

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Čtenářská gramotnost

Diplomová práce

Autor: Bc. Adéla Rázlová
Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základních škol
Studijní obor: Biologie se zaměřením na vzdělání
Český jazyk se zaměřením na vzdělání
Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Michal Čuřín, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Adéla Rázlová
Studium: P21P0611
Studijní program: N0114A300051 Učitelství pro 2. stupeň základních škol
Studijní obor: Biologie, Český jazyk a literatura
Název diplomové práce: **Čtenářská gramotnost**
Název diplomové práce AJ: Reading literacy

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce pojednává o čtenářské gramotnosti. V teoretické části se zaměřuje na základní definice a pojmy. Pozornost je věnována také čtenářství a aktivitám, které napomáhají čtenářství rozvíjet. Praktická část je realizovaná pomocí kvantitativního výzkumu, tedy pomocí dotazníkového šetření, které bude provedeno na základních školách u žáků na 2. stupni.

BUBENÍČKOVÁ, Petra, Alena ZACHOVÁ, Michal ČUŘÍN a Václav VÍŠKA. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: A. Čeněk, 2004, 179 s. : il. ; 23 cm. ISBN 80-86898-01-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN: 978 - 80 - 7297 - 270 - 1.

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013, 123 s. : il., grafy ; 21 cm. ISBN 978-80-904449-7-3.

ZACHOVÁ, Alena. *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1.

Zadávací pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Michal Čuřín, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 12.11.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Hradci Králové dne

Annotation

RÁZLOVÁ, Adéla. *Reading literacy*. Hradec Králové: Faculty of Pedagogy, University of Hradec Králové, 2023

The diploma thesis deals with reading literacy. The theoretical part focuses on basic definitions and terms. Attention is also paid to reading and activities that help to develop reading. The practical part is implemented with the help of quantitative research, i.e. with the help of a questionnaire survey, which will be carried out in primary schools for pupils in the 2nd grade.

Key words: literacy, reading literacy, readership, pubescence

Anotace:

RÁZLOVÁ, Adéla. *Čtenářská gramotnost*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023

Diplomová práce pojednává o čtenářské gramotnosti. V teoretické části se zaměřuje na základní definice a pojmy. Pozornost je věnována také čtenářství a aktivitám, které napomáhají čtenářství rozvíjet. Praktická část je realizována pomocí kvantitativního výzkumu, tedy pomocí dotazníkového šetření, které bude provedeno na základních školách u žáků na 2. stupni.

Klíčová slova: gramotnost, čtenářská gramotnost, čtenářství, pubescence

Poděkování

Chtěla bych velmi poděkovat vedoucí mé diplomové práce Mgr. Petře Bubeníčkové, Ph.D. za její odborné vedení, praktické rady a připomínky, věnovaný čas a spolupráci. Dále bych chtěla poděkovat učitelům a žákům šestých a devátých ročníků základních škol za umožnění realizace výzkumu a spolupráci.

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská/diplomová/dizertační práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č.13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:.....

Podpis studenta:.....

Obsah

1.	Úvod.....	10
2.	Gramotnost.....	11
2.1	Pojem gramotnost	11
2.2	Funkční gramotnost.....	11
2.3	Oblasti funkční gramotnosti.....	12
2.4	Modely gramotnosti.....	13
3.	Čtenářská gramotnost.....	14
3.1	Definice čtenářské gramotnosti.....	14
3.2	Faktory utváření čtenářské gramotnosti	16
3.2.1	Faktory exogenní.....	16
3.2.2	Faktory endogenní.....	17
3.3	Zastoupení čtenářské gramotnosti v RVP ZV.....	17
3.4	Výzkumy čtenářské gramotnosti.....	18
3.4.1	Mezinárodní šetření PISA.....	19
3.4.2	Mezinárodní šetření PIRLS.....	20
3.4.2.1	Vyhledávání informací.....	21
3.4.2.2	Vyvozování závěrů.....	21
3.4.2.3	Interpretace.....	22
3.4.2.4	Posuzování textu	22
3.5	Metody využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti	24
3.5.1	Čtení s otázkami.....	24
3.5.2	Čtení s předvídáním	25
3.5.3	Brainstorming.....	25
3.5.4	Myšlenková mapa	26
3.5.5	I.N.S.E.R.T.....	26

3.5.6	Podvojný deník	27
3.5.7	Pětilístek.....	27
3.5.8	Vennův diagram	28
3.5.9	Skládkové čtení	28
4.	Čtenářství	29
4.1	Definice pojmu	30
4.2	Čtenářství v pubescentním období	30
4.2.1	Čtenářské zájmy pubescenta	31
4.3	Čtení	33
4.3.1	Kampaně na podporu rozvoje čtenářství.....	33
5.	Praktická část	38
5.1	Metodika výzkumu.....	38
5.2	Cíl výzkumu	38
5.3	Realizace výzkumu	39
5.4	Výběr a charakteristika respondentů	39
5.5	Interpretace výsledků dotazníku	40
5.5.1	První otázka dotazníku	40
5.5.2	Druhá otázka dotazníku.....	41
5.5.3	Třetí otázka dotazníku.....	42
5.5.4	Čtvrtá otázka dotazníku	43
5.5.5	Pátá otázka dotazníku.....	44
5.5.6	Šestá otázka dotazníku	45
5.5.7	Sedmá otázka dotazníku.....	46
5.5.8	Osmá otázka dotazníku	47
5.5.9	Devátá otázka dotazníku	48
5.5.10	Desátá otázka dotazníku.....	49

5.5.11 Jedenáctá otázka dotazníku	50
5.5.12 Dvanáctá otázka dotazníku	51
5.5.13 Třináctá otázka dotazníku	52
5.5.14 Čtrnáctá otázka dotazníku	53
5.5.15 Patnáctá otázka dotazníku	54
5.5.16 Šestnáctá otázka dotazníku	55
5.5.17 Sedmnáctá otázka dotazníku	56
5.5 Výsledky výzkumu	57
6. Závěr	59
Použitá zdroje a literatura.....	61
Seznam zkratk	65
Seznam grafů a tabulek	66
Přílohy	68

1. Úvod

V diplomové práci se zabývám čtenářskou gramotností. Důvodem výběru tohoto tématu je fakt, že je v současné době hodně diskutováno, uvádějí se alarmující zjištění, že dochází k sestupu v oblasti čtenářské gramotnosti žáků v mezinárodním srovnávání, jak udávají například výsledky výzkumů PIRLS a PISA. Čtenářská gramotnost je důležitá pro další vzdělávání člověka, pro jeho uplatnění v životě, v pracovním procesu, z tohoto důvodu je zvýšená pozornost odborníků i laické veřejnosti k tomuto tématu naprosto oprávněná.

Teoretická část podává informace o gramotnosti, čtenářské gramotnosti, metodách jejího rozvíjení a čtenářství.

V první kapitole se věnuji vymezení pojmu gramotnosti jako takové, funkční gramotnosti a jejích oblastí a dále zmiňuji její modely.

Druhá kapitola se zabývá čtenářskou gramotností, uvádí její definice, věnuje se faktorům, které pomáhají utvářet čtenářskou gramotnost, zastoupení čtenářské gramotnosti v RVP ZV, dvěma výzkumům čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS. V rámci PIRLS je věnována pozornost typům postupů porozumění, kterými se zabývám v praktické části.

V závěru této kapitoly jsou uvedeny některé metody, které se využívají k rozvoji čtenářské gramotnosti. Poslední kapitola teoretické části se zabývá čtenářstvím, definicí tohoto pojmu, problematikou pubescentního čtenářství a v neposlední řadě také čtením a kampaněmi na podporu rozvoje čtenářství.

Pro praktickou část výzkumu byla zvolena forma dotazníku. Dotazník má za cíl zjistit a zmapovat úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 6. a 9. tříd na základních školách. Dotazník se zabývá čtyřmi typy porozumění, a to vyhledáváním informací, vyvozováním závěrů, interpretací a posuzováním textu, které čtenáři provádí při četbě textu. V závěru praktické části budou interpretovány výsledky výzkumu, které mohou pomoci učitelům českého jazyka, ale i ostatních předmětů ve výuce.

2. Gramotnost

Člověk už několik tisíc let využívá dovednost číst a psát, původně především pro předávání a uchovávání důležitých informací. S celkovým rozvojem měst, kultury a společnosti se tyto dovednosti staly nezbytnými pro každodenní komunikaci a získávání informací.

2.1 Pojem gramotnost

Gramotnost bývá obvykle spojována se čtením a psaním, zároveň zahrnuje i dovednost počítání. „*Gramotnost představuje osvojení dovedností čtení, psaní a počítání alespoň na úrovni základní školy*“ (Doležalová in Švrčková 2011, s.7). Zahrnuje tedy soubor vědomostí, dovedností a postojů pro práci s textovými a matematickými informacemi. V průběhu let se však samotné chápání pojmu gramotnost neustále mění a rozvíjí, jelikož je to velmi komplikovaný jev, který neměl vždy stejný obsah a od lidí nebyly vyžadovány stejné gramotnostní dovednosti jako v současnosti. Například v roce 1958 byl gramotný člověk charakterizován takto: „*gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života*“ (UNESCO in Rabušicová, 2002, s. 15)

Původně zahrnovala pouze minimální úroveň dovedností číst, psát a počítat. V průběhu historického vývoje společnosti se tento pojem začal měnit, souviselo to i s vývojem a proměnami podmínek života sociálně kulturního a ekonomického (Doležalová, 2014) .

2.2 Funkční gramotnost

V 80. letech 20. století se přidal k pojmu gramotnost přívlastek funkční ve snaze tento pojem více vymežit. Funkční gramotnost je: „*vyšší formou gramotnosti a na rozdíl od gramotnosti v obvyklém významu znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 80)

Specifické znaky funkční gramotnosti:

- Široký rozsah a kvalita psaní, čtení a počítání.
- Dovednost pracovat s bohatě strukturovanými souvislými i nesouvislými texty,

kteřé jsou plné řůzných informací.

- Využívání vyšších myšlenkových operací při práci s informacemi z textu.
- Dovednost pracovat i s informacemi, které nejsou obsaženy v textu, ale které čtenář potřebuje ke správnému řešení úkolu.
- Využití dovedností číst, psát a počítat při řešení problémů v běžném životě.
- Otevřenost komplexu dovedností a vědomostí funkčně gramotného člověka (Doležalová 2005, s. 40)

2.3 Oblasti funkční gramotnosti

Dle pohledu na gramotnost jsou vymezeny její jednotlivé typy:

- **Čtenářská gramotnost** – její definice, ovlivňující faktory, možnosti jejího rozvoje atd. jsou rozepsány v další kapitole.
- **Matematická gramotnost** je „*definována jako schopnost rozpoznat a pochopit matematické problémy, zabývat se jimi a využívat matematiku v soukromém životě, v zaměstnání a ve společnosti přátel a příbuzných jako konstruktivní, zainteresovaný a přemýšlivý občan.*“ (Straková, 2002, s. 11)
- **Přírodovědná gramotnost** je definována jako „*schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění přírodnímu prostředí a usnadňují rozhodování, která se týkají přírodního prostředí a změn, které v něm nastávají v důsledku lidské činnosti.*“ (Straková, 2002, s. 12)
- **Informační (počítačová) gramotnost** zahrnuje „*základní znalosti o výpočetní technice, základní dovednosti při jejich ovládnání a využívání, využívání informačních technologií při vyhledávání informací, jejich ověřování a porovnávání, tvořivou práci s vyhledanými informacemi, jejich využití při dalším vzdělávání a v praktickém životě*“ (Doležalová in Havel, 2011, s. 27).
Do testování informační gramotnosti v mezinárodním šetření ICILS (International Computer and Information Literacy Study) je Česká republika zapojena a testování jsou žáci osmých ročníků.
- **Jazyková gramotnost** jako schopnost „*vyjadřovat své myšlenky, pochopit sdělení ostatních, kriticky posuzovat jejich věrohodnost a správnost*“ (Doležalová in Havel, 2011, s. 26). Rozvoj jazykové gramotnosti neboli pochopení struktury a významu jazyka je důležité pro komplexní rozvoj

osobnosti jedince. Jazyková gramotnost zároveň velice úzce souvisí s gramotností čtenářskou a je testována v rámci testů čtenářské gramotnosti.

- **Finanční gramotnost** je předpoklad k tomu, aby jedinci zabezpečili svou rodinu včetně sebe, zároveň dokázali pracovat s rodinným rozpočtem, týká se především dospělých osob. Jedinec se orientuje na trhu, v oblasti peněz, cen (Doležalová, 2014).

2.4 Modely gramotnosti

Zahrnují vývoj pojetí gramotnosti v minulosti, ale i v současnosti. Gramotnost můžeme rozčlenit na čtyři modely.

- **bázová gramotnost** – první model, který patří zároveň k nejnižšímu stupni rozvoje gramotnosti. Bázová gramotnost zahrnuje schopnost čtenáře dekódovat pouze základní význam textu.
- **zpracovávání textových informací** – druhý model, který představuje posun v textových činnostech. Tento model se nesoustředí pouze na dekódování textu a jejich reprodukci, ale je zde kladen větší důraz na aktivní zpracování informací v textu, dále pak vyvozování závěrů, hledání vztahů mezi myšlenkami, vyhledávání důležitých a podstatných informací.
- **gramotnost jako sociálně kulturní jev** – tento model souvisí s tím, ve které společnosti se jedinec nachází. Jedná se o gramotnost, která zahrnuje kompetence sociální a kulturní a nikoli pouze jazykové a kognitivní.
- **e-gramotnost** – zahrnuje práci s informacemi, zpracování informací, jejich využívání i vyhodnocování, zároveň obsahuje dovednosti pro práci s počítači. Byla vytvořena v reakci na vznik médií a představuje nové způsoby čtení a psaní. V tomto modelu je ovlivněn rozvoj dovedností používáním elektronických médií – počítačů, mobilních telefonů, e-mailů a dalších médií (Doležalová, 2014).

3. Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je chápána jako jedna z podoblastí funkční gramotnosti a byla zavedena mezinárodními studii gramotnosti PIRLS a PISA. Je propojena s dalšími oblastmi gramotnosti (přírodovědná, matematická, informační atd.), její postupný rozvoj je důležitý pro osvojení dovedností, rozvíjení schopností a získávání vědomostí v jiných významných oblastech (Hejsek, 2015).

3.1 Definice čtenářské gramotnosti

V odborné literatuře lze vyhledat různé definice tohoto pojmu, každá ho vystihuje z jiného úhlu pohledu v souvislosti s dobou, kdy vznikla. Znění souvisí se společenskými, ekonomickými a kulturními změnami ve společnosti. Definice se neustále zpřesňují a vyvíjejí.

„Čtenářská gramotnost je vnímána jako celoživotně se rozvíjející vybavenost jedince vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro orientaci ve všech druzích textů v nejrůznějších individuálních a sociálních kontextech.“ (Zachová, 2013, s. 63)

V této definici je čtenářská gramotnost chápána jako celoživotní proces, důležitá je orientace ve všech druzích textů.

Čtenářská gramotnost je velmi důležitá a významná v mnoha oblastech, jelikož je prostředkem dalšího vzdělávání a získávání informací, zároveň usnadňuje zapojení lidí do sociálně ekonomické sféry života společnosti a slouží jako zdroj potěšení v našem volném čase. Je důležitá pro společnost, tudíž je důležité udržovat její kvalitu a udržovat zájem o četbu a knihu (Doležalová, 2014). Zde je čtenářská gramotnost chápána jako velice významná nejen pro vzdělávání a získávání informací, ale i jako prostředek zábavy pro jednotlivce.

Další definice uvádí: *„Čtenářská gramotnost je ... definována jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení účasti ve společnosti“* (Straková in Wildová, 2013, s. 15). V této definici je zdůrazněné myšlení při práci s textem, což představuje jistý posun od tradičního pojetí gramotnosti. Zdůrazňuje a požaduje dovednost práce s různými typy textů a žánrů. Je zde zahrnuta jednak konstruktivní povaha čtení, která značí porozumění a použití psané řeči vyžadované společností, ale také jeho funkční povaha, která slouží jako nástroj poznání a umožňuje fungování ve společnosti, rozvoj jednotlivce a společnosti. Není to tedy pouze

o tom přečíst text a porozumět mu, ale zahrnuje funkční použití psané informace pro vlastní účely, zároveň počítá s aktivní rolí čtenáře při porozumění a při další práci s textem. Pojem čtenářská gramotnost má odlišit novou kvalitu čtení od tradičního chápání čtení jako elementární dovednosti. Výchozí činností čtenářské gramotnosti je čtení, které tvoří základ pro následnou práci s textovými informacemi. Čtenářskou gramotnost utváří čtyři formy komunikace, mezi které patří: psaní, čtení, naslouchání a mluvení. Tyto faktory je nutné uplatňovat hlavně při rozvíjení funkční gramotnosti (Wildová, 2013).

V pedagogickém slovníku je čtenářská gramotnost definována jako: „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 42). Zde se klade důraz především na funkční využití čtení pro každodenní potřebu jedince a jsou v ní obsaženy specifické dovednosti, jako jsou například čtenářské strategie, které umožňují zvýšení efektivity čtenářského výkonu. Důležité je spojení znalostí a vědomostí s dovednostmi prakticky využívat a zpracovávat informace získané z textu (Wildová, 2013).

Dnes je na čtenářskou gramotnost pohlíženo jako na velice komplexní kompetenci, kterou lze rozvíjet ve všech jejích součástech a vnímáme ji jako: „*prolínání několika rovin, z nichž jsou všechny důležité, a proto se je snažíme rozvíjet*“ (Fasnerová 2019, s. 62). Ve čtenářské gramotnosti se tedy prolíná několik rovin, ke kterým patří:

- **vztah ke čtení** – pozitivní vztah k četbě a vnitřní motivace ke čtení;
- **doslovné porozumění** – pochopení dílčích částí i celku textu;
- **vysuzování a hodnocení** – vyvození závěrů z textu, kritické posouzení textu z různých hledisek;
- **metakognice** – seberegulace čtení, správná volba textu a strategií pro porozumění textu, překonávání obtížnosti a složitosti textu;
- **sdílení** – sdílení prožitků a porozumění s dalšími čtenáři, porovnání pochopení textu s jeho společensky sdílenými interpretacemi a přemýšlení o rozdílech;

- **aplikace** – využití četby k vlastnímu seberozvoji a v běžném životě (VÚP, 2010, s.7).

3.2 Faktory utváření čtenářské gramotnosti

Na rozvoj a aktuální stav čtenářské gramotnosti má vliv celá řada faktorů. Jejich míra a důsledky působení jsou naopak vysoce individuální. V práci se zaměřím na ty, které mají v tomto ohledu největší vliv na jedince. Faktory lze rozdělit na exogenní a endogenní (Wildová, 2013).

3.2.1 Faktory exogenní

Jsou to vnější činitele, které působí na čtenářskou gramotnost rozdílnou intenzitou a mezi tyto faktory začleňujeme činitele socio-kulturního prostředí, především výchovu a vzdělání v rodině a ve škole.

- **Rodina** je faktor, který nejvíce ovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti. Rodina člověka ovlivňuje již od narození svými citovými vazbami a bezprostředností kontaktů. Sociálně ekonomické a kulturní podmínky rodiny, její zájmy a hodnoty jsou faktory, které se odrážejí v kvalitě čtenářské gramotnosti dětí. Vliv na čtenářskou gramotnost dítěte má také vzdělání rodičů. Zapojení rodičů nebo jiných zákonných zástupců do procesu čtenářské gramotnosti dětí patří mezi dlouhodobý trend, jelikož výsledky mezinárodních i českých výzkumů prokazují významný vliv rodinného a sociokulturního prostředí na úroveň a rozvoj čtenářské gramotnosti žáků (Švrčková, 2011).

„Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. 70 % dětí, se kterými rodiče četli pravidelně, když byly malé, čtou dnes denně již samostatně.“ (Gabal, Václavíková, Helšušová in Wildová 2013, s. 35).

- **Škola a školní prostředí** jsou dalšími důležitými faktory, které ovlivňují čtenářskou gramotnost. Zahrnují atributy, jako jsou celková koncepce školy (organizace a vedení systému výuky, personální a materiální podmínky, systém spolupráce s rodiči atd) a mimo jiné i atmosféru školy. Na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků mají velký vliv i každodenní přímé vyučovací aktivity ve třídách. Výzkum PIRLS pomocí svých dotazníků sleduje také výukové

materiály a osobnost učitele. Jedním z faktorů s obrovským potenciálem, který ovlivňuje a rozvíjí čtenářskou gramotnost, je osobnost učitele. Právě osobnost učitele se ukazuje zejména v některých stádiích rozvoje čtenářské gramotnosti žáků jako vlivnější faktor než výukové metody. Učitel, který rozvíjí čtenářskou gramotnost svých žáků:

- aktivizuje žáky
- dává okamžitou zpětnou vazbu
- kontroluje a koriguje práci žáků
- navozuje/navrhne strategie potřebné k porozumění
- připravuje dostatek textů a aktivit s nimi
- používá různé druhy textů, různé materiály pro čtení
- obměňuje různé zdroje čtení

V současné době je volba vhodného vyučovacího postupu, učebnic a dalších didaktických materiálů v rukou každého jednotlivého učitele (Wildová, 2013).

3.2.2 Faktory endogenní

Faktory, které ovlivňují čtenářskou gramotnost a jsou endogenního původu, zahrnují charakteristické vlastnosti a schopnosti čtenáře, které se mohou buď zdědit, nebo je možno se je naučit. Mezi psychické předpoklady, které přispívají k čtenářské gramotnosti, patří:

- anatomicko – fyziologické základy pro vznik a vývoj čtenářských dovedností (čtenářské gramotnosti), smyslové a psychické funkce,
- zájem, motivace pro učení, postoje k ovládnutí čtenářské gramotnosti,
- představivost, soustředění,
- volní vlastnosti a postoje čtenáře k četbě a textům,
- získané zkušenosti týkající se čtenářské gramotnosti, případně informační gramotnosti,
- životní zkušenosti čtenáře a znalost tématu (Doležalová, 2014 s. 23).

3.3 Zastoupení čtenářské gramotnosti v RVP ZV

Od roku 1989 prošla česká vzdělávací soustava mnoha transformačními proměnami, poslední proměnou bylo zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Všechny základní školy České republiky ho musely od září roku 2007 úplně

realizovat, jednotlivé školy si ŠVP vypracovaly podle podmínek svého školního prostředí. Obsahová struktura RVP ZV je rozčleněna do devíti vzdělávacích oblastí, jejichž součástí je vzdělávací obor Český jazyk a literatura, ve kterém by měl být dán největší prostor k rozvoji čtenářské gramotnosti a čtenářských kompetencí žáka. V rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura rozlišujeme tři dílčí složky: jazykovou výchovu, komunikační a slohovou výchovu a literární výchovu, které by se měly ve výuce mateřského jazyka vzájemně prolínat, neměly by být vyučovány jako jednotlivé vyučovací předměty (Švrčková, 2011).

Jedním z klíčových cílů základního vzdělávání by měl být rozvoj čtenářské gramotnosti každého žáka na potřebnou úroveň. Důležitost definovat a aktivně se zabývat čtenářskou gramotností vychází z charakteru moderního života a z vysokých nároků, které jsou na každého jednotlivce kladeny. Před rozšířením internetu a jiných moderních komunikačních forem měly texty jasně vymezené hranice a existovala řada podpůrných vodítek pro snadnou orientaci ve zdrojích, zároveň existovala ostrá hranice mezi autorem a adresátem.

3.4 Výzkumy čtenářské gramotnosti

V současné době se mnoho organizací a institucí věnuje zkoumání schopností, dovedností a zájmů žáků. Tyto výzkumy porovnávají výsledky žáků na národní i mezinárodní úrovni s cílem poskytnout aktualizovanou pedagogickou teorii a praxi, která připraví žáky a studenty na život v současné společnosti. Česká republika se do mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti zapojuje již od roku 1995. V tomto roce byl proveden výzkum RLS (Reading Literacy Study), který byl organizován mezinárodní organizací IEA, jež provádí evaluaci výsledků a rozvoje vzdělávání. Kromě tohoto výzkumu byly provedeny další dva významné průzkumy, které zkoumají čtenářskou gramotnost a oblast porozumění textu. Jedním z nich je projekt PISA, který se věnuje žákům ve věku patnácti let a druhým z nich je projekt PIRLS, který se zaměřuje na hodnocení čtenářské gramotnosti na prvním stupni základních škol. Výzkum probíhá ve 4. nebo v 5. ročnících základní školy v závislosti na školském systému v dané zemi (Fasnerová, 2019, s. 15).

3.4.1 Mezinárodní šetření PISA

Mezinárodní šetření PISA (Programme for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení žáků) má za cíl opakovaně vyhodnocovat výsledky patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti v různých zemích. Jeho hlavním záměrem je poskytnout tvůrcům školské politiky informace o úspěšnosti a efektivitě vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích. Za přípravu, realizaci a vyhodnocení šetření PISA odpovídá v České republice Česká školní inspekce. První cyklus šetření se uskutečnil v roce 2000. Od té doby narůstá počet zemí a ekonomik, které se šetření účastní a zároveň roste rozsah zkoumaných znalostí a dovedností žáků. Na rozdíl od jiných mezinárodních průzkumů jako například TIMSS nebo PIRLS, které se primárně zaměřují na hodnocení vědomostí studentů, průzkum PISA klade větší důraz na dovednosti a tzv. funkční gramotnosti žáků, které mají klíčový význam pro úspěch mladých lidí v dalším životě, ať už při dalším studiu nebo při vstupu na trh práce. PISA, mezinárodní šetření, které bylo zahájeno v roce 2000, probíhá každé tři roky. Základním kamenem této iniciativy je testování schopností studentů ve čtení, matematice a přírodovědných oborech. V každém tříletém cyklu je jedna z těchto oblastí vybrána jako hlavní a je zkoumána na velkém vzorku studentů pomocí rozmanitých testových úloh. Například v roce 2000 byla čtenářská gramotnost hlavním testovaným tématem, v roce 2003 byla na řadě matematika a v roce 2006 přírodověda. Každých devět let dochází k aktualizaci konceptu testování, aby co nejvíce odpovídal nejnovějším poznatkům a společenským změnám. Z toho, co bylo uvedeno, vyplývá, že mezinárodní průzkum PISA umožňuje sledovat trendy ve vzdělávání každých devět let. Tento interval se zdá být optimální, protože vzdělávací systémy mají tendenci pomalu reagovat na změny a reformy. PISA testuje studenty podle věku, ne podle ročníku. Věk testovaných studentů je 15 let, což je věk, kdy se ve většině zemí OECD končí povinná školní docházka. Každý student vypracovává dvouhodinový kognitivní test, který obsahuje úlohy s volbou správné odpovědi a úlohy, kde studenti musí formulovat vlastní odpovědi. S pokrokem v počítačovém testování byly tradiční testové úlohy rozšířeny o interaktivní úlohy, které zahrnují simulace, experimenty a interakce. PISA je důležitým zdrojem informací o stavu a potřebách vzdělávacího systému v České republice, protože poskytuje tzv. externí pohled na výsledky žáků. V květnu 2021 proběhl sběr pilotních dat cyklu PISA 2022. Hlavní šetření PISA 2022 se uskutečnilo na jaře roku 2022 a zúčastnilo se ho minimálně 8 000 žáků z více než 300 škol v České republice (ČŠI, online 2023).

3.4.2. Mezinárodní šetření PIRLS

PIRLS je mezinárodní průzkum, který se zaměřuje na testování čtenářské gramotnosti studentů čtvrtých ročníku základních škol a zároveň sleduje vliv rodinného, školního a širšího prostředí na rozvoj čtenářských dovedností studentů. Cyklus šetření PIRLS je pětiletý a šetření je koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). V České republice je Česká školní inspekce zodpovědná za přípravu, realizaci a vyhodnocování mezinárodních šetření výsledků žáků, včetně šetření PIRLS. V rámci šetření PIRLS se chápe čtenářská gramotnost jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční aspekt čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat a umět používat různé čtenářské strategie, při kterých uplatní své znalosti a zkušenosti. Další schopností čtenářů by mělo být aktivní přemýšlení o přečteném textu, vytváření vlastní představy a identifikování podstatných informací a myšlenek. Cílem PIRLS je pravidelně monitorovat schopnosti žáků 4. ročníků základních škol v oblasti vyhledávání informací, porozumění, interpretace a posuzování v různých typech textů, zároveň sledovat vývoj v této oblasti. Forma šetření, která se uskutečnila v rámci PIRLS v roce 2021, představuje významnou změnu v tom, že probíhá postupný přechod z písemného testování na elektronické. Hlavním cílem je využít moderní informační technologie, rozšířit spektrum testových úloh a zefektivnit celý proces. Šetření PIRLS 2021 bude realizováno v obou formách, tedy jak v elektronické, tak i v písemné formě, aby bylo možné sledovat, jaký vliv bude mít tato změna na výsledky žáků. Po zveřejnění výsledků PIRLS šetření provádí Česká školní inspekce sekundární analýzy orientované na stěžejní témata v oblasti vzdělávání ve čtenářských dovednostech. Cílem je formulovat doporučení na zvýšení kvality vzdělávání a podpořit vznik inspirativních materiálů pro učitele na základě národních zjištění. V rámci pátého cyklu šetření PIRLS byl v roce 2021 na jaře proveden hlavní sběr dat, do kterého se zapojilo 280 škol z celé České republiky. V celosvětovém měřítku se do PIRLS 2021 zapojilo více než 50 států. Výsledky šetření PIRLS 2021 byly zveřejněny v prosinci 2022 (ČŠI, online 2023).

Porozumění textu se utváří různými způsoby a v PIRLS jsou proto hodnoceny čtyři druhy postupů porozumění. Tyto postupy čtenáři čtvrtých ročníků obvykle využívají. Patří mezi ně: vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. Při tvorbě otázek v rámci PIRLS a ePIRLS se rozlišují čtyři typy postupů porozumění, které jsou formulovány ke každému textu. U každé otázky je sledován vždy jen jeden postup porozumění. Díky střídání otázek, které se zaměřují na různé postupy,

je žákům umožněno předvést širokou škálu vědomostí a dovedností, které využívají při odvozování významu z psaných textů.

Mezi čtyři postupy porozumění v rámci šetření PIRLS patří:

3.4.2.1 Vyhledávání informací

Při čtení se mohou čtenáři například zaměřit na myšlenky, které potvrzují nebo vyvrací jejich předpoklady o významu textu, nebo na myšlenky vztahující se k samotnému účelu čtení. Nalézt informaci v textu se považuje za základní předpoklad pro čtenářskou dovednost. Pro úspěšné nalezení informací se po čtenáři vyžaduje téměř bezprostřední nebo automatické porozumění slovům, spojením nebo větám, zároveň musí čtenář rozpoznat, jak uvedené informace souvisí s otázkou, na kterou hledá odpověď. Testové otázky, které spadají do kategorie „vyhledávání informací“, používají ve svém znění přesná slova z textu, a to také vyžadují od správné odpovědi. Kromě přesných slov z textu jsou akceptována také synonyma.

Příklady činností, které lze charakterizovat jako vyhledávání informací:

- nalezení informace, která odpovídá danému účelu čtení;
- vyhledání určitých myšlenek;
- vyhledání definic pojmů nebo slovních spojení;
- rozpoznání prostředí, v němž se odehrává příběh (místo, čas apod.);
- nalezení ústřední tematické věty nebo hlavní myšlenky (pokud je v textu zmíněna);
- vyhledání údajů v tabulce, grafu nebo mapě (ČŠI, online 2023, s. 17)

3.4.2.2 Vyvozování závěrů

Při vyvozování musí žák proniknout pod povrch textu a domýšlet si skutečnosti, které v něm nejsou výslovně uvedeny. Vyvozování závěrů spočívá v tom, že žáci vycházejí z informací, které jsou obsaženy v textu a ty propojují. Vyvozování závěrů navazuje bezprostředně na text a jeho výsledkem je pochopení významu, ten je poměrně jasný, i když není v textu výslovně vyjádřen. Tento druh závěrů vyvozují automaticky zdatní čtenáři, kteří okamžitě propojují dvě související informace (nebo více informací), jelikož pochopí jejich vzájemnou souvislost, i když není v textu přímo vyjádřena. V tomto případě již čtenář překračuje úroveň věty nebo slovního spojení, pracuje s několika větami, s odstavcem nebo i s celým textem.

Příklady činností, které lze charakterizovat jako vyvozování závěrů:

- pochopení příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi;
- uvedení důvodu pro počínání některé postavy;
- popsání vztahu mezi dvěma postavami;
- zjištění, která část textu nebo webové stránky by mohla být užitečná k určitému účelu (ČŠI, online 2023, s. 18).

3.4.2.3 Interpretace

Při tomto postupu se čtenář snaží o přesnější nebo komplexnější porozumění textu, tím, že ho propojí s vlastní zkušeností. Čtenář opět pracuje s významem celého textu nebo s jeho částí, zároveň může propojovat detaily s hlavním tématem nebo myšlenkou. Opět tedy zpracovává text přesahující úroveň věty nebo slovního spojení a snaží se porozumět obsahu autora sdělení. Čtenář při interpretaci často vychází ze svého chápání světa a vytváří souvislosti, které nejsou úplně zřejmé, a navíc připouští výklad závislý na zkušenostech a názorech daného čtenáře. Interpretace se tak může lišit mezi jednotlivými čtenáři na základě jejich vědomostí a zkušeností.

Příklady činností, které lze charakterizovat jako interpretaci:

- rozpoznání celkového poselství nebo hlavního tématu textu;
- posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci;
- porovnání různých informací z textu;
- odvození nálady a atmosféry příběhu;
- uvedení možného uplatnění informací z textu v běžném životě;
- porovnání informací v rámci textů či webových stránek a odhalení případných rozporů (ČŠI, online 2023, s. 18).

3.4.2.4 Posuzování textu

Do centra pozornosti se při posuzování textu přesouvá čtenářova pozornost od odvozování významu ke kritickému uvažování o textu samém. Čtenář text posuzuje nebo hodnotí a stojí mimo něj, může přitom posuzovat obsah i formální stránku textu. Čtenář při posuzování obsahu porovnává obsah nebo význam textu se svými představami o světě, na jejich základě pak k přečtenému obsahu zaujímá určité stanovisko, které je buď odmítavé, neutrální, nebo souhlasné. Když čtenář posuzuje formu textu, tak ho zajímá

způsob, kterým je význam zprostředkován. Čerpá ze svých vědomostí o typech textů a jejich stavbě, ze znalosti pravidel jazyka a jeho používání. Čtenář může hodnotit vhodnost nebo přiměřenost prostředků, které autor použil ke sdělení nějaké informace, myšlenky nebo pocitu, může uvažovat o autorově záměru či o jeho obratnosti.

Příklady činností, které lze charakterizovat jako posuzování textu:

- posouzení úplnosti nebo srozumitelnosti informací uvedených v textu;
- posouzení věrohodnosti informací a popisovaných událostí;
- posouzení schopnosti autora argumentu změnit názory či jednání lidí;
- posouzení, zda název textu náležitě vystihuje hlavní téma;
- popis působení jazykových prostředků, například metafor nebo tónu vyprávění, na čtenáře;
- popis působení grafických prvků textu nebo webové stránky na čtenáře;
- rozpoznání postoje/úhlu pohledu nebo zaujatosti textu či webové stránky;
- rozpoznání postoje autora k hlavnímu tématu (ČŠI, online 2023, s. 19).

V rámci šetření PIRLS byly vytvořeny čtyři úrovně čtenářské gramotnosti, do kterých je žák po vyhodnocení testu zařazen dle počtu bodů.

Úrovně čtenářské gramotnosti dle PIRLS se vyhodnocují dle daných kritérií:

- **Velmi vysoká úroveň** (625 bodů) – v *literárních textech* vyšší obtížnosti žák zvládne interpretovat událost příběhu, popsat příčiny událostí, sledovat postupný vývoj příběhu a snadno posoudit použití jazykových a stylistických prostředků. V poměrně obtížných *informačních textech* žák zvládne nalézt a interpretovat složité informace, které jsou uvedeny v různých místech textu, zvládne propojit informace z různých částí textu a použít je k vysvětlení vztahů nebo sledu událostí a zvládne přemýšlet o názoru autora na základě posouzení textových a grafických prvků v textu.
- **Vysoká úroveň** (550 bodů) – v *literárních textech* vyšší obtížnosti žák rozpozná a vyhledá skutečnosti a detaily zmíněné v textu, vyvozuje závěry o vztazích mezi událostmi, záměry a jednáním postav a rozpozná použití některých jazykových prostředků. Z poměrně obtížných *informačních textů* žák vyvodí závěry o logických vztazích a použije je k vysvětlení nebo

zdůvodnění, propojuje textové a grafické prvky, interpretuje vztahy mezi jednotlivými myšlenkami, provádí zobecnění na základě posouzení obsahu.

- **Střední úroveň** (475 bodů) – v *literárních textech* jednodušších i poměrně obtížných žák vyhledává a reprodukuje explicitně popsané události, jednání a pocity postav, vyvodí závěry týkající se hlavních postav, interpretuje důvody a příčiny své interpretace, které podkládá příklady z textu, rozpozná základní jazykové prostředky. Ve snadných a poměrně obtížných *informačních textech* je žák schopen najít dvě nebo tři informace uvedené v textu, vyvodit bezprostřední závěry a použít je k vysvětlení, snadno interpretuje a propojuje informace, jako je například řazení jednotlivých událostí.
- **Nízká úroveň** (400 bodů) – v *literárních textech* převážně snadných žák vyhledá jasně vyjádřenou informaci, událost nebo myšlenku, vyvodí přímé závěry o událostech a příčinách jednání, jednoduše interpretuje události příběhu nebo jeho hlavní myšlenku. Ve snadných *informačních textech* je žák schopen vyhledat a reprodukovat přímo uvedené informace z textu nebo například tabulky a grafu, vyvodí přímé závěry o uvedených vysvětleních, popisech nebo událostech (Janotová, Tauberová a Potužníková, 2017).

3.5 Metody využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti

„Program RWCT (*Reading&Writing for Critical Thinking*) byl vyvinut v roce 1997 v USA Konsorciem pro demokratické vzdělávání. Do České republiky se dostal již rok poté a od té doby je tu dále zpřesňován a rozvíjen pod názvem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení občanským sdružením Kritické myšlení*. Díky tomuto programu se v českých školách začala používat řada metod, které napomáhají rozvoji čtenářské gramotnosti dětí“ (Šlapal, Košťálová, 2012, s.15). Mezi tyto metody se řadí například:

3.5.1 Čtení s otázkami

Při této metodě pracují žáci ve dvojicích s textem a než začnou číst, prohlédnou si text a dohodnou se, po jak velkých úsecích budou postupovat. Následně si oba žáci přečtou první část textu, na které se dohodli. Poté jeden ze žáků položí druhému co nejvíce otázek týkajících se textu – některé z nich jsou kontrolní otázky, na které lze nalézt odpovědi přímo v textu, některé se ptají na kontexty, na souvislosti mezi textem a jinými texty, zkušenostmi žáka atd. Druhý žák odpovídá na otázky a informace může hledat přímo

v textu. Po zodpovězení všech otázek žáci přejdou k tichému čtení další pasáže a následně si vymění role. Takto postupují do přečtení celého textu. Prostřednictvím této metody se žáci učí:

- že se čtenáři při čtení textu vynořují v mysli různé otázky,
- formulovat otázky, které souvisejí s informacemi v textu a se smyslem celého textu,
- hledat vhodné a logické odpovědi s oporou v textu,
- nalézat případné rozpory mezi odpovědí, kterou očekává při pokládání otázky na (za) text, a odpovědí spolužáka (Šlapal, Košťálová, 2012, s. 16).

3.5.2 Čtení s předvídáním

Žáci postupně čtou společný text po částech, které postupně dostávají od učitele (když se naučí s touto metodou pracovat, stačí části pouze graficky oddělit nebo je případně i očíslovat). Po přečtení každé části textu žáci nejprve samostatně předvídají, jak bude text pokračovat. Vycházejí při tom z odhadů založených na náznacích v textu a vlastních čtenářských a životních zkušenostech a znalostech. Následně své předpovědi prodiskutují ve dvojicích, skupinách nebo s celou třídou. Poté pokračují ve čtení další části textu a zvažují, do jaké míry se jejich předpovědi potvrdily, a předvídají další pokračování textu (Šlapal, Košťálová, 2012). Prostřednictvím této metody se žáci učí:

- odlišovat v textu podstatné od nepodstatného,
- hledat v textu náznaky (signály), z nichž lze předvídat jeho pokračování,
- hledat v textu důkazy pro svá tvrzení,
- formulovat své myšlenky,
- porovnávat své názory s informacemi nově nabytými z textu,
- propojovat text a vodítka z něj se svou osobní nebo literární zkušeností, a tím korigovat a zdůvodňovat své předpovědi (Šlapal, Košťálová, 2012, s. 16).

3.5.3 Brainstorming

Tato výuková metoda se využívá k řešení problémů a k rozvoji tvořivosti. Název metody lze volně přeložit jako „bouři mozků“. Principem metody je generování co nejvíce návrhů řešení určitého problému a jejich následné posouzení, a to ve velmi krátké době. Existuje několik základních pravidel, která se při brainstormingu používají.

V rámci brainstormingu existuje ještě brainwriting, který zahrnuje to, že žáci píší své nápady na papír, který koluje po třídě.

3.5.4 Myšlenková mapa

Je metodou, která podporuje aktivní učení. Spočívá v tom, že žáci nebo vyučující napíší doprostřed tabule nebo sešitu základní slovo, kolem základního slova začnou psát žáci slova nebo výrazy, které jsou spojeny s daným základním slovem. Prostřednictvím této metody se žáci učí:

- nalézat jednotlivé složky (části) tématu, třídít je a porovnávat,
- nalézat souvislosti, určovat, co s čím souvisí,
- rozhodovat o souřadnosti, nadřazenosti a podřazenosti jednotlivých složek,
- pojmenovávat kategorie,
- strukturovat přehledně informace k určitému tématu, včleňovat je do původních struktur,
- graficky znázorňovat složitou strukturu (Šlapal, Košťálová, 2012, s. 23-24).

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

Jedná se o anglickou zkratku, která znamená: Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking. Žáci pracují individuálně s textem a jejich úkolem je v průběhu čtení si zaznamenávat a třídít do tabulky informace v textu, a to:

- známé informace,
- nové informace,
- myšlenky, se kterými nesouhlasí,
- informace, o kterých se chtějí dozvědět více,
- poté následuje diskuze k textu a k tabulce se záznamy (Hejsek, 2015, s. 40).

Tyto informace žáci označují čtyřmi značkami: ✓ fajfkou informaci, kterou znají, + plusem informaci, která je pro žáky nová a důvěryhodná, - mínusem informaci, které nedůvěřují, ? otazníkem informaci, kterou si ještě potřebují ověřit nebo jí nerozumějí. Před samotným začátkem metody I.N.S.E.R.T. dochází k fázi evokace, během které si studenti uvědomují, co již vědí o tématu nebo co si myslí, že o něm vědí. Evokaci je možné uskutečnit pomocí individuálního brainstormingu s následným sdílením nápadů ve dvojicích a následně s celou skupinou. Při prezentaci nápadů z brainstormingu na

tabuli je vhodné označit (otazníkem) i ty informace, ve kterých skupina nemá jistotu. Pomocí této metody se žáci učí:

- vybírat ze souvislého textu důležité informace, a to již v průběhu prvního čtení,
- uvědomovat si případný rozpor mezi tím, co se dříve o tématu domníval a co se o něm dozvídá z textu,
- kriticky zvažovat, zda je pro něj nová informace důvěryhodná (znaménko +), či si ji musí ověřit ještě i v dalším zdroji (znaménko?),
- odhalovat rozpory v textu samotném,
- uvědomovat si, kterým informacím z textu nerozumí,
- vybírat z textu si vhodný počet informací,
- v diskusi nad použitými znaménky se odvolávat na konkrétní místa v textu (Šlapal, Košťálová, 2012, s. 19).

3.5.6 Podvojný deník

Cílem této metody je, aby si žáci dokázali osvojit propojování informací z textu se svými vlastními předchozími znalostmi – předpoklady. Základem pro metodu podvojného deníku je vytvoření svislé čáry uprostřed prázdného listu papíru. Na levou stranu papíru si žáci zapíší část textu, která na ně zapůsobila. Na pravou stranu papíru napíší komentář k této části textu. Po přečtení textu probíhá ve třídě diskuse, při které žáci sdílí své poznámky a pocity, které u nich text vyvolal (Hejsek, 2015). Prostřednictvím této metody se žáci učí:

- identifikovat v textu místa, která v něm vyvolávají čtenářskou odezvu, formulovat k nim svou čtenářskou reakci,
- porovnávat své čtenářské reakce na text s reakcemi jiných a (v diskusi či písemně) reagovat na ně (Šlapal, Košťálová, 2012, s. 22).

3.5.7 Pětílístek

Metoda spočívá v postupném rozvíjení klíčového tématu pomocí charakteristiky pojmu. Žáci začínají na prvním řádku, kde napíší jednoslovné podstatné jméno, které označuje probírané téma, na druhý řádek napíší dvě přídavná jména, která charakterizují téma, třetí řádek obsahuje tři slovesa vyjadřující dějovou složku tématu, na čtvrtém řádku žáci napíší čtyři slova shrnující poznatky o tématu, poslední pátý řádek je opět tvořen

jedním slovem (nejčastěji podstatným jménem), které rekapituluje podstatu tématu (Hejsek, 2015). Prostřednictvím této metody se žáci učí:

- používat výstižná metaforická pojmenování,
- vybírat vhodná slova pro vyjádření své představy, znalosti, názoru,
- vybírat vhodné synonymum,
- při práci ve dvojici (skupině) zdůvodňovat svou volbu slov,
- při práci ve dvojici (skupině) hodnotit a případně oceňovat jejich volbu slov, argumentovat, proč je ve společném produktu použit, či nikoliv a hledat s ostatními společný konsensus (Šlapal, Košťálová, 2012, s. 24).

3.5.8 Vennův diagram

Tento způsob využívá grafického znázornění informací, které žáci považují za důležité pro vyjádření rozdílu mezi myšlenkami nebo jevy a jejich styčných oblastí. Diagram se skládá ze dvou nebo více částečně se překrývajících kruhů. Žáci nakreslí diagramy a do každého z nich napíší důležité vlastnosti jednoho tématu. Informace společné oběma tématům se pak objevují v průsečíku diagramů. Poté následuje diskuse mezi studenty a učitelem (Hejsek, 2015). Prostřednictvím této metody se žáci učí:

- najít v textu podstatné informace, jimž by se měli všichni naučit,
- ověřit si, že informacím v textu rozumí,
- porozumět dobře textu a převést ho do podoby, kterou je schopen předat spolužákům,
- najít vhodnou strategii k předání informací svým spolužákům (Šlapal, Košťálová, 2012, s. 27).

3.5.9 Skládankové čtení

Je to metoda tzv. kooperativního učení, což znamená, že žáci při učení spolupracují. Spočívá v tom, že se třída rozdělí na tzv. domovské a expertní skupiny. Domovské skupiny se skládají obvykle ze tří nebo čtyř žáků. Každý z nich má za úkol přečíst si individuálně text na dané téma. Na přečtení textu mají vymezen určitý čas. Následně se žáci přemisťují do expertních skupin, kde mají již všichni žáci stejný text, který společně studují, vzájemně si vysvětlují, jak mu rozumí, a vybírají z něj to, co je v něm podle jejich názoru podstatné. Společně se domluví na tom, jak informace z textu po návratu nazpět do domovské skupiny naučí své spolužáky. Po návratu do domovské skupiny si žáci

vzájemně předávají informace z textů, které si individuálně přečetli, a snaží se sdílet nejdůležitější poznatky s ostatními (Hejsek, 2015). Prostřednictvím této metody se žáci učí:

- najít v textu podstatné informace, jimž by se měli všichni naučit,
- ověřit si, že informacím v textu rozumí,
- porozumět dobře textu a převést ho do podoby, kterou jsou schopni předat spolužákům,
- najít vhodnou strategii k předání informací svým spolužákům (Šlapal, Košťálová, 2012, s.27).

4. Čtenářství

Cílem mnoha výzkumů se stávají čtenářské preference dětí a pubescentů. Zveřejňování výsledků těchto studií v posledních desetiletích vyvolalo diskusi mezi odborníky i laickou veřejností ohledně rozdílů v preferencích čtenářů z jednotlivých společenských skupin. Opakované průzkumy ukazují, že se čtenářské zájmy postupně proměňují a mění se i vztah ke čtenářství a čtení vůbec. V minulosti byla kniha jako tištěné médium vnímána jako hlavní zdroj informací, ale v dnešní době ztrácí svou primární pozici u mladé generace, která upřednostňuje informační technologie, jako jsou televize a internet, jimiž je nahrazena. Vyhledávání a čerpání informací z prezentovaných mediálních produktů je pro cílovou skupinu přijatelnější kvůli rychlosti a aktualizaci informací. V tomto směru kniha nedokáže konkurovat, i když se její tvůrci snaží působit na příjemce ztraktivněním její vizuální podoby. Při srovnání knižních publikací beletristického, ale i naukového charakteru, které jsou zaměřeny na dětské a pubescentní čtenáře, si můžeme všimnout, že v současnosti je zdůrazňována vizuální stránka titulu, kterou lze z komerčního hlediska považovat za nepostradatelnou. Knihy tak neupoutávají pouze obsahem, ale také svým vlastním designem. Televize a internet jsou často považovány za hlavní příčiny nedostatku času pro čtení knih. Otakar Chaloupka, odborník na dětské čtenářství, se ve své studii s názvem *"Televize a co k ní patří"* (Chaloupka, 1995) zabýval vlivem televize na psychiku dětí. Popisoval nedostatek lidské interakce, když jednostranná a pasivní komunikace nahrazuje oboustrannou a aktivní. Nicméně Chaloupka také přijímá televizi jako důležitý informační zdroj, který umožňuje dětem vnímat informace vizuálně a auditivně (Bubeníčková a kol. 2011).

4.1 Definice pojmu

Aby měl pojem čtenářství skutečný význam, je nezbytné ovládat schopnost číst a psát. To zahrnuje nejen vztah k četbě, ale i zájem o četbu. Čtenářství je charakterizováno jako *„pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovité a cílené rozvíjení (→) četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi“* (Trávníček, 2007 s. 35). Dle této definice je rozvoj četby aktivně podporován institucemi jako jsou školy, knihovny, knižní trhy a v neposlední řadě především rodiči. Hlavní důraz je třeba klást na rozvíjení čtenářských dovedností u dětí a podporovat je v četbě a snažit se, aby si vytvořily pozitivní vztah ke knize (Trávníček, 2007). Další definice charakterizuje čtenářství takto: *„Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa.“* (Wildová, online 2023). Definice zahrnuje nejen samotné čtení, ale také jeho plánování, dlouhodobý rozvoj, a hlavně podporu od soukromých i státních institucí.

4.2 Čtenářství v pubescentním období

Pubescence označuje vývojové období dospívání, kdy dochází k bouřlivým fyzickým a psychickým změnám osobnosti. Nástup puberty je u každého jedince individuální, ale obecně se dá říci, že dítě ve věku 11-15 let zažívá jak somatické, tak psychické zátěže, se kterými se dosud nesetkalo. Jeho životní situace je relativně nová a neznámá, protože dosavadní dětské mechanismy chování selhávají, ale nové ještě nejsou vytvořeny. Během tohoto období, kdy dítě opouští dětství, ale zároveň ještě není dospělým, prochází subjektivním prožíváním procesu hledání nové identity své osobnosti. U pubescenta se vyskytují krajnosti v chování, které se snaží překrýt sebevědomým vystupováním. Zvládání nových situací vede ke skutečnému růstu sebevědomí a zároveň ke zvýšené kritičnosti ve vztahu k okolí. Během pubescence výrazně roste schopnost pozornosti, rozvíjí se abstraktní myšlení a vůbec celkový intelekt dítěte. Dítě začíná lépe vnímat a reflektovat sama sebe.

Během puberty dochází ke kvalitativním proměnám osobnosti, což může vést ke změnám v zájmech a orientaci jedince k určitým aktivitám. Tento proces může mít vliv i na čtenářský zájem pubescenta, který se mění spolu s čtenářskou potřebou a postojem ke

čtenářství. Dítě tak rozvíjí svou čtenářskou kompetenci směrem ke čtenářství dospělých. Pro pubescenty už nejsou atraktivní pohádky, žánr s černobílou charakteristikou postav a často opakujícím se schématem. Literatura, kterou si pubescenti vybírají, musí splňovat jiné požadavky: „*Literatura pro tento věk vstupuje do těžší role. Nestačí jí, aby působila na city, musí též rozumově přesvědčovat*“ (Chaloupka 1989, s.92). Pubescenti mají odlišné preference v žánrech a výstavbě literatury, což vede k tomu, že se zajímají o příběhy ze života dětí a mládeže. Tyto příběhy se liší od pohádek tím, že „*Zobrazují pravděpodobné události z reálného života dítěte představující základní a typické modely mezilidských vztahů a životních situací. Jejich prostřednictvím chce autor napomoci malému čtenáři k lepší a snadnější orientaci v okolním světě*“ (Toman, 1997 s.73).

Pubescenti čtou knihy nepravidelně a hlásí se k přečtení obvykle jedné knihy za měsíc. Na rozdíl od toho však čtou různé časopisy, a to v průměru více než dvou titulů za měsíc. Pubescenti „*čtou hlavně pro potěšení a intenzivní citový zážitek...čtenba jim přináší psychické uvolnění, je náhradní komunikací dospělých, emoční a fantazijní kompenzací neuspokojivého života v pragmatické rodině a racionální škole*“ (Toman in Lederbuchová 2004, s.23). Jedním z důvodů, proč pubescenti zažívají krizi ve čtenářství, je ten, že v této fázi života nemusí najít vhodnou knihu pro sebe. Pokud se opakovaně setkají s nevhodnou literaturou, mohou ztratit zájem o čtení a přestat se stávat aktivními čtenáři. Zároveň má velmi negativní vliv na čtenářství pubescentů popularizace televize a internetu, kdy čtenář může snadno zanevřít na čtení (Lederbuchová, 2004).

4.2.1 Čtenářské zájmy pubescenta

V období pubescence se silně profilují čtenářské preference, ve kterých se odrážejí jejich individuální zájmy a potřeby. V této etapě lze sledovat zásadní rozdíly u chlapců a dívek. Vyučující pracuje při výuce se žáky, kteří vstupují do vyučovacího procesu s odlišnou vyspělostí, zejména psychickou. To má dopad na výběr textů k četbě u obou pohlaví. Proto je nezbytně důležité, aby učitel literatury tuto skutečnost přijal a zařazoval do četby knihy, které jsou přiměřené potřebám a zájmům obou pohlaví. Dalším typickým znakem v tomto období je hledání vhodného vzoru, se kterým by se mohli jedinci identifikovat, těmito vzory se nejčastěji stávají osoby z blízkého okolí jako rodiče, příbuzní nebo dokonce i učitel. V oblasti emocionálního vývoje je často patrná nestabilita, která se může projevovat vůči rodičům a vzájemná komunikace vykazuje prvky vzdoru. V pubertě se projevuje značná nesouměrnost ve vztahu k sobě samému, což vede k

pochybám o sobě samotném. Mladí lidé se často srovnávají s vrstevníky a snaží se najít příčiny tohoto stavu, a tudíž neadekvátně reagují na kritiku, která je směřována k jejich osobě. Tyto skutečnosti se odráží v jejich čtenářských zájmech a potřebách.

V pubertě se jedinci často touží ztotožnit s hlavním hrdinou a prožívat s ním různé situace, jako jsou nebezpečí, útrapy a vítězství. Mladí lidé se snaží řešit problémy jako dospělí a v prostředí fikčního světa textu se jimi okamžitě stávají. Literární díla mohou dospívajícímu nabídnout možnosti identifikace s konkrétním vzorem a zároveň mu mohou poskytnout různé scénáře chování v reálných situacích. To může pomoci mladým lidem rozvinout škálu možností a zvládat tak lépe běžné životní situace. Hlavní hrdina pak: „*Vůči svému čtenáři vystupuje, na rozdíl od pohádky jako rovnocenný (tzn. Referenční) partner.*“ (Toman, 1992 s.73). V období pubescence dochází ke specifickému výběru četby. Pokud se podíváme na knihy, které čtou pubescenti, můžeme pozorovat velké rozdíly v preferencích beletrie a žánrů mezi dívkami a chlapci. U dívek dominují texty s dívčí hrdinkou, kdežto chlapci si vybírají žánry s chlapeckým (mužským) hrdinou. Chlapci preferují čtení knih s dobrodružnými prvky, patří mezi ně žánry jako detektivka a fantasy literatura. Dříve bylo typické, že v těchto žánrech dominoval jako hlavní hrdina chlapec, což se nyní změnilo. Tvůrcům došlo, že tyto žánry oslovují nejen chlapce, ale také dívky. Z tohoto důvodu vznikají díla, ve kterých se neohroženým hrdinou stává dívka, což ale neznamená, že nečtou i knihy, kde je chlapecký hrdina, na rozdíl od chlapců, kteří naopak díla, kde je hlavní hrdinka dívka odmítají. Tento fakt je úzce spojen s rozvojem chlapecké osobnosti v období puberty, zejména s naplněním jedné z nejzákladnějších potřeb, a tou je potřeba ztotožnění se s někým (Bubeníčková a kol., 2011).

Dospívající preferují při četbě často i zábavné časopisy a upřednostňují beletrii před literaturou naučnou a odbornou. Žánrově nejbližší jsou pubescentům povídky, romány, ale také básně. Zajímají se především, jak již bylo zmíněno o dobrodružné knihy, sci-fi a fantasy příběhy, humoristické povídky a knihy o přírodě a zvířatech. Nejraději čtou za účelem pobavení, odpočinku, méně pak pro poučení a poznání něčeho nového. Dnešní pubescenti by se v případě výběru mezi knihou svého oblíbeného žánru a filmem, který byl natočen podle ní, jednoznačně rozhodli pro zhlédnutí filmu, pokud by neznali ani knihu, ani film. Preferují totiž větší zážitek, který nabízí možnost vše vidět a slyšet. Pokud však někdy upřednostňují knihu, je to právě kvůli tomu, že si rádi představují všechno po svém a vytvářejí si vlastní filmovou podobu ve své hlavě (Homolová, online 2023).

4.3 Čtení

Proces čtení je úzce spojen s čtenářstvím a představuje jeho konkrétní projev. Čtení je klíčovým prvkem čtenářské gramotnosti a je proto začleňováno do vzdělávání již od první třídy základní školy. Pojem čtení se v kontextu čtenářské gramotnosti posouvá na jinou úroveň, neboť gramotnost nepředpokládá pouze schopnost zvládnutí techniky čtení, ale také porozumět danému obsahu a umět s ním pracovat. Čtení můžeme charakterizovat jako „*vnímání soustavy tiskových znaků a uvědomění si významu těchto znaků*“ (Homolová, 2008, s. 7). Další definice uvádí, že čtení je „*mediální aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivita související s knihami; sociokulturní dovednost*“ (Trávníček, 2007, s. 35).

Pokud se dokonaleji ovládá čtenářská technika, má to pozitivní vliv na pochopení textu, chápání obsahu a smyslu zase pozitivně ovlivňuje čtenářskou techniku. Proto je důležité v čtenářském výcviku spojit tyto dvě kvality již od začátku (Toman, 2007).

Při samostatné práci s různými typy textů je tiché čtení důležitým nástrojem pro osvojování a porozumění obsahu. Zejména při práci s uměleckými texty je klíčové pro interpretaci postav, děje, prostředí, kompozice a jazyka. Kromě toho lze jeho produktivitu ověřovat pomocí kontrolních otázek a úkolů s různými stupni obtížnosti (Toman, 2007).

4.3.1 Kampaně na podporu rozvoje čtenářství

V poslední době děti stále více upřednostňují počítače, mobilní aplikace, sociální sítě a další média před knihami. Nicméně, četba knih je stále podporována množstvím nadací a organizací, které připravují zajímavé projekty a soutěže, které jsou realizovány ve spolupráci s knihovnami, školami a rodinami. Hlavním realizátorem řady celostátních projektů je Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky – SKIP. Tyto akce organizují Sekce veřejných knihoven a Klub dětských knihoven. Mezi tyto akce patří: Březen – měsíc čtenářů, Čtenář roku, Noc s Andersenem, Týden knihoven, Den pro dětskou knihu, S knížkou do života, Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka, Kde končí svět, Lovci perel. V této kapitole uvedu několik kampaní, které pomáhají rozvíjet čtenářství (SKIP, online, 2023).

Noc s Andersenem

Poprvé proběhla noc s Andersenem v knihovně v Uherském Hradišti v roce 2000. Impulsem pro tento projekt byly výzkumy, které ukazovaly, že děti nečtou a nemají ke

čtení a ke knihám vztah. Předloha vychází z myšlenky čtení či předčítání před spaním. Tato akce se koná v knihovně a zahrnuje přespávání, při kterém děti prožijí noc plnou příběhů, pohádek, čtení, hraní her a dalších aktivit. Každý rok je zvoleno jiné téma a výběr tématu pro aktuální rok je zaměřen na významnou osobnost, buď autora, nebo ilustrátora, která vytvářela pro děti a má v daném roce významné výročí. (Noc s Andersenem, online 2023).

Projekt má za cíl podpořit dětské čtenářství a žáci si tak uvědomí, že i čtení může být zábava a dobrodružství, zároveň oslaví Mezinárodní den dětské knihy, který se připomíná každoročně 2. dubna u příležitosti výročí narození dánského pohádkáře Hanse Christiana Andersena. Počet zapojených knihoven roste každoročně, z původního počtu 40 knihoven vzrostla na více než 1600, které přivítaly k nocování téměř 100 000 dětí (SKIP, online, 2023).

Lovci perel

„V dnešní době, kdy není jednoduché zvolit vhodnou literaturu pro čtení, nabízíme dětem perlorodky, tj. dětmi ověřené knihy, doplněné pracovním listem. Taková kniha má pro děti dvojitou kouzlo – zábavné čtení a možnost získání odměny za to, že čtou. V tuto chvíli je v nabídce více než 3 553 titulů, rozdělených podle věkových skupin – od předškoláků po žáky devátých tříd. V našem pojetí není nic zapovězeno – důležitá je radost ze čtení, z toho, že jednotlivec zvládl přečíst první knihu a bylo to prima.“ (Kynclová, Hrbková, 2022, s. 24)

Jedná se o celoroční projekt, který je realizován v městských, obecních i místních knihovnách a jeho cílem je motivovat děti k četbě knížek, učí je pracovat s textem a informacemi a především, že je četba atraktivním trávením volného času a zábavou. Jedná se o soutěž, která byla vyhlášena Klubem dětských knihoven SKIP, autorkou je Alice Hrbková, která je nadšenou knihovnicí. Tento nápad vznikl v roce 2010 a oslovil i ostatní pracovnice, které společně začaly připravovat projekt s názvem Lovci perel. Následně se projekt začal realizovat i v dalších knihovnách po celé České republice. Již v roce 2012/2013 se do soutěže přihlásilo 111 knihoven. V roce 2014 lovilo v celorepublikovém měřítku 4 545 dětí, které přečetly v rámci hry 37 026 knih a hra se dál úspěšně rozrůstá. V dětských knihovnách se nachází velké množství knih, které jsou označeny za perlorodky díky této hře. Zda je takto daná kniha označená, lze zjistit na internetových stránkách www.lovciperel.cz a pokud je kniha v seznamu, je možno ji

vyhledat podle názvu, autora. Pokud je v seznamu kniha obsažena, je k ní dostupná stručná recenze, ze které se děti dozví, pro koho je kniha vhodná a následně je možno stáhnout si otázky ke knize. Děti mají za úkol knihu přečíst a odpovědět na otázky, které souvisejí s jejím obsahem, což podporuje čtení s porozuměním a zároveň díky tomu mohou objevit nové knížky. Za každou přečtenou knihu a správně zodpovězené otázky čtenář získává perlu a díky nim vytvářejí náhrdelník. K pracovnímu listu jsou navíc připojeny bonusové dobrovolné otázky, za které mohou hráči získat herní peníze tzv. moriony, které mohou dvakrát do roka směnit na morionském trhu za různé odměny – časopisy, knihy, plakáty, plyšáky apod (Kynclová, Hrbková, 2022).

Týden knihoven

Tuto akci pořádá sekce veřejných knihoven. První akce proběhla v roce 1996. O jeho organizaci rozhodl výkonný výbor SKIP. Součástí týdne je i vyhlášení a předání státní ceny Knihovna roku, kterou uděluje ministr kultury ČR. Každá zapojená knihovna nabízí čtenářům co nejvíce aktivit a společně se knihovny prezentují veřejnosti. Akce se koná v prvním úplném říjnovém týdnu každý rok a každoročně se do projektu zapojí přibližně 400 knihoven. Týden knihoven je cílen nejen na dětské čtenáře, ale také na rodiče, seniory, celé rodiny, handicapované atd. Těmto skupinám jsou vyhrazeny jednotlivé dny. Cílem je propagovat knihovny, upozornit na nové služby a zajímavé aktivity, vzbudit pozornost a zájem o knihovnu, ukázat knihovnu jako dynamicky se rozvíjející a informační instituci, jako příjemnou i užitečnou alternativu pro trávení volného času (SKIP, online, 2023).

Celé Česko čte dětem

Tento projekt byl založen v roce 2006 a více než 4000 škol, školek, knihoven, rodinných a mateřských center, měst, obcí, nemocnic či jednotlivců se přihlásilo k myšlence o důležitosti předčítání dětem. Cílem tohoto projektu je prostřednictvím společného čtení budovat pevné vazby v rodině. Projekt poukazuje na to, že pro rozvoj emocionálního zdraví dětí má obrovský význam pravidelné předčítání, které rozvíjí paměť, představivost a učí myšlení. Předčítání také vytváří pouto mezi rodičem a dítětem. Jejich snahou je přesvědčit rodiče, aby dětem alespoň 20 minut předčítali z nějakého knihy. Na internetových stránkách www.celeceskoctedetem.cz mohou rodiče najít informace ohledně kritérií, která je třeba zohlednit při výběru knihy, na stránkách se dozví, jak správně dětem číst a čemu se naopak vyvarovat.

Jedná se o celorepublikový projekt, který je řízen kolektivem Obecně prospěšné společnosti pod vedením Evy Katrušákové. Tento projekt pomohla zpopularizovat celá řada osobností jako například: Zdeněk Svěrák, Alena Ježková, Ondřej Vetchý, ale i skupiny jako Nebe nebo MIRAI atd (Celé Česko čte dětem, online, 2023).

Čte (Sy)Rád

Pod touto zkratkou se skrývá název ČTENářův Sympatický RÁDce. Jedná se o online dostupnou databázi, která doporučuje čtivé knihy a měla by slabším i zkušenějším čtenářům pomoci se zorientovat ve světě literatury, poradit jim při výběru nejlepších a nejčtivějších titulů. Také se snaží, aby si každý čtenář našel „tu pravou“ knihu pro sebe. Svě si zde najdou čtenáři všech úrovní. Tato databáze je spolehlivým garantem kvality doporučovaných textů z hlediska jejich čtivosti a lákavosti pro čtenáře. Sestavuje seznam knih, které jsou nezábavnější, nejoblíbenější a nejčtivější pro každého čtenáře a pro každou příležitost, a to na základě důvěryhodných zdrojů, jako jsou doporučení odborníků, statistiky, literární ceny a oblíbené tituly slavných osobností. U každého titulu je možné zjistit, ve které knihovně se konkrétní kniha nachází nebo ve kterém knihkupectví je možné knihu zakoupit (Zemanová, 2009).

Rosteme s knihou

V roce 2005 byl spuštěn projekt pod záštitou Občanského sdružení Svazu českých knihkupců a nakladatelů a jeho společnosti Svět knihy. Cílem projektu je zvýšit čtenářskou gramotnost, jelikož výsledky výzkumů čtenářské gramotnosti dokazují výrazný pokles zájmu mládeže o četbu a knihy. Kampaň pořádá řadu aktivit z oblasti literárních a čtenářských soutěží, anket, knižních výstav, besed s autory, literárně – výtvarných dílen a workshopů. Samotný web www.rostemesknihou.cz je pro rodiče, učitele, knihovníky a další zájemce, kteří zde naleznou trochu teorie o čtenářství, inspiraci, pozvánky na literární akce, doporučené knihy, aktuality a zajímavosti. Pro děti je k dispozici ROSTÍK, kde jsou různé soutěže, hry a knihy. Knihy si děti mohou prohlížet, hledat inspiraci a vyhledat knihy, které se právě hodně čtou. Ke knihám mohou psát i komentáře. Pokud jsou děti na tomto webu aktivní, mohou získat centimetry a takzvaně „rostou s knihou“. Za tyto centimetry pak mohou získat odměnu (Rosteme s knihou, online, 2023).

LiStOVání

Projekt LiStOVání každý měsíc prezentuje zajímavé a aktuální knihy. Před publikem jsou zde interpretováni vybraní autoři a jejich literární díla, nebo konkrétní knihy formou scénického čtení. Při zhruba hodinovém divadelním vystoupení dochází k přenosu příběhu knihy, jazyka autora a atmosféry literatury na publikum. Jedná se o představení s rekvizitami, kostýmy, hudbou, začátkem i koncem. Listování probíhalo v minulosti za podpory Ministerstva školství České republiky, důvodem bylo šíření čtení a čtenářství. Tento projekt má své počátky v Českých Budějovicích, a to v roce 2003, kdy proběhlo první představení v knihkupectví. Dnes již projekt působí na mnoha stálých scénách jako v Brně, Praze, Českých Budějovicích, Olomouci, Prostějově, Trutnově a Slaném. Mimo to se konají mnohá vystoupení v menších divadlech, veřejných knihovnách, základních a středních školách. Každým rokem soubor odehraje až 700 představení v 80 českých a slovenských městech (Listování, online, 2023).

5. Praktická část

Praktická část výzkumu se zabývá zjištěním úrovně čtenářské gramotnosti, a to pomocí literárního textu a otázkám k němu vytvořených.

5.1 Metodika výzkumu

K sběru dat byla využita dotazníková metoda, která se často využívá v pedagogických výzkumech a je definována jako: „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaný odpovídá písemně.*“ (Chráska, 2007, s. 163).

Závěry mého výzkumu neslouží jako obecné a nepodávají odraz úrovně čtenářské gramotnosti žáků základních škol České republiky. Díky výsledkům si můžeme udělat představu o úrovni čtení s porozuměním žáků na druhém stupni základní školy. Mohou být cenné pro učitele českého jazyka na školách, kde výzkum proběhl a zároveň je inspirovat k další práci ve výuce českého jazyka i ostatních předmětů.

Dotazník zkoumá úroveň čtenářské gramotnosti v 6. a 9. třídách základních škol. Jako výchozí text k výzkumnému šetření jsem zvolila text od anglické autorky J. K. Rowlingové Bajky barda Beedleho (viz příloha 1). Se žánrem bajka se čtenář seznamuje již na prvním stupni základní školy. Dotazník (viz příloha 2) obsahuje 15 otázek vztahující se k práci s textem, dvě otázky jsou doplňující a zjišťují, zda žáci znají danou autorku a její další díla. Otázky jsou uzavřené a žáci vybírají odpověď z možností (a, b, c, d, případně e, f). Na přečtení textu a následnou práci s textem byl žákům poskytnut čas v maximální výši 30 minut. Před prací s textem žáci nebyli seznámeni se samotnou knihou, aby to neovlivnilo volbu jejich odpovědí. Po vypracování dotazníku byli seznámeni s celou bajkou a následně s celou knihou. Šetření probíhalo anonymně a respondenti uváděli pouze svůj věk a pohlaví.

5.2 Cíl výzkumu

Pokud žák disponuje dobrou úrovní čtenářské gramotnosti, má to pro něj značné výhody. Tato schopnost umožňuje studentům lépe ovládat učivo, zpracovávat ho a získané znalosti aplikovat v praxi. Pokud žáci dosahují těchto schopností již na základní škole, má to velký význam na jejich budoucí vzdělávání v průběhu jejich života. Cílem

mého výzkumu je zjistit, jaká je čtenářská úroveň na druhém stupni běžné základní školy. Výzkum se zabývá následujícími výzkumnými otázkami:

- Jaká je čtenářská gramotnost žáků na druhém stupni?
- Jaký je rozdíl v úrovni čtenářské gramotnosti u žáků v 6. třídách a 9. třídách?
- V kterém typu otázek byli žáci neúspěšnější?

5.3 Realizace výzkumu

Před samotným zadáním dotazníků žákům byla provedena první fáze výzkumu, a to tzv. pilotní přezkoušení. Dotazník byl nejprve zadán žákům 9. třídy na jiné základní škole. Díky pilotnímu přezkoušení vyplynulo, že některé otázky je nutno mírně poupravit, jelikož byly zavádějící, dále byl vyměřen čas, který dotazník žákům zabere a byla zjištěna obtížnost textu a otázek pro žáky, zároveň bylo upřesněno, jestli žákům bude vyhovovat hlasité nebo tiché čtení. Žákům vyhovovalo tiché čtení, které bylo zvoleno pro práci s textem. Pilotní přezkoušení potvrdilo mou domněnku, že žáci znají knihy o Harrym Potterovi, ale neznají Bajky barda Beedleho. Po pilotním přezkoušení byl dotazník upraven a dále zadán do daných ročníků dvou základních škol.

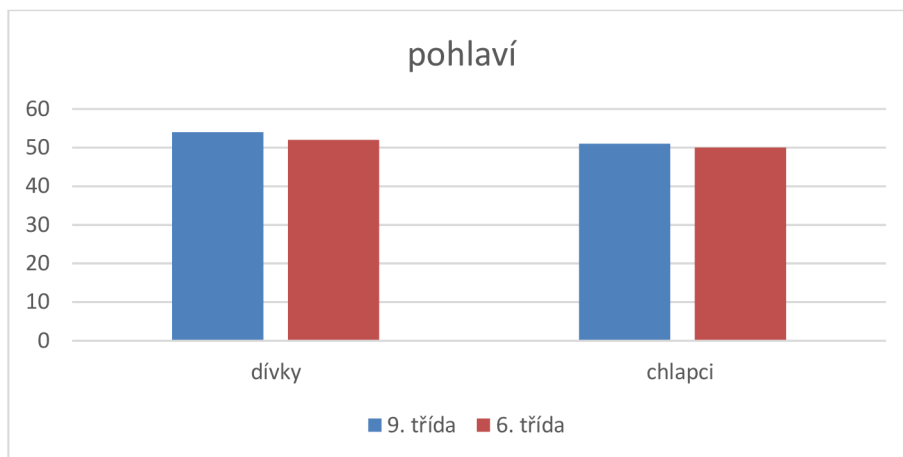
Ve druhé fázi výzkumu již došlo k samotnému zadání dotazníků do 6. a 9. tříd na základních školách. Žáci dotazník vyplňovali v rámci hodiny českého jazyka s paní učitelkou, která byla seznámena s tím, jak dotazník vyplňovat a vést. Po vrácení dotazníků jsem měla možnost s nimi zkonzultovat obtížnost textu a otázek k nim vytvořených. Velmi mile mě překvapilo, že žáky daný text zaujal a následně se k ostatním bajkám vraceli v hodinách literatury.

5.4 Výběr a charakteristika respondentů

Pro kvantitativní výzkum byli pro porovnání zvoleni žáci 6. a 9. tříd dvou základních škol. Školy byly vybírány náhodně, osloveno bylo 8 základních škol, spolupráce proběhla se dvěma z nich. Výzkum byl uskutečněn v březnu roku 2023, účastnilo se ho celkem 207 respondentů, z toho 106 dívek a 101 chlapců, 52 dívek a 50 chlapců v šestých třídách a v devátých třídách 54 dívek a 51 chlapců. Podle počtu můžeme vidět, že rozložení z hlediska pohlaví je téměř vyrovnané (viz graf 1). Výběr školy byl náhodný, výběr žáků záměrný, z hlediska jejich věku. Záměrně byl vybrán 6. ročník, který pro žáky znamená přestup z 1. stupně na druhý a pro některé z nich je velmi obtížný, protože klade větší

nároky na množství učiva, a 9. ročník, který je naopak zakončením studia na 2. stupni a přípravou na přechod na střední školu.

Graf č.1: Pohlaví žáků šestých a devátých tříd.



5.5 Interpretace výsledků dotazníku

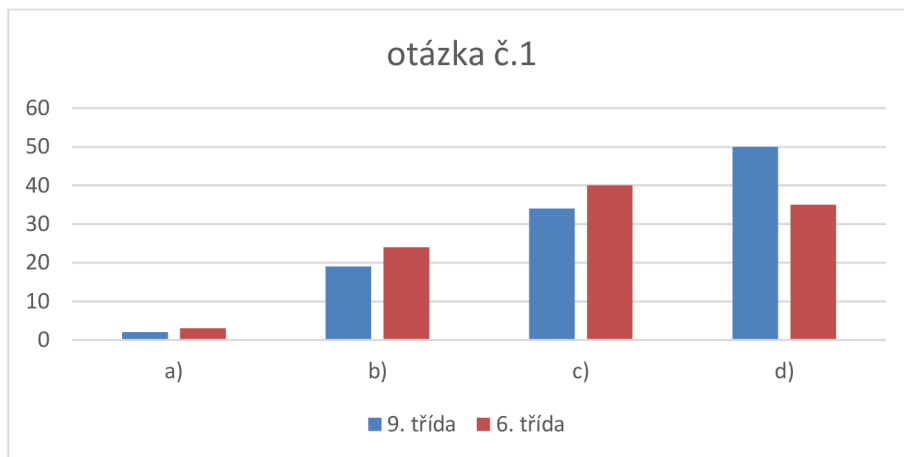
V této části práce jsou získaná data z dotazníku přenesena do grafů a následně okomentována. Bude zkoumána úspěšnost jednotlivých otázek v obou ročnících. Výsledky budou rozebrány níže v další kapitole.

5.5.1 První otázka dotazníku

První otázka v dotazníku zní: *V ukázce uměli čarovat.* Žáci měli po přečtení **vyhledat informaci** v textu, kdo byl schopen čarovat. Správnou odpovědí byla odpověď d) pouze čarodějnice. V tabulce je uvedeno procentuální zastoupení správných odpovědí. Jelikož se jednalo o otázku typu vyhledávání informací v textu, je překvapující výsledek správných odpovědí, který je v obou ročnících nižší než 50 %. V devátých třídách byla úspěšnost správných odpovědí o 13,2 % vyšší než v třídách šestých. Žáci, kteří zvolili odpověď c) se mylně domnívali, že uměl čarovat i král, zkrátka je skutečnost, že král měl v ruce „kouzelnou hůlku“ a myslel si, že čaruje. Menší procento se domnívalo, že uměl čarovat šarlatán i čarodějnice (odpověď b), při nepozorném čtení se čtenář mohl domnívat, že šarlatán skutečně uměl čarovat a mohlo to být způsobeno i tím, že neznali správný význam slova šarlatán.

V tomto případě se nesplnil můj odhad úspěšnosti čtenářů, čekala jsem, že tato otázka pro žáky nebude tolik zavádějící, jelikož odpověď na ni můžou při pozorném čtení v textu přímo vyhledat. Z toho důvodu jsem čekala mnohem větší úspěšnost.

Graf č.2: Správné odpovědi k první otázce: *V ukázce uměli čarovat.*



Tabulka č.1: Procentuální vyjádření správných odpovědí.

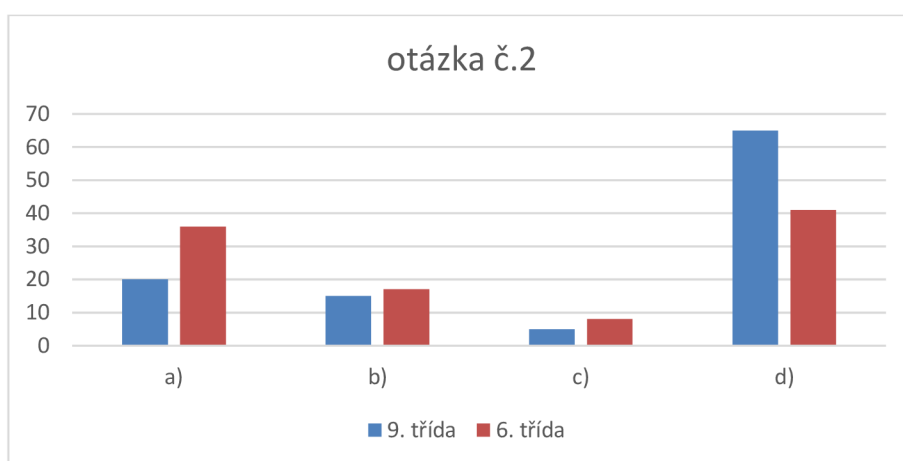
	a)	b)	c)	d)
6. třída	2,9 %	23,6 %	39,2 %	34,3 %
9. třída	1,9 %	18,1 %	32,4 %	47,6 %

5.5.2 Druhá otázka dotazníku

Druhá otázka zní: *Na základě přečteného textu vyber jedno podstatné jméno nejvíce vystihující šarlatána.* Otázka byla zaměřena na **interpretaci**, při tomto postupu se čtenář snaží o přesnější nebo komplexnější porozumění textu tím, že ho propojí s vlastní zkušeností. Žáci měli za úkol spojit podstatné jméno šarlatán s jeho nejvíce podobným synonymem. V devátých třídách byla výrazně lepší úspěšnost, správně odpovědělo o 21,8 % žáků více než v šestých třídách. Jedním z důvodů může být fakt, že žáci šestých ročníků ve většině případů neznají význam slova šarlatán, nikdy ho předtím neslyšeli a tudíž v 35,3 % odpověděli, že je šarlatán lhář. Podle mého názoru mohla žáky zmást věta v textu: „*Proč to nefunguje?*“ *obořil se král na šarlatána, který se uchýlil k jediné lsti,*

jež mu ještě zbývala. Slovo *lest*, jehož význam žáci neznali, mohlo v žácích evokovat slovo *lež*, a mylně je navedlo ke zvolení odpovědi *lhář*. Překvapilo mě téměř shodné procentuální zastoupení chybných odpověd *b)*, že je *šarlatán dobrák*, jelikož je z textu jasné, že se o *dobráka* nejedná, a je jasné čitelné, že měl záporné vlastnosti (*podváděl, lhal, kradl* atd.). O žádných kladných vlastnostech není v textu ani zmínka a ani ze žádné situace nevyplývají.

Graf č.3: Správné odpovědi k druhé otázce: *Na základě přečteného textu vyber jedno podstatné jméno nejvíce vystihující šarlatána.*



Tabulka č.2: Procentuální vyjádření správných odpovědí.

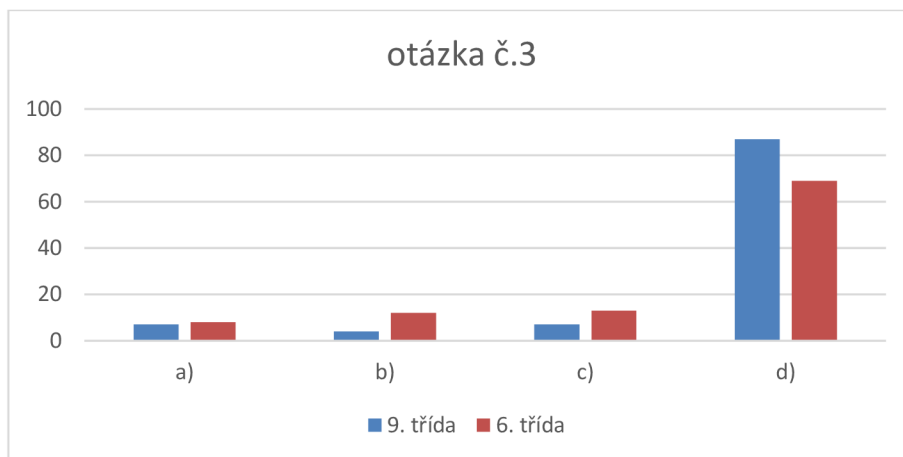
	a)	b)	c)	d)
6. třída	35,3 %	16,7 %	7,8 %	40,2 %
9. třída	19 %	14,3 %	4,8 %	61,9 %

5.5.3 Třetí otázka dotazníku

Třetí otázka zní: *Jaké vlastnosti nejvíce vystihují krále?* Tato otázka zjišťuje tzv. **vyvozování závěrů**. Na základě přečteného textu mají žáci za úkol domýšlet si skutečnosti, které v textu nejsou výslovně uvedeny, propojovat informace v textu a pochopit jejich vzájemnou souvislost. Správnou odpovědí byla odpověď *d)* *hloupý, důvěřivý*. Žáci devátých tříd byli o 16 % úspěšnější.

U této otázky se splnil můj předpoklad úspěšnosti, a to především u žáků devátých ročníků, u kterých byla úspěšnost velmi vysoká.

Graf č.4: Správné odpovědi ke třetí otázce: Jaké vlastnosti nejvíce vystihují krále.



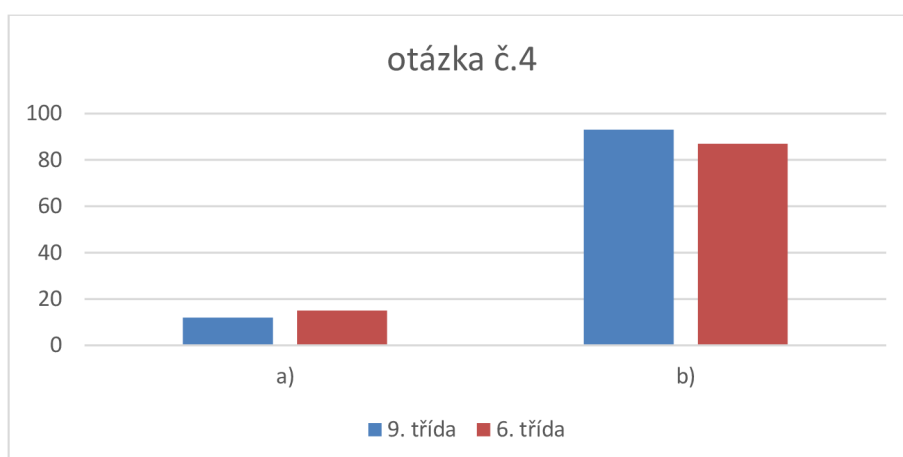
Tabulka č.3: Procentuální vyjádření správných odpovědí.

	a)	b)	c)	d)
6. třída	7,8 %	11,8 %	12,7 %	67,7 %
9. třída	6,7 %	3,8 %	6,7 %	82,8 %

5.5.4 Čtvrtá otázka dotazníku

Čtvrtá otázka zní: *Umřela v příběhu čarodějnice?* Opět se jednalo o **vyhledávání informací v textu**, z tohoto důvodu byl můj odhad o úspěšnosti vysoký. Správnou odpovědí byla možnost b) ne. V závěru ukázky se doslovně čtenář dočetl, že nebyla zabita, což je v textu přímo napsáno: „*Hlupáci,*“ ozval se z pařezu, který za sebou zanechali Alicin hlas. „*Čarodějku ani kouzelníka nezabijete, když je rozpoltíte vedví!*“ Z tohoto důvodu mě překvapilo, že určité procento žáků odpovídalo, že čarodějnice v příběhu zemřela. V devátých třídách byla úspěšnost opět o něco vyšší, a to o 3,3 %, v obou třídách se můj odhad vysoké úspěšnosti naplnil, jelikož je v obou případech vyšší než 80 %.

Graf č.5: Správné odpovědi ke čtvrté otázce: *Umřela v příběhu čarodějnice?*



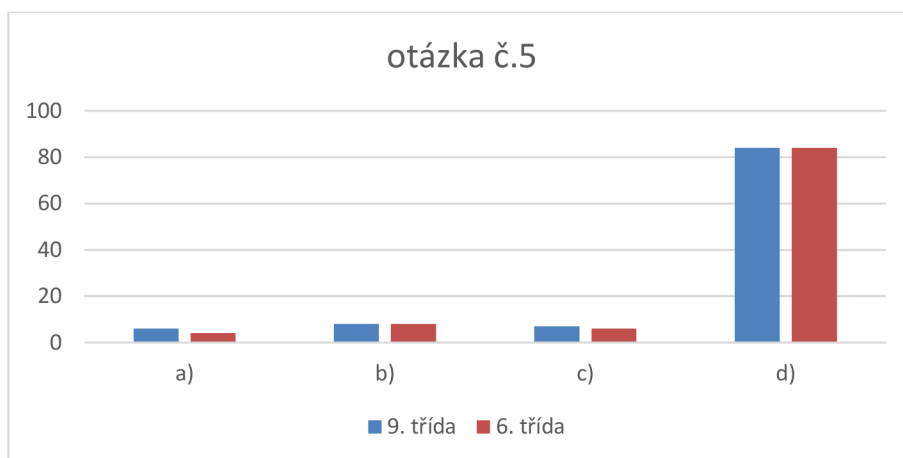
Tabulka č.4: Procentuální vyjádření správných odpovědí.

	a)	b)
6. třída	14,7 %	85,3 %
9. třída	11,4 %	88,6 %

5.5.5 Pátá otázka dotazníku

Pátá otázka zní: *Vyber větu, ve které se píše, jak to dopadlo se šarlatánem.* Tato otázka je zaměřena na **vyhledávání informací v textu**, proto jsem opět čekala vysokou úspěšnost, což se také potvrdilo. Při četbě ukázky stačilo nalézt správnou větu, která odpovídá na otázku, žáci neměli problém tuto informaci vyhledat. Správnou odpovědí je d), v obou ročnících je úspěšnost vyšší než 80 %, lépe si vedli žáci šestých tříd, a to o 2,4 %. Ostatní chybné odpovědi byly zastoupeny v malém množství.

Graf č.6: Správné odpovědi k páté otázce: *Vyber větu, ve které se píše, jak to dopadlo se šarlatánem.*



Tabulka č.5: Procentuální vyjádření správných odpovědí.

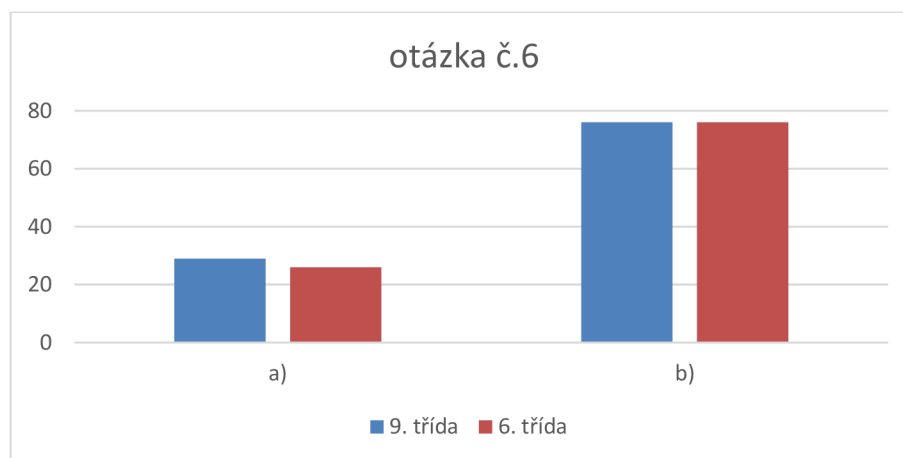
	a)	b)	c)	d)
6. třída	3,9 %	7,8 %	5,9 %	82,4 %
9. třída	5,7 %	7,6 %	6,7 %	80 %

5.5.6 Šestá otázka dotazníku

Šestá otázka v dotazníku zní: *Bylo v království po celou dobu dovoleno čarovat?* Správnou odpovědí byla možnost b) ne. Tento typ otázky je zaměřen na **vyhledávání informací v textu**. Tuto informaci žáci našli na konci textu, konkrétně v předposledním odstavci: *„Po těchto slovech padl i král na kolena a slibil pařezu, že okamžitě vydá nařízení, jímž vezme všechny čarodějky a kouzelníky v celém království pod svou ochranu a dovolí jim svobodně provozovat kouzla a čáry.“* Správná odpověď je zřejmá i podle informace na začátku ukázky, kde bylo uvedeno, že král měl gardu pro lov čarodějnic, která právě čarodějnice pronásledovala.

Opět jsem čekala, že tato odpověď bude čtenáři, který důkladně čte text, zřejmá. I tak byla úspěšnost poměrně dostačující, kdy si lépe vedli žáci šestých tříd, a to o 2,1 %.

Graf č.7: Správné odpovědi k šesté otázce: *Bylo v království po celou dobu dovoleno čarovat?*



Tabulka č.6: Procentuální vyjádření správných odpovědí.

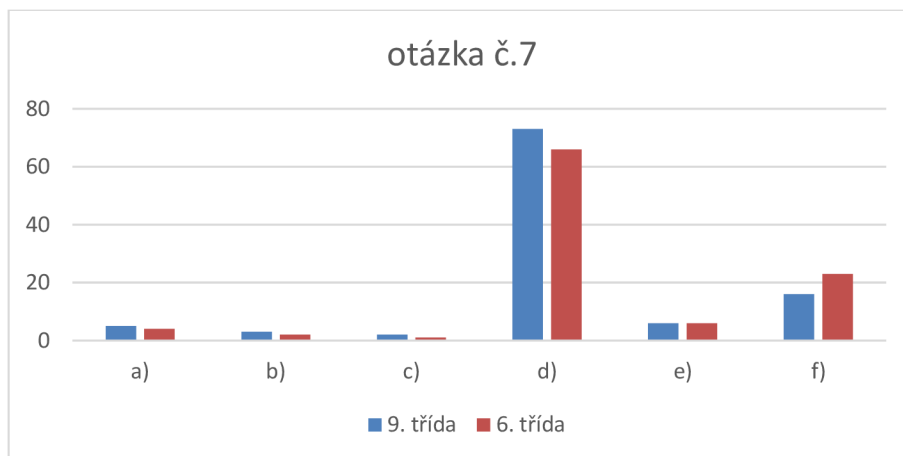
	a)	b)
6. třída	25,5 %	74,5 %
9. třída	27,6 %	72,4 %

5.5.7 Sedmá otázka dotazníku

Sedmá otázka zní: *Které z přísloví **nejvhodněji** vystihuje přečtenou ukázkou?* Správnou odpovědí byla možnost d) Lež má krátké nohy. Tato otázka testovala, jak si žáci dokážou poradit s **posuzováním textu**. Do centra pozornosti se při posuzování textu přesouvá čtenářova pozornost od odvozování významu ke kritickému uvažování o textu samém. Díky volbě z pěti možností bylo procento správných odpovědí vysoké a žákům to možnost výběru usnadnilo. Pokud by měli přísloví formulovat sami, byla by pro ně odpověď mnohem náročnější, jelikož jsem při zpětné vazbě se žáky zjistila, že přísloví téměř neznají, ačkoli by se s příslovími měli setkávat již od prvního stupně základní školy.

Lépe si vedli žáci devátých ročníků, a to s úspěšností vyšší o 4,8 %.

Graf č.8: Správné odpovědi k sedmé otázce: *Které z přísloví nejvhodněji vystihuje přečtenou ukázkou?*



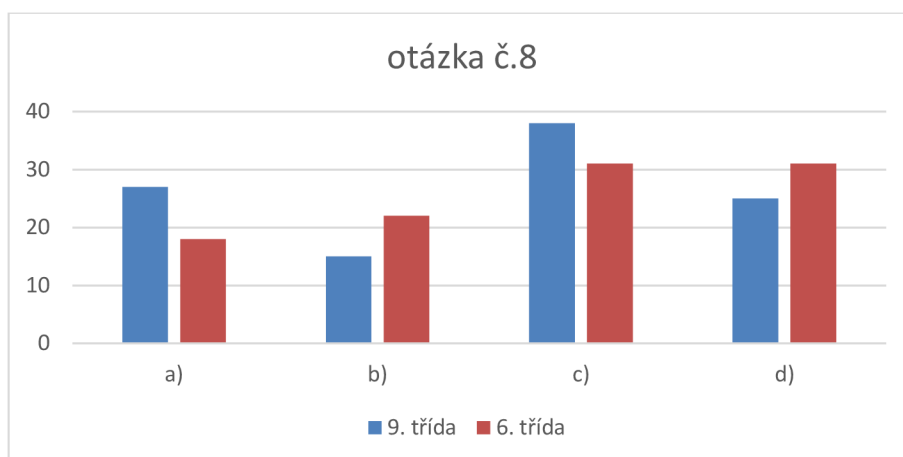
Tabulka č.7: Procentuální zastoupení správných odpovědí.

	a)	b)	c)	d)	e)	f)
6. třída	3,9 %	2 %	1 %	64,7 %	5,9 %	22,5 %
9. třída	4,8 %	2,9 %	1,9 %	69,5 %	5,7 %	15,2 %

5.5.8 Osmá otázka dotazníku

Osmá otázka zní: *Proč byla Alice schovaná ve křoví?* Tato otázka se zaměřovala na hlubší porozumění textu, jelikož je to informace, která v textu nebyla jasně napsaná. Žáci měli za úkol si na základě přečtených informací domyslet, proč tomu tak bylo. Tato otázka se zaměřovala na **vyvozování závěrů v textu**. V největším zastoupení je chybná odpověď c). Podle mého názoru žáky ke zvolení této odpovědi vedla špatná úvaha, že král uměl čarovat. Takto odpovídali již v otázce číslo jedna, což je informace, která je mohla zmást, žákům z ní chybně vyplynulo, že Alice mařila králova kouzla. Často se také vyskytovala odpověď d), která byla ve velkém procentuálním zastoupení v šestých třídách. U správných odpovědí se lépe dařilo žákům v devátých třídách, a to o 8,1 %. Celková úspěšnost správných odpovědí je v obou třídách velmi nízká.

Graf č. 9: Správné odpovědi k osmé otázce: Proč byla Alice schovaná ve křovi?



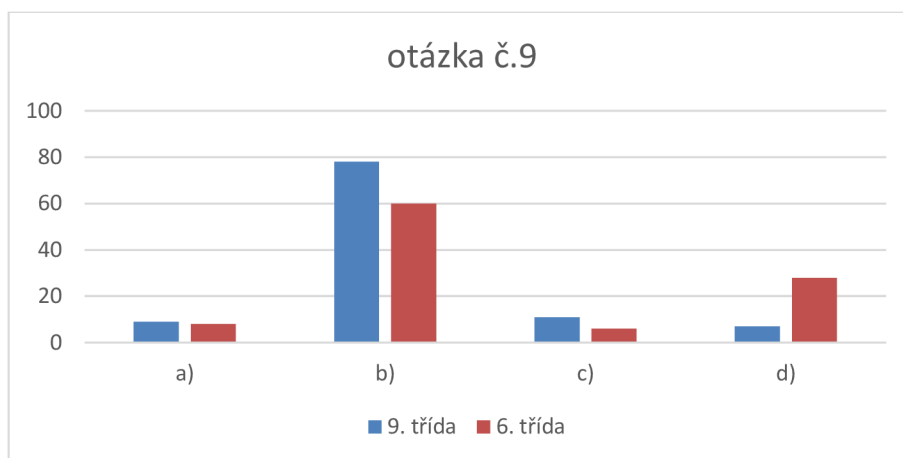
Tabulka č.8: Procentuální vyjádření správných odpovědí.

	a)	b)	c)	d)
6. třída	17,6 %	21,6 %	30,4 %	30,4 %
9. třída	25,7 %	14,3 %	36,2 %	23,8 %

5.5.9 Devátá otázka dotazníku

Devátá otázka zní: *Která slova nejlépe vystihují tento příběh?* Tato otázka byla zaměřena na **interpretaci**. Žáci měli za úkol určit atmosféru příběhu na základě již získaných znalostí. O 15,5 % odpovídali lépe žáci devátých tříd. Vzhledem k výběru odpovědí mě překvapilo, že žáci určovali, že se jedná o příběh vážný a tajemný. U této otázky jsem očekávala větší zastoupení správných odpovědí.

Graf č.10: Správné odpovědi k deváté otázce: *Která slova nejlépe vystihují tento příběh?*



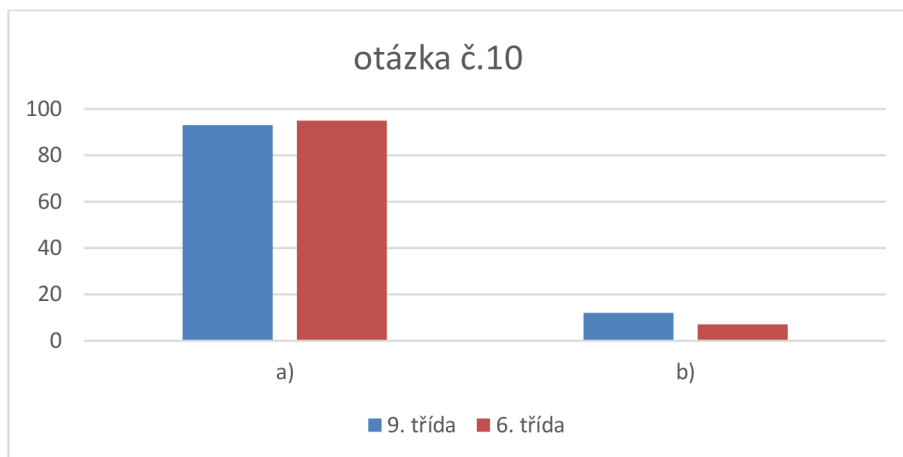
Tabulka č.9: Procentuální vyjádření správných odpovědí.

	a)	b)	c)	d)
6. třída	7,8 %	58,8 %	5,9 %	27,5 %
9. třída	8,6 %	74,3 %	10,4 %	6,7 %

5.5.10 Desátá otázka dotazníku

Desátá otázka zní: *Myslíš, že se nechal král lehce ovlivnit/napálit?* Tato otázka zkoumala názor čtenáře na základě přečteného textu. U této otázky jsem čekala většinovou správnost odpovědí, což se mi potvrdilo, jelikož správnou odpověď zvolila většina. Lépe si však u této otázky vedli žáci šestých tříd, a to o 4,5 %. Tato otázka testovala **interpretaci**, a to tedy komplexnější porozumění textu tím, že ho žáci propojí s vlastní zkušeností.

Graf č.11: Správné odpovědi k desáté otázce: *Myslíš, že se nechal král lehce ovlivnit/napálit?*



Tabulka č.10: Procentuální vyjádření správných odpovědí.

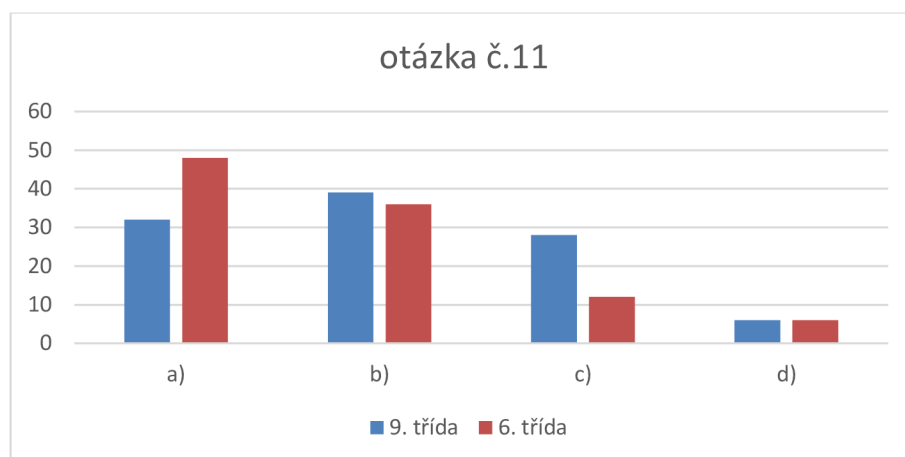
	a)	b)
6. třída	93,1 %	6,9 %
9. třída	88,6 %	11,4 %

5.5.11 Jedenáctá otázka dotazníku

Jedenáctá otázka zní: *O kolik kouzel celkem se král v příběhu pokusil?* U této otázky se jednalo o **vyhledávání informací v textu**. Tato otázka byla poněkud záludná, protože pokud čtenář nečte pečlivě a pozorně, zvolí jako správnou odpověď variantu a) nebo b). V devátých třídách si žáci ve velkém zastoupení mylně mysleli, že se král pokusil pouze o jedno kouzlo a v šestých třídách, že o dvě kouzla. Že se jednalo celkem o tři, se mohli žáci dozvědět z věty: „*Diváci nabyli dojmu, že první dvě kouzla byla pouhými iluzionistickými triky.*“. Nastaly tudíž dvě možnosti pochybení. Z předchozí věty žáci usoudili, že kouzla byla pouze dvě a nezapočetli k nim ještě to jedno, které král prováděl v části uvedené ukázky. A druhá varianta chybných odpovědí nastala z toho důvodu, že žáci uvedli chybně jedno kouzlo, protože počítali pouze to jedno, o kterém se hovoří o

králově neúspěšném kouzle v ukázce. Správná odpověď byla zastoupena pouze v 11,8 % u šestých ročníků a zde byli žáci devátých ročníků o něco úspěšnější, správně odpovědělo 26,7 % respondentů. Procentuální zastoupení správných odpovědí považují za velmi nízké.

Graf č. 12: Správné odpovědi k jedenácté otázce: *O kolik kouzel celkem se král v příběhu pokusil?*



Tabulka č.11: Procentuální vyjádření správných odpovědí.

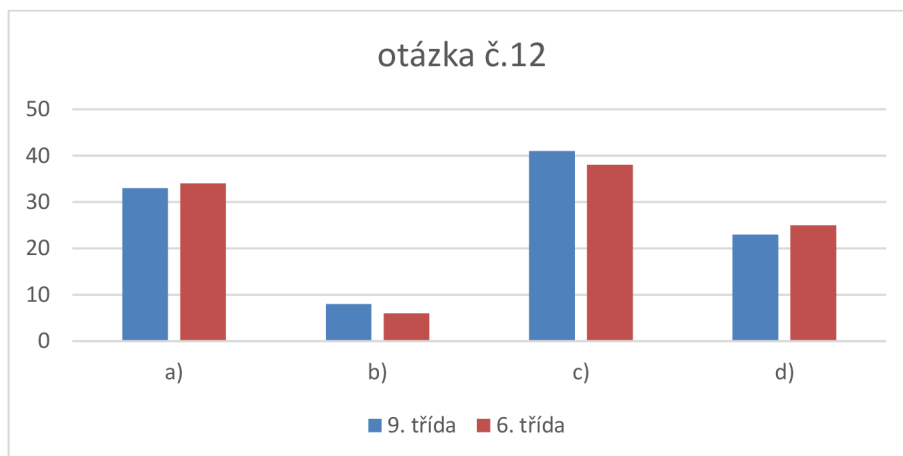
	a)	b)	c)	d)
6. třída	47 %	35,3 %	11,8 %	5,9 %
9. třída	30,5 %	37,1 %	26,7 %	5,7 %

5.5.12 Dvanáctá otázka dotazníku

Dvanáctá otázka zní: *Jaká tvrzení z textu jsou **pravdivá**?* Tato otázka byla zaměřena na **vyvozování závěrů**. Z textu, který žáci přečetli, měli vyvodit informace, které z textu vyplývají. Správnou odpovědí byla možnost c) Alice a šarlatán se znali. Tato informace je patrná z věty, která se nachází uprostřed textu: „*Proměnila se ve strom!*“ *zaječel šarlatán, a protože se bál, aby se Alice znovu nezměnila v ženu a nevyzradila jeho tajemství.*“ Tuto odpověď o 1,8 % zvládli lépe žáci devátých tříd. Podobně procentuálně zastoupená byla i odpověď a) Čarodějnice vypustila na království kletbu. Tato odpověď

mě velmi překvapila, jelikož v závěru textu se přímo píše: „*Po těchto slovech padl i král na kolena a slibil pařezu, že okamžitě vydá nařizení, jímž vezme všechny čarodějky a kouzelníky v celém království pod svou ochranu [...]*“ Zde je jasně napsáno, že čarodějnice nakonec kletbu nevypustila.

Graf č. 13: Správné odpovědi ke dvanácté otázce: *Jaká tvrzení z textu jsou pravdivá?*



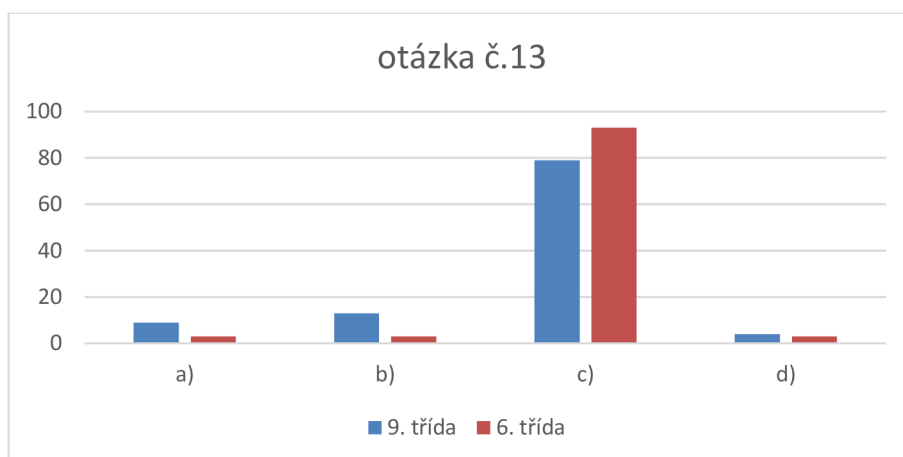
Tabulka č.12: Procentuální vyjádření správných odpovědí.

	a)	b)	c)	d)
6. třída	32,4 %	5,7 %	37,3 %	24,6 %
9. třída	31,4 %	7,6 %	39,1 %	21,9 %

5.5.13 Třináctá otázka dotazníku

Třináctá otázka zní: *Proč chtěl šarlatán chytit Alici?* Opět se jedná o **vyvozování závěrů**, které zjišťovalo, jak si žáci dokáží poradit s neúplně napsanými informacemi v textu. Tato informace v textu není přímo napsaná, ale lze ji vyvodit. Šarlatán chtěl chytit Alici, protože měl strach, že ho prozradí. Je to patrné z toho, že kouzlila za krále, který chtěl umět čarovat, ale neovládal magii, což je uvedeno hned v úvodu textu. Zde můžeme vidět, že žáci si už s odpovědi věděli lépe rady než v předchozí otázce. Správná odpověď byla c), kde si vedli naopak o celých 16,1 % lépe žáci šestých tříd s velice vysokou úspěšností, která přesahovala 90 %.

Graf č. 14: Správné odpovědi ke třinácté otázce: *Proč chtěl šarlatán chytit Alici?*



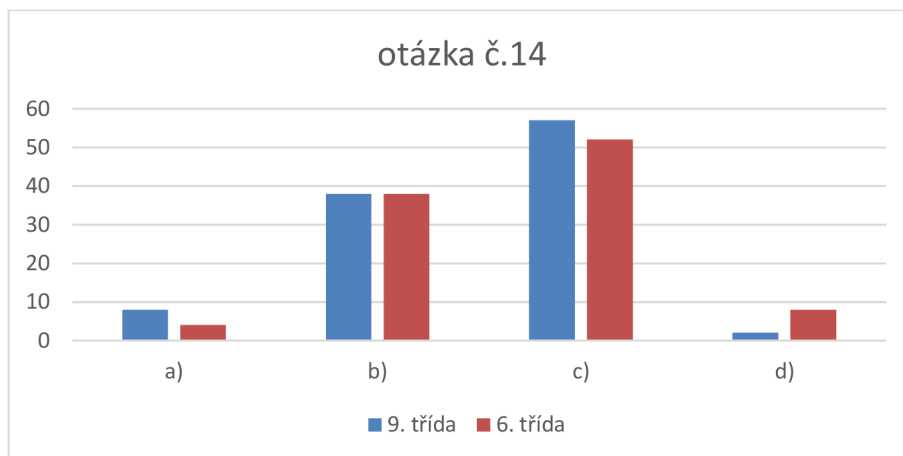
Tabulka č.13: Procentuální vyjádření správných odpovědí.

	a)	b)	c)	d)
6. třída	2,9 %	2,9 %	91,3 %	2,9 %
9. třída	8,6 %	12,4 %	75,2 %	3,8 %

5.5.14 Čtrnáctá otázka dotazníku

Čtrnáctá otázka zní: *Proč si myslíš, že pařez mohl mluvit a chechtat se?* Otázka se soustředí na **vyvozování závěrů**. V textu tato informace přesně není napsána, ale v závěru textu se žáci mohou dozvědět: „[...] slyšeli, jak se pařez za jejich zády nepřestává chechtat. Jen co se okolí pařezu konečně vyprázdnilo, vynořila se z díry mezi jeho kořeny zavalitá stará králičí samice s dlouhými vousky a hůlkou mezi zuby.“ Z této informace je patrné, že se čarodějnice proměnila v králíka a za pařezem byla schovaná a chechtala se, což dělalo dojem, že se chechtá sám pařez. Správná odpověď c) byla početnější u žáků devátých ročníků, a to o 3,3 %, tento rozdíl není zase až tak veliký. Třetina žáků určovala jako správnou odpověď b) Čarodějnice se v něj kouzlem proměnila. Žáci si pravděpodobně důkladně nepřečetli závěr ukázky. Můžeme vidět, že úspěšnost obou ročníků je průměrná.

Graf č. 15: Správné odpovědi ke čtrnácté otázce: *Proč si myslíš, že pařez mohl mluvit a chechtat se?*



Tabulka č.14: Procentuální vyjádření správných odpovědí.

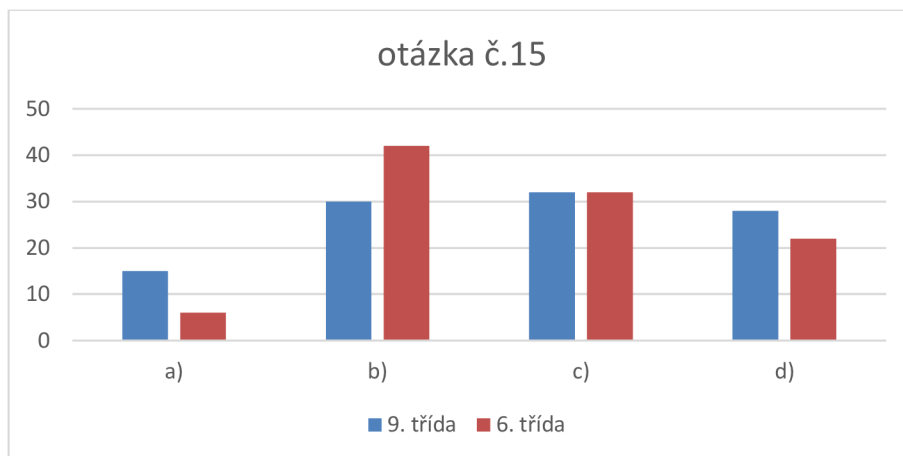
	a)	b)	c)	d)
6. třída	3,9 %	37,3 %	51 %	7,8 %
9. třída	7,6 %	36,2 %	54,3 %	1,9 %

5.5.15 Patnáctá otázka dotazníku

Patnáctá otázka zní: *Jaký název nejlépe vystihuje ukázkou?* Tato otázka zkoumá **posuzování textu**. Žáci měli za úkol vyvodit, jaký název odpovídá přečtené ukázce. Před samotným zadáním textu mi bylo jasné, že tato otázka bude pro žáky náročnější, jelikož toto dílo a tuto ukázkou neznali. I tak byla správná odpověď zastoupena v poměrně velkém počtu.

Lépe si vedli žáci šestých ročníků, a to o 12,7 %. Dále pak ve velkém počtu určovali jako správnou odpověď c) Tajemný šarlatán a důvěřivý král.

Graf č.16: Správné odpovědi k patnácté otázce: *Jaký název nejhodněji vystihuje ukázkou?*



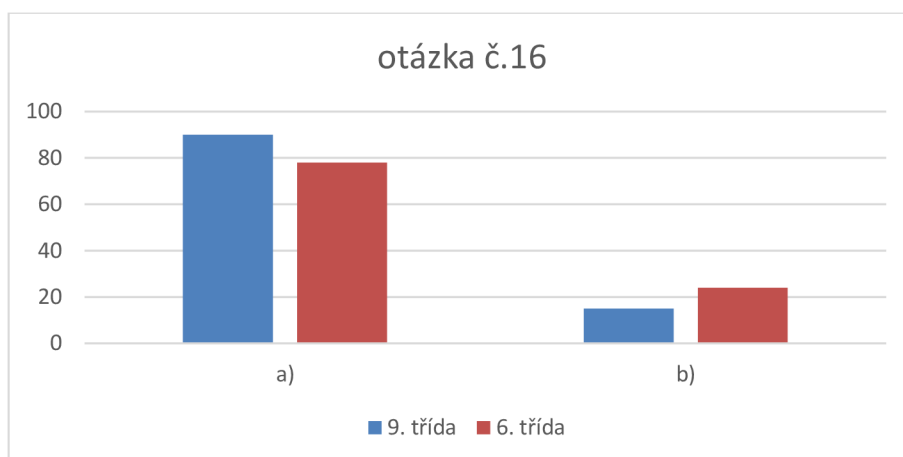
Tabulka č.15: Procentuální vyjádření správných odpovědí.

	a)	b)	c)	d)
6. třída	5,9 %	41,2 %	31,4 %	21,5 %
9. třída	14,3 %	28,5 %	30,5 %	26,7 %

5.5.16 Šestnáctá otázka dotazníku

Šestnáctá otázka zkoumala, zda žáci spisovatelku J. K. Rowlingovou znají. V převážné většině autorku žáci spíše znají. V devátých třídách znají autorku však o něco více o 8,9 %. Okolo 20 % žáků jméno autorky nikdy neslyšelo.

Graf č. 17: Odpovědi k šestnácté otázce: *Znáš spisovatelku J. K. Rowlingovou?*



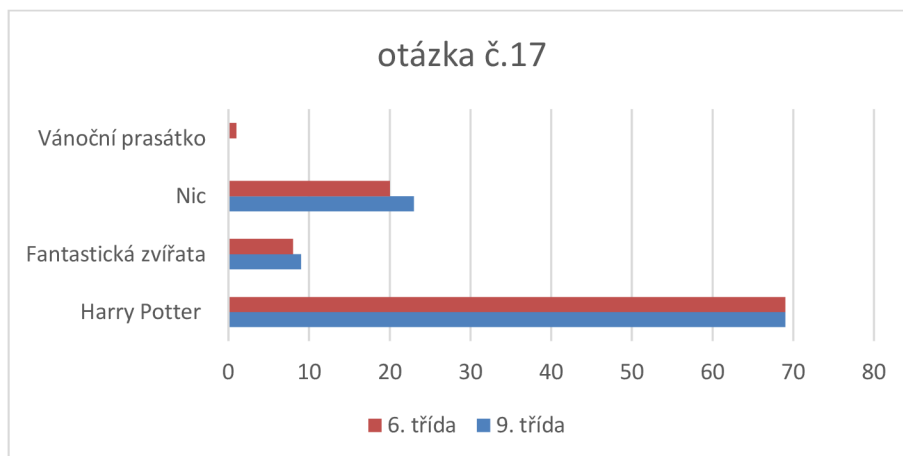
Tabulka č.16: Procentuální zastoupení odpovědí.

	a)	b)
6. třída	76,5 %	23,5 %
9. třída	85,7 %	14,6 %

5.5.17 Sedmnáctá otázka dotazníku

Většina žáků zná jméno autorky díky knihám o Harrym Potterovi, které zná téměř 70 % žáků, na druhém místě se zřejmě i díky filmovému zpracování umístila Fantastická zvířata, jeden žák znal dokonce i knihu Vánoční prasátko.

Graf č.18: Správné odpovědi k sedmnácté otázce: *Jaká další díla od autorky znáš?*



Tabulka č.17: Procentuální vyjádření odpovědí.

	Harry Potter	Fantastická zvířata	nic	Vánoční prasátko
6. třída	67,6 %	7,8 %	19,6 %	0,98 %
9. třída	66,7 %	8,6 %	21,9 %	0 %

5.5 Výsledky výzkumu

Jedna z výzkumných otázek měla za cíl zjistit, jakou úroveň čtenářské gramotnosti disponují žáci šestých a devátých tříd základní školy. S výsledky čtenářské gramotnosti je česká veřejnost seznamována od poloviny 90. let 20. století, kdy začaly probíhat mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS. V rámci srovnávacích testů dosahovali naši žáci nadprůměrných výsledků v přírodovědných předmětech, průměrní byli v matematice a průměrných až podprůměrných výsledků dosahovali ve čtenářské gramotnosti (Zachová, 2013). Tato skutečnost se odráží ve výsledcích výzkumu. Celková úspěšnost žáků v tomto výzkumu činila 59 %, což koreluje s výsledky mezinárodních šetření a potvrzuje, že jsou žáci spíše lehce nadprůměrní v oblasti úrovně čtenářské gramotnosti.

Další částí výzkumné otázky bylo zjistit, s jakým typem otázek podle postupu porozumění si žáci poradí nejlépe. Z výsledků šetření můžeme dojít k závěru, že nejlépe si žáci vedli v postupu porozumění textu v interpretaci, a to s celkovou procentuální úspěšností 69,5 %. Konkrétně v šestých třídách 64 % a o něco lépe si vedli žáci devátých tříd se 75 %. Tento typ porozumění považuji za náročnější a čekala jsem lepší výsledky naopak při vyhledávání informací v textu nebo u vyvozování závěrů. U vyhledávání informací v textu byla celková úspěšnost lehce nadprůměrná, a to 60 %. U žáků šestých tříd 58 % a u žáků devátých opět o trochu vyšší 63 %. Ve vyvozování závěrů si vedli žáci o něco hůře. Procentuální zastoupení správných odpovědí v tomto typu otázek bylo velmi průměrné a činilo 54 %. U žáků šestých tříd byly tyto odpovědi zastoupeny 53 % a u žáků devátých třídách 55 %. Výsledky otázek zaměřených na posuzování textu ukázaly taktéž průměrnou a celková úspěšnost činila 51 %. Ve výsledcích otázek podle typu porozumění jsem čekala jiné výsledky, jelikož jsem vycházela z tvrzení, že v rámci

hodnocení čtenářských dovedností se žáci v České republice umístili lépe při testování schopnosti vyhledávat a vyvozovat informace v textu, které se řadí mezi základní čtenářské dovednosti. Na druhé straně, při testování schopnosti interpretovat a posuzovat texty, které zahrnují složitější čtenářské dovednosti, dosáhli čeští žáci horších výsledků (ČŠI, online 2023). V případě mého výzkumu se tato informace vyvrátila a zároveň i informace, že od roku 2001 se čeští žáci průběžně zlepšovali na stupnici vyhledávání a vyvozování a na stupnici interpretace a posuzování se zlepšili pouze mezi lety 2001 a 2011, v následujících letech se jejich výsledky v této oblasti opět zhoršovaly.

Třetí částí výzkumné otázky bylo zjistit, jaký je rozdíl v úrovni čtenářské gramotnosti v šestých a devátých třídách. Ve třech typech porozumění byli úspěšnější žáci devátých tříd. Lepších výsledků dosahovali v interpretaci, a to o 11 %, ve vyhledávání informací byli úspěšnější o 7 % a v posuzování textu pouze o 2 %. Žáci šestých ročníků dosáhli lepších výsledků v otázkách zaměřených na vyvozování závěrů, a to o 3,5 %. Před samotným zjišťováním výsledků jsem očekávala, že při porovnání šestého a devátého ročníku budou zaznamenány znatelné rozdíly, jelikož čtenářská gramotnost žáků devátých ročníků by měla být na vyšší úrovni, protože se jedná o žáky, kteří prošli téměř celým procesem základního vzdělávání oproti žákům šestého ročníku, kteří si teprve zvykají na náročný přechod z prvního stupně na druhý.

Výsledky výzkumu ukazují, že je velmi důležité, aby se učitelé na školách zaměřili na práci s texty a podporovali a prohlubovali u žáků rozvoj čtení s porozuměním. K dosažení tohoto cíle je nutné využívat ve výuce ucelené texty, protože používání krátkých úryvků z beletrie nedovoluje čtenářům zažít plnohodnotné a komplexní čtenářské zážitky. I když je možné identifikovat další faktory, které přispívají k nedostatečným výsledkům v mezinárodních průzkumech čtenářské gramotnosti, v poslední době odborníci na problematiku reagují dostatečně prostřednictvím svých výzkumů a analýz. Je nutné, aby výsledky těchto analýz byly dostatečně šířeny mezi učitelskou obcí a aby se učitelé aktivně zabývali jejich doporučeními a identifikovali se s nimi (Zachová, 2013).

6. Závěr

Diplomová práce věnuje pozornost čtenářské gramotnosti, pokusila se zmapovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků 6. a 9. ročníků 2 základních škol. Záměrně byli zvoleni žáci 6. ročníků, vstupující na 2. stupeň základní školy, a žáci 9. ročníků, kteří směřují ke středoškolskému vzdělávání s mnohem vyššími nároky na porozumění náročnějšímu učivu. K zmapování úrovně čtenářské gramotnosti žáků v těchto ročnících byl zvolen dotazník. Cílem bylo zanalyzovat stav čtenářské gramotnosti respondentů a odpovědět na otázky, první z nich je: Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti u žáků těchto tříd? Výsledky žáků na základních školách byly lehce nadprůměrné a potvrdily, že čeští žáci dosahují při testech, které zkoumají čtenářskou gramotnost, průměrných nebo lehce nadprůměrných výsledků. V tomto výzkumu byla zjištěna celková úspěšnost žáků 59 %, což koresponduje s tímto tvrzením, avšak závěry neplatí pro všechny žáky a pro všechny školy, jelikož zkoumaný vzorek nebyl příliš velký, činil celkem 207 respondentů. Jaký je rozdíl mezi výsledky žáků šestých a devátých tříd? To byla další otázka, na kterou byla zjišťována odpověď. Výsledky potvrdily, že žáci šestých tříd na tom jsou o trošku hůře. Ve 3 typech porozumění se lépe dařilo žákům devátých tříd a v 1 typu žákům šestých tříd. Zde jsem očekávala, že rozdíl mezi těmito třídami bude znatelně vyšší a starší žáci budou úspěšnější. Cílem poslední zkoumané otázky bylo zjistit, v jakém typu otázek si žáci vedli nejlépe. Obecně vyplývá, že si žáci budou spíše vědět rady s otázkami, kde mají vyhledávat informace nebo vyvozovat závěry, a naopak těžší je pro žáky pracovat s otázkami, které se zaměřují na interpretaci a na posuzování. Výsledky výzkumu však ukázaly, že žáci měli občas problém některé informace vyhledat z důvodu nedůkladného přečtení zadaného textu. Překvapivě nejlépe si vedli v otázkách zaměřených na interpretaci, která je typem porozumění, jež žákům činí největší problémy.

Z výsledků a průběhu výzkumu vyplývá, že by učitelé do svých hodin měli více zahrnovat práci s ucelenými texty a nevolit jenom krátké ukázky z učebnice a k nim jasné a banální otázky, aby žáci s textem nepracovali pouze povrchně. Žáci si pak často text nepřečtou důkladně, a proto odpovídají chybně i na základní otázky. Je důležité, aby se učitelé zaměřili na otázky, které podporují a prohlubují všechny typy porozumění. Před samotným čtením by měli být žáci aktivizováni, pedagogové by se měli snažit žáky motivovat i výběrem textu, který pro žáky bude zajímavý. Učitelé by se měli žáky směřovat k tomu, aby nad zadaným textem přemýšleli a aby se nevzdávali v případě, že

textu nerozumí a pokusili se text znovu přečíst a pochopit ho. Právě trpělivost a chuť znovu se vrátit k textu žákům často chybí. Inspirací pro učitele může být i výběr a střídání metod, některé z nich jsou uvedeny v teoretické části práce. Učitelé nemají v tomto ohledu jednoduchou práci a čeká je náročná cesta k naplnění cíle zvýšení čtenářské gramotnosti na základní škole.

Použitá zdroje a literatura

Literatura:

BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.

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

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

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

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

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.

CHALOUPKA, Otakar. *O literatuře pro děti*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1989. Puls (Československý spisovatel)

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

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

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 80-210-2858-0.

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

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

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

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1992. ISBN 80-7040-055-2.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* : (2007). Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

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

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. (2010). *Gramotnosti ve vzdělání*. Praha: VÚP

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

Internetové zdroje:

CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM. *Celé Česko čte dětem poslání* [online]. Copyright © [cit. 27.04.2023]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>

CO JE LISTOVÁNÍ. *Knížky na jevišti – LiStOVáNi* [online]. Dostupné z: <https://www.listovani.cz/onas/co-je-listovani>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: Koncepční rámec* [online]. Praha, 2022 [cit. 2023-04-28]. ISBN 978-80-88492-03-0. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PIRLS-2021_koncepci-ramec_27092022_FINAL.pdf

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *O šetření PIRLS*. [online]. Copyright © 2023 Česká školní inspekce ČR [cit. 27.04.2023]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *O šetření PISA*. [online]. Copyright © 2023 Česká školní inspekce ČR [cit. 27.04.2023]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>

JANOTOVÁ, Zuzana a Denisa TAUBEROVÁ. *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016* [online]. Praha, 2018 [cit. 2023-04-28]. ISBN 978-80-88492-03-0. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PIRLS_elektronicka_verze.pdf

NOC S ANDERSENEM. *Noc s Andersenem – Vítejte* [online]. Dostupné z: <https://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>

NOC S ANDERSENEM. Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR. *Co je SKIP | Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR* [online]. Copyright © Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky [cit. 27.04.2023]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/projekty/noc-s-andersenem>

ROSTEME S KNIHOU. *Rosteme s knihou rodičům* [online]. Copyright © [cit. 27.04.2023]. Dostupné z: <https://www.rostemesknihou.cz/rodicum/>

SEMRÁDOVÁ, Eva. *Veřejné knihovny podporují čtenářství dětí a mládeže*: Sborník Královéhradecké knihovnické konference 2021 [online]. Hradec Králové, 2022 [cit. 2023-04-27]. ISBN 978-80-7052-156-4. Dostupné z: https://aleph.svkhk.cz/exlibris/aleph/u23_1/hka01/objects/view/195/000732016.pdf

SKIP. *Co je SKIP. Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR* [online]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/projekty/tyden-knihoven>

ZEMANOVÁ, Klára. *Čte(Sy)Rád: ČTENářův SYmpatický RÁDce aneb Proč "nezaměstnat" šikovného virtuálního pomocníka při výběru čtivých knížek*. Knihovnicko-informační zpravodaj U Nás [online]. Hradec Králové, 2009, 15.12.2009, 19(4), 2 [cit. 2023-04-28]. Dostupné z: https://www.svkhk.cz/SVKHK/u-nas-pdf_archiv/1091.pdf

WILDOVÁ, R. *Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a společnost CzechRA* [online]. 2010 [cit. 27.4.2023]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra
<https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2383>

Seznam zkratk

RVP – rámcový vzdělávací program

ZV – základní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

PISA – Programme for International Student Assessment

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

Seznam grafů a tabulek

Graf č.1	38
Tabulka č.1	39
Graf č.2	39
Tabulka č.2	40
Graf č.3	40
Tabulka č.3	41
Graf č.4	41
Tabulka č.4	42
Graf č.5	42
Tabulka č.5	43
Graf č.6	43
Tabulka č.6	44
Graf č.7	44
Tabulka č.7	45
Graf č.8	45
Tabulka č.8	46
Graf č.9	46
Tabulka č.9	47
Graf č.10	47
Tabulka č.10	48
Graf č.11	48
Tabulka č.11	49
Graf č.12	49
Tabulka č.12	50

Graf č.13	50
Tabulka č.13.....	51
Graf č.14	51
Tabulka č.14.....	52
Graf č.15	52
Tabulka č.15.....	53
Graf č.16.....	53
Tabulka č.16.....	54
Graf č.17	54
Tabulka č.17.....	55

Přílohy

Příloha č. 1 – Text: J. K. Rowlingová – Bajky barda Beedleho

Příloha č. 2 – dotazník pro žáky 6. a 9. tříd

Příloha č. 1 - Text: J. K. Rowlingová – Bajky barda Beedleho

Bajky barda Beedleho

[.....]

„A nyní ...“ zaváhal král, rozhlížel se kolem dokola a hledal nějaký nápad, vtom se k němu rozběhl kapitán jeho gardy lovců čarodějnice.

„Veličenstvo,“ oznámil mu, „právě dnes ráno posel Šavlozub, protože sežral jedovatou muchomůrku. Navraťte mu svou hůlkou život, Veličenstvo!“

S těmito slovy zvedl kapitán na pódium mršinu nejmohutnějšího ze svých honících psů.

Pošetilý král zamával klacíkem a ukázal jim na mrtvého psa. Alice se však ve skrytu keře jen pousmála a ani se neobtěžovala zvedáním hůlky. Mrtvého totiž žádná kouzla a čáry neožíví.

Když se pes ani nehnul, zazněl ze shromážděného davu nejprve šepot a pak i smích.

Diváci nabyli dojmu, že první dvě kouzla byla pouhými iluzionistickými triky.

„Proč to nefunguje?“ obořil se král na šarlatána, který se uchýlil k jediné lsti, jež mu ještě zbývala.

„Tamhle, Veličenstvo, podívejte!“ zaječel a ukázal prstem na keř, v němž seděla ukrytá Alice. „Jasně ji vidím, zlojannou čarodějnici, která maří vaše kouzla vlastními zaříkadly. Chopte se jí někdo, chyt'te ji!“

Alice vyskočila z keře, dala se na útěk, celá garda lovců čarodějnic se jí jala pronásledovat a poštvala na ni i své psy, kteří se krvelačně hnali po její stopě. Jen co ale drobná čarodějka doběhla k nízkému živému plotu, zmizela jim z očí, a když král s šarlatánem a všemi dvořany plot oběhli, našli celou loveckou smečku, jak zuřivě štěká a sápe se na pokroucený starý strom.

„Proměnila se ve strom!“ zaječel šarlatán, a protože se bál, aby se Alice znovu nezměnila v ženu a nevyzradila jeho tajemství, dodal: „Nechte ho pokácet, Veličenstvo, to je jediný způsob, jak naložit se zlou čarodějnici!“

Někdo okamžitě donesl sekeru a starý strom byl za doprovodu hlasitého jáсотu dvořanů i šarlatána poražen.

Všichni se už chystali k návratu do paláce, náhle je ale zarazilo hlasité posměšné chechtání.

„Hlupáci!“ ozval se z pařezu, který za sebou zanechali, Alicin hlas.

„Čarodějku ani kouzelníka nezabijete, když je rozpolíte vedví“ Jestli mi nevěříte, popadněte tu sekeru a přepulte svého dvorního čaroděje!“

Kapitán gardy lovců čarodějnic se to přeochoťně chystal vyzkoušet, jen co však pozvedl sekeru, padl šarlatán na kolena, ječivě prosil o milost a přiznával se ke všem svým špatnostem. Odtáhli ho do sklepního žaláře a pařez se chechtal ještě hlasitěji.

„Tím, že jsi nechal čarodějku přeseknout vedví, vypustil jsi na svoje království strašlivou kletbu!“ sdělil pařez hrůzou zkamenělému králi. „Od této chvíle počítej s tím, že každé příkoří, které způsobíš mým soukmenovcům, čarodějkám a kouzelníkům, pocítíš jako úder sekerou do vlastního boku a zakusíš takovou bolest, že si budeš přát, abys raději zemřel.“

Po těchto slovech padl i král na kolena a slíbil pařezu, že okamžitě vydá nařízení, jímž vezme všechny čarodějky a kouzelníky v celém království pod svou ochranu a dovolí jim svobodně provozovat kouzla a čáry.

[...]

Když se pak pokořený král a všichni jeho šlechtici a šlechtičny vraceli do paláce, slyšeli, jak se pařez za jejich zády nepřestává chechtat.

Jen co se okolí pařezu konečně znovu vyprázdnilo, vynořila se z díry mezi jeho křeny zavalitá stará králičí samice s dlouhými vousky a s hůlkou mezi zuby.

Rowlingová J. K.: Bajky barda Beedleho. Albatros, Praha 2008

Příloha č. 2 – dotazník

- 1) V ukázce uměli čarovat:
 - a. král a šarlatán
 - b. šarlatán a čarodějnice
 - c. král a čarodějnice
 - d. pouze čarodějnice

- 2) Na základě přečteného textu vyber jedno podstatné jméno nejvíce vystihující šarlatána:
 - a. lhář
 - b. zrádce
 - c. dobrák
 - d. podvodník

- 3) Jaké vlastnosti nejvíce vystihují krále?
 - a. zlý, důvěřivý
 - b. pokrytecký, zlý
 - c. důvěřivý, vychytralý
 - d. hloupý, důvěřivý

- 4) Umřela v příběhu čarodějnice?
 - a. ano
 - b. ne

- 5) Vyber větu, ve které se píše, jak to dopadlo se šarlatánem
 - a. Přepůlili ho vedví.
 - b. Vrátil se zpět do paláce.
 - c. Král ho vzal na milost jako ostatní čaroděje.
 - d. Odtáhli ho do sklepního žalář.

- 6) Bylo v království po celou dobu dovoleno čarovat?
 - a. ano
 - b. ne

7) Které z přísloví **nejvhodněji** vystihuje přečtenou ukázkou?

- a. Kdo lže, ten i krade.
- b. Žádný učený z nebe nespádl.
- c. Bez práce nejsou koláče.
- d. Lež má krátké nohy.
- e. Kdo nic nedělá, nic nezkazí.
- f. Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.

8) Proč byla Alice schovaná ve křoví?

- a. Kouzlila za krále.
- b. Schovávala se.
- c. Mařila králova kouzla.
- d. Škodolibě pozorovala krále.

9) Která slova nejlépe vystihují tento příběh?

- a. poučný, strašidelný
- b. poučný, důmyslný
- c. legrační, napínavý
- d. vážný, tajemný

10) Myslíš, že se nechal král lehce ovlivnit/napálit?

- a. ano
- b. ne

11) O kolik kouzel celkem se král v příběhu pokusil?

- a. o jedno
- b. o dvě
- c. o tři
- d. o žádné

12) Jaká tvrzení jsou **pravdivá**?

- a. Čarodějnice vypustila na království kletbu.
- b. Pařez byl moudrý.

- c. Alice a šarlatán se znali.
- d. Alice mařila králova kouzla.

13) Proč chtěl šarlatán chytit Alici?

- a. Byla zlá.
- b. Vysmívala se mu.
- c. Měl strach, že ho prozradí.
- d. Chtěl se od ní naučit kouzlit.

14) Proč si myslíš, že pařez mohl mluvit a chechtat se?

- a. Čarodějnice ho začarovala, aby mluvil.
- b. Čarodějnice se v něj kouzlem proměnila.
- c. Čarodějnice se proměnila v králíka a byla v pařezu.
- d. Králice našla kouzelnickou hůlku, a díky ní mohla mluvit a smát se.

15) Jaký název nejlhodněji vystihuje ukázkou?

- a. O králi, který chtěl umět čarovat.
- b. Králice Alice a chechtavý pařez.
- c. Tajemný šarlatán a důvěřivý král.
- d. Jak pošetilý král k rozumu přišel.

16) Znáš spisovatelku J.K. Rowlingovou?

- a. ano
- b. ne

pokud ano, jaké další dílo od autorky znáš?

17) Jsem:

- a. dívka
- b. chlapec

18) chodím do:

- a. 6. třídy
- b. 9. třídy