



Metody čtení textu a jejich vliv na porozumění obsahu u žáků 1. stupně ZŠ

Diplomová práce

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Barbora Vrbová

Vedoucí práce:

PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání





Zadání diplomové práce

Metody čtení textu a jejich vliv na porozumění obsahu u žáků 1. stupně ZŠ

Jméno a příjmení: **Barbora Vrbová**
Osobní číslo: P17000059
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Zadávací katedra: Katedra primárního vzdělávání
Akademický rok: **2020/2021**

Zásady pro vypracování:

Cíl: Komparace tichého a hlasitého čtení z hlediska porozumění textu a dalších faktorů u žáků 1. stupně ZŠ.

Postup pro vypracování: a) studium odborné literatury; b) výběr textů a příprava výzkumného materiálu; c) realizace výzkumu; d) vyhodnocení a evaluace; e) stanovení závěrů a doporučení pro praxi

Metody: kvantitativní výzkum, didaktický test

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.
Havel, J., & Najvarová, V. (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Masarykova univerzita.
Janotová, Z., Tauberová, D., Košťálová, H., Podešvová, H., Potužníková, E., & Nová, P. (2018). *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016: úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník*. Česká školní inspekce.
Skála, M. (2000). Čtení s porozuměním – trápení nebo užitečná dovednost?: Reading comprehension – a stressful or useful skill? *Vstup České Republiky Do Evropské Unie*, 447-454.

Vedoucí práce: PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání práce: 1. listopadu 2020
Předpokládaný termín odevzdání: 1. dubna 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

19. dubna 2022

Barbora Vrbová

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce PhDr. Věře Vykoukalové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytnutí cenných rad a připomínek, ale i za vstřícnost a srdečnost při konzultacích a vypracovávání práce.

Anotace

Teoretická část diplomové práce se zabývá vymezením pojmů gramotnost, negramotnost a čtenářská gramotnost. Pozornost je taktéž věnována problematice čtenářství a čtení, a to jak vymezení těchto pojmů, tak způsobům a metodám čtení textu, strategiím, etapám rozvoje čtenářství i faktorům ovlivňujícím čtenářskou gramotnost. Tato část diplomové práce se také věnuje českým výzkumům čtenářské gramotnosti a programům, které čtenářství podporují. Dále se zabývá mezinárodními výzkumy, které čtenářskou gramotnost zkoumají, konkrétně programy PIRLS a PISA.

Praktická část je zaměřena na výzkumné šetření týkající se metod čtení textu, speciálně kooperace hlasitého a tichého čtení z hlediska porozumění textu u žáků 1. stupně ZŠ, konkrétně 4. tříd. Obsahuje didaktický test, který tuto problematiku zkoumá, metodologii celého šetření, cíle a stanovené výzkumné otázky, design šetření, následné vyhodnocení a interpretaci výzkumného šetření.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, čtenářství, didaktický test, komparace, tiché čtení, hlasité čtení, doslovné porozumění textu, vysuzování, propojování informací

Annotation

The theoretical part of the thesis deals with the definition of the concepts of literacy, illiteracy, and reading literacy. Attention is also paid to reading, namely the definition of these terms, as well as the ways and methods of reading texts, strategies of reading, stages of literacy development and factors influencing literacy. This part of the thesis deals with Czech reading literacy research and programs that promote literacy. Furthermore, it focuses on international research that examines reading literacy, specifically the PIRLS and PISA programs.

The practical part of the thesis focuses on research on methods of reading text, the specifically the cooperation of reading aloud and silent reading in terms of text comprehension among primary school students at the first level, in particular in the 4th grade. It includes a didactic test that investigates this issue, the methodology of the whole research, the objectives and research questions, the design of the investigation, and the subsequent evaluation and Interpretation of the research.

Keywords: reading literacy, reading, didactic test, comparison, silent reading, reading aloud, literal reading comprehension, deduction, linking information

Obsah

Seznam obrázků.....	10
Seznam tabulek.....	11
Seznam grafů.....	12
Seznam použitých zkratk a symbolů.....	13
Úvod.....	14
1 Cíl a struktura diplomové práce.....	15
Teoretická část.....	17
2 Gramotnost.....	18
2.1 Vymezení pojmu gramotnost.....	18
2.2 Funkční gramotnost.....	19
2.3 Funkční negramotnost.....	20
3 Čtenářská gramotnost.....	21
3.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost.....	21
3.2 Čtenářská gramotnost z pohledu kurikulárních dokumentů.....	22
3.3 Pojetí struktury a obsahu čtenářské gramotnosti.....	26
3.4 Porozumění textu jako základní pilíř čtenářské gramotnosti.....	28
3.5 Vztah mezi čtenářskou gramotností a čtenářstvím.....	30
4 Čtenářství.....	31
4.1 Čtení a čtenářství – vymezení pojmu.....	31
4.2 Způsoby a metody čtení textu.....	32
4.3 Čtenářské strategie a dovednosti.....	33
4.4 Etapy rozvoje čtenářských dovedností.....	35
4.5 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářství.....	36
5 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti.....	39
5.1 Výzkum PIRLS.....	39
5.2 Výzkum PISA.....	44

6	Přístupy ke čtení a čtenářství v České republice	46
6.1	České výzkumy čtenářské gramotnosti	47
6.2	Podpora rozvoje čtení a čtenářství	48
	Praktická část	49
7	Metodologie šetření	50
7.1	Cíle výzkumného šetření a stanovené otázky	50
7.2	Design výzkumného šetření	52
8	Výsledky a vyhodnocení výzkumného šetření	61
8.1	Výsledky tichého čtení	63
8.2	Výsledky hlasitého čtení	64
8.3	Komparace výsledků	66
8.4	Komparace výsledků podle pohlaví	70
8.5	Splnění cílů a zodpovězení otázek	75
9	Diskuse, závěry a doporučení pro školní praxi.....	78
	Závěr	80
	Seznam použitých zdrojů.....	82
	Knižní zdroje	82
	Internetové zdroje	83
	Seznam příloh	87

Seznam obrázků

Obrázek 1: Ukázka didaktického testu – text 11.	53
Obrázek 2: Ukázka didaktického testu – text 12	54
Obrázek 3: Ukázka didaktického testu – text 13	54
Obrázek 4: Ukázka didaktického testu – text 14	55

Seznam tabulek

Tabulka 1: Komparace hlasitého a tichého čtení textu	56
Tabulka 2: Ukázka datové sady	59
Tabulka 3: Párové hodnocení výsledků	66

Seznam grafů

Graf 1: Průměrné hodnocení jednotlivých metod.....	61
Graf 2: Průměrné hodnocení otázek	62
Graf 3: Průměrné hodnocení jednotlivých metod a otázek.....	62
Graf 4: Celková úspěšnost – metoda B.....	63
Graf 5: Celková úspěšnost – metoda D	64
Graf 6: Celková úspěšnost – metoda A	65
Graf 7: Celková úspěšnost – metoda C.....	65
Graf 8: Grafické znázornění Tabulky 3	67
Graf 17: Párové hodnocení hlasitého a tichého čtení podle pohlaví	74
Graf 18: Výsledky jednotlivých metod podle pohlaví.....	75

Seznam použitých zkratk a symbolů

apod. – a podobně

ČR – Česká republika

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

s. – strana

ŠVP – Školní vzdělávací program

tzv. – takzvaný

ZŠ – základní škola

Úvod

V současné době je čtení a psaní více než samozřejmou dovedností, které se v naprosté většině děti učí na základních školách již od vstupu do systému vzdělávání. Je však důležité, aby žáci byli schopni zvládnout více než pouze text přečíst, ale i to, aby byli schopni porozumět, interpretovat a propojovat informace. Mnohem důležitější tedy je naučit žáky čtenářské gramotnosti na takové úrovni, která jim pomůže v dalším životě, vzdělávání, praxi či zaměstnání.

Tuto úroveň zkoumá několik mezinárodních organizací, které následně porovnávají výsledky velkého množství zemí. Česká republika se s otázkou čtenářské gramotnosti potýká již několik let a je velkým cílem, aby byla zvládnuta co nejlépe. Díky mezinárodním šetřením je zřejmé, kde náš systém vzdělávání má v této oblasti mezery a nedostatky. Ty by měly být odstraněny systematickými metodami či novými způsoby vzdělávání, jež by měly sehrát zásadní roli právě v dalším rozvoji čtenářské gramotnosti.

Ve své praxi jsem si povšimla, že žáci v českých školách čtou převážně metodou hlasitého čtení. Avšak mezinárodní šetření říkají, že lepších výsledků týkajících se čtenářské gramotnosti dosahují právě žáci, kteří jsou zvyklí využívat spíše metodu tichého čtení. Z tohoto důvodu je diplomová práce zaměřena na čtenářskou gramotnost, konkrétně na metody hlasitého a tichého čtení.

1 Cíl a struktura diplomové práce

Cílem diplomové práce je komparace hlasitého a tichého čtení z hlediska porozumění textu a dalších faktorů u žáků 1. stupně ZŠ, konkrétně 4. tříd. Na základě stanovení hlavního cíle byly vymezeny cíle dílčí a poté i výzkumné otázky (viz kapitola 7.1). Postup pro vypracování vycházel ze studia odborné literatury, výběru textů a přípravy výzkumného materiálu v podobě didaktického testu. Následovala realizace výzkumného šetření kvantitativním výzkumem, poté vyhodnocování, evaluace, stanovení závěrů a doporučení pro praxi.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá z pěti hlavních kapitol, pod které spadají další podkapitoly. Praktická část má tři kapitoly, které se taktéž dělí na další dílčí.

V druhé kapitole, kterou začíná vlastní teoretická část, je vymezen pojem samotné gramotnosti, konkrétně funkční a nefunkční gramotnosti.

Třetí kapitola se zabývá již gramotností čtenářskou. Je zde rozebíráno její zastoupení z pohledu kurikulárních dokumentů, dále její struktura a obsah objevující se ve vzdělávání. Taktéž se zaměřuje na porozumění textu a na to, jakým způsobem čtenářská gramotnost souvisí se čtenářstvím.

Čtvrtá kapitola je věnována čtenářství, konkrétně způsobům a metodám čtení textu, využívaným strategiím a dovednostem při čtenářství, etapám, kterými žáci procházejí během výuky čtení, a faktorům, jež ovlivňují rozvoj dovedností týkajících se tohoto tématu.

Pátá kapitola je zaměřena na mezinárodní výzkumy. Jedním z nich je šetření PIRLS, které se zabývá gramotností u žáků ze 4. tříd, tedy na 1. stupni základní školy. Dalším rozebíraným šetřením je PISA, které se věnuje již starším žákům z 2. stupně základních škol.

V šesté kapitole se řeší přístupy týkající se čtení a čtenářství v České republice, taktéž zde jsou zmíněny některé české výzkumy čtenářské gramotnosti a v neposlední řadě projekty, které napomáhají podpoře čtení a čtenářství našich žáků.

Sedmá kapitola, kterou začíná praktická část diplomové práce, je zaměřena na vlastní metodologii šetření, jež se týká sestavování didaktických testů využívaných během kvantitativního výzkumného šetření ve 4. třídách na základních školách.

V osmé kapitole je rozebrána interpretace výsledků vyvozených z šetření, jež bylo zaměřeno na komparaci

hlasitého a tichého čtení z hlediska porozumění textu. Taktéž pojednává o splnění cílů a zodpovězení výzkumných otázek.

Následuje kapitola obsahující diskusi, závěry výzkumného šetření a doporučení pro školní praxi.

Teoretická část

2 Gramotnost

2.1 Vymezení pojmu gramotnost

Samotný pojem gramotnost se v evropském školství objevuje již přes 500 let. Za celou tuto dobu samozřejmě prošel značným vývojem a jeho chápání ve společnosti se postupně vyvíjelo. Důvodem byly, oproti současnosti, rozdílné požadavky a nároky kladené na gramotnost.

Původní vymezení pojmu gramotnost představovalo individuální znalost trivia, tedy čtení, psaní a počítání. Avšak v současnosti, kdy se sociálně kulturní a ekonomicko-společenský svět posunul, představuje gramotnost komplexnější a mnohvrstevnější vědomosti, dovednosti a postoje pro práci s textovými a matematickými informacemi. Obsah taktéž záleží na hospodářské zralosti dané země, zda se jedná o oblast vyspělou, či zaostalou.

V rámci obecné gramotnosti je vymezováno několik jejích druhů. Jedná se zejména o gramotnost čtenářskou a matematickou. Dále ji lze dělit na finanční, počítačovou a přírodovědnou (Doležalová, 2011).

V průběhu vývoje se tedy obsah gramotnosti rozšiřoval a začalo být žádoucí pohlížet na ni z více úhlů. P. Gavora (2002) vytyčil čtyři základní modely gramotnosti, které přehledně definují význam gramotnosti, její cíle a obsah.

Prvním modelem je bazová gramotnost, která patří mezi základní cíle vzdělávání. Jedná se především o správné čtení textu s porozuměním obsahu, kdy si je následně dotyčný schopen dekódovat pouze základní informace, uložit si je do paměti a poté je modifikované aplikovat, automatizovat nebo reprodukovat. Druhý model je založen na zpracovávání textových informací, kdy je čtenář aktivním zpracovatelem textu, a ne pouze spotřebitelem. V tomto modelu se vše opírá o porozumění textu, a to včetně čtení mezi řádky, vyvozování závěrů nebo reflektování. V kontextu s tímto modelem se začal používat pojem funkční gramotnost. Třetím modelem je gramotnost jako sociálně-kulturní jev. Zde je gramotnost chápána tak, že by se měla realizovat s ohledem na danou sociální skupinu, na její prostředí, ale i na činnosti, při nichž se uplatňuje. Měl by se klást důraz především na přiblížení praktického a situačního života, tedy toho, co je žákům blízké a známé, a to jak volbou žánrů, tak výběrem textů s ohledem na jejich obsah a následně i vhodně zvolenými aktivitami pro práci s nimi. E-gramotnost je čtvrtým modelem. Jedná se o dovednost vázanou na užívání elektronické

interakce s textem, jeho zpracování i vyhodnocování. Tato činnost vyžaduje jiné myšlenkové operace a užívání elektronických médií. S tímto modelem úzce souvisí pojem kritické myšlení, jelikož je nutné kriticky hodnotit zdroje a obsah získávaných elektronických informací (Havel, Najvarová, 2011; Gavora, 2002).

2.2 Funkční gramotnost

Funkční gramotnost, která patří do modelu gramotnosti zpracování textových informací, má přesah úzce související s přístupem k tvorbě a realizaci kurikula na základní škole. Jedná se o čtení a psaní nad úrovní elementární školské gramotnosti. Není to pouze strohé čtení v technickém slova smyslu, ale vědomá práce s textem, zpracovávání informací a jejich efektivní aplikace při řešení běžných situací. Mezi základní oblasti funkční gramotnosti můžeme řadit čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, informační a jazykovou (Najvarová, Havel, 2011).

Funkční gramotnost lze charakterizovat jako, *„postačující úroveň kvality znalostí, schopností, hodnotových postojů a dalších osobnostních charakteristik, která se požaduje pro plné zapojení dospělého do hospodářského, sociálního a kulturního života dané společnosti, na plnění pracovních funkcí i funkcí mimopracovních, sociálních rolí a životních aktivit“* (Švec, 2002, s. 212).

Podle P. Gavory (2002) lze rozdělit funkční gramotnost do tří domén – literární, dokumentové a numerické. Literární gramotnost zahrnuje kompetenci pro vyhledávání, vyvozování, porozumění, hodnocení a kreativní využívání informací v souvislých textech, jako jsou např. zprávy, komentáře, noviny. Oproti tomu dokumentová gramotnost slouží k vyhledávání a využívání informací z krátkých, nesouvislých, ale na informace nabytých textů. Těmito texty jsou myšleny např. etikety na výrobcích, reklamní letáky, návody, pokyny. Poslední doménou je numerická gramotnost, která zahrnuje schopnosti a dovednosti pro práci s čísly a jejich následnou interpretaci. Jsou v ní obsaženy i číselné operace nacházející se v dokumentech nebo textech. To jsou např. nejrůznější účty, faktury, objednávky, tabulky (Doležalová, 2018).

Domény funkční gramotnosti lze dále rozdělit dle několika oborů, které ve větší míře znázorňují souvislost mezi jednotlivými oblastmi. Jedná se o čtenářskou, informační, sociální, matematickou, jazykovou, přírodovědnou, dokumentovou a uměleckou gramotnost. Tyto oblasti však nejsou izolované, naopak spolu souvisí a prolínají se. Toto rozdělení napomáhá

lepšímu pochopení, že se jedná o celek dovedností a znalostí, které umožňují začlenění jedince do společnosti (Najvarová, 2007).

Tzv. funkčně gramotný člověk ovládá kompetenci úspěšného zapojení do společnosti, dokáže přispívat k rozvoji, pozitivním změnám, a především se přizpůsobit novým a neznámým podmínkám. O tuto schopnost usiluje vzdělávání na primárních školách (Havel, Najvarová, 2011).

2.3 Funkční negramotnost

Gramotnost bývala chápána v bipolárním pojetí, což znamená, že buď je jedinec gramotný, nebo negramotný. Samotná negramotnost byla v minulých stoletích spíše problémem v nerozvinutých nebo málo rozvinutých zemích. Týkalo se to především oblastí Asie, Afriky či Jižní Ameriky. V Evropě, kde bylo školství nedílnou součástí života lidí, byla zvládnutá gramotnost v naprosté většině považována za samozřejmou. V průzkumech gramotnosti týkajících se dospělých jedinců se na ni však začalo pohlížet jiným způsobem. Nebylo šetřeno, zda obyvatelstvo zvládá pouhé trivium, ale to, jak jej dokáže využívat v praxi. Byla tedy zkoumána kompetence funkčního využití gramotnosti (Havel, Najvarová, 2011).

Samotná funkční negramotnost je tedy velmi omezující pro běžný život a fungování. Jedinci, kteří ji neovládají, mají celkově problém s orientací v nejrůznějších oblastech. Nedokážou třídít či vyhledávat informace, postupovat podle návodu, pokynů, popřípadě se těžko orientují v nových situacích. V důsledku špatného přizpůsobování se neznámému vede funkční negramotnost často k nezaměstnanosti (Havel, Najvarová, 2011).

3 Čtenářská gramotnost

3.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je brána jako nejdůležitější oblast funkční gramotnosti. Je charakterizována jako „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti*“ (Palečková, Tomášek, Basl 2010, s. 12.).

V mezinárodním výzkumu PISA z roku 2015 byla čtenářská gramotnost definována takto: „*Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti*“ (Blažek, Příhodová, 2016).

V pojmu čtenářská gramotnost je obsažena konstruktivní povaha čtení, tedy porozumění a používání psané řeči a přemýšlení o ní. Dále je řešena jeho funkční povaha, která slouží jako klíč k poznání společnosti, fungování v ní i v praktickém životě. Je tedy důležité uvědomit si, že to neznamená jen přečtení a pochopení textu, ale představuje i schopnost aplikovat psané informace pro vlastní účely. Čtenářská gramotnost je tedy tvořena všemi čtyřmi formami komunikace, což je čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Komunikační část je i prostředkem pro kultivaci jedince, jeho vzdělávání a informování (Doležalová, 2014).

Ve čtenářské gramotnosti je užíván koncept celoživotního učení. Úzce s ní souvisí i tzv. psycholinguvistika, zabývající se způsoby porozumění textu, mentálními operacemi, které lidský mozek využívá při dekodování informací, a sémantika, což je nauka o významosloví (Laufková, 2018).

Nelze taktéž opominout, že na kvalitu čtenářské gramotnosti má vliv soubor celé řady faktorů. Nejenže je třeba brát v potaz sociální úroveň, ale i ekonomické a společenské podmínky. Neméně podstatné je i rodinné zázemí jedince a škola, do které dochází. Důležitá je tedy celková podnětnost okolí (Doležalová, 2007).

3.2 Čtenářská gramotnost z pohledu kurikulárních dokumentů

V českém školství je čtenářská gramotnost odborným panelem VÚP charakterizována jako aspekt, který se opírá o hodnoty, postoje, znalosti a dovednosti (Laufková, 2018).

V Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice byly roku 1999 přijaty hlavní cíle vzdělávací politiky. Ministerstvo školství se tímto zavázalo, že veškerý rámec vzdělávací politiky bude jasně vymezen v závazném vládním dokumentu, tedy v tzv. Bílé knize (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001).

V Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (2001, str. 7) je pojetí Bílé knihy charakterizováno jako „*systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.*“

Ve shodě s principy kurikulárních dokumentů, tedy s Bílou knihou a zároveň se školským zákonem, je ve vzdělávací soustavě pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let zavedena státní a školní úroveň vzdělávání. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují rámcové vzdělávací programy (dále RVP), které charakterizují relevantní rámce vzdělávání pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň, tedy školní vzdělávací programy (dále ŠVP), utváří vzdělávání již na jednotlivých školách. ŠVP je vytvářeno každou školou speciálně na základě zásad stanovených v RVP. Všechny výše uvedené dokumenty jsou přístupné pro pedagogickou i laickou veřejnost (RVP ZV, 2021).

Cílem základního vzdělávání je poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání, který spočívá především v uplatnění v praktickém životě a ve schopnosti jednat v určitých situacích. Zaměřuje se na přípravu k dalšímu studiu, na formování schopností zaměřených na zdokonalování se ve svém oboru či profesi a na utváření dovedností pro smysluplné aktivní zapojování se do dění společnosti. Zároveň je cílem pomáhat žákům budovat a rozvíjet klíčové kompetence, jež vytváří souhrn vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot utvářejících osobnost žáka, jeho osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti. Do klíčových kompetencí zařazujeme kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální. K úspěšné realizaci klíčových kompetencí je třeba přizpůsobovat veškerý vzdělávací obsah tak, aby byly naplněny (RVP ZV, 2021).

Při realizaci naplňování klíčových kompetencí nelze opomenout, že se v nich objevují i dílčí dovednosti čtenářské gramotnosti, která je obsažena ve všech bez výjimky. Je tedy nutné zvolit správný obsah a strategie pro kvalitní rozvoj (Doležalová, 2007).

Podle RVP ZV je ze strany pedagogů v základním vzdělávání evidentní snaha o naplnění cílů, které jsou považovány za důležité pro další rozvoj žáků. Lze mezi nimi najít cíle týkající se osvojování strategií učení a motivace pro další vzdělávání, rozvíjení schopnosti logického, kreativního a kritického myšlení, učení žáky účinně komunikovat, spolupracovat a respektovat ostatní. Jsou zde však zařazeny i cíle týkající se morálních hodnot, např. vedení žáků k toleranci bližních, tedy i k jiným kulturám či duchovním hodnotám. Taktéž je apelováno na to, aby bylo žákům napomáháno s orientací v digitálním prostředí tak, aby se jednalo o prostředí bezpečné a funkční. Patří sem i další cíle vedoucí k rozvoji žáků jako osobností (RVP ZV, 2021).

Vzdělávací obsah základního vzdělání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jsou jimi: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informatika, Člověk a jeho svět, Člověk a jeho společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce (RVP ZV, 2021).

V RVP ZV je zmíněno několik gramotností. Jedná se o gramotnost mediální, občanskou, finanční, matematickou, digitální a čtenářskou. Čtenářská gramotnost jako taková není konkretizována výhradně do jedné vzdělávací oblasti. Měla by tedy být rozvíjena napříč všemi oblastmi (RVP ZV, 2021).

Problematika v diplomové práci se čtenářskou gramotností úzce souvisí. Z toho důvodu se budeme věnovat oblasti jazyk a jazyková komunikace pro žáky 1. stupně základní školy, která je realizována v oboru Český jazyk z oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Zde je čtenářská gramotnost rozvíjena jako základní část učiva (Doležalová, 2007).

Český jazyk je dále dělen na komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu. Čtenářská gramotnost prolíná všemi těmito třemi složkami. Je viditelná v literární výchově, jejímž cílem je ukázat žákům základní literární druhy, vzbudit v nich literární návyky, kladný postoj k literatuře jako takové a formovat schopnost interpretovat či produkovat texty. Úzce taktéž souvisí s komunikační a slohovou výchovou, kde se žáci učí nejen dovednostem psaní, ale i čtení. Zabývá se rozvojem kritického myšlení a posuzování přečteného nebo slyšeného textu. V neposlední řadě je nutné zmínit i jazykovou výchovu, v níž

jsou žáci vedeni k logickému myšlení, srozumitelnému vyjadřování a získávání informací (RVP ZV, 2021).

V RVP ZV jsou uvedeny obecné očekávané výstupy, které jsou zařazeny do prvního a druhého stupně, kdy 1. stupeň je dále dělen na první a druhé období. Do prvního období jsou řazeny 1. – 3. třídy a do druhého období 4. – 5. třídy. Jedná se o dovednosti, které by měl žák na konci jednotlivých vzdělávacích období zvládnout. Na konci prvního období se jedná o dovednosti doporučené, avšak na konci druhého období jsou již závazné. Jednotlivá specifika si upravuje každá základní škola individuálně ve ŠVP. Tato diplomová práce je zaměřena na první stupeň, konkrétně na žáky 4. tříd. Z toho důvodu se budeme zabývat očekávanými výstupy týkajícími se zejména 1. období na základní škole.

Komunikační a slohová výchova

Očekávané výstupy – 1. období

„Žák

- *plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti;*
- *porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti;*
- *respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru;*
- *pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost;*
- *v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči;*
- *volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích;*
- *na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev;*
- *zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním;*
- *píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev;*
- *píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení;*
- *seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh.“*

Jazyková výchova

Očekávané výstupy – 1. období

„Žák

- *rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, čtení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky;*

- *porovnává význam slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledává v textu slova příbuzná;*
- *porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost;*
- *rozlišuje slovní druhy v základním tvaru;*
- *užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves;*
- *spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy;*
- *rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky;*
- *odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě – mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování.“*

Literární výchova

Očekávané výstupy – 1. období

„Žák

- *čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku;*
- *vyjadřuje své pocity z přečteného textu;*
- *rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění;*
- *pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností“*
(RVP ZV, 2021, s. 18-21).

Z výše uvedeného výčtu je zcela zřejmé, že čtenářské gramotnosti je třeba ve výuce na 1. stupni věnovat velkou pozornost jak ve škole, tak v prostředí rodinného zázemí. Měla by být smysluplně a systematicky rozvíjena tak, aby ji žáci ovládali zcela přirozeně. Je zřejmé, že bez dovednosti čtení by bylo získávání ostatních znalostí a dovedností složité, až nemožné. Při naplňování očekávaných výstupů se neobjevuje čtenářská gramotnost jako cíl, ale především jako prostředek k jejich naplnění.

V Rámcovém vzdělávacím programu jsou taktéž definována průřezová témata¹, která řeší aktuální témata současnosti, jež by neměla být opomíjena. Naopak se jedná o komplex

¹ Průřezová témata jsou závazná pro realizaci ve vzdělávacím obsahu pro základní vzdělávání. Jedná se o: „Osobnosti a sociální výchovu, Výchovu demokratického občana, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchovu, Enviromentální výchovu a Mediální výchovu“ (RVP ZV, 2021, s. 90).

témat, která by měla prolínat celý obsah základního vzdělávání. Napomáhají ke kladnému vývoji žáků zejména v oblastech postojů, hodnot, vzájemné spolupráce, vědomostí, dovedností nebo schopností. Samotný obsah průřezových témat je dále konkretizován v tematických okruzích. Tematické okruhy poskytují činnosti či náměty pro práci s průřezovými tématy (RVP ZV, 2021).

Je důležité zmínit, že v roce 2022 prochází RVP ZV velkou revizí, která ještě není v konečné fázi. Kromě přidání digitální kompetence se taktéž bude zaměřovat na rozvoj postojů a hodnot.

Všechna průřezová témata poskytují velké možnosti pro uplatňování čtenářské gramotnosti v realizaci jejich cílů a obsahu. Jednou z nejvhodnějších je v této situaci například mediální výchova, při které se pracuje především s textovými informacemi, jejich analýzami a vyhodnocováním. Při evaluaci průřezových témat lze také snadno sledovat vývoj čtenářské gramotnosti, a je proto snazší její další rozvoj (Doležalová, 2007).

3.3 Pojetí struktury a obsahu čtenářské gramotnosti

Čtenářskou gramotnost lze minimálně udržovat na konstantní úrovni, nebo ji dále rozvíjet aktivní prací s textovými materiály všeho druhu. RVP ZV nijak zvlášť nemanipuluje s konceptem čtenářské gramotnosti. Z toho plyne, že učitel by měl na základní škole bděle mapovat vzdělávací obsah, protože jak vysoké úrovně bude dosaženo, velmi záleží na pojetí výuky (Havel, Najvarová 2011, Doležalová 2018).

V pojetí výuky je třeba věnovat pozornost zvoleným cílům, které by se měly zaměřovat na vzbuzení zájmu o četbu, zvládnutí čtenářských strategií nebo schopnost čerpání informací z textu. Větší úspěšnost je prokázána, pokud žáci cíle znají a s učitelem o nich diskutují. Další podmínkou je strategie výuky, kdy by měla být snaha o rozvoj schopností a dovedností porozumění textu, následné práce s ním a využití faktů z něj. Při výuce je dále třeba uplatňovat vhodné metody a formy práce spočívající ve správné interakci mezi subjekty. Subjekty jsou myšleny text, žák (čtenář) a učitel. Neméně důležitá je kladná motivace, aktivizace žáků, využívání kooperace, volení vhodné časové dotace a smysluplná evaluace či autoevaluace (Doležalová, 2018).

Dle Bloomovy taxonomie vzdělávacích kognitivních cílů lze popsat roviny počáteční čtenářské gramotnosti. Jedná se o paměť, porozumění, aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení. Paměť neboli zapamatování si znalostí je základní způsob myšlení, při kterém žák reprodukuje

obsah textu, dokáže se nad ním zamyslet a zapamatovat si tázané informace. Co se týká porozumění, jedná se o proces, při kterém probíhají náročnější myšlenkové operace, protože žáci se snaží přetvořit text do vlastních slov tak, aby vysvětlili význam. Při aplikaci je nutné vybavení si již zapamatovaných informací a jejich následné použití během další práce, určité situace nebo myšlenkové operace. Analýza rozkládá složitější jevy na dílčí části, na jejichž základě žák nachází důsledky daných jevů. Během syntézy dochází k procesu vzniku vlastních názorů a myšlenek. Při hodnocení daného textu žáci formulují svůj názor o tom, co si myslí. Je důležité, aby každá myšlenka byla podložena pádným argumentem (Chlpíková, Macháčková, 2007).

V metodické příručce od Chlpíkové a Macháčkové (2007, s. 11) jsou uvedeny konkrétní návodné otázky napomáhající dosáhnouti výše uvedených vzdělávacích cílů:

- *Zapamatování: „Vyjmenuj. Řekni, co víš o...“*
- *Porozumění: „Přiřaď pojmy k definicím. Doplň text, větu. Pravda X lež...“*
- *Aplikace: „Srovnej... Čím se od sebe liší... Co je pro ně stejné...“*
- *Analýza: „Zamysli se... Přemýšlej o ... Proč myslíš, že...“*
- *Syntéza: „Vymysli vlastní... Napiš vlastní... Jak bys udělal...“*
- *Hodnocení: „Co se nejbliže podobá... a proč? Proč myslíš, že... a proč? Dolož, že...?“*

Období základní školní docházky lze považovat za základ funkční gramotnosti, respektive ovládnutí gramotnostních kompetencí, protože samotná funkční gramotnost je brána spíše jako vyšší etapa. V ontogenetickém² pojetí jsou etapy rozvoje gramotnosti děleny na pregramotnost, základní gramotnost a funkční gramotnost. Pregramotnost zastupuje vývoj gramotnosti dítěte od prvního roku až do předškolního věku, základní gramotnost zastupuje období věku v základní škole a funkční gramotnost od patnácti až do dalších let. Při vstupu do základní školy je však rozvoj gramotnosti tak výrazný, že je označována za etapu počáteční čtenářské gramotnosti (Svobodová, Švrčková, 2010).

Počáteční čtenářská gramotnost má oproti počátečnímu čtení vyšší přesah, a to z důvodu, že zahrnuje navíc i rozvoj psaní, mluvení a aktivního poslechu. Týká se to tedy techniky čtení a psaní, vztahu ke čtení, porozumění obsahu čteného, vyvozování, pochopení, interpretování a reflektování. Jedná se především o 1. a 2. ročník, avšak nelze kvalitně dosáhnout všech těchto rovin (Havlíková, 2017).

² Ontogeneze – vývoj jedince, který je posuzován jak z fyzického, tak psychického hlediska (Nakonečný, 2018).

Roviny čtenářské gramotnosti definuje taktéž Vykoukalová, Wildová (2013, s. 22) jako: „*vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikaci.*“ Vztahem ke čtení je zde myšlen kladný přístup a nadšení pro četbu. Žák je tedy pozitivně motivován k četbě. Doslovné porozumění je chápáno jako dovednost doslovně dekodovat informace z textu tak, že je žák chápe. Při vysuzování jedinec ovládá schopnost kriticky hodnotit přečtený text z více pohledů. Rovina s názvem metakognice je popisována již jako zvládnutí vlastního výběru textů, individuální volení vhodných strategií pro práci s porozuměním čteného, evaluovat vlastní chápání textu a zdolávání obtížnějších pasáží. Sdílení znamená interpretovat osobní prožitky mezi ostatními čtenáři. Žák dokáže své chápání porovnávat a všimnout si i souladu s ostatními. Poslední rovinou je aplikace, jejíž význam zastupuje dovednost čtenářsky gramotného člověka, který četbu využívá jako prostředek k osobnímu rozvoji, pomoc v běžném životě a při činnostech.

Dále je možné čtenářskou gramotnost dělit podle tří aspektů vedoucích k jejímu rozvoji. Jedná se o postupy, obsah a situace. Postupy znamenají jednání, jež žáci uplatňují během řešení zadání. Během těchto činností se jedinci snaží o pochopení, posouzení a interpretaci textu. U obsahu je brán v potaz typ jednotlivých textů, na nichž žák uplatňuje postupy a strategie, které užívá i v běžném praktickém životě. Můžou to být texty jak souvislé, tak nesouvislé.³ Skupiny textů rozřazených podle účelu jsou situace. Mohou to být texty osobní, pracovní či administrativní. Žák při nich využívá své dosavadní zkušenosti (Fasnerová, 2020).

3.4 Porozumění textu jako základní pilíř čtenářské gramotnosti

Pokud čtenář ovládá čtenářskou gramotnost, chápe význam výrazů a strukturu textu, pak čte s porozuměním. Zároveň je však porozumění textu zcela individuální záležitostí, jelikož záleží na osobních zkušenostech a znalostech jedince a taktéž na typu textu, tedy jeho obtížnosti, struktuře a dalších faktorech (Fasnerová, 2020).

V procesu čtenářské gramotnosti je porozumění textu na vrcholu důležitosti, a to z toho důvodu, že čtenáři pomáhá pochopit text a vůbec smysl či úmysl autora. Dalším důležitým předpokladem porozumění textu je schopnost učit se z něj a pracovat s informacemi, které z něj jedinec čerpá (Doležalová, 2014).

³ Souvislé texty jsou vyprávění, výklad, popis či pokyny. V nesouvislých textech se jedná o grafy, diagramy, mapy, tabulky, obrázky, formuláře, reklamy (Fasnerová, 2020).

Z důvodu náročnosti identifikace detailního průběhu činnosti porozumění textu jsou k dispozici pouze obecné modely porozumění textu, a to mikroprocesy a makroprocesy. Mikroprocesy se zabývají podrobnostmi textu, tedy jednotlivými slovy, větami a dalšími detaily. Oproti tomu makroprocesy dbají na porozumění textu jako celku a zabývají se způsoby hledání informací z textu. Pokud se jedinec pokouší porozumět textu, pak postupuje po krocích, při nichž využívá nejrůznější myšlenkové operace a metody. Pro kontrolu, zda čtenář textu porozuměl, existují různé způsoby evaluace, například pozorování, požadování interpretace vlastními slovy, doplňování nebo dotazování se (Fasnerová, 2020).

Porozumění lze popsat jako aktivní konstruování obsahu čteného, a to z důvodu individuality každého čtenáře během procesu čtení textu. Každý jedinec se totiž snaží pochopit obsah na základě vlastních zkušeností (Doležalová, 2014).

Fasnerová (2020, s. 16) uvádí čtyři důvody pocházející z výzkumů týkajících se důvodu neporozumění čtenému textu ze strany čtenáře během četby. Prvním důvodem je jedincova špatně rozvinutá metakognitická strategie, která vede k úplnému neporozumění. Druhým uvedeným důvodem je, že čtenář hledá výklad z osobních zkušeností, protože význam textu nechápe. Logicky pak dojde k mylným závěrům. Předposlední důvod je popsán jako přehnané soustředění během snahy pochopit obsah textu, které vede k tomu, že jedinci uniknou stěžejní informace, a tudíž pak není schopen vytvořit pravdivou strukturu textu. Čtvrtým důvodem je neschopnost utvoření závěru, kterému předchází hodnocení textu a porovnání s dalšími informacemi z něj.

Z výše uvedeného plyne, že porozumění textu závisí na mnoha faktorech, proměnných, zejména na vlastnostech textu a individuálních znalostech jedince týkajících se tématu, osobních preferencí nebo schopnostech. Je třeba, aby byl jedinec schopen v textu spojovat staré informace s aktuálními (Doležalová, 2014).

Najvarová (2008, s. 65) uvádí, že faktory, které podmiňují porozumění textu, záleží na struktuře textu, předchozí znalosti čtenáře, na tom, jestli se jedná o hlasité, či tiché čtení nebo na metakognitivní strategii žáka.

S porozuměním textu je velmi úzce spjat kladný vztah k četbě jako takové. Je proto třeba systematicky rozvíjet schopnosti porozumění textu⁴, vhodně vybírat druhy textů a nezanedbat žádné další faktory související s jeho porozuměním nebo tvorbu techniky čtení.

3.5 Vztah mezi čtenářskou gramotností a čtenářstvím

Tradiční pojetí české školy klade důraz na rozvoj čtenářských dovedností. Během začátku povinné školní docházky jsou téměř nejvýraznějším předmětem celého vyučování. Jde však spíše o technickou stránku čtení, tedy plynulost, správnost, porozumění nebo dostatečnou výrazovost. Ve vyšších ročnících se tudíž rozvoji čtení a čtenářství přikládá mnohem menší váha než na začátku (Havlín, Najvarová, 2011).

V mezinárodních výzkumech z minulých let PISA a PIRLS, které šetřily právě čtenářskou, přírodovědnou a matematickou gramotnost, se projevilo, že právě čtenářská gramotnost je pak jednou z nejméně zvládnutých oblastí. Jelikož žáci nebyli schopni interpretovat vlastní názor, úsudek nebo myšlenky a těžko se orientovali v textech. Z toho plyne, že čtenářská gramotnost jako taková je především dlouhotrvající proces, musí se k němu přistupovat postupně a zodpovědně (Havlín, Najvarová, 2011).

Čtenářskou gramotnost a čtenářství je velmi důležité od sebe oddělit. Jedná se o dvě odlišné oblasti. Čtenářství je především o kladný přístup žáků k četbě, o to, aby se z ní stala záliba, kdežto čtenářská gramotnost není ani přímo řazena do předmětu český jazyk a literatura, ale je napříč součástí všech vyučovacích předmětů (Zachová, 2013).

⁴ Čtení s porozuměním je třeba rozvíjet i z důvodu celoživotního vzdělávání nebo kvůli výuce cizích jazyků, která se u žáků nebo později studentů jeví jako problémová. Při čtení textů v cizím jazyce často studenti propadají panice a nezabývají se žádnými postupy či strategiemi, na základě kterých by bylo možné textu porozumět (Skála, 2000).

4 Čtenářství

4.1 Čtení a čtenářství – vymezení pojmu

Od poloviny 90. let 20. století se od sebe navzájem odlišují pojmy čtenářská gramotnost a čtení, přičemž čtení vychází ze čtenářské gramotnosti. Pro zvládnutí samotného čtení je nutná znalost jednotlivých grafických znaků slov, tedy písmen, poté následuje schopnost přetransformovat je do mluvené řeči a pochopit obsah čteného textu. (Doležalová, 2008).

Doležalová (2008, s. 9) uvádí, že: *„Čtení je jeden z druhů řečové činnosti, je komunikačním aktem. Bývá vysvětlováno jako dešifrování grafických znaků a chápání významu slov tištěné a psané řeči. Jedná se o psychický analyticko-syntetický proces, při němž slovo jako optický znak vyvolává myšlenkové pochody. Čtení je interaktivní tvořivý proces konstruování lingvistických významů zahrnující znalost jazyka, světa i sociální zkušenost.“*

V Pedagogickém slovníku je čtení definováno jako *„druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42).

Ve školním prostředí se s výrazem čtení setkáváme ve dvou základních případech. Prvním je čtení během práce s textem a komunikací spojenou s ním. Druhým případem je čtení jako součást předmětu český jazyk a literatura. Cílem je zvládnutí dovednosti správné techniky čtení, která spočívá nejen v dešifrování významu grafických znaků, ale taktéž v plynulém a přiměřeném tempu čtení nebo v porozumění čteného (Havlínová, 2017).

Čtenářství, které je často zaměňováno s pojmem čtenářská gramotnost, znamená spíše vztah k samotnému čtení. Tento vztah si každý žák buduje během života a odvíjí se od individuálních čtenářských zkušeností. Dobrý pocit z četby a vnitřní motivace číst vede ke kladnému rozvoji čtenářské gramotnosti (Havlínová, 2017).

Havel, Najvarová (2011, s. 58) dále popisují, že čtenářství je: *„Soubor aktivit, které jsou charakteristické zájmem o uplatňování čtenářských dovedností a které vedou k všestrannému rozvoji jedince.“* Nelze opominout, že velkou roli taktéž hraje rodinné zázemí čtenáře, a to jakým způsobem je ke čtenářství veden, nebo školní prostředí, ve kterém se pohybuje. Zejména na školní půdě by měl učitel dbát na individuální přístup a každému žákovi zvlášť doporučovat

četbu podle jeho vlastních preferencí. Navíc by měl brát ohled na jeho věk, vývoj i aktuální psychické rozpoložení. Z toho plyne, že je zcela žádoucí, aby učitel měl široký přehled o dětské literatuře přesahující až do nejaktuálnější vydávaných titulů.

4.2 Způsoby a metody čtení textu

Rozvoj čtení patří na základní škole k nejzákladnějším cílům výuky. Jedná se o snahu kvalitního nácviku osvojení si abecedy, větných celků, rychlosti při čtení, plynulosti, porozumění apod. K osvojení si čtení může docházet několika způsoby, kterým žák věnuje pozornost podle toho, jaký cíl před sebou má. Mezi tyto způsoby je řazeno zejména hlasité a tiché čtení (Havlíková, 2017).

Během hlasitého čtení žák procvičuje zejména techniku, tedy emfázi, a rychlost řeči. Ve školní praxi se žáci s hlasitým čtením setkávají při společném čtení, přičemž jedno dítě předčítá hlasitě a ostatní sledují očima. Hlasité čtení může také probíhat formou skupinového čtení, kdy všichni žáci čtou hlasitě najednou, tedy sborem, popřípadě čte pouze skupina a druhá opět sleduje text zrakem. Naopak u tichého čtení je cílem nepoužívat řečové ústrojí, ale text přijímat pouze pomocí zrakové percepce. Žák tedy neposkytuje text kolektivu, ale pouze individuálně sobě. Kromě zcela zjevných rozdílů mezi hlasitým a tichým čtením je třeba vnímat i rozdíly další, a to v kvantitě či kvalitě čteného textu. Nutné je mít na zřeteli také cíl, který je třeba splnit (Havlíková, 2017).

Cílem hlasitého čtení je zejména jeho nácvik během prvních ročníků, kdy se žák postupně dostává z počátečních fází až na úplnou fixaci dekodování písmen, slabik, vět či tvarů. Je však velmi důležité dbát na pochopení čteného, nikoli pouze na zvukovou stránku čtení. Ve vyšších ročnících je hlasité čtení vítáno pro nácvik přednesu, interpretaci myšlenky či uvědomění si atraktivnosti čtení. Je nutné, aby si žáci uvědomili, že jím lze velmi dobře zaujmout ostatní posluchače (Kratochvílová 2010).

Na základě nesčetných výzkumů lze tvrdit, že praktikováním hlasitého čtení je čtenářská gramotnost, či porozumění textu méně rozvíjeno. Důvodem je špatná soustředěnost během používání hlasu. Žák totiž plně nedokáže přijímat obsah čteného, jelikož jeho pozornost je zaměřena na správnou výslovnost nebo modulaci hlasu. Dítěti tak zbývá příliš malý prostor na vnímání obsahu čteného a v důsledku toho, že pozornost věnuje výše uvedenému, není kvůli krátkodobé paměti schopno pochopit význam textu. Neméně podstatným důvodem

špatného porozumění textu je nemožnost přečíst si text znovu a ucelit si tak získané informace (Kratochvílová, 2010).

Díky tichému čtení může žák číst vlastním tempem, může se opakovaně vracet k částem, které mu nejsou ihned jasné a nezdržuje se precizní artikulací. V českém školství je však převažující čtení hlasité (Vykoukalová, Wildová, 2013).

Celkově je na prvním stupni základní školy nastaven standard směřující ke čtenářství tak, že by si žák měl osvojit kvalitní, nepřerušované, vyrovnané hlasité čtení adekvátní k obtížnosti textů. Současně by měl ovládat i tiché čtení. Podle výzkumů je na školní půdě málo využívána aktivní práce s textem, taktéž tiché čtení, a tedy i individuální řešení úkolů. Ve školách převládá hlasité čtení zadání i celých cvičení, frontální forma výuky a dominující práce s učebnicí (Najvarová, 2008).

4.3 Čtenářské strategie a dovednosti

Dovednost je vesměs vysvětlována jako činnost komplikovaného a vědomého charakteru, naplňující konkrétní cíle pomocí předem získaných vědomostí. Rozlišovány jsou dovednosti senzorycké, motorické, intelektuální a kognitivní, přičemž konkrétně čtení je řazeno do kategorie psychomotorické. Čtení lze také pojmenovat jako dovednost ukazující úroveň učení, kdy je stěžejní zvládnutí tištěného a psaného textu (Švrčková, 2011).

Čtenářské strategie jsou chápány jako zvolené techniky a postupy vedoucí ke zvládnutí určeného cíle. Tyto postupy jsou předem promyšlené a logicky řazené. Díky nim žák dokáže v průběhu čtení i po něm textu snadněji porozumět, zvládne vyhledat hlavní myšlenky, určité informace nebo ho interpretovat (Havlinová, 2017).

Zvládnutí čtenářských dovedností a strategií je podmínkou pro kvalitu práce s textem a jeho porozumění. Čtenářské dovednosti jsou postupně získávány, proto je podstatné, aby byl žák v této oblasti kvalitně vzděláván pedagogem, popřípadě někým kompetentním. Čtenářské dovednosti jsou chápány v hlubším významu než pouhé čtení, které znamená automatické poznávání písmen a slov. Obsahují zvládnutí operací, které umožňují čtenáři dedukovat závěry textů, umožňují jejich interpretaci, vyhledávání určitých faktů nebo zprostředkování vlastního závěru. Při těchto operacích jsou uplatňovány dosavadní zkušenosti se čtením, senzomotorické kompetence, či citová stránka jedince. Čtenářské dovednosti tedy reprezentují jednotlivá jednání praktikovaná ve všech etapách práce s textem (Doležalová, 2014).

V souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti jsou vytyčeny hlavní čtenářské strategie, do kterých je řazeno předvídání, kdy žák ovládá vyvození závěru nebo další myšlenky na základě předem zjištěných informací z textu nebo díky své dosavadní zkušenosti. Dále sem patří propojování informací, které znázorňuje schopnost žáka interpretovat text do obecnější podoby. Dítě dokáže pochopit prvotně neznámou informaci na základě přečteného a využívá předem zvládnuté znalosti a dovednosti. Další strategií je vizualizace, díky níž žák ovládá svou imaginaci během čtení textu a díky níž si zvládne lépe vybavit určité informace. Neméně důležitá je schopnost kladení otázek, kdy dítě dokáže v průběhu, či na konci čtení textu vymyslet hlasitě, či v duchu, konkrétní otázky týkající se čteného. V prvních letech pomáhá otázky tvořit pedagog, následně se učí žák již sám. Díky této strategii je u dětí rozvíjeno kritické myšlení. Otázky však musí odpovídat úrovní Bloomovy taxonomie. Následující strategií je identifikace hlavních myšlenek, tedy rozlišení důležitých, stěžejních informací od primitivních či nepotřebných. Další je sumarizace, během níž probíhá práce s textem tak, že se žák snaží vlastními slovy popsat přečtený text tak, aby zdůraznil stěžejní informace, držel se jeho struktury a nezměnil jeho význam. Toto vytváření souhrnů úzce souvisí s identifikací hlavních myšlenek. Strategie kontrolování je žákem využívána při nepochopení čteného textu. Pro lepší orientaci v něm je možné využít zvýrazňování pro jedince důležitých slov, u kterých sám následně vyhodnocuje správnost. Poslední strategií je hodnocení, během něhož se interpretuje přečtený text před kolektivem, popřípadě pouze před jedincem. Diskutuje se o různých myšlenkách nebo faktech (Tompkins, 2006).

Osvojování čtenářských strategií je pro žáky v mnohém přínosné, ale má i své zápory. Mezi výhody je patří fakt, že slabší jedinci, kteří zvládnou určitou strategii, pak lépe ovládají čtení. Tudíž absence osvojení čtenářské strategie má za důsledek méně schopné čtenáře. Slabinou může být malé rozlišení potřeb žáků, kdy žák není schopen ovládnout jak porozumění obsahu čteného, tak správný výběr a následnou aplikaci určité strategie. Je tedy důležité uvědomit si, že významnou roli v osvojování čtenářských strategií hraje pedagog, do jehož kompetence by měla patřit podrobná znalost čtenářských strategií a schopnost je s žáky využívat postupně, systematicky a individuálně. Cílem u žáků základní školy je rozvinout čtenářské strategie tak, že vyplynou ve čtenářské dovednosti, což znamená v zautomatizovanou činnost vedoucí k porozumění čteného (Havlinová, 2017).

4.4 Etapy rozvoje čtenářských dovedností

Čtenářské dovednosti i čtenářská gramotnost se vyvíjí v dlouhodobém časovém reliéfu v etapách, které jsou členěny podle ontogenetického vývoje člověka. Je v nich brán ohled na věk a jeho charakteristické zvláštnosti, způsob osvojování trivlia, ale také na koncept celoživotního vzdělávání. Toto členění Doležalová (2014, s. 24) nazývá jako: „*model překrývajících se etap rozvoje čtenářské gramotnosti*.“ V modelu se pracuje s několika rysy. Např. s tím, že vývoj čtenářských dovedností je postupnou záležitostí, kdy etapa, která je vývojově nižší již obsahuje vědomosti a dovednosti z vyšší etapy. Taktéž je patrný rys, že již od počátku etap se klade důraz na budování funkční gramotnosti, která bude využitelná v praktickém životě (Doležalová, 2014).

Havel, Najvarová (2011) řadí postupnost etap rozvoje čtenářských dovedností do kvantitativní a kvalitativní gradace. Tento popis gradace je ovlivněn faktory, které působí při rozvoji čtenářské gramotnosti. Etapy mají svá označení: etapa pregramotnosti, rozvoje čtenářské gramotnosti a funkční gramotnosti. Fasnerová (2020) je dělí ještě na další dílčí etapy, jimiž jsou: etapa bázové gramotnosti (nazývaná též jako etapa elementární gramotnosti či počáteční čtenářská gramotnost) a etapa funkčního využívání pro různé účely, která je dále členěna na etapu základní gramotnosti a etapu rozvinuté základní gramotnosti.

Počátek etapy pregramotnosti nebo také spontánní gramotnosti nastupuje již při prvních setkáních se čtenářstvím. Vyznačuje se především dialogem mezi dospělým a dítětem, předčítáním literatury a textů, manipulací s knihami a nejrůznějšími publikacemi. V této etapě si dítě všimá projevů chování dospělých nebo starších jedinců a toho, jakým způsobem s tiskovinami manipulují. Zda je čtou, píší, prohlížejí je nebo o nich mluví. Ze všech těchto aktivit si dítě tvoří prekoncepty⁵. Formálně je tato etapa zakončena při nástupu do povinné školní docházky (Havel, Najvarová, 2011).

Etapa rozvíjení čtenářské gramotnosti či čtenářských dovedností probíhá během celého základního vzdělávání a aktivně se na ní podílí učitel. Tato etapa je velmi významná, dlouhodobá a nárůst čtenářských dovedností je při ní nejmýraznější. Proto je dále dělena na dva kratší úseky, tedy na etapu bázové gramotnosti a etapu základní gramotnosti (Fasnerová, 2020).

Etapa bázové gramotnosti je též nazývána jako etapa počáteční čtenářské gramotnosti nebo etapa elementární gramotnosti. V tomto úseku je rozvíjena především technika čtení

⁵ Prekoncept je osobní představa o gramotnosti a o fungování psané řeči (Havel, Najvarová, 2011).

a psaní. Učitel by měl dbát na přiměřenost textů, tedy na to, aby odpovídaly věkové kategorii žáků. Nácvik čtenářských dovedností by měl probíhat komunikativní formou. Tato etapa je z hlediska časového u jednotlivých žáků individuální, u některých může být dokonce naplněna až ve třetím ročníku základní školy. Etapa základní gramotnosti, která je dílčí spolu s etapou rozvinuté základní gramotnosti, nastává po ovládnutí technické stránky čtení. Jedná se o funkční využívání čtení pro různé účely, a to v podobě osvojování si technik, metod a strategií souvisejících s prací s textem, jeho porozuměním, interpretací a schopností využití v běžných situacích. Všechny tyto naučené čtenářské dovednosti by měly být nápomocny k zvládnutí celoživotního vzdělávání a participaci na dění ve společnosti (Havel, Najvarová, 2011).

Po ukončení povinné školní docházky by měl být žák schopen začlenit se do společnosti. Dostává se do poslední etapy funkční gramotnosti, která je úzce spjata s dospělostí (Fasnerová, 2020).

Všechny etapy podmiňují vznik funkční gramotnosti. Co se týká primárního vzdělávání, jsou stěžejní především etapa elementární gramotnosti a etapa základní gramotnosti, které jsou úzce spjaty s osvojováním si čtení, psaní a komunikace (Havel, Najvarová, 2011).

4.5 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářství

Rozvoj čtenářství je proces, který je dlouhodobý, aktivní a mnohvrstevný. Tento proces je ovlivňován celou řadou faktorů, jež se řadí do dvou stěžejních skupin, a to do faktorů exogenních, které jsou objektivní (vnější), a endogenních, tedy subjektivních (vnitřních). Každý faktor ovlivňuje čtenářství trochu jiným způsobem, jenž je u každého jedince zcela individuální a jinak intenzivní (Fasnerová, 2020).

U endogenních faktorů se jedná o vnitřní vrozené předpoklady, individuální zvláštnosti centrálního nervového systému, genetické predispozice, osobnost, povahu a souhrn zkušeností každého jedince. Do této skupiny je řazeno čtenářovo zapálení pro četbu, jeho chování a postoje. Taktéž jeho vnitřní motivace a záliba ve čtení. Dále je zde obsažen přístup ke změnám, schopnost přizpůsobení se a autoevaluace (Svobodová, Švrčková, 2010).

Obecně lze tvrdit, že pozitivní přístup ke čtenářství se projevuje u dětí, které dobře čtou. Toto souvisí s další vnitřní motivací, jež spočívá v chůci číst další a jiné texty, v získávání informací a ve vlastním seberozvíjení. S těmito faktory je úzce spjat věk žáka, intelekt, schopnost práce s informacemi získanými z textů a celková připravenost pro další studium (Švrčková, 2011).

Do exogenních faktorů spadá sociokulturní prostředí, výchova dětí, jejich domácí prostředí, škola, do které dochází, a ekonomické vlivy. Tyto faktory se proto dělí na domácí a školní kontext (Fasnerová, 2020).

„V rámci výchovy a vzdělávání v rodině k faktorům domácího kontextu patří ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí rodiny, domácí čtenářské zázemí rodiny – celkové klima rodiny, aktivity, které rozvíjí čtenářskou gramotnost, jazyk v domácím prostředí, domácí zdroje, vztah mezi domovem a školou a mimoškolní čtenářské aktivity dětí“. (Švrčková, 2011, s. 43–44).

Pro prvotní seznamování se čtenářstvím jsou pro žáky důležité zejména faktory přicházející z domácího prostředí. Atmosféra v rodinném zázemí, aktivity, které s dítětem provádí rodič či někdo blízký, jazyk používaný v okolí dítěte, pestrost a dostupnost knih a čtenářských podnětů nebo samotná komunikace s dítětem jsou stěžejní faktory, které mohou malého čtenáře ovlivnit i do budoucnosti.

Mezi faktory školního kontextu Švrčková (2011, s. 44–45) řadí: *„školní prostředí a zdroje, prostředí a struktura třídy, profesní kompetence učitelů, vyučovací metody, výukové materiály a aktivity.“*

Jelikož je školní prostředí pro žáka mnoho let nejnavštěvovanějším, mají faktory týkající se školy zásadní vliv, a to jak přímo, tak nepřímo. Na dítě působí jak školní rutinní aktivity, tak obecně klima, v jakém se nachází, tedy kolektiv či prostředí. Nejvíce vyzdvihovaným faktorem je však samotný pedagog, který může mít nejkladnější vliv na rozvoj čtenářství. V jeho kompetencích jsou jak zkušenosti, které může žákům postupně předávat, tak didaktické pomůcky, pestrost materiálů nebo jeho příprava a využívané metody, jeho osobnost, naladění a přístup (Svobodová, Švrčková, 2010).

Další dělení faktorů, méně uváděné z důvodu přehlednosti, je podle stability. Jde o faktory relativně stabilní, do nichž lze zařadit společnost, kulturní úroveň, stav vzdělanosti a celkový vztah společnosti ke čtení a čtenářství. Následují faktory středně stabilní, jež znamenají zejména vrozené fyziologické a psychické predispozice, celkový vývoj jedince jak z hlediska intelektu, motoriky a dovedností, tak z pohledu momentálního zdravotního či psychického stavu. Do relativně středně proměnlivého faktoru je zahrnuto bližší sociální prostředí neoficiální, které obsahuje rodinné zázemí a kvalitu sociálních vazeb, motivaci ke vzdělání nebo intelektuální vyspělost. Taktéž je zahrnuto prostředí oficiální, do něhož patří především škola, kde na jedince působí nejen samotní učitelé, ale i celkové klima třídy.

Za nejméně stabilní faktor je považován ontogenetický vývoj osobnosti, jímž je míněno myšlení, dovednosti, preference (Vykoukalová, Wildová, 2013).

5 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti

Napříč mezinárodní úrovni je zřejmé všeobecné uvědomění si důležitosti kvalitního rozvoje čtenářské gramotnosti. Pokud ji jedinec ovládá, lépe se tak zařazuje do společenského dění, je přínosný moderní společnosti a dokáže se samostatně a plnohodnotně zapojovat do života, dosahuje určité životní úrovně. Z tohoto je zřejmý apel na rozvoj čtenářské gramotnosti a ostatních gramotností již od předškolního věku dítěte napříč různými obdobími školního vzdělávání (Vykoukalová, Wildová, 2013).

Do prvních výzkumů týkajících se čtenářské gramotnosti se Česká republika zapojila v roce 1995, kdy se jednalo o Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti (RLS)⁶, který realizovala Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA)⁷. Díky výsledkům z tohoto výzkumu bylo poprvé možné porovnat výsledky českých žáků s žáky ostatních států. Pozitivním zjištěním pro český stát bylo, že forma vzdělávání se rapidním způsobem od ostatních států neliší. Nejvýznamnějšími mezinárodními výzkumy týkajícími se čtenářské gramotnosti a gramotnosti jako takové jsou PIRLS a PISA. Šetření PIRLS je projektem výše uvedené asociace IEA (Svobodová, Švrčková, 2010).

5.1 Výzkum PIRLS

Nejpřesnější data týkající se čtenářské gramotnosti vychází z mezinárodního šetření PIRLS⁸, které bylo v České republice poprvé realizováno v roce 2001 a pořádá se v pravidelných cyklech po pěti letech. Šetření tedy proběhlo v posledních dvaceti letech v roce 2001, 2011, 2016 a 2021. Výsledky z tohoto roku budou zveřejněny až v prosinci 2022, proto bude v diplomové práci zmiňován jako poslední rok 2016 (Česká školní inspekce, 2018).

Stěžejním důvodem provádění výzkumu PIRLS je získání pravidelného přehledu o dosažených čtenářských dovednostech žáků 4. tříd⁹ a zkoumání jejich dalšího posunu. Šetření je vypracováno odborníky v podobě testových sešitů, jež zkoumají úroveň žáků v oblasti

⁶ Výzkum probíhal mezi žáky ve věku 9 a 14 let. U dětí se testovaly tři oblasti, kdy první byla schopnost vyprávět, druhá výklad, tedy přednášení faktů a poslední dokument čili graf nebo jízdni řád (Doležalová, 2014).

⁷ International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA) je jednou z prvních organizací, která provedla výzkum týkající se čtenářské gramotnosti na primární škole. Česká republika je součástí od roku 1991 (Švrčková, 2011).

⁸ Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

⁹ Tedy žáků, kteří v době šetření PIRLS dovršili 9,5 roku. Testování je zaměřeno na žáky 4. tříd z důvodu plného zvládnutí dovednosti čtení a psaní, kdy začínají být prostředkem pro další vzdělávání (Česká školní inspekce, 2019).

čtenářské gramotnosti, a dotazníků¹⁰, které jsou vyplňovány rodiči, žáky, učiteli i řediteli škol (Fasnerová, 2020).

Výzkumem se sleduje taktéž funkční čtenářská gramotnost, či schopnost aplikace různých čtenářských strategií využívaných během čtení. V testech jsou hodnoceny tři druhy textů, a to takové, které žákům dávají smysl, jsou pro ně snazší a spíše pro radost, pro pochopení, získání a užití informací, nebo texty se vzdělávacím účelem. Texty teoreticky zpracovává Koncepce Šetření PIRLS, v níž figuruje řada specialistů zvolených ze zapojených zemí. Schopnost pracovat s těmito texty je brána jako stěžejní předpoklad k úspěšnosti ve vzdělávání. Neméně důležitou složkou šetření PIRLS je následná informovanost o další práci s žáky. Předpokládá se, že pomůže kvalitně rozvíjet ne příliš úspěšně zvládnuté oblasti čtenářské gramotnosti. Po každém proběhnutém šetření je vytvořena sada uvolněných úloh, které se vyskytovaly v testech. Tyto uvolněné úlohy mají inspirovat učitele pro práci s žáky a napomáhat kvalitě dalšího vzdělávání (Česká školní inspekce, 2018).

Vzhledem k rapidnímu rozvoji v oblasti digitálních technologií se program PIRLS 2021 rozhodl přidat novou kategorii šetření, a to výzkum čtenářských dovedností v internetovém světě. Tento zcela nový výzkum byl nazván ePIRLS. K běžným testovým úlohám v papírové podobě byl přidán výzkum v online prostoru, a to z důvodu, že v moderním světě jsou žáci často odkázáni na vyhledávání informací právě z internetových zdrojů. Celé šetření proběhlo na jaře roku 2021 a výsledky jsou očekávány v prosinci roku 2022 (Česká školní inspekce, 2021/2022).

5.1.1 Výsledky českých žáků ve výzkumech PIRLS

Závěry z provedených testů jsou předkládány ve dvou variantách. První z nich je komparace všech získaných bodů na každé škole, která se zapojila do projektu. To umožňuje následné porovnání výsledků mezi školami. Druhou variantou je srovnávání úspěchů podle dosaženého stupně čtenářské gramotnosti. Následně je vše vyhodnocováno procentuálně napříč zapojenými zeměmi (Fasnerová, 2020).

¹⁰ Dotazník je univerzální metoda pro sběr dat. Jedná se o formulář postavený tak, aby záměrně zjišťoval určitý cíl spočívající ať už v určitých myšlenkách, emocích, hodnotách či konkrétních informacích. Doplnuje ho většinou sám respondent, je však možná určitá interakce s tazatelem. Tazatelé využívají dotazníkové šetření jak při určitých studiích, tak při experimentech nebo statistických výzkumech (Hendl, Remr, 2017).

Na základě výsledků šetření z roku 2001 se zjistilo, že české země jsou v porovnání s ostatními zeměmi poměrně pozadu. Projektu se zúčastnilo 35 zemí, kdy statisticky lepších výsledků v oblasti literatury, než Česká republika dosáhlo devět zemí a sedm dalších států dosáhlo podobných úspěchů. Čeští žáci se umístili na dvanáctém místě. V celkovém výsledku dosáhly dívky více bodů než chlapci, avšak tento rozdíl patřil v porovnání s ostatními zeměmi k minimálnímu. Velmi významný poznatek spočíval v tom, že české země oproti ostatním používají výrazně méně metod čtení textu než ostatní státy, konkrétně pouze dvě. Mezi ně patří hlasité a tiché čtení, kdy hlasité markantně převládá nad tichým. Žáci jsou navyklí běžnému předčítání učitelem, který jim často okamžitě vysvětlí slova s potencionálně složitým významem. Ukázalo se však, že hlasité čtení nijak nerozvíjí čtenářskou gramotnost. Oproti tomu v cizích školách se žáci setkávají s hlasitým čtením téměř minimálně, až vůbec (Švrčková, 2011).

Roku 2006 se Česká republika šetření PIRLS neúčastnila, další cyklus tedy následoval roku 2011, kdy se projektu účastnilo celkem 45 zemí. Tentokrát byl výsledek dětí z České republiky slabě nadprůměrný, a to díky vedlejší škále vyhledávání informací. Statisticky na tom bylo opět lépe devět zemí a devět dalších bylo na podobné úrovni (Vykoukalová, Wildová, 2013).

V roce 2016 se do projektu zapojilo již 50 zemí. Úspěšnost českých žáků byla dle výsledků nadprůměrného rázu, avšak v porovnání s předchozím cyklem z roku 2011 výsledky spíše stagnovaly. Oproti prvnímu šetření v roce 2001 ale Česká republika zaznamenala vzestupnou tendenci. Rozdíl v úspěšnosti chlapců a dívek, oproti ostatním zemím, opět není v Čechách příliš výrazný, i když výsledky chlapců se mírně zhoršily. Co se týká hlasitého čtení, z dotazníků vyplynulo, že většina žáků je zvyklých během výuky předčítat nahlas. Pedagogové se velmi snaží rozvíjet slovní zásobu. Pouze v malém množství škol čtou učitelé dětem nahlas či je vzdělávají v oblasti techniky čtení. Velký důraz je kladen na schopnost vyhledávání informací z textu či na interpretaci hlavních myšlenek (Fasnerová, 2020).

V posledním šetření roku 2016 bylo tedy zjištěno, že mezi země, které dosáhly nejlepších výsledků, patří Rusko a Singapur. V těsném závěsu za těmito státy se umístili žáci z Hongkongu, Irska, Finska, Polska a Severního Irska. Čeští žáci se umístili v lepším průměru, a to na podobné úrovni jako děti z Nizozemska, Slovinska a Rakouska (Česká školní inspekce, 2017).

5.1.2 Obecné závěry výzkumu PIRLS

Protože se pedagogové ve vzdělávání zaměřují na jednodušší oblasti, tedy vyhledávání konkrétních informací a nalézání hlavních myšlenek v textu, čeští žáci zaostávají v kategorii interpretace textu, v propojování myšlenek a informací. Hlavní důraz je tedy kladen na kvalitní rozvoj čtenářské gramotnosti napříč mezipředmětovými vztahy, na metody výuky čtení nebo jiných čtenářských dovedností (Česká školní inspekce, 2016).

Z výsledků programu PIRLS, do kterého byli čeští žáci již několikrát zapojeni, jasně plyne, že ve výuce čtení je nadměrně věnován čas metodě hlasitého čtení, kdy druhá metoda tichého čtení se téměř nevyužívá. Taktéž oproti jiným zemím nemají žáci ve většině případů možnost volit si texty, materiály, které oni sami preferují. U samotného čtení převládá direktivní vedení učitelem formou frontální výuky, což není zcela příznivé pro kvalitní rozvoj čtenářství (Najvarová, 2008).

V sekundárním šetření vedeném v rámci výzkumu PIRLS bylo zjištěno několik stěžejních informací, jimiž by se mělo vzdělávání v České republice řídit. Například že socioekonomický status je mnohem důležitějším faktorem než to, o jakou školu se jedná. Tedy zda šetření probíhalo ve venkovské škole, městské, malotřídce apod. Taktéž se ukázalo, že děti, které pochází z rodiny, kde mají velké čtenářské zázemí v podobě množství knih, předčítání nebo čtení ve volných chvílích, získávají lepší hodnocení v šetření PIRLS. Dalším překvapivým závěrem bylo, že dítě, které navštěvuje mateřskou školku minimálně dva roky před povinnou školní docházkou, má opět kvalitnější výsledky v testech týkajících se čtenářské gramotnosti. Pokud ale z mateřské školky vyjde dítě s nadprůměrně rozvinutými čtenářskými dovednostmi, do kolektivu, kde jsou ostatní žáci spíše podprůměrní, jeho schopnosti rapidně stagnují a přizpůsobí se ostatním ve třídě (Česká školní inspekce, 2019).

5.1.3 Aplikace závěrů výzkumu PIRLS v českém školství

Je třeba se důkladně zamyslet nad výukou čtenářské gramotnosti na vzdělávací půdě v České republice. Z výzkumů PIRLS vyplynuly závěry, že v tuzemsku je třetí nejnižší podpora čtenářství jdoucí od pedagogů. Taktéž je třeba zmínit markantní odchylky mezi různými typy škol a mezi žáky z různých společenských vrstev. Z aktuálních mezinárodních zjištění plyne, že čtenářská gramotnost je důležitá k rozvoji kritického myšlení a vede k zvládnutí funkční gramotnosti důležité pro praktický život. Je důležité, aby českým pedagogům byla poskytována logická a promyšlená podpora, díky které by se výše uvedené problémy anulovaly (Andrys, 2022).

Uvolněné testové úlohy z každého cyklu šetření PIRLS jsou poskytovány veřejnosti i z toho důvodu, aby sloužily jako inspirace pro učitele. V souvislosti s těmito uvolněnými úlohami a výsledky šetření PIRLS a TIMSS¹¹ zrealizovala Česká školní inspekce dva speciální on-line vzdělávací programy určené pro základní a střední školy. Jedná se o webináře určené jako materiál pro pedagogy primárního vzdělávání, zaměřené na rozvoj čtenářských dovedností v souvislosti s matematickými a přírodovědnými dovednostmi. Cílem programu je rozvoj čtenářské gramotnosti v oblasti mezipředmětových vztahů, aktivizovat práci žáků nebo zvýšit motivaci. Úlohy webináře jsou postavené tak, aby rozvíjely oblasti, které z výzkumů PIRLS a TIMSS vyplynuly jako slabé (Basl, 2022).

V sekundární analýze v rámci šetření PIRLS 2016 bylo taktéž zjištěno, že pro práci s žáky není pro učitele stanovena žádná metoda, která by plně rozvíjela čtenářství, vyhovovala mu a podporovala tedy čtenářskou gramotnost jako takovou. Je tedy zřejmé, že vždy jde především o intenzitu, pestrost a promyšlenost využívaných metod. Ruku v ruce s tím jde také to, jakým způsobem metody žáci přijímají, jak jsou motivováni a nadšení. Obecně však kladně vyšly metody, jako například rozvoj kritického myšlení, individuální práce pedagogů s jednotlivými žáky, prohlubování sebevědomí v oblastech čtení a čtenářství a využívání adekvátních a atraktivních materiálů (Česká školní inspekce, 2019).

¹¹ Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) je projekt pocházející z mezinárodní asociace IEA a zkoumající úroveň v oblasti matematiky u žáků čtvrtých a osmých ročníků základních škol. TIMSS taktéž zaznamenává systémy národních kurikulárních dokumentů, aby případně podchytilo negativní faktory (Česká školní inspekce, 2016).

5.2 Výzkum PISA

Projekt PISA¹² je zaměřen na mezinárodní šetření, které zjišťuje úroveň žáků ve vzájemné komparaci. V podobě dotazníků zkoumá úroveň dovedností a schopností žáků ve čtenářské gramotnosti související s matematickou a přírodovědnou gramotností. Na základě zpětné vazby výzkumu PISA je možné následně se zaměřit na rozvoj a podporu v oblastech, ve kterých čeští žáci zaostávají (Zatloukal, 2019).

Důležitou složkou výzkumu PISA je samozřejmě porozumění textu, které bylo vytyčeno třemi dalšími body: vyhledávání informací, interpretace textu a jeho posouzení, následně pak propojení informací z textu s dalšími vědomostmi. Tyto tři škály jsou hodnoceny dalšími pěti úrovněmi, a to z důvodu objektivní evaluace, přičemž úroveň první je nejnižší a pátá nejvyšší. Bylo nepostradatelné rozlišit žáky, kterým se nepodařilo dosáhnout ani první úrovně, což nedokazovalo neznalost dovednosti čtení, nýbrž neschopnost další práce s textem. U těchto žáků se předpokládají velké problémy v budoucím vzdělávání a zaměstnání (Svobodová, 2008).

Evaluace šetření se zabývá jak vědomostní stránkou žáků, tak oblastmi, jako je finanční a matematická gramotnost nebo ekologie a životní prostředí. Po proběhnutí výzkumu má následně každá země možnost vytvořit tzv. sekundární analýzu, tedy shromáždit podrobnější data a východiska ze stěžejního mezinárodního šetření. Během šetření se hledí na oblasti, které jsou definovány třemi kritérii. Prvním z nich jsou postupy, které dítě využívá během řešení, dále obsah, ve kterém jsou využívány, a posledním je situace, ve které jsou postupy a informace využívány (Fasnerová, 2020).

Šetření PISA bylo v České republice poprvé realizováno v roce 2000, od té doby probíhá v pravidelných intervalech. V Čechách proběhlo již sedm cyklů. Zkoumanou věkovou skupinou jsou patnáctiletí žáci. Každý cyklus hlouběji se zaměřuje na jednu z výše uvedených druhů gramotností. V Čechách je tento výzkum realizován Českou školní inspekcí (Česká školní inspekce, 2018).

¹² Programme for International Student Assessment (PISA) je pořádán Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) (Zatloukal, 2019).

5.2.1 Výsledky a závěry výzkumu PISA

Poprvé se Česká republika zapojila do šetření PISA v roce 2000. V tomto ročníku byla věnována pozornost čtenářské gramotnosti, oproti dalšímu cyklu v roce 2003, kdy se zaměřovala na gramotnost matematickou¹³. Ta se ukázala jako úspěšnější, jelikož na rozdíl od čtenářské gramotnosti příliš nevybočovala od mezinárodního průměru. V průběhu dalších let, tedy od prvního šetření PISA až po současnost (18 let), došlo k rozdílům v průměru úspěšnosti jak v čtenářské gramotnosti, tak v matematické a přírodovědné. Tato diplomová práce se zabývá čtenářskou gramotností, proto se dále ostatními dvěma nebudeme zabývat. (Fasnerová, 2020).

Posun českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti lze popsat U-křivkou, ve tvaru misky, která dává najevo, že změny příliš markantní nebyly. Avšak ne zcela pozitivním zjištěním bylo, že v první evaluační úrovni, která od roku 2000 představuje 20% zastoupení českými žáky, se nachází více žáků. Jedná se o pětinu respondentů. Největší neúspěch shledávají čeští žáci v dovednosti týkající se porozumění textu, a to více než při zpracovávání souboru textů (Česká školní inspekce, 2018).

Taktéž stále platí genderové rozdíly chlapců a dívek ve výsledcích, kdy dívky představují část s lepším hodnocením. Tyto výsledky jsou markantní především v ostatních státech, avšak i v tuzemsku jsou dosti výrazné. Z těchto závěrů plyne velmi podstatný závěr. Je totiž důležité, aby se podporoval zájem o čtenářství, a to pomocí všech typů textů, především u chlapců. Tím je myšlena například dobrodružná literatura, která je u chlapců oblíbenější než třeba krásná literatura (Česká školní inspekce, 2018).

Neobvyklým faktorem ve výsledcích šetření PISA je oproti ostatním zapojeným státům rozdílnost v úspěšnosti zapojených českých škol. Zejména rozdíl mezi víceletými gymnázii a středními odbornými školami bez maturitní zkoušky je doopravdy rapidní. Většinou se jedná o odlišnost v podobě dvou evaluačních úrovních (Česká školní inspekce, 2018).

¹³ Matematickou gramotností je myšlena schopnost nacházet matematiku v reálných situacích a ovládat ji tak, aby se stala součástí člověka v běžném životě (Fasnerová, 2020).

6 Přístupy ke čtení a čtenářství v České republice

Ve srovnávacích mezinárodních šetřeních bylo zjištěno, že v České republice záliba v četbě mírně vzrostla, avšak stále je oproti ostatním zapojeným státům velmi nízká. Pomocí dotazníků pro učitele v rámci šetření PIRLS 2016 bylo zjištěno, že čeští žáci se setkávají se čtením především při výuce českého jazyku a literatury ve škole. Během výuky jsou využívány převážně čítanky, žáci se učí jednoduchým úkonům, zejména hledání informací či interpretaci hlavní myšlenky. V posledních letech se v českém školství čím dál tím více apeluje na rozvoj čtenářství i mimo český jazyk, tedy i v ostatních školních předmětech (Česká školní inspekce, 2017).

Na základě šetření PIRLS 2016 vyšla publikace s uvolněnými úlohami, ve které bylo uvedeno několik přístupů k výuce čtení, jež rozvíjejí čtenářskou gramotnost u žáků základních škol. Jedná se o čtenářské dílny, definování tzv. čtenářského kontinua a zamyšlení nad plánem pro podporu pedagogů. Učitelé by mezi sebou měli diskutovat, sdílet své postřehy a poznatky navzájem mezi sebou. V publikaci jsou popsány přesné metody, jakým způsobem je toto sdílení navzájem možné, například využíváním tandemové výuky, realizací otevřené výuky ve třech, či ve skupině apod. (Česká školní inspekce, 2018).

Pro dlouhodobý a promyšlený plán práce týkající se čtenářství jsou velmi vhodné čtenářské dílny¹⁴, které je možné praktikovat jak na prvním, tak druhém stupni základní školy. Prostřednictvím čtenářské dílny je pedagog spolu s žáky v jakémsi čtenářském společenství, kdy mají navzájem důvěru v tom, že to, co dělají, je pro ně přínosné a důležité a že každý jedinec má čím přispět. Je důležité, že si žáci sami mohou vybrat knihu či text, který by rádi četli, a pedagog jim poskytne možnost a prostor k tomu, aby mohli číst pravidelně i během výuky. Žáci pak mezi sebou mohou spolu s učitelem diskutovat a sdílet své myšlenky a nově získané poznatky pocházející z četby. Pedagog ve třídě představuje jakýsi vzor čtenáře, který dětem pomáhá, ale zároveň je s nimi na stejné úrovni, tedy na úrovni čtenářů (Česká školní inspekce, 2018).

Čtenářské kontinuum se týká rozvoje žáka od jedince, který nemá získanou dovednost čtení, až k čtenáři, který dokáže přemýšlet a propojovat získané informace. Toto kontinuum by mělo být prostředkem pro pedagogy k měření pokroku žáka. Jedná se tedy o definování šesti

¹⁴ Vychází z programu s názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení realizovaném na konci 20. století (Česká školní inspekce, 2018).

kategorií, které navazují popořadě jedna na druhou a dále jsou poskládány do dalších linií. Celkově by mělo být čtenářské kontinuum nápomocno pro stanovení cílů týkajících se čtenářské dílny (Česká školní inspekce, 2018).

6.1 České výzkumy čtenářské gramotnosti

Výzkumy čtenářské gramotnosti v Čechách spočívají většinou v rukou pracovníků pedagogických fakult a zabývají se dílčími tématy čtenářské gramotnosti. Často propojují různé faktory, pozitiva i negativa. Mezi tyto pracovníky lze zařadit například M. Novotnou, která se zabývala porozuměním textu, interpretací nebo vyvozováním, dále V. Najvarovou, J. Doležalovou či V. Vykoukalovou a R. Wildovou, které se zajímaly o rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni základní školy (Doležalová, 2014).

V posledních letech je čtenářská gramotnost poměrně velkým tématem pro mnoho kurzů, seminářů, diskusí, diplomových prací nebo disertačních prací. Jedním z významných projektů zabývajících se rozvojem čtenářské gramotnosti byl podporován ESF¹⁵ pro Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy a nesl název Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy. Realizoval se od roku 2010 do 2012. Bylo v něm zkoumáno osm oblastí, například analýza určitých ŠVP z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti, vytváření hodnotících prostředků týkajících se kvality čtenářské gramotnosti u dětí, podpůrná opatření pro učitele, zdroje pro Českou školní inspekci apod. Díky tomuto projektu se zorganizovala soutěž z něj vycházející s názvem Čti a tvoř. Přínosným bodem pro veřejnost bylo vytvoření webové stránky, která má za cíl podporovat čtenářskou gramotnost jako takovou (Vykoukalová, Wildová, 2014).

Vykoukalová, Wildová (2014, s. 23) taktéž uvádí, že mezi organizace zabývající se problematikou čtenářské gramotnosti patří: „*Ústav pro informace ve vzdělávání, katedry a jiná pracoviště pedagogických fakult, pedagogická centra pro další vzdělávání učitelů v praxi, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, Česká školní inspekce, Kritické myšlení, Klub dětských knihoven aj.*“

Z hlediska vztahu žáků ke knihám a čtenářství proběhl výzkum s názvem České děti jako čtenáři 2017, kdy předchůdcem bylo šetření organizované Národní knihovnou mezi roky 2013 a 2014. Druhé šetření v roce 2017 mělo za cíl sledovat změny, ke kterým došlo za čtyři

¹⁵ Evropský sociální fond

roky od prvního výzkumného šetření. Jednalo se o výzkum žáků od 6 do 14 let, tedy ve věku povinné školní docházky. Výzkumné šetření sledovalo vztah dětí ke čtenářství, jejich volnočasové aktivity, vliv rodinného zázemí na čtenářství a aktuální vztah dětí ke knihovnám. Taktéž se zjišťovalo, jaké knihy žáci preferují, a naopak které v nich zájem k četbě nevzbuzují (Friedlaenderová, Landová, 2018).

6.2 Podpora rozvoje čtení a čtenářství

V České republice se knihovny často zapojují do celostátních projektů, které mají za úkol podporovat rozvoj čtenářství u dětí od předškolního až do školního věku. Takovýchto akcí se pořádá nespočet (Doležalová, 2014).

Mezi projekty, které jsou tzv. neknihovní, tedy neorganizované knihovnami, lze zařadit například Celé Česko čte dětem, Rosteme s knihou či Čtení pomáhá. Do projektů, které jsou pořádány knihovnami, již dlouhá léta patří například Noc s Andersenem, Kde končí svět, Velké říjnové společné čtení nebo Den pro dětskou knihu.

Praktická část

7 Metodologie šetření

Za účelem šetření komparace tichého a hlasitého čtení z hlediska porozumění textu byly vytvořeny didaktické testy vycházející z mezinárodního šetření PIRLS týkající se měření čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníků. Cílem bylo didaktické testy jak vytvořit na základě teoretické analýzy týkající se čtenářské gramotnosti, tak následně realizovat v rámci kvantitativního výzkumu, a nakonec vše vyhodnotit a evaluovat.

V diplomové práci bylo tedy využito několik fází empirického výzkumu¹⁶ formou strategie kvantitativního výzkumu. Nejdříve proběhla analýza literatury, na základě prostudovaných materiálů byly stanoveny cíle výzkumného šetření a otázky, následovala tzv. operacionalizace, při níž bylo promyšleno, jaké budou v šetření užity položky, respondenti, jejich charakteristika apod. Další fází bylo stanovení sběru dat a výzkumného designu, což nám umožnilo shromáždit stěžejní data, která podlela pozdější interpretaci. V neposlední řadě, kdy se vykrytalizoval výběr skupiny, místo, proces získání dat a samozřejmě metoda pro tento sběr, bylo šetření realizováno formou pilotního výzkumu, po němž následovalo již samotné šetření v terénu, kde byla získána již reálná data. Na závěr proběhla samotná analýza a interpretace prostřednictvím získaných informací a diskuse vycházející ze získaných výsledků (Hendl, Reml, 2017).

7.1 Cíle výzkumného šetření a stanovené otázky

Z výsledků mezinárodního šetření PIRLS je známo, že čeští žáci oproti jiným státům v některých oblastech čtenářské gramotnosti dosahují obecně průměrných výsledků. V testových otázkách týkajících se hlubšího porozumění informacím (vysuzování, propojení informací z textu s vlastní zkušeností, hodnocení textu, posuzování závěru autora apod.) dosahují spíše podprůměrných výsledků. Taktéž bylo zjištěno, že v tuzemských školách se praktikuje častěji metoda hlasitého čtení, a ne všichni pedagogové kladou důraz na porozumění textu, které by bylo koncepčně vedeno k zvládnutí funkční gramotnosti.

¹⁶ V empirickém výzkumu se jedná o shromažďování dat o předem stanoveném cíli a následné tvoření jejich interpretace. To, jakým způsobem je toto realizováno, není jednotné (Hendl, Remr, 2017).

Z mezinárodních testů PIRLS také opakovaně vyplývají rozdíly mezi dívkami a chlapci. Dívky obecně v ostatních státech dosahovaly vždy lepších výsledků než chlapci, v České republice byl taktéž rozdíl, avšak ne tak výrazný.

Na základě výše uvedených skutečností se diplomová práce zabývá šetřením hlasitého a tichého čtení ve 4. třídách základních škol a jeho vlivem na porozumění textu. Byly zkoumány možné vlivy v různých stupních obtížnosti porozumění, dále vlivy v případě možnosti opřít se o text po jeho přečtení a v souvislosti s tímto také genderové rozdíly.

Pro účely šetření byl hlavní cíl práce rozčleněn do jednotlivých dílčích cílů a dále nastoleny výzkumné otázky.

Hlavním cílem diplomové práce je komparace hlasitého a tichého čtení z hlediska porozumění textu a dalších faktorů u žáků 1. stupně ZŠ, konkrétně 4. tříd. Hlavní cíl byl specifikován ve čtyřech dílčích cílech:

Dílčí cíl 1: Zjistit, zda lze nalézt souvislost mezi metodou čtení textu (hlasité, či tiché) a celkovým porozuměním textu.

Dílčí cíl 2: Zjistit, zda lze nalézt souvislost mezi metodou čtení textu (hlasité, či tiché) a porozuměním textu v jeho jednotlivých rovinách.

Dílčí cíl 3: Zjistit, zda lze nalézt souvislost mezi možností následně se opírat o text po jeho prvním přečtení a úspěšností v porozumění textu.

Dílčí cíl 4: Zjistit, zda lze vysledovat genderové rozdíly ve zkoumaných aspektech.

Na základě dílčích cílů se stanovily následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka 1: Lze nalézt souvislost mezi metodou čtení textu a jeho celkovým porozuměním?

Výzkumná otázka 2: Lze nalézt souvislost mezi metodou čtení textu a stupněm porozumění?

Výzkumná otázka 3: Ovlivňuje porozumění textu možnost nahlížet do textu po jeho prvním přečtení?

Výzkumná otázka 4: Lze vysledovat genderové rozdíly v porozumění textu v souvislosti s metodou čtení?

7.2 Design výzkumného šetření

7.2.1 Metody šetření

V rámci diplomové práce byl využit kvantitativní výzkum. Data byla získána na základě vyhodnocení různých způsobů čtení textových úryvků s následnými otázkami na porozumění, tedy metodou didaktického testu. Tento byl sestaven na základě uvolněných úloh z mezinárodního šetření PIRLS, jež proběhlo v roce 2016, a textu z dětské knihy od autorky Martiny Drijverové. Sloužil jako prostředek pro systematické získávání dat z hlediska porozumění textu a určený byl pro konkrétní věkovou skupinu žáků základních škol, a to žáků 4. ročníků (v souladu se zaměřením testování PIRLS). Test obsahoval čtyři upravené texty. Úprava výzkumných materiálů se týkala zejména délky textového úryvku. Důvodem bylo, že všechny čtyři texty byly zadávány v jedné vyučovací hodině a bylo žádoucí, aby žáci nebyli přehlceni textem a mohli v klidu také odpovědět na otázky vztahující se k textům. Ke každému textu byly přiřazeny tři otázky různé náročnosti, jež se týkaly vždy konkrétního textu. U textů se taktéž dbalo, s ohledem na věkové zvláštnosti žáků, na jejich přiměřenost z hlediska obsahu.

7.2.2 Výzkumné materiály

Výzkumné šetření, jak bylo již výše uvedeno, probíhalo pomocí didaktických testů na základních školách ve 4. třídách základních škol. Z uvolněných vzorových úloh mezinárodního šetření PIRLS a dětské knihy s názvem *Zajíc a sovy* od Martiny Drijverové byly vybrány vhodné texty, které byly následně upraveny do přiměřené podoby (viz Obrázky 1–4). Žádoucí bylo, aby texty byly pro žáky atraktivní, přiměřené délky a obsahově pestré. Test tedy obsahoval čtyři texty podobné délky a ke každému byly dále přiřazeny tři otázky. Ty sloužily jako prostředek pro získávání dat z hlediska porozumění textu. Bylo žádoucí, aby jednotlivé texty měly otázky stejné náročnosti a vyžadovaly různé postupy porozumění.

Podle mezinárodního šetření PIRLS jsou postupy porozumění definovány jako vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. Nejméně náročným druhem otázky je vyhledávání informací a doslovné porozumění. Žáci mají za úkol vyhledat konkrétní informace z textu, které v něm jsou přímo zmíněny. Tento typ otázky byl využit v diplomové práci. Dalším použitým typem je vysuzování, při němž je požadováno, aby žák pochopil vztahy mezi dvěma či více informacemi uvedenými v textu. Třetí typ otázek byl cílen na interpretaci, která vyžaduje propojení informací z textu s vlastními zkušenostmi či

poznatky. Zabývá se obsahem delšího komplexu, např. celým odstavcem, popřípadě celým textem (Česká školní inspekce, 2018).

V našem didaktickém testu jsme se rozhodli pro gradaci v podobě seřazení otázek. První ze tří úkolů byl nejjednodušší a byl zaměřen na doslovné porozumění čteného, tudíž odpověď žák mohl najít v textu. Druhá otázka se týkala vysuzování a byla oproti první náročnější. V posledním úkolu již bylo žádoucí, aby byl žák schopen propojit určité informace a dokázal je následně interpretovat v podobě odpovědi.

Na základě pilotního výzkumu byla v textech změněna některá cizí jména. Důvodem bylo to, aby žáky během čtení textů nemátly neznámé výrazy a následně jim neunikaly některé další informace důležité pro správné formování odpovědi na otázky.

Následující obrázky 1–4 představují kompletní výzkumné materiály, tedy všechny 4 texty s jednotlivými typy otázek na porozumění.

Babička se z malého nízkého domku se zahrádkou stěhovala nerada. Nebyla vůbec nadšená, když si prohlédla svůj nový byt ve 3. patře.

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

„Chci zpátky domů!“ řekla a chtěla odejít.

Najednou vykřikla. Její kocour Robert vyskočil z okna.

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

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

1. Kde babička bydlela před stěhováním?
2. Proč se babička bála o kocoura?
3. Proč se babička nakonec rozhodla zůstat v novém bytě?

Obrázek 1: Ukázka didaktického testu – text 11

Zdroj: Vlastní zpracování dle České školní inspekce 2016, Uvolněné úloh PIRLS 2016.

Jako první formace se proti Aronovým mužům snesl z nebe ohnivý drak Ignus. Od jeho zlatých křídel se odrážel sluneční svít. Kouř stoupající z nozder mu zahaloval hlavu zakončenou chocholem. Drak doširoka otevřel tlamu plnou zubů dlouhých jako Aronova paže a ostrých jako meč.

Z hrdla se mu valily plameny a zařízly se do řad vojáků. Muži s křikem prchali pryč. Aron ten žár cítil i v bezpečí své vyvýšené pozorovatelný.

Drak natáhl pařáty, popadl do nich několik gardistů a mrštil jimi proti hradbám. Poté znovu vylétl k nebesům.

Aron s naprostým klidem sledoval, jak armáda znovu útočí na pevnost, klidně by pro trůn obětoval všechny své gardisty – nové vojáky do armády si najde vždycky.

1. Jak vypadaly drakovy zuby?
2. Proč se Aron draka nemusel bát?
3. Proč chtěl Aron tak moc vyhrát? Jaký byl jeho cíl?

Obrázek 2: Ukázka didaktického testu – text 12

Zdroj: Vlastní zpracování dle České školní inspekce 2016, Uvolněné úlohy PIRLS 2016.

Ta sova, byla tam sova,“ povídá Apolena. Sedí vedle Zajíce na lavičce, ukusuje už ze třetí buchty a klátí zdravou nohou. Zajíc mlčky hladoví. Snědl pouze jednu buchtu! Takového šlechetného činu by se od něj nikdo nenadál.

„Já nejdřív nevěděla, co to je. Jak se setmělo, začlo něco šustit. To jsem se bála...“

Vida, Apolena dokáže přiznat, že má strach. To se Zajícovi líbí. Nevytahuje se, že ani nemrkla nebo kdovíco.

„Pak jsem si řekla, že se tam kouknu. On ten dům byl už dávno prázdný, víš. Tak jsem vylezla na půdu – a byla tam sova. Taková malá, seděla tam, v hnízdě. Jenomže pak pode mnou rupnul trám, nebo mi ujela noha, už nevím. Prostě jsem slítla.“

1. O jakém jídle se v textu píše?
2. Jak se pozná, že Apolena není vychloubačná?
3. Z jakého důvodu si Apolena zranila nohu?

Obrázek 3: Ukázka didaktického testu – text 13

Zdroj: Vlastní zpracování dle knihy Drijverová, 1990.

Jsem vyřízený. Jsem pro kluky nadobro odrovnaný, jsem odepsaný a znemožněný. A zítra musím jít ke všemu do školy a všichni tam budou.

Zavrtal jsem se ještě hlouběji do polštáře, nejraději bych se propadl gaučem, podlahou, celým domem až pod zem, kamsi do pekla.

Nechtěl jsem na to myslet, ale ta vzpomínka se mi každou chvílí vracela: jak stojím v Jelení ulici před Lucčiným domem, jak se za rohem objevují kluci, jak strnu překvapením, jak se kluci chechtají, jak pískají a pokřikují, jak mě obkličují a řvou:

„Pánové senzace! Milan se zabouchl do Lucky!“

„Lucie, Lucie, kdo tě to miluje!“

„Mají rande, júúú!“

„Žádné rande nemám,“ křičel jsem, „jsem tu jen tak!“

4. Proč se kluci Milanovi posmívají?
5. Podle jakého zvířete se jmenuje ulice, kde bydlí Lucie?
6. Kde přesně se nachází Milan, když vzpomíná na nepříjemnou situaci? Podle čeho to jde poznat?

Obrázek 4: Ukázka didaktického testu – text 14

Zdroj: Vlastní zpracování dle České školní inspekce 2016, Uvolněné úlohy PIRLS 2016.

7.2.3 Popis jednotlivých metod

Každá metoda čtení textu, jak hlasitá, tak tichá, poskytuje žákům určité výhody i nevýhody, které jsou zaznamenány v komparační tabulce, Tabulka 1.

Jednou z výhod metody hlasitého čtení je využití dvou percepčních možností zároveň, tedy zraku a sluchu. Tato skutečnost může vyhovovat žákům, kteří dokáží lépe přijímat informace na základě percepce sluchu. Žáci, kteří například nemají zvládnutou techniku čtení, nebo mají určitou poruchu učení často vítají zapojení percepce sluchu, protože tak dokážou lépe porozumět čtenému. Naopak nevýhodu této metody mohou žáci shledávat v nutnosti koncentrace. Některé jednice může hlasité čtení rušit. Pokud žák na základě sluchu nedokáže zachytit myšlenku či potřebnou informaci, nemá často možnost se k ní zpětně vrátit. Vzhledem k tomu, že v šetření v rámci diplomové práce byla využita metoda hlasitého čtení pedagogem, je nutné brát v potaz vzorový akustický projev s přítomností paralingválních a extralingválních jevů. Jedná se o hlasovou modulaci, tempo řeči, rytmus, melodii, barvu hlasu, zřetelnou artikulaci, pauzy, gestikulaci, mimiku, postoj či oční kontakt se čtenářem. Některé žáky však tyto jevy mohou rušit, jiné naopak podporovat v porozumění. V případě čtení spolužákem mohou bát naopak matoucí, neboť z nedostatečné zkušenosti ne vždy dokáží oddělit důležité od ostatního, takže čtenář může klást důraz na nepodstatné informace aj.

Metoda tichého čtení využívá pouze jeden smyslový orgán, tedy zrak. Tento fakt by mohl méně vyhovovat žákům, kteří nemají zvládnutou techniku čtení, popřípadě mají určitou specifickou poruchu učení a nemohou se opřít o percepci sluchu. Určitou výhodou pro žáky je, že se mohou kdykoliv očima vrátit v textu a dohledat tak potřebnou informaci, která jim během čtení unikla. Můžou si tak lépe rovnat a třídit myšlenky a celý text číst svým vlastním tempem. Díky tiché metodě čtení textu se žáci navzájem neruší, protože je ve třídě ticho, což některým jedincům taktéž více vyhovuje. Tímto může být více rozvíjena koncentrace jednotlivců.

Tabulka 1: Komparace hlasitého a tichého čtení textu

Hlasitá metoda čtení¹⁷		Tichá metoda čtení	
výhody	nevýhody	výhody	nevýhody
Žák využívá zrak a sluch	Žák se nemůže vrátit v textu dle libosti	Žák se může vrátit v textu dle libosti	Žák využívá pouze zrak
Vhodná pro žáky s nezvládnutou technikou čtení, či s poruchami učení	Žák nemůže ovlivnit paralingvální a extralingvální jevy	Žák sám volí, jakým tempem čte text	Může být problematická pro žáky s nezvládnutou technikou čtení, či s poruchami učení
	Žák může být rušen okolím	Větší koncentrace při četbě, žák není rušen okolím	

Zdroj: Vlastní zpracování.

¹⁷ V rámci výzkumného šetření diplomové práce se jedná o metodu hlasitého čtení pedagogem.

7.2.4 Pilotní výzkum

Před samotným výzkumným šetřením byl proveden pilotní výzkum. Probíhal na základní škole, která však následně nebyla zařazena do výzkumného šetření. Pokud by žáci texty již znali, výsledky by nebyly objektivní.

Díky pilotnímu výzkumu byla předem ověřena stanovená časová dotace proto, aby instrukce pro pedagogy, kteří samotný výzkum zadávali, byly přesné a jednoznačné. Taktéž byl potvrzen správný rozsah testů a počet zadaných otázek. Bylo žádoucí, aby žáci nebyli úlohami zahlceni a dokázali se soustředit po celou dobu.

Po realizaci pilotního výzkumu bylo rozhodnuto, že v textech budou některá jména cizího původu zaměněna za česká, dětem srozumitelnější. Bylo zřejmé, že se žáci často příliš soustředili na zapamatování nezvyklého jména a díky tomu jim unikaly ostatní důležité informace.

7.2.5 Realizace a časový harmonogram šetření

Didaktický test bylo třeba vypracovávat dle přesných pokynů. S každým textem se pracovalo jinou metodou čtení a bylo důležité, aby jej pedagog zadával postupně.

Texty byly označeny čísly 1, 2, 3 a 4, avšak do datové sady byly zadávány označené písmeny A, B, C a D, protože písmena zastupovala jednotlivé metody. Text označený písmenem A učitel vždy četl hlasitým čtením. Žák měl před očima tentýž text a mohl jej také sledovat. Poté, co učitel dočetl, texty od žáků vybral z toho důvodu, aby s nimi nepracovali během vyplňování otázek náležejících k přečtenému. Na zpracování tohoto úkolu měli žáci časovou dotaci pět minut. Následoval text B. Tentokrát si jej žáci četli metodou tichého čtení, na které měli časovou dotaci tři minuty. Po jejich uplynutí pedagog opět vybral texty a respondenti vyplňovali otázky, aniž by text měli k dispozici. Třetí text označený písmenem C opět četl hlasitým čtením učitel. Tentokrát však žákům při vyplňování úkolů, na které měli opět pět minut, text zůstal po celou dobu před očima. U posledního textu označeného písmenem D byla využita metoda tichého čtení. Žáci opět četli sami, časová dotace byla tři minuty čistého času a poté po dobu pěti minut zodpovídali otázky.

Bylo třeba, aby pedagogové přesně dodržovali předem stanovený postup. Bylo žádoucí, aby žáci dopředu neviděli texty a otázky, které je čekají, a především, aby je nevyplňovali během čtení textu. V každé třídě během zadávání učitel apeloval na žáky, aby na otázky odpovídali co nejpřesněji.

Realizace didaktického testu trvala přibližně 35 minut, a to včetně veškeré organizace. Testy mohli zadávat samotní pedagogové, protože měli pro práci s texty jasné instrukce.

Z důvodu eliminace různé náročnosti testů a také proto, aby se zamezilo tomu, že by některý text mohl být jednodušší a v důsledku toho by pak některá metoda mohla mít lepší, nebo naopak horší výsledky, byly na každou školu zasílány pod názvy A, B, C a D jiné texty, respektive přeházené tak, aby jednou byl u metody A použit text, který byl užit u metody D ve škole jiné.

Didaktické testy se realizovaly na osmi základních školách v severních Čechách, středních Čechách a na Vysočině. Celkem se výzkumu zúčastnilo 153 respondentů/žáků 4. tříd základních škol.

7.2.6 Způsob vyhodnocování

V didaktickém testu byl každý text vypracováván pomocí jiné metody čtení. Ke každému textu byly přiřazeny tři otázky, přičemž první byla nejjednodušší a třetí nejnáročnější. Za každou otázku mohl žák získat pět bodů, v jednom textu tedy mohl dosáhnout až 15 bodů. Celkově bylo možné získat za vyplnění didaktického testu (12 otázek) 60 bodů. V případě, že žák odpověděl správně, ale neúplně, či jeho odpověď byla spíše částečná, získal za odpověď tři body. Jestliže byla otázka vyplněna špatně, nebo nebyla vyplněna vůbec, získal žák pouze jeden bod. Při zadávání testů byli žáci vždy upozorňováni na to, aby otázky vyplňovali co nejpřesněji a nejpodrobněji.

Upravené texty, které byly obsaženy v didaktickém testu, lze vidět na Obrázku 1, Obrázku 2, Obrázku 3 a Obrázku 4 (viz kapitola 6.2.2).

Odpovědi na otázky u textu na Obrázku 1 byly hodnoceny následujícím způsobem. U první otázky zněla správná odpověď, která byla ohodnocena 5 body, „*v malém nízkém domku se zahrádkou*“. Pokud žáci odpověděli jen částečně, získali 3 body. V odpovědích na druhou otázku dostávali žáci 5 bodů, když odpovídali např. takto: „*vyskočil z okna, bála se, že se zabije*.“ Správná odpověď u poslední otázky zněla např.: „*Z balkonu byl krásný výhled na hory, moře, nebe a přírodu, v bytě byl velký balkon...*“

Další text, Obrázek 2, byl hodnocen na základě odpovědí žáků následovně. Jako správná odpověď u otázky jedna, tedy odpověď hodnocená 5 body, byla akceptována např. „*dlouhé jako Aronova paže a ostré jako meč*.“ Třemi body byly ohodnoceny neúplné odpovědi typu „*špičaté*“, či pouze „*jako Aronova paže*“. U druhé otázky získal žák 5 bodů tehdy, když

odpověděl: „*Byl v bezpečí své vyvýšené pozorovatelný.*“ Tři body získávali žáci tehdy, když odpovídali např. „*protože by našel vždy nové vojáky*“ nebo „*protože byl na věži*“. V poslední otázce byla pěti body odměněna např. odpověď „*chtěl dobýt pevnost a vyhrát trůn*“. Třemi body byli ohodnoceni žáci, kteří odpověděli pouze, že „*chtěl být král*“ nebo např. „*chtěl získat moc*“.

Na Obrázku 3 je text, u kterého byla první otázka hodnocena 5 body, pokud žák odpověděl „*o buchtách*“. Druhá otázka byla považována za úspěšnou s odpovědí „*přiznala, že má strach*“. A poslední otázka dostala 5 bodů, když žák odpověděl např. „*praskl trám, ujela jí noha, slítla*“.

Posledním textem z didaktického testu je text, který je na Obrázku 4. Žák dostal za první otázku 5 bodů, pokud odpověděl např.: „*kluci si myslí, že se zamiloval do Lucie, stál před Lucčiným domem a zabouchl se do ní...*“ U druhé otázky zněla správná odpověď „*podle jelena*“ a u třetí, tedy poslední otázky, byla odpověď považována za úspěšnou v případě, že žák odpověděl např., že „*Milan leží na gauči, podle toho, že leží na polštáři a popisuje, kam by se gaučem propadl*“.

Tabulka 2: Ukázka datové sady

žák	škola	pohlaví	A	A1	A2	A3	B	B1	B2	B3	C	C1	C2	C3	D	D1	D2	D3
1	O	0	12	1	1	1	13	5	1	1	11	5	5	3	14	5	5	1
2	O	0	12	1	1	1	13	5	1	3	11	5	5	5	14	3	3	5
3	O	0	12	3	3	5	13	5	3	5	11	3	1	5	14	1	5	1
4	O	1	12	5	3	3	13	5	5	5	11	5	5	5	14	3	3	3
5	O	1	12	3	3	5	13	5	5	5	11	3	5	5	14	5	5	5
6	O	1	12	3	3	5	13	5	1	5	11	3	5	3	14	5	5	1
7	O	1	12	5	3	5	13	1	3	1	11	5	5	3	14	5	3	1
8	O	1	12	5	3	1	13	5	5	1	11	1	5	5	14	5	3	3
9	O	1	12	5	1	1	13	5	1	5	11	5	5	5	14	5	5	1
10	O	1	12	5	3	1	13	5	5	3	11	5	5	5	14	5	5	1

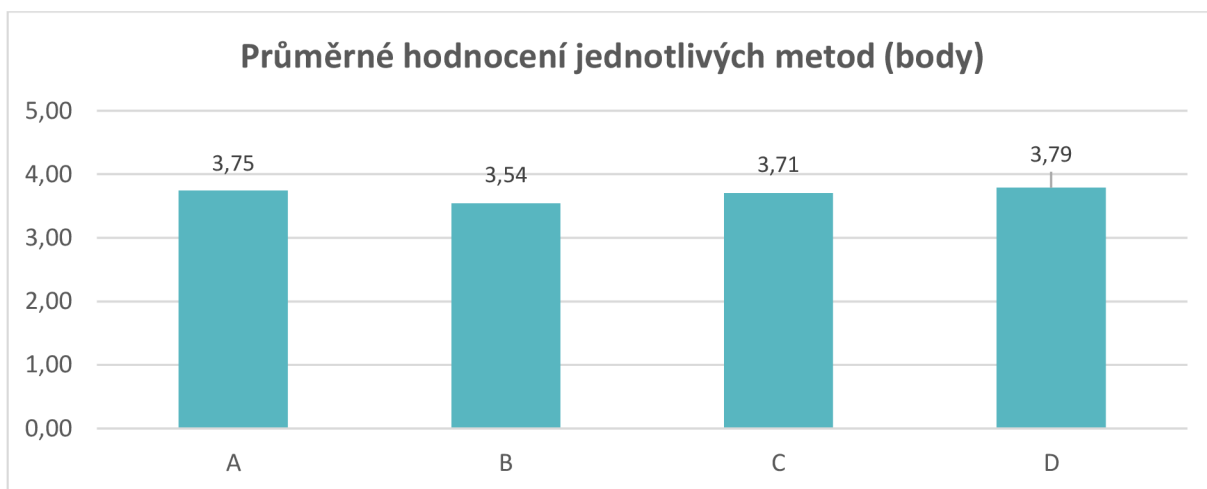
Zdroj: Vlastní zpracování.

Veškeré výsledky byly zaznamenávány do tabulky Excel, ve které byla prováděna následná interpretace. Od levé strany byly označeny jednotlivé sloupce následujícím způsobem: žák, tj. pořadové číslo respondenta, dále škola, označená příslušným přiděleným písmenem. Sloupec s názvem pohlaví rozlišoval chlapce, označené 1, a dívky, značené 0. Podle metod čtení, tedy hlasitého a tichého, byl text označen písmeny (viz kapitola 6.2.3). Avšak texty byly odlišeny čísly 11, 12, 13 a 14. Otázka k příslušné metodě byla označena písmenem, ke kterému

patřila, a číslem, podle otázky. Metoda A měla tudíž otázky s názvem A1, A2 a A3, u metody B byly otázky B1, B2 a B3, otázky C1, C2 a C3 patřily k metodě C, metodu D zastupovaly otázky značené D1, D2 a D3. Do těchto sloupců byly dále zaznamenány body v hodnotě 5, 3 nebo 1.

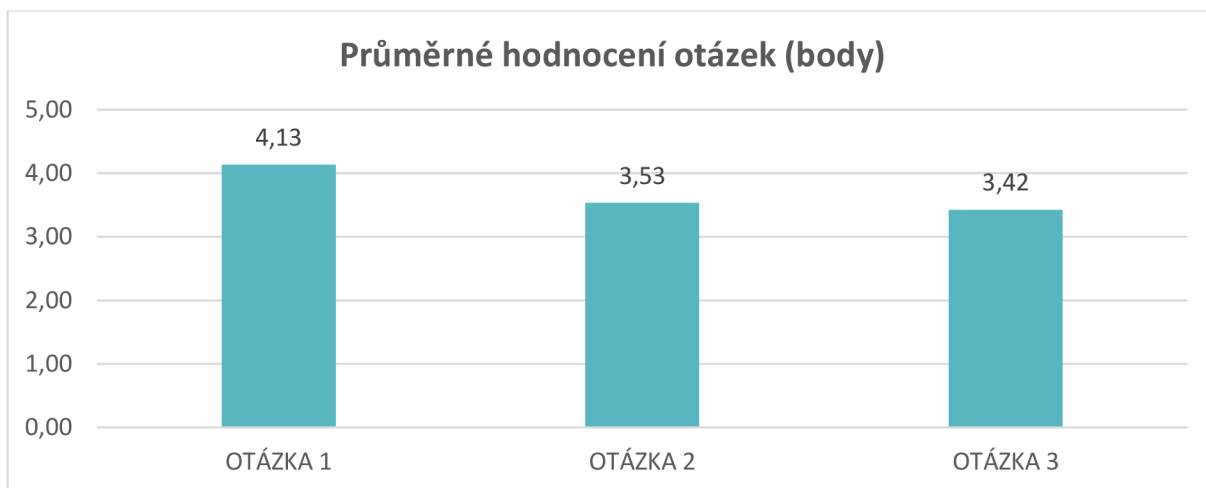
8 Výsledky a vyhodnocení výzkumného šetření

Na základě získaných dat od 153 respondentů z 8 různých základních škol bylo vyvozeno několik zajímavých skutečností. Podle uvedeného Grafu 1 lze soudit, že mezi průměrným hodnocením jednotlivých metod A, B, C a D jsou téměř minimální rozdíly. Z výsledků plyne, že nejhůře, avšak s nezatelným rozdílem, dopadla metoda B, tedy hlasité čtení, kdy žáci neměli při vyplňování otázek text k dispozici. Oproti ní byla nejméně úspěšná metoda D, kdy se provádělo tiché čtení a žáci měli při vypracovávání otázek text k dispozici. Rozdíl činil však pouhých 0,25 bodu.



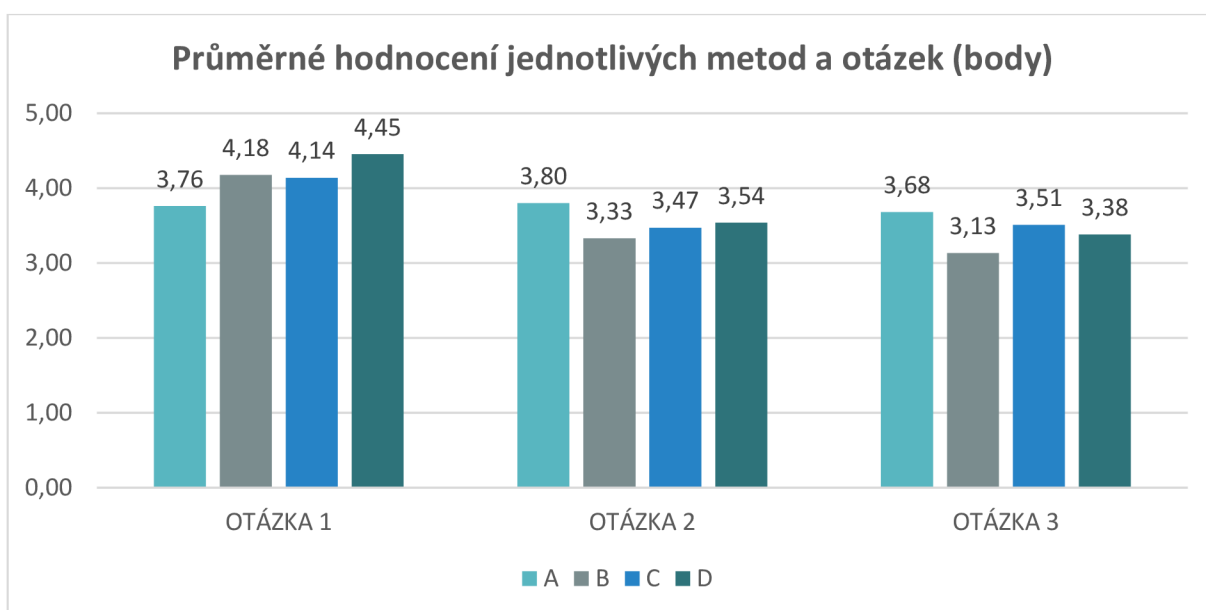
Graf 1: Průměrné hodnocení jednotlivých metod
Zdroj: Vlastní zpracování.

Po získání prvních výše uvedených výsledků bylo na místě zjistit průměrnou úspěšnost jednotlivých testových otázek 1, 2 a 3 napříč všemi metodami a potvrdit tak požadovaný fakt, že první otázka byla pro žáky nejlehčí a třetí nejtěžší.



Graf 2: Průměrné hodnocení otázek
Zdroj: Vlastní zpracování.

Z Grafu 2 je zřejmé, že první úkol byl pro žáky evidentně nejméně náročný. Respondenti dosahovali průměrně až 4,13 bodů. Zároveň se potvrdilo, že třetí úkol činil největší obtíže. Průměrné bodové hodnocení zde dosahovalo k 3,42 bodu. Druhá otázka se se svými 3,53 body spíše blížila k třetí, avšak oproti první byla zřejmě pro respondenty značně náročnější.



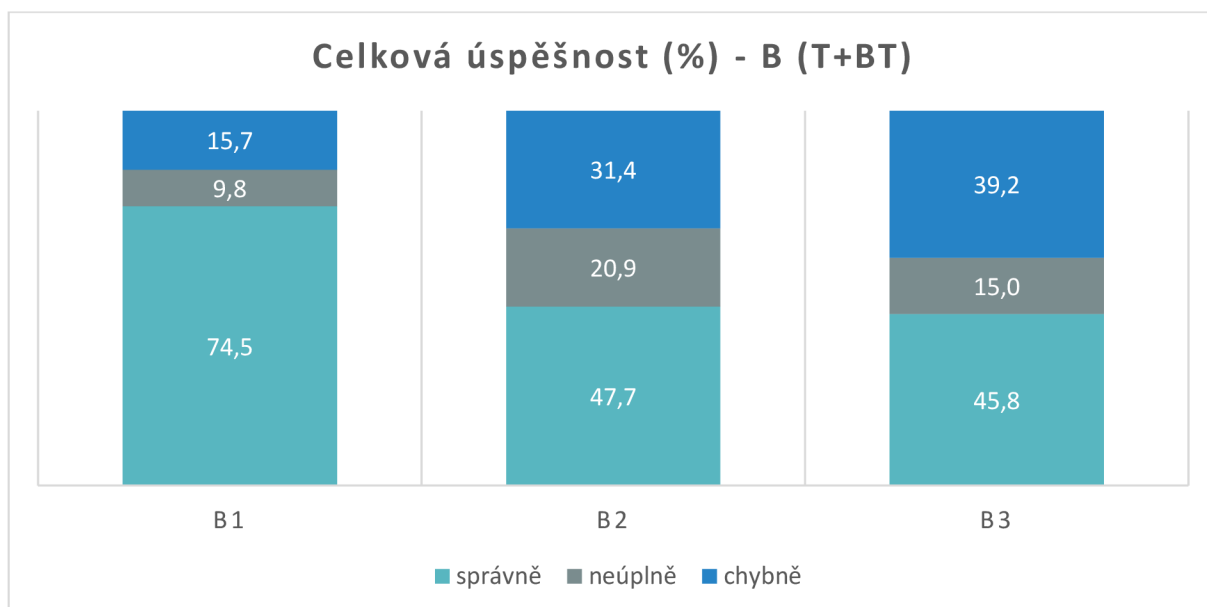
Graf 3: Průměrné hodnocení jednotlivých metod a otázek
Zdroj: Vlastní zpracování.

Pro větší přehlednost všeobecných výsledků z šetření bylo rozhodnuto, že dojde ke spojení dvou předchozích Grafů 1 a 2 do Grafu 3, který ukazuje podrobnější porovnání jednotlivých metod čtení a odpovědí na jednotlivé otázky k textům dohromady. Z grafu je opět zřejmé, že otázka 1 byla pro respondenty nejjednodušší. Zajímavým výsledkem však bylo

porovnání jednotlivých metod čtení odděleně. Zatímco má metoda A, tedy metoda hlasitého čtení bez použití textu při vyplňování otázek, u otázky 1 průměrně pouhých 3,76 bodů, pak metoda D, která představuje metodu hlasitého čtení s použitím textu při vyplňování otázek, má průměrně až 4,45 bodů. Tedy nejvíce napříč všemi metodami. Zajímavým zjištěním však bylo, že při využití metody A měli žáci podobné výsledky napříč všemi otázkami. Výsledky se lišily pouhými setinami bodu.

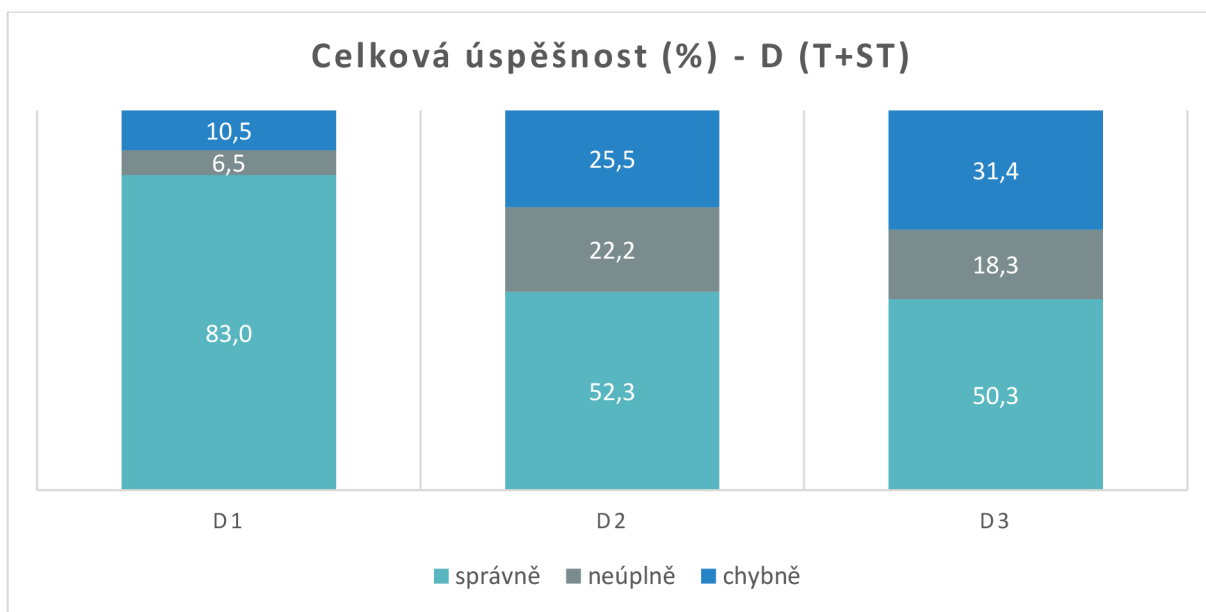
8.1 Výsledky tichého čtení

Další výpočty byly věnovány samotné metodě tichého čtení a metodě hlasitého čtení (Graf 4). Při využití tichého čtení bez použití textu při vyplňování otázek, tedy metody B, je zajímavá vysoká chybovost respondentů u otázky značené B3. Jednalo se o 39,2% neúspěšnost, tedy stav, kdy žáci dostali za vyplněnou otázku jeden bod. Dalších 15 % žáků dosáhlo tříbodového hodnocení, které bylo udělováno za ne zcela správně uvedenou odpověď. Respondentů, kteří dosáhli v bodování pěti bodů, bylo 45,8 %, což je rozdíl pouhých 6,6 % proti neúspěšným odpovědím. Oproti otázce B3 měla otázka B1 opět lepší výsledky. Tentokrát žáci dosáhli 74,5% úspěšnosti, tedy pěti bodů, a pouhých 15,7 respondentů úkol nesplnilo. U otázky B2 se nejednalo o nijak výrazné výkyvy, avšak opět je třeba se zamyslet nad vyšší neúspěšností, tedy 31,4 %.



Graf 4: Celková úspěšnost – metoda B
Zdroj: Vlastní zpracování.

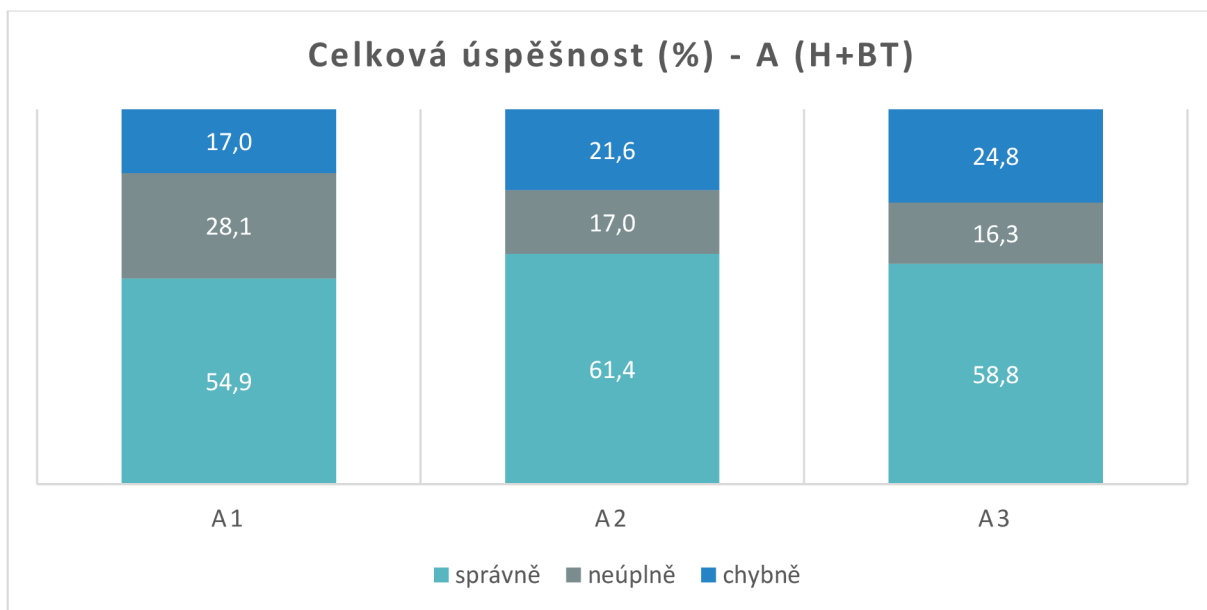
Další metodou, ve které se využívala metoda tichého čtení, avšak tentokrát s využitím textu při vyplňování otázek, byla metoda D, tedy Graf 5. Zde byly výsledky poněkud úspěšnější než u předchozí metody B. V první otázce D1 dosáhli respondenti až 83% úspěšnosti, chybovost byla taktéž menší, a to 10,5 %. Lepších výsledků bylo dosaženo i u otázek D2 a D3, kdy se jednalo o 52,3 % a 50,3 % úspěšnost. Tentokrát byla chybovost u třetí otázky D3 menší než u otázky B3. Jednalo se o rozdíl 7,8 % (31,4 % u D3 oproti 39,2 % u B3).



Graf 5: Celková úspěšnost – metoda D
Zdroj: Vlastní zpracování.

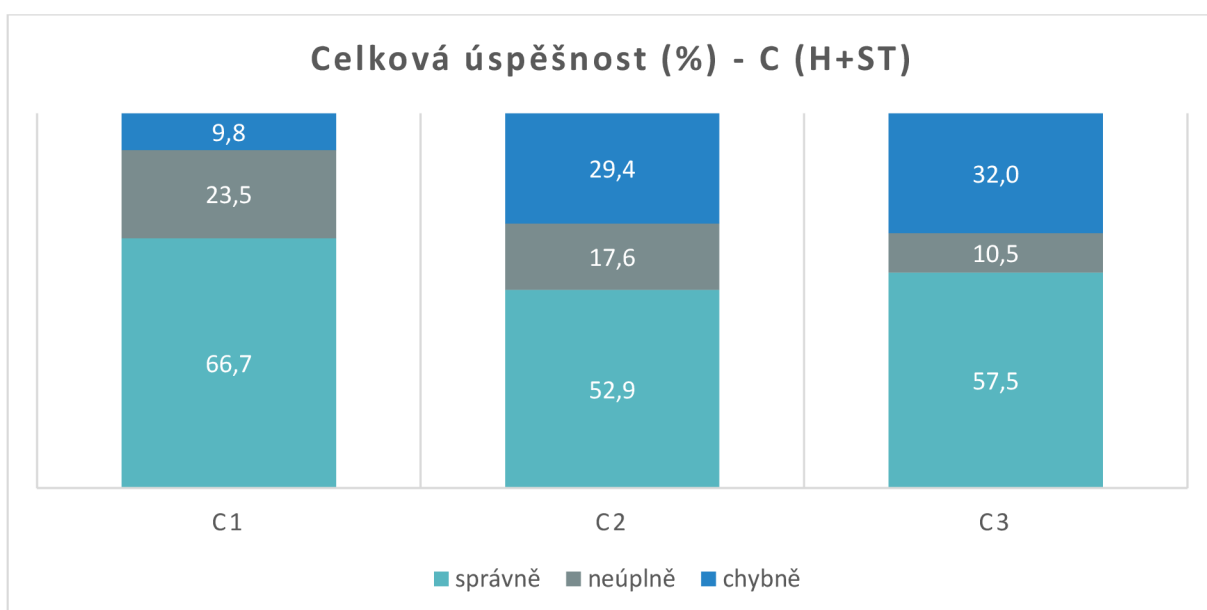
8.2 Výsledky hlasitého čtení

Metoda A, která zastupovala metodu hlasitého čtení bez využití textů při vyplňování otázek, je znázorněna v Grafu 6. Zajímavým zjištěním zde bylo, že správně zodpovězené otázky, tedy otázky s hodnocením pět bodů, měly největší úspěšnost tentokrát u otázky druhé A2, a to 61,4 %. Další v pořadí byla otázka A3 a až na posledním místě s nejhoršími výsledky byla otázka A1, která měla 54,9% úspěšnosti. Z toho plyne, že respondentům na otázky týkající se vyvozování a propojování informací vyhovovala více metoda hlasitého čtení. Znovu zde však stojí za povšimnutí poměrně vysoká chybovost, či neúplná správnost, kdy chybovost u otázky A3 dosáhla až 24,8 %.



Graf 6: Celková úspěšnost – metoda A
Zdroj: Vlastní zpracování.

Při využití metody hlasitého čtení s použitím textu při vyplňování otázek, tedy metody C, kterou znázorňuje Graf 7, měli respondenti opět největší úspěšnost v první otázce C1, a to 66,7 %, avšak překvapující byl výsledek druhé otázky C2, který byl horší než u třetí otázky C3 o 4,6 %. Taktéž byla u otázky C2 menší chybovost o 29,4 %, než u C3, kdy otázka činila potíže 32 % respondentů. Avšak vůbec nejmenší chybovost napříč všemi metodami měla otázka C1 právě u metody C, která činila 9,8 %. Také zde v této metodě měla otázka C1 největší zastoupení oproti dalším dvěma u odpovědi hodnocené třemi body, a to 23,5 %.



Graf 7: Celková úspěšnost – metoda C
Zdroj: Vlastní zpracování.

8.3 Komparace výsledků

Pro detailnější rozbor výsledků na základě získaných dat od respondentů bylo přistoupeno k párovému hodnocení jednotlivých variant, díky čemuž bude možná komparace výsledků mezi hlasitým a tichým čtením.

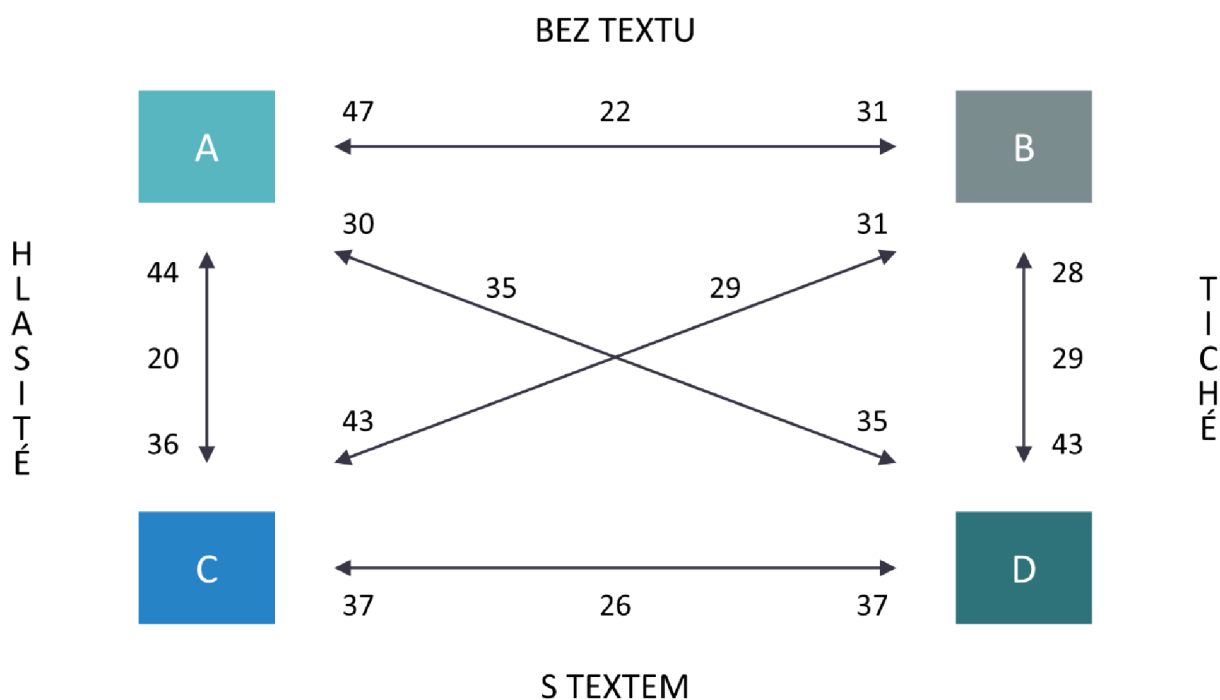
V tabulce 3 jsou zaznamenány výsledné výpočty v procentech, které párově komparují jednotlivé metody čtení textů a ukazují, jaké procento žáků mělo lepší jednu ze dvou vybraných metod. Z tabulky lze vyvodit, že metoda A byla lepší ve všech párových kombinacích hodnocení, až na porovnávání s metodou D, kdy měla o 5 % horší úspěšnost. Metoda D měla vždy nejlepší výsledky, pouze v porovnání s metodou C měly stejnou procentuální shodu, tedy 37 %. Větší rozdíl byl mezi metodami B a D, kdy se v obou případech jedná o tiché čtení, avšak jednou s použitím textu při vyplňování otázek a u druhé bez použití textu. Jednalo se o 15% rozdíl, kdy lépe dopadla metoda D, a dále byl větší rozdíl v porovnání mezi metodou A a B, kdy se jednalo o rozdíl 16 %.

Tabulka 3: Párové hodnocení výsledků

1./2. varianta		A/B	A/C	A/D	B/C	B/D	C/D
lepší první	>1	47	44	30	31	28	37
obě stejné	1	22	20	35	29	29	26
lepší druhá	<1	31	36	35	40	43	37
	suma	100	100	100	100	100	100

Zdroj: Vlastní zpracování.

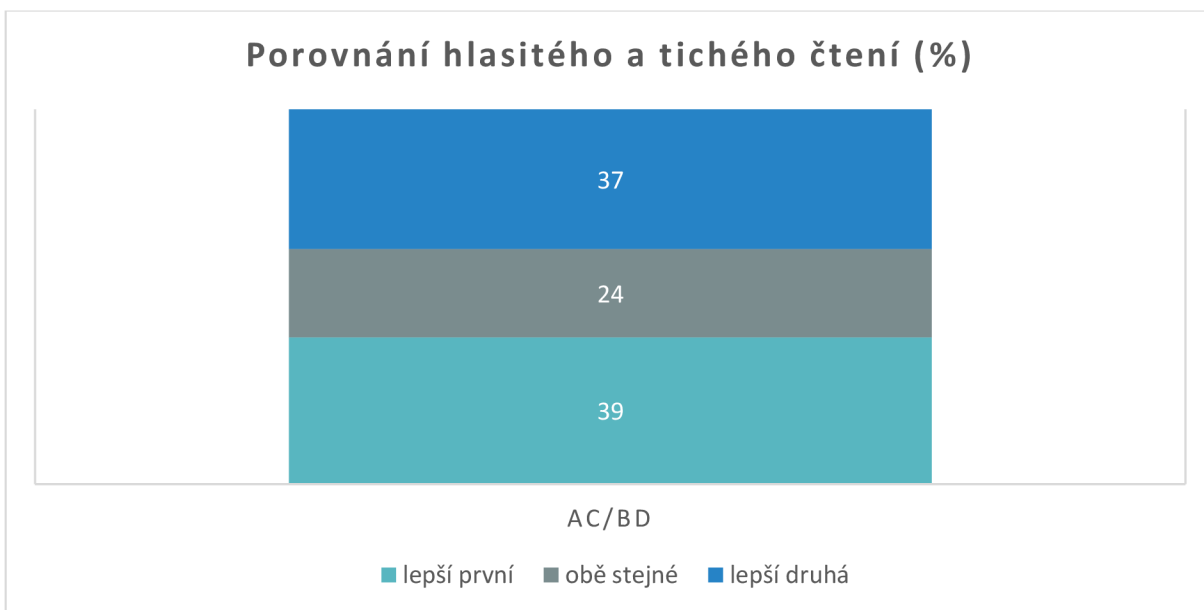
Pro větší přehlednost byla Tabulka 3 převedena do grafického znázornění (Graf 8). Zde je jasněji vidět úspěšnost jednotlivých metod, tedy např. že je při párovém hodnocení pouze metoda D lepší než metoda A. Taktéž je zřejmé, že metoda B je ve všech variantách párového hodnocení horší metodou. Lze si také všimnout, že metoda C je pouze jednou horší, a to v porovnání s metodou A. S metodou B je lépe hodnocená, tedy s rozdílem 9 %, a v porovnání s metodou D je procentuálně hodnocena stejně.



Graf 8: Grafické znázornění Tabulky 3
Zdroj: Vlastní zpracování.

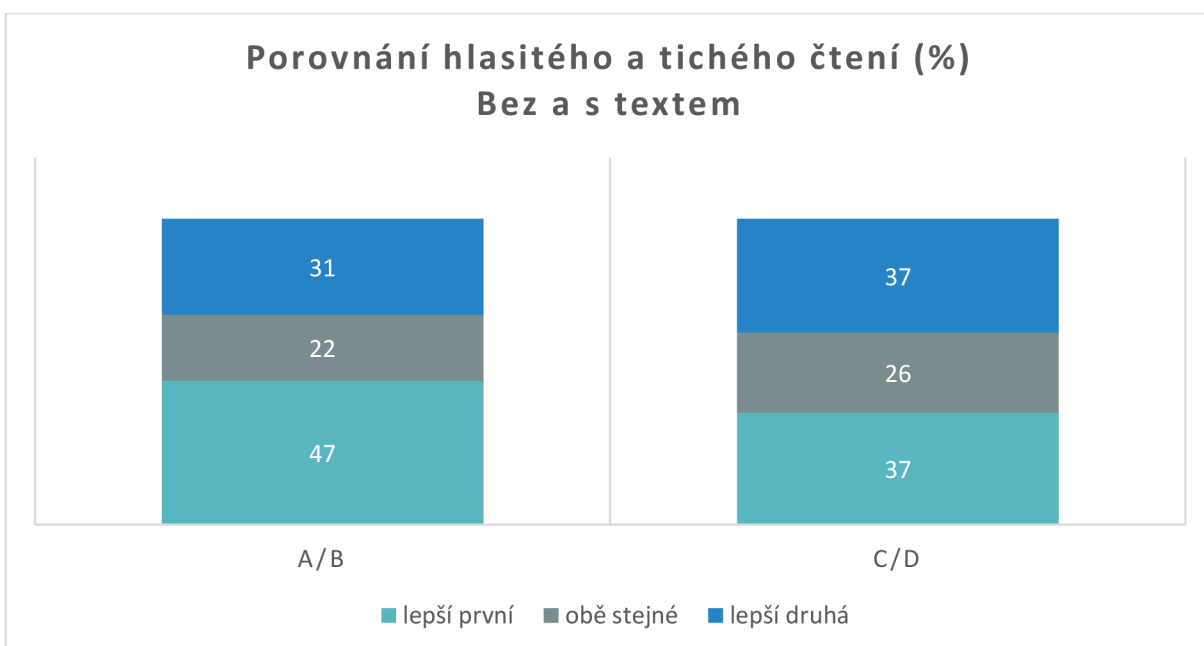
Na základě porovnávání jednotlivých metod pomocí párového hodnocení lze tvrdit, že metoda A vyšla jako nejlépe hodnocená, a metoda B jako nejslabší článek napříč všemi ostatními. Avšak je třeba říci, že rozdíly jsou doopravdy minimální, a to z důvodu, že největším rozdílem mezi metodami bylo pouhých 16 %.

Na základě dalších výpočtů lze vytvořit Graf 9, který navzájem komparuje průměry výsledků žáků u metody tichého a hlasitého čtení, ale nebere v potaz, zda žáci při vyplňování otázek měli, či neměli k dispozici texty. Jedná se tedy o průměr z metod A a C a průměr metod B a D. Lze tvrdit, že procentuální porovnání výsledků je téměř stejné, tedy s minimálním rozdílem. Důvodem je, že u metody hlasitého čtení, tedy A a C, v komparaci s tichým čtením, konkrétně B a D, mají pouhá 2 % žáků lepší výsledek. Metody A a C mají 37 % a metody B a D 39 % z celkového podílu. Stav, kdy měli žáci v obou metodách stejné výsledky, je zastoupen 24 %.



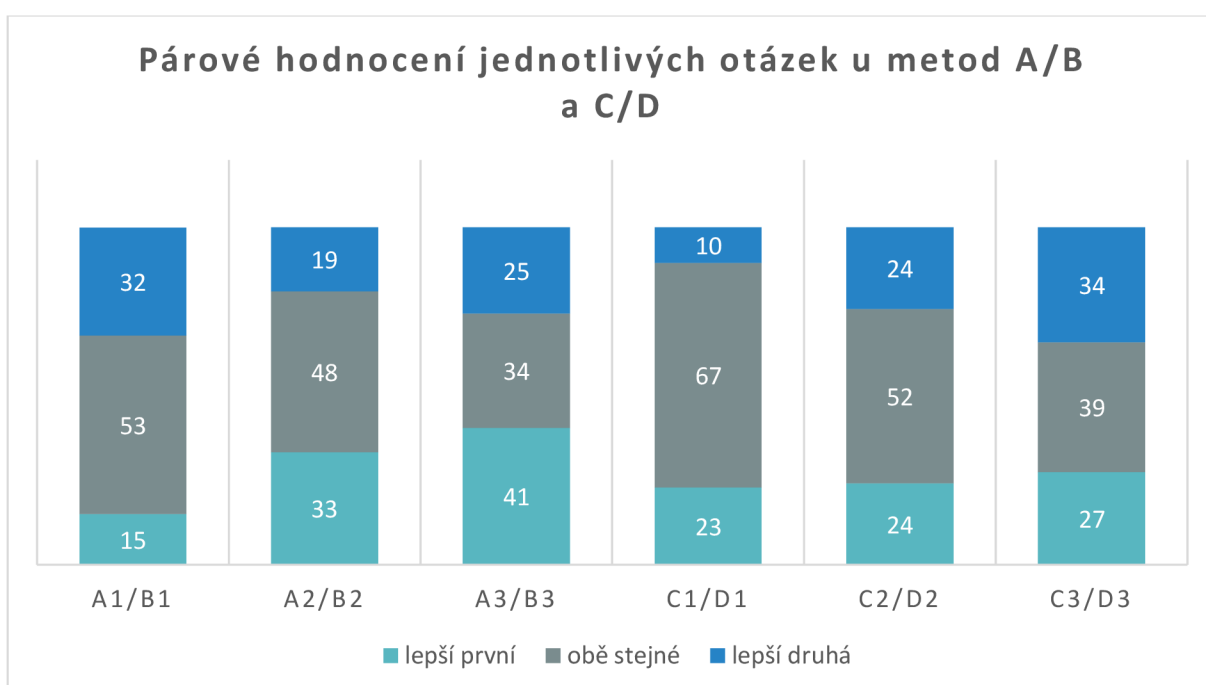
Graf 9: Porovnání hlasitého a tichého čtení
 Zdroj: Vlastní zpracování.

Pokud by byl brán zřetel na variantu používání, či nepoužívání textů během vyplňování otázek, je možné využít Graf 10. Na základě těchto výsledků je zřejmé, že metoda hlasitého čtení bez použití textu (A) při vyplňování otázek má s 47% úspěšností mírně lepší výsledek než metoda tichého čtení bez použití textu (B) při vyplňování otázek, která má 31% kladný výsledek. V komparaci metod, při kterých respondenti využívali texty k vyplňování otázek, je na tom hlasité a tiché čtení se svými 37 % zcela stejně.



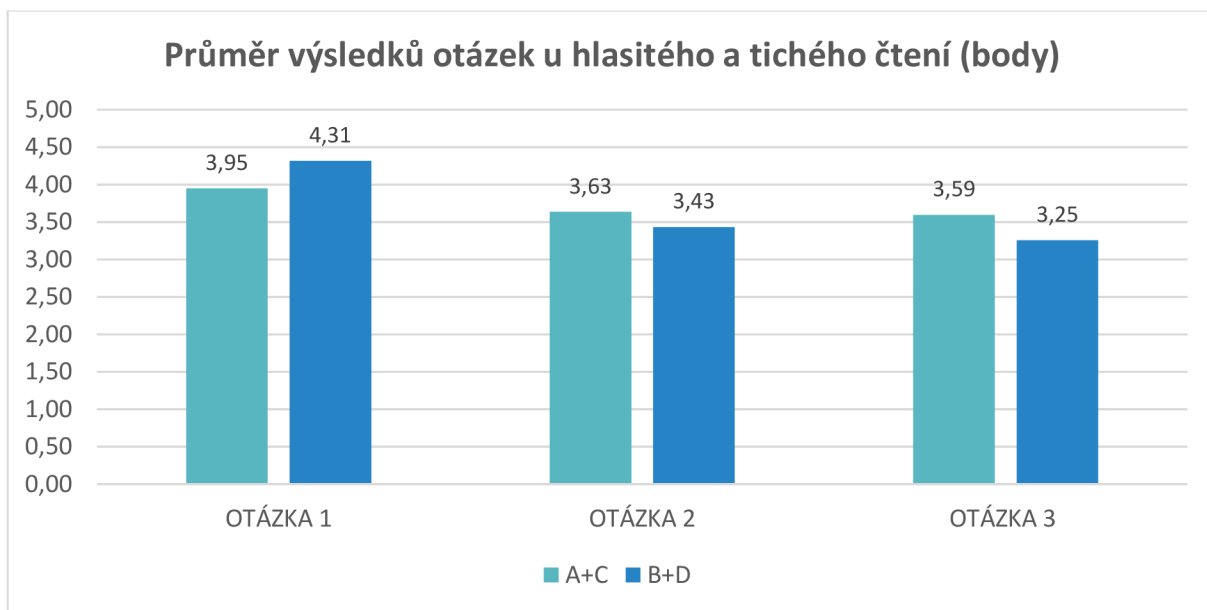
Graf 10: Porovnání hlasitého a tichého čtení bez textu a s textem
 Zdroj: Vlastní zpracování.

Další výsledný graf, tedy Graf 11, znázorňuje rozdíl mezi metodami hlasitého a tichého čtení pomocí párového hodnocení v rámci jednotlivých otázek. Na základě tohoto grafu lze tvrdit, že při porovnání hlasitého a tichého čtení bez použití textu při vyplňování otázek, tedy metod A a B, je metoda B úspěšnější pouze v otázce první (A1/B1), ale o pouhých 17 %. V otázce druhé a třetí je lépe hodnocena metoda A díky 33 % u druhé otázky (A2/B2) a 41 % u třetí otázky (A3/B3). Co se týká porovnávání metod hlasitého a tichého čtení, které při vyplňování umožňovaly využívat texty, je u první otázky pouze o 13 % lépe hodnocena metoda C, u druhé otázky není rozdíl žádný a u třetí otázky byla úspěšnější metoda D o pouhých 7 %. Je tedy zřejmé, že rozdíly mezi jednotlivými otázkami napříč metodami využívajícími texty a naopak jsou minimální. Naopak Graf 11 ukazuje, že procentuálně nejvíce je zastoupena kategorie, kdy jsou na tom obě metody stejně.



Graf 11: Párové hodnocení jednotlivých otázek u metod A/B a C/D
Zdroj: Vlastní zpracování.

Pro přehlednost byl ještě vytvořen Graf 12, díky kterému jsou více viditelné rozdíly mezi metodou hlasitého a tichého čtení v rámci jednotlivých otázek. U otázky jedna byla kladněji hodnocena metoda hlasitého čtení, avšak u druhé a třetí otázky lépe dopadla metoda tichého čtení. Rozdíly mezi oběma metodami jsou však téměř zanedbatelné.

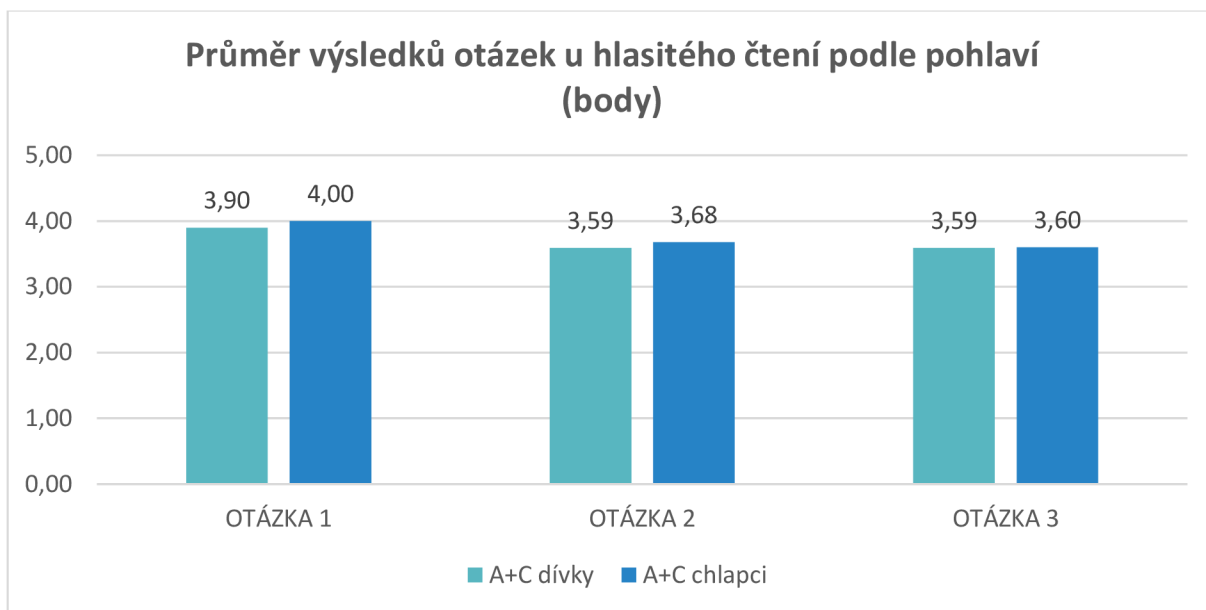


Graf 12: Průměr výsledků otázek hlasitého a tichého čtení
Zdroj: Vlastní zpracování.

8.4 Komparace výsledků podle pohlaví

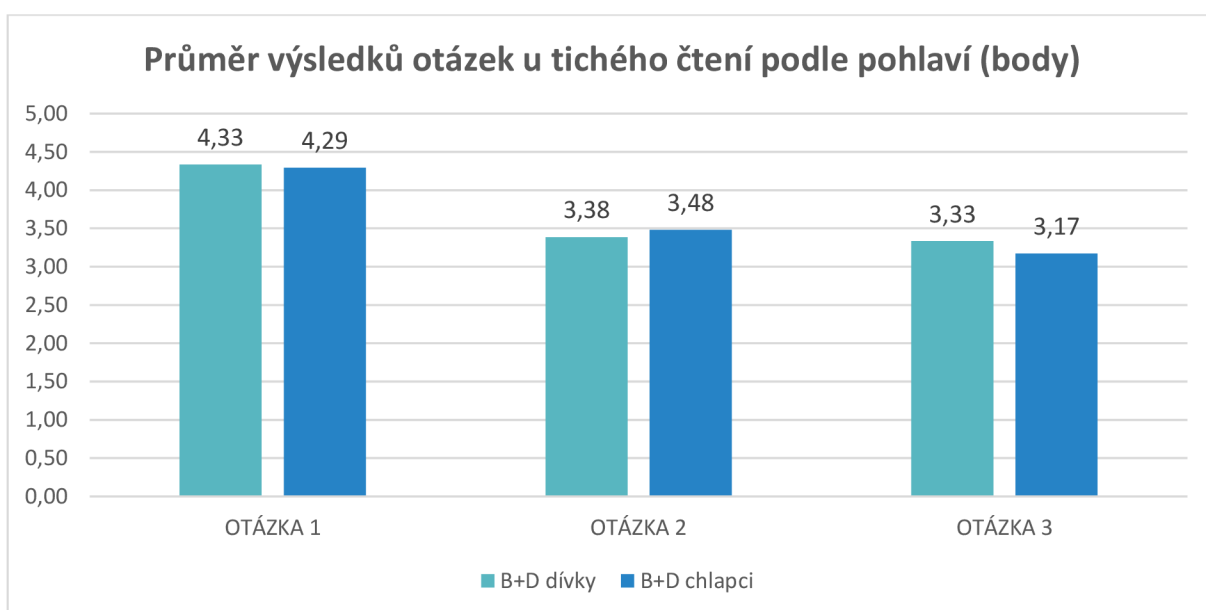
Z mezinárodních šetření PIRLS vyšla data nasvědčující tomu, že dívky v testech týkajících se čtenářské gramotnosti dosahují lepších výsledků než chlapci. V České republice byl však rozdíl téměř minimální. Z tohoto důvodu byla mezi výsledky z výzkumného šetření zařazeno i toto srovnání.

Graf 13 znázorňuje průměrný bodový rozdíl mezi dívkami a chlapci v rámci jednotlivých otázek při využití metody hlasitého čtení textu. Lze říct, že celkové výsledky v jednotlivých otázkách jsou opravdu minimální, až zanedbatelné. Jedná se o pouhé setiny, až desetiny bodu.



Graf 13: Průměr výsledků otázek u hlasitého čtení podle pohlaví
 Zdroj: Vlastní zpracování.

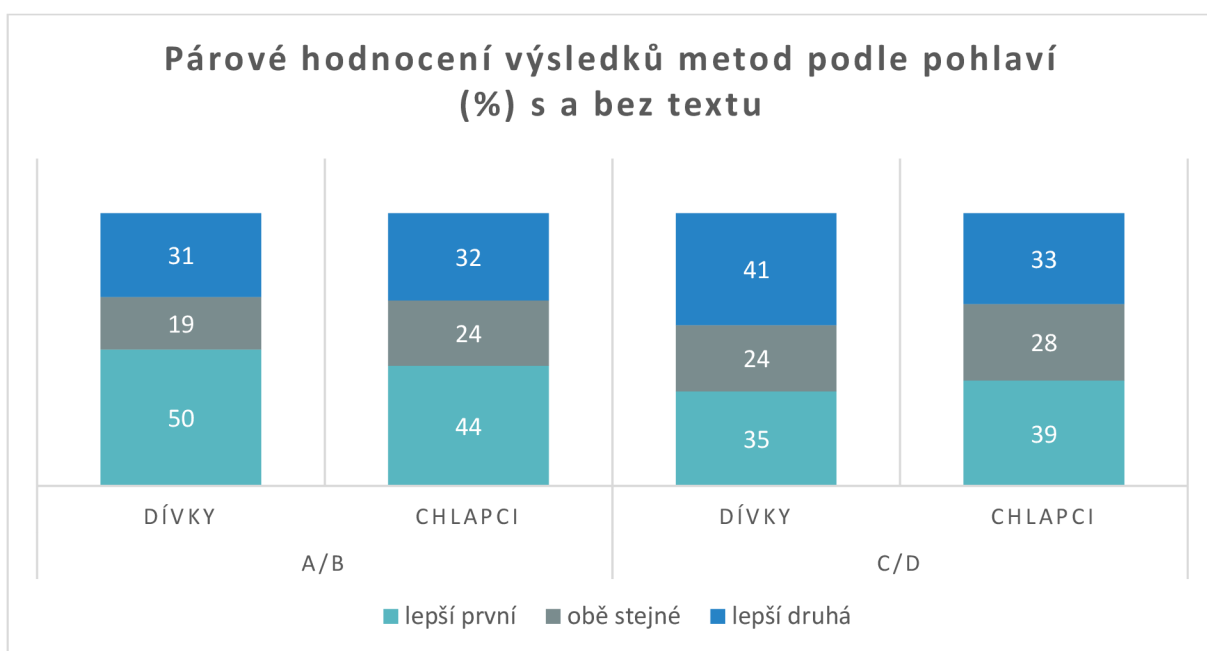
Výsledky vyplývající z využití metody tichého čtení, kde byli porovnáváni chlapci a dívky zvlášť, jsou graficky znázorněny v Grafu 14. V tomto případě jsou opět rozdíly téměř zanedbatelné. Taktéž se jedná o pouhé setiny, až desetiny bodového rozdílu.



Graf 14: Průměr výsledků otázek u tichého čtení podle pohlaví
 Zdroj: Vlastní zpracování.

Z potřeby podrobnější interpretace byla oddělena pohlaví i z hlediska párového hodnocení, tentokrát však byl brán ohled na to, zda žáci měli při vyplňování testu texty k dispozici, či nikoli. Z Grafu 15 lze vyvodit, že u metod hlasitého a tichého čtení, avšak bez použití textu během vyplňování otázek, tedy metod A a B, dosáhly dívky lepších výsledků

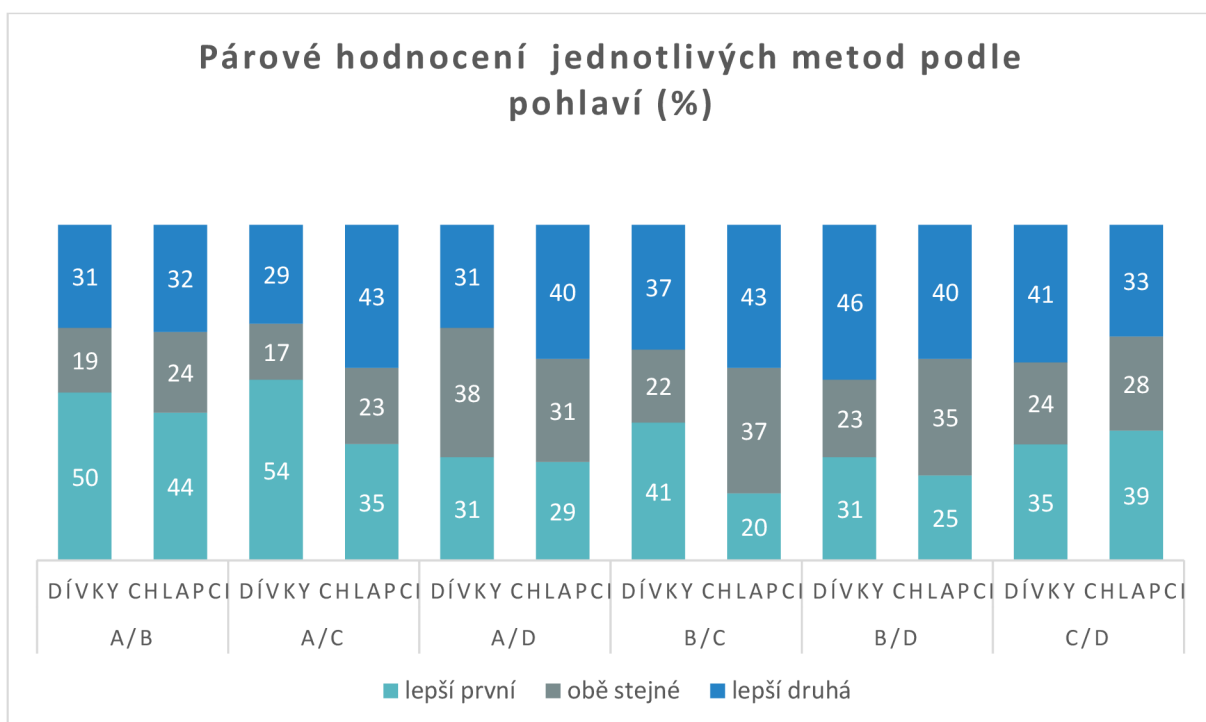
v metodě hlasitého čtení A, kde měly konkrétně 50% podíl úspěšnosti oproti metodě B s tichým čtením. Chlapci v této metodě obstáli 44 %, což je opět velmi malý rozdíl. Obecně však lze tvrdit, že oběma pohlavím evidentně více vyhovovala při nevyužívání textu během vyplňování textu metoda tichého čtení. Taktéž se však nejedná o nijak výrazný rozdíl, jelikož procentuálně je to maximálně 19% podíl rozdílu. U metod C a D, kde se znovu jedná o čtení metodou hlasitého a tichého čtení, avšak s tím rozdílem, že žáci mohli během vyplňování testu využívat text, jsou rozdíly taktéž téměř zanedbatelné. Důvodem je, že u metody D měly dívky lepší výsledky než chlapci o pouhých 8 % a u metody C měli chlapci lepší výsledky o pouhá 4 %. V případě, že žáci k vyplňování využívali text, jsou výsledky u obou metod velmi podobné.



Graf 15: Párové hodnocení výsledků metod podle pohlaví s textem a bez textu
 Zdroj: Vlastní zpracování.

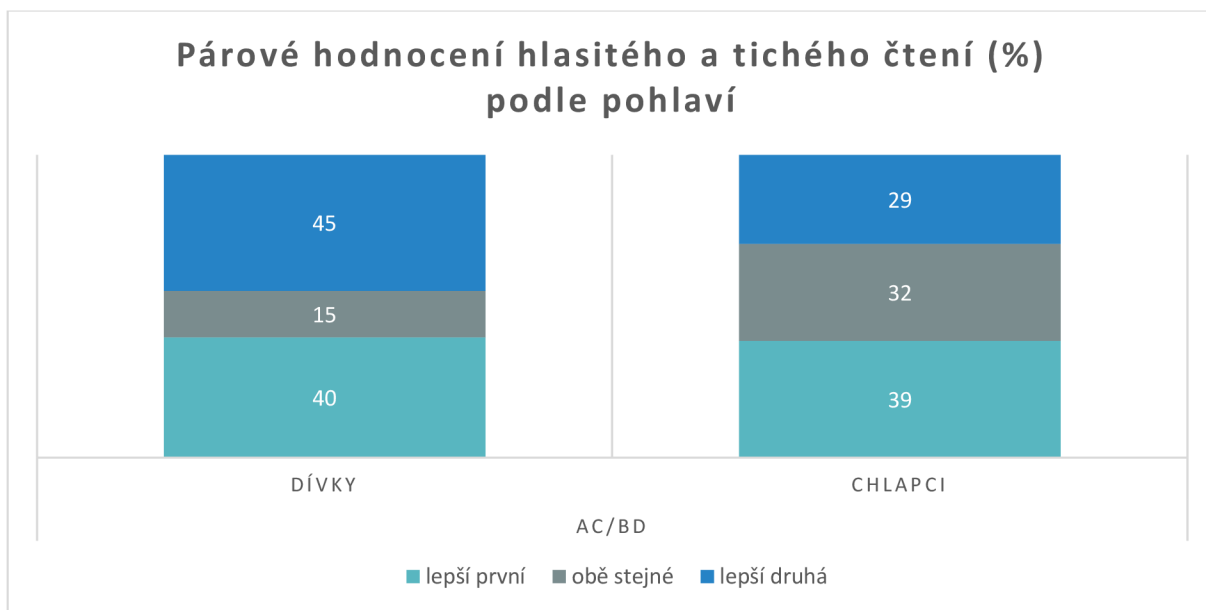
Další výsledný graf, tedy Graf 16, znázorňuje rozdíl mezi metodami hlasitého a tichého čtení pomocí párového hodnocení v rámci metod a je opět rozdělený na výsledky dívek a chlapců zvlášť. Zajímavým zjištěním je, že dívkám v porovnání s metodami C a B více vyhovovala metoda A, tedy hlasité čtení bez využití textu. Lze tak soudit podle toho, že v párovém hodnocení mezi metodami A a B mají dívky u metody A 50% úspěšnost a v porovnání A a C jsou u metody A na 54 % úspěšnosti. Chlapcům taktéž vyhovovala metoda A před metodou B, a to o 12 %. Oproti dívkám však chlapci dosahují lepších výsledků v párovém hodnocení mezi A a C u metody C, u které dosáhli až 43 % úspěšnosti. Další výraznější rozdíl mezi dívkami a chlapci byl zjištěn u metod B a C, kdy dívky u metody B měly 41% úspěšnost a chlapci dosáhli pouhých 20 %. U metody C však byla obě pohlaví celkem

vyrovnaná. Celkově lze říct, že v párovém hodnocení jednotlivých metod s genderovým rozdělením můžeme vidět určité rozdíly, avšak v celkovém procentuálním průměru hodnocení je úspěšnost opět vyrovnaná. Celkové výsledky lze vidět v Grafu 17.



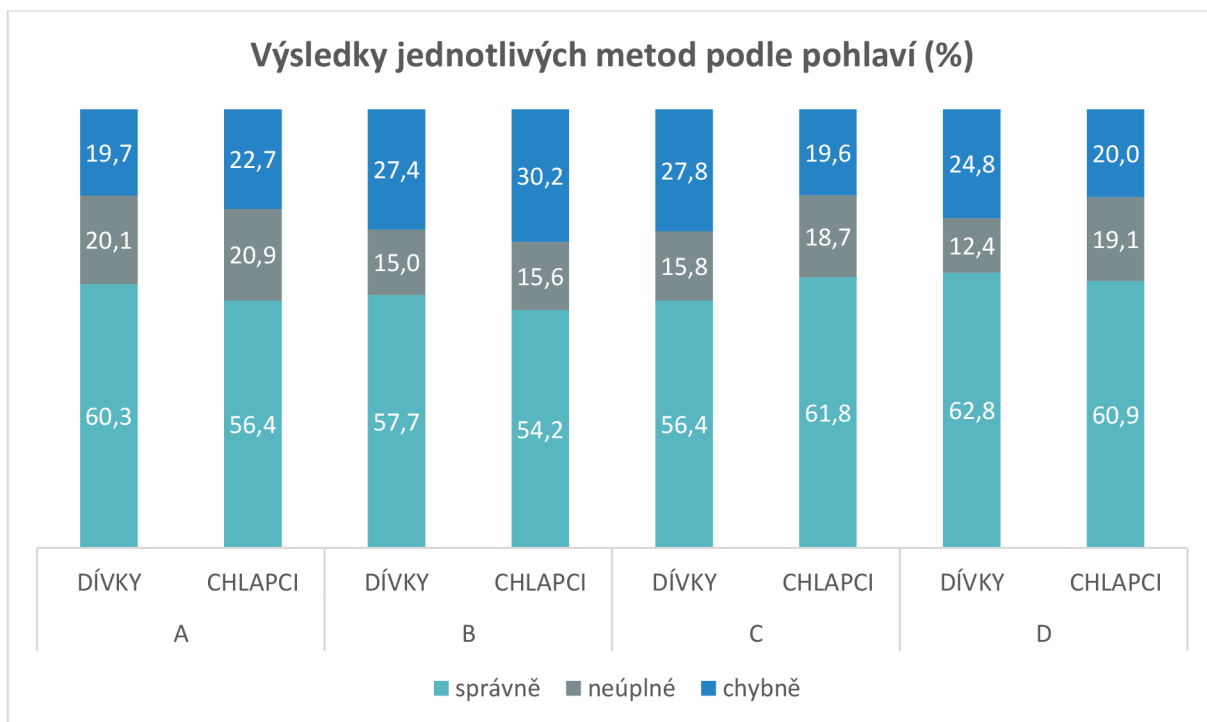
Graf 16: Párové hodnocení jednotlivých metod podle pohlaví
Zdroj: Vlastní zpracování.

Po vyhodnocení celkových průměrných výsledků v rámci rozdělení dat na chlapce a dívky vyplynulo, že pokud se nebudou brát v potaz jednotlivé typy otázek, dosáhly dívky v tiché metodě čtení textu lepších výsledků než chlapci. Tento fakt lze vidět v Grafu 17. Jedná se totiž o 45% úspěšnost oproti 40 % zastupujícím hlasité čtení. Jedná se o opravdu malý 5% rozdíl. Naopak chlapcům dle zjištění více vyhovuje metoda hlasitého čtení s 39 % oproti metodě tichého čtení s 29 %. Zajímavým zjištěním však bylo, že chlapci byli v obou metodách více vyrovnaní. To lze soudit podle toho, že případů, kdy měly obě metody stejné výsledky, bylo 32 %, kdežto u dívek je tato kategorie méně zastoupená, konkrétně 15 %.



Graf 97: Párové hodnocení hlasitého a tichého čtení podle pohlaví
Zdroj: Vlastní zpracování.

V rámci rozlišení obou pohlaví, tedy chlapců a dívek, bylo zjišťováno, která z metod jakému pohlaví nejvíce vyhovuje. Tyto výsledky lze vidět v Grafu 18. Z hlediska chybovosti, tedy otázek, za které získali respondenti pouze jeden bod, chlapcům nejméně vyhovovala metoda B (hlasité čtení bez použití textu při vyplňování), což dokazuje pouze 30,2 % úspěšnost. Dívky nejvíce chybovaly v metodách B (tiché čtení bez použití textu při vyplňování) a C (hlasité čtení s použitím textu během vyplňování), kde se procentuální zastoupení blížilo k 28 % úspěšnosti. Nejvíce správných odpovědí, tedy odpovědí, kde respondenti dosáhli pěti bodů, měly dívky v metodě A (hlasité čtení bez použití textu) 60,3 % a metodě D (tiché čtení s použitím textu), konkrétně 62,8 % úspěšnosti. Oproti tomu chlapcům dle výsledků vyhovovala nejvíce metoda C a D (hlasité čtení s použitím textu a tiché čtení s použitím textu), kdy u metody C dosáhli 61,8 % a u metody D 60,9 % úspěšnosti.



Graf 108: Výsledky jednotlivých metod podle pohlaví
 Zdroj: Vlastní zpravování.

8.5 Splnění cílů a zodpovězení otázek

Na základě získaných výsledků z výzkumného šetření, následného zaznamenání do datové sady, vyhodnocení a interpretace, je možné vyhodnotit dílčí cíle a odpovědět na výzkumné otázky. Dílčí cíle úzce souvisí s výzkumnými otázkami, proto jejich zodpovězení je dále rozpracováno v komentářích týkajících se výzkumných otázek.

Hlavní cíl byl rozpracován do čtyř dílčích cílů, ke kterým se úzce vztahovaly výzkumné otázky, na které se dále pokusíme odpovědět.

Dílčí cíl 1: Zjistit, zda lze nalézt souvislost mezi metodou čtení textu (hlasité, či tiché) a celkovým porozuměním textu.

Výzkumná otázka 1: Lze nalézt souvislost mezi metodou čtení textu a jeho celkovým porozuměním?

Dle výsledků respondentů z výzkumného šetření vyplývá, že obě metody jsou z hlediska zde prokazovaného porozumění textu velmi vyrovnané a nelze tedy jednoznačně určit, která metoda má výraznější dopad na lepší porozumění textu. Za zcela správné zodpovězení otázky mohli žáci získat 5 bodů. Celková úspěšnost žáků se v průměrném hodnocení metod

pohybovala mezi 3,5 a 3,8 body. Výsledky průměrného hodnocení úspěšnosti porozumění při jednotlivých metodách čtení textu tedy vykazují minimální rozdíly.

Přestože, jak bylo výše zmíněno, jsou rozdíly mezi metodami velmi malé, lze konstatovat, že nejslabších výsledků v porozumění textu dosáhli žáci, pokud pracovali metodou B (tiché čtení bez možnosti opory o text při následném vyplňování testových otázek), naopak nejvíce bodů získali žáci pracující metodou D (metoda tichého čtení s možností následné opory o text při vyplňování testových otázek).

Dílčí cíl 2: Zjistit, zda lze nalézt souvislost mezi metodou čtení textu (hlasité, či tiché) a porozuměním textu v jeho jednotlivých rovinách.

Výzkumná otázka 2: Lze nalézt souvislost mezi metodou čtení textu a stupněm porozumění?

I přes využití otázek různé obtížnosti, u kterých byl předpoklad, že by měly nejvíce rozlišit vhodnost jednotlivých metod čtení z hlediska porozumění textu se při vyhodnocení nepodařilo najít výrazné odchylky. Rozdíly v průměrných výsledcích didaktických testů jsou minimální, avšak jde usuzovat, která metoda čtení textu žákům alespoň s mírným rozdílem nejvíce vyhovovala.

Na základě výsledků lze vyvodit, že u otázky 1. typu (doslovné porozumění, odpověď byla explicitně uvedena v textu) se žákům nejméně dařilo, pokud pracovali metodou A (hlasité čtení bez využití textu při vyplňování otázek), naopak nejúspěšnějších výsledků dosáhli, pokud pracovali metodou D (tiché čtení s následným využitím textu při vyplňování otázek).

Výsledky z otázek 2. typu (otázky založené na vysuzování, tedy na propojování více informací užitých v textu) byly téměř vyrovnané. S minimálním rozdílem byla vyhodnocena jako úspěšnější metoda A (hlasité čtení bez možnosti opory o text při následném vyplňování testových otázek), naopak nejméně úspěšní byli žáci pracující metodou B (tiché čtení bez možnosti opory o text při následném vyplňování testových otázek).

Podle výsledků u 3. typu otázek (zaměřen na interpretaci, tedy propojení informací z textu s vlastní zkušeností) lze ve shodě s druhým typem otázek opět konstatovat, že nejvíce vyhovovala žáků opět metoda A a nejméně metoda B.

Dílčí cíl 3: Zjistit, zda lze nalézt souvislost mezi možností následně se opírat o text po jeho prvním přečtení a úspěšností v porozumění textu.

Výzkumná otázka 3: Ovlivňuje porozumění textu možnost nahlížet do textu po jeho prvním přečtení?

Na základě výsledků párového hodnocení mezi metodami A (hlasité čtení bez možnosti využití textu při vyplňování otázek) a C (hlasité čtení s možností využití textu při vyplňování otázek) jsme v metodě hlasitého čtení textu vysledovali malý rozdíl, jelikož procentuální podíl žáků se liší o 8 %. Zajímavé bylo, že naopak lepších výsledků dosáhli žáci u metody A, kdy žákům text nezůstával. Domníváme se, že by to mohlo být z důvodu, že žáci mohli mít ihned po přečtení (kvalitní čtení vyučujícím) informace z textu čerstvě v paměti a nerušilo je vyhledávání. Navíc jsou z výuky zvyklí projev učitele (jako autority) intenzivně a pozorně vnímat. Taktéž metodou A se pracovalo vždy u prvního textu, takže žáci mu mohli věnovat ještě plnou pozornost.

Mnohem větší rozdíly se ve vyhodnocování objevily, pokud žáci získávali informace z textu metodou vlastního tichého čtení. Ve srovnání metody B (tiché čtení bez možnosti opory o text při následném vyplňování testových otázek) a metody D (tiché čtení s možností opory o text při následném vyplňování testových otázek) je vidět výraznější rozdíl ve prospěch metody D, kdy metoda B má úspěšnost 28 % a metoda D 43 %.

Dílčí cíl 4: Zjistit, zda lze vysledovat genderové rozdíly ve zkoumaných aspektech.

Výzkumná otázka 4: Lze vysledovat genderové rozdíly v porozumění textu v souvislosti s metodou čtení?

Na základě šetření lze říci, že obě pohlaví mají poměrně vyrovnané výsledky. Avšak lze si povšimnout, že s mírnými rozdíly dívkám více vyhovuje metoda tichého čtení textu a chlapcům naopak metoda hlasitého čtení textu. Domníváme se, že by to mohlo být proto, že dívky přirozeněji přijímají autoritu a jsou zvyklé více poslouchat pedagoga.

Zajímavé však bylo, že chlapci byli ve výsledcích práce všemi různými metodami celkově vyrovnanější než dívky.

Shrnutí: Výsledky vyhodnocení jednotlivých metod nevykázaly žádné výrazné rozdíly v úspěšnosti porozumění textu v různých kategoriích (dolovné porozumění, vysuzování a interpretace). Proto se domníváme, že různým typům žáků patrně vyhovují různé metody čtení textu. Některým jedincům může vyhovovat možnost sluchové podpory při hlasitém čtení, zatímco jiní žáci mohou preferovat klidné a tiché soustředění. Proto je dobré ve školní praxi pracovat s více typy metod, vzájemně je kombinovat a střídat.

9 Diskuse, závěry a doporučení pro školní praxi

Hlavním cílem tohoto výzkumu byla komparace hlasitého a tichého čtení z hlediska porozumění textu a dalších faktorů u žáků 1. stupně ZŠ, konkrétně 4. tříd. Jednalo se o vytvoření didaktického testu s využitím kvantitativního šetření. Výzkumné šetření se opíralo o mezinárodní šetření PIRLS a jeho výsledky z uplynulých let.

Na základě výsledků z komparace metody hlasitého a tichého čtení bylo zjištěno, že výsledky obou metod čtení (a tedy čtyř způsobů šetření porozumění) jsou velmi podobné. Na téměř těsné výsledky by mohla mít vliv skutečnost, že v českých školách jsou žáci zvyklí číst spíše hlasitou metodou, avšak velmi časté je, že doma mají za úkol číst naopak metodou tichého čtení. Další možná příčina by mohla vyplývat z jistého rizika nevyrovnanosti ve vytváření testových sad, ačkoli toto riziko jsem se snažila eliminovat pilotním výzkumem zjišťujícím mimo jiné také srovnatelné úrovně jednotlivých textů.

V pilotním výzkumu jsem si při zadávání některých didaktických testů všimla, že žáci mají často strach z toho, že by mohli udělat chybu. V některých případech se i stalo, že respondenti měli tendence nepozorovaně číst otázky dopředu, aby následně zvládli lépe odpovědět. Z tohoto důvodu bylo třeba všem žákům vysvětlit, že se nejedná o žádný test, který by vypovídal o jejich schopnostech, ale naopak zvolit motivaci, na jejímž základě by nabyli dojmu, že jejich vyplněné testy napomůžou k zjištění něčeho, co se netýká přímo jich.

Na výsledky šetření by taktéž mohlo mít vliv velké množství faktorů. Jedním z nich by mohlo být odlišné zadávání didaktických testů pedagogy, kdy sice všichni měli stejné instrukce, avšak každý učitel je individualitou a může k zadávání přistupovat jinak. Taktéž hlasité čtení ze strany pedagogů může být velmi ovlivněno paralingválními a extralingválními jevy. Dalším faktorem ovlivňujícím výsledky šetření by mohla být skutečnost, že probíhalo na osmi různých školách, kdy každá třída je vedena jiným pedagogem, s jinými postupy, strategiemi apod. Taktéž každý respondent pochází z jiného rodinného prostředí, má jiné zázemí a přichází tak s odlišnou čtenářskou vybaveností.

Velmi těsné výsledky mezi dívkami a chlapci jsou u českých žáků zmiňovány již v mezinárodních šetření PIRLS. Ve výzkumném šetření v rámci diplomové práce byly potvrzeny velmi podobné výsledky. Tato skutečnost by mohla být způsobena přístupy ke vzdělávání v tuzemských školách, kdy se na základě pohlaví nedělají nárokové rozdíly a chlapci a dívky jsou zvyklí pracovat v koedukovaných třídách či skupinách.

Zajímavým ověřením účinnosti metody hlasitého čtení by bylo zařazení do výzkumného šetření hlasité čtení, kdy se během četby střídají jednotliví žáci po jedné větě či úsecích textu, neboť na tento způsob čtení jsou často žáci v českých školách zvyklí. Proto by mohl být výsledný rozdíl mezi metodami mnohem výraznější.

Z opravdu vyrovnaných výsledků by se dalo soudit, že každému žákovi vyhovuje jiný způsob výuky či řešení problému. Protože každá metoda využívá jiný způsob vnímání textu a jednotlivým žákům by mohl vyhovovat jiný způsob uchopování informací z textu, domnívám se, že by výuka a nácvik čtení a čtenářství měla být zaměřena na všechny metody stejnou měrou, měl by být kladen důraz na pestrost a variabilitu práce a měl by být brán ohled na individualitu žáků.

Z tohoto důvodu vnímám jako přínos pro pedagogy zjištění, že je třeba nabízet žákům celé spektrum metod a způsobů práce a rozvíjet v rámci čtenářské gramotnosti všechny postupy porozumění.

Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou metod čtení textu, konkrétně komparací hlasitého a tichého čtení z hlediska porozumění textu v kombinaci s dalšími faktory (možnost následného opření se o text) u žáků 4. ročníků základní školy.

Teoretická část se soustředí na vymezení pojmu gramotnosti, negramotnosti a následně čtenářské gramotnosti. Zabývá se začleněním čtenářské gramotnosti do výuky z pohledu kurikulárních dokumentů, taktéž pojetím struktury a obsahu a následným porozuměním textu.

Kapitoly se dále věnují vymezení pojmů čtení a čtenářství, jsou rozebrány způsoby a metody čtení textu, čtenářské strategie a dovednosti, etapy rozvoje čtenářských dovedností a faktory, které rozvoj čtenářství ovlivňují.

V samostatné kapitole jsou popsány mezinárodní výzkumy týkající se čtenářské gramotnosti, konkrétně výzkum PIRLS a PISA, kdy projekt PIRLS souvisí s výzkumným šetřením. Kapitola se zabývá realizací těchto výzkumů a jejich následnými výsledky, které porovnávají zapojené státy včetně České republiky.

V diplomové práci jsou zmiňovány české výzkumy týkající se čtenářské gramotnosti a projekty, které se soustřeďují na její rozvoj.

Hlavním cílem výzkumného šetření je komparace hlasitého a tichého čtení textu a dalších faktorů u žáků 1. stupně ZŠ. Šetření probíhalo ve 4. ročnících osmi základních škol v České republice. Výzkumné šetření bylo prováděno na základě didaktického testu vytvořeného pomocí uvolněných vzorových úloh mezinárodního šetření PIRLS z roku 2016 a knihy Zajíc a Sovy od české spisovatelky Martiny Drijverové (doporučené pro žáky 4. tříd ZŠ). Didaktický test obsahoval čtyři texty, k nimž byly přiřazeny vždy tři typy otázek, na které žáci odpovídali. Obtížnost otázek se gradovala, první byla nejjednodušší a třetí nejtěžší. Celkem tedy žáci zodpovídali dvanáct otázek. Respondenti četli každý text jinou metodou čtení. První byl čten metodou hlasitého čtení, při následném vyplňování testových otázek žáci nemohli text využívat; druhý text byl čten metodou tichého čtení, při vyplňování testových otázek žáci opět neměli možnost opory o text; třetí text byl čten opět metodou hlasitého čtení, avšak tentokrát žáci při následném vyplňování testových otázek mohli využívat texty; čtvrtý byl čten metodou tichého čtení, žáci během vyplňování otázek opět mohli využívat původní text. Hlavní cíl byl rozdělen na dílčí cíle, ty byly rozpracovány do výzkumných otázek (viz kapitola 7.1).

Vyhodnocením výzkumného šetření bylo zjištěno, že výsledky jednotlivých metod nejsou příliš rozdílné. Je možné se domnívat, že určitým vysvětlením je vzájemná odlišnost žáků. Každému jedinci vyhovuje jiná metoda. Někdo raději při čtení textu využívá oba smysly, tedy zrak a sluch, jiný se naopak lépe soustředí, pokud je v okolí tichá atmosféra a může využívat pouze zrak.

Z výsledků je patrné, že ve výuce čtení, potažmo čtenářské gramotnosti, je třeba aplikovat všechny metody čtení, tedy kombinovat je. Pedagog by se měl u každé metody zaměřit na silné, a naopak slabé stránky a následně je rozvíjet u žáků.

Diplomová práce s názvem „Metody čtení textu a jejich vliv na porozumění obsahu u žáků 1. stupně ZŠ“ by mohla být využitelná pro pedagogy, kteří se zajímají o čtenářskou gramotnost a její rozvoj. Domnívám se, že přínosná může být také pro učitele začínající svou pedagogickou praxi, kteří by se chtěli o dané problematice dozvědět další informace.

Přínos své diplomové práce spatřuji také ve zdokonalení praktické dovednosti tvořit didaktické testy na základě zvolených cílů tak, aby bylo reálné je žáky splnit. Toto můžu velmi dobře využít v další pedagogické praxi. Jako přínos dále vnímám výsledné zjištění výzkumného šetření, kdy se mi potvrdily poznatky z mé dosavadní pedagogické praxe, a to, že při pedagogické práci se žáky je důležitá především pestrost práce, střídání činností a individuální přístup.

Seznam použitých zdrojů

Knižní zdroje

1. Altmanová, J. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP.
2. Drijverová, M. (1990). *Zajíc a sovy* (ilustroval Václav KABÁT). Albatros.
3. Fasnerová, M. (2017). *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Univerzita Palackého v Olomouci. Gejgušová, I. (2015). *Čtenářství žáků základních škol: Primary school pupil reading habits*. Universitas Ostraviensis.
4. Havel, J., & Najvarová, V. (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Masarykova univerzita.
5. Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.
6. Janotová, Z., Tauberová, D., Košťálová, H., Podešvová, H., Potužníková, E., & Nová, P. (2018). *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016: úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník*. Česká školní inspekce.
7. Kramplová, I., & Potužníková, E. (2005). *Jak (se) učí číst*. Tauris.
8. Metelková Svobodová, R., & Švrčková, M. (2010). *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
9. Skála, M. (2000). *Čtení s porozuměním – trápení nebo užitečná dovednost? Reading comprehension – a stressful or useful skill? Vstup České republiky do Evropské unie*, 447-454.
10. Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*. USA: Pearson Education.
11. *Vstup České republiky do Evropské unie: The accession of the Czech republic to the European union: otázky a problémy: mezinárodní konference, Liberec, duben 2000*. (2000). Technická univerzita v Liberci.
12. Vykoukalová, V., & Wildová, R. (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
13. Zachová, A. (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Helena Rezková.

Internetové zdroje¹⁸

1. ALTMANOVÁ, J., et al., 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [vid. 18. 4. 2022]. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné z: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>
2. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2009. *PISA 2009 Konceptní rámec čtenářské gramotnosti* [online]. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_koncepni_ramec_ctgr.pdf
3. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120>
4. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2016. *Mezinárodní šetření TIMSS 2015: Národní zpráva* [online]. Praha. [vid. 18. 4. 2022]. ISBN 978-80-88087-07-6. Dostupné z: https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/TIMSS%202015_web%20Czech%20Republic.pdf
5. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2017. *Konceptní rámec šetření PIRLS 2016* [online]. Praha. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2017_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ID_98_Koncepni_ramec_PIRLS_2016.pdf
6. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2017. *Výsledky mezinárodního šetření PIRLS 2016* [online]. Praha. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: https://www.mapvzdelavani.cz/evt_file.php?file=1033
7. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Konceptní rámec hodnocení čtenářské gramotnosti* [online]. Praha. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ID_99_Koncepni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf?fbclid=IwAR1wBVNF0r_qwp_7Im1lIDnGB9rNuIJ6wqAAa0dMH1a5dnzSoZB0-ulG6WY

¹⁸ Vzhledem k tomu, že charakter práce vyžadoval opření se o dokumenty týkající se výzkumů PIRLS a PISA, které v českém prostředí zveřejňuje Česká školní inspekce pouze metodou on-line, je množství internetových zdrojů logickým důsledkem tohoto pracovního postupu. Dalším důvodem většího množství internetových zdrojů byla možnost opřít se o on-line publikace, které do této formy převedly české knihovny jako podporu čtenářům v souvislosti se situací covid-19.

8. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva* [online]. Praha. [vid. 18. 4. 2022]. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf
9. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2021. *Čtenářství ve 21. století: Sekundární analýza PISA 2018* [online]. [vid. 18. 4. 2022]. ISBN 978-80-88087-68-7. Dostupné z: https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/PISA_2018_Ctenarstvi_21_stoleti.pdf
10. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2021. *Zpráva o přípravě a realizaci hlavního sběru dat šetření PIRLS 2021* [online]. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ID_145_zprava_o_priprave_a_realizaci_hlavniho_PIRLS_2021.pdf
11. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2021. *Zpráva o přípravě a realizaci pilotního šetření PIRLS 2021* [online]. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2020_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezinarodni_setreni/ID_107_zprava_o_priprave_a_realizaci_pilotniho_setreni_PIRLS_2021.pdf
12. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2022. *INFO 2022* [online]. Praha. [vid. 18. 4. 2022]. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/INFO_informacni_magazin leden_2022.pdf
13. DOLEŽALOVÁ, J., 2014. *Čtenářská gramotnost (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)* [online]. Hradec Králové: nakladatelství Gaudeamus. [vid. 18. 4. 2022]. ISBN 978-80-7435-520-2. Dostupné z: http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska_gramotnost.pdf?bclid=IwAR2CCnidhK2HazWfa9LVOyuv6YqXXeHTWdPyiOqthDztQXwOWZH1WQZj3IU
14. DOLEŽALOVÁ, J., 2018. *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku* [online]. Zlín. [vid. 18. 4. 2022]. ISBN 978-80-88087-07-6. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/?mdocs-file=10360>
15. GAVORA, P., 2002. *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu* [online]. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2050&edmc=2050
16. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání: Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké gramotnosti a pregramotnosti* [online]. 2018, roč. 2, č. 1 [vid. 18. 4. 2022]. ISSN 2533-7882.

Dostupné z:

https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/Gramotnost_01_2018_FINAL_el4.pdf

17. HAVLÍNOVÁ, H., 2017. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti: Nápadník pro učitele 1. a 2. ročníků základní školy* [online]. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/21535/rozvijeni_pocatecni_ctenarske_gramotnosti_napadnik.pdf
18. HAVLÍNOVÁ, H., et al., 2020. *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání: metodický podpůrný materiál pro projekt PPUČ* [online]. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=94099&view=2935>
19. HRUBÁ, J., 2011. Čtenářská gramotnost. In: *Učitelé listy* [online]. 5. 1. 2011 [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/12/ctenarska-gramotnost.html>
20. CHLPÍKOVÁ, K., MACHÁČKOVÁ, J., *ROZVÍJÍME ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST na základní škole: Metodická příručka pro učitele s multimediální podporou pro výuku českého jazyka* [online]. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/19557/metodicka_prirucka.pdf
21. KRATOCHVÍLOVÁ, S., 2010. Tiché čtení zlepšuje porozumění textu. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 5. 11. 2010 [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/tiche-cteni-zlepsuje-porozumeni-textu>
22. KREJČÍ, V., Čtení. In: *Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ a MŠ* [online]. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost/cteni>
23. MŠMT, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. [vid. 18. 4. 2022]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/35405_1_1/
24. MŠMT, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/41216_1_1/
25. MŠMT, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznacenyimi-zmenami.pdf>
26. NAJVAROVÁ, V., *Výzkum čtenářských strategií žáků 1. stupně základní školy* [online]. Brno. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0052.pdf>
27. NEŠPOR, Z., 2017., *Sociologická encyklopedie* [online]. [vid. 18. 4. 2022]. ISBN 978-80-7330-308-2. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz>

28. PROCHÁZKOVÁ, I., 2006. Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 18. 1. 2006 [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/447/CTENARSKA-GRAMOTNOST%2C-KLICOVE-KOMPETENCE-A-SOUCASNE-CILE-VZDELAVANI.html>
29. PROCHÁZKOVÁ, I., 2006. Čtenářská gramotnost. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 18. 1. 2006 [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>
30. TUPÝ, J., 2001. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2013* [online]. Brno: Masarykova univerzita. [vid. 18. 4. 2022]. ISBN 978-80-210-6821-6. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/35405_1_1/
31. WILDOVÁ, R., 2003. *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí* [online]. [vid. 18. 4. 2022]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/10/P_1az2_2012_02_ROZVOJ_PREGRAMOTNOSTI-Wildova.pdf

Seznam příloh

Příloha A – Ukázka části didaktického testu, kdy žáci při vyplňování otázek neměli k dispozici texty.

Příloha B – Ukázka části didaktického testu, kdy žákům při vyplňování otázek zůstávaly texty.

Příloha C – Ukázka části didaktického testu vyplněného žákem.

Příloha D – Ukázka části didaktického testu vyplněného žákem.

1. TEXT

1. Jak vypadaly drakovy zuby?

2. Proč se Aron draka nemusel bát?

3. Proč chtěl Aron tak moc vyhrát? Jaký byl jeho cíl?

2. TEXT

1. O jakém jídle se v textu píše?

2. Jak se pozná, že Apolena není vychloubačná?

3. Z jakého důvodu si Apolena zranila nohu?

3. TEXT

Jako první formace se proti Aronovým mužům snesl z nebe ohnivý drak Ignus. Od jeho zlatých křídel se odrážel sluneční svit. Kouř stoupající z nozder mu zahaloval hlavu zakončenou chocholem. Drak doširoka otevřel tlamu plnou zubů dlouhých jako Aronova paže a ostrých jako meč.

Z hrdla se mu valily plameny a zařízly se do řad vojáků. Muži s křikem prchali pryč. Aron ten žár cítil i v bezpečí své vyvýšené pozorovatelný.

Drak natáhl pařáty, popadl do nich několik gardistů a mrštil jimi proti hradbám. Poté znovu vylétl k nebesům.

Aron s naprostým klidem sledoval, jak armáda znovu útočí na pevnost, klidně by pro trůn obětoval všechny své gardisty – nové vojáky do armády si najde vždycky.

1. Jak vypadaly drakovy zuby?

2. Proč se Aron draka nemusel bát?

3. Proč chtěl Aron tak moc vyhrát? Jaký byl jeho cíl?

4. TEXT

Ta sova, byla tam sova,“ povídá Apolena. Sedí vedle Zajíce na lavičce, ukusuje už ze třetí buchty a klátí zdravou nohou. Zajíc mlčky hladoví. Snědl pouze jednu buchtu! Takového šlechtného činu by se od něj nikdo nenadál.

„Já nejdřív nevěděla, co to je. Jak se setmělo, začlo něco šustit. To jsem se bála...“

Vida, Apolena dokáže přiznat, že má strach. To se Zajícovi líbí. Nevytahuje se, že ani nemrkla nebo kdovíco.

„Pak jsem si řekla, že se tam kouknu. On ten dům byl už dávno prázdný, víš. Tak jsem vylezla na půdu – a byla tam sova. Taková malá, seděla tam, v hnízdě. Jenomže pak pode mnou rupnul trám, nebo mi ujela noha, už nevím. Prostě jsem slítla.“

1. O jakém jídle se v textu píše?

2. Jak se pozná, že Apolena není vychloubačná?

3. Z jakého důvodu si Apolena zranila nohu?

1. TEXT

1. Kde babička bydlela před stěhováním?

Bydlela v malém starém domku se zahradou.

2. Proč se babička bála o kocoura

Myslela si že spadne dolů z té velké věšky.

3. Proč se babička nakonec rozhodla zůstat v novém bytě?

Zalíbily se jí krásný výhled na hory.

2. TEXT

1. Proč se kluci Milanovi posmívají?

Zamilovat se do Lucie.

2. Podle jakého zvířete se jmenuje ulice, kde bydlí Lucie?

Jmenuje se podle jelena.

3. Kde přesně se nachází Milan, když vzpomíná na nepříjemnou situaci? Podle čeho to jde poznat?

Na gauči, je to poznat podle věty:
"...nejraději bych se propadl gaučem..."

3. TEXT

Jako první formace se proti Aronovým mužům snesl z nebe ohnivý drak Ignus. Od jeho zlatých křídel se odrážel sluneční svit. Kouř stoupající z nozder mu zahaloval hlavu zakončenou chocholem. Drak doširoka otevřel tlamu plnou zubů dlouhých jako Aronova paže a ostrých jako meč.

Z hrdla se mu valily plameny a zařizly se do řad vojáků. Muži s křikem prchali pryč. Aron ten žár cítil i v bezpečí své vyvýšené pozorovatelný.

Drak natáhl pařáty, popadl do nich několik gardistů a mrštil jimi proti hradbám. Poté znovu vylétl k nebesům.

Aron s naprostým klidem sledoval, jak armáda znovu útočí na pevnost. Klidně by pro trůn obětoval všechny své gardisty – nové vojáky do armády si najde vždycky.

1. Jak vypadaly drakovy zuby?

Byli tak dlouhí jako Aronova paže.

2. Proč se Aron draka nemusel bát?

Aron totiž byl v pozorovatelně.

3. Proč chtěl Aron tak moc vyhrát? Jaký byl jeho cíl?

Aby vyhrál trůn.

4. TEXT

Ta sova, byla tam sova," povídá Apolena. Sedí vedle Zajíce na lavičce, ukusuje už ze třetí buchty a klátí zdravou nohou. Zajíc mlčky hladoví. Snědl pouze jednu buchtu! Takového šlechetného činu by se od něj nikdo nenadál.

„Já nejdřív nevěděla, co to je. Jak se setmělo, začlo něco šustit. To jsem se bála...“

Vida, Apolena dokáže přiznat, že má strach. To se Zajícovi líbí. Nevytahuje se, že ani nemrkla nebo kdovíco.

„Pak jsem si řekla, že se tam kouknu. On ten dům byl už dávno prázdný, víš. Tak jsem vylezla na půdu – a byla tam sova. Taková malá, seděla ta, v hnízdě. Jenomže pak pode mnou rupnul trám, nebo mi ujela noha, už nevím. Prostě jsem slítla.“

1. O jakém jídle se v textu píše?

O buchtech.

2. Jak se pozná, že Apolena není vychloubačná?

že dala zajícovi a sově buchty.

3. Z jakého důvodu si Apolena zranila nohu?

Prolomil se jí trám nebo uklouzla.