

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav informačních studií a knihovnictví

Diplomová práce

Bc. Adéla Krčková

**Knihovny na gymnáziích a jejich aktivity na podporu rozvoje
čtenářství a informační gramotnosti v České republice a ve
Švédsku**

Grammar school's libraries and their activities for reading development and
information literacy education

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Haně Landové, Phd. za cenné rady a konstruktivní připomínky při řešení problematiky diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala Birgittě Rutberg z knihovny gymnázia Bäckäng a Ludmile Šrejberové z knihovny Gymnázia Na Zatlance za spolupráci a poskytnuté informace, které budou použity pouze v rámci této diplomové práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 29. července 2015

.....
Jméno a příjmení

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje knihovnám na gymnáziích a jejich aktivit na podporu čtenářské a informační gramotnosti v České republice a ve Švédsku. V první části diplomové práce jsou shrnuty teoretické poznatky o metodách na rozvoj čtenářské a informační gramotnosti a současný stav úrovně čtenářské a informační gramotnosti v České republice a ve Švédsku. Část práce popisuje systém školní docházky a legislativu týkající se školních knihoven v obou zemích. Praktická část práce se zabývá analýzou webových stránek knihoven na gymnáziích v České republice a ve Švédsku a porovnáním jejich úrovně. V závěru je z každé země představena jedna reprezentativní knihovna.

Klíčová slova (česky)

Školní knihovny, knihovnické služby, čtenářství, čtenářská gramotnost, informační gramotnost, výzkumy čtenářské gramotnosti, Česká republika, Švédsko.

Abstract

The diploma thesis deals with grammar school libraries and their activities for reading literacy and information literacy development in the Czech Republic and Sweden. The first part of the thesis defines theoretical methods for reading and information literacy development, current level of reading and information literacy in the Czech Republic and Sweden. Part of the thesis describes school system and legislation of school libraries of both countries. Practical part of the thesis is composed of analysis of websites of the libraries and comparison of one Czech and one Swedish school library.

Keywords:

School libraries, library services, reading, reading literacy, information literacy, reading literacy studies, Czech Republic, Sweden.

Obsah

1.	Úvod.....	7
2.	Definice pojmů	9
3.	Čtenářská a informační gramotnost ve výuce.....	13
3.1.	Čtenářská gramotnost.....	13
3.1.1.	Předpoklady pro správný rozvoj čtenářské gramotnosti.....	14
3.1.2.	Metody rozvíjení čtenářské gramotnosti.....	16
3.2.	Informační gramotnost	26
4.	Vybrané výzkumy čtenářské a informační gramotnosti	28
4.1.	Výzkumy čtenářské gramotnosti v České republice	28
4.2.	Výzkumy čtenářské gramotnosti ve Švédsku	35
5.	Výzkumy informační gramotnosti	40
5.1.	Česká republika.....	40
5.2.	Švédsko	40
6.	Systémy školní docházky.....	41
6.1.	Systém školní docházky v České republice	41
6.1.1.	Gymnázia	41
6.2.	Systém školní docházky ve Švédsku.....	42
6.2.1.	Gymnázia	43
7.	Školní knihovny	45
7.1.	Význam školních knihoven.....	45
7.2.	Školní knihovny v České republice.....	45
7.2.1.	Typy školních knihoven.....	48
7.2.2.	Podpora školních knihoven.....	49
7.3.	Školní knihovny ve Švédsku.....	50
7.3.1.	Podpora školních knihoven.....	51
8.	Situace školních knihoven na gymnáziích v České republice a ve Švédsku	53
8.1.	Výsledky průzkumu v České republice.....	54
8.2.	Výsledky průzkumu ve Švédsku	57
9.	Gymnázium Na Zatlance	61
9.1.	Knihovna Gymnázia Na Zatlance	64
9.1.1.	Knihovní fond	64
9.1.2.	Služby knihovny	65
9.1.3.	Akce na podporu čtenářské a informační gramotnosti	65
10.	Gymnázium Bäckäng.....	66

10.1.	Knihovna gymnázia Bäckäng.....	68
10.1.1.	Knihovní fond.....	68
10. 1.2.	Služby knihovny.....	69
10.1.2.	Akce na podporu čtenářské a informační gramotnosti	69
11.	Závěr.....	72
12.	Seznam literatury	74
13.	Seznam obrázků.....	82
	Obrazová příloha.....	i

1. Úvod

Tématem práce jsou knihovny na gymnáziích a jejich aktivity na podporu rozvoje čtenářství a informační gramotnosti v České republice a ve Švédsku.

Čtenářská a informační gramotnost jsou základní schopnosti, které by se každý člověk měl naučit během svého studia. Jejich rozvojem by se měly systematicky zabývat všechny druhy škol na všech stupních vzdělávání.

Téma práce si autorka vybrala proto, že během studia ve Švédsku navštívila jednu knihovnu na gymnáziu a její úroveň a služby ji velice zaujaly. Sama se během svého studia na gymnáziu nesetkala s takto vybavenou knihovnou se zaměstnanci, kteří by byli odborníky ve svém oboru. Zajímalo ji, jestli tato švédská knihovna byla pouze výjimkou, nebo zda takovéto služby poskytují svým studentům všechny gymnaziální knihovny ve Švédsku, a jaká je obecná úroveň gymnaziálních knihoven v České republice. Také ji zajímalo, zda české a švédské knihovny pořádají akce pro čtenáře na podporu rozvoje čtenářské a informační gramotnosti a zda využívají metod pro rozvoj čtenářské a informační gramotnosti.

Během studia literatury autorka zjistila, že rozvojem čtenářské gramotnosti na středních školách a gymnáziích se zabývá mnoho odborníků, o rozvoji informační gramotnosti se autoři zmiňují až v souvislosti s vysokými školami.

Aby bylo možné porovnat obecnou úroveň knihoven na veřejných gymnáziích v České republice a ve Švédsku, provedla autorka analýzu webových stránek jednotlivých gymnázií. Navštívila také dvě knihovny, jednu v České republice a jednu ve Švédsku, hovořila se zaměstnanci knihoven a vytvořila případové studie těchto dvou konkrétních knihoven se zaměřením na rozvoj čtenářské a informační gramotnosti.

Nejdříve jsou v práci definovány základní pojmy, zejména čtenářská a informační gramotnost. Dále jsou představeny základní metody, které se používají pro rozvoj čtenářské gramotnosti a jak lze rozvíjet informační gramotnost na úrovni gymnázií. Potom jsou porovnány výsledky mezinárodních výzkumů stavu čtenářské gramotnosti v České republice a ve Švédsku, aby bylo patrné, jaká je jejich současná úroveň v těchto zemích. V oblasti informační gramotnosti takovéto výzkumy zatím provedeny nebyly, nemohly být tedy použity. Další část práce se zabývá systémem školní docházky v obou zemích, protože každá má svá specifika a systém školní docházky není jednotný. Poté je popsán význam školních knihoven pro kvalitní vzdělávání žáků, legislativní rámec a aktivity na podporu školních

knihoven v České republice a ve Švédsku. Dále jsou prezentovány výsledky analýzy webových stránek jednotlivých gymnázií a veřejně přístupných informací o školních knihovnách. V poslední části práce jsou popsány dvě školní knihovny, knihovna Gymnázia Na Zatlance v Praze, která byla vybrána po předběžné analýze webových stránek, a knihovna gymnázia Bäckäng ve švédském Boråsu, kterou autorka navštívila již v roce 2013.

Celkový rozsah práce je 82 stran a ix stran příloh. Seznam použitých zdrojů je řazen abecedně dle záhlaví, záznamy jsou strukturovány dle normy ISO 690 a ISO 690-2.

2. Definice pojmů

V úvodu diplomové práce je třeba definovat základní pojmy, kterými se práce bude zabývat. Je to zejména čtení, čtenář, čtenářství, gramotnost, čtenářská gramotnost a informační gramotnost. V odborné literatuře se objevuje mnoho definic sledovaných pojmů

Čtení

Terminologická databáze knihovnictví a informační vědy definuje čtení jako „*proces vnímání textu zrakem a porozumění smyslu textu* (Havlová, 2003a).“

Jinak je čtení vnímáno a definováno z pedagogického hlediska: *Čtení je druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání* (Průcha, 2003, s. 124).“

Jiří Trávníček (2008, s. 35) svoji definici čtení obrací již konkrétně ke knihám a čtenářům. Říká, že čtení je „*mediální aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivita související s knihami; sociokulturní dovednost.*“

Čtenář

Podle Jiřího Trávníčka (2008, s. 35) je čtenář *ten, kdo deklaruje, že čte (knihy); ten, jehož mediální dovednost je směřovaná ke čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů).*

Čtenářství

Pojem čtenářství je definován mnoha autory. Terminologická databáze knihovnictví a informační vědy definuje čtenářství jako: „*Zálibu ve čtení. Čtenářství se liší od čtení tím, že je vždy spojeno se záměrnou dobrovolnou činností, se zálibou* (Havlová, 2003b).

Radka Wildová (2001) uvádí, že 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.*“

Podle Jiřího Trávníčka (2008, s. 35) je čtenářství „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.“

Gramotnost

Dříve se gramotností rozuměla „schopnost číst a psát, získaná obvykle v počátcích školní docházky (Průcha, 2003, s. 70).“ Ten, kdo neuměl číst a psát, byl negramotný. Dnes se však obecná definice gramotnosti značně rozšířila. Na člověka jsou kladeny vyšší nároky a čtení a psaní nejsou jedinými dovednostmi pro život.

Například mezinárodní výzkum PISA chápe gramotnost jako „soubor vědomostí a dovedností nezbytných pro život. Celková gramotnost není pouze schopnost číst a psát, ale je důležitou výbavou v životě každého člověka, aby se mohl dále učit, uspět ve společnosti. V gramotnosti nejsou klíčové naučené dovednosti, ale porozumění základním principům a schopnost toto porozumění využívat v situacích běžného života (Straková, 2002, s. 9 - 10).“

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

Gramotný člověk by měl tedy získané poznatky a schopnosti začlenit do svého každodenního života a využívat je. Nejde jen o memorování, ale i o praktické využití získaných vědomostí. Mluví se o mnoha druzích gramotnosti – například matematické, přírodovědné, funkční, počítačové či finanční. Pro tuto práci je klíčová čtenářská a informační gramotnost.

Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je základní schopnost, kterou by se měl naučit ve škole každý žák. Na jejím základě se potom mohou rozvíjet ostatní typy gramotností.

Dle mezinárodních výzkumů PISA „je to schopnost žáka porozumět psanému textu, vyhledat v něm potřebné informace a určitým způsobem je použít (Martinec, 2008, s. 5).“

Jana Straková rozšiřuje definici o využití informací z textu získaných: „*čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti* (Wildová, 2005, s. 12).“

Nejrozsáhlejší definice tohoto pojmu zahrnuje navíc schopnost komunikovat s textem:

„*Čtenářská gramotnost tak zahrnuje nejen osvojení si dovednosti čtení, ale schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd.* (Pedagogická encyklopedie, 2009, s. 230)“

Kateřina Šafránková (2012, s. 8) poskytuje komplexní definici čtenářské gramotnosti, kterou chápe takto: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“

Čtenářská gramotnost je složena z několika rovin, které jsou stejně důležité. Jsou to:

- vztah ke čtení – potěšení z četby a potřeba číst
- doslovné porozumění – dovednost dekodovat psané texty a se zapojením dosavadních zkušeností a znalostí budovat porozumění na doslovné úrovni
- vysuzování – vyvozování závěrů z přečteného a kritické posuzování textů z různých hledisek, včetně sledování autorových záměrů
- metakognice – dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volba textů a způsobů čtení, sledování a vyhodnocování vlastního porozumění čtenému textu
- sdílení – sdílení prožitků a poznatků s dalšími čtenáři, pochopení textu je porovnáváno se společensky sdílenými interpretacemi, porovnáním shod a rozdílů
- aplikace – čtení je využíváno k seberozvoji a poznatky z četby jsou využívány v dalším životě (Šafránková, 2012, s. 8 - 9).

Informační gramotnost

Existuje mnoho definic informační gramotnosti. Nejčastěji citovanou definicí, která byla publikována ve zprávě Komise pro informační gramotnost ALA (Americká knihovnická asociace - American Library Association) v roce 1989, je informační gramotnost definována takto: *K dosažení informační gramotnosti musí být jedinec schopen rozeznat, kdy potřebuje informace, a dále je vyhledat, vyhodnotit a efektivně využít. Informačně gramotní lidé se naučili jak se učit. Vědí jak se učit, protože vědí, jak jsou znalosti pořádané, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich další mohli učit. Jsou to lidé připravení pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k určitému rozhodnutí či k vyřešení daného úkolu* (Jak rozumíme informační gramotnosti, 2013)."

Nejjednodušší pojetí je publikováno v Terminologické databázi knihovnictví a informační vědy: *„Schopnost jednotlivce prostřednictvím dostupných informačních metod a technologií vyhledávat, zpracovávat, vyhodnocovat a využívat informace* (Švejda, 2003).“

V ideálním případě umí informačně gramotný člověk efektivně najít každou informaci, kterou potřebuje, a také ji zpracovat a využít.

Zatímco čtenářská gramotnost by se měla rozvíjet již od prvních okamžiků na základní škole, ne-li ještě dříve, rozvoj informační gramotnosti je spojován spíše již s dalšími stupni vzdělávání. Předpokladem k možnému rozvoji informační gramotnosti je zvládnutá schopnost čtení a na určité úrovni i gramotnost čtenářská (Dombrovská, 2004).

3. Čtenářská a informační gramotnost ve výuce

3.1. Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je základní schopností všech žáků a je také součástí rozvoje dalších gramotností, přispívá velkou měrou ke vzniku gramotnosti funkční (Wildová, 2012, s. 6).

Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti probíhá již od útlého věku. Obrovský vliv na rozvoj počátečního čtenářství má rodina. Podle některých autorů má rodina dokonce dvakrát až třikrát větší vliv než škola. Čtenářské návyky žáků pozitivně ovlivňuje schopnost rodičů aktivně žít a bavit se, číst s dětmi a mluvit s nimi o přečteném textu. Žáci vyrůstající v pasivním prostředí, kde je hlavním tvůrcem zábavy televize nebo počítač, a jejichž rodiče jim nečtou a jsou pouze pasivními příjemci, naopak ke čtenářství nacházejí cestu hůře.

Uvádí se, že škola v současnosti ovlivňuje rozvoj čtenářství pouze z jedné třetiny. Její vliv by mohl být mnohem větší, dokonce zčásti suplovat vliv rodiny u žáků, kteří nemají kvalitní zázemí, ale to by muselo být v této oblasti vyvíjeno mnohem větší úsilí, než je tomu v současné době. V českých školách chybí dialog, jsou zaměřeny pouze na výklad látky. V hodinách se učitelé zabývají hlavně trénováním doslovného porozumění, jiné dovednosti bývají většinou zanedbávány (Věříšová, 2007, s. 10 - 12).

Dalšími, kdo ovlivňují rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti jsou také knihovníci, kteří tuto důležitou úlohu začínají pomalu plnit a zabývat se cíleným rozvíjením čtenářské gramotnosti dětí i dospělých. Čtenářská gramotnost může být rozvíjena i v mimoškolních aktivitách žáků.

I když vliv školy na rozvoj čtenářské gramotnosti je pouze třetinový, tato třetina je klíčová. Žák musí ve škole získat určité návody a cvičení, aby se mohl stát dobrým čtenářem. Žák, který ve vzdělávacím procesu zůstává déle, je většinou více motivován ke studiu literatury. Úroveň čtenářské gramotnosti ovlivňuje také kvalita vzdělání (Věříšová, 2007, s. 20 - 21).

Výsledky žáků v mezinárodních srovnáních jsou ukazatelem, jak funguje rozvoj čtenářské gramotnosti v jednotlivých zemích na úrovni škol, ale i v rodinách a jinde. Řada států na základě analýz výsledků těchto srovnání vytvořila celonárodní koncepce rozvoje čtenářské gramotnosti (např. Německo nebo Velká Británie), které zahrnují různé úrovně rozvoje čtenářské gramotnosti. Tyto země mají k dispozici celostátní kurikula, která obsahují návrhy, doporučení a konkrétní aktivity pro učitele, rodiny i pro mimoškolní činnost. Také na jednotlivých školách vznikají kurikulární dokumenty, ve kterých je rozebírán rozvoj čtenářské

gramotnosti. Vznikají různé projekty na podporu čtenářské gramotnosti, celostátní, ale i menšího rozsahu (Wildová, 2012, s. 6 - 7).

V České republice ani ve Švédsku zatím celostátní koncepce není (Wildová, 2012, s. 9; Skolverket, 2011). Obecně jsou dovednosti žáků definovány v Rámcovém vzdělávacím plánu a ve Švédsku v učebním plánu pro gymnázia (Skolverket, 2011, s. 10), ale pouze v rámci výuky českého jazyka a literatury, ve Švédsku v rámci výuky švédštiny. Samostatně se tyto plány čtenářské gramotnosti nevěnují. Konkrétní činnosti a metody definovány nejsou. Záleží na jednotlivých školách, jak k této problematice přistoupí. Školy mají své výukové plány, ale většina škol ani tam nemá formulován rozvoj čtenářské gramotnosti jako hlavní vzdělávací cíl. Čtení je pouze součástí základu, který by měli žáci zvládnout během prvního stupně. Nejsou formulovány dlouhodobé cíle a strategie jak jich dosáhnout (Šafránková, 2012, s. 11).

3.1.1. Předpoklady pro správný rozvoj čtenářské gramotnosti

Podle Kateřiny Šafránkové by škola, která plně podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti, měla dodržovat tyto zásady výuky:

- Žáci čtou i v hodinách, nejen mimo ně (např. nejen doma).
- Žáci mají možnost číst ucelené texty, nejen úryvky.
- Žáci čtou knihy, ne pouze časopisy nebo učebnice.
- Žáci mají možnost spolu ve výuce mluvit o své četbě.
- Žák si může volit, jaký text bude číst.
- Učitelé ani ve vyšších ročnících neočekávají, že žáci přicházejí do školy jako čtenáři. U každého žáka je třeba rozvíjet čtenářství od bodu, kde se právě nalézá.
- Učitelé jednájí v souladu s předpokladem, že mohou z každého svého žáka vychovat čtenáře (Šafránková, 2012, s. 11).

Žáci a učitelé potřebují mít dispozici kvalitní prostředí a materiální zajištění, a to zejména:

- Ve škole je funkční knihovna (informační centrum) s proškoleným knihovníkem.
- Ve třídách jsou třídní knihovničky; nebo učitelé mají možnost mít knihovničku v kabinetě a využívat ji ve výuce.
- Ve třídách jsou prostory pro dočasné ukládání knih (z domova apod.).
- Žáci mají k dispozici desky na čtenářské záznamy a možnost ukládat desky ve třídě.
- Ve třídách i na chodbách je prostor pro sdílení – nástěnka; k tomuto účelu slouží web.
- Ve třídách i na chodbách jsou vhodné prostory pro čtení (Šafránková, 2012, s. 11).

Organizace a plánování dne a roku by měly probíhat následovně:

- Ve školním i třídním plánu je pamatováno na dostatečný čas na čtení.
- Čtení je zařazováno často a pravidelně.
- Čas na čtení je plánován i v „nečtenářských“ předmětech.
- Konají se pravidelné celoškolské čtenářské akce (i s rodiči a veřejností).
- Školní knihovna (informační centrum) je využívána přímo pro výuku a ve výuce.
- Ve škole jsou zavedeny plnohodnotné čtenářské dílny na prvním i druhém stupni (Šafránková, 2012, s. 11).

Učitel by podle Šafránkové měl mít tyto vlastnosti a dovednosti:

- Je vášnivým čtenářem knih pro dospělé i pro děti a mládež (čte pravidelně, sleduje novinky, baví se s kolegy i žáky o své četbě).
- Sleduje zájmy žáků a je schopen jim podle nich doporučit atraktivní knihu.
- Plánuje výuku tak, aby v ní byl prostor na čtení.
- Využívá metody a postupy, které prokazatelně rozvíjejí čtenářství.
- Umí modelovat čtenářské postupy.
- Poskytuje žákům popisnou i korektivní zpětnou vazbu a formativní hodnocení.
- Plánuje rozvíjení čtenářských dovedností s ohledem na aktuální potřeby a možnosti jednotlivých žáků, kompenzuje nepodnětnou domácí výchovu v oblasti čtenářství.
- Umí uspokojivě vysvětlit rodičům, proč čte se žáky tak, jak to dělá.
- Využívá ochotných rodičů pro pomoc při rozvíjení čtenářství u žáků (Šafránková, 2012, s. 12).

Do rozvoje čtenářské gramotnosti musí být tedy zapojena celá škola. Není to pouze povinnost učitele literatury, ale všech učitelů, i knihovníků a rodičů, kteří by se měli také zapojit. Je třeba, aby všechny tyto skupiny spolupracovaly v zájmu studentů (Šafránková, 2012, s. 12).

3.1.2. Metody rozvíjení čtenářské gramotnosti

Všechny metody mají učitelům a ostatním pomoci formovat čtenářsky gramotné žáky či studenty. Jaké vlastnosti má ale čtenářsky gramotný žák? Hana Košťálová (2010, s. 15 - 17) popisuje ideálního žáka takto:

- Žák je k četbě motivovaný, četba je jeho oblíbenou činností. Z různých možností často vybírá četbu, čte vlastní knihy a vybírá si je podle své chuti. Když má žák ve škole pracovat s knihami, nezapomíná si přinést vlastní. Má zájem o to, co čtou spolužáci, a některé knihy si ne jejich doporučení i přečte. Rád mluví o tom, co čte nebo co přečetl. Čte i ve svém volném čase, a pokud knihu nedočte, je schopen vysvětlit své důvody.
- Žák se na četbu soustředí, čte po stanovenou dobu, nechá se vtáhnout do příběhu a neraduje se z ukončení četby, nepřidá se k rušivému chování spolužáků.
- Žák vyhledává v textu informace, odpovídá na otázky tím, že vyhledá informace na jednom nebo na více místech v textu, a to jak v textu, který je členěn a graficky zvýrazněný (např. učebnice), tak v obyčejném textu (beletrie, články apod.). Rozhoduje se o tom, jaké informace jsou důležité a důvěryhodné, které potřebuje ověřit nebo doplnit. Dokáže potřebné informace vyhledat ve více zdrojích a sloučit je, dokáže získané informace využít.
- Žák dokáže vlastními slovy sdělení shrnout a zaměřit se na podstatné s logickým sledem myšlenek; je schopen odlišit hlavní sdělení od vedlejších; používá klíčová slova ze shrnované pasáže. Při četbě dlouhého textu jednou za čas rekapituluje hlavní myšlenky.
- Žák pozná, že slovu, myšlence či pasáži neporozuměl, pozná, jestli vysvětlení potřebuje nebo může pokračovat i bez něj. Odvozením, rozložením nebo z kontextu si domýšlí význam slov a teprve potom se ptá učitele, spolužáka nebo hledá ve slovníku. Prozkoumává domněnky nebo hypotézy na základě vodítek z textu nebo vlastní čtenářské či životní zkušenosti.
- Žák si klade různé otázky, kterými reflektuje svoje porozumění textu; otázky míří na širší souvislosti.

- Žák dokáže formulovat, jak se bude text vyvíjet dál. Tuto předpověď umí zdůvodnit buď vodítky z textu, nebo čtenářskou či životní zkušeností. Z obálky, žánru, jména autora, titulu či ilustraci je schopen předvídat, zda se mu kniha bude líbit.
- Žák dokáže vystihnout základní složky příběhu a převyprávět příběh tak, že charakterizuje postavy, popíše místo a zachytí zápletku a rozuzlení. Odliší informace z textu od své interpretace. Interpretuje hlavní myšlenku příběhu, z textu se poučí.
- Žák odpovídá na otázky učitele, které ho nutí si domýšlet a hodnotit text a na které nelze přímo v textu najít odpověď. Závěry, které ho při čtení textu napadly, formuluje sám i bez otázek učitele. Dokáže rozlišit fikci od skutečnosti a rozpozná záměry autora, se kterými text psal (například zda chtěl pobavit, informovat či přesvědčit), ať už jsou tyto záměry zřejmé nebo skryté. Odhaduje, jak budou textu rozumět jiní čtenáři.
- Žák dokáže rozpoznat, jak text souvisí s vědomostmi, kterých žák nabyl dříve, a také jak text souvisí s jinými texty.
- Žák při četbě vyjadřuje, co se mu na textu líbí, nelíbí a proč. Stejně tak se vyjadřuje i o různých tématech, knihách určitého autora, postupech, ilustracích a podobně. Také vyjadřuje svoje pocity z četby, jestli ho něco rozveselilo a naopak nebo jaké životní situace mu příběh připomíná. Se zaujetím vypráví o přečtené knize vlastními slovy. Na přečtený text může reagovat i kresbou, ve které vyjádří pocity a reakce na četbu (Košťálová, 2010, s. 15 - 17).

K dispozici jsou různé metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Důležité je v žácích podněcovat touhu dozvídat se nové informace prostřednictvím textu a čtení si užívat. Podněcovat kreativitu žáků, diskuzi a dávat jim vždy zpětnou vazbu citlivým způsobem. Podstatnou součástí je také výběr textů, na kterých se jednotlivé metody vyučují. Učitel musí jejich výběru vždy věnovat velkou pozornost, protože na nich velmi záleží, zda jeho snažení bude úspěšné či nikoliv. V některých případech je také možné nechat žáky vybrat, co chtějí číst.

Mnoho níže uvedených metod vychází z mezinárodního programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení¹ (Reading and Writing to Critical Thinking). Prostřednictvím tohoto

¹<http://www.kritickemysleni.cz/>

programu se učitelé učí pracovat s žáky tak, aby z nich vychovali aktivní, kriticky myslící a kooperativně pracující žáky (Kritické myšlení, o. s., 2007, s. 7).

3.1.2.1. Metody na podporu čtenářské gramotnosti při práci s beletristickým textem

Některé z metod je vhodnější používat při čtení beletristického textu a některé je efektivnější použít při práci s odborným textem. Často ale lze metody použít pro práci s oběma druhy textu nebo se dají snadno upravit a kombinovat. Záleží na učiteli, jakou metodu zvolí.

3.1.2.1.1. Čtení s předvídáním

Každý žák si přečte text rozdělený na části. Vždy, než začne každou část číst, předvídá, o čem ta část bude. Rozpoznává vodítka a své předpovědi zdůvodňuje. Po přečtení části učitel společně s žáky rozebírá, které předpovědi se splnily, a které ne.

Žáci mohou předvídat prostřednictvím odkazu na čtenářské zkušenosti se žánry (např. víme, že balada skončí vždy špatně), odkazu na jinou část textu, odkazu na životní zkušenost, odkazu na jiný konkrétní text, odkazu na známé postupy (např. ten samý postup ve všech knihách jednoho autora); podle ilustrace a jiných grafických prvků a dalších možností. Učitel může také například některá vodítka prozradit ještě před začátkem četby (Košťálová, 2010, s. 25 - 16).

3.1.2.1.2. Čtení s tabulkou předpovědí

Tato metoda je podobná čtení s předvídáním. Žáci mají ve dvojicích tabulku, do které zachycují své předpovědi, jejich odůvodnění a shrnutí textu. Nepracují dohromady, ale pouze ve dvojicích, ve kterých diskutují a domlouvají se, co do společné tabulky zapíší. Po přečtení celého textu žáci sdílí své poznatky s celou třídou (Košťálová, 2010, s. 26).

3.1.2.1.3. Debata s autorem

Žáci pokládají určitý typ otázek během četby a probírají různé možné odpovědi, tím si budují porozumění textu. Žáci tak snadněji porozumí myšlenkám v textu. Tato metoda podporuje budování významu. Žáci se za pomoci dotazů, které berou v úvahu záměr autora, snaží najít význam toho, co čtou. Otázky jsou orientované na autora, například – Co autor sděluje? Proč? Čeho chce autor dosáhnout? Odpovídá to tomu, co mi autor sdělil dříve? a podobně.

Učitel čtení zastavuje po určitých úsecích a poté následuje diskuze (Košťálová, 2010, s. 27 - 28).

3.1.2.1.4. Učíme se navzájem

Tato metoda je založena na podporované diskuzi, ve které si žáci rozvíjejí několik čtenářských strategií: shrnutí textu, kladení otázek k textu, vyjasňování nejasných slov a myšlenek, předvídání, co bude v textu následovat. Žáci se naučí těchto strategií cíleně využívat. Učitel žákům pomáhá, aby si uvědomili, jaké strategie využili nebo mají využít.

Ve skupině (dva žáci, menší skupinka nebo celá třída) se diskutuje postupně o částech textu. Učitel ukáže žákům jak použít každou ze strategií tím, že říká, o čem a jak přemýšlí, když čte a shrnuje, vyjasňuje, klade otázku a předvídá. Potom jeho roli přebírají žáci a používají postupně každou ze strategií. Není to však otázka jedné vyučovací hodiny, každá strategie se může probírat několik týdnů (Košťálová, 2010, s. 44 - 50).

3.1.2.1.5. Řízené čtení

Žáci sedí tak, aby na sebe vzájemně viděli. Čtou text potichu a po částech. Po přečtení každé části klade učitel otázky nebo zadává úkoly. Žáci nacházejí významy a použité vyjadřovací prostředky a učí se chápat význam textu a důvod proč autor takto text napsal. Učitel moderuje diskuzi, ale když žák skončí s vyjadřováním svého názoru, počká, až se slova ujme další žák. Snaží se, aby se vyjádřili i málomluvní žáci. Učitel může zadat, aby se žáci o textu vyjádřili v eseji nebo formou volného psaní.

Touto metodou se žáci učí hledat odpovědi na otázky, uvědomují si, že text bývá propojen se širšími souvislostmi, učí se reagovat na názory spolužáků, hledat odpovědi na otázky a také pochopí, že často různým částem textu rozumí každý jinak (Šlupal, 2012, s. 17).

3.1.2.1.6. Čtení s otázkami

Žáci se touto metodou učí klást otázky spojené s textem a odpovídat na ně. Učitel nejdříve žákům ukáže jak vyvozovat otázky. Poté žák pokládá otázky týkající se textu a učitel mu dává zpětnou vazbu.

Když si žáci ujasní jak se ptát, mohou pracovat samostatně ve dvojicích. Domluví se, jakou část si přečtou, jeden ze žáků pak klade otázky druhému žákovi. Ten buď najde odpověď v textu, odvodí ji z kontextu, nebo na základě přečteného vysloví svou vlastní domněnku. Když jsou všechny otázky vyčerpány, shrne jeden ze žáků přečtenou pasáž. Žáci si přečtou další část, vymění si role a otázky klade druhý žák.

Žáci by si měli klást dva druhy otázek – otázky, na které lze najít odpověď v textu, a otázky, které s textem souvisí, ale odpověď na ně v textu najít nelze. Učitel žáky postupně podněcuje,

aby kladli spíše otázky, které se ptají na souvislosti mezi textem a jinými texty, mezi zkušenostmi čtenáře a kontextem.

Touto metodou by žáci měli být povzbuzeni k vymýšlení vlastních otázek k textu a k dotazování se během četby. Žáci by se měli naučit k četbě přistupovat aktivně a se zájmem, zopakovat poznatky z textu vlastními slovy a rozvinout si tak dovednost čtení s porozuměním (Košťálová, 2010, s. 20).

3.1.2.1.7. Tabulka tvrzení (ano / ne)

Učitel sdělí žákům výroky související s textem. Žáci před čtením uvažují, jestli jsou výroky pravdivé. Svě závěry potom vyplní do tabulky. Potom samostatně čtou text a hledají, zda byl jejich předpoklad správný či nikoliv. Také si příslušné části podtrhávají. Výroky jsou v textu potvrzeny / vyvráceny buď doslovně, nebo si žáci musí pravdivost domýšlet. Do tabulky si také zapisují své poznámky a argumenty.

Použitím této metody se žáci naučí číst pozorně a vyhodnocovat pravdivost výroků, nalézt souvislosti v textu a vyhodnocovat informace odkazující mimo text, vyhledávat relevantní argumenty (Šlapal, 2012, s. 17 - 18).

3.1.2.1.8. Volné psaní

Žáci píšou po určitou dobu, co je napadá k zadanému tématu. Pokud je nic nenapadá, nepřerušují psaní a zapisují libovolné myšlenky, které se jim honí hlavou. Učitel píše zároveň se žáky a po uplynutí časového limitu si své práce navzájem přečtou. Každý žák může ale zveřejnění odmítnout, neboť texty tvoří žáci hlavně pro sebe. Cílem je napsat co nejvíce myšlenek k tématu. Volné psaní lze využít i po přečtení textu. Žáci zapisují hodnocení, myšlenky, které je při čtení napadají, a podobně. Naučí se tím formulovat své myšlenky, nové informace zpracovat a zpracovat také své pocity z textu (Šlapal, 2012, s. 21).

3.1.2.1.9. Podvojný deník

Žáci zapisují do tabulky citáty z textu, které chtějí rozebírat, a vedle těchto pasáží zapisují své komentáře. K citátům také uvádějí čísla stránek nebo i čísla řádek, aby je bylo případně možné znovu najít. V komentářích uvádějí důvody, proč si citáty vybrali, a svou reakci na ně, ať už pozitivní či negativní, nebo otázku, která je napadla, atd.

Práce s touto metodou může být různá, buď se jedná o krátkodobé použití metody za nějakým účelem, nebo dlouhodobé, které potom slouží jako speciální záznam z četby. Aby žáci

dostávali zpětnou vazbu, mohou spolužáci nebo učitel na komentář reagovat ve třetím sloupci, čímž vznikne tzv. trojitý deník, nebo formou diskuze probrat jednotlivé komentáře žáků.

Cílem metody je naučit žáky formulovat reakci na místa, která v nich vyvolala čtenářskou odezvu, a porovnat své komentáře s komentáři druhých (Šlapal, 2012, s. 22).

3.1.2.1.10. Poslední slovo patří mně

Žáci se na kartičky u jedné strany zapisují citát z přečteného textu a na druhou stranu svůj komentář, kde uvedou, proč si ho vybrali, jak mu rozumí a podobně. Potom v kruhu přečte každý svůj citát a ostatní hádají, proč si ho vybral, a komentují jej ze svého hlediska. Nakonec žák přečte svůj komentář a nikdo už nemůže dál reagovat. Žák má poslední slovo.

Žáci tak najdou v textu místa, která v nich vyvolávají čtenářskou odezvu, formulují svou reakci. Zkoumají souvislosti, formulují své porozumění a naučí se také respektovat názory ostatních (Šlapal, 2012, s. 23).

3.1.2.1.11. Literární kroužky

Učitel každému žákovi přidělí roli, podle níž bude žák text číst. Každá role má jiný úkol – tazatel vypracuje otázky související s textem, vykladač postav s ostatními diskutuje o postavách, spojovatel přemýšlí o souvislostech, badatel má za úkol zjistit více informací o tématech textu nebo autorovi, hledač citací najde nejdůležitější části textu, hledač slov najde nejasná, zajímavá nebo důležitá slova, ilustrátor kreslí obrázky k důležitým událostem v textu, popularizátor převede text do srozumitelné podoby i pro mladšího žáka, spisovatel k textu napíše svůj vlastní text a umělec-sochař sestaví ze spolužáků živý obraz důležitého momentu z textu. Žáci vytvoří skupinky, aby každá role byla zastoupena pouze jednou, čtou text, potom se ujmou svých rolí a diskutují o textu.

Žáci tak prozkoumají text ze všech stran a účastní se diskuze z různých pohledů (Šlapal, 2012, s. 27 - 28).

3.1.2.1.12. Dílna čtení

Dílna čtení není metodou na jednu vyučovací hodinu, ale je to celý systém výuky, který by měl probíhat alespoň jeden školní rok. Žáci by měli mít čas na samostatné čtení libovolného souvislého beletristického textu, minimálně jednou týdně, alespoň dvacet minut a měli by mít k dispozici větší množství různorodých knih. Základem je, aby si každý vybral knihu podle své chuti.

Dílna čtení má svá pravidla, která každý žák zná a musí dodržovat. Lekce se rozdělí do tří částí – aktivity před čtením, čtení a aktivity po čtení.

Nejdříve všichni žáci vytvoří kruh, kam si přinesou vlastní, předem vybranou knihu. Vyjasní si s učitelem pravidla dílny čtení a učitel zadá, co žáci budou při četbě sledovat. Poté následuje samostatné čtení knihy, každý žák si může vybrat jakékoliv místo ve třídě, kde se bude cítit pohodlně, a čte si svým vlastním tempem. Po čtení se pomocí kartiček vylosují dvojice, jejichž členové si navzájem sdělí název knihy a povídají si o sledovaném jevu. Poté se všichni opět sejdou v kruhu a znovu se losuje. Tentokrát každý vylosovaný vypráví o tom, s kým pracoval a co se od něj dozvěděl. Všichni dohromady hodnotí přečtené pasáže. V případě, že žáci hodnotí přečtené pasáže nízkým bodovým ohodnocením, doporučí jim učitel výměnu knihy.

Učitel podle pokročilosti skupiny určí, kolik knih by měli žáci přečíst za rok (minimálně čtyři) a zda mají například o jedné knize udělat referát a o třech vytvořit zápisy z četby. Žáci by si také měli vést seznam přečtených knih a graf přečtených stran. Neměli by pořádkem čistit knihy jednoho žánru. Učitel může stanovit na začátku roku několik povinných žánrů. V dílně čtení může učitel využívat libovolné metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Žáci potřebují od učitele během lekcí dostávat zpětnou vazbu. Vhodné je, aby hodnotili své vlastní pokroky, zda je čtení baví a podobně. Dílnu čtení je možné zavádět již od druhé třídy základní školy a postupně s vyšším ročníkem přidávat na složitosti, aby práce v hodinách i mimo ně nepřestala žáka bavit (Altmanová, 2011, s. 14 - 17).

3.1.2.2. Metody pro práci s naučným textem

Výše uvedené metody byly zaměřeny zejména na čtení beletristického textu. Čtenářskou gramotnost je třeba rozvíjet i při práci s naučnými texty.

3.1.2.2.1. Metoda I. N. S. E. R. T.

Metoda I.N.S.E.R.T. má žáky naučit, aby vždy přemýšleli o informacích v textu kriticky a hodnotili je. Měli by vyhodnocovat, zda jsou získané informace důvěryhodné nebo jestli je třeba ověřit je i v jiných zdrojích nebo je dále doplnit.

Žáci si při čtení píší poznámky na okraji textu. Fajfku v případě, že se žákovi pouze potvrdilo to, co si myslel nebo věděl. Minus, když informace v textu odporuje tomu, co žák věděl. Plus doplní v případě, je-li informace pro žáka nová a důvěryhodná. Poslední možností je otazník a ten žák napíše na okraj textu tehdy, když informaci nerozumí nebo by se o ní chtěl dozvědět více. Žák takto označuje informace pro něj důležité a zajímavé.

Žáci potom ve dvojicích procházejí text znovu a porovnávají, které informace si označili oba a jaké značky použili. Vzájemně vysvětlí, proč si vybrali konkrétní informaci a značku. Učitel může zadat, zda mají procházet nějaký druh značky či určitý počet od určité značky.

Žáci mohou také vysvětlit svůj výběr značek celé třídě a všichni potom diskutují, kdo si danou informaci jak označil a proč.

Informace rozčleněné podle značek si potom žáci mohou zapsat do tabulky I. N. S. E. R. T. Tím se naučí shrnout předmětné informace do jedné či několika vět.

Metoda I.N.S.E.R.T. učí žáky porovnávat informace, které znali dříve, s informacemi v textu a udělat si o textu vlastní názor. Naučí se, že v textech nemusí být vždy stoprocentně pravdivé informace, a žáci by si je měli být schopni ověřit i v jiných zdrojích. Rovněž se naučí, že význam informací dodává až účel, k němuž má být použita (Košťálová, 2010, s. 42 - 43).

3.1.2.2.2. Učíme se navzájem

Žáci ve skupinách čtou potichu společný text. V každé části je učitelem jiný žák, který plní pět úkolů: shrne získané informace z části textu, klade ostatním otázky týkající se části textu, vysvětlí místa v textu, kterým ostatní neporozuměli, předvídá, jak bude text pokračovat.

Tato metoda napomáhá osvojení dovedností, jejichž pomocí žáci mohou shrnout text, najít myšlenku přečtené pasáže, klást otázky a hledat v textu odpovědi na ně, z kontextu odhadovat odpovědi na otázky, kterým nerozumí, a předvídat, jak bude text pokračovat (Šlapal, 2012, s. 27).

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

Žáci před začátkem čtení zapisují do tabulky, co vědí o tématu textu, do sloupce „Vím“. Porovnají si informace se spolužákem a doplní je od něho případně o položky, kterým věří. Dále společně diskutují o tom, co není o tématu jasné a co by se chtěli dozvědět. Tyto otázky zapisují do sloupce „Chci vědět“. Celá třída poté diskutuje o těchto dvou sloupcích a žáci zapisují informace do společné tabulky. Žáci čtou text a zapisují si do sloupce „Dozvěděl jsem se“ informace, které vyčetli z textu. Položky ze seznamu „Chci vědět“, na něž žáci nedostali odpověď, podtrhnou a zapisují nové otázky, které je napadly při čtení. Všichni dohromady potom o položkách ze seznamu diskutují.

Žáci se tak učí formulovat otázky k textu, vybírat informace ze souvislého textu a zapisovat si informace (Šlapal, 2012, s. 20).

3.1.2.2.4. Myšlenková mapa

Pomocí této metody zapisují žáci informace z textu do sítí s různou hierarchií položek. Žáci do středu papíru zapíší téma myšlenkové mapy a potom na základě asociací zapisují v různých propojeních další související myšlenky. Uspořádají si tak informace z textu na různých hierarchických úrovních a mohou objevit nové souvislosti. Rozhodují o souřadnosti, nadřazenosti a podřazenosti informací. Naučí se pojmenovávat kategorie, přehledně a graficky znázorňovat informace k jednomu tématu (Šlapal, 2012, s. 22 - 23).

3.1.2.2.5. Grafické organizéry

Existuje mnoho grafických organizérů, do kterých žáci mohou pořádat vztahy a souvislosti čteného textu. Nejznámějšími jsou Pětílístek a Diagram. Žáci shrnují témata, informace, názory a postoje do tabulky. Naučí se tak shrnout informace, nacházet přesná pojmenování, synonyma, při práci ve skupině se učí zdůvodnit volbu slov a oceňovat či komentovat spolužákovu volbu slov (Šlapal, 2012, s. 25).

3.1.2.2.6. Skládankové učení

Učitel rozdělí žáky do tzv. domovských skupin po třech nebo čtyřech a každému z nich přidělí jiný text, na jehož přečtení mají žáci stanovenou dobu. Všechny texty se týkají stejného tématu. Žáci se potom přesunou do tzv. expertních skupin, kde všichni mají stejný text, který rozebírají a vybírají z něj podstatné informace, které později naučí spolužáky. Vráť se do domovských skupin, kde každý vykládá spolužákům poznatky získané z textu. Spolužáci se dotazují na nejasnosti a zapisují si informace do sešitu.

Využitím této metody se žáci naučí vybrat podstatné informace z textu, ověřit si, že jim rozumí a sdělit je srozumitelně svým spolužákům (Šlapal, 2012, s. 26 - 27).

3.1.2.2.7. Slovní sněhová koule

Tato metoda slouží k rozvíjení slovní zásoby. Z textu učitel vybere slova, která by mohla být pro žáky nová nebo nesrozumitelná. Žáci samostatně zapíší každé slovo na kartičku a z druhé strany jeho definici. Ve dvojici a poté ve čtveřici definici vylepší a přednesou ostatním spolužákům. Potom žáci sledují, kdo měl pravdu, a kdo ne (Šlapal, 2012, s. 65).

3.1.2.2.8. Slovní linie

Učitel vybere z textu jedno slovo a žáci k němu vymýšlí synonyma a slova blízkého významu. Potom je seřadí podle určitého kritéria (Šlapal, 2012, s. 65).

3.1.2.2.9. Alfa-box

Využívá se ke shrnutí tématu. Žáci mají ke každému písmenu abecedy přiřadit pojem související s textem a stručně jej definovat (Šlapal, 2012, s. 66).

3.1.2.2.10. Vybroušení účelu

Tato metoda slouží ke stanovení účelu čtení ještě před započítím čtení a způsobu jak účelu dosáhnout. Učitel zadá žákům čtenářský úkol a formuluje otázky k ujasnění účelu textu. Žáci zapíší účel čtení vlastními slovy. Ve dvojici a později ve čtveřici zpřesňují účel čtení a oznámí jej třídě. Všichni dohromady diskutují o způsobech jak dosáhnout splnění účelu (Šlapal, 2012, s. 66 - 68).

3.1.2.2.11. Plán čtení

Žáci si použitím této metody rovněž prohlédnou text dopředu a stanoví účel čtení. Systematicky si rozmyslí jak s textem naložit.

Žáci se dozvědí úkol, který mají splnit, a dostanou pracovní list, kde mají nabídku kroků ke splnění úkolu. Do levého sloupce si zapíší zvolené kroky. Poté ke každému kroku přidávají ještě svou poznámku či komentář. Po přečtení textu si žáci označí, které kroky při čtení textu opravdu použili (Šlapal, 2012, s. 67).

3.1.2.2.12. Psaní poznámek

V průběhu čtení žák zapisuje klíčová slova a poznatky z textu. Propojuje tak nové informace se svými dosavadními vědomostmi a ujasňuje si, jak textu rozumí. Podstatné pojmy třídí a seskupuje, zaznamenává vztahy mezi nimi. Žák v průběhu čtení zvýrazňuje nebo podtrhává klíčová slova či fráze, které potom zapisuje do pracovního listu. Formuluje z nich potom hlavní body textu a porovnává je se spolužáky. Všichni diskutují o svém porozumění textu, formulují otázky a své reakce (Šlapal, 2012, s. 69 - 70).

3.1.2.2.13. Mapa čtení

Slouží ke grafickému rozčlenění textu. Žáci si vypíší všechny nadpisy z textu a pod každý z nich si zapíší tři body. Sledují tak důležité informace a pojmy (Šlapal, 2012, s. 70).

3.1.2.2.14. Průvodce čtením

Učitel dá žákům pokyny, otázky a aktivity k danému textu a žáci se potom lépe orientují. Poznají tak důležitou část textu, hlavní myšlenky a pomocí otázek lépe porozumí textu (Šlapal, 2012, s. 71 - 72).

3.1.2.2.15. Vyjasňování slov v textu

Neznámá slova v textu mohou zabránit čtenářovu porozumění. Učitel používající tuto metodu ukazuje žákům na vybrané pasáži jak si s neznámými slovy poradit. Mohou k tomu využít i tabulku náročných slov. Zapisují si tam slova, kterým neporozuměli, místa, kde slova v textu najít, a jaká vodítka mohou z textu vyčíst, vlastní vysvětlení a definice ze slovníku. Výsledkem je, že si žáci přečtou text znovu a rozumí jeho významu (Šlapal, 2012, s. 72 - 73).

3.1.2.2.16. Alternativní názvy

Žáci dostanou pasáž textu a po přečtení každý ke své části formuluje alternativní název. Dvojice se stejnou pasáží diskutují o svých vymyšlených názvech a hledají jeden společný a totéž opakují ve čtveřicích. Potom se o názvu diskutuje v celé třídě. Porovnávají alternativní názvy s původním autorovým názvem (Šlapal, 2012, s. 74).

3.1.2.2.17. Přepřacování

Žáci mají za úkol přepřacovat text do jiné, předem určené formy. Musí v novém textu vystihnout hlavní myšlenky a pochopit autorův záměr. Učitel vybere, na jaký žánr mají text změnit – například popis historické události v novinový článek, román na deskovou hru, báseň na drama atd. Žáci musí pořádně porozumět původnímu textu a znát charakteristiku textu, který má vzniknout (Šlapal, 2012, s. 75).

3.1.2.2.18. Pravdy a nepravdy / ANO – NE

Na základě přečteného textu žáci vymýšlí pravdivá a nepravdivá tvrzení. Ostatní hádají, co je pravda, a co ne. Text si žáci mohou sami vybrat a spolužáci se tak dozvědí, co zajímá ostatní, a mohou být motivováni k přečtení textu (Šlapal, 2012, s. 76).

3.1.2.2.19. Mosty

Žáci do pracovního listu, do sloupce „Vím / Myslím si“, zapíší, co o tématu již vědí. Po přečtení textu zapíší do pracovního listu, do sloupce „Myslím si po čtení“, informace, které se dozvěděli z textu. Mezi těmito dvěma sloupci musí žák zapsat, jak k novému poznatku dospěl, tzv. vytvořit mezi nimi vazbu – most. Všichni dohromady diskutují o nabytých poznacích (Šlapal, 2012, s. 76).

3.2. Informační gramotnost

Rozvíjení informační gramotnosti by také mělo být důležitou součástí výuky už od základní školy. Většinou k jejímu cílenému rozvoji dochází až na školách středních, ale hlavně až na vysokých školách.

Rámcové vzdělávací programy spojují informační gramotnost pouze se schopností využívat komunikační a informační technologie, které se žáci učí v předmětech Informatika a ICT (Balada, c2007, s. 62). Informační gramotnost, tak jak ji chápeme my, je mnohem širší pojem, do kterého patří veškerá práce s informacemi. Pracovat s informacemi se žák podle Rámcových vzdělávacích plánů učí ve většině předmětů. Výsledkem by měl být žák, který dokáže vyhledat informace ve více zdrojích, je schopen získané informace využít k dosažení požadovaného cíle a kriticky je zhodnotit.

Informační gramotnost na základních a středních školách je možné rozvíjet spolu se čtenářskou gramotností za pomoci metod uvedených v kapitole 3.1.2. *Metody rozvíjení čtenářské gramotnosti*, protože při jejich použití dochází ke kritickému hodnocení přečtených informací a učení se, jak informace efektivně používat. Hranice mezi čtenářskou a informační gramotností je velice úzká, často se tyto dva pojmy překrývají, zejména na základních a středních školách (Rovná, 2013).

Samostatně lze informační gramotnost rozvíjet různými semináři na rozmanitá témata, týkající se informační gramotnosti, které však většinou nemají na starosti učitelé, ale pořádají je knihovníci (například jak vyhledávat informace v knihovně, jak vyhledávat informace v elektronických zdrojích, jak správně citovat a podobně). Jak už bylo řečeno, touto formou informačního vzdělávání se většinou základní ani střední školy nezabývají, i když by to mělo být samozřejmostí, a studenti se s informačním vzděláváním setkávají až na vysoké škole (Dombrovská, 2004).

4. Vybrané výzkumy čtenářské a informační gramotnosti

V České republice i ve Švédsku se pravidelně provádějí výzkumy čtenářské gramotnosti. Tyto výzkumy byly a jsou zaměřené na různé cílové skupiny a spolu se čtenářskou gramotností bývají zkoumány také jiné typy gramotností, například matematická či přírodovědná gramotnost. Účelem těchto výzkumů je zejména zjistit současný stav vědomostí a schopností žáků, studentů i dospělých, porovnat je v jednotlivých zemích, zjistit silné stránky i nedostatky a případně podle výsledků navrhnout, jak by bylo možné situaci zlepšit.

4.1. Výzkumy čtenářské gramotnosti v České republice

V České republice mají výzkumy čtenářství a čtenářské gramotnosti dlouhou tradici. První výzkumy začaly vznikat již na počátku dvacátého století. Velké množství z provedených výzkumů bylo prováděno na školní mládeži, jelikož byla snadno dosažitelným typem respondentů. Další výzkumy se zaměřovaly na dospělé čtenáře, například Výzkum vztahu knihy a čtenáře v ČSSR z roku 1966 od Jaromíra Jedličky a Ladislava Kurky nebo Výzkumy knihovnictví a četby v ČSR (1960 – 1980) z roku 1985. Významným průzkumem byl průzkum Otakara Chaloupky z roku 2002 *Takoví jsme my – čeští čtenáři*. Za nejvíce reprezentativní výzkumy čtenářské gramotnosti dospělých jsou považovány publikace Jiřího Trávnička *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* z roku 2007, *Čtenáři a interneti. Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení* z roku 2010 (Trávniček, 2008, s. 12 - 13) a pokračování *Překnížkováno : Co čteme a kupujeme* z roku 2014 (*Čtenáři a čtení v České republice*, c2015).

Mezinárodní průzkumy čtenářské gramotnosti zaměřené na žáky základních či středních škol na větším vzorku respondentů začaly být v České republice prováděny na počátku devadesátých let minulého století. Prvním takovým byl v roce 1995 průzkum RLS (Reading literacy study – Studie čtenářské gramotnosti), provedený Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků ve vzdělávání IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), který zkoumal žáky třetích a osmých ročníků základních škol (TIMSS 1999, c2015).

Výzkumem, který v České republice opakovaně od roku 2000 probíhá, je výzkum PISA – Program pro mezinárodní hodnocení žáků (The Programme for International Student Assessment). PISA se zaměřuje na patnáctileté žáky v oblasti čtenářské gramotnosti, matematické gramotnosti, přírodovědné gramotnosti a v roce 2012 byla testována také schopnost kreativně řešit problémy a finanční gramotnost (OECD, 2014).

Dalším významným výzkumem, který v České republice proběhl od roku 2001 několikrát, je výzkum PIRLS – Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti (Progress in International Reading Literacy Study). Výzkum je také pořádán Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků ve vzdělávání IEA a zaměřuje se na žáky 4. tříd základních škol. Jeho ekvivalentem v oblasti matematické a přírodovědné gramotnosti je výzkum TIMSS – Mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání (Trends in Mathematics and Science Study), který u nás probíhá již od roku 1995 (Kraplová, 2012, s. 3).

V oblasti výzkumu čtenářské gramotnosti dospělých jsou prováděny také mezinárodní výzkumy. Například v roce 1995 proběhl Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých IALS (International Adult Literacy Survey) (Trávníček, 2008, s. 12), jehož pokračováním byl v roce 2008 Druhý mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých SIALS (Second International Adult Literacy Survey) nebo Mezinárodní výzkum dospělých Předpoklady úspěchu v práci a v životě PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) v letech 2010 – 2013 (Simonová, 2010).

4.1.1. PIRLS 2001

Výzkum PIRLS proběhl v České republice dvakrát, v roce 2001 a 2011 a byl pořádán Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání se záměrem opakovat tento výzkum každých pět let (Kraplová, 2005, s. 9). V roce 2006 se Česká republika nezúčastnila a nyní probíhají přípravné práce a pilotní šetření pro výzkum v roce 2016.

PIRLS 2001 zjišťoval čtenářskou gramotnost žáků čtvrtých tříd základních škol a zúčastnilo se jej 35 zemí. Ve výzkumu byly použity písemné testy pro žáky, ale také dotazníky pro žáky, učitele, ředitele škol a pro rodiče žáků. V ČR se zúčastnilo 150 náhodně vybraných základních škol a z každé školy byla dále náhodně vybrána jedna třída čtvrtého ročníku. Věk žáků devět až deset let (u nás odpovídá čtvrtému ročníku základní školy) byl zvolen z toho důvodu, že žáci již technicky ovládli schopnost čtení a začínají ji používat ke svému dalšímu vzdělávání (Kraplová, 2005, s. 9 - 10).

Ve výzkumu jsou zjišťovány tři aspekty čtenářské gramotnosti – čtenářské záměry, procesy porozumění a čtenářské chování a postoje. Výzkum sleduje dva hlavní čtenářské záměry – čtení pro literární zkušenost a čtení pro získávání a používání informací. Procesy porozumění je ve výzkumu označováno – vyhledávání určitých informací, vyvozování závěrů, interpretace a integrace myšlenek a informací a hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu.

V celkovém hodnocení výsledků se Česká republika umístila přibližně uprostřed zemí, které se umístily nad mezinárodním průměrem. Lepších výsledků než Česká republika dosáhlo sedm zemí, osm zemí dosáhlo obdobných výsledků jako Česká republika. V rámci zemí Evropské unie byla Česká republika pouze průměrná (Kraplová, 2005, s. 11 - 15).

Ve čtení pro literární účely se čeští žáci umístili na 12. místě z 35 zúčastněných. Ve čtení pro informační účely byla Česká republika 11.

V oblasti získávání informací a vyvozování přímých závěrů se Česká republika umístila na osmém místě a na škále interpretace, integrace a hodnocení byla 13. (Kraplová, 2005, s. 11 - 15).

Dívky ve výzkumu dosáhly ve všech zemích lepších výsledků. V České republice však tento rozdíl patří k nejmenším (pouze 12 bodů - mezinárodní průměr byl 20 bodů) (Kraplová, 2005, s. 18 - 19).

Obliba čtení u zkoumaných žáků je poměrně vysoká. Dohromady ve všech testovaných zemích 60% žáků čtení velmi baví a 24% žáků spíše baví. Česká republika se v tomto srovnání umístila na posledním místě. Čtení velmi baví pouze 45% žáků, 23% žáků čtení nebaví. Dívky čtou raději než chlapci. Žáci, které čtení baví, čtou častěji ve svém volném čase a ti, kteří čtou ve volném čase, mají lepší výsledky v testu. V České republice si alespoň jednou týdně čte pro radost 71% žáků, 38% čte denně a téměř třetina si ve volném čase čte málo nebo nečte vůbec. Dívky si čtou raději než chlapci. Téměř 40% chlapců nečte vůbec. Tyto údaje odpovídají mezinárodnímu průměru (Kraplová, 2005, s. 19 - 24).

V průměru čtou žáci nejvíce příběhy nebo romány a naučnou literaturu, potom návody nebo pokyny, časopisy a komiksy. Čeští žáci čtou nejvíce časopisy, naučnou literaturu, návody nebo pokyny. Příběhy nebo romány čte v mezinárodním srovnání jedno z nejnižších procent žáků. 37% žáků v České republice nečte příběhy nebo romány vůbec, přitom mezinárodní průměr je 19%. Čtení příběhů a románů je ale velice důležité v souvislosti s rozvojem čtenářských dovedností (Kraplová, 2005, s. 19 - 24).

V České republice převažuje počet městských škol (55%), ale vliv typu školy na výsledek zde není tak velký jako v jiných zemích. Podle výsledků výzkumu chodí 95% žáků ve městě do školy se školní knihovnou, na venkově je to pouze 84% žáků, celkově má školní knihovnu k dispozici více než 90% žáků. Městské školní knihovny mají ve fondech více titulů než venkovské školní knihovny. Na venkově jsou ale školní knihovny více využívány než ve

městě (Kramplová, 2005, s. 24). 71% knihoven má ve fondu více než 500 titulů, 40% žáků navštěvuje školy, jejichž knihovny mají více než 2000 knižních titulů.

V České republice téměř ve všech školách zajišťují provoz knihoven učitelé, stejně jako na Slovensku, na Kypru, v Řecku a Turecku. V ostatních zemích více či méně pracují ve školních knihovnách profesionální knihovníci nebo také rodiče a dobrovolníci. V jednotlivých zemích roste počet školních knihovníků s počtem dobře vybavených knihoven. Dále má v průměru 70% žáků k dispozici třídní knihovnu nebo čtenářský koutek. V České republice je to jen 57% žáků. Školní knihovny jsou v České republice v mezinárodním průměru, který je 60%, využívány poměrně málo. Alespoň jednou týdně navštěvuje školní knihovnu třetina žáků (Kramplová, 2005, s. 36 - 37).

4.1.2. PIRLS 2011

Mezinárodního šetření PIRLS se v roce 2011 zúčastnilo 45 zemí. V České republice se zapojilo 177 škol a více než 4500 žáků základních škol. Metodika výzkumu byla stejná jako v roce 2001 a zkoumané aspekty čtenářské gramotnosti také.

Česká republika se na celkové škále umístila na 13. místě ze 45 zúčastněných. Čeští žáci se od šetření v roce 2001 významně zlepšili. Průměrný výsledek byl v roce 2001 537 bodů a v roce 2011 545 bodů. S tímto výsledkem je pátou zemí, kde došlo k největšímu zlepšení (Kramplová, 2012, s. 4 - 7). Česká republika se zlepšila ve všech škálách – pro účely čtení i pro postupy porozumění. Chlapci se však zlepšili o něco více než dívky (Kramplová, 2012, s. 22 - 23).

Obliba čtení u českých žáků mírně stoupla. Čtení velmi baví 53% žáků a vůbec nebaví 20% (Basl, 2013, s. 49).

V oblasti školních knihoven se situace v České republice příliš nezměnila.

4.1.3. PISA 2000

Výzkumy PISA jsou organizovány organizací OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Organizace OECD se výsledky vzdělávání zabývá již od počátku 90. let, kdy začala publikovat svou ročenku Education at Glance, ve které byly popisovány vzdělávací systémy jednotlivých členských zemí. Údaje v ročence ale nebyly podloženy vlastními výzkumy, ale výzkumy převzatými. Zástupci členských zemí se postupně rozhodli, že zorganizují vlastní výzkum (Straková, 2002, s. 5 - 6). Účelem výzkumu je pomocí ukazatele vědomostí a schopností studentů zhodnotit vzdělávací systémy a metody

jednotlivých zemí. Výzkum PISA je orientován na vědomosti a dovednosti potřebné pro dobré uplatnění v moderní společnosti. První výzkum PISA proběhl v České republice v roce 2000 a byl zaměřen na výzkum čtenářské gramotnosti, v roce 2003 bylo šetření věnováno matematické gramotnosti, v roce 2006 přírodovědné gramotnosti, v roce 2009 opět čtenářské gramotnosti, 2012 matematické, ale také finanční a kreativnímu řešení problémů. V roce 2015 bude hlavní sledovanou oblastí přírodovědná gramotnost (PISA a TIMSS 2015, 2015).

Pro tuto práci je klíčový výzkum čtenářské gramotnosti, zaměříme se tedy pouze na něj.

Prvního výzkumu v roce 2000, který byl zaměřen na testování čtenářské gramotnosti, se zúčastnilo 32 zemí a více než 250 000 žáků, v České republice, studenti studující buď poslední ročník základních škol, nebo první ročník střední školy, gymnázia nebo odborného učiliště. V České republice ještě navíc proběhlo šetření mezi žáky třetích ročníků středních škol a mezi žáky tzv. inovativních škol. Do výzkumu byli zařazeni také žáci zvláštních škol. Provedením tohoto výzkumu vznikla poprvé možnost srovnat úroveň všech forem středoškolského vzdělávání v České republice. Výzkum PISA se zaměřuje na schopnost řešit situace běžného života na základě porozumění základním principům (Straková, 2002, s. 5 - 9).

Při řešení zadaných úloh žáci měli vykonávat těchto pět typů činností – obecné porozumění, získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení obsahu textu a posouzení formy textu. K tomu byly použity různé typy textů, např. vyprávění, výklad, popis, pokyny, formuláře, reklamy, obrázky či mapy, a texty byly dále rozděleny do čtyř kategorií – osobní, veřejné, pracovní a vzdělávací.

Výběr žáků probíhal, jak už bylo řečeno, podle věku, ale také podle typů škol, aby vzorek reprezentoval všech šest kategorií, ve kterých se žáci mohli nacházet. Byly to základní školy, zvláštní a praktické školy a učiliště, víceletá gymnázia, čtyřletá gymnázia, střední odborné studium s maturitou a střední odborné studium bez maturity. Nejprve byly náhodně vybrány školy a poté žáci, kterých mohlo být vybráno nejvýše 35 z jedné školy. Česká republika provedla nad rámec ještě obdobný výzkum mezi žáky třetích ročníků středních škol, kteří byli narozeni v roce 1982 (Straková, 2002, s. 9 - 16).

V celkovém hodnocení je průměrný výsledek českých žáků statisticky významně nižší než průměrný výsledek zemí OECD. Česká republika se umístila na 20. místě ze 32 zemí. Statisticky významně lepších výsledků dosáhli žáci z 15 zemí, horších žáci ze sedmi zemí, a výsledek našich studentů byl statisticky srovnatelný s devíti zeměmi. Lepších výsledků

dosáhli čeští žáci v úlohách na interpretaci textu, nejhorších v úlohách, kde měli získávat různé typy informací z textu. Čeští žáci umí lépe pracovat s nesouvislými texty (grafy, mapami atd.). Česká republika patří k zemím s menšími rozdíly mezi nejlepšími a nejhoršími žáky.

Základní rozlišení čtenářských kompetencí se stanovovalo podle škály čtenářské způsobilosti, která měla pět úrovní. Pátá úroveň byla nejnáročnější a žáci na této úrovni jsou schopni správně vyřešit komplikované čtenářské úlohy, najít obtížně rozlišitelnou informaci, text kriticky posoudit a přijímat myšlenky, které jsou v rozporu s jejich původním očekáváním. Naopak žáci na první úrovni, která je základní, jsou schopni řešit jen ty nejjednodušší úlohy. Ti, kteří nedosáhli ani první základní úrovně, budou mít pravděpodobně vážné problémy při přechodu do zaměstnání a při získávání nových vědomostí. Výsledky České republiky podle žáků na jednotlivých úrovních jsou blízké mezinárodnímu průměru. Na páté nejlepší úrovni je pouze 7% žáků, na první úrovni či dokonce pod ní se nachází 17,5% žáků (Straková, 2002, s. 20 - 28).

České školství je orientováno na naučení se vědomostí a postupů. Toto však nemohlo být během výzkumu aplikováno a práce s textem, která byla ve výzkumu PISA použita, se na našich školách moc často neprovádí.

Zajímavé jsou výsledky podle typu navštěvované školy. Nejlepší průměrný výsledek v celkové stupnici čtenářské gramotnosti měla víceletá gymnázia (592,4 bodů) a čtyřletá gymnázia (582,2) naopak nejhorší výsledek nematuritní obory (435,6) a zvláštní školy (267,3). Přírůstek ve výsledcích žáků středních škol (porovnání prvních a třetích ročníků) je na všech typech škol zhruba stejný.

Rozdíly mezi dívkami a chlapci se blíží mezinárodnímu průměru. Největší rozdíly mezi dívkami a chlapci jsou ve schopnosti posoudit předložený text a nejmenší rozdíly ve schopnosti vyhledání informací (Straková, 2002, s. 40 - 45).

Čeští žáci mají nadprůměrný zájem o četbu. Větší zájem mají žáci pouze ze sedmi zemí. Dívky čtou raději než chlapci a Česká republika je zemí s druhým největším rozdílem ve prospěch dívek. Více než čtvrtina žáků nečte ve svém volném čase vůbec, naopak více než hodinu denně čte přibližně 20% žáků. Průměrně jednou týdně čtou čeští žáci časopisy, několikrát za měsíc noviny, beletrii jednou za měsíc, komiksy a naučnou literaturu několikrát do roka. Ve třetím ročníku čte 50% žáků noviny několikrát týdně. Děvčata čtou daleko častěji beletrii než chlapci, ti čtou noviny, komiksy a texty na Internetu.

Školní knihovny využívá více než 80% gymnaziálních studentů, na odborných středních školách s maturitou 25% a na školách s nematuritními obory 65%. Veřejné knihovny navštěvuje minimálně jednou za měsíc přibližně třetina patnáctiletých i osmnáctiletých žáků, polovina žáků gymnázií, pětina žáků nematuritních oborů (Straková, 2002, s. 55 - 57).

4.1.4. PISA 2009

V roce 2009 se uskutečnil druhý cyklus výzkumu PISA, který byl zaměřen na čtenářskou gramotnost. Celkem se zúčastnilo 35 členských zemí OECD. Zkoumal opět patnáctileté žáky, kteří byli v posledním ročníku základní školy či v prvním ročníku školy střední a narodili se v roce 1993. Výzkumu se zúčastnilo 7500 českých žáků a 290 škol. Vzorek byl vybírán podle stejného principu jako v roce 2000. Ke zjišťování různých čtenářských kompetencí opět sloužily různé typy textů, které zjišťovaly tři hlavní okruhy dovedností – získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu.

Celkový výsledek českých žáků je podprůměrný. Česká republika se umístila na 27. místě ze 35 zúčastněných a zhoršila se o 13 bodů. Je zajímavé, že lepších výsledků než v roce 2000 dosáhlo Polsko (o 21 bodů), Maďarsko (o 14 bodů) a Německo (o 13 bodů), naopak horších výsledků dosáhlo například Rakousko (o 22 bodů) (Palečková, 2010, s. 10 - 15).

Hodnocení podle úrovně způsobilosti bylo v roce 2009 rozděleno na šest úrovní. Šestá úroveň je nejvyšší a žáci na této úrovni mají výborné dovednosti a ovládají složité čtenářské kompetence. Naopak nejhorší úroveň je první úroveň, za základní úroveň je považována úroveň druhá (tedy ekvivalent úrovně první v předchozím výzkumu). V roce 2009 je pod základní úrovní 23,1% žáků (17,5% žáků v roce 2000). Je to podprůměrných výsledek v porovnání s ostatními zúčastněnými zeměmi (Palečková, 2010, s. 13). Na šesté úrovni se nachází pouze 0,4% žáků (v roce 2000 to bylo 7,5%) (Palečková, 2010, s. 44).

Vzrostl rozdíl průměrných výsledků mezi děvčaty a chlapci. Průměrný výsledek dívek klesl o šest bodů a u chlapců o 17 bodů. Základní úrovně způsobilosti nedosahuje 30,8% chlapců a 14,3% dívek. Celkově je rozdíl mezi dívkami a chlapci v průměru 48 bodů, což je podprůměrný výsledek v mezinárodním srovnání (Palečková, 2010, s. 15 - 16).

Od roku 2000 došlo k výraznému zhoršení průměrného výsledku žáků základních škol a odborných středních škol s maturitou i bez maturity. Na víceletých a čtyřletých gymnáziích ke zhoršení téměř nedošlo a žáci speciálních škol se naopak velmi zlepšili. Celkově ale pořadí podle typu škol zůstává stejné jako v roce 2000: víceletá gymnázia (587 bodů), čtyřletá

gymnázia (581 bodů), odborné střední školy s maturitou (502 bodů), základní školy (449 bodů), odborné střední školy bez maturity (414 bodů) a speciální školy (338 bodů).

Zmenšil se také počet žáků, kteří čtou pro radost, a tyto změny jsou největší ze zemí OECD. Pro radost čte přibližně 61% žáků víceletých gymnázií, 60% čtyřletých, 31% žáků základních škol, 30% odborných středních škol, 23% žáků speciálních škol a 12% žáků nematuritních oborů středních škol. Celorepublikový průměr je 31%. Žáků, kteří berou čtení jako ztrátu času, je v České republice průměrně také 31%, na víceletých gymnáziích 11%, na čtyřletých 6%, na základních školách 32%, na středních školách s maturitou 31%, na speciálních školách 48% a v nematuritních oborech středních škol 58% žáků.

93% žáků gymnázií a 78,5% žáků základních škol má k dispozici školní knihovnu. Na střeňích odborných školách s maturitou je to 70,5% žáků a na středních odborných školách bez maturity pouze 34%, což odpovídá i vztahu žáků ke čtení na jednotlivých typech škol (Palečková, 2010, s. 36 - 39).

4.2. Výzkumy čtenářské gramotnosti ve Švédsku

Ve Švédsku je stejně jako v České republice dlouhá tradice výzkumů čtenářské gramotnosti. Autoři se zabývají výzkumy národními, ale hlavně mezinárodními, kterých se Švédsko účastní již od šedesátých let dvacátého století.

Národní výzkumy čtenářské gramotnosti vycházejí z výsledků mezinárodních výzkumů, ale zabývají se více souvislostmi a příčinami. Z národních výzkumů můžeme jmenovat například výzkum autorů Ully Damber, Stefana Samuelssona a Karin Taube z roku 2008, jenž se zabýval faktory, které ovlivňují různé výsledky žáků třetích ročníků. Tohoto výzkumu se zúčastnilo 1 092 žáků a jejich učitelů ze základních škol ve Stockholmu (Damber, 2012). Další studie byly zaměřeny na žáky z různých socio-ekonomických poměrů a jejich výsledky v oblasti čtenářské gramotnosti, například studie Kajsy Jang Hansen a Ingrid Munck z roku 2012 (Hansen, 2012). Zajímavé jsou také výzkumy Stefana Samuelssona, které se zabývají zkoumáním genetických předpokladů a úspěšnosti v získání čtenářské gramotnosti a rozdíly mezi dvojčaty.

Švédsko je na rozdíl od České republiky specifické tím, že je zde velké množství žáků, jejichž rodným jazykem není švédština. Tímto tématem se zabýval Barbro Hagberg-Persson, který v roce 2009 provedl testování devítiletých a desítiletých žáků (Barbro Hagberg-Persson, c2015).

Prvním mezinárodním průzkumem, kterého se Švédsko zúčastnilo, byla Pilotní studie dvanácti zemí (Pilot Twelve-Countries Study), která se uskutečnila mezi lety 1959 – 1962 a testovanou cílovou skupinou byli třináctiletí žáci. Studie byla zaměřena na matematiku, čtení s porozuměním, zeměpis, přírodovědu a neverbální inteligenci (The Pilot Twelve-Country Study, 2014). V letech 1963 – 1969 se uskutečnil výzkum opět mezi třináctiletými žáky v oblasti matematické gramotnosti První mezinárodní matematická studie (The First International Mathematics Study – FIMS). Potom následoval v roce 1970 Průzkum šesti předmětů (Six Subject Study), jenž se zabýval sedmi oblastmi, například literárním vzděláváním, angličtinou jako druhým jazykem, občanskou výchovou, ale také čtenářskou gramotností (Six Subject Survey, 2014). V roce 1991 se ve Švédsku uskutečnila Studie čtenářské gramotnosti RLS (Reading Literacy Study), jejímiž zkoumanými subjekty byli žáci čtrnáctiletí (The Reading Literacy Study, 2014). Všechny tyto výzkumy pořádala v jednotlivých zemích Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (Completed Studies, c2011).

Stejně jako v České republice, ve Švédsku od roku 2000 opakovaně probíhá výzkum Program pro mezinárodní hodnocení žáků PISA (The Programme for International Student Assessment), od roku 2001 Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), kterého se však Švédsko zúčastnilo na rozdíl od České republiky již třikrát, a to v letech 2001, 2006 a 2011. Od roku 1995 zde také probíhá Mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) (TIMSS, 2014).

4.2.1. PIRLS 2001

Výzkumu PIRLS se Švédsko zúčastnilo v roce 2001, 2006 i v roce 2011.

V roce 2001 byli také zkoumáni žáci čtvrtých ročníků základních škol a byl použit stejný postup a metodika jako v České republice.

Švédsko dosáhlo nevyšších celkových výsledků z 35 zemí. Na celkové škále mělo 561 bodů, Česká republika 537 bodů (Mullis, 2003, s. 26). V obou oblastech – čtení pro literární účely i pro postupy porozumění bylo Švédsko výrazně lepší než druhá nejlepší země (Mullis, 2003, s. 5 - 6).

V jednotlivých zemích byla také nalezena souvislost mezi tím, jakým jazykem se mluví doma a v jakém jazyce dělali test.

Dívky opět dosáhly průměrně lepších výsledků než chlapci a tento rozdíl patří k těm větším (22 bodů).

Ve Švédsku převažuje počet příměstských škol (66%), potom následují venkovské školy (18%) a městské školy (15%). Vliv typu školy na výsledek je minimální.

Zatímco pro 95 % českých žáků je rodným jazykem čeština, ve Švédsku je švédština rodným jazykem pouze pro pouze 76% (Mullis, 2003, s. 226 - 228).

Ve Švédsku čte alespoň jednou týdně 76% žáků, 44% čte téměř denně a ve volném čase čte málo nebo vůbec 11% žáků.

Čtení velmi baví 54% žáků a vůbec nebaví 7% žáků. Rozdíl mezi dívkami a chlapci je poměrně velký. 65% dívek a 43% chlapců čtení velmi baví, 3% dívek a 11% chlapců čtení vůbec nebaví (Mullis, 2003, s. 261 - 269).

89% žáků chodí do knihovny se školní knihovnou a 76% z těchto knihoven obsahuje více než 500 knih. 71% švédských žáků navštěvuje školní knihovnu alespoň jednou týdně a 3% nenavštěvuje knihovnu vůbec. 47% žáků má k dispozici třídní knihovnu nebo čtenářský koutek (Mullis, 2003, s. 205 - 206).

Informace o počtu profesionálních knihovníků není bohužel pro Švédsko dostupná, nemůžeme tedy srovnávat se situací v České republice.

4.2.2. PIRLS 2006

Mezinárodního šetření PIRLS se v roce 2006 zúčastnilo 40 zemí. Metodika a věkové složení žáků bylo stejné.

Švédsko se nyní umístilo v žebříčku celkových výsledků na desátém místě s 549 body, v roce 2001 mělo 561 bodů. Jde pořád o nadprůměrný výsledek, protože průměr všech zemí byl 500 bodů, ale došlo k mírnému zhoršení o 12 bodů.

Rozdíl mezi dívkami a chlapci byl v roce 2006 18 bodů. Dívky se zhoršily o 14 bodů, chlapci o 10. Dívky se tedy zhoršily více než chlapci.

Umístění Švédska se zhoršilo ve všech škálách – pro účely čtení i postupy porozumění (Mullis, 2007, s. 37 - 54).

Počet žáků, které čtení velmi baví, je 45% (klesl o 9%) a 10 % žáků čtení vůbec nebaví (Mullis, 2007, s. 141).

Školní knihovny má k dispozici přibližně stejné procento žáků, ale alespoň jednou týdně je navštěvuje 58% žáků, což je o 15% méně než v roce 2001. Knihovnu nenavštěvuje vůbec 8% žáků (Mullis, 2007, s. 231).

4.2.3. PIRLS 2011

Švédsko se na celkové škále umístilo na 15. místě ze 45 zúčastněných, těsně pod Českou republikou s 542 body, od roku 2006 se Švédsko zhoršilo o 6 bodů a od roku 2001 o 19 bodů. S tímto výsledkem jsou spolu s Bulharskem dvěma zeměmi, kde došlo k největšímu zhoršení.

Dívky se od roku 2006 opět zhoršily více než chlapci, a to o deset bodů, chlapci o šest bodů (Mullis, c2012, s. 38 - 59).

V obou škálách se Švédsko také zhoršilo – ve čtení pro literární účely dosáhlo 547 bodů, o dva více než Česká republika, ve čtení pro informační účely ale získalo pouze 537 bodů, což je o osm bodů méně než Česká republika (Mullis, c2012, s. 90).

Ve švédských publikacích je jako jeden z důvodů tak velkého zhoršení uváděn vysoký počet žáků z ekonomicky znevýhodněných rodin. Ve Švédsku do škol, kde je více než 25% ekonomicky znevýhodněných studentů, chodí 7% žáků, v České republice je to 17%, a přesto zde došlo k výraznému zlepšení.

Dalším důvodem tohoto velkého zhoršení může být velké procento studentů, u nichž jazyk testu nebyl jejich rodným jazykem (Hansen, 2014, s. 52 - 53). Ve Švédsku byla rodným jazykem žáků švédština pouze u 57% studentů, v České republice u 96% studentů (Mullis, c2012, s. 144).

82% žáků má k dispozici školní knihovnu a 70% těchto knihoven obsahuje více než 500 titulů (Mullis, c2012, s. 140 - 156). 52% žáků má k dispozici třídní knihovničku nebo čtenářský koutek (Mullis, c2012, s. 240).

Žáků, kteří mají rádi čtení alespoň trochu, je 79%, v České republice 83% (Mullis, c2012, s. 204).

4.2.4. PISA 2000

Švédsko se v celkových výsledcích umístilo na devátém místě. Statisticky významně lepších výsledků dosáhli žáci ze čtyř zemí a horších žáci z 19 zemí.

Výsledky švédských žáků byly také rozděleny podle toho, na jakých úrovních čtenářské gramotnosti se žáci nacházejí. Na páté nejlepší úrovni se nachází 11% žáků, na první základní úrovni nebo pod ní je 12% žáků (Straková, 2002, s. 6 a 24).

Rozdíl mezi dívkami a chlapci je zhruba stejný jako v České republice. Rozdíl v průměrném výsledku se blíží mezinárodnímu průměru. 39% dívek čte více než 30 minut denně pro zábavu, a pouze 29% chlapců (Straková, 2002, s. 149 a 154). Švédští žáci mají průměrný zájem o četbu, větší zájem mají žáci z 12 zemí.

Více než 38% švédských žáků nečte pro radost, více než hodinu čte 10% žáků (Straková, 2002, s. 56).

Výsledky podle typu navštěvované školy, počty školních knihoven a další údaje nejsou pro Švédsko k dispozici, nemůžeme je tedy srovnávat s výsledky českých žáků.

4.2.5. PISA 2000

V celkových výsledcích se Švédsko umístilo na 15. místě ze 35 zemí, což je průměrný výsledek, a zhoršilo se o 19 bodů. Pod základní druhou úrovní způsobilosti je 17,5% žáků a na šesté úrovni způsobilosti se nachází 1,3% žáků (Palečková, 2010, s. 15 a 45).

5. Výzkumy informační gramotnosti

5.1. Česká republika

Jak už bylo řečeno, pojem informační gramotnost se často na základních a středních školách překrývá se čtenářskou gramotností a samostatně se většinou nerozvíjí. Proto také na základních a středních školách neprobíhají žádné výzkumy zaměřené pouze na úroveň informační gramotnosti žáků.

Na vysokých školách je situace jiná. V České republice proběhl v letech 2004 – 2005 pilotní průzkum informační gramotnosti studentů vysokých škol, který provedla Odborná komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost na vysokých školách IVIG Asociace knihoven vysokých škol. Cílem průzkumu bylo zjistit současný stav informační gramotnosti vysokoškolských studentů a příležitosti ke změně v informačním vzdělávání. Výzkumu se zúčastnilo osm vysokých škol a celkem 1 174 respondentů. Pomocí dotazníků bylo zjištěno, že průměrná úroveň informační gramotnosti vysokoškolských studentů je pouze 56% (Tichá, 2007, s. 1 - 5).

V současnosti probíhá (květen 2015) celonárodní průzkum informační gramotnosti, do nějž je zapojeno 18 vysokých škol a pořádá jej opět Odborná komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost na vysokých školách IVIG Asociace knihoven vysokých škol (Urválek, 2015).

Česká republika se nezúčastnila žádného mezinárodního šetření v oblasti informační gramotnosti a informačního vzdělávání.

5.2. Švédsko

Na švédských základních školách a gymnáziích je situace podobná jako v České republice. Informační gramotnost se prolíná se čtenářskou gramotností a neprobíhají žádné výzkumy na zjišťování stavu informační gramotnosti a informačního vzdělávání.

Zejména univerzitní knihovny se zabývají informačním vzděláváním a rozvojem informační gramotnosti, ale pouze v individuálním měřítku (Limberg, 2013).

6. Systémy školní docházky

6.1. Systém školní docházky v České republice

Systém školní docházky v České republice začíná mateřskou školou, která není povinná, a mohou do ní chodit děti od tří do pěti let. Od šesti let začínají děti navštěvovat základní školu, která je jako jediná povinná pro všechny děti od roku 1774 (Morkes, 2010) a je vzděláváním primárním. Trvá devět let, nejvýše do sedmnáctého roku dítěte a je rozdělena do dvou stupňů. První stupeň je od první do čtvrté třídy a druhý od páté do deváté. Od páté třídy však mohou žáci již začít navštěvovat víceletá gymnázia. Po deváté třídě žáci mohou pokračovat buď na již zmíněných gymnáziích, nebo na odborných středních školách či konzervatořích v rámci sekundárního vzdělávání (Evropská komise, 2010, s. 7). Studium na těchto institucích je zakončeno maturitní zkouškou s výjimkou některých odborných středních škol, kde je zakončeno výučním listem. Po složení maturitní zkoušky mohou žáci pokračovat ve vzdělávání terciárním na vyšších odborných nebo vysokých školách. Vyšší odborné školy se ukončují absolutoriem a doba studia je zpravidla tři roky. Vysoké školy mohou být buď univerzitní, jsou to ty, které nabízejí bakalářské, magisterské i doktorské programy, či neuniverzitní, které nabízejí hlavně bakalářské programy, a doktorské nenabízejí vůbec. Doba studia záleží na programu. Bakalářské trvají tři až čtyři roky, navazující magisterské dva až tři roky a doktorské tři až čtyři roky. Ve výjimečném případě může existovat magisterský program, který nenavazuje na program bakalářský a doba jeho studia je čtyři až šest let (Evropská komise, 2010, s. 42).

6.1.1. Gymnázia

Gymnázia v České republice mohou být osmiletá, šestiletá nebo čtyřletá. Často jsou tyto možnosti kombinovány v rámci jedné školy a dochází do ní žáci od jedenácti do cca devatenácti let. Osmiletá a šestiletá gymnázia jsou rozdělena na nižší stupeň, který odpovídá druhému stupni základní školy, a vyšší stupeň. Na gymnáziích jsou vyučovány především obory všeobecného zaměření, ale mohou mít také zaměření specializované. Gymnázia jsou obvykle státní, ale mohou být i soukromá (Evropská komise, 2010, s. 24 - 26).

Podle statistické ročenky školství Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy za rok 2014/2015 je v České republice 366 gymnázií. Z toho je 268 zřizováno kraji, 10 obcemi, 68 soukromými zřizovateli a 20 církvemi.

Na gymnáziích studovalo ve školním roce 2014/2015 celkem 127 205 žáků, z toho 46 677 na čtyřletých gymnáziích, 12 597 na šestiletých, 67 931 na osmiletých, na nižším stupni studovalo 40 409 žáků a na vyšším 87 257.

V České republice je dohromady 1310 škol sekundárního vzdělávání (tedy žáci přibližně od patnácti let, u gymnázií žáci na vyšším stupni gymnázií) a navštěvuje je 435 542 žáků. Vyšší stupeň gymnázií navštěvuje přibližně 20% ze všech žáků v sekundárním vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015).

6.2. Systém školní docházky ve Švédsku

Ve Švédsku žije přibližně 9 milionů obyvatel a země je rozdělena na 290 samosprávných jednotek. Jedna třetina obyvatel žije ve třech největších městech, Stockholmu, Göteborgu a Malmö. Ve Švédsku je velké množství přistěhovalců, uvádí se, že 15% obyvatel se narodilo v jiné zemi než ve Švédsku (Swedish Institute, c2015).

Švédský vzdělávací systém je rozdělen na čtyři stupně. Děti od jednoho roku do pěti let mohou navštěvovat mateřské školy. Když je dětem šest let, nastupují do tzv. předškolky (primary school), která trvá rok, je nepovinná a je přípravou na základní školu. Dalším stupněm je základní škola, která je jako jediná povinná a děti do ní nastupují v sedmi letech a docházejí do ní do maximálně do šestnácti let. Na dalším stupni vzdělávání stojí gymnázia, jež jsou rozdělena do sedmnácti programů, které trvají tři roky. Nejvíce rozšířenými programy jsou společenské a přírodní vědy. Šest programů je orientováno na přípravu studentů ke studiu na vysokých školách a univerzitách a třináct programů je odborných, zahrnují odbornou praxi a mohli bychom je přirovnat k našim odborným středním školám. Žákům, kteří nejsou způsobilí studovat národní programy, je k dispozici pět přípravných programů, které naplňují jejich individuální potřeby (Skolverket, 2012, s. 16 - 18).

Po ukončení programů, které připravují studenty ke studiu na vysoké škole, mohou studenti pokračovat na vysoké škole nebo univerzitě.

Zájemci o studium na vysoké škole, kteří absolvovali odborný program, musí ještě navštěvovat obecní školy pro dospělé zvané KomVux (neboli KOMmunal VUXen utbildning) nebo soukromé lidové střední školy (Folkhögskolor). Absolventi odborných škol, kteří nechtějí pokračovat na vysokých školách, mohou pokračovat na školách poskytujících kvalifikované odborné vzdělání (Kvalificerad Yrkesutbildning), které kombinuje odborné vzdělání a praktické zkušenosti a dovednosti.

Vysoké školy a univerzity nabízejí tři programy, které na sebe navazují. Jsou to bakalářský program, který trvá přibližně tři roky, magisterský – jeden až dva roky a doktorský – od dvou do čtyř let.

Dále mají zájemci ještě k dispozici školy pro dospělé, jež slouží lidem, kteří se mají chuť učit, chtějí změnit svůj obor, nebo přistěhovalcům, kteří se v těchto školách učí Švédsky (Adult education, 2013).

6.2.1. Gymnázia

Švédská gymnázia (gymnasieskolor) nejsou totožná s těmi českými. V našem pojetí to jsou jakékoliv střední školy s různými zaměřenými. Dalo by se říci, že ekvivalentem českých gymnázií jsou švédská gymnázia s programy, které připravují ke studiu na vysoké škole.

Studenti během studia absolvují předměty a získávají za ně kredity, musí také vytvořit diplomový projekt. Podle počtu kreditů a druhu absolvovaných předmětů jsou potom žáci přijímáni na vysoké školy nebo do dalších druhů vzdělávacích institucí.

48% studentů navštěvuje programy zaměřené na přípravu ke studiu na vysokou školu. Jsou to tyto programy:

- podnikání a ekonomie (Ekonomiprogrammet)
- umění (Estetiskaprogrammet)
- humanitní vědy (Humanistiskaprogrammet)
- přírodní vědy (Naturvetenskapsprogrammet)
- společenské vědy (Samhällsvetenskapsprogrammet)
- technologie (Teknikprogrammet) (Gymnasieskola 2011, 2014).

44 % studentů si vybralo odborně zaměřené programy:

děti a odpočinek, výstavba a konstrukce, elektřina a energie, dopravní prostředky a doprava, podnikání a administrativa, umělecká řemesla, hotelnictví a turistický ruch, průmyslové technologie, využití přírodních zdrojů, vedení restaurací a správa zboží, správa majetku a zdraví a sociální péče (Skolverket, 2012, s. 16).

Zbývající 4 % studentů se vzdělávají v individuálních programech.

Sekundární vzdělávání není povinné. Na gymnázia pokračuje ze základních škol 98,5 % žáků (Nusche, 2011, s. 23).

Gymnázia mohou být buď zřizována obcemi, nebo mohou být tzv. samostatná a jsou zřizována jinými institucemi. Uvádí se, že 24 % žáků účastnících se sekundárního vzdělávání navštěvuje tato samostatná gymnázia. Vzdělávání na všech typech gymnázií je zdarma (Swedish Institute, c2013-2015).

V roce 2004 bylo ve Švédsku 763 gymnázií (z toho 241 nezávislých) s 344 416 studenty. V roce 2010 podle Národní agentury pro vzdělávání bylo již 1 015 gymnázií a z toho 489 samostatných a navštěvovalo je 385 712 studentů. Okolo 48% všech studentů gymnázií si vybralo vysokoškolsky orientovaný program (UNESCO, n. d., s. 32).

7. Školní knihovny

7.1. Význam školních knihoven

Manifest o školních knihovnách, který byl vydán za spolupráce Mezinárodní federace knihovnických sdružení a institucí IFLA a Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu UNESCO, vyzdvihuje obrovskou důležitost školních knihoven ve vzdělávacím procesu.

Školní knihovny poskytují všem žákům i učitelům bez rozdílu rasy, náboženství, pohlaví a věku informace a myšlenky, které jsou důležité pro fungování v dnešní společnosti. Učí žáky představitivosti, kritickému myšlení, efektivnímu využívání informací a přesvědčují je o důležitosti celoživotního vzdělávání. Podle Manifestu je dokázáno, že když knihovníci spolupracují s učiteli, žáci dosahují vyšších úrovní ve čtenářské a informační gramotnosti a při řešení problémů.

Školní knihovny jsou základem pro všechny dlouhodobé strategie zaměřené na rozvoj vzdělávání a gramotnosti a musí být podporovány legislativou a metodikou.

Školní knihovna podporuje dosahování školních vzdělávacích cílů. Rozvíjí u žáků zvyk číst, učí je mít radost z četby a využívat knihovny po celý život. Ukazuje žákům jak pracovat s informacemi. Jak je získávat i využívat. Poskytuje přístup k místním, regionálním i globálním informačním zdrojům. Podporuje společenské a kulturní uvědomění prostřednictvím různých akcí.

Aby toto školní knihovna mohla vykonávat, je třeba v ní zaměstnat odborně vzdělaného knihovníka, který pokračuje ve svém odborném vzdělávání. Aby náležitě fungovala, měla by knihovna spolupracovat s učiteli, rodiči a jinými knihovníky a informačními profesionály (IFLA/UNESCO School Library Manifesto, c2006).

7.2. Školní knihovny v České republice

Všechny školy, základní, střední i vysoké jsou povinny řídit se zejména zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů (poslední změna vešla v platnost 9. listopadu 2012). Ve školském zákoně je ke školním knihovnám uvedeno pouze to, že školní knihovny patří do školských účelových zařízení. Školská účelová zařízení v §120: *„napomáhají školám a školským zařízením při jejich činnosti, zajišťují materiálně technické služby, poradenské, informační nebo ekonomicko-administrativní služby, poskytují odborné, studijně pracovní, knihovnické a informační služby pro žáky, studenty, popřípadě zaměstnance, zajišťují*

praktické vyučování a výchovu mimo vyučování nebo vytvářejí podmínky pro praktické vyučování žáků a jejich zájmovou činnost (ZÁKON ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004).“

V §121 je uvedeno, že Ministerstvo školství v prováděcím právním předpise stanoví typy školských zařízení a podrobnosti o obsahu a rozsahu jejich činnosti, organizaci a podmínkách provozu. Ve vyhlášce č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, která nabyla účinnosti dne 8. března 2005, je o školních knihovnách informace pouze v § 15, a to, že „*Školní knihovna poskytuje odborné, studijně pracovní, knihovnické a informační služby pro děti, žáky, studenty, popřípadě pedagogické pracovníky škol a školských zařízení* (Vyhláška ze dne 22. února 2005 o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, 2005).“ Knihovny se mohou nechat zapsat jako školská zařízení do školského rejstříku (Školy a školská zařízení, 2014), ale jaká práva a povinnosti z toho knihovnám vyplývají, není nikde řečeno. Ve školském rejstříku je však registrováno pouze 15 školních knihoven ze všech základních a středních škol v České republice (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015a).

V zákoně 257/2001 Sb. o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb (knihovní zákon) není ke školním knihovnám řečeno vůbec nic. Tedy pro úplnost jedna zmínka v tomto zákoně o školních knihovnách je, a to v § 17 o vyřazování dokumentů. V případě vyřazování knihovních dokumentů je provozovatel knihovny povinen tyto dokumenty nabídnout ke koupi provozovateli knihovny téhož druhu, odmítne-li, potom provozovateli knihovny, která je součástí školy (ZÁKON ze dne 29. června 2001 o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb (knihovní zákon), 2001). V knihovním zákoně tedy povinnost zřízovat ve školách knihovny není uvedena.

Z výše uvedeného je patrné, že základním a středním školám není ze zákona uložena povinnost mít své vlastní školní knihovny, a není řečeno, jak by školní knihovny měly vypadat. Rozhodnutí o zřízení školní knihovny, její podoba a činnost je tedy pravděpodobně na řediteli školy. Školou je knihovna i financována.

V rámcových vzdělávacích programech pro základní školy a gymnázia jsou knihovny zařazeny do Materiálních, personálních, hygienickým podmínek pro uskutečňování RVP ZV - LMP uvedeno, že optimální stav je, aby žáci měli k dispozici: „*studijní zóny pro aktivní*

využití volného času (další studium a sebevzdělávání žáků i učitelů) – knihovny a studovny, informační a komunikační centra (Jeřábek, 2006). “

V roce 2009 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo Doporučení MŠMT k činnosti a funkci školní knihovny na základních a středních školách, které ale není právně závazné. Jeho cílem je poskytnout školním knihovnám metodickou podporu a informace o vedení knihovny. Realizace Doporučení však nezakládá nárok na další finanční prostředky poskytované na základě školského zákona (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009, s. 1).

Úkolem školních knihoven je podle tohoto Doporučení:

- Budovat informační fond, který je tvořen primárními dokumenty (knihy, časopisy, audiovizuální a elektronické dokumenty), sekundárními zdroji (katalogy a databáze) a faktografickými dokumenty v souladu s potřebami žáků a učitelů a výchovně vzdělávacími cíli školy.
- Poskytovat knihovnicko – informační služby základní (výpůjčky, ústní bibliografické a faktografické rešerše, umožnění přístupu k bezplatným informacím na internetu) a speciální (meziknihovní výpůjční služby, písemné rešerše, přístup k placeným informačním zdrojům, reprografické služby atd.).
- Vést evidenci knihovních jednotek v automatizovaném systému, evidenci uživatelů a výpůjček.
- Realizovat aktivity na podporu čtenářské a informační gramotnosti a vypracovávat program na jejich rozvoj a podílet se na jeho realizaci.
- Pomáhat při individuální přípravě žákům a učitelům.
- Spolupracovat s kulturními, zájmovými a vzdělávacími institucemi regionu a podílet se na nabídce volnočasových aktivit žáků.
- Vypracovat koncepci rozvoje a plán činností školní knihovny.
- Propagovat knihovní fond, služby a plánované aktivity.
- Pomáhat realizovat výchovně vzdělávací cíle školy.
- Vyhodnocovat činnost a připravovat statistické výkazy (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009, s. 2 - 4).

Vedením školní knihovny je ředitelem pověřen buď učitel s knihovnickým kurzem, nebo knihovník s odborným vzděláním, který je zodpovědný za plnění cílů knihovny (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009, s. 2 - 4).

7.2.1. Typy školních knihoven

Doporučení uvádí čtyři druhy školních knihoven, navrhuje jejich činnosti a doporučuje vybavení:

- Studovna a čítárna – je nejmenší verzí v jedné místnosti pro školy, které začínají budovat knihovnu a nemají dostatek finančních prostředků, nebo pro malé školy. Ve fondu jsou především faktografické a naučné dokumenty, učebnice, elektronické dokumenty a výukové programy. Knihovník získává a zpracovává fond, pomáhá s vyhledáváním studijní literatury, při práci s informacemi a půjčuje dokumenty prezenčně. K dispozici je žákům jeden počítač s připojením na internet a tiskárnu. Provozní doba tohoto typu knihovny je alespoň dvě hodiny denně.
- Knihovna se studovnou – je umístěna alespoň ve dvou místnostech. Ve fondu jsou obsaženy dokumenty jako v předchozím případě, ale navíc k tomu žáci mají k dispozici i beletrii a odborné informační zdroje k půjčování domů. K činnostem knihovníka se tedy přidává absenční půjčování. Žáci mohou využít alespoň dva počítače s internetem a tiskárnu. Minimální provozní doba je dvě hodiny týdně a dvakrát týdně odpolední výpůjční služba čtyři hodiny.
- Školní knihovna – Studijní a informační centrum školy (SIC I.) – má alespoň dvě místnosti a jednu z nich lze použít jako alternativní učebnu pro jednu třídu. Fond knihovny je již značně rozšířen o knihovní jednotky. Knihovník by již měl mít odborné, minimálně středoškolské, vzdělání a chod zajišťuje knihovní řád. Poskytuje žákům všechny služby z předchozích typů, ale navíc zpracovává seznamy literatury, zprostředkovává meziknihovní výpůjční služby a podílí se na výchově žáků ke čtenářství a čtenářské gramotnosti. V knihovně je pět volně využitelných počítačů s internetem, tiskárnou, kopírka a přehrávač audiovizuálních dokumentů. Knihovna má otevřeno nejméně pět hodin denně.
- Školní knihovna – rozšířené studijní a informační centrum školy (SIC II.) – knihovna má tři místnosti, jedna může být využívána jako prostor pro semináře, kurzy, prezentace atd. Knihovník s odborným vzděláním kromě všech již uvedených činností organizuje besedy a odborné přednášky, zajišťuje podmínky pro samostatnou studijní přípravu i mimo vyučovací hodiny, obsluhuje technická zařízení a zajišťuje kopírovací služby. Do vybavení knihovny patří pět počítačů s internetem pro žáky, skener,

tiskárna, dataprojektor a přehrávač audiovizuálních dokumentů. Provozní doba knihovny je minimálně osm hodin denně (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009, s. 15 - 20).

7.2.2. Podpora školních knihoven

7.2.2.1. Klub školních knihoven

V rámci Svazu knihovníků a informačních pracovníků vznikl v roce 2003 Klub školních knihoven, jehož cílem je podporovat, propagovat a zkvalitňovat školní knihovny a jejich služby.

Jeho konkrétními cíli a úkoly je:

- rozšíření povědomí o důležitosti školních knihoven
- podnícení vzniku potřebné legislativy
- jednání za školní knihovny jako za celek (např. s MŠMT, nákup licencí pro licencované databáze apod.)
- rozšiřování zkušeností a poznatků z činnosti knihoven
- podpora výzkumu
- příprava společných programů a standardů
- hledání možností dalšího vzdělávání pracovníků knihoven
- členství v mezinárodních institucích (IFLA, IASL atd.)
- rozšiřování metodických materiálů a informací o zajímavých projektech (Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky (SKIP), c2010)

7.2.2.2. Centrum pro školní knihovny

Centrum pro školní knihovny tvoří webové stránky, které vznikly z projektu hrazeného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Vytvořilo je Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského. Cílem projektu a stránek je představovat návody a shromažďovat legislativní a metodické informace o školních knihovnách. Ukázat ředitelům škol a veřejnosti důležitost školních knihoven pro vývoj a výuku žáků a studentů (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, c2011a). Popsat možnosti a postupy pro učitele i profesionální knihovníky. Přinášet aktuality o kurzech pro pracovníky školních knihoven a o realizovaných projektech (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, c2011b). Když nelze nalézt požadovanou informaci, je možné položit dotaz (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, c2011c).

7.3. Školní knihovny ve Švédsku

Ve Švédsku platí od 1. ledna 2014 nový knihovní zákon (Bibliotekslag), který zahrnuje všechny veřejné knihovny, tedy i knihovny školní.

Školní knihovny jsou podle tohoto zákona veřejné knihovny, protože jsou financovány z veřejných prostředků.

Funkce veřejných knihoven, tedy i školních, podle tohoto zákona jsou:

- Veřejné knihovny napomáhají rozvoji demokratické společnosti tím, že přispívají ke sdílení vědomostí a svobodného názoru.
- Povzbuzují zájem o literaturu a o vzdělávání, odbornou přípravu, výzkum, kulturní a další aktivity.

Veřejné knihovny jsou a budou přístupné všem.

Za školní knihovny zodpovídají obce, kraje, stát (podle zřizovatele) nebo soukromá osoba v případě samostatných škol.

Veřejné knihovny by měly věnovat zvláštní pozornost znevýhodněným skupinám obyvatel, osobám se specifickými potřebami a národnostním menšinám, které mají jiný mateřský jazyk, než je švédština.

Obce a kraje by měly vytvářet pro knihovny, za které jsou zodpovědné, knihovní plány. Měly by zahrnovat městské knihovny, školní knihovny a další knihovny v obci a kraji. Všechny knihovny v obci a v kraji by spolu měly spolupracovat (Bibliotekslag, 2013).

Školský zákon (Skollagen) z roku 2010 ve 2. kapitole § 36 říká, že „*žáci základních škol, speciálních škol a gymnázií mají mít přístup do školní knihovny*“ (Skollag, 2010). Povinnost pro některé školy mít školní knihovnu je tedy v tomto zákoně zakotvena.

Ve švédském vzdělávacím kurikulu (obdobě Rámcového vzdělávacího plánu v České republice) o tom, jak mají knihovny vypadat či o jejich významu a důležitosti, není obdobně jako v českém případě nic řečeno (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b).

Kontrolním orgánem školních knihoven je školní inspekce, která školní knihovny schvaluje podle tří kritérií:

- Žáci mají přístup do školní knihovny v prostorách školy nebo v rozumné vzdálenosti od školy a je možné tak použít knihovnu jako součást vzdělávání žáků.

- Knihovna obsahuje knihy – beletrii i naučnou literaturu, informační technologie a další média.
- Knihovna stimuluje čtení a podporuje rozvoj jazyka u studentů (Carina Heurlin, 2014).

7.3.1. Podpora školních knihoven

7.3.1.1. Národní skupina školních knihoven (*Nationella skolbiblioteksgruppen*)

Tato skupina vznikla v polovině devadesátých let minulého století a sdružuje knihovníky ze školních knihoven a další zájemce.

Cíle skupiny jsou:

- Hlavním úkolem skupiny je zaměřit se na školní knihovny, aby podporovaly práci se studenty a probouzely v nich zájem o čtení.
- Podporovat rozvoj školních knihoven.
- Každého, kdo pracuje ve školách upozornit, na význam dobře fungující školní knihovny
- Zaměřit pozornost na podporu výuky.
- Rozšířit vědomí o důležitosti knihoven ve školách.
- Sdílet příklady dobré praxe.
- Komunikace za školní knihovny na národní i mezinárodní úrovni (Om gruppen, 2015).

Skupina každý rok udílí cenu Školní knihovna roku (Årets skolbibliotek) (Årets skolbibliotek, 2015).

7.3.1.2. Asociace školních knihoven (*Skolbibliotek föreningar*)

Ve Švédsku mají školní knihovníci tři asociace či kluby školních knihoven.

- Školní knihovny Jih (Skolbibliotek Syd)
- Školní knihovny Západ (Skolbibliotek Väst)
- Školní knihovny Východ (Skolbibliotek Öst)

Fungují jako regionální sítě, které spojují školní knihovníky, ředitele škol, učitele a ostatní zájemce. Každá z nich má vlastní webovou prezentaci a také mají jednu společnou. Členové každé z nich se scházejí jednou až dvakrát za pololetí (Om föreningarna, c2015).

Smyslem jejich činností je informovat školní knihovny o všech tématech spojených s budováním a chodem školních knihoven. Pořádají také různé kurzy pro pracovníky školních knihoven (Skolbibliotek.se, c2015).

8. Situace školních knihoven na gymnáziích v České republice a ve Švédsku

Situace školních knihoven na gymnáziích v České republice a ve Švédsku byla zmapována pomocí analýzy veřejně dostupných informací o školních knihovnách na oficiálních webových stránkách gymnázií. Analýza byla zaměřena v České republice pouze na gymnázia zřizovaná kraji a obcemi, ve Švédsku pouze na gymnázia zřizovaná obcemi a mezi nimi pouze na ta, která poskytují vzdělávání v oborech připravujících ke studiu na vysoké škole. Je to proto, že tato gymnázia odpovídají ve švédském školním systému gymnáziím systému českého. Gymnázia zřizovaná soukromými zřizovateli a církvemi byla z analýzy vynechána.

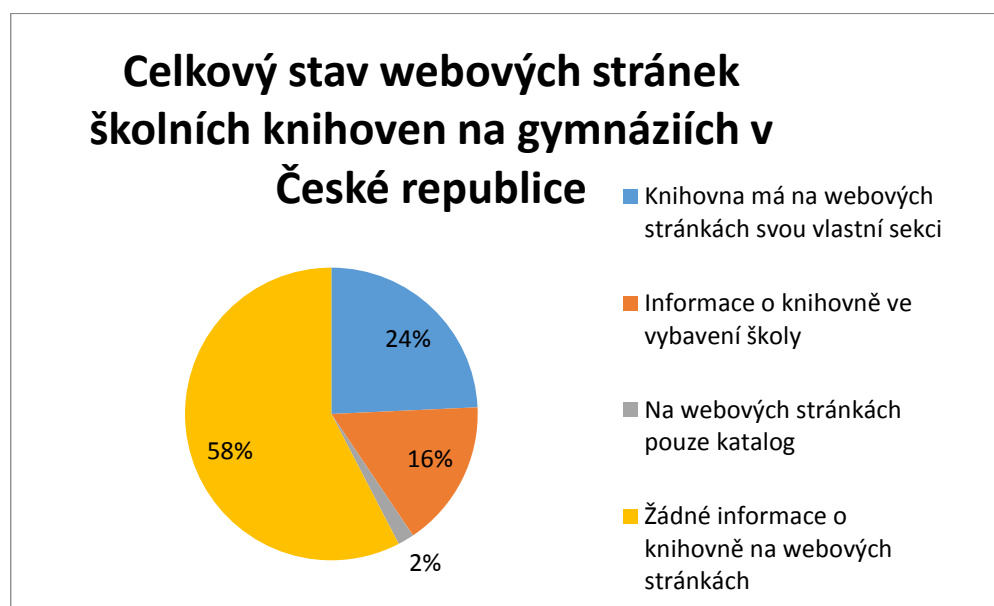
Postup průzkumu

Byl proveden průzkum oficiálních webových stránek jednotlivých gymnázií a na nich sledována tato kritéria:

- Je na webových stránkách uvedena informace o školní knihovně?
- Má školní knihovna na webových stránkách samostatnou sekci?
- Jsou na webových stránkách gymnázia uvedeny informace o knihovním fondu? Jak velký knihovní fond je k dispozici studentům?
- Je na webových stránkách uvedena informace o elektronickém katalogu? Lze ze stránek vyčíst, zda knihovna používá elektronický katalog?
- Je na webových stránkách zveřejněna informace o otevírací době knihovny? Jaká je otevírací doba školní knihovny?
- Lze najít na stránkách informaci o personálním zajištění knihovny? Stará se o knihovnu knihovník / knihovníci nebo učitel / učitelé?
- Zveřejňuje knihovna na webových stránkách gymnázia informace o akcích na podporu čtenářské nebo informační gramotnosti?
- Zveřejňuje knihovna informace ke zvýšení čtenářské gramotnosti?
- Zveřejňuje knihovna informace ke zvýšení informační gramotnosti?
- Spolupracuje knihovna se studenty za pomoci sociálních sítí?

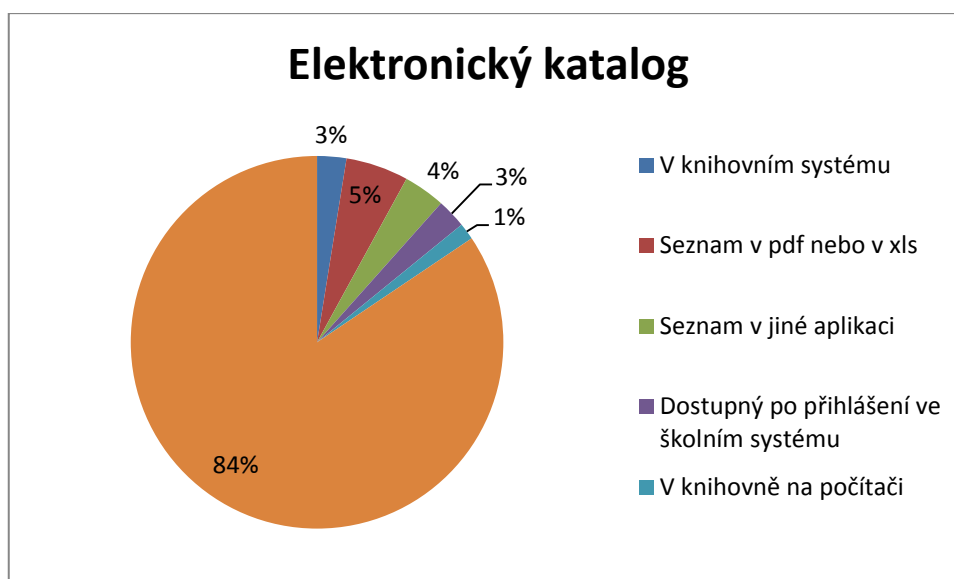
8.1. Výsledky průzkumu v České republice

V České republice je 264 gymnázií zřizovaných kraji a 12 gymnázií zřizováno obcemi (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015). Z webových stránek gymnázií bylo zjištěno, že ve velkém procentu případů nelze získat o školních knihovnách žádné informace nebo pouze informace o existenci knihovny, v sekci webu o škole. Samostatnou sekci má pouze 67 školních knihoven z celkového počtu 276. Pět škol má na stránkách zveřejněn pouze katalog bez dalších informací. 45 škol v informacích o svém vybavení uvádí jako součást školní knihovnu, ale další informace o ní nezveřejňuje. 159 škol žádnou informaci o školní knihovně na svých stránkách nemá.



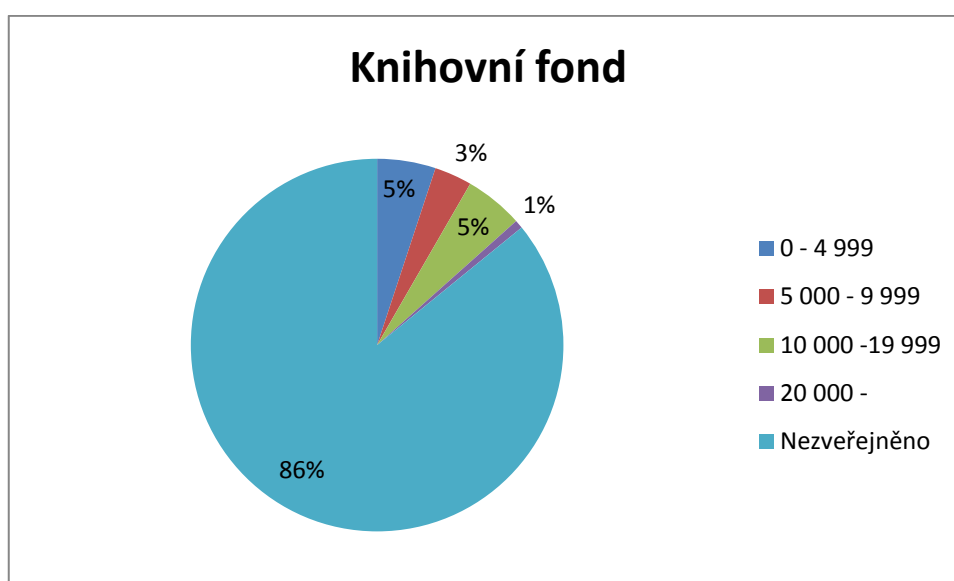
Obr. 1 - Celkový stav webových stránek školních knihoven na gymnáziích v České republice

Knihovní katalog na svém webu nemá zveřejněn nebo vůbec nemá 221 škol. Katalog v systému KpWin SQL, Clavius nebo MpSoft má zveřejněno sedm gymnázií. Seznam na webových stránkách ve formátu pdf nebo xls má zveřejněno 15 školních knihoven, 10 školních knihoven má na stránkách seznam knih zveřejněn v jiné aplikaci. Sedm školních knihoven má svůj katalog dostupný pro studenty ve studentské aplikaci po přihlášení a čtyři knihovny pouze v knihovně na počítači.



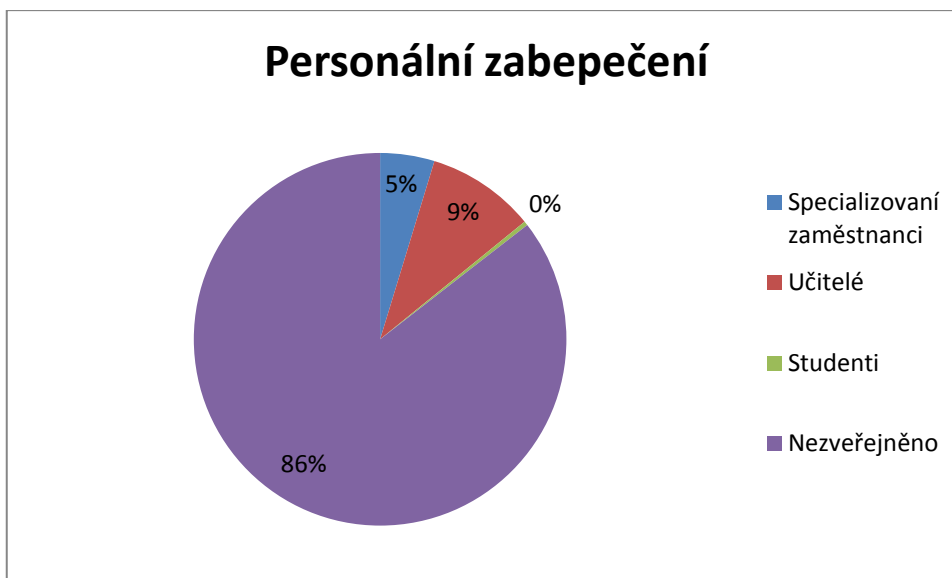
Obr. 2 - Elektronické katalogy školních knihoven v České republice

O svém fondu má informace zveřejněno 41 knihoven, z toho nejmenší knihovní fond zveřejněný na Internetu je 1 495 knih, největší fond je 25 000. Průměrný počet knih ve fondu je 7 933. Méně než 5 000 knih ve fondu má 14 knihoven, 5 000 až 9 999 knih má 9 knihoven, 10 000 až 19 999 knih má 14 knihoven a 20 000 knih a více mají dvě knihovny.



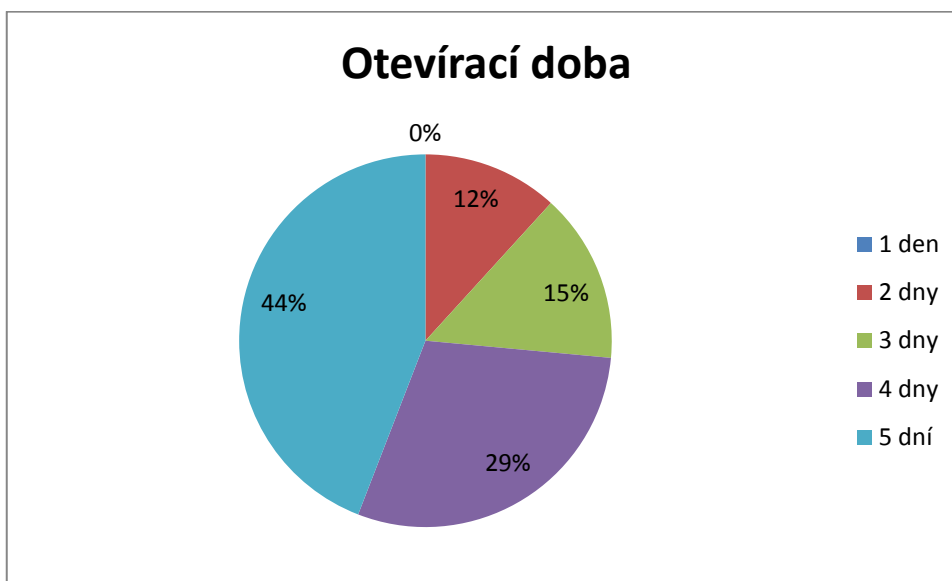
Obr. 3 - Knihovní fond školních knihoven v České republice

Podle dostupných zdrojů na webových stránkách ve 13 školních knihovnách pracují specializovaní zaměstnanci jako knihovníci, ve 26 školách se o knihovnu starají učitelé a v jedné škole mají knihovnu na starosti studenti. V ostatních 236 případech informace o personálním zabezpečení není dostupná.



Obr. 4 - Personální zabezpečení knihoven v České republice

Informace o otevírací době knihovny je dostupná na stránkách 35 škol. Nejkratší otevírací doba 20 minut týdně, nejdelší 40 hodin, průměrná otevírací doba je 17,2 hodin. Nejčastěji mají školní knihovny otevřeno pět dní v týdnu, průměrně čtyři dny v týdnu.



Obr. 5 - Otevírací doba školních knihoven v České republice

10 knihoven podle webových stránek organizuje pro studenty akce na podporu čtenářské gramotnosti. Jedná se hlavně o Noc s Andersenem, prodejní výstavy knih, literární večery, projekt na podporu dětského čtenářství – Čtení je radost, projekt s názvem Malí čtou velkým, Noc malých vědců a umělců, knihovní maraton.

V oblasti zvyšování informační gramotnosti se studenti mohou dočíst na webových stránkách tří knihoven jak pracovat s odbornou literaturou a jak psát odbornou práci. Dvě knihovny

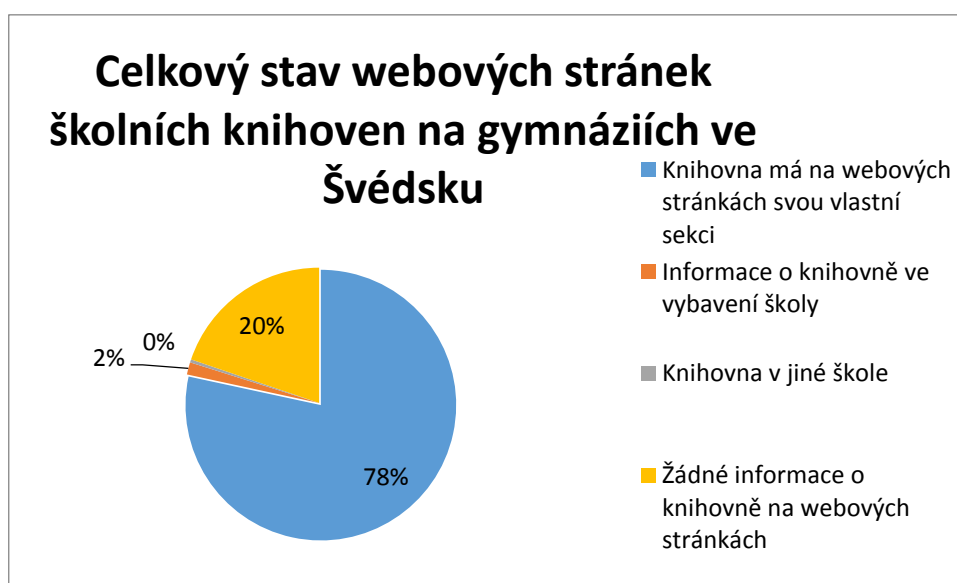
pořádají pro studenty semináře, kde se seznámí s knihovnou a se základy práce s informacemi.

Tři knihovny publikují knižní novinky a tipy na knihy na webových stránkách gymnázia. Nebyla nalezena žádná knihovna, která by ke komunikaci se studenty využívala sociální sítě.

Analyzovány byly pouze veřejně dostupné informace z webových stránek gymnázií, nebylo čerpáno z externích zdrojů; Velké množství gymnázií má školní knihovny a mohou být i dobře vybavené a poskytovat spoustu služeb, nejsou však prezentovány na Internetu. Popis současné situace v České republice proto není kompletní, ilustruje pouze prezentaci školních knihoven pro veřejnost.

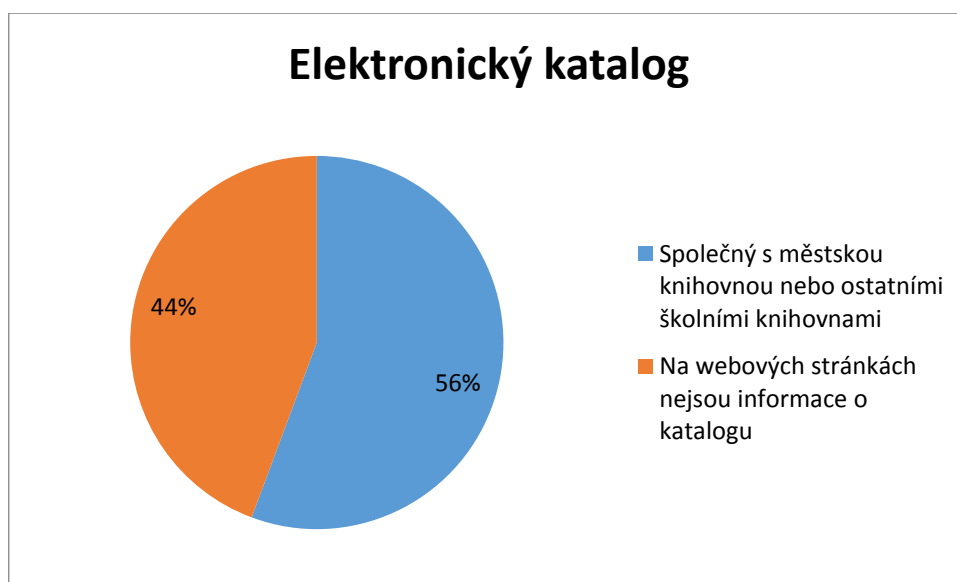
8.2. Výsledky průzkumu ve Švédsku

Ve Švédsku je 273 gymnázií, která jsou zřizována kraji a vyučují se v nich programy, jež připravují studenty ke studiu na vysoké škole, tedy ekonomie, humanitní vědy, společenské vědy, estetika, přírodní vědy a technika (Skolverket, 2015). Z analýzy webových stránek bylo zjištěno, že většina školních knihoven na gymnáziích má na webových stránkách gymnázií svou vlastní sekci, kde bývá dost často i několik podstránek s informacemi týkajícími se knihovny, knih a vyhledávání informací. Svou vlastní sekci má 214 školních knihoven z celkového počtu 273 gymnázií, další čtyři gymnázia mají na svých stránkách informace o knihovnách uvedeny ve vybavení školy. Jedno gymnázium svou vlastní knihovnu nemá, protože studenti využívají knihovnu jiné školy. O knihovně se webové stránky gymnázií nezmiňují pouze v 54 případech.



Obr. 6 - Celkový stav webových stránek školních knihoven gymnázií ve Švédsku

Knihovní katalog je pro švédské školní knihovny samozřejmostí. 152 knihoven má na svých stránkách odkaz na elektronický katalog. Ve všech případech není elektronický katalog provozován jednotlivými školními knihovnami, ale jejich knihovní fond je zahrnut do katalogu městské knihovny spolu s ostatními knihovnami ve městě, nebo je katalog provozován více školními knihovnami dohromady. Tento způsob umožňuje studentům vyhledávat dokumenty z propojených knihoven na jednom místě a půjčit si je na jednu kartu.

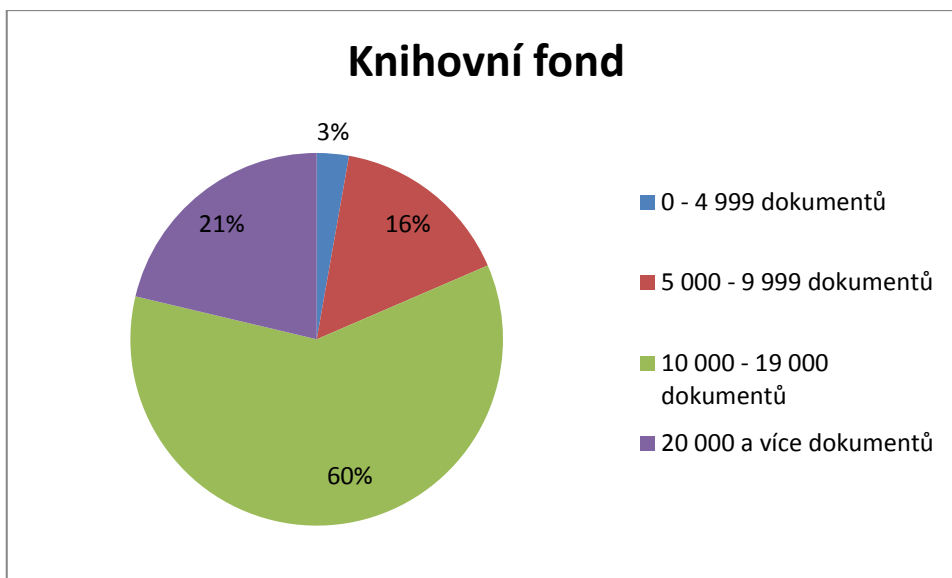


Obr. 7 - Elektronický katalog školních knihoven ve Švédsku

Protože byla analýza prováděna pouze na webových stránkách gymnázií, nemusí být počet škol s elektronickým katalogem přesný. Je to pouze počet těch, které mají na svých stránkách uveden odkaz na katalog. Přesnějšího čísla by bylo pravděpodobně dosaženo, kdyby byly procházeny také webové stránky městských knihoven.

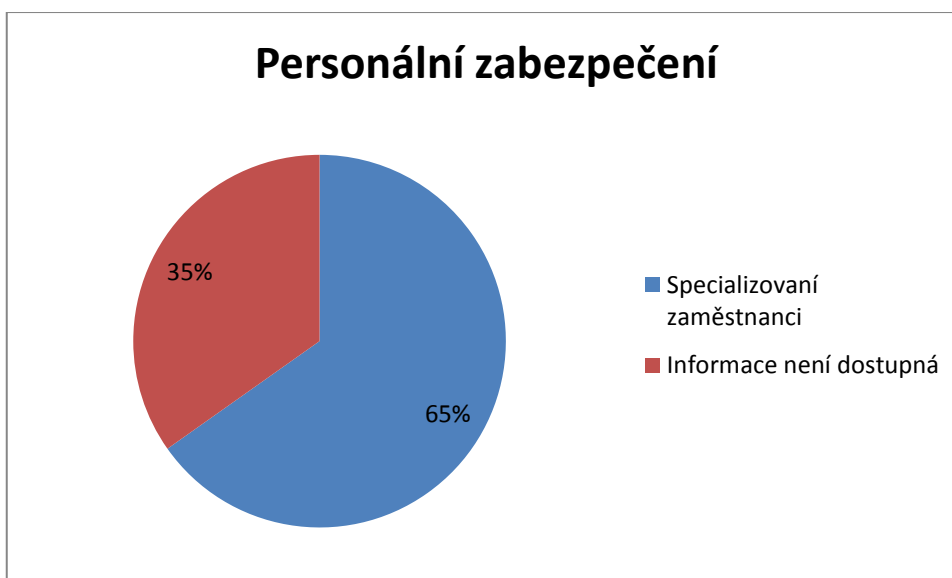
Informace o fondu školních knihoven bylo možné dohledat v případě 108 gymnázií. Nejmenší knihovní fond obsahuje 980, největší kolem 42 000 dokumentů. Průměrný počet dokumentů ve fondu je 15 592 dokumentů.

Záměrně je zde použito slovo dokument, protože knihovní fond švédských školních knihoven obsahuje také audioknihy, DVD, elektronické knihy a další druhy dokumentů. (Fond českých knihoven obsahuje hlavně tištěné knihy). Méně než 5 000 dokumentů mají ve fondu tři knihovny, 5 000 až 9 999 dokumentů má ve fondu 17 knihoven, 10 000 až 19 999 dokumentů 65 knihoven, 20 000 dokumentů a více spravuje 23 knihoven.



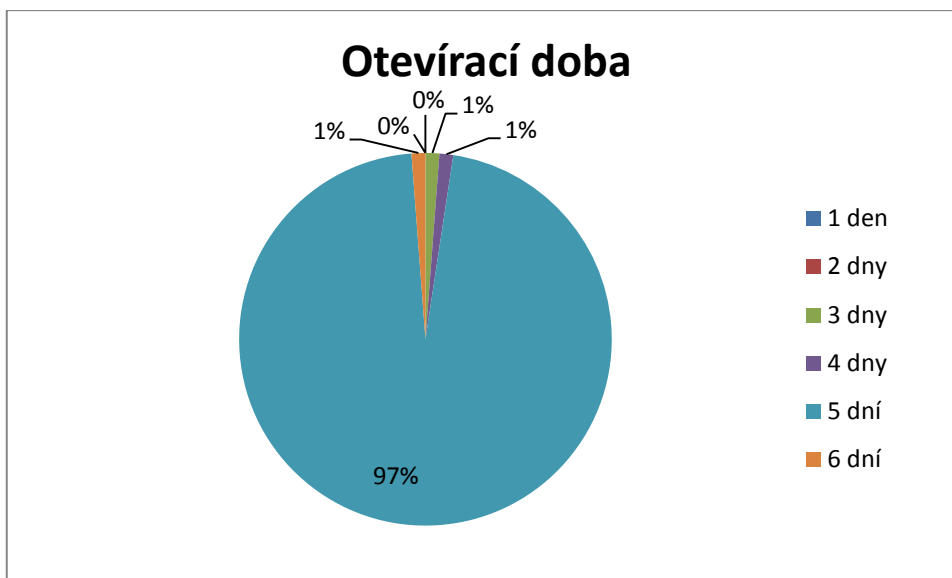
Obr. 8 - Knihovní fond školních knihoven ve Švédsku

Podle analýzy pracují ve 178 knihovnách knihovníci na plný úvazek, v ostatních případech nejsou informace na webových stránkách dostupné nebo nebylo personální zajištění blíže specifikováno. Vzhledem k tomu, že 100% školních knihoven, u kterých je tato informace dostupná, vede knihovník, by se dalo předpokládat, že knihovníci budou vést knihovny i ve většině školních knihoven, u kterých nebyla tato informace publikována na Internetu.



Obr. 9 - Personální zabezpečení školních knihoven ve Švédsku

Ve 160 případech je na stránkách dostupná otevírací doba knihoven. Nejkratší otevírací doba je 12,5 hodin týdně, nejdelší je 48,75, průměrná otevírací doba je 37 hodin týdně. Nejčastěji mají švédské knihovny otevřeno pět dní v týdnu, průměrně také pět dní v týdnu, ve dvou případech šest dní v týdnu.



Obr. 10 - Otevírací doba školních knihoven ve Švédsku

Většina webových prezentací školních knihoven obsahuje rozsáhlé informace o dalších službách knihoven. Ve 103 případech jsou na webu publikovány knižní novinky a tipy na knihy pro uživatele, v 58 případech má knihovna vlastní nebo sdílený blog (s více školami dohromady), kde publikuje recenze, zajímavosti a aktuality. Na 83 stránkách jsou studenti upozorňováni na možnost zapůjčení audioknih nebo speciálních DAISY knih pro zrakově postižené. V 51 knihovnách doporučují svým studentům půjčování elektronických knih. Na 110 webových stránkách knihoven je popsáno v různých formách, ale většinou velice podrobně, jaké databáze má knihovna předplacené a do jakých mají studenti volný přístup. Dále potom, jak v těchto a dalších zdrojích efektivně hledat informace, jak je použít a citovat. Na webových stránkách knihoven nebývají publikovány akce organizované pro čtenáře. 22 knihoven využívá ke své propagaci sociální sítě, zejména Facebook, Instagram a Twitter. Jedna knihovna má také svůj vlastní kanál na Youtube.

Z výše uvedené analýzy je patrné, že švédské školní knihovny jsou na velmi vysoké úrovni. Ve Švédsku je kladen velký důraz na vzdělávání, knihovny jsou brány jako neoddělitelná a důležitá součásti vzdělávacího procesu. Pracovníci knihoven jsou odborníci s knihovnickým vzděláním, kteří vítají používání moderních technologií pro ulehčení své práce.

9. Gymnázium Na Zatlance

Gymnázium Na Zatlance je všeobecné čtyřleté gymnázium s rozšířenou výukou jazyků. Sídlí v ulici Na Zatlance 11, Praha 5. Patří k nejžádanějším pražským gymnáziím a jeho studenti pravidelně dosahují velmi dobrých studijních výsledků. Úspěšnost studentů přijatých na vysokou školu je každoročně kolem 90% (O gymnáziu, c2014).

Gymnázium je zřizováno Hlavním městem Prahou, a je tedy školou veřejnou. Podle výroční zprávy za rok 2013/2014 gymnázium v tomto roce navštěvovalo 489 studentů, kteří byli rozděleni do 16 tříd. Celková kapacita školy je 520 studentů. Na škole působilo 51 pedagogických a 11 nepedagogických pracovníků (Gymnázium Na Zatlance, 2014, s. 6).

Škola se zaměřuje na výuku cizích jazyků. Každý žák se učí povinně dva jazyky a v rámci volitelných seminářů si může vybrat další. První cizí jazyk mohou studenti volit z angličtiny, němčiny a francouzštiny. Druhý jazyk z angličtiny, němčiny, francouzštiny, ruštiny a španělštiny. Na škole působí několik rodilých mluvčích z Alžírsko, Tunisko, Německo a USA (Gymnázium Na Zatlance, 2014, s. 12). Škola také pořádá projekt tzv. evropských tříd, ve kterých je posílena výuka francouzského jazyka a výuka jednoho předmětu (hlavně dějepisu) probíhá ve francouzštině (Gymnázium Na Zatlance, 2014, s. 18). Gymnázium pořádá velké množství akcí na podporu výuky jazyků, zapojuje se do celorepublikových i mezinárodních projektů. Ve školním roce 2013/2014 proběhlo 30 takových akcí. Mezi nejvýznamnější patří Erasmův evropský parlament mládeže, jehož zasedání se koná každý rok, účastní se jej studenti z deseti až patnácti zemí a jeho výhradními účastníky za Českou republiku jsou studenti Gymnázia Na Zatlance (Gymnázium Na Zatlance, 2014, s. 19 - 21). Ve školním roce 2014/2015 tento parlament hostilo právě Gymnázium Na Zatlance (About EEYP Prague 2014, c2014). Dále gymnázium podporuje studenty v účasti na anglickém, německém a francouzském divadle. Ve školním roce 2013/2014 studenti gymnázia reprezentovali Českou republiku na mezinárodní přehlídce divadla ve francouzštině v Bělehradě a získali první místo za scénografii (Gymnázium Na Zatlance, 2014, s. 19).

Gymnázium se účastní také projektů z jiných vědních oblastí. Třídy navštěvují akce pořádané během Týdne vědy Akademie věd České republiky a Týdne vědy na Fakultě jaderné a fyzikálně inženýrské na Českém vysokém učení technickém. Studenti se účastní různých soutěží, např. matematických, biologických, chemických, jazykových či zeměpisných olympiád, Matematického klokana, Soutěže ve finanční gramotnosti a dalších. Gymnázium každým rokem pořádá Fyzikální cirkus, přehlídku studentských výstupů s pokusy (Gymnázium Na Zatlance, 2014, s. 20).

Na gymnázium se hlásí každým rokem poměrně velké množství cizinců a někteří při nástupu neumějí dostatečně česky. Celkem ve školním roce 2013/2014 na gymnáziu studovalo 24 cizinců, především z Ruska, ale také z Vietnamu, Ukrajiny, Kazachstánu, Itálie a dalších zemí. Pedagogičtí pracovníci respektují jejich individuální začleňování do jazykového prostředí. Studentům je také nabízena výuka češtiny pro cizince formou konzultací. Obvykle si tito studenti češtinu osvojí již ve druhém ročníku tak, že ji mohou využívat ke studiu. Do školy také každým rokem přicházejí zahraniční studenti na roční pobyt v rámci mezinárodní výměny a čeští studenti odcházejí na roční pobyt do zahraničí (Gymnázium Na Zatlance, 2014, s. 12).

Nejsou zřízeny žádné speciální třídy, všichni žáci se specifickými potřebami jsou integrováni v běžných třídách (Gymnázium Na Zatlance, 2014, s. 13).

Studentům je ve škole k dispozici výchovná poradkyně, která radí s výběrem oboru na vysoké škole, a školní psychologka, která pomáhá studentům zejména s těžkými životními situacemi, problémy s učením a podobně.

Pro studenty prvního ročníku byla uspořádána dílna Efektivní učení, kde se seznámili s technikami učení a zmapovali si svůj učební potenciál. Učitelé se také měli možnost dozvědět zajímavé poznatky o své třídě.

Studenti čtvrtého ročníku měli možnost se zúčastnit semináře zaměřeného na time-management, plánování a přípravu k maturitní zkoušce. Naučili se rozvrhnout svůj čas, naplánovat si učební aktivity, zvládat náročné situace, stres a trému (Gymnázium Na Zatlance, 2014, s. 23 - 25).

Gymnázium ve druhém ročníku internetové ankety GYMPL ROKU získalo první místo mezi pražskými gymnázii. Každý rok také škola pořádá dotazníkové šetření, které zjišťuje spokojenost studentů s výukou a dalšími aspekty studia (Gymnázium Na Zatlance, 2014, s. 30).

Aktivity školy na podporu čtenářské a informační gramotnosti

V květnu 2014 gymnázium za finanční podpory Hlavního města Prahy uspořádalo týdenní vzdělávací cyklus pro studenty třetího ročníku s názvem Umění učit se a pracovat se silnými stránkami. Studenti pracovali s metodami programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a seznámili se s technikami paměťového učení. Studenti se tak naučili využívat tyto nástroje k efektivnějšímu učení a snadnější přípravě na maturitní zkoušku a ke studiu na vysoké škole.

Novým nepovinným učebním předmětem se od školního roku 2013/2014 stalo Efektivní čtení. Tento předmět byl připraven ve spolupráci školní psycholožky a Ústavu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Předmět je vyučován metodou online výuky a studenti se naučí rychle a efektivně číst (Gymnázium Na Zatlance, 2014, s. 15 - 18).

Od roku 2008 na gymnáziu probíhal projekt Německy mluvící Praha, který byl součástí nepovinného dějepisného semináře třetího ročníku. Studenti měli za úkol zmapovat dějiny česko-německých vztahů, ale zejména osudy významných pražských Němců, dějiny německých spolků a podobně. Studenti hledali po Praze busty, náhrobní kameny a pamětní desky významných německých obyvatel a poté o nich hledali informace v českých, ale i zahraničních zdrojích, především knihovnách. Na závěr projektu byla v roce 2014 vydána kniha Německy mluvící Praha, která popisuje německou komunitu a obsahuje přes 450 portrétů významných německy mluvících Pražanů (Německy mluvící Praha, 2014).

Od školního roku 2012/2013 píší studenti závěrečnou odbornou práci, kterou musí také obhájit. Zvolí si téma práce a vedoucího, který jim formou konzultací radí, jak mají postupovat, kde vyhledávat zdroje a jak citovat. Toto vše probíhá ve výuce a knihovna se na tom nijak aktivně nepodílí (Gymnázium Na Zatlance, 2013, s. 17).

9.1. Knihovna Gymnázia Na Zatlance

Knihovna se studovnou je umístěna v prvním patře školy v bývalé evangelické kapli. Místnost byla zrekonstruována v roce 2012. Je to tedy velmi prostorná místnost, která je rozdělena do dvou pater. Knihovní fond je umístěn v policích u stěn místnosti. Uprostřed místnosti ve spodním patře je umístěn rozměrný stůl s 17 židlemi, vedle něj se ještě nachází menší stolek. Místnosti dominují schody, které vedou do druhého patra. Pod schody se nachází výpůjční pult s místem pro knihovníka. Ve spodním i vrchním patře je umístěno několik sedacích vaků.

Studentům jsou k dispozici tři počítače s připojením k Internetu, barevná tiskárna s kopírkou a skenerem. Po celé místnosti, ale i v celé budově gymnázia je možné se připojit k wi-fi. Učitelé i studenti mohou využít tzv. flipchart.

Knihovnu má na starosti jedna knihovnice, která zajišťuje všechny služby. Otevírací doba plně odpovídá potřebám návštěvníků. Knihovna má otevřeno každý den, v pondělí od 8:00 do 14:00, v úterý od 7:15 do 16:00, ve středu od 8:00 do 17:00, ve čtvrtek od 8:00 do 17:00 a v pátek od 8:00 do 14:00. Celkem má otevřeno 37,75 hodin týdně (Šrejberová, 2015).

9.1.1. Knihovní fond

V knihovně je přibližně 13 000 knihovních jednotek. Je to především povinná četba, která je doporučována k maturitní zkoušce, tzv. kánon české a světové literatury, ze kterého si každý žák musí vybrat a přečíst minimálně dvacet knih. Fond obsahuje také současnou beletrii, ale ve velmi omezeném množství. Součástí fondu je také starší odborná literatura a knihovna disponuje i starými vzácnějšími exponáty. Knihovna disponuje také několika druhy časopisů. Jedná se hlavně o literární časopisy Host, Literární noviny, dále i Respekt, Reflex či Vesmír a další. Knihy a časopisy jsou půjčovány na jeden měsíc s možností prodloužení, vzácnější exponáty jsou určeny pouze k prezenčnímu studiu. Knihovna také půjčuje elektronickou čtečku knih na 14 dní, je to hlavně kvůli tomu, že jedna kniha z kánonu není v knihovně ve fyzické podobě a je téměř nemožné ji dnes sehnat. O čtečku tu ale podle slov knihovnice velký zájem není.

Doplňování knihovního fondu probíhá na základě potřeby, nepravidelně. Knihovnice doplňuje povinnou literaturu, které je nedostatek, buď nákupem nových titulů v knihkupectví, nebo starších knih v antikvariátech, neboť požadovaná vydání nejsou vždy dostupná v obchodech. Povinné literatury nakoupí kolem deseti jednotek. Každý rok nakoupí kolem pět až šest nových knih, většinou těch, které dostaly nějakou literární cenu, například cena Magnesia litera. Rozpočet knihovny je zhruba 10 000 korun ročně a často jej knihovnice ani nevyčerpá. Knihovna rozšiřuje svůj knihovní fond také četnými dary.

Knihovna používá knihovní systém KpWin SQL. Knihovní jednotky a seznam uživatelů je zaznamenán v elektronickém katalogu, který je k dispozici také na webových stránkách školy. Studenti si mohou přes internet také knihy rezervovat a prohlédnout si svoje konto (Šrejberová, 2015).

9.1.2. Služby knihovny

Knihovnice půjčuje studentům knihy přes přírůstková čísla, která ručně zadává do počítače. Dále knihovna poskytuje mimoknihovní výpůjční službu, která je zpoplatněna 60 korunami. Zajímavou službou je možnost půjčování knih z Městské knihovny v Praze. Knihovnice zřídila kartičku, na kterou půjčuje podle zájmu knihy pro studenty. Studenti napíší prostřednictvím e-mailu název titulu a autora a do tří dnů mají titul, je-li dostupný ve smíchovské pobočce Městské knihovny v Praze, k dispozici ve školní knihovně. Titul si mohou nechat 14 dní. Tato služba je pro pobočku Městské knihovny v Praze na Smíchově zdarma, za knihy z ostatních poboček musí zaplatit 10 korun (Šrejberová, 2015).

9.1.3. Akce na podporu čtenářské a informační gramotnosti

Knihovnice navštěvuje třídy prvních ročníků. Představí se jim a popíše služby knihovny. Žáci se tak hned na počátku studia dozvědí, kde je knihovna, jak funguje a co v ní mohou nalézt. Dále záleží pouze na nich, zda budou knihovnu využívat.

Jednou za čtvrt roku se v knihovně koná autorské čtení, na kterém studenti předčítají své texty. Jejich práce poté hodnotí hosté Pavel Ryjáček (mluvčí Ústavu pro studium totalitních režimů a moderátor stanice Vltava), Ph.D. a PhDr. Stanislav Rubáš (ředitel Ústavu translologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, obor anglistika a rusistika, překladatel a pedagog) a Mgr. Ondřej Buddeus (překladatel, básník, publicista). Je to neformální setkání v příjemných prostorách knihovny, kde zájemci mohou představit svá díla a vyslechnout na ně od odborníků kritické názory.

Občas knihovnu pedagogové využívají pro výuku. Knihovna nepořádá žádné další akce na podporu čtenářské gramotnosti ani neprovádí školení nebo semináře na zvýšení informační gramotnosti (Šrejberová, 2015).

10. Gymnázium Bäckäng

Gymnázium Bäckäng se nachází ve švédském Boråsu. Borås je město na západě Švédska (přibližně 65 kilometrů východně od Göteborgu) a žije zde okolo 52 000 obyvatel, v celém okrese Borås žije 107 022 obyvatel. Město je významné svou textilní produkcí (Snabba fakta, 2015). Ve městě se nacházejí další tři gymnázia. Studenti gymnázia Bäckäng dosahují nejlepších výsledků a gymnázium je nejvíce žádané (Gymnasieutbildning, 2015).

Gymnázium je zřizováno městem Borås. Školu ve školním roce 2013/2014 navštěvovalo 1 279 studentů. Působí zde přibližně 110 učitelů a 30 nepedagogických pracovníků. Škola nabízí čtyři zaměření. Jsou to: umění, přírodní vědy, společenské vědy a humanitní vědy, které se dále dělí na deset oborů: design, společenské vědy, přírodní vědy, jazyky, psychologie, divadlo, tanec, hudba, umění a dobrodružství (sic!). Největší zájem je o společenskovědní zaměření, nejmenší o humanitní vědy. Devět žáků využívá individuální programy. Všechny studijní programy připravují studenty ke studiu na vysoké škole. Studium všech oborů trvá čtyři roky (Bäckängsgymnasiet, 2014, s. s. 4) .

Gymnázium se zaměřuje na zlepšení studijních výsledků svých studentů. Cílem gymnázia je, aby 100% studentů splnilo všechny kurzy, aby průměrné známky na všech oborech byly vyšší, než je celostátní průměr, a aby průzkumy spokojenosti se vzděláváním a klimatem školy byly uspokojivé. Podle výsledků za rok 2013/2014 byly tyto cíle splněny. Gymnázium Bäckäng je tedy velice dobrou školou. Studenti se zde cítí bezpečně, všichni mají rovné podmínky bez ohledu na pohlaví, sociální postavení a podobně.

Škola postupuje podle plánu rozvoje na roky 2011 – 2014, s jehož pomocí se chce stát jedním z deseti nejlepších gymnázií ve Švédsku. V tomto plánu je zaváděna deseti bodová strategie. Jedním bodem je mimo jiné: „knihovna jako vzdělávací zdroj“ (Bäckängsgymnasiet, 2011).

Škola se věnuje žákům se specifickými vzdělávacími potřebami. Pracuje na jejich integraci ve vyučování. V případě, že se tito studenti nemohou účastnit běžného vzdělávacího programu, je jim sestaven individuální plán.

Škola kromě dobrých studijních výsledků dbá na výchovu studentů, aby respektovali hodnoty každého člověka. Vštěpují jim, že muži a ženy jsou si rovni. V Boråsu je vysoké procento přistěhovalců a studenti jsou vychováváni k respektu k odlišným kulturám (Bäckängsgymnasiet, 2014, s. 6 - 8).

Škola se také snaží rozvíjet osobnosti studentů komplexně. Jejím cílem je naučit studenty myslet kriticky, jednat eticky, komunikovat a podpořit jejich zájem se samostatně rozvíjet a vzdělávat.

Gymnázium rozvíjí mezinárodní spolupráci s různými institucemi, zejména školami. Studenti se tak mohou účastnit mezinárodních výměn. Účastní se také mezinárodních projektů, například projektu My river my life nebo projektu o recyklaci odpadu společně s brazilskými studenty (Bäckängsgymnasiet, 2011).

Všem studentům je na počátku studia nabídnuto zapůjčení laptopu MacBook Pro na dobu celého studia zdarma. Po celé škole je k dispozici bezdrátové připojení k Internetu. Studenti tak mají okamžitý přístup ke všem dostupným informačním zdrojům (Digitalt verktyg till alla elever, 2015).

Protože podíl studentů, pro něž není švédština rodným jazykem, je poměrně vysoký, mohou si studenti jako jeden z předmětů vybrat kurz švédštiny.

V rámci školy působí více než třicet studentských zájmových spolků, které sdružují studenty se stejnými zájmy a pořádají nejrůznější akce. Například fotografický klub, klub kávy, filmový klub, pořádá filmové večery, spolek zabývající se sportem organizuje fotbalový zápas s učiteli, spolek Amnesty, pořádá dobročinné koncerty a podobně (Elevföreningar, c2015).

Informace o konkrétních akcích gymnázia na podporu čtenářské a informační gramotnosti nejsou veřejně dostupné, nelze je tedy porovnávat s akcemi Gymnázia Na Zatlance.

10.1. Knihovna gymnázia Bäckäng

Knihovna se nachází v přízemí gymnázia v jedné rozlehlé místnosti, která má rozlohu přibližně 300 m². V přední části nalevo od vchodu je umístěna velká police s novými nebo populárními knihami. Hned vedle této police je zařízení, které slouží pro samoobslužné půjčování knih. U vchodu vpravo je pult pro knihovníky s příruční referenční literaturou, kterou tvoří různé slovníky a encyklopedie. Vedle pultu se nachází malá kancelář pro knihovníky, ve které zpracovávají novou literaturu nebo poskytují konzultace. Vedle kanceláře je pracovní stůl se šesti počítači a k dispozici mají studenti také tiskárnu, na které mohou tisknout zcela zdarma. Naproti knihovnickému pultu stojí stojan s časopisy a novinami. Některé zajímavé stránky z novin jsou vloženy do samostatného plastového stojanu, aby byly pro všechny studenty dobře viditelné. V dalších dvou třetinách místnosti jsou rozmístěny police s knihami a místa k práci i odpočinku. Police jsou umístěny v prostoru tak, aby knihy byly uspořádány přehledně podle témat, a zároveň, aby pracovní stoly byly obklopeny policemi a bylo tam dostatek klidu na studium a odpočinek (Rutberg, 2013).

V knihovně pracují dvě knihovnice na plný úvazek a jeden knihovnický asistent na poloviční úvazek. Knihovna má otevřeno každý den od 8:00 do 16:00, v pátek od 8:00 do 15:00. Celkem je tedy otevřena 39 hodin týdně (Rutberg, 2015).

10.1.1. Knihovní fond

V knihovně je k dispozici kolem 30 000 knihovních jednotek. Největší část fondu tvoří s 16 342 tituly odborná literatura a výukové materiály v několika jazycích, zejména ve švédštině a angličtině, ale i španělštině, němčině, italštině a dalších jazycích. Další součástí fondu je beletrie také v těchto jazycích. Ve fondu je 5 092 titulů, některé i ve více jednotkách. Knihovna půjčuje také audioknihy, kterých vlastní 539. Tištěných časopisů nabízí knihovna 70 druhů, například švédskou verzi časopisu National Geographic, Elle a mnoho dalších, z anglicky psaných BBC focus, Rolling Stone a podobně, a také pět druhů novin. Navíc půjčuje i filmy na DVD, jichž je přibližně 210. Studenti si mohou kromě klasických tištěných knih půjčit také 13 117 knih elektronických. Knihovna poskytuje svým studentům přístup do deseti elektronických databází, například do databáze společnosti EBSCO, dále pak do databáze článků švédských novin atd. Knihovna poskytuje svým studentům a učitelům velice kvalitní knihovní fond, který obsahuje aktuální beletrii a odbornou literaturu, ze které mohou čerpat při zpracovávání školních prací (Rutberg, 2015).

Doplňování knihovního fondu probíhá průběžně. Knihovnice nakupují dokumenty podle potřeby studentů a pedagogů. Beletrii nakupují také podle popularity titulů a vlastního

úsudku, co by mohlo být v budoucnosti žádáno. Knihovnice jsou zodpovědné za nákup výukových materiálů a dalších médií i pro učitele a celou školu. Všechny dokumenty mají svůj RFID štítek (Rutberg, 2013).

Rozpočet knihovny je přibližně 263 000 SEK (podle kurzu České národní banky, platného dne 26. 6. 2015, je to v přepočtu 776 113 Kč) a je rozdělen na různé účely, jako je předplatné časopisů, nákup literatury, databází a kancelářských potřeb (Rutberg, 2015).

10. 1.2. Služby knihovny

Knihovní dokumenty jsou půjčovány na dobu pěti týdnů, s možností dalšího prodloužení, když to určí učitel. Studenti si dokumenty půjčují sami přes zařízení k samoobslužnému půjčování, které tvoří počítač a čtečka RFID kódů. Za zpožděné vrácení knihy studenti nedostávají žádné pokuty, pouze když dokument ztratí, musí zakoupit novou knihu nebo zaplatit 200 SEK (přibližně 592 Kč) (Rutberg, 2013).

Knihovna má katalog společný s městskou knihovnou, s ostatními gymnaziálními knihovnami ve městě a dalšími knihovnami. Pro půjčování knih slouží jedna společná karta, na kterou si mohou půjčit dokumenty v jakékoliv veřejné knihovně ve městě. Pro klasifikaci dokumentů je využíván švédský klasifikační systém SAB. Knihovna také poskytuje meziknihovní výpůjční službu.

V knihovně si studenti také mohou v klidu sednout, číst si beletrii, odbornou literaturu, časopisy nebo noviny, pracovat samostatně či ve skupinách na školních projektech. Knihovna je u studentů velice oblíbená a její služby využívají často i pedagogové (Rutberg, 2013).

10.1.2. Akce na podporu čtenářské a informační gramotnosti

Knihovna soustavně rozvíjí čtenářskou i informační gramotnost studentů.

Studenti prvních ročníků jsou provedeni knihovnou a je jim popsáno a ukázáno, jak knihovna funguje, v případě zájmu jim je vystavena karta do knihovny. Také je jim důkladně vysvětleno, jaké dokumenty mohou v knihovně najít a kde je najít, jak se pracuje s knihovním katalogem, jak se půjčují knihy a jak se prodlužuje výpůjční doba.

Knihovna pořádá velké množství seminářů pro studenty. V prvním ročníku se studenti od pracovníků knihovny dozvědí základní informace o tom, jak vyhledávat informace potřebné ke školním projektům, jakou odbornou literaturu a databáze má knihovna k dispozici. Také je studentům vysvětleno jak získané informace využít v projektech, jak posoudit, zda jsou informace důvěryhodné, a jak je citovat. Ve švédských školách se všichni velice zaměřují na

výchovu proti plagiátorství a žáci si automaticky při odevzdávání projektů kontrolují své práce v antiplagiátorském systému. Důsledky podvádění jsou velké.

Ve druhém a třetím ročníku pokračuje soustavná práce se studenty a zdokonalování jejich orientace v informačním světě. Následují další semináře, které souvisí se zadanými projekty. Studenti se učí jak procházet informační zdroje, vybírat relevantní materiály a jak s nimi dále pracovat.

Seminář o knihovně a jejích službách a základní seznámení s informačními zdroji a prací s nimi v prvním ročníku absolvuje každý student. Absolvování dalších seminářů závisí na učitelích, zda je začlení do výuky svých předmětů, a také na studentech, kteří se mohou na tyto semináře dobrovolně přihlásit. Knihovna úzce spolupracuje s vyučujícími a organizuje semináře vytvořené na míru konkrétním předmětům a studentským projektům. Organizuje také semináře obecnější.

Studenti si také mají možnost rezervovat individuální nebo skupinové konzultace s knihovnicemi. Potřebují-li pomoci najít materiály ke svému projektu, pomoci s citacemi či čímkoliv dalším. Také se mohou na cokoli zeptat přímo u knihovnického pultu (Rutberg, 2015).

Knihovna pořádá prezentace o různých knihách, které by studenty mohly zaujmout. Knihovnice přednášejí o knihách velice poutavě a dokážou předpovídat, jaká literatura bude studenty bavit. Při autorčině návštěvě (na jaře 2013) knihovnice připravovala prezentaci o knize *Divergence* od Veronicy Roth, která v té době nebyla vůbec známa, až v roce 2014 byl podle ní natočen film a stala se velmi populární. Tyto prezentace pořádají knihovnice pravidelně, alespoň jednou za měsíc. Když mají učitelé zájem, mohou knihovnice požádat, aby jim v hodině udělaly přednášku o nějaké konkrétní knize (Rutberg, 2013).

Knihovnice se podílí na tvorbě blogu *Read-on Borås*², kde jsou publikovány tipy a recenze potenciálně zajímavých knih pro mládež. Na blogu spolupracují všechna gymnázia ve městě.

Knihovna také úzce spolupracuje s městskou knihovnou, která je od školy vzdálena přibližně sto metrů. Dětské oddělení v městské knihovně pořádá mnoho akcí pro čtenáře, tematická odpoledne, přespávání v knihovně, strašidelnou exkurzi do sklepa a další. Knihovnice z gymnázia na tyto akce své studenty upozorňují a propagují je ve škole. Městská knihovna také ve spolupráci se všemi čtyřmi gymnázii pořádá besedy s různými autory a ilustrátory.

²<http://www.boras.se/readon>

Aby knihovna mohla plnit rostoucí zájem studentů o své služby, plánuje nyní rekonstrukci a rozšíření prostor, které začínají být nedostačující. V budoucnu také plánuje pořádání seminářů na zvýšení informační gramotnosti pro učitele (Rutberg, 2013).

11. Závěr

Čtenářská gramotnost je klíčová schopnost, kterou by měl zvládnout každý jedinec, aby se mohl začlenit do společnosti a uspět v životě. Její rozvoj je základním úkolem školního systému. Informační gramotnost a informační vzdělávání je také důležitou součástí vzdělání.

Na rozvoj čtenářské gramotnosti je v odborné literatuře k dispozici mnoho metod, které je vhodné používat i na gymnáziích. Většina odborné literatury rozvoj informační gramotnosti rozebírá až na úrovni vysokých škol, i když je s informačním vzděláváním třeba začít již dříve.

Česká republika i Švédsko se účastní mnoha mezinárodních průzkumů v oblasti čtenářské gramotnosti. Švédsko se již od počátku umísťovalo na předních příčkách, Česká republika byla mezi zeměmi s průměrnými nebo mírně nadprůměrnými výsledky. Z posledních průzkumů je ale patrné, že výsledky Švédska se zhoršují, a výsledky České republiky se naopak zlepšují. Aby byly výsledky žáků dobré, je třeba se rozvoji čtenářské gramotnosti věnovat systematicky.

Mezinárodní výzkumy informační gramotnosti na středních školách a gymnáziích zatím neprobíhají. Na vysokých školách jsou prováděny výzkumy pouze v rámci jednotlivých zemí.

System školní docházky v České republice a ve Švédsku se v některých věcech liší, lze ale nalézt i společné prvky. Pojem gymnázium je v České republice používán pouze pro některé typy středních škol, studium na nich může být osmileté, šestileté nebo čtyřleté a studenti jsou připravováni ke studiu na vysoké škole. Ve Švédsku jsou gymnázii nazývány všechny střední školy, studium je tříleté a pouze některé obory připravují studenty ke studiu na vysokých školách.

Z odborné literatury je zřejmé, že školní knihovny mají velký vliv na vzdělávání studentů a jejich čtenářskou gramotnost. Střední školy nemají podle českých zákonů povinnost zřizovat školní knihovny. Školy se tedy mohou rozhodnout samy, podle svých priorit a vzdělávacích cílů, jaké knihovní služby svým žákům nabídnou. Ve švédských zákonech je zakotveno, že každý žák má mít přístup do školní knihovny, úroveň knihovny ale také není blíže specifikována.

Analýza webových stránek ukázala, že úroveň švédských školních knihoven na veřejných gymnáziích je obecně vyšší, poskytují svým studentům více služeb a zaměřují se také na

rozvoj čtenářské a informační gramotnosti, k nimž přistupují systematicky. Školní knihovny také úzce spolupracují s učiteli a jsou důležitou součástí škol.

V českých školních knihovnách veřejných gymnázií se pracovníci spíše zaměřují na poskytování povinné literatury k maturitě a případně odborné literatury. Některé knihovny se ale také snaží nabízet svým studentům další služby a pořádat různé akce na podporu čtenářské gramotnosti. Rozvíjení čtenářské a informační gramotnosti je v českých školách úkolem učitelů českého jazyka a literatury a odborných předmětů.

Knihovna Gymnázia Na Zatlance je v českém prostředí velmi kvalitní školní knihovnou. Pořádá řadu akcí na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti. V oblasti informačního vzdělávání ale neposkytuje žádné služby.

Knihovna gymnázia Bäckäng se svým vybavením a službami může porovnávat s veřejnými knihovnami. Knihovna svými aktivitami, ale i výběrem a nákupem dokumentů vede studenty k tomu, aby se četba stala jejich koníčkem. Má také promyšlený program informačního vzdělávání a učí studenty, nejen jak informace vyhledávat, ale také jak je kriticky hodnotit. Má na svůj provoz také mnohonásobně vyšší rozpočet.

Ani české, ani švédské školní knihovny nepoužívají metody Kritického myšlení pro rozvoj čtenářské gramotnosti a k práci se studenty.

Význam knihoven na českých gymnáziích je značně nedoceněn a jejich rozvoj není tolik podporován jako ve Švédsku. Ve Švédsku jsou kvalitní školní knihovny základní součástí gymnázií. Srovnání úrovní obou zemí by mohlo vést k zamyšlení, jaký je důvod tohoto stavu a jak by bylo možné dosáhnout zlepšení úrovně českých školních knihoven na gymnáziích.

12. Seznam literatury

1. About EEYP Prague 2014. c2014. In: *EEYP Prague 2014* [online]. [cit. 2015-07-01]. Dostupné z: <http://pragues.wix.com/eeypprague#!about-eeyp-prague/c8a3>
2. Adult education. 2013. In: *Skolverket* [online]. [cit. 2015-04-28]. Dostupné z: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/the-swedish-education-system/2.883/adult-education-1.103668>
3. ALTMANOVÁ, Jitka. 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka* [online]. Praha: NÚV [cit. 2015-05-30]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf
4. Årets skolbibliotek. 2015. In: *Nationella skolbiblioteksgruppen* [online]. [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: <http://www.skolbiblioteksgruppen.se/arets.htm>
5. BÄCKÄNGSGYMNASIET. 2014. *Likabehandlingsplan*. Borås. Dostupné z: <http://www.boras.se/download/18.7daefd18148ea652b2d68aca/1413191682113/B%C3%A4ck%C3%A4ngsgymnasiet+Likabehandlingsplan+-+plan+mot+kr%C3%A4nkande+behandling+2014.pdf>
6. BÄCKÄNGSGYMNASIET. 2011. *Utvecklingsplan 2011-2014*. Borås. Dostupné z: <http://www.boras.se/download/18.121e91e2132cdd86bdb800037706/1390354161378/B%C3%A4ck%C3%A4ngsgymnasiet%2C+utvecklingsplan+2011-2014.pdf>
7. BALADA, Jan. c2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 100 s [cit. 2015-05-26]. ISBN 978-808-7000-113. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
8. Barbro Hagberg-Persson. c2015. In: *Uppsala universitet: Utbildning och forskning i världsklass* [online]. [cit. 2015-04-29]. Dostupné z: <http://katalog.uu.se/empinfo/?id=XX2380>
9. BASL, Josef. 2013. *PIRLS 2011 & TIMSS 2011 - vybraná zjištění*. Praha: Česká školní inspekce, 59 s.
10. *Bibliotekslag*. 2013. Dostupné z: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/sfs_sfs-2013-801/
11. CARINA HEURLIN, Fernold. 2014. Skolbibliotek. In: *Kungliga biblioteket* [online]. [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: <http://www.kb.se/bibliotek/Bibliotek/Skolbibliotek/>
12. Completed Studies. c2011. In: *IEA* [online]. [cit. 2015-04-29]. Dostupné z: http://www.iea.nl/completed_studies.html
13. Čtenáři a čtení v České republice. c2015. In: *Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i.* [online]. [cit. 2015-07-27]. Dostupné z: <http://www.ucl.cas.cz/cs/ctenari-a-cteni>
14. DAMBER, Ulla, Stefan SAMUELSSON a Katrin TAUBE. 2012. Differences between overachieving and underachieving classes in reading: Teacher, classroom and student

characteristics. *Journal of Early Childhood Literacy* [online]. Vol. 12, issue 4, s. 339-366 [cit. 2015-04-29]. ISSN 1468-7984. Dostupné z: <http://ecl.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1468798411417376>

15. Digitalt verktyg till alla elever. 2015. In: *Boras stad* [online]. [cit. 2015-07-01]. Dostupné z: <http://www.boras.se/forvaltningar/utbildningsforvaltningen/utbildningsforvaltningen/gymnasieutbildning/gymnasieutbildning/digitaltverktygtillallaelever>
16. DOLEŽALOVÁ, Jana. 2005. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 88 s. ISBN 80-704-1115-5.
17. DOMBROVSKÁ, Michaela, Hana LANDOVÁ a Ludmila TICHÁ. 2004. Informační gramotnost: teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna: knihovnická revue* [online]. Roč. 15, č. 1, s. 7 - 18 [cit. 2015-05-28]. ISSN 1214-0678. Dostupné z: <http://full.nkp.cz/nkkr/NKKR0401/0401007.html>
18. Elevföreningar. c2015. In: *Bäckängsgymnasiet* [online]. [cit. 2015-07-27]. Dostupné z: <http://www.webresboras.se/backang/elevforeningar/>
19. EVROPSKÁ KOMISE. 2010. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika* [online]. 2009/10. 63 s. [cit. 2015-04-28]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Eu_CZ_2010/educz_0910.pdf
20. Galerie Školní budova. c2006. In: *Gymnázium Na Zatlance* [online]. [cit. 2015-07-27]. Dostupné z: <http://www.zatlanka.cz/galerie-skolni-budova/>
21. Gymnasieskola 2011. 2014. In: *Lunds kommun* [online]. [cit. 2015-04-28]. Dostupné z: <http://www.lund.se/Medborgare/Utbildning--forskola/Mal-och-kvalitet/Styrdokument/Gy11/>
22. Gymnasieutbildning. 2015. In: *Borås* [online]. [cit. 2015-07-01]. Dostupné z: <http://www.boras.se/forvaltningar/utbildningsforvaltningen/utbildningsforvaltningen/gymnasieutbildning/gymnasieutbildning>
23. GYMNÁZIUM NA ZATLANCE. 2013. *Výroční zpráva o činnosti školy: školní rok 2012 - 2013*. Praha. Dostupné z: http://zatlanka.cz/dokumenty/vyrocní_zprava_gymnazium_na_zatlance_2012-2013.pdf
24. GYMNÁZIUM NA ZATLANCE. 2014. *Výroční zpráva o činnosti školy: školní rok 2013 - 2014*. Praha. Dostupné z: http://zatlanka.cz/dokumenty/vyrocní_zprava_gymnazium_na_zatlance_2013-2014.pdf
25. HANSEN, Kajsa Yang, Jan-Eric GUSTAFFSON a Monica ROSÉN. 2014. *Northern Lights on TIMSS and PIRLS 2011: Differences and similarities in the Nordic countries* [online]. Nordic Council of Ministers [cit. 2015-05-30]. ISBN 978-92-893-2772-5. Dostupné z: <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Nlights%20TIMSS%20and%20PIRLS.pdf>

26. HANSEN, Kajsa Yang a Ingrid MUNCK. 2012. Exploring the measurement profiles of socioeconomic background indicators and their differences in reading achievement: a two-level latent class analysis. In: *Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* [online]. Hamburg: IERI Institute [cit. 2015-04-29]. ISBN ISBN 978-0-88685-412-6. Dostupné z: http://www.ierinstitute.org/fileadmin/Documents/IERI_Monograph/IERI_Monograph_Volume_05_Chapter_3.pdf
27. HAVLOVÁ, Jaroslava. 2003a. Čtení. In: *Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. [cit. 2015-07-27]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000003194&local_base=KTD
28. HAVLOVÁ, Jaroslava. 2003b. Čtenářství. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha: Národní knihovna [cit. 2015-05-30]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000004068&local_base=KTD
29. IFLA/UNESCO School Library Manifesto. c2006. In: *The International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)* [online]. [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm>
30. Jak rozumíme informační gramotnosti. 2013. In: *Odborná komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost na vysokých školách* [online]. [cit. 2015-05-30]. <http://www.ivig.cz/informacni-gramotnost.html>
31. JEŘÁBEK, Jaroslav. 2006. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 92 s. [cit. 2015-05-26]. ISBN 80-870-0002-1. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
32. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. [cit. 2015-05-28]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>
33. KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. 2005. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Tauris, 95 s. ISBN 80-211-0486-4.
34. KRAMPLOVÁ, Iveta, Vladislav TOMÁŠEK a Martina VERNEROVÁ. 2012. *Národní zpráva PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 32 s. ISBN 978-809-0537-033.
35. KRITICKÉ MYŠLENÍ, O. S. 2007. *Mezinárodní standard práce učitele RWCT a práce lektora RWCT: čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. Praha [cit. 2015-05-28]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbory/Mezinarodni_standard_prace_ucitele_a_lektora_RWCT.pdf

36. LIMBERG, Louise a Anna Hampson LUNDH. 2013. *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap: En forskningsantologi* [online]. Lund: BTJ Forlag [cit. 2015-05-31]. Dostupné z: <http://www.kb.se/Dokument/Bibliotek/projekt/Slutrapport%202013/Skolbibliotekets%20roller%20slutrapport%202013.pdf>
37. MARTINEC, Lubomír, Šárka HONSOVÁ, Jan HUČÍN, Lucie KELBLOVÁ, Zdeněk MODRÁČEK a Lucie MOKRÁ. 2008. *Co umí čeští žáci: výzkum PISA*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Divize nakladatelství Tauris, 56 s. ISBN 978-80-211-0555-3.
38. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2009. *Doporučení MŠMT k činnosti a funkci školní knihovny*. Praha, 21 s. Dostupné z: http://ipk.nkp.cz/docs/dopor_skolni_knihovny.pdf
39. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2015. *Statistická ročenka školství: Výkonové ukazatele* [online]. [cit. 2015-04-28]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
40. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2015a. *Rejstřík škol a školských zařízení* [online]. [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz/>
41. MORKES, František. 2010. Proměny povinné školní docházky. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, roč. 2010, č. 33. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5492>
42. MULLIS, Ina V. S. 2003. *Pirls 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries* [online]. Chestnut Hill, MA: International Study Center, 375 p. [cit. 2015-04-29]. ISBN 1-889938-28-9. Dostupné z: http://timss.bc.edu/pirls2001/pdf/p1_IR_book.pdf
43. MULLIS, Ina V.S. 2007. *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries* [online]. Chestnut Hill, MA: TIMSS [cit. 2015-04-29]. ISBN 18-899-3844-0. Dostupné z: http://timssandpirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf
44. MULLIS, Ina V. S. c2012. *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, vii, 361 s. ISBN 978-188-9938-653. Dostupné z: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf
45. Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského. c2011a. O nás. In: *Centrum pro školní knihovny* [online]. [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: <http://csk.npmk.cz/node/25>
46. Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského. c2011b. *Centrum pro školní knihovny* [online]. [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: <http://csk.npmk.cz/>
47. Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského. c2011c. Ptejte se ČŠK. In: *Centrum pro školní knihovny* [online]. [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: <http://csk.npmk.cz/ptejte-se-csk>

48. Německy mluvící Praha. 2014. In: *Portál české literatury* [online]. [cit. 2015-07-01]. Dostupné z: <http://www.czechlit.cz/nove-knihy/nemecky-mluvici-praha/>
49. NUSCHE, Deborah. 2011. *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Sweden* [online]. Paris: OECD, 162 p. [cit. 2015-04-28]. ISBN 978-926-4116-610. Dostupné z: <http://www.oecd.org/sweden/47169533.pdf>
50. O gymnáziu. c2014. In: *Gymnázium Praha 5, Na Zatrance 11, 150 00* [online]. [cit. 2015-07-01]. Dostupné z: <http://www.zatlanka.cz/gymnazium-praha-5-na-zatrance-11/>
51. OECD. 2014. *Programme for International Student Assessment (PISA)* [online]. [cit. 2015-04-28]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/PISA-trifold-brochure-2014.pdf>
52. Om föreningarna. c2015. In: *Skolbibliotek.se* [online]. [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: <http://www.skolbibliotek.se/om-foreningarna/>
53. Om gruppen. 2015. In: *Nationella skolbiblioteksgruppen* [online]. [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: <http://www.skolbiblioteksgruppen.se/om.htm>
54. PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL. 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0608-6. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>
55. *Pedagogická encyklopedie*. 2009. Vyd. 1. Praha: Portál, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
56. PISA a TIMSS 2015: Čeští žáci projdou mezinárodním ověřováním výsledků. 2015. *Česká školní inspekce* [online]. [cit. 2015-07-28]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Stredni-cast/Tiskove-zpravy/PISA-a-TIMSS-2015-Cesti-zaci-projdou-mezinarodnim>
57. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
58. ROVNÁ, Kateřina, Lenka PAVLÍKOVÁ a Pavla MACHÁČKOVÁ. 2013. *Informační vzdělávání: Inspirace z Křižovatky* [online]. Brno: Kabinet informačních studií a knihovnictví [cit. 2015-05-28]. Dostupné z: http://nakrizovatce.knihovna.cz/wp-content/uploads/2013/09/Informační_vzdělávání_Inspirace_z_Křižovatky.pdf
59. RUTBERG, Birgitta. 2013. *O knihovně gymnázia Bäckäng*. Borås. Osobní komunikace.
60. RUTBERG, Birgitta. 2015. *Informace o knihovně Bäckäng*. Borås. E-mailová komunikace.
61. SIMONOVÁ, Natalie. 2010. Výzkumy funkční gramotnosti dospělých – SIALS a PIAAC. In: *SOCIOWEB: Sociologický webzin* [online]. [cit. 2015-04-28]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=343&lst=118>
62. Six Subject Survey: (SSS70). 2014. In: *Department of education and special education: University of Gothenburg* [online]. [cit. 2015-04-29]. Dostupné z: http://ips.gu.se/english/Research/research_databases/compeat/Before_1995/Six_Subject_Survey

63. *Skolbibliotek.se* [online]. c2015. [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: <http://www.skolbibliotek.se/>
64. *Skollag*. 2010. Dostupné z: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K2
65. SKOLVERKET. 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* [online]. Stockholm: Skolverket [cit. 2015-05-26]. ISBN 978-913-8325-940. Dostupné z: www.skolverket.se/publikationer
66. SKOLVERKET. 2012. *Upper Secondary School 2001*. Stockholm: Skolverket, 256 s. ISBN 978-91-87115-34-9. Dostupné z: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer>
67. Snabba fakta. 2015. In: *Borås stad* [online]. [cit. 2015-07-01]. Dostupné z: <http://www.boras.se/forvaltningar/stadskansliet/stadskansliet/samhallsplanering/strategisksamhallsplanering/borasisiffror/snabbafakta>
68. STRAKOVÁ, Jana. 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 111 s. ISBN 80-211-0411-2.
69. Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky (SKIP). c2010. Cíle Klubu školních knihoven. In: *Klub školních knihoven* [online]. [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: <http://www.skipcr.cz/odborne-organy/klub-skolnich-knihoven/cile-klubu-skolnich-knihoven>
70. Swedish Institute. c2013-2015. Education in Sweden. In: *The official site of Sweden* [online]. [cit. 2015-04-28]. Dostupné z: <https://sweden.se/society/education-in-sweden/>
71. Swedish Institute. c2015. Quick facts about Sweden. In: *Study in Sweden* [online]. [cit. 2015-05-30]. Dostupné z: <https://studyinsweden.se/why-sweden/quick-facts-about-sweden/>
72. ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. 2012. *Metodika čtenářství* [online]. Praha [cit. 2015-05-28]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/publikace/115-metodika-ctenarstvi>
73. Školy a školská zařízení: zápis do školského rejstříku krok za krokem. 2014. In: *BusinessInfo.cz: Oficiální portál pro podnikání a export* [online]. [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: <http://www.businessinfo.cz/cs/clanky/skoly-a-skolska-zarizeni-1761.html>
74. ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠŤÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Vyd. 1. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 144 s. [cit. 2015-05-26]. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti
75. ŠREJBEROVÁ, Ludmila. 2015. *O knihovně Gymnázia Na Zatlanece*. Praha. Osobní komunikace.

76. ŠVEJDA, Jan a Jindra PLANKOVÁ. 2003. Informační gramotnost. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha: Národní knihovna [cit. 2015-05-30]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000002038&local_base=KTD
77. The Pilot Twelve-Country Study. 2014. In: *Department of education and special education: University of Gothenburg* [online]. [cit. 2015-04-29]. Dostupné z: http://ips.gu.se/english/Research/research_databases/compeat/Before_1995/Pilot_Twelve-Country_Study
78. The Reading Literacy Study: (RLS91). 2014. In: *Department of education and special education: University of Gothenburg* [online]. [cit. 2015-04-29]. Dostupné z: http://ips.gu.se/english/Research/research_databases/compeat/Before_1995/RLS
79. TICHÁ, Ludmila. 2007. Pilotní průzkum informační gramotnosti vysokoškolských studentů v České republice. In: *Elektronické služby v znalostnej spoločnosti 2007* [online]. s. 8 [cit. 2015-05-31]. Dostupné z: http://sldk.tuzvo.sk/cosmo/foto/seminar/zbornik/pdf/Ticha_Ludmila.pdf
80. TIMSS 1999. c2015. In: *TIMSS and PIRLS* [online]. [cit. 2015-04-28]. Dostupné z: <http://timssandpirls.bc.edu/timss1999.html>
81. TIMSS. 2014. In: *Department of education and special education: University of Gothenburg* [online]. [cit. 2015-04-29]. Dostupné z: http://ips.gu.se/english/Research/research_databases/compeat/From_1995/TIMSS
82. TRÁVNÍČEK, Jiří. 2008. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. Vyd. 1. Brno: Host, 207 s. ISBN 978-807-2942-701.
83. UNESCO. n. d. *World data on education: Données mondiales de l'éducation = Datos mundiales de educación* [online]. Geneva: International Bureau of Education [cit. 2015-04-28]. Dostupné z: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Sweden.pdf
84. Upprörda känslor efter kontroversiell elevbild. c2015. In: *Borås Tidning* [online]. [cit. 2015-07-27]. Dostupné z: <http://www.bt.se/boras/storm-efter-elevbild-med-kommunistymbol/>
85. URVÁLEK, Petr. 2015. Průzkum informační gramotnosti VŠ studenta. In: *Knihovna Univerzity Karlovy* [online]. [cit. 2015-05-31]. Dostupné z: <http://knihovna.cuni.cz/pruzkum-informacni-gramotnosti-vs-studenta/>
86. VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. 2007. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy* [online]. 1. vyd. Praha: GAC, 218 s. [cit. 2015-05-26]. ISBN 978-80-254-0669-4. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf

87. *Vyhláška ze dne 22. února 2005 o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních*. 2005. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-108-2005-sb-1>
88. WILDOVÁ, Radka. 2012. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 212 s. ISBN 978-80-7290-579-9.
89. WILDOVÁ, Radka. 2005. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 213 s. ISBN 80-729-0228-8.
90. WILDOVÁ, Radka. 2001. Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA. In: *Kritické myšlení o.s.* [online]. [cit. 2015-04-28]. Dostupné z:
http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra
91. *ZÁKON ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. 2004. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>
92. *ZÁKON ze dne 29. června 2001 o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb (knihovní zákon)*. 2001. Dostupné z:
http://ipk.nkp.cz/legislativa/01_LegPod/knihovni-zakon-257-2001-sb.-a-navazne-provadeci-prepisy/Zakon257.htm

13. Seznam obrázků

Obr. 1 - Celkový stav webových stránek školních knihoven na gymnáziích v České republice	54
Obr. 2 - Elektronické katalogy školních knihoven v České republice	55
Obr. 3 - Knihovní fond školních knihoven v České republice	55
Obr. 4 - Personální zabezpečení knihoven v České republice	56
Obr. 5 - Otevírací doba školních knihoven v České republice.....	56
Obr. 6 - Celkový stav webových stránek školních knihoven gymnázií ve Švédsku	57
Obr. 7 - Elektronický katalog školních knihoven ve Švédsku	58
Obr. 8 - Knihovní fond školních knihoven ve Švédsku	59
Obr. 9 - Personální zabezpečení školních knihoven ve Švédsku	59
Obr. 10 - Otevírací doba školních knihoven ve Švédsku	60

Obrazová příloha



Obr. č. 1 – Gymnázium Na Zatlance – (Galerie:, c2006)



Obr. č. 2 – Knihovna Gymnázia Na Zatlance – studovna (Adéla Krčková)



Obr. č. 3 – Knihovna Gymnázia na Zatlance – studovna a volný výběr (Adéla Krčková)



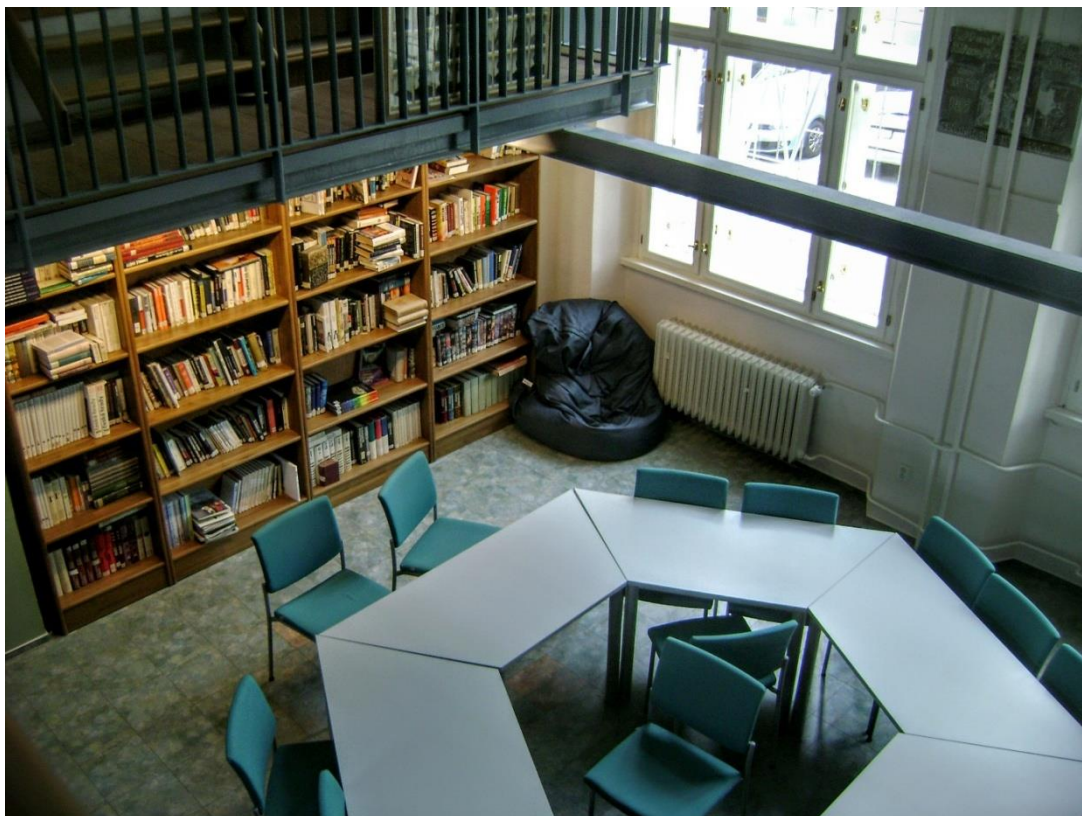
Obr. č. 4 – Knihovna Gymnázia Na Zatlance (Adéla Krčková)



Obr. č. 5 – Knihovna Gymnázia Na Zatlance – počítače (Adéla Krčková)



Obr. č. 6 – Knihovna Gymnázia Na Zatlance – volný výběr ve 2. patře (Adéla Krčková)



Obr. č. 7 – Knihovna Gymnázia Na Zatlance – pohľad z 2. patra (Adéla Krčková)



Obr. č. 8 – Knihovna Gymnázia Na Zatlance – nabídka časopisů (Adéla Krčková)



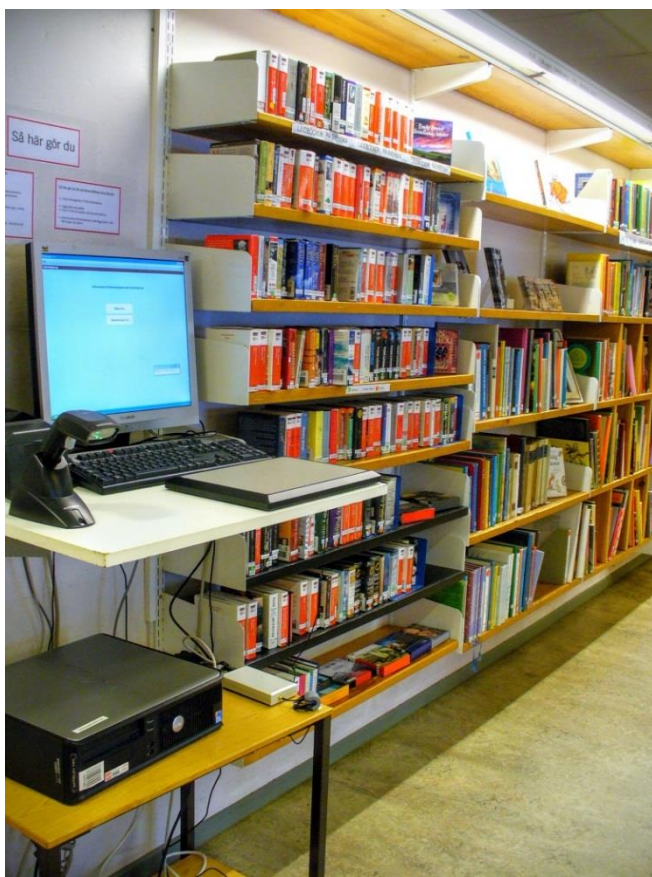
Obr. č. 9 – Knihovna Gymnázia Na Zatlance – výpůjční pult a vchod (Adéla Krčková)



Obr. č. 10 – Gymnázium Bäckäng (Upprörda känslor efter kontroversiell elevbild, c2015)



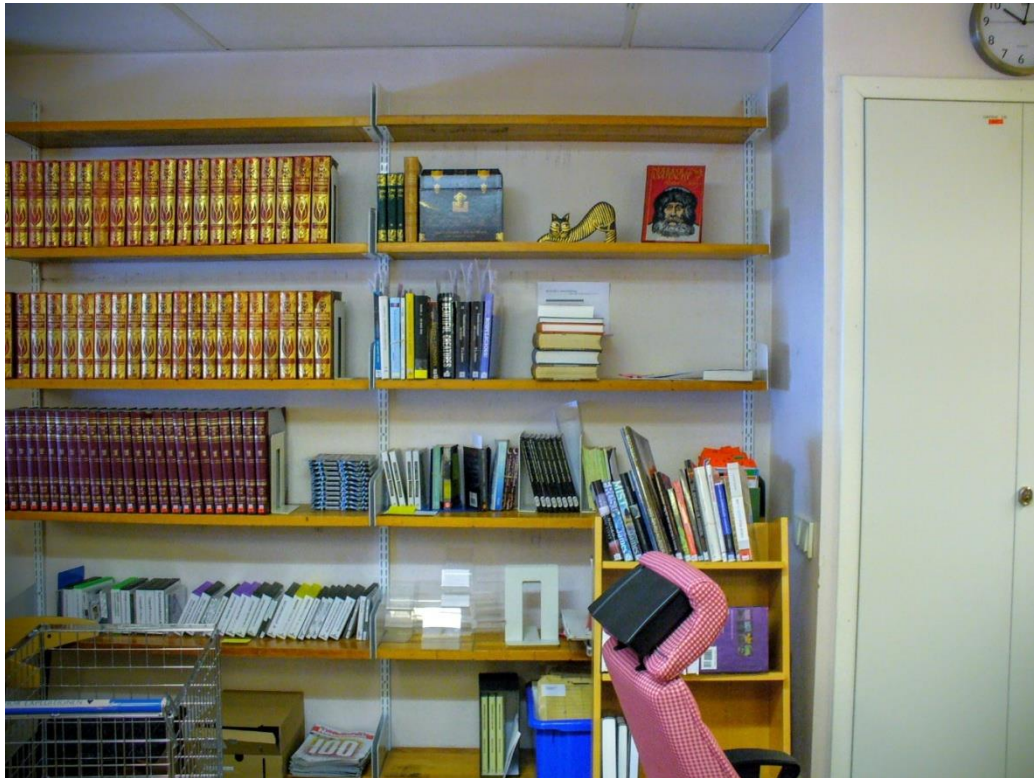
Obr. č. 11 – Knihovna gymnázia Bäckäng – populární knihy a vchod (Adéla Krčková)



Obr. č. 12 – Knihovna gymnázia Bäckäng – počítač pro samoobslužné půjčování (Adéla Krčková)



Obr. č. 13 – Knihovna gymnázia Bäckäng – nabídka audioknih (Adéla Krčková)



Obr. č. 14 – Knihovna gymnázia Bäckäng – výpůjční pult a příruční knihovna (Adéla Krčková)



Obr. č. 15 – Knihovna gymnázia Bäckäng – pohled od vchodu (Adéla Krčková)



Obr. č. 16 – Knihovna gymnázia Bäckäng – počítače pro studenty (Adéla Krčková)



Obr. č. 17 – Knihovna gymnázia Bäckäng – volný výběr a stůl a prostor pro studium (Adéla Krčková)