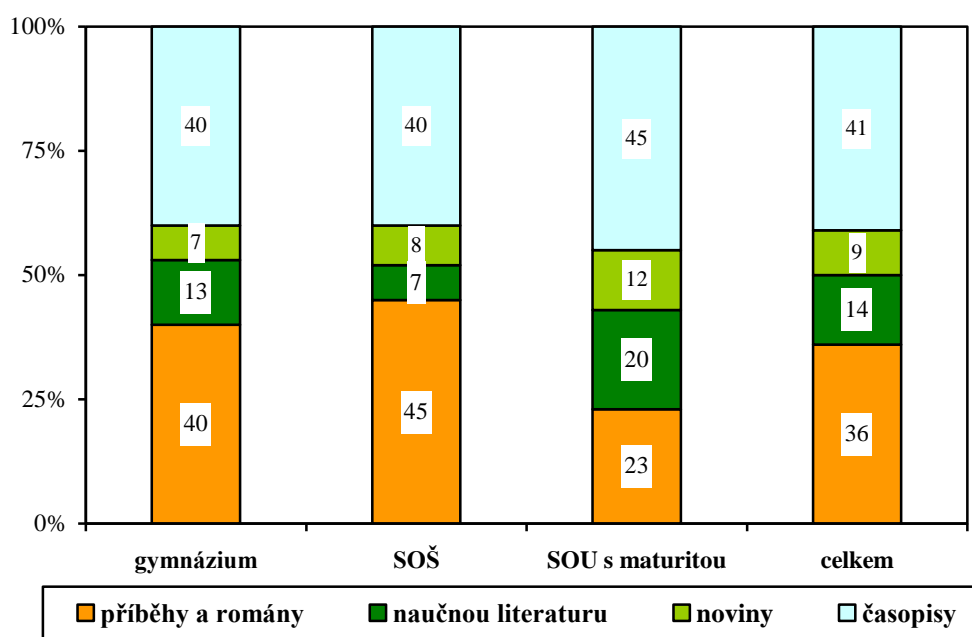
Všichni respondenti, i ti, kteří deklarují, že nečtou vůbec, odpovídají na otázku, jakému druhu četby dávají přednost. Respondenti mají možnost výběru ze čtyř odpovědí. Z nabídky se na prvním místě umisťují časopisy se 41 %. Následují příběhy a romány s 36 % (detektivky, romány, romance aj.), naučná literatura se 14 %, tj. knihy nejčastěji související s vykonáváním profese a noviny s 9 %. Ženy upřednostňují příběhy a romány, zatímco muži sahají častěji k časopisům (graf 5). Studenti gymnázií a SOŠ preferují příběhy nebo časopisy. Studenti SOU dávají přednost časopisům. Zajímavé zjištění je u četby odborné literatury, kterou nejvíce preferují studenti SOU, kterých je 20 % (graf 6). Výsledky jsou patrně ovlivněny obory, které se na SOU vyučují. Absolventi těchto škol získávají výuční list, který je kvalifikuje pro výkon dělnických, kuchařských, technických a podobných povolání. Studenti se za pomoci odborné literatury a časopisů hlouběji vzdělávají.

Graf 5: Jaký druh četby preferujete ve volném čase? – podle pohlaví
(v %)



Zdroj: Dočekalová, 2014

Graf 6: Jaký druh četby preferujete ve volném čase? – podle typu střední školy
(v %)

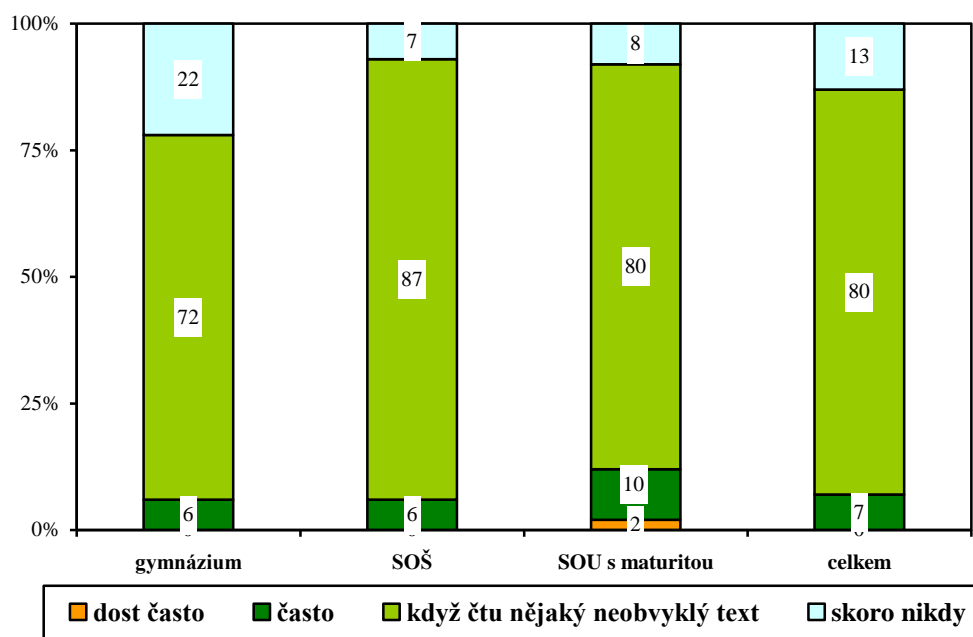


Zdroj: Dočekalová, 2014

5.5.3 Porozumění čtenému textu

Diplomová práce, jak je v jejím názvu, je zaměřena na porozumění textu. Jedna z otázek dotazníku se snaží reflektovat, jak respondent vnímá sám sebe z tohoto hlediska. Pouze jeden respondent odpovídá, že má častý problém s porozuměním. 80 % respondentů uvádí, že mají problém, když čtou nějaký neobvyklý text. Rozdíly mezi pohlavími jsou minimální. Ženy mají s porozuměním méně časté problémy než muži. Studenti SOU přiznávají, že interpretace textu je pro ně náročnější, ale výsledky oproti jiným typům střední školy nejsou příliš odlišné. Každý pátý gymnazista uvádí, že skoro nikdy při porozumění textu problém nemá (graf 7).

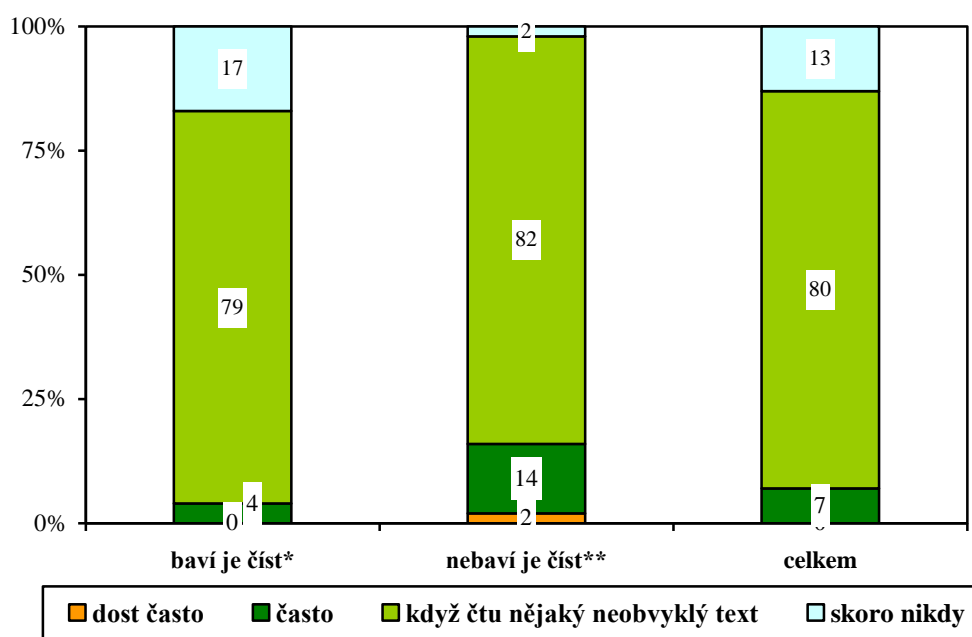
Graf 7: Máte problém porozumět čtenému textu? – podle typu střední školy
(v %)



Zdroj: Dočekalová, 2014

Studenti, kteří mohou být považováni za čtenáře, protože čtou několikrát do měsíce a čtení je baví, mají menší problémy s porozuměním textu než ti, kteří nečtou. Pouze 2 % „nečtenářů“ uvádí, že nikdy nemají problém s interpretací. U „čtenářů“ je to ale 17 % dotázaných (graf 8).

Graf 8: Máte problém porozumět čtenému textu? – podle toho, zda respondenty baví číst
(v %)



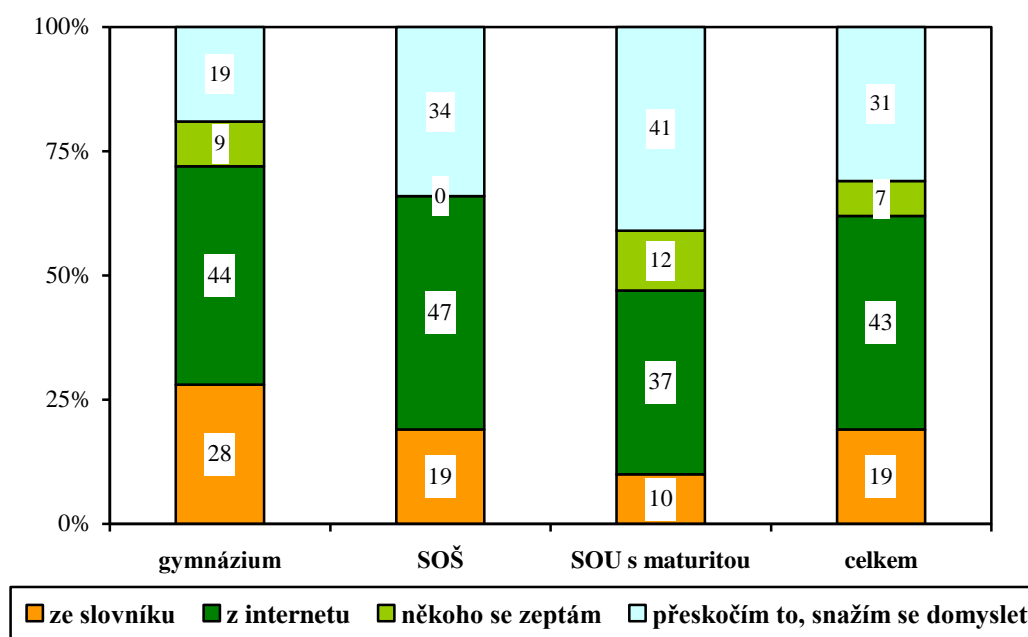
*sloučeny varianty velmi baví + spíše baví
** sloučeny varianty spíše nebaví + vůbec nebaví

Zdroj: Dočekalová, 2014

Pokud studenti narazí na slovo, kterému nerozumějí, nejčastěji je hledají na internetu. Je zajímavé, že druhá nejčtenější odpověď je, že čtenář slovo přeskočí, nebo se je snaží domyslet. Vyvozování smyslu slova nebo věty z kontextu je další možností čtenářské strategie. Čtenář při ní zapojuje svou fantazii a využívá vědomostí, které má z dřívějška. Jako třetí možnost respondenti uvádějí informace ze slovníku. Nejmenší procento dotázaných se někoho zeptá, pokud si neví rady s významem slova. O. Zelinková (2003) píše, že čtenáři, kteří mají problémy s interpretací textu, se stydí za svůj problém, protože očekávají od svého okolí negativní reakce na neznalosti. Jeden ze stěžejních úkolů školy je vzdělávat samostatné a sebevědomé jedince. Práce s textem a vysvětlení cizích či složitých slov by mělo být náplní každé vyučovací hodiny.

Výsledky ukazují, že nejčastěji přeskočí slova, která neznají, studenti SOU (graf 9). Tito studenti také přiznávají, jak je vidět z předešlého grafu (graf 7), že mají větší problémy porozumět přečtenému textu. Studenti, kteří vyhledávají neznámá slova, mají méně problémů pochopit význam slova v textu, a tudíž mají větší slovní zásobu. V této skupině jsou většinou studenti gymnázia.

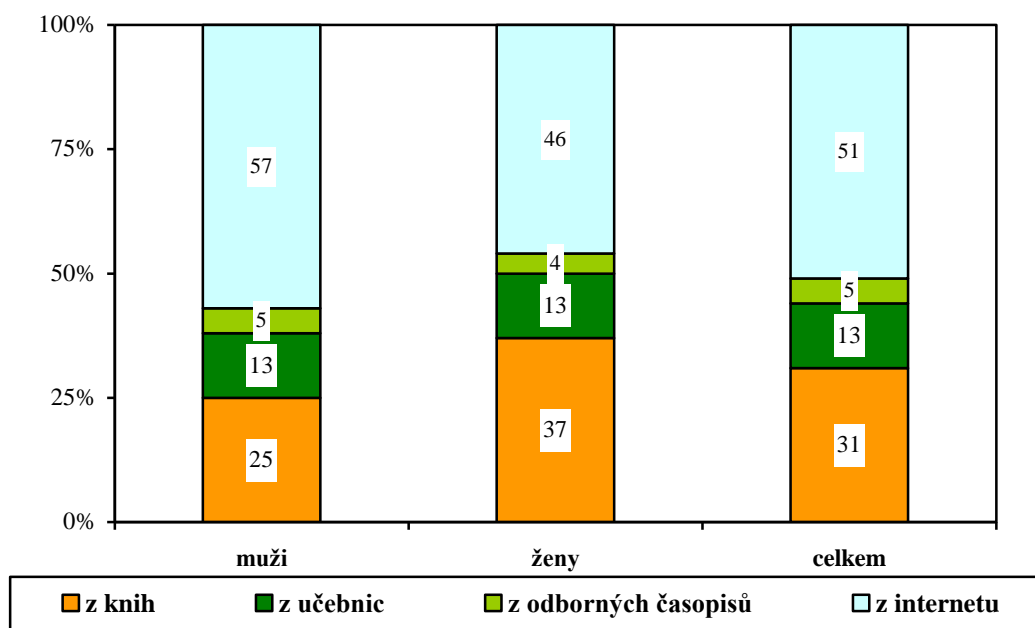
Graf 9: Odkud si vyhledáte slova, kterým nerozumíte? – podle typu střední školy
(v %)



Zdroj: Dočekalová, 2014

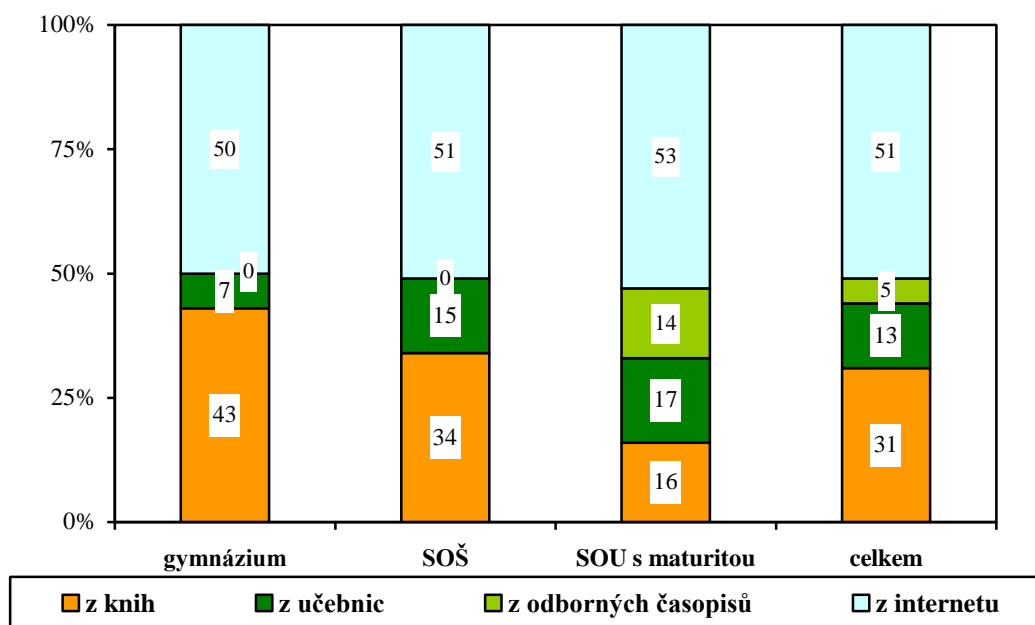
S vyhledáváním informací souvisí i zpracování referátů, seminárních prací a domácích úkolů. Téměř polovina středoškoláků vyhledává informace sloužící ke školním účelům na internetu (graf 10). J. Trávníček (2007) vnímá internet jako nejvyhraněnější médium, protože nejčastějšími uživateli jsou mladí lidé s vyšším vzděláním a z vyšších příjmových skupin. To nepřekvapuje, protože internet představuje i jistý styl života a zábavy, ke kterému mají blíže mladí. Do budoucna lze čekat, že tím, jak se internet neustále rozšiřuje, stává se i častějším zdrojem informací. Druhým nejčastějším zdrojem informací jsou knihy, následují učebnice a nejméně časté jsou odborné časopisy. Muži internet využívají ve větší míře než ženy, jelikož mají blíže k technickým dovednostem. Ženy preferují internet, ale ve větší míře než muži hledají znalosti v knihách. Výsledky gymnázií a SOŠ jsou téměř stejné, studenti využívají jako zdroj informací internet a knihy (graf 11). Studenti SOU vedle internetu čerpají informace téměř stejným dílem z knih, učebnic a z odborných časopisů. Odborné časopisy využívají ve výrazně větší míře než studenti z jiných škol.

Graf 10: Z jakých zdrojů nejčastěji zpracováváte referát? – podle pohlaví
(v %)



Zdroj: Dočekalová, 2014

Graf 11: Z jakých zdrojů nejčastěji zpracováváte referát? – podle typu střední školy
(v %)

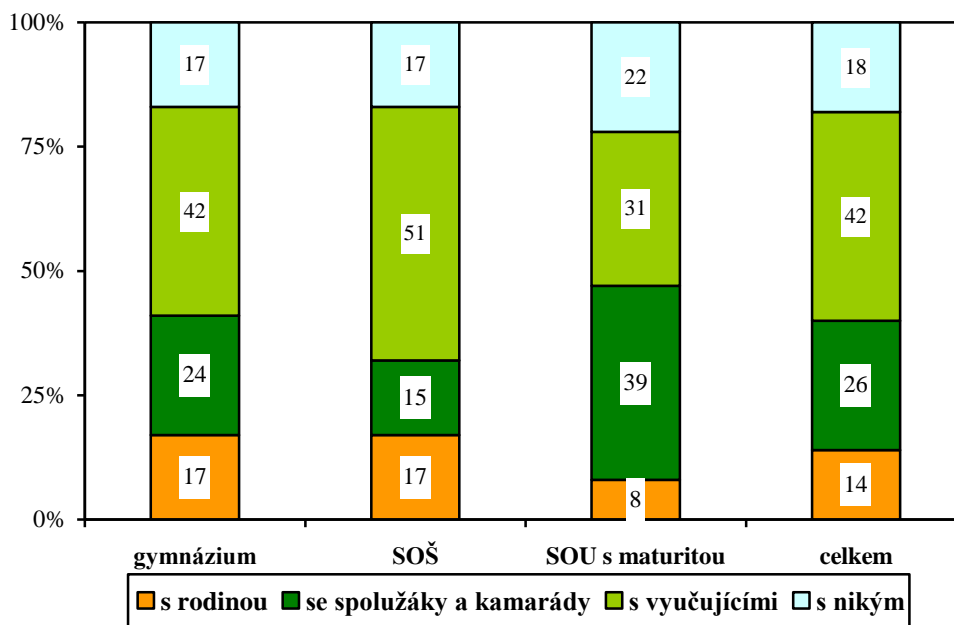


Zdroj: Dočekalová, 2014

5.5.4 Rozbor díla

Všichni, tedy i ti, kdo deklarují, že vůbec nečtou, jsou tázáni na to, s kým si nejčastěji povídají o tom, co čtou. Zjišťuje se tak, co je nejvíce ovlivňuje na jejich cestě ke čtení knih. Jmenované vlivy jsou rodina, spolužáci a kamarádi, vyučující a případně nikdo. Ani jeden vliv není výrazně dominantní, celkově však převažují vyučující. Respondenti si v průměru nejčastěji povídají o knihách ve škole s vyučujícími, následují spolužáci a kamarádi a někteří uvádějí s nikým (graf 12). Smutným zjištěním je, že pouze 14 % respondentů si o četbě povídá s rodinou. Přitom J. Trávníček (2007) píše, že poloviční vliv na to, že se člověk stane čtenářem, má rodina. Rozdíly mezi středními školami se opět projevují u studentů SOU. Ti, na rozdíl od studentů ostatních typů středních škol, si nejčastěji povídají o četbě se spolužáky a kamarády a méně s vyučujícími. Se členem rodiny si o četbě povídá zhruba každý dvanáctý student SOU, tj. 8 %. Na gymnáziích a SOŠ je takových studentů 17 %.

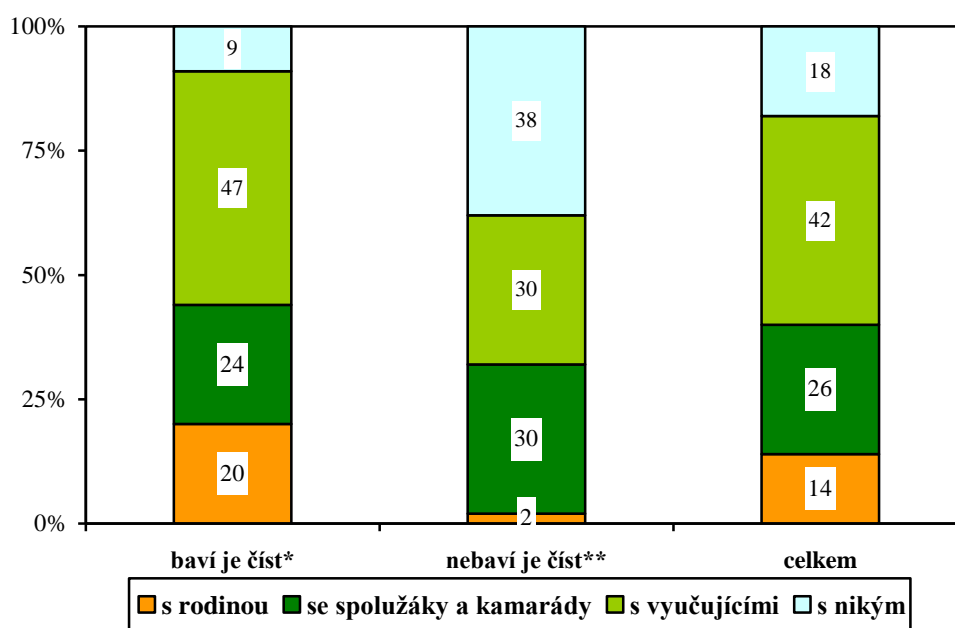
Graf 12: S kým si nejčastěji povídáte o tom, co jste četl/a? – podle typu střední školy
(v %)



Zdroj: Dočekalová, 2014

Respondenti, které baví číst, si výrazně častěji povídají o četbě s rodinou, než ti, které čtení nebaví. Rodina je tedy chápána jako nejdůležitější socializační prostředí, které má největší vliv na to, že se čtenář stane pravidelným čtenářem. Potvrzuje to i výsledek, že 38 % respondentů, které nebaví číst, si s nikým o četbě nepovídá (graf 13).

Graf 13: S kým si nejčastěji povídáte o tom, co jste četl/a? – podle toho, zda respondenty baví číst (v %)



*sloučeny varianty velmi baví + spíše baví

** sloučeny varianty spíše nebaví + vůbec nebaví

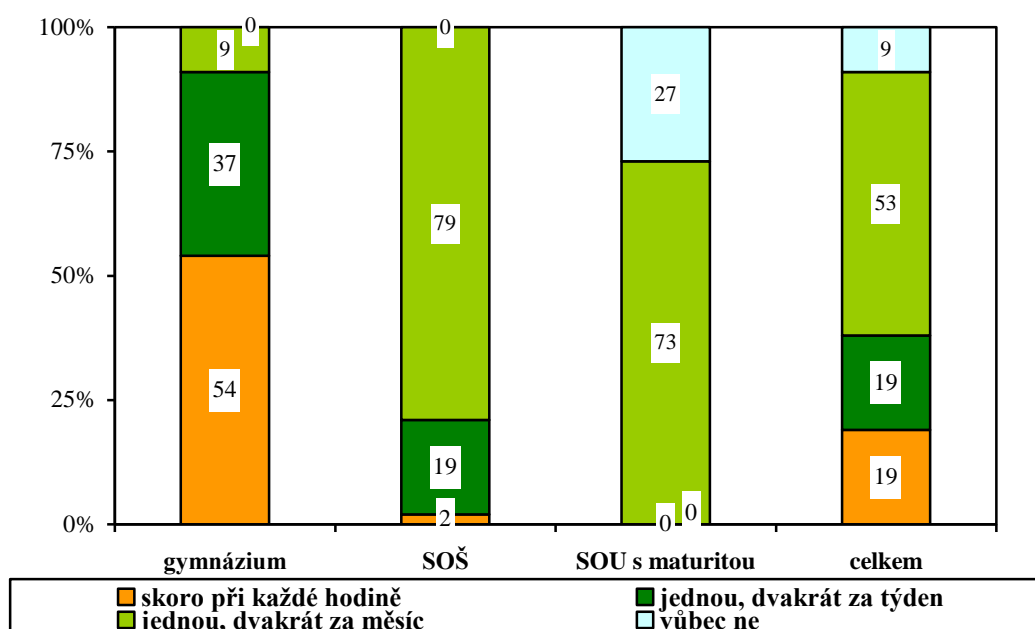
Zdroj: Dočekalová, 2014

Vedle rodiny je škola druhým partnerem v získání dítěte pro čtení. Výzkumný dotazník zjišťuje, jak často si ve škole respondenti čtou úryvky z literárních děl, nebo z literatury odborné, učebnic a slovníků.

Pokud jde o literární díla, 53 % dotázaných uvádí, že si společně čtou jednou nebo dvakrát za měsíc, 19 % jednou nebo dvakrát za týden, 19 % téměř při každé hodině a 9 % vůbec ne. Je zajímavé, že přibližně každý jedenáctý říká, že si ve škole úryvky z literárních děl nečtou. Přitom v Rámcových vzdělávacích programech pro střední školy je to jedno z hledisek náplně výuky. Rozdíly mezi jednotlivými školami jsou výrazné (graf 14). Nejvíce se čte na gymnáziích. 54 % studentů uvádí,

že si čtou každý den a 37 % jednou nebo dvakrát za týden. Studenti SOŠ čtou podstatně méně, 79 % z nich čte jednou nebo dvakrát za měsíc. Nejméně se čtou literární díla na SOU. Jejich studenti uvádějí, že pokud čtou, je to několikrát do měsíce. 27 % dokonce říká, že literární díla vůbec nečtou. Přitom L. Václavíková-Helšusová (2004) poukazuje na to, že škola má motivovat především prostřednictvím práce s četbou v hodinách, domácími úkoly a následným zúročením samostatné četby při výuce. Úkolování studentů v oblasti četby a dostatečná zpětná reflexe domácích úkolů vede ke zlepšování čtenářských návyků a porozumění textu.

Graf 14: Jak často si ve škole společně čtete úryvky z literárních děl a následně je rozebíráte? – podle typu střední školy (v %)

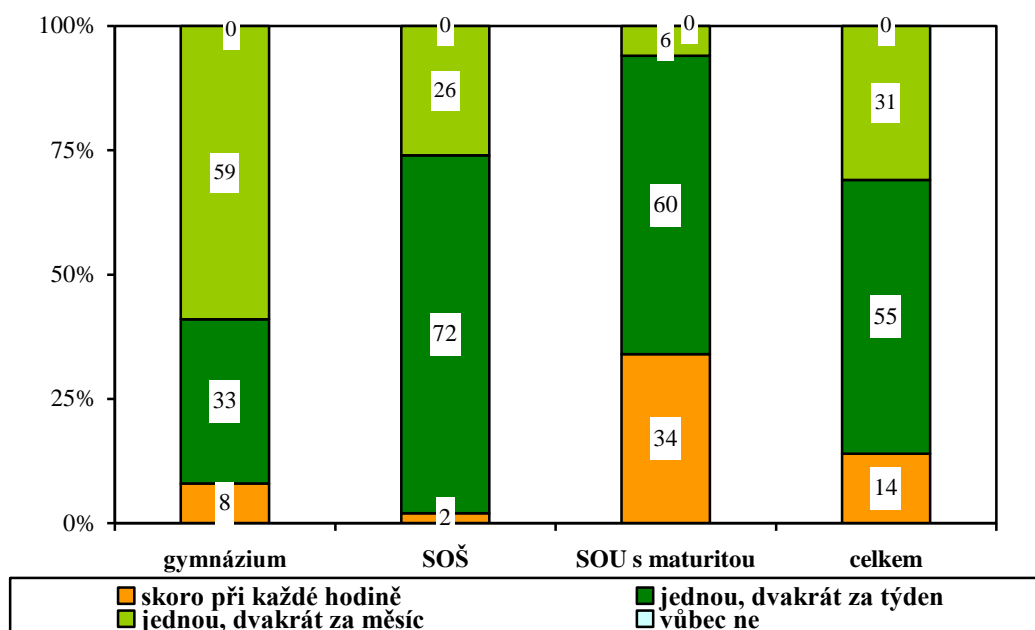


Zdroj: Dočekalová, 2014

Ve společné četbě odborné literatury, učebnic nebo slovníků je situace ve školách poněkud lepší (graf 15). 69 % studentů z těchto knih čte aspoň jednou týdně. Zbytek studentů několikrát do měsíce. Nejčastěji čtou z odborné literatury na SOU. Je to podmíněno i tím, že učňovské obory pracují často s různými návody. Jsou to např. kuchařky, technické návody, nákresy a různé tabulky. Většina studentů těchto škol využívá informací z těchto knih několikrát do týdne. Gymnazisté se v této

oblasti umisťují za studenty SOŠ a SOU, při tom více než polovina dotázaných uvádí, že s tímto druhem literatury se setkávají pouze několikrát do měsíce.

Graf 15: Jak často si ve škole společně čtete úryvky z odborné literatury, učebnic nebo slovníků a následně je rozebíráte? – podle typu střední školy (v %)



Zdroj: Dočekalová, 2014

5.5.5 Bodové hodnocení

Respondenti mohou získat z testovacích úloh maximálně 52 bodů. Plný počet bodů nezískává ani jeden student. Nejlépe se umisťuje student gymnázia s 50 body, který uvádí, že čte každý den, čtení ho baví, nemá problém porozumět textu, a slova, kterým nerozumí, vyhledává nejčastěji z internetu. Nejhůře se s počtem 12 bodů umisťuje student středního odborného učiliště s maturitou, který studuje obor gastronomie. Student ve svém volném čase nečte, čtení jej vůbec nebaví, má problém porozumět textu, slova, kterým nerozumí, přeskočí, nebo se je snaží domyslet. Průměrný počet bodů z úloh, který studenti dosahují, je 34. Pokud se hodnoty výsledků seřadí podle velikosti, hodnota umístěná uprostřed je 34 bodů. Tuto hodnotu, která výsledky rozděluje na dvě stejně početné skupiny, statistika označuje jako medián. Hodnota, která se vyskytuje mezi respondenty nejčastěji, je 33 bodů. Tato hodnota

představuje podle J. Huka (2007) jakousi typickou hodnotu sledovaného vzorku a označuje se jako modus. Všechny zmíněné údaje jsou zaznamenány v následující tabulce (tabulka 5).

Tabulka 5: Výsledky testovacích úloh

		počet bodů z první testovací úlohy	počet bodů z druhé testovací úlohy	počet bodů ze třetí testovací úlohy	počet bodů celkem
N	Valid	20	17	15	52
	Missing	0	0	0	0
Průměr		12,25	11,41	10,73	34,38
Median		13,00	11,50	11,00	34,00
Modus		13	11	11	33
Minimum		3	2	4	12
Maximum		19	17	15	50

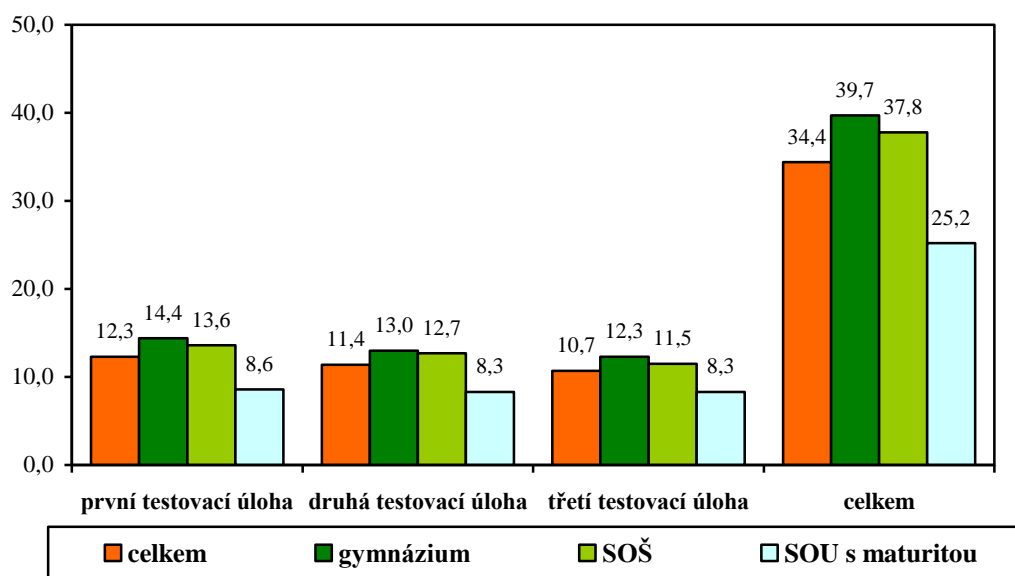
Zdroj: Dočekalová, 2014

5.6 Shrnutí

Na začátku průzkumné sondy se formuluje cíl a výzkumná otázka, která zní takto: „Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti studentů středních škol z hlediska porozumění různým textům?“ Na základě předchozí analýzy výsledků výzkumu je možné přikročit k ověřování stanovených hypotéz. Je zjištěno, že mezi studenty existují rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti podle typu střední školy, kterou studují. Potvrzení první hypotézy je znát z následujícího grafu (graf 16). Srovnáním váženého aritmetického průměru dosažených bodů všech tří testovacích úloh a průměrného celkového počtu bodů s typem střední školy, kterou respondenti studují, vychází, že nejlepších výsledků dosahují studenti gymnázií. Na druhém místě se umísťují studenti středních odborných škol. Nejhůře a zároveň s velkým rozdílem oproti ostatním školám se umísťují studenti středních odborných učilišť s maturitou. Ukazuje se tak, že tito studenti jsou nedostatečně připraveni složit maturitní zkoušku. Z předchozích výsledků vyplývá, že vliv na tuto skutečnost má nedostatečná práce s textem v hodinách, a to především s uměleckou literaturou. Studenti jsou málo motivováni zajímat se o knihy i ve svém volném čase, a proto téměř nečtou. Tento fakt se odráží v úrovni čtenářské gramotnosti, která je nižší než na jiných typech středních škol. Důsledná a pravidelná práce s textem, vyhledávání informací a pravidelná četba se jeví

jako pozitivní aspekt, který má vliv na čtenářskou gramotnost gymnazistů a studentů středních odborných škol. Jejich výsledky vyplývají z výzkumu jako nadprůměrné.

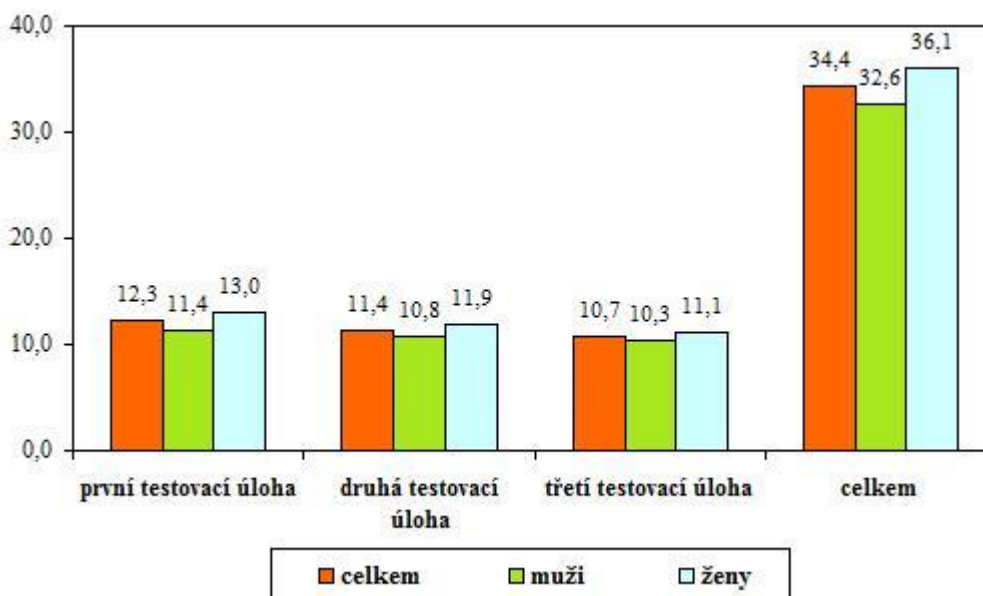
Graf 16: Srovnání výsledků testovacích úloh podle typu střední školy



Zdroj: Dočekalová, 2014

Práce zjišťuje rozdíly i ve výsledcích mužů a žen, které jsou znázorněny v následujícím grafu (graf 17).

Graf 17: Srovnání výsledků testovacích úloh podle pohlaví

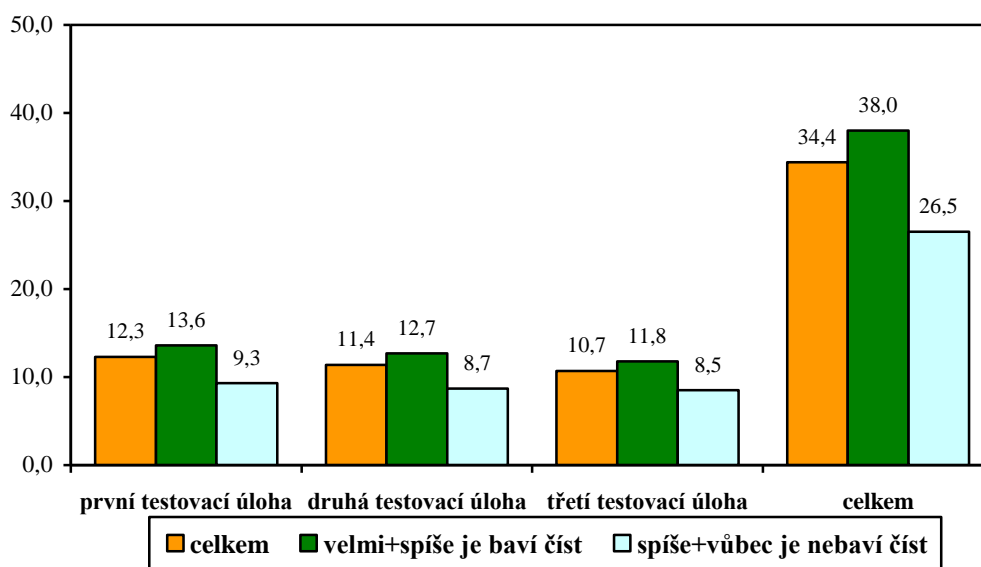


Zdroj: Dočekalová, 2014

Z grafu, který porovnává vážené aritmetické průměry dosažených bodů všech tří testovacích úloh a průměrného celkového počtu bodů, je patrné, že ženy dosahují lepších výsledků než muži. Z předešlých výsledků vyplývá, že ženy baví čtení více než muže. Znamená to potvrzení druhé hypotézy, která předpokládá, že rozdíly ve výsledcích chlapců a dívek lze vysvětlit rozdíly v jejich postojích ke čtení.

Třetí hypotéza se týká srovnání výsledků testovacích úloh s tím, jestli respondent bavi nebo nebaví číst. Znatelný rozdíl je patrný z následujícího grafu (graf 18). Pokud čtenáře čtení baví a naplňuje, odnáší si z něj vědomosti, které využívá při interpretaci textu. Celkově lze konstatovat, že je důležité studenta pozitivně motivovat ke čtení, a to především v jeho volném čase. Požadavek na přirozené sáhnutí po knize, tj. skutečnost, že si student chce něco přečíst pro zábavu, má podstatný význam při rozvoji jeho čtenářské gramotnosti a čtenářství. Takoví studenti porozumějí textu lépe než ti, kteří nečtou vůbec nebo čtou, ale jen povinně v rámci školní výuky.

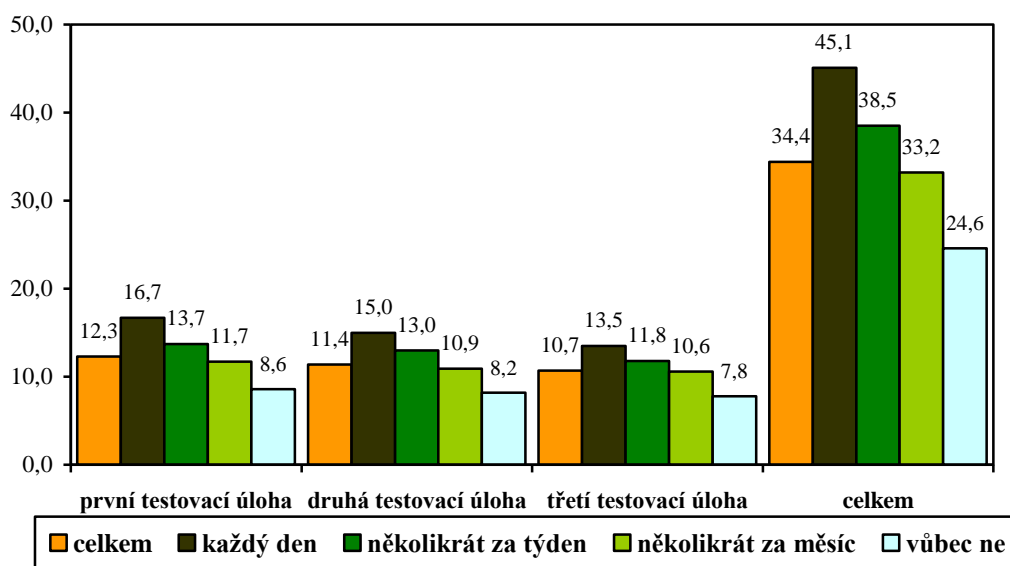
Graf 18: Srovnání výsledků testovacích úloh podle toho, zda respondenty baví číst



Zdroj: Dočekalová, 2014

Pokud chce čtenář dobře porozumět textům, se kterými se setkává, mít širokou slovní zásobu a všeobecné znalosti, je četba hlavním prostředkem, jak toho dosáhnout. Výsledky výzkumu ukazují, že studenti, kteří pravidelně čtou, dosahují v porovnání s „nečtenáři“ lepších výsledků v oblasti gramotnosti (graf 19). Z grafu je zřejmé, že respondenti, kteří mají nadprůměrné výsledky, čtou každý den nebo několikrát do týdne. Naopak ti, co nečtou vůbec, jsou hluboce pod průměrem bodového hodnocení. Tím se potvrzují všechny hypotézy.

Graf 19: Srovnání výsledků testovacích úloh podle toho, jak často respondenti ve svém volném čase čtou



Zdroj: Dočekalová, 2014

Úroveň čtenářské gramotnosti studentů středních škol z hlediska porozumění textu je značně nevyrovnaná. Vliv na ni má nejen škola, ale především rodina. Studenti, kteří jsou vedeni ke čtení a mají možnost si povídat o knihách v rodině, škole nebo v kolektivu přátel, jsou častějšími čtenáři, než ti, kteří tuto možnost nemají. Pozitivní vztah ke knize se výrazně odráží v jejich dosažených výsledcích.

Pravidelné a časté čtení má pozitivní vliv na porozumění čtenému textu. Rozdíly mezi různými typy středních škol z hlediska času, který jejich studenti četbě věnují, se odrážejí v celkové úrovni čtenářské gramotnosti. Na základě uvedených výsledků lze očekávat, že studenti středních odborných učilišť budou mít při skládání maturitní zkoušky větší problémy než studenti gymnázií nebo středních odborných škol.

ZÁVĚR

Diplomová práce, jak je uvedeno v úvodu, si klade za cíl zjistit, zda jsou studenti středních škol průběžně a důsledně vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými typy středních škol, které navštěvují, a jestli jsou jejich předpoklady složit novou maturitní zkoušku rovnocenné. Práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Kromě obecné gramotnosti se práce zabývá především čtenářskou gramotností jako součástí funkční gramotnosti. Zaměřuje se na očekávané výstupy v oblasti literární komunikace, které jsou obsaženy v Rámcových vzdělávacích programech pro střední školy. Dále se zabývá textem a předkládá určité čtenářské strategie a metody sloužící k jeho interpretaci.

V empirické části je zjištěno, že úroveň čtenářské gramotnosti studentů středních škol z hlediska porozumění textu je rozdílná. K tomu slouží výsledky získané z výzkumu probíhajícího mezi studenty maturitních ročníků různých typů středních škol. Studenti v rámci studie vyplňují dotazník, který se skládá z charakteristiky čtenáře a tří testovacích úloh.

Získaná data potvrzují, že diplomová práce splňuje svůj záměr. Vyhodnocením výsledků je zjištěno, že gymnazisté a studenti středních odborných škol dosahují lepších výsledků v interpretaci textu než studenti středních odborných učilišť s maturitou. Rozdíly jsou patrné i mezi respondenty, kteří často čtou a čtení je baví a mezi těmi, kteří se se čtením knih setkávají pouze ve vyučovacích hodinách.

Vzhledem k velikosti vzorku studentů, kteří jsou respondenty průzkumu, nelze vyvodit všeobecný závěr, univerzálně platný. Výsledky pilotní studie mohou posloužit jako východisko pro případnou studii většího rozsahu. Jejím cílem by bylo zjistit, které faktory ovlivňují úroveň čtenářské gramotnosti studenta, jaké kroky učinit pro její zlepšení a především vytvořit ucelený a efektivní studijní plán. Tohoto plánu by se držely všechny střední školy ukončené maturitou, a byl by předpokladem úspěšného složení maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury.

Výsledky této pilotní studie ukazují, že rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti na sledovaných typech středních škol jsou výrazné a vyžadují řešení. Diplomová práce může posloužit jako informační pramen pro pedagogy, kteří chtějí využívat čtenářské

metody a strategie v každodenní činnosti. Moderní vzdělávání nesmí být založeno na pouhém odříkávání naučených skutečností (tzv. „biflování“), ale především na dovednosti informace vyhledávat, porovnávat je a umět v životě využívat.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 192 s. ISBN 978-80-247-2389-1

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 88 s. ISBN 80-7041-115-5

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9

HUK, J. *Mediální publikum a výzkum veřejného mínění*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2007. 112 s. ISBN 978-80-86723-24-2

CHALOUPKA, O. *Takoví jsme my – čeští čtenáři*. 1. vyd. Praha: Adonai, 2002. 154 s. ISBN 80-86500-53-5

JOŠTA, J. *Čtení a dyslexie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1

KMENTOVÁ, J. *Čtením ke vzdělávání: Hrstka zkušeností s výchovou ke čtenářství na víceletém gymnáziu*. 1. vyd. Praha: Svoboda Servis, 2004. 84 s. ISBN 80-86320-36-7

KRAMPOLOVÁ, I. et al. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Tauris, 2005. 95 s. ISBN 80-211-0486-4

KRAUS, J. et al. *Nový akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Academia, 2007. 880 s. ISBN 978-80-200-1415-3

MARUŠÁK, R. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti: Čtenářská gramotnost*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. 196 s. ISBN 978-80-7290-582-9

NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy: Disertační práce*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovi univerzity, 2008

PALENČÁROVÁ, J.; ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 104 s. ISBN 80-7367-101-8

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2

SANTLEROVÁ, K. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. 1. vyd. Brno: Učebnice a knihy, 1993. 49 s.

SCHNEIDEROVÁ, E.; HANZOVÁ, M. *Aktivity k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 200 s. ISBN 978-80-262-0375-9

ŠIKULOVÁ, R.; RYTÍŘOVÁ, V. *Pohádkové příběhy k zábavě i učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 156 s. ISBN 80-247-1361-6

TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. 1. vyd. Brno: CERM, 1999. ISBN 80-7204-111-8

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

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?*. 1. vyd. Brno: Host, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7294-270-1

TYMICOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 139 s. ISBN 80-04-26186-8

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. *Čtením ke vzdělávání: Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují*. 1. vyd. Praha: Svoboda Servis, 2004. 84 s. ISBN 80-86320-36-7

VĚŘÍŠOVÁ, I. et al. *Kudy vede cesta ke čtenáři?*. 1. vyd. Praha: Aktris, 2007. 218 s. ISBN 978-80-254-0669-4

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy čtení: Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7

Internetové zdroje

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ. *Metody pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti založené na praxi a výzkumu*. [online]. © 23. 1. 2010 [cit. 2014-1-13]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/evidence_based/EB_CTENARSTVI.pdf

KRITICKÉ MYŠLENÍ. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. [online]. © 23. 1. 2001 [cit. 2014-1-7]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_strucne.php

KOŤÁLOVÁ H.: Česká školní inspekce. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online]. © 1. 3. 2010 [cit. 2013-12-28]. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/sofia/pedagogove/kabinetjaz/Documents/TZCSICGPriloha8Prirucka.pdf>

KOŠŤÁLOVÁ H.: Metodický portál RVP. *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi*. [online]. © 17. 10. 2008 [cit. 2013-11-23]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2713/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. © 1. 7. 2007 [cit. 2013-11-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

NOVÁ MATURITA. *Český jazyk a literatura*. [online]. © 1. 1. 2010 [cit. 2014-1-23]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/cesky-jazyk-a-literatura-1404033218.html>

ŠLAPAL M. et al.: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. [online]. © 23. 8. 2012 [cit. 2014-1-10]. Dostupné z: http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Gramotnosti ve vzdělávání*. [online]. © 2010 [cit. 2013-11-21]. Dostupné z: www.vuppraha.cz/wp-content/.../03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf

WHITCROFT, L.: Česká gramotnost a projektové vyučování. *Čtenářské strategie*. [online]. © 21. 10. 2010 [cit. 2013-12-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK a GRAFŮ

Seznam obrázků

OBRÁZEK 1: Vztah mezi různými druhy gramotnosti.....	15
OBRÁZEK 2: Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti.....	19
OBRÁZEK 3: Struktura pětílístku.....	45
OBRÁZEK 4: Struktura diamantu.....	46

Seznam tabulek

TABULKA 1: Čtení s předvídáním.....	41
TABULKA 2: Tabulka tvrzení (ano/ne).....	43
TABULKA 3: Značky pro metodu I.N.S.E.R.T.....	43
TABULKA 4: Tabulka V - CH - D.....	44
TABULKA 5: Výsledky testovacích úloh.....	67

Seznam grafů

GRAF 1: Jak často čtete ve volném čase? – podle pohlaví.....	54
GRAF 2: Jak často čtete ve volném čase? – podle typu střední školy.....	55
GRAF 3: Jak často čtete ve volném čase? – podle toho, zda respondenty baví číst.....	56
GRAF 4: Jak vás baví číst? – podle typu střední školy.....	57
GRAF 5: Jaký druh četby preferujete ve volném čase? – podle pohlaví.....	58
GRAF 6: Jaký druh četby preferujete ve volném čase? – podle typu střední školy.....	58
GRAF 7: Máte problém porozumět čtenému textu? – podle typu střední školy.....	59
GRAF 8: Máte problém porozumět čtenému textu? – podle toho, zda respondenty baví číst.....	60
GRAF 9: Odkud si vyhledáváte slova, kterým nerozumíte? – podle typu střední školy.....	61
GRAF 10: Z jakých zdrojů nejčastěji zpracováváte referát? – podle pohlaví.....	62
GRAF 11: Z jakých zdrojů nejčastěji zpracováváte referát? – podle typu střední školy.....	62
GRAF 12: S kým si nejčastěji povídáte o tom, co jste četl/a? – podle typu střední školy.....	63
GRAF 13: S kým si nejčastěji povídáte o tom, co jste četl/a? – podle toho, zda respondenty baví číst	64
GRAF 14: Jak často si ve škole společně čtete úryvky z <u>literárních děl</u> a následně je rozebíráte? – podle typu střední školy.....	65
GRAF 15: Jak často si ve škole společně čtete úryvky z <u>odborné literatury</u> <u>učebnic nebo slovníků</u> a následně je rozebíráte? – podle typu střední školy.....	66
GRAF 16: Srovnání výsledků testovacích úloh podle typu střední školy.....	68
GRAF 17: Srovnání výsledků testovacích úloh podle pohlaví.....	68
GRAF 18: Srovnání výsledků testovacích úloh podle toho, zda respondenty baví číst.....	69
GRAF 19: Srovnání výsledků testovacích úloh podle toho, jak často respondenti ve svém volném čase čtou.....	70

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A – Dotazník čtenářské gramotnosti.....	I
PŘÍLOHA B – Hodnocení dotazníku čtenářské gramotnosti.....	IX
PŘÍLOHA C – Statistika odpovědí a bodového hodnocení.....	XII
PŘÍLOHA D – Hodnoty z dotazníku.....	XVIII

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník čtenářské gramotnosti

DOTAZNÍK ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI Z HLEDISKA POROZUMĚNÍ TEXTŮ

Dotazník se skládá ze dvou částí – z charakteristiky čtenáře a tří testovacích úloh. Dotazník je zcela anonymní a výsledky slouží pouze ke statistickému zpracování diplomové práce.

CHARAKTERISTIKA ČTENÁŘE

Jakého jste pohlaví?

- A) Žena
- B) Muž

Jaký typ střední školy studujete?

- A) Gymnázium
- B) Střední odbornou školu
- C) Střední odborné učiliště s maturitou

Jak často čtete ve volném čase?

- A) Každý den
- B) Několikrát za týden
- C) Několikrát za měsíc
- D) Nečtu vůbec

Jaký druh četby preferujete ve volném čase?

- A) Příběhy a romány
- B) Naučnou literaturu
- C) Noviny
- D) Časopisy

Jak Vás baví číst?

- A) Velmi baví
- B) Spíše baví
- C) Spíše nebaví
- D) Vůbec nebaví

Máte problém porozumět čtenému textu?

- A) Dost často
- B) Často
- C) Když čtu nějaký neobvyklý text
- D) Skoro nikdy

Odkud si vyhledáte slova, kterým nerozumíte?

- A) Ze slovníku
- B) Z internetu
- C) Někoho se zeptám
- D) Přeskočím to, snažím se domyslet

S kým si nejčastěji povídáte o tom, co jste četl/a?

- A) S rodinou
- B) Se spolužáky a kamarády
- C) S vyučujícími
- D) S nikým

Jak často si ve škole společně čtete úryvky z literárních děl a následně je rozebíráte?

- A) Skoro při každé hodině
- B) Jednou, dvakrát za týden
- C) Jednou, dvakrát za měsíc
- D) Vůbec ne

Jak často si ve škole společně čtete úryvky z odborné literatury, učebnic nebo slovníků a následně je rozebíráte?

- A) Skoro při každé hodině
- B) Jednou, dvakrát za týden
- C) Jednou, dvakrát za měsíc
- D) Vůbec ne

Z jakých zdrojů nejčastěji zpracováváte referát?

- A) Z knih
- B) Z učebnic
- C) Z odborných časopisů
- D) Z internetu

PRVNÍ TESTOVACÍ ÚLOHA

- Báseň Jana Nerudy z knihy Balady a romance -

Romance helgolandská

*Bouř žene koráb v divokém běhu.
John lampu klamnou k skále přivěsil
A dí: „Bůh žehnej břehu!“*

*A koráb k světlu žene se a v trysku
se náhle přes úskalí překotil,
a stěžněm vězí v písku.*

*John zavejsknul si v syčící pěnu:
„Má dceruška si chystá veselku,
dnes pomohu jí k věnu!“*

*A člunek jeho jako liška běží
po těžkých vlnách tam, kde zvrhlá loď
jak černá rakev leží.*

*John nenavykl marně tratit času,
svou sekyru hned v koráb zarazil,
vtom z nitra doslech hlasu.*

*„Jen pospěš, pospěš“ zní to dutě zdůly,
„a všeho zboží půli dostaneš,
i všeho zlata půli.“*

*John naslouchá a vytřešťuje zraky –
„Aj pakli jedna půle bude má,
toť druhá bude taky!“*

*A rychle s člunkem ku břehu uhání.
Po celou noc se k lodi nevrátil,
až teprv po svítání.*

*Až po svítání, v bílé ranní době
zas sekyru svou v koráb zaráží,
a uvnitř již jak v hrobě.*

*Již voda otvorem si cestu klesí,
teď vyhoupla si první mrtvolu,
John rychle po ní pěstí.*

*Tvář mrtvou k sobě obrátil: „Eh kletě!
je po svatbě – já tady za vlasy
mrtvého držím zetě.“*

1. Jakou povahu John má? Je:
 - A) dobrosrdečný
 - B) obětavý
 - C) hamižný
2. Nahraďte slovo zvolání *Eh kletě!* synonymem: _____
3. K čemu autor básně přirovnává ztroskotanou loď: _____
4. Co udělal John, aby zajistil dceři věno?

5. John pluje na lodi, která se potápí?
 - A) Ano
 - B) Ne
6. Co hlas slibuje, pokud mu John pomůže?

7. Je John za svůj čin potrestán?
 - A) Ano
 - B) Ne
8. Vypište z básně alespoň 1 přirovnání: _____

9. Byla to náhoda, že koráb ztroskotal?
 - A) Ano
 - B) Ne
10. Vyhledejte v básni verš, který otázku 9 potvrzuje nebo popírá. Napište ho:

11. Proč myslíte, že autor tuto báseň napsal? Jakou myšlenku chtěl čtenáři sdělit?

DRUHÁ TESTOVACÍ ÚLOHA

- Úryvek z novely *Romeo, Julie a tma* od Jana Otčenáška -

„Ty jsi _____, vid’?“

„Hm. Co je ti do toho?“ odsekla rozladěně, ale pak se najednou na něho obrátila s otázkou ve tváři: „Je to hloupé, vid’? Ale nediv se mi, člověče,“ řekla provinile a vrátila se myšlenkami zpět z příjemného světa hry do skutečnosti. „Ty vůbec nejsi _____?“

Pokrčil rameny, ale pak rozhodně zavrtěl hlavou: „Vůbec ne! Copak jsem stará bába, propána?“

Odmlčel se rozmrzele a nepřiznal jí, že každé ráno pečlivě dbá na to, aby vylezl z postele pravou nohou, a že se zlobí na sebe, když se podvědomě vyhne kanálu, a že... a vůbec. Je to hloupost, ale co když... a dost o tom! Vzal kostku a hodil jí po stole.

„Podívej se!“ řekl. Náhoda! Kostka se zastavila a ukázala nos na horní plošce šest svítivě bílých puntíků. „Člověk se tomu nesmí poddávat. Jednou to přece musí všechno skončit a všechno bude zas dobré.“

Ovinula mu vděčně paže kolem krku a šťastně se protáhla. Má asi pravdu, jako vždycky!

On jediný ji spojoval se světem živých lidí. Byl jí teď vším. Když byl u ní, když jí neohrabaně objímal silnými pažemi a čečral vlasy, bylo dobře. Když byl pryč, zbývala nenávisť ke čtyřem stěnám, z nichž nevedla cesta ven, a palčivá touha utéci. Pryč! Rozrazit dveře a utíkat! Utíkat kamkoli, kde jsou lidé! K tátovi, mámě. Kde ale jsou! Snad ji čekají, snad jí piší dlouhé a krásné dopisy, které se ztrácejí, které bloudí po světě jako nitky babího léta. Domů utíkat! Ale kde to teď je? Utíkat hned teď, ne než se připlazí tma a naplní komůrku jako plyn. Té se bojí. Přece nelze žít jen a jen horečným čekáním na okamžik, kdy se opatrně pohne klika a přijde on, na tváři lehkomyšlný úsměv a v očích neklid, který ho usvědčuje z přetvářky.

12. Jaká přídavná jména se nejlépe hodí na vynechaná místa v textu?
- A) pověřčivá – pověřčivý
 - B) zamilovaná – zamilovaný
 - C) líná - líný
13. Která z následujících vět je pravdivá:
- A) Ona chce, aby on hodil kostkou.
 - B) Ona chce utéct.
 - C) Ona chce, aby ji on obejmul.
14. Vztah mezi nimi je:
- A) povrchní
 - B) sourozenecký
 - C) intimní
15. Její rodiče:
- A) Nevědí, kde je.
 - B) Vědí, kde je, a píší jí dopisy.
 - C) Jsou neznámo kde.
16. Najděte dvě přirovnání: _____

17. Čeho se ona nejvíc bojí? _____
18. Je pravda, že je zavřená v pokoji?
- A) Ano
 - B) Ne
19. Vyhledejte v úryvku větu, která otázku 18 potvrzuje nebo popírá. Napište ji:
- _____
20. Nahrad'te slovo lehkomyšlný synonymem: _____
21. Do úryvku se zatoulalo slovo, které tam nepatří. Zakroužkujte ho v textu.
22. Zkuste odhadnout, v jaké historicky významné době se uvedená situace odehrála: _____

TŘETÍ TESTOVACÍ ÚLOHA

- Úryvek z kapitoly „Literatura renesance a humanismu“ z učebnice

českého jazyka pro střední školy -

Nejúspěšnějším a nejcitovanějším románem všech dob je zřejmě Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha (1605 a 1616). Autorem je Miguel de Cervantes y Saavedra (1547-1616), který vtipnou a navíc literárně vytríbenou formou podal obraz neúspěchů věčného snílka při bojích s větrnými mlýny. Don Quijote se stal literárním typem, který je dodnes variován v naší i světové literatuře.

Jestliže je Cervantes autor neznámějšího románu, nejslovnutnějším dramatikem všech dob zůstává Angličan William Shakespeare (1564-1616). Jeho dílo zahrnuje i sbírku sonetů, především jsou ale známá jeho dramata. Shakespearova tvorba sestává z komedií: Zkrocení zlé ženy (1594), Mnoho povyku pro nic (1598), Sen noci svatojánské (1595), Večer tříkrálový (1600), historických her: Jindřich VI. (1592), Julius Caesar (1599) i famózních tragédií: Romeo a Julie (1595), Hamlet (1602), Othello (1604), Macbeth (1605) či Král Lear (1606). Náměty pro své hry čerpal Shakespeare ze životopisů a kronik. Dokonale v nich prokreslil lidi hrdé i nízké, vznešené i _____, osudy úsměvné i pohnuté. Shakespearovo dílo si podržuje nadčasovou platnost.

Renesanční dramatická tvorba ve Španělsku bývá zvana zlatý věk španělské literatury. Toto označení se vztahuje zejména na tvorbu tří dramatiků. Autorem 2 000 her včetně vynikajícího Ovčího pramenu (1619) je Lope de Vega (1562-1635). Zpracování donjuanovské látky o slavném o slavném milovníkovi a svůdci se v dramatu Sevillský svůdce a kamenný host (1600-1681) ujal Tirso de Molina. Kromě toho je autorem dalších asi tří set her, z nichž se ovšem mnoho nedochovalo; výjimkou je třeba komedie Milovat není jen mít rád (1627). Pedro Calderón de la Barca (1600-1681) napsal řadu dramát s náboženskou tematikou, pozornost si zaslouží např. jeho Soudce zalamejský (1643) o naplnění pomsty.

Dramatikem a neméně úspěšným italským politikem byl Niccolo Machiavelli (1469-1527). Do jeho díla spadá kromě věhlasného politického spisu Vladař (1513) komedie Mandragora (1514).

23. Které dílo nepatří mezi Shakespearovy tragédie?
A) Král Lear
B) Romeo a Julie
C) Zkročení zlé ženy
24. Z kolika zemí pocházejí autoři v textu?
A) 2
B) 3
C) 4
25. U kterého autora není uvedeno datum jeho narození: _____
26. Je pravda, že jeden z nejúspěšnějších dramatiků Španělska byl Miguel de Cervantes y Saavedra?
A) Ano
B) Ne
27. Pokud je otázka 26 pravdivá, potom napište jméno hlavní postavy jeho nejslavnějšího díla: _____
28. Komédie Milovat není jen mít rád od Tirso de Molina se nedochovala?
A) Ano
B) Ne
29. Dílo Soudce zalamejský, které napsal Pedro Calderón de la Barca je:
A) hra
B) román
C) sonet
30. Je pravda, že William Shakespeare napsal román Romeo a Julie?
A) Ano
B) Ne
31. Jaké přídavné jméno se nejlépe hodí na vynechané místo v textu?
A) povrchní
B) obyčejné
C) nemocné
32. Vysvětlete význam spojení zlatý věk:

33. Mohli se výše uvedení autoři teoreticky setkat? _____

Příloha B – Hodnocení dotazníku čtenářské gramotnosti

PRVNÍ TESTOVACÍ ÚLOHA

1. Jakou vlastnost John má? Je:
D) dobrosrdečný
E) obětavý
F) hamižný 1 bod
2. Nahraď slovo zvolání *Eh kletě!* synonymem: **Pane bože!** 2 body
3. K čemu autor básně přirovnává ztroskotanou loď: **K černé rakvi.** 2 body
4. Co udělal John, aby zajistil dceři věno?
Chce vyloupit potopenou loď. 2 body
5. John pluje na lodi, která se potápí?
C) Ano
D) Ne 1 bod
6. Co hlas slibuje, pokud mu John pomůže? **Dostane půlku zlata.** 2 body
7. Je John za svůj čin potrestán?
C) **Ano**
D) Ne 1 bod
8. Vypiš z básně alespoň 1 přirovnání: **Člunek jako liška běží,
lod' leží jako černá rakev, uvnitř jak v hrobě.** 3 body
9. Byla to náhoda, že koráb ztroskotal?
C) Ano
D) Ne 1 bod
10. Vyhledej v básni verš, který otázku 9 potvrzuje nebo popírá.
Napište ho: ... **John lampu klamnou k skále přivěsil...** 2 body
11. Proč myslíte, že autor tuto báseň napsal?
Jakou myšlenku chtěl čtenáři sdělit? 3 body

DRUHÁ TESTOVACÍ ÚLOHA

12. Jaká přídavná jména se nejlépe hodí na vynechaná místa v textu?
D) **pověřivá – pověřivý** 1 bod
E) zamilovaná – zamilovaný
F) líná - líný
13. Která z následujících vět je pravdivá:
D) Ona chce, aby on hodil kostkou. 1 bod
E) **Ona chce utéct.**
F) Ona chce, aby ji on obejmul.
14. Vztah mezi nimi je:
D) povrchní 1 bod
E) sourozenecký
F) **intimní**
15. Její rodiče:
D) Nevědí, kde je. 1 bod
E) Vědí, kde je, a píší jí dopisy.
F) **Jsou neznámo kde.**
16. Najděte dvě přirovnání: **Tma naplní komůrku jako plyn.**
Dopisy bloudí po světě jako nitky babího léta. 2 body
17. Čeho se ona nejvíc bojí? **Tmy.** 1 bod
18. Je pravda, že je zavřená v pokoji?
C) **Ano** 1 bod
D) Ne
19. Vyhledejte v úryvku větu, která otázku 18 potvrzuje nebo popírá.
Napiš ji: **Když byl pryč, zbývala nenávisť ke čtyřem stěnám,
z nichž nevedla cesta ven, a palčivá touha utéci.** 2 body
20. Nahraď slovo lehkomyšlný synonymem: **lhostejný, bezstarostný** 2 body
21. Do úryvku se zatoulalo slovo, které tam nepatří.
Zakroužkujte ho v textu. **Je to slovo nos.** 2 body
22. Zkuste odhadnout, v jaké historicky významné době se uvedená situace odehrála: **V období heydrichiády.** 3 body

TŘETÍ TESTOVACÍ ÚLOHA

23. Které dílo nepatří mezi Shakespearovy tragédie?
D) Král Lear
E) Romeo a Julie
F) Zkrocení zlé ženy 1 bod
24. Z kolika zemí pocházejí autoři v textu? **B) 3** 1 bod
25. U kterého autora není uvedeno datum jeho narození:
Tirso de Molina 2 body
26. Je pravda, že jeden z nejúspěšnějších dramatiků Španělska byl Miguel de Cervantes y Saavedra?
C) Ano
D) Ne 1 bod
27. Pokud je otázka 26 pravdivá, potom napište jméno hlavní postavy jeho nejslavnějšího díla: **Dílo Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha je román!** 2 body
28. Komédie Milovat není jen mít rád od Tirso de Molina se nedochovala?
C) Ano
D) Ne 1 bod
29. Dílo Soudce zalamejský, které napsal Pedro Calderón de la Barca je:
D) hra
E) román
F) sonet 1 bod
30. Je pravda, že William Shakespeare napsal román Romeo a Julie?
C) Ano
D) Ne 1 bod
31. Jaké přídavné jméno se nejlépe hodí na vynechané místo v textu?
D) povrchní
E) obyčejné
F) nemocné 1 bod
32. Vysvětlete význam spojení zlatý věk:
Období největšího rozkvětu literatury. 2 body
33. Mohli se výše uvedení autoři teoreticky setkat? **Ano.** 2 body

Příloha C – Statistika odpovědí a bodového hodnocení

LEGENDA

- Frequency** ▶ četnost odpovědi
Percent ▶ četnost odpovědi vyjádřená v procentech, včetně těch, na které respondent neodpověděl
Valid Percent ▶ četnost odpovědi vyjádřená v procentech, na které respondent odpověděl

Pohlaví

	Frequency	Percent	Valid Percent
žena	82	51,9	51,9
muž	76	48,1	48,1
Total	158	100,0	100,0

Jaký typ střední školy studujete?

	Frequency	Percent	Valid Percent
gymnázium	54	34,2	34,2
střední odbornou školu	53	33,5	33,5
střední odb. učiliště s maturitou	51	32,3	32,3
Total	158	100,0	100,0

Jak často čtete ve volném čase?

	Frequency	Percent	Valid Percent
každý den	28	17,7	17,7
několikrát za týden	27	17,1	17,1
několikrát za měsíc	69	43,7	43,7
nečtu vůbec	34	21,5	21,5
Total	158	100,0	100,0

Jaký druh četby preferujete ve volném čase?

		Frequency	Percent	Valid Percent
	příběhy a romány	57	36,1	36,3
	naučnou literaturu	21	13,3	13,4
	noviny	14	8,9	8,9
	časopisy	65	41,1	41,4
	Total	157	99,4	100,0
Missing	System	1	,6	
Total		158	100,0	

Jak vás baví číst?

		Frequency	Percent	Valid Percent
	velmi baví	29	18,4	18,4
	spíše baví	79	50,0	50,0
	spíše nebaví	37	23,4	23,4
	vůbec nebaví	13	8,2	8,2
	Total	158	100,0	100,0

Máte problém porozumět čtenému textu?

		Frequency	Percent	Valid Percent
	dost často	1	,6	,6
	často	11	7,0	7,0
	když čtu nějaký neobvyklý text	126	79,7	79,7
	skoro nikdy	20	12,7	12,7
	Total	158	100,0	100,0

Odkud si vyhledáte slova, kterým nerozumíte?

		Frequency	Percent	Valid Percent
	ze slovníku	30	19,0	19,0
	z internetu	68	43,0	43,0
	někoho se zeptám	11	7,0	7,0
	přeskočím to, snažím se domyslet	49	31,0	31,0
	Total	158	100,0	100,0

S kým si nejčastěji povídáte o tom, co jste četl/a?

		Frequency	Percent	Valid Percent
	s rodinou	22	13,9	13,9
	se spolužáky a kamarády	41	25,9	25,9
	s vyučujícími	66	41,8	41,8
	s nikým	29	18,4	18,4
	Total	158	100,0	100,0

Jak často si ve škole společně čtete úryvky z literárních děl a následně je rozebíráte?

		Frequency	Percent	Valid Percent
	skoro při každé hodině	30	19,0	19,0
	jednou, dvakrát za týden	30	19,0	19,0
	jednou, dvakrát za měsíc	84	53,2	53,2
	vůbec ne	14	8,9	8,9
	Total	158	100,0	100,0

Jak často si ve škole společně čtete úryvky z odborné literatury, učebnic nebo slovníků a následně je rozebíráte?

		Frequency	Percent	Valid Percent
	skoro při každé hodině	22	13,9	14,0
	jednou, dvakrát za týden	86	54,4	54,8
	jednou, dvakrát za měsíc	49	31,0	31,2
	Total	157	99,4	100,0
Missing	System	1	,6	
Total		158	100,0	

Z jakých zdrojů nejčastěji zpracováváte referát?

		Frequency	Percent	Valid Percent
	z knih	49	31,0	31,0
	z učebnic	21	13,3	13,3
	z odborných časopisů	7	4,4	4,4
	z internetu	81	51,3	51,3
	Total	158	100,0	100,0

Počet bodů z první testovací úlohy

	Frequency	Percent	Valid Percent
3	1	,6	,6
4	4	2,5	2,5
5	5	3,2	3,2
6	6	3,8	3,8
7	9	5,7	5,7
8	2	1,3	1,3
9	12	7,6	7,6
10	13	8,2	8,2
11	9	5,7	5,7
12	15	9,5	9,5
13	22	13,9	13,9
14	9	5,7	5,7
15	14	8,9	8,9
16	12	7,6	7,6
17	12	7,6	7,6
18	6	3,8	3,8
19	7	4,4	4,4
Total	158	100,0	100,0

Počet bodů z druhé testovací úlohy

	Frequency	Percent	Valid Percent
2	1	,6	,6
4	1	,6	,6
5	7	4,4	4,4
6	6	3,8	3,8
7	12	7,6	7,6
8	4	2,5	2,5
9	13	8,2	8,2
10	12	7,6	7,6
11	23	14,6	14,6
12	18	11,4	11,4
13	16	10,1	10,1
14	5	3,2	3,2
15	19	12,0	12,0
16	17	10,8	10,8
17	4	2,5	2,5
Total	158	100,0	100,0

Počet bodů ze třetí testovací úlohy

	Frequency	Percent	Valid Percent
4	1	,6	,6
5	6	3,8	3,8
6	10	6,3	6,3
7	8	5,1	5,1
8	7	4,4	4,4
9	15	9,5	9,5
10	18	11,4	11,4
11	29	18,4	18,4
12	15	9,5	9,5
13	24	15,2	15,2
14	11	7,0	7,0
15	14	8,9	8,9
Total	158	100,0	100,0

Počet bodů celkem

	Frequency	Percent	Valid Percent
12	1	,6	,6
14	2	1,3	1,3
15	1	,6	,6
16	2	1,3	1,3
17	3	1,9	1,9
18	3	1,9	1,9
19	2	1,3	1,3
20	3	1,9	1,9
21	3	1,9	1,9
22	2	1,3	1,3
23	2	1,3	1,3
24	2	1,3	1,3
26	5	3,2	3,2
27	5	3,2	3,2
28	2	1,3	1,3
29	4	2,5	2,5
30	8	5,1	5,1
31	4	2,5	2,5
32	8	5,1	5,1
33	10	6,3	6,3
34	8	5,1	5,1
35	6	3,8	3,8
36	4	2,5	2,5
37	7	4,4	4,4
38	8	5,1	5,1
39	5	3,2	3,2
40	4	2,5	2,5
42	2	1,3	1,3
43	6	3,8	3,8
44	5	3,2	3,2
45	10	6,3	6,3
46	8	5,1	5,1
47	2	1,3	1,3
48	4	2,5	2,5
49	6	3,8	3,8
50	1	,6	,6
Total	158	100,0	100,0

Příloha D – Hodnoty z dotazníku

		Pohlaví		Jaký typ střední školy studujete?			Jak vás baví číst?		
		Celkem	žena	muž	gymnázium	střední odbornou školu	střední odb. učiliště s maturitou	baví	nebaví
Jak často čtete ve volném čase?	každý den	17,7%	20,7%	14,5%	25,9%	18,9%	7,8%	25,0%	2,0%
	několikrát za týden	17,1%	13,4%	21,1%	24,1%	13,2%	13,7%	24,1%	2,0%
	několikrát za měsíc	43,7%	51,2%	35,5%	40,7%	49,1%	41,2%	47,2%	36,0%
	nečtu vůbec	21,5%	14,6%	28,9%	9,3%	18,9%	37,3%	3,7%	60,0%
Total	Počet	158	82	76	54	53	51	108	50
Jaký druh četby preferujete ve volném čase?	příběhy a romány	36,3%	45,1%	26,7%	39,6%	45,3%	23,5%	46,3%	14,3%
	naučnou literaturu	13,4%	12,2%	14,7%	13,2%	7,5%	19,6%	19,4%	0,0%
	noviny	8,9%	9,8%	8,0%	7,5%	7,5%	11,8%	6,5%	14,3%
	časopisy	41,4%	32,9%	50,7%	39,6%	39,6%	45,1%	27,8%	71,4%
Total	Počet	157	82	75	53	53	51	108	49
Jak vás baví číst?	velmi baví	18,4%	22,0%	14,5%	22,2%	22,6%	9,8%	26,9%	0,0%
	spíše baví	50,0%	48,8%	51,3%	57,4%	52,8%	39,2%	73,1%	0,0%
	spíše nebaví	23,4%	24,4%	22,4%	14,8%	18,9%	37,3%	0,0%	74,0%
	vůbec nebaví	8,2%	4,9%	11,8%	5,6%	5,7%	13,7%	0,0%	26,0%
Total	Počet	158	82	76	54	53	51	108	50
Máte problém porozumět čtenému textu?	dost často	0,6%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	2,0%	0,0%	2,0%
	často	7,0%	7,3%	6,6%	5,6%	5,7%	9,8%	3,7%	14,0%
	když čtu nějaký neobvyklý text	79,7%	78,0%	81,6%	72,2%	86,8%	80,4%	78,7%	82,0%
	skoro nikdy	12,7%	14,6%	10,5%	22,2%	7,5%	7,8%	17,6%	2,0%
Total	Počet	158	82	76	54	53	51	108	50
Odkud si vyhledáte slova, kterým nerozumíte?	ze slovníku	19,0%	19,5%	18,4%	27,8%	18,9%	9,8%	25,9%	4,0%
	z internetu	43,0%	43,9%	42,1%	44,4%	47,2%	37,3%	40,7%	48,0%
	někoho se zeptám	7,0%	6,1%	7,9%	9,3%	0,0%	11,8%	8,3%	4,0%
	přeskočím to, snažím se domyslet	31,0%	30,5%	31,6%	18,5%	34,0%	41,2%	25,0%	44,0%
Total	Počet	158	82	76	54	53	51	108	50
S kým si nejčastěji povídáte o tom, co jste četl/a?	s rodinou	13,9%	15,9%	11,8%	16,7%	17,0%	7,8%	19,4%	2,0%
	se spolužáky a kamarády	25,9%	23,2%	28,9%	24,1%	15,1%	39,2%	24,1%	30,0%
	s vyučujícími	41,8%	45,1%	38,2%	42,6%	50,9%	31,4%	47,2%	30,0%
	s nikým	18,4%	15,9%	21,1%	16,7%	17,0%	21,6%	9,3%	38,0%
Total	Počet	158	82	76	54	53	51	108	50
Jak často si ve škole společně čtete úryvky z literárních děl a následně je rozebíráte?	skoro při každé hodině	19,0%	19,5%	18,4%	53,7%	1,9%	0,0%	22,2%	12,0%
	jednou, dvakrát za týden	19,0%	20,7%	17,1%	37,0%	18,9%	0,0%	21,3%	14,0%
	jednou, dvakrát za měsíc	53,2%	50,0%	56,6%	9,3%	79,2%	72,5%	50,0%	60,0%
	vůbec ne	8,9%	9,8%	7,9%	0,0%	0,0%	27,5%	6,5%	14,0%
Total	Počet	158	82	76	54	53	51	108	50
Jak často si ve škole společně čtete úryvky z odborné literatury, učebnic nebo slovníků a následně je rozebíráte?	skoro při každé hodině	14,0%	11,1%	17,1%	7,4%	1,9%	34,0%	12,1%	18,0%
	jednou, dvakrát za týden	54,8%	50,6%	59,2%	33,3%	71,7%	60,0%	55,1%	54,0%
	jednou, dvakrát za měsíc	31,2%	38,3%	23,7%	59,3%	26,4%	6,0%	32,7%	28,0%
Total	Počet	157	81	76	54	53	50	107	50
Z jakých zdrojů nejčastěji zpracováváte referát?	z knih	31,0%	36,6%	25,0%	42,6%	34,0%	15,7%	34,3%	24,0%
	z učebnic	13,3%	13,4%	13,2%	7,4%	15,1%	17,6%	12,0%	16,0%
	z odborných časopisů	4,4%	3,7%	5,3%	0,0%	0,0%	13,7%	2,8%	8,0%
	z internetu	51,3%	46,3%	56,6%	50,0%	50,9%	52,9%	50,9%	52,0%
Total	Počet	158	82	76	54	53	51	108	50

Průměry:	Pohlaví		Jaký typ střední školy studujete?			Jak vás baví číst?		Celkem (všichni respondenti)
	žena	muž	gymnázium	střední odbornou školu	střední odb. učiliště s maturitou	baví	nebaví	
počet bodů z první testovací úlohy	13,0	11,4	14,4	13,6	8,6	13,6	9,3	12,2
počet bodů z druhé testovací úlohy	11,9	10,8	13,0	12,7	8,3	12,7	8,7	11,4
počet bodů ze třetí testovací úlohy	11,1	10,3	12,3	11,5	8,3	11,8	8,5	10,7
počet bodů celkem	36,0	32,6	39,7	37,8	25,2	38,0	26,5	34,4

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Denisa Dočekalová

Obor: Sociální a mediální komunikace

Forma studia: prezenční studium

**Název práce: Čtenářská gramotnost studentů středních škol
z hlediska úrovně porozumění textů**

Rok: 2014

Počet stran textu: 66

Celkový počet stran příloh: 19

Počet titulů českých použitých zdrojů: 23

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 9

Vedoucí práce: PhDr. František Zborník