Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2015 Jolana Ronková

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Rozvoj čtenářské gramotnosti: Edukační model na bázi metody Podvojného zápisu

Progress in Reading Literacy: Education Model based on Double-entry Diary method

DISERTAČNÍ PRÁCE

Autorka: Mgr. Jolana Ronková
Pedagogická fakulta University Karlovy
M. D. Rettigové 4,
Praha 1, 116 39

Školitelka: doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor: Pedagogika (primární pedagogika)
Pedagogická fakulta University Karlovy
M. D. Rettigové 4,
Praha 1, 116 39

2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci na téma téma Rozvoj čtenářské gramotnosti: Edukační model na bázi metody Podvojného zápisu vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24.4.2015

podpis autorky práce

Tato disertační práce je duševním vlastnictvím Mgr. Jolany Ronkové. Podléhá právní ochraně podle § 2 zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (viz autorský zákon).

Poděkování

Předně bych chtěla poděkovat své školitelce doc. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za soustavnou podporu, povzbuzování, odborné rady, důvěru a milé slovo při sestavování celé práce.

Děkuji za konzultace doc. PhDr. Ondřeji Hníkovi, Dr. Davidu Gregerovi a doc. PaedDr. Jaroslavě Vašutové. Dr. Starému za jeho cenné rady a laskavé zapůjčení didaktických materiálů. Jsou to také ředitelé, kolegové, učitelé a žáci základních škol, kteří se ochotně a s nasazením zapojili do výzkumného šetření. Velmi tak přispěli k úspěšnosti výzkumu a za to jim patří můj vděk.

Nejeden velký dík musí směřovat proškolené hodnotitelce našeho výzkumu, Mgr. Ivetě Týcové za velkou podporu a posilování v mé snaze. Děkuji také společnosti SC&C s r.o. za pomoc s analýzou dat. Velký dík patří i celé mé rodině.

Památce mého zesnulého táty Václava Borče,

vzdělance a čtenáře

ABSTRAKT:

Práce uvádí do problematiky rozvoje čtenářské gramotnosti žáků ve čtvrtém ročníku primární školy a předkládá obraz čtenářství českých dětí ve věku 8–15 let. Koncepce práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část empirickou. Hlavním cílem práce je navrhnout edukační model, který by reflektoval výzkumné poznatky směřující k efektivnějšímu rozvoji čtenářské gramotnosti ve čtvrtém a pátém ročníku primární školy. Dílčím cílem je popsat čtenářství českých žáků ve věku od osmi do patnácti let. Cílem teoretické části práce je uvést do teoretické základny řešeného tématu, obsahově vymezit a utřídit terminologii užívanou v souvislosti s pojmem čtenářská gramotnost a čtení. Cílem empirické části je přispět novými poznatky experimentálního výzkumu rozvoji čtenářské gramotnosti, čtenářství a prokázat účinnost edukačního modelu vytvořeného na bázi metody Podvojného zápisu na zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti. Metodologie výzkumu je kvantitativně-kvalitativní. Z kvantitativních metod je použit standardizovaný didaktický test převzatý z periodického mezinárodního výzkumu PIRLS v pedagogickém experimentu a dotazník. Kvalitativní metodou byla prováděna textová analýza žákovských čtenářských deníků. Výzkumný vzorek je výběrový a náhodný. Sleduje se úroveň jednotlivých čtenářských dovedností podle PIRLS a jejich vývoj v závislosti na aplikaci metody Podvojného deníku. Tato metoda je účinným prostředkem k výstavbě čtenářské gramotnosti a jejího efektivního rozvoje.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Podvojný zápis, čtenářská gramotnost, text, čtení, čtenářské strategie

ABSTRACT:

In this study, I analyze current studies to discover the common Double-Entry Diary points which result in reading literacy development and find the essential data which support this theory and describe the state of reading among czech children from eight to fifteen years of age. Although reading literacy is a well-recognized feature of academic writing, little research has been undertaken as to its models. Because the purpose of reading is using the texts as efficiently as possible, teachers should use methods which allow a variety of active strategies. What we need is a sustained coordinated effort. In my study I focus on fourth-grade primary schools learners who have mastered the technique of reading and are ready to improve their understanding of the text and get an idea of what is hidden beyond the text. Its goal is to familiarize the reader with the reasons for effective education using the Double-Entry Diary method, which originated in the Reading and Writing for Critical Thinking International Consortium. This paper focuses on the issue of theoretical analysis of previous research and literature. It presents specific educational practices and deals with the consequences that lead to practical usage of this method. The research analysis indicates much strength in this teaching method. This method proves to be highly efficient, and we can definitely recommend its usage in schools.

KEY WORDS:

Double-entry Diary, Reading Literacy, Text, Reading, Reading Strategies

Obsah

Úvod 1
1 Teoretická část 4
1.1 Vymezení základních pojmů 4
1.1.1 Gramotnost a její proměny 4
1.1.2 Funkční gramotnost 4
1.1.3 Čtenářská gramotnost 5
1.1.4 Čtenářská gramotnost v kurikulu RVP ZV 6
1.1.5 Postupy porozumění 9
1.1.6 Čtenářské strategie 12
1.1.7 Text 16
1.1.8 Čtenář a četba 16
1.1.9 Čtenářství a čtení 18
1.1.10 Kontext 19
1.1.11 Metoda Interglosary na bázi Podvojného deníku: Double-Entry Diary 20
1.1.12 Proč právě metoda Interglosary a jak vznikla? Co říkají výzkumy? 21
1.2 Předchozí výzkumná šetření k čtenářské gramotnosti a čtenářství 24
1.2.1 Výzkum PISA 25
1.2.2 Výzkum PIRLS 28
1.2.3 Srovnání šetření PISA a PIRLS 41
1.2.4 International Reading Association 41
1.2.5 Výzkumy čtení a čtenářské gramotnosti v ČR a SR 43
1.2.6 Projekty na podporu dětské čtenářské gramotnosti a čtenářství na území České republiky 44
2 Empirická část 1 – experiment „Účinnost metody Podvojného deníku na spektrum čtenářských dovedností“ 59
2.1 Cíle 59
2.2 Výzkumný problém 59
2.2.1 Kauzální výzkumný problém 59
2.3 Hypotézy 59
2.4 Metodologie výzkumu 60
2.4.1 Výzkumný design 61
2.4.2 Výzkumný nástroj 61
2.4.3 Výzkumný vzorek 62
2.4.4 Výzkumný vzorek experimentální 64
2.4.5 Výzkumný vzorek kontrolní 64
2.4.6 Proces experimentu 64
2.4.7 Zpracování dat 65
2.5 Limity výzkumu 66
2.6 Validita a reliabilita didaktického testu Hroudička 66
3 Výsledky experimentu 66
3.1 Výsledky kontrolní a experimentální skupiny na začátku a na konci experimentu 67
3.2 Vliv pohlaví na výsledky post-testu u experimentální skupiny 72
3.3 Vliv pohlaví na výsledky post-testu u kontrolní skupiny 74
3.4 Didaktický model upravené metody Interglosary na bázi Podvojného deníku 77
3.5 Metoda Podvojného deníku 77
3.5.1 Cíl 78

3.5.2 Klíčové kompetence 78
3.5.3 Zaměření 78
3.5.4 Tematický okruh Literární výchova 78
3.5.5 Tematický okruh Komunikační a slohová výchova 79
3.6 Manuál didaktického modelu metody Interglosary na bázi Podvojného deníku 79
3.7 Ukázky podvojného deníku 85
3.8 Varianty následného využití PD 86
3.9 Závěr empirické části 1 96
4 Empirická část 2 – výzkum Čtenářství v ČR: Jak čtou naše děti? 98
4.1. Výzkumný problém 98
4.2. Metoda výzkumu 99
4.3. Možná zkreslení 99
4.4. Hypotézy 100
4.5. Výzkumný design 101
4.5.1. Cílová populace 101
4.5.2. Výzkumný vzorek 102
4.5.3. Metoda sběru dat 104
4.5.4. Čištění a kódování dat 104
4.5.5. Zpracování dat 105
5 Výsledky empirické části 2 106
5.1 Baví děti čtení? 106
5.2 Kolik knih děti přečtou za rok a jak často čtou? 109
5.3 Čtou děti více, než dospělí? 111
5.4 Proč děti nečtou? 114
5.4.1 Kdo jsou ti, kteří by nečetli více v žádném případě? 115
5.5 Čtou více děvčata nebo chlapci? 116
5.6 Elektronické knihy nebo papírové? 119
5.7 Jaké elektronické texty čtou děti na počítači? 121
5.8 Jaké knihy jsou u žáků jednotlivých postupových ročníků nejoblíbenější a proč? 122
5.9 Důvody, proč je kniha nejoblíbenější… 126
5.10 Existuje vztah mezi rozsahem domácí knihovny a zálibou ve čtení? 128
5.11 Čtení knih a jiná média aneb nepřátelé čtení? 131
5.12 Je internet nepřítelem čtení? 131
5.13 Je televize nepřítelem čtení? 138
5.14 Jsou zájmové činnosti a kroužky nepřítelem čtení? 140
5.15 Zájmy dětí podle pohlaví a obliby čtení 144
5.16 Vliv obliby čtení na známky 145
5.17 Povinná četba 148
5.18 Závěr empirické části 2 149
6 Závěr 150
Seznam příloh: 159
Příloha 1 160
Příloha 2 163
Příloha 3 167
POUŽITÁ LITERATURA: 174
Seznam použitých zkratek: 182

Úvod

„ …vzdělanost pomáhá být lépe člověkem.“

Václav Havel

Disertační práce se zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti ve čtvrtém a pátém ročníku primární školy a popisem obrazu čtenářství českých žáků ve věku od osmi do patnácti let. Čtení a čtenářská gramotnost je v současné době v centru zájmu mnoha odborníků české i světové veřejnosti. Tento zájem je naprosto oprávněný vzhledem k tomu, že se jedná o gramotnost klíčovou, bez které nelze efektivně rozvíjet gramotnosti speciální. Schopnost dekódovat informace je prostředkem k úspěchu v mnoha oblastech lidského života. Podle zveřejněných mezinárodních hodnocení výsledků vzdělávání (IEA[1] – PISA[2,] PIRLS[3], NCES[4,] IES[5], OECD[6]) a výroční zprávy České školní inspekce 2009/2010 se úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků neustále propadá. Toto zjištění alarmuje odborníky k novým výzkumům a analýzám současného stavu poznání. Je třeba totiž stále hledat nové způsoby, jak tento propad zastavit a jak čtenářskou gramotnost efektivněji vzdělávat. Děti čtou stále méně. Souvislost mezi čtením, čtenářskou gramotností a úspěchem ve vzdělávání je prokázaná. Čtení je prostředníkem ke čtenářské gramotnosti a my si pokládáme zásadní otázky. Jaký je obraz čtenářství českých dětí, jak koreluje trend čtenářství s trendem čtenářské gramotnosti v České republice a jaká zjištění z výzkumu vyplývají? Dílčím cílem práce je popsat obraz čtenářství českých žáků, nalézt jeho silná i slabá místa, porovnat trendy jednotlivých škál, navrhnout zkvalitnění výuky čtenářské gramotnosti a poskytnout nová zjištění širší veřejnosti. Jako učitelka na základní škole vím, že čtenářská gramotnost je skutečně klíčovou gramotností s velkými nedostatky, které se projevují v edukaci každodenní školní praxe téměř ve všech předmětech. Jedná se o nedostatky nejen v porozumění textu, kdy žáci často nevnímají, o čem čtou, nedokáží pochopit jednoduchou instrukci, zapsat si známé informace ze slovní úlohy nebo bez potíží odpovědět na otázky k přečtenému textu. Faktorů, které tyto nedostatky čtenářské gramotnosti ovlivňují je mnoho. Ve své práci se však zaměřuji na

[1] The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
[2] Programme for International Student Assessment
[3] Progress in Reading Literacy Study
[4] National Center for Educational Statistics
[5] Institute of Education Sciences
[6] Organisation for Economic Co-operation and Development

vyhledání a analýzu zejména těch faktorů, které lze ovlivnit přímou a systematickou edukací ve čtvrtém a pátém ročníku primární školy a na základě výzkumu navrhnout didaktický model, který by dal učitelům nástroj pro efektivní edukaci čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost stále není efektivně vzdělávána a je třeba najít nové cesty k zlepšení její úrovně.

Tato naléhavost tématu mne vedla k hlubšímu studiu dostupných odborných zdrojů a k návrhu výzkumů, které by vedly k novým poznatkům v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti a také k jejich zprostředkování širší odborné veřejnosti.

Hlavním cílem této disertační práce je představit didaktický model, který vychází z nových poznatků a z mnoha předchozích výzkumných zjištění. Existuje mnoho faktorů, které kladným způsobem ovlivňují čtenářskou gramotnost (Najvarová 2008; Wildová 2012; Gavora 2002; Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy 2003; Baer, Baldi, Ayotte and Green 2007; Tomanová 2003; Tomková 2007; Trávníček 2011; Kelblová 2006; Kramplová, Potužníková 2005; Kramplová 2002; Block a Israel 2005; Conely 1995; Harvey 2007; Jennifer, Lindsey, Ulana 2010; Pressley 2002 a další). Didaktický model je vytvořen i na bázi Podvojného zápisu z dílny RWCT a představuje možnosti jeho využití v reálné praxi. Vzhledem ke stanovenému cíli má práce charakter teoreticko-metodologický s částí empirickou, založenou převážně na kvantitativním výzkumu.

Práce je rozvržena do šesti kapitol.

V teoretické části disertace (1. kapitola) vymezuji základní pojmy této práce. Na začátku této kapitoly se zabývám vyvozením pojmu čtenářská gramotnost z jejích vlastních proměn, z vývoje obecné gramotnosti a významu funkční gramotnosti. V rámci této interakce vymezuji další pojmy, které jsou její nedílnou součástí, pojmy text, čtenář, čtenářství, čtení a jejich kontext na poli čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost jako oblast pro národní i mezinárodní výzkumy a podpůrné programy je zde chápána jako klíčová, jsou charakterizovány její determinanty a je analyzován její význam pro každého jedince v rámci kulturně-společenských jevů. Základním rámcem je tedy čtenářská gramotnost, která se podílí na vědomostní a kompetenční edukaci soudobé společnosti. Dále budu pojednávat o čtenářské gramotnosti v národním kurikulu, čtenářských strategiích, národním i mezinárodním zázemí na podporu čtenářské gramotnosti, národních i mezinárodních výzkumech v oblasti čtenářské

gramotnosti. Součástí teoretické kapitoly je vymezení pojmu Podvojný zápis z dílny RWCT[7] a objasnění důvodů a determinantů, které mne vedly k jejímu vyžití pro nový výzkum. Tato metoda se stane klíčovou pro rozpracování a návrh didaktického modelu s možností využití v praxi.

V **empirické části 1** (2. kapitola) vymezuji výzkumný problém s cílem přispět novými poznatky experimentálního výzkumu rozvoji čtenářské gramotnosti a prokázat účinnost edukačního modelu vytvořeného na bázi metody Podvojného zápisu na zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti. Výzkumný problém rozpracuji do dílčích hypotéz. V této části je rozepsán projekt prvního výzkumu a popis všech metod, kterých bude při výzkumu využito.

Ve **třetí kapitole** shrnuji výsledky prvního empirického výzkumu, představím didaktický model metody Interglosary na bázi Podvojného deníku a budu předkládat závěry a doporučení pro praxi i další výzkum.

V **empirické části 2** (4. kapitola) vymezuji výzkumný problém druhé části výzkumu zaměřeného na zkoumání stavu čtenářství žáků ČR ve věku od osmi do patnácti let. Výzkumný problém rozpracuji do dílčích hypotéz. V této části je rozepsán projekt druhé části výzkumu a popis všech metod, kterých je při výzkumu využito. Úlohou této kapitoly je popsat výzkum natolik podrobně, aby jej bylo možné zopakovat.

V **páté kapitole** shrnuji výsledky druhého empirického výzkumu, představuji obraz čtenářství žáků ČR od osmi do patnásti let v podobě přehledných tabulek a grafů s důrazem na testování hypotéz.

V **šesté kapitole** analyzuji, prezentuji a interpretuji nové poznatky, předklám závěry a doporučení pro praxi i další výzkum.

[7] Reading and Writing for Critical Thinking

1 Teoretická část

1.1 Vymezení základních pojmů

Při řešení problematiky čtenářské gramotnosti budeme narážet na soubor pojmů, které se tématikou prolínají a je třeba je definovat v podobě, ve které s nimi budeme nadále pracovat a užívat jejich obsah. Jejich definování ve školní a vědecké praxi není jednotné a jednotlivé obsahy se mohou významově lišit. Při vymezování terminologie vycházíme z odborných slovníků, z pedagogických a literárněvědných odborných publikací.

1.1.1 Gramotnost a její proměny

Do 1. poloviny 20. století byla **gramotnost** spíše spojována se schopností číst a s nácvikem techniky čtení. Pojmem gramotný člověk byl chápán člověk schopný číst a psát. Teprve později, v průběhu druhé poloviny 20. století spolu s masivním rozvojem komunikace ve společnosti postupně docházelo ke zvyšování nároků na další dimenze spojené se čtením a psaním, zejména na její široké využívání a začala být postupně vnímána jako dlouhodobý stále se rozvrstvující jev. V odborných kruzích docházelo k prvním pokusům o definování gramotnosti se zohledněním nastalého stavu a tyto definice se i nadále proměňovaly (Najvarová 2008). Pojem gramotnosti se mění spolu s proměnami společnosti, její funkcí a potřebami, je tedy jevem společenským, kulturním a historickým. Význam pojmu se zákonitě mění a posunuje se spolu se změnami v kultuře a jde tedy o historicky proměnlivý jev (Rabušicová 2004). Gramotnost již v tomto pojetí není pouhým čtením a psaním, ale stává se kontinuálním myšlenkovým společensko-kulturním nástrojem.

1.1.2 Funkční gramotnost

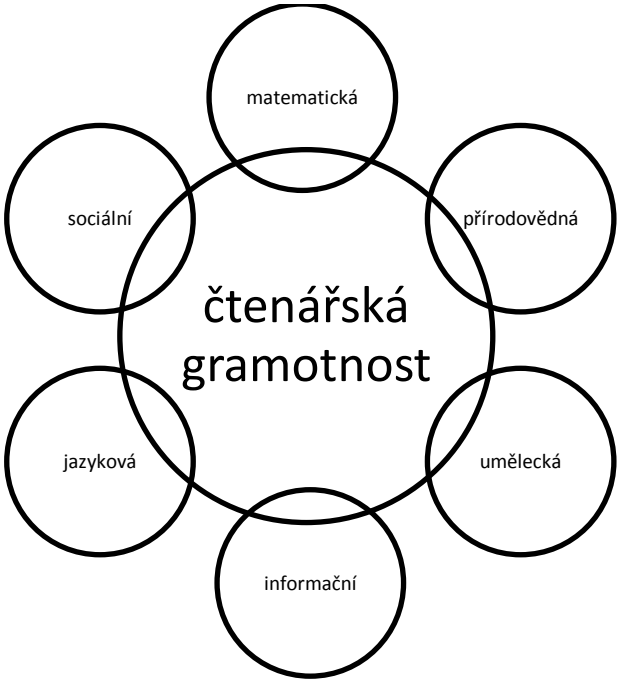
V současné době je gramotnost složitý a komplexní jev prolínající všemi vrstvami lidské společnosti, který není snadné jednoznačně definovat. Gramotnost je postupně vnímána jako neustále se rozšiřující soubor vědomostí, dovedností a postupů, které si člověk během života osvojuje v různorodých situacích a při interakci se svým okolím (UÍV 2009). Zde je již pojem gramotnosti rozšířen o **funkční pojetí**, které dává rozměr pro celoživotní vzdělávání

bezpodmínečně nutné pro život člověka mezi lidmi. **Funkční gramotnost** můžeme nalézt v Pedagogickém slovníku (Mareš, Walterová & Průcha 2001), kde je vymezena jako „vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost apod.“ **Funkční gramotnost** je takový komplex dovedností, který sumarizuje soubor dílčích gramotností (čtenářské, matematické, přírodovědné, počítačové aj.) a vyzdvihuje vlastní funkci využívání dovednosti přemýšlet o informacích pro „řešení různých situací a formulaci vlastních názorů“ (Doležalová at Průcha 2009). V. Najvarová (2008, s. 8–9) navrhuje členění funkční gramotnosti vzhledem k hloubce, do jaké zasahuje, podle vědních oborů, které dávají základ Rámcového vzdělávacího programu (dále RVP ZV). V jejím modelu se jedná o gramotnost čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, informační, jazykovou, uměleckou a sociální. **Čtenářskou gramotnost** však považuje za klíčovou, neboť s ní je cesta k získávání vědomostí ve všech ostatních oborech vzdělávání.

1.1.3 Čtenářská gramotnost

Komplexnímu souboru čtenářských kompetencí, které vedou k přirozenému sebevzdělávání a využití v budoucím osobním i profesním životě říkáme **čtenářská gramotnost**.

SCHÉMA 1 – VZTAHY OSTATNÍCH FUNKČNÍCH GRAMOTNOSTÍ K ČG



Pedagogická encyklopedie (Průcha a kol. 2009) hovoří o gramotnosti většinou orientované na „zpracování informací a jejich použití v běžném životě pro efektivní začlenění člověka do společnosti, pro zvládnutí každodenních činností a situací, kdy jedinec transformuje informace pro vlastní účely a cíle.“ Pojetí **čtenářské gramotnosti** prochází stálým vývojem a zpřesňováním. Mezinárodní výzkum OECD PISA ji definuje takto: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“ (ÚIV 2009) Chápou tedy čtenářskou gramotnost jako investici pro celý osobní i profesní život. V českém prostředí definuje čtenářskou gramotnost panel pro čtenářskou gramotnost VÚP (Gramotnosti ve vzdělávání 2010): „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** pro potřeby PIRLS 2011 je definována takto: „Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole a každodenním životě, a také pro zábavu" (Potužníková 2011). Slovenský vědec P. Gavora (2002) pojem gramotnost rozpracoval a v jednom ze svých modelů nazývá **gramotnost jako zpracování textových informací**, v němž je již ohled brán na významovou stránku textu, vyhledávání konkrétních informací, pochopení vztahů, vyvozování závěrů, interpretaci, integraci, posuzování obsahu textu. Někteří odborní autoři a pedagogové se shodují, že čtenářská gramotnost je jedna z nejdůležitějších schopností porozumět formám psaného textu, která vede k budoucímu úspěchu v akademickém vzdělávání, primárním, sekundárním i terciálním (Grabe 1991; Jennifer, Lindsey, and Ulana 2010).

1.1.4 Čtenářská gramotnost v kurikulu RVP ZV

Kvalitativním výzkumem obsahu kurikula (RVP ZV) se zabýval ve svých publikacích Dominik Dvořák (2012). Kromě dalších subdomén se věnoval také vzdělávacímu oboru Český jazyk a literatura. Jeho srovnávací analýza amerického a finského kurikula dospěla k zajímavým závěrům, ne však překvapivým, které odráží současný stav a vývoj čtenářské gramotnosti českých žáků. Konstatoval, že „čtení, resp. **interpretace** a využívání různých textů tvoří – ve shodě s citovaným americkým kurikulem a na rozdíl od českého kurikula –

vlákno první úrovně, a vyjadřuje tak prominentní postavení dovednosti čtení mezi cíli základního vzdělávání.“ (Dvořák 2012) České kurikulum totiž prakticky vůbec nereaguje na zhoršující se výsledky v oblasti čtenářské gramotnosti a porozumění textu ve struktuře kurikula není prioritou ve srovnání s kurikuly USA nebo Finska (Finsko dosáhlo na nejlepší místa žebříčku mezinárodního testování PISA 2009 v oblasti čtenářské gramotnosti). Dvořák se tak shoduje se závěrem že **„čtenářská gramotnost se zatím v RVP ZV neobjevuje v pozici komplexního a dlouhodobého vzdělávacího cíle“** (Faltýn, Nemčíková, Zelendová et al., 2010, s. 9).

Ptáme se tedy, jakým způsobem má být čtenářská gramotnost do kurikula zařazena. Čtenářská gramotnost má totiž povahu kompetenční „Čtenářská gramotnost zaujímá mezi ostatními kompetencemi zvláštní postavení. I když bývá někdy oprávněně pokládána za samostatnou klíčovou kompetenci, je navíc branou k osvojení mnoha dalších kompetencí a objevuje se v učebních dokumentech zemí EU jako jedna ze složek klíčových kompetencí, ať už v podobě důrazu na rozvoj porozumění a reprodukce složitých písemných sdělení, kritické posuzování a využívání různých zdrojů informací, tak v podobě samostatného získávání nových poznatků.“ (Palečková 2010) VÚP navrhuje rekonstrukci kurikula „tak, aby čtenářská gramotnost byla co nejvíc začleněna do formulací očekávaných výstupů a aby zároveň očekávané výstupy pokrývaly všechny zásadní cíle v oblasti čtenářské gramotnosti. V dokumentu může být dále věnován jeden oddíl vysvětlení významu i podrobnějšímu popisu povahy čtenářské gramotnosti, aby se stala srozumitelnou i pro učitele dalších oborů.“

Struktura vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV je rozepsána do tří vzdělávacích oblastí. Dvořák (2012) pracuje s pojmem „základní vlákno“ a „deskriptory“ – očekávané výstupy. Jedná se o tři vlákna – Jazyk a jazyková komunikace, Komunikační a slohová výchova a Literární výchova. 1. stupeň ZŠ je dále rozdělen do dvou období – 1. období (1. – 3. ročník), 2. období (4. – 5. ročník).

TABULKA 1 – PŘÍKLADY VÝSTUPŮ VZTAHUJÍCÍCH SE KE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PODLE RVP ZV – VLÁKNO LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Vzdělávací oblast	Literární výchova
Vzdělávací obor	Český jazyk a literatura
Stupeň	1. stupeň

Období	2. období
Cílová skupina	4. – 5. ročník ZŠ
Očekávaný výstup	• Vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je • Volně reprodukuje text podle svých schopností • Tvoří vlastní literární text na dané téma • Rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů

TABULKA 2 – PŘÍKLADY VÝSTUPŮ VZTAHUJÍCÍCH SE KE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PODLE RVP ZV – VLÁKNO KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

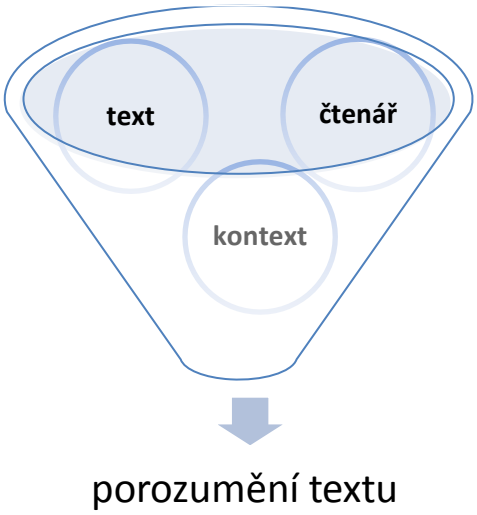
Vzdělávací oblast	Komunikační a slohová výchova
Vzdělávací obor	Český jazyk a literatura
Stupeň	1. stupeň
Období	2. období
Cílová skupina	4. – 5. ročník ZŠ
Očekávaný výstup	• Čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas • Posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení • Rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk • Reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta

Vlákno Jazyka a jazykové komunikace neobsahuje žádné výstupy vztahující se ke čtenářské gramotnosti.

Americký standard CCSS (Common Core State Standards 2010) pro obor Anglický jazyk a gramotnost (*English language Art and Literacy)* je členěn do vzdělávacích oblastí – čtyř základních vláken – na Čtení, Psaní, Ústní projev a naslouchání a Jazyk (pravopis a mluvnice). Finské kurikulum pro základní vzdělávání podle zveřejněných informací finské Národní vzdělávací rady (Finnish National Board of Education 2004) pracuje se čtyřmi vlákny – Ústní projev, Čtení a psaní, Literaturu a jazyk a obsahuje komplexní standard pro čtenářskou gramotnost.

Čtenářskou gramotnost, tedy schopnost rozumět formám psaného jazyka ovlivňuje několik dalších determinantů. Při čtení probíhá interakce mezi čtenářem, textem a kontextem, kdy čtenář chápe smysl pomocí různých postupů (SELANDER 1995). Schopnost porozumět formám psaného jazyka je tedy výsledkem interakce tří determinantů – textu, čtenáře a kontextu.

SCHÉMA 2 – INTERAKCE DETERMINANTŮ POROZUMĚNÍ TEXTU



1.1.5 Postupy porozumění

Čtenářská gramotnost úzce souvisí s pojmem **porozuměním textu.** Jedna z nejvýstižnějších definic bude znít takto: „Porozumění textu je záměrná myšlenková činnost, jejímž produktem je význam textu (smysl resp. obsah textu – *meaning*) vzešlý z interakce mezi textem a čtenářem.“ (Durkin 1993, citováno podle National Reading Panel Report 2000, s. 232). Porozumění textu lze tedy chápat jako vytváření či hledání smyslu psaných textů. Při čtení probíhá interakce mezi čtenářem, textem a kontextem, kdy čtenář chápe smysl pomocí různých **postupů porozumění**. V mé práci se budu zabývat jen některými postupy a ty je třeba vymezit, jedná se zároveň o škály výzkumného šetření. Porozumění textu má podle Conelyho (1995) dvě základní úrovně: doslovné porozumění a porozumění toho, co se skrývá za textem. Nejprve čtenář v kontextu porozumí novým slovům, vyhledá určité informace a vyvodí závěry na základě textu. Prvním postupem porozumění je **Vyhledávání informací.** Jedná se o postup, kdy se žák pokouší o nalezení informace, která odpovídá danému účelu čtení, vyhledání určitých myšlenek, vyhledání definic slov nebo slovních spojení, rozpoznání prostředí, v němž se odehrává příběh (místa,

času apod.), nalezení hlavní myšlenky (pokud je v textu přímo uvedena). Druhým postupem porozumění je **Vyvozování závěrů.** Žák se pokouší o pochopení příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi, vyvození hlavní myšlenky na základě řady tvrzení, určení osoby nebo věci, kterou v textu zastupuje zájmeno, nalezení zobecněných vyjádření v textu, popsání vztahu mezi dvěma postavami. Druhá úroveň porozumění podle Conelyho (1995) je vyšší a náročnější na aktivní myšlení, jejími postupy jsou interpretace, integrace a posouzení textu. Postupy porozumění druhé úrovně lze podle odborníků efektivně rovíjet prostřednictvím metakognitivních strategií. Více o těchto strategiích se rozepisuji v kapitole Čtenářské strategie. V postupu porozumění **Interpretace a integrace** se jedná o rozpoznání celkového poselství nebo hlavního tématu textu, posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci, porovnání různých informací z textu, odvození nálady a atmosféry příběhu nebo uplatnění informací z textu v běžném životě. Teorie interpretace se z historického hlediska velmi výrazně proměňovala. L. M. Rosenblattová, americká učitelka anglické literatury a významná teoretička,[8] změnila náhled na interpretaci narativního textu, která po 2. Světové válce až do poloviny 80. let 20. století vycházela z toho, že existuje pouze jedna jediná správná interpretace narativního textu, kterou mohou žáci najít. Rosenblattová spustila novou vlnu tzv. nové kritiky a zakotvila pojem tzv. transakční teorie, která předpokládá, že dochází k vzájemnému působení textu, čtenáře a také kontextu na interpretaci narativního textu, kdy je čtenář povýšen nad autora textu a má právo n a vlastní individualizovanou interpretaci. Ta je právě výsledkem tzv. transakce výše uvedených determinantů. Rosenblattová klade důraz na aktivní přístup čtenáře v procesu rozvoje jeho čtenářské gramotnosti. Význam (z angl. poem) textu je tedy v transakci a čtenáře posouvá z role pasivního příjemce informaci na aktivního spolutvůrce. V českém prostředí se obdobně vyjadřuje Gavora (1987/88) a říká, že „čtenář vede s textem dialog“. **Interpretace** (z lat. Interpretatio = výklad, vysvětlení) – je „výklad, objasňování významu uměleckého textu ve významových vazbách ke kontextu literárnímu, uměleckému a kulturně společenskému. Jako interpretaci označujeme proces komunikace s literárním textem, který vede čtenáře k porozumění i skrytým významům textu, ale i výsledek tohoto procesu – obsah literárního díla a smysl. Rozlišujeme interpretaci čtenářskou (tou je každá individuální četba) a literárně vědeckou (hledá vztahy díla ke kontextům) (Lederbuchová 2002). A konečně posledním postupem, který měří mezinárodní testy PIRLS je **Posuzování textu.** V těchto postupech má žák za úkol posouzení věrohodnosti

[8] ROSENBLATT, L. R. *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

popisovaných událostí, popsání prostředků, které autorovi umožnily vytvořit neočekávaný konec příběhu, posouzení úplnosti nebo srozumitelnosti informací uvedených v textu, rozpoznání autorova názoru na hlavní téma textu (Potužníková 2011).

Testy PIRLS čtenářské gramotnosti se zaměřují na takové postupy porozumění, které lze dobře měřit. V českém prostředí se tento pojem rozšířil a hovoří se o rovinách čtenářské gramotnosti (Košťálová 2010, Vykoukalová in Wildová 2012). Tyto roviny jsou z didaktických důvodů rozšířeny směrem k praktickému využití pro budoucí život. Vztah ke čtení se v mezinárodním výzkumu PIRLS zkoumal prostřednictvím dotazníků, testové úlohy byly zaměřené na čtyři postupy porozumění. Rovinami se zabýval projekt Pedagogické fakulty University Karlovy, Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy (development of the Reading Literacy Competencies in the Inclusive Education)[9]. Abychom mohli lépe pochopit prolínání rovin s postupy porozumění, je třeba říci, které dovednosti tyto postupy porozumění charakterizují.

TABULKA 1 – ROVINY ČG A POSTUPY POROZUMĚNÍ

Roviny čtenářské gramotnosti	Postupy porozumění podle PIRLS	Charakteristika, dovednosti
vztah ke čtení	nelze měřit testem, žáci vyplňovali dotazníky	potěšení z četby a vnitřní potřeba číst
doslovné porozumění	získávání explicitně uvedených informací	dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni
vysuzování	vyvozování přímých závěrů, zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu	vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat, kriticky hodnotit z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů
metakognice[10]	vyvozování nepřímých závěrů, integrace a interpretace textu,	seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a

[9] 1. 12. 2009 – 31. 5. 2012, projekt ESF: Vzdělávání pro konkurenceschopnost; operační program: 7.1 Počáteční vzdělávání 7.1.1 Zvyšování kvality ve vzdělávání; http://cteme.eu/

[10] Metakognice je vědomé sledování procesu porozumění (Irwin a Baker, 1989)

	posouzení obsahu a formy textu	vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření
sdílení	nebylo měřeno testem PIRLS	verbálně či nonverbálně vyjádřit své prožitky, pochopení a sdílet je s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.
aplikace	nebylo měřeno testem PIRLS	využívá ČG k sebevzdělávání i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.
Inspirace	nebylo měřeno testem PIRLS	využívá text jako podnět pro vlastní nové myšlení

Z praktických důvodů budu ve svém výzkumu pracovat pouze s postupy porozumění, které jsou ověřené v mezinárodním výzkumu, charakterizované a dají se jednoznačně měřit. Jsou jimi čtyři základní škály dovedností směřující k porozumění textu tak, jak je pro svůj výzkum navrhl a používá PIRLS – vyhledávání informací, vyvozování závěrů, integrace a interpretace textu a posouzení textu. Shodně definované postupy budu používat ve své práci pro jejich srovnatelnost a použitelnost pro následné budoucí výzkumy čtenářské gramotnosti.

1.1.6 Čtenářské strategie

Čtenářské gramotnosti se přikládá velká důležitost, a proto je zásadní ptát se, jak dosáhneme toho, aby se čtenářská gramotnost lépe rozvíjela? Učitelé mohou pomoci žákům rozvíjet jejich schopnosti porozumět psanému textu skrze edukaci čtenářských strategií. V českých školách takové strategie oficiálně nejsou zakotveny, můžeme se však inspirovat studiem americké odborné literatury. Navržení didaktického modelu využívá poznatků z oblasti čtenářských strategií, proto je dobré nejprve říci, co to jsou čtenářské strategie, jak je můžeme klasifikovat a jakých výsledků je možné jimi v edukačním procesu dosahovat. Například Susan Israel hovoří o efektivitě těchto čtenářských strategií na rozvoj spektra čtenářských dovedností: modelování, přemýšlení nahlas, vysuzování, propojování, pokládání otázek, předvídání aj.

(Block a Israel 2005, Israel 2007). Další autoři hovoří o strategiích skimování, scanování, odhadování, co bude dál, přeskakování neznámých slov, kritické čtení (Carrell 1998).

Odborníci souhlasí, že čtenářské strategie jsou součástí souboru kompetencí, které žáci potřebují používat k efektivnímu čtení. Čtenářské strategie jsou postupy, které čtenáři pomáhají, aby lépe porozuměli čtenému textu. Strategické je to, co je vědomé a promyšlené. Při práci se strategiemi se klade velký důraz na vlastní proces, tedy na to, jakým způsobem si pomáháme s porozuměním obsahu textu. Žáci zapojují více než jednu strategii (Geary, 2006). Ve studii výzkumníků Schunka a Rice (1992) bylo objeveno, že zvládnutí čtenářských strategií často pomáhá žákům zlepšit porozumění textu. Toto platí zvláště v případě žáků, kteří mají specifické poruchy učení a mají potíže s utříděním myšlenek nebo pozorností. Přesto zjistili, že ne zcela všichni žáci, kteří zvládli čtenářskou strategii, ji dokáží využít v praxi při čtení (Schunk a Rice, 1992). Zimmerman & Hutchins, 2003 hovoří o sedmi strategiích – mentální vizualizace čteného textu, používání znalostí důležitých pro propojení odstavců či významových celků textu, pokládání otázek před, v průběhu a po čtení, vysuzování a posouzení textu v průběhu a po přečtení textu, určení hlavních myšlenek textu, vyslovení závěrů, ověřování informací, když něco v textu nedává smysl (opětovné čtení, použití slovníku, hlasité čtení). Předchozí výzkumy na poli čtenářské gramotnosti ukázaly, že čtenářské strategie mají obrovský vliv na porozumění textu (Jenifer, Lindsey & Ulana, 2010; Cantrell S, Almasi J, Carter J, Rintamaa M, & Madden A. 2010; National Reading Panel 2000; Paris, S. G., & Oka, E. R. 1986; Mokhtari, K., & Reichard, C. A. 2002; Almasi, J. F. 2003).

Carrel (1998) zdůraznil, že účinné čtenářské strategie dávají žákům větší šanci efektivně vyhledat informace, vytvořit závěry a zhodnotit obsah textu. Používání výše uvedených strategií nelze nechávat jen na nahodilém včleňování do vyučování, ale je třeba je soustavně a pravidelně procvičovat. Základním předpokladem podle Pressleyho (2002) je, že žák, který aktivně zapojuje kognitivní a metakognitivní strategie (např. shrnování, pokládání otázek, vizualizaci textu, předvídání, modelování), více porozumí obsahu textu, zapamatuje si více informací z toho, co četl, protože tyto strategie mu umožňují sledovat a hodnotit vlastní proces čtení. Metakognice je vědomé sledování procesu vlastního porozumění (Irwin a Baker, 1989). Aby mohl žák dostatečně porozumět textu, je třeba ho učit metakognitivním strategiím různými metodami, úlohami a aktivitami vedoucí k jejich upevnění a samostatnému používání. Metakognitivní strategie hrají velkou roli i pro úspěšnost ve vyučování. Žáci

s vyšší úrovní znalosti metakognitivních strategií si jsou vědomi svých silných a slabých stránek (Livingston 1997). Livingson zjistil, že metakognitivní strategie jsou vnímány jako důležitý termín v oblasti čtenářské gramotnosti ze tří hlavních důvodů, které umožňují zlepšit celkové porozumění textu. První z nich je aktivita čtenáře při strategickém čtení, bdělost, aktivní přemýšlení, následuje vnímání vlastního procesu čtení a v neposlední řadě tyto strategie vyzdvihují, jak čtenáři plánují, vnímají účely čtení, sledují text a průběžně opravují vlastní chyby v porozumění textu. Čtenáři začínají používat metakognitivní strategie, když dokáží vnímat, že selhávají v porozumění tomu, co čtou. Metakognici lze zjednodušeně definovat jako přemýšlení o myšlení (porozumění) Thinking about thinking nebo ještě lépe, metakognice je vědomé sledování (control) procesu porozumění (Irwin a Baker, 1989).

Čtenářské strategie můžeme rozdělit do tří fází: před čtením, při čtení a po čtení. Mezi strategie před čtením patří předvídání, odhadování obsahu z názvu, klíčových slov, nadpisů, grafiky (Almasi 2003). Strategie při čtení pomáhají s porozuměním textu, jsou jimi například porozumění novým slovům, vizualizace, struktura textu, vyvození hlavní myšlenky odstavce v průběhu čtení (Israel 2007, Pressley 2002). Mezi strategie po čtení se zařazuje například přemýšlení o tom, jak využít informaci z textu pro jinou situaci ze života, shrnout, o čem právě četli. Odborníci vedou diskurz, zda tyto strategie oddělovat nebo je lépe s nimi někdy pracovat souběžně (Anderson 2003). Anderson (2008) říká, že žáci potřebují běžně používat více strategií najednou, aby dokázali dosáhnout snadno hlubokého porozumění textu.

Nyní blíže k některým důležitým čtenářským strategiím, které se vztahují k této práci.

Strategie **shrnování** nutí čtenáře vystihnout, co je z přečteného nejvíc důležité a zkrátit informaci tak, aby ji mohl vyjádřit vlastními slovy (Adler 2001). Vzor učitele a procvičování strategie shrnování má za následek rozvoj hlubšího porozumění textu. Žáci mohou vyhledávat hlavní myšlenky, propojovat je, vytvářet osnovu děje, domýšlet nadpis odstavců či celku, vyčleňovat nepodstatné a nedůležité informace, pamatovat si to nejdůležitější události textu aj. Fountas a Pinnell (2006) vysvětlují, že shrnování je vlastně rekonstrukce důležité informace z textu. Čtenář si zapamatuje text při vybírání a třídění hlavních myšlenek a informací.

Strategie **zobrazování** je používána v okamžicích, kdy žáci vytváří myšlenkové obrazy příběhu v průběhu čtení, aby jim pomohla lépe si zapamatovat a porozumět tomu, co čtou.

Obraz se ukládá do paměti čtenáře jako představa interpretace textu. Pokud se bude po žácích požadovat, aby si vytvořili obraz toho, o čem čtou, budou si text pamatovat lépe (Gembrell, Jawitz 1993). Žáci se mohou učit strategii zobrazování prostřednictvím kreslení obrázků k textu s popisky například hlavních postav, prostředí děje nebo událostí. Gamberll a Jawitz (1993) sledovali účinnost čtyř různých typů zadání úloh žákům čtvrté třídy na schopnost vybavit si, o čem četli. Žáci byli náhodně rozděleni do čtyř skupin a každá skupina měla jiný typ úkolu a) používali mentální obrazy a ilustrace, b) používali pouze mentální obrazy, c) používali ilustrace, d) měli za úkol si prostě zapamatovat, o čem četli. Varianta d) byla použita u kontrolní skupiny. Výzkumníci stručně vysvětlili každé skupině jejich úkol, měli si přečíst dva odstavce a napsat, jaký je obsah textu. Skupina, která používala k zapamatování si obsahu textu mentální obrazy a ilustrace byla skupinou, která si byla schopna vybavit nejvíce informací, skupina b) a c), která používala buď vytváření mentálních obrazů nebo vizualizaci byla statisticky lepší než skupina, která měla dospět k prostému zapamatování textu bez použití strategie vizualizace.

Strategie **předvídání**

Dobří čtenáři mají pro čtení důvod. Strategie předvídání napomáhá čtenáři tento důvod pro čtení získat. Při modelování této strategie dochází k lepší interakci mezi čtenářem a textem, ke zvýšení jeho zájmu o čtení a nakonec také k hlubšímu porozumění textu (Oczkus 2003). Důležitým aspektem strategie předvídání je porovnat předpoklad – předvídání s výstupem podle skutečného textu. Bez tohoto aspektu strategie postrádá smysl a nedochází jejím prostřednictvím k rozvoji porozumění čteného textu (Duke a Pearson, 2005). Metody výuky předvídání se mohou lišit, jde například o modelování (názor), předvídání v průběhu textu, diskuse ve dvojicích, ve skupinách s použitím post-it poznámek vlepovaných do textu, odhadování podle nadpisu, názvu kapitol, obsahu, rejstříku, podle obrázků, klíčových slov apod. Obvykle by mělo docházet k předvídání v průběhu textu a zhodnocení, zda došlo ke správnému odhadu či nikoli a proč.

Strategie **struktura textu**

Strategie struktury textu napomáhá žákům rozpoznat literární text od textu informativního. Prostřednictvím této strategie žáci dokáží odhadnout obsah textu, lépe se orientovat v textových materiálech a vybavit si v paměti předchozí zkušenost s obdobnými texty. Mnoho

studií prokázalo, že zkušenost čtenáře s organizací textu dokáže zlepšit celkové porozumění textu (Carrell, 1985). Žáci se znalostí forem-struktur textu mají velkou výhodu v porozumění oproti čtenářům bez této znalosti.

1.1.7 Text

Schopnost porozumět formám psaného jazyka je výsledkem interakce tří determinantů – textu, čtenáře a kontextu. Pojem text je používán v mnoha kontextech a rovinách. Text označuje jakékoliv spojité uskupení slov, které dohromady tvoří nějakou výpověď psanou nebo mluvenou. Může se jednat o literární text, didaktický text (PRŮCHA–WALTEROVÁ–MAREŠ 2003, s. 44), pedagogický text (Gavora 1992), text jako dokument v elektronické podobě. Pro tuto práci vymezuji pojem text v zúžené podobě bez mluveného projevu v jeho tištěné, psané nebo elektronické formě. Text je spojité uskupení slov, což předpokládá tři základní vlastnosti textu – koherenci, kohezi a komunikační záměr. Koherence je tematická spojitost textu, která odráží vztah dvou nebo více významových složek textu, při které jeden významový prvek předpokládá jiný a zároveň celková interpretace textu je na něm závislá. Koheze je vnitřní soudržnost prostřednictvím gramatických, lexikálních nebo interpunkčních prvků textu (Gavora 1992). Hovořím-li v práci o textu, mám na mysli pouze text psaný, tištěný nebo psaný. Nejčastěji používaným didaktickým textem ve školní praxi je učebnice nebo pracovní sešit, jejichž záměrem je pomáhat k naplnění výchovně-vzdělávacího cíle. Zaměřme se nyní na obsah českých učebnic a pracovních sešitů vzhledem jejich funkci v edukaci čtenářské gramotnosti. Jsou totiž v českém prostředí nejvíce užívaným didaktickým textem, a proto je třeba jim věnovat zvýšenou pozornost. Jsou učebnice dobrým nástrojem edukace čtenářské gramotnosti?

1.1.8 Čtenář a četba

Dalším pojmem v kontextu čtenářské gramotnosti, který je třeba vymezit, je pojem čtenář a četba. Čtenář je příjemcem textu, základním činitelem literární komunikace, kterou uskutečňuje ve vlastní individuální komunikační situaci. Při setkávání čtenáře s různými charakteristikami a textu dochází k vytváření různých obsahů četby. Obsah četby je tvořen všemi významy vznikajícími v komunikaci textu a čtenáře, jedná se o interpretovaných významech a jejich smyslech ve vědomí čtenáře. Čtenáři se vzájemně mohou lišit podle

příslušnosti k určité kulturní oblasti, historické době, sociální vrstvě společnosti, vzdělání, věku, pohlaví, osobnosti, hodnot, estetického vkusu nebo dosavadních zkušeností. Čím více shod bude mezi čtenáři, tím podobnější budou interpretace obsahů literárních děl. Podobně se mohou shodovat interpretace jednotlivých literárních děl na základě stálosti významů textů podle autorských záměrů nebo dohodnutých významových znaků českého jazyka (Lederbuchová 2002). Čtenář tedy vstupuje do komunikace, která pracuje s vlastnostmi textu a charakteristikami individuální osobnosti čtenáře. Teprve četbou dává čtenář literárnímu dílu smysl a hledá v něm inspirace a obohacení pro svůj vlastní život, ze strany osobní nebo profesní. **Četba (z lat. Recipio = přijímám)** je příjem literárního textu, je to proces, který vede ke komunikaci s přímými i nepřímými významy textu a nekončí ani po odložení knihy, protože určité významy textu mohou přicházet s dalšími novými nebo vybavenými zkušenostmi a kontexty ze života čtenáře. Průcha (1987) charakteristiky čtenáře rozdělil do čtyř skupin na kognitivní kompetence, jazykové kompetence, zájmové a motivační charakteristiky a komunikační podmínky zpracování textu. Podobné charakteristiky shrnuje i závěrečná zpráva z diskuze odborníků projektu National Reading Panel (2000). Mezi kognitivní kompetence čtenáře patří zejména jeho dosavadní znalosti a zkušenosti (Průcha 1987). **Čtenář** může být vybaven různou úrovní jazykových kompetencí. Můžeme hovořit zejména o takových kompetencích, které vedou k plynulému čtení. Plynulost čtení je schopnost číst text přesně, bez chyb, přiměřeně rychle, bez námahy a s adekvátní intonací hlasu a s frázováním. Čtenáři nejprve začínají číst s přesností, poté s rychlostí a pak začleňují rysy mluveného a psaného jazyka, jako je gramatika a interpunkce. Čím větší automatičnost v provádění dovedností nižších úrovní žáci získávají, tím lépe mohou věnovat svou pozornost porozumění tomu, co čtou. Plynulost čtení výrazně ovlivňuje kvalitu čtenářské gramotnosti, neboť myšlenkové procesy vedoucí k prostému dekódování textu zahlcují kapacitu mozku a zabraňují vytváření hlubšího obsahového porozumění textu. Mezi jazykové kompetence patří také znalost lexikálních jazykových prostředků (slovní zásoba) a gramatických jazykových prostředků. Tyto kompetence předchází před kompetence dosavadních zkušeností, jako první mentální reprezentace textu, jejich bezproblémové zvládnutí tak umožňuje přechod k pokročilejším kompetencím, které se zapojují do porozumění textu. Následuje pak role kompetence zkušenosti, která kvalitativně ovlivňuje čtenářovo porozumění. Čím zkušenější je čtenář, tím lehčeji dochází k porozumění textu a tím hlubšího porozumění čtenář dosahuje. Čtenář disponuje různou úrovní komplexu deklarativních, procedurálních či metakognitivních znalostí, které se v procesu čtení automaticky aktivují a napomáhají porozumění nových informací z textu, jejich uložení mezi znalosti dlouhodobé paměti a připravení pro následné

využití při budoucím čtení. Mareš (2001) tento komplex pojmenovává „dosavadní znalosti žáka“. National Reading Panel charakterizuje čtenáře ještě z hlediska jeho motivace, tedy radost z poznávání nového, zajímavost předmětu čteného textu vzhledem k vlastním potřebám žáka, dobrý pocit z učení, potěcha učitele nebo rodiče, touha po zjištění něčeho nového. Taková motivace má pozitivní vliv na hloubku porozumění textu.

Z praktického pohledu na čtení může být čtenář definován jako „ten, kdo deklaruje, že čte (knihy); ten, jehož mediální dovednost je směřovaná ke čtení; duševní uživatel knih a jiných písemných zdrojů“ (Trávníček 2007).

Jak potvrzují výzkumy (Gabal, Helšusová, 2002, Trávníček, 2008) a studie (PISA, 2000, 2003, 2006)[11], existuje významná souvislost mezi zájmem o čtení, čtenářskou gramotností a vzdělávacími výsledky nejen žáků, ale i dospělých. Zde přistupuje do interakce také pojem čtenář. Můžeme si klást otázku, kdo je považován za čtenáře. Například Trávníček (2007) označil za čtenáře toho, kdo během jednoho roku přečetl alespoň jednu knihu. Z výzkumu na dospělé populaci starší 15 let z roku 2007 (Trávníček) je podle takového hlediska 83 % čtenářů a 17 % nečtenářů.

1.1.9 Čtenářství a čtení

Při vymezování pojmu čtenářská gramotnost je třeba vymezit i pojem čtenářství a čtení. Mnozí výzkumníci se totiž ptají, zda existuje vztah mezi čtenářstvím a čtenářskou gramotností, zda čtenář s lepším vztahem k četbě dosahuje také lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti. Výzkum PISA 2003 (Kelblová 2006, Palečková & Tomášek 2005) zkoumá právě tento vztah mezinárodním šetřením. Pro vztah k četbě je zde vytvořen index, který měří, jak se žáci ztotožňují s následujícími výroky: „nechtěl bych přestat číst, protože mě čtení baví“, „ve volném čase si čtu“ a „čtení mě někdy úplně pohltí“. Změní-li se hodnota indexu o jednotku[12], dojde zároveň i ke zvýšení výsledků v testu[13]. Ve všech zúčastněných zemích se ukazuje, že čím pozitivnější má žák vztah k četbě, tím lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti dosahuje. Tím podstatným a pro všechny hledaným faktorem, který

[11] www.pisa.oecd.org
[12] „Index byl konstruován tak, aby měl mezinárodně střední hodnotu 0 a směrodatnou odchylku 1. Jednotková změna je pak změna o jednu směrodatnou odchylku.“ (Kelblová 2006)
[13] V ČR o 26,7 bodu (PISA 2003)

ovlivňuje čtenářskou gramotnost a vede ke zlepšení čtenářských dovedností je tedy právě **pozitivní vztah** k četbě. Z tohoto faktu je třeba vycházet, převést jej a efektivně využívat v edukační realitě. V této práci se ztotožníme s následujícím vymezením pojmu čtenářství a čtení. **Čtenářství** je *„plánovité a cílené rozvíjení četby za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí, často je doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.“* (Trávníček 2007) Pojem čtenářství se používá zejména v souvislosti s dětskou populací. Čtenářskou gramotnost nelze rozvíjet bez schopnosti číst. **Čtení** je způsob získávání informací z něčeho, co bylo napsáno. *„Od čtení se čtenářství liší tím, že je vždy spojeno se záměrnou dobrovolnou činností, se zálibou.“* (Havlová 2003) Můžeme hovořit o čtení hlasitém, čtení bez hlasu a tichém čtení. Ticho nejen léčí, ale možná i pomáhá dyslektikům. Osob, které se nenaučí číst nebo slabikují písmenka jen s velkými obtížemi, je podle různých zdrojů přibližně pět až osmnáct procent populace. Dyslexie je většinou dědičná, ale přesnou příčinu poruchy dosud neznáme. Protože ve školních třídách je zastoupené určité procento dyslektiků, je třeba pro ně zajistit takové prostředí, které by je při čtení nerušilo. Hluk je pro dyslektiky rušivým prvkem, který výrazně narušuje jejich porozumění textu. Tuto teorii prověřili psychologové z University of Southern California a Ohio State University ve Spojených státech. Odborníci nechali dospělé lidi s poruchou čtení a normální čtenáře číst v různých podmínkách. Výsledky ukázaly, že výkon dyslektiků se podstatně zhoršil, pokud v okolí panoval silný hluk. (Matyáš 2011) Dyslektici totiž nedokáží odfiltrovat hluk a nepodstatné informace vnímané zrakem. Tento audiovizuální šum pak vyvolává nepřesné porozumění slovům. Podle výsledků dotazníků učitelů v PIRLS 2001 bylo v ČR tiché čtení v užití až na druhém místě. Metodou číslo jedna bylo čtení hlasité. Pouze 43 % učitelů používá v hodinách výuky tiché čtení. Zajímavé ale je, že země, které se účastnily výzkumu PIRLS 2001 a v nichž čtou žáci potichu více než v ostatních zemích, dosahují na celkové škále lepších výsledků. Čtení nahlas je také časově náročnější. Učitelům pak může zbývat méně času na jiné činnosti (Kramplová; Potužníková 2005). **Čtení** je určitý druh procesu, při kterém může docházet k porozumění přímo i nepřímo vyjádřeného významu.

1.1.10 Kontext

Do procesu rozvoje čtenářské gramotnosti se zapojuje mnoho dalších determinantů. Ke kontextu přispívají kulturní, sociální a ekonomické podmínky místa bydliště konkrétního žáka, politicko-strategické priority pro oblast vzdělávání našeho státu, i hlediska ekonomická

a v neposlední řadě volní. V poslední době se rozrostlo spektrum organizací, které nabízejí programy na podporu čtenářství (viz kapitola 1.2.8. Projekty na podporu dětské čtenářské gramotnosti a čtenářství na území České republiky), takové aktivity přispívají k zlepšování stavu čtenářské gramotnosti, ale nedá se říci, že by taková aktivita byla vzhledem k přetrvávajícím podprůměrným výsledkům mezinárodních výzkumů dostatečná. Na prvním stupni základní školy lze pozorovat první zlepšení (PIRLS 2011), ale je třeba taková snažení ještě zintenzivnit. Aspekty vzdělávací politiky určují směr rozvoje čtenářské gramotnosti, zahrnují věk pro zahájení výuky čtení, přítomnost školních nebo třídních knihoven, počet hodin vyhrazených pro výuku čtení, návaznost výuky čtení v jednotlivých postupových ročnících a v neposlední řadě doporučené výukové metody nebo materiály. Rodina jako další z determinantů rozvoje čtenářské gramotnosti je jedna z nejzásadnějších. Podle mnoha výzkumů (PISA 2000, 2003, 2006, 2009, PIRLS 2001, 2011) jsou výsledky čtenářské gramotnosti závislé na sociálně-ekonomickém a kulturním postavení rodičů, na jejich povolání a nejvyšším dosaženém vzdělání, vztahu k četbě a ke knihám. Podle sociálního zázemí rodin je jen slabý rozdíl ve výsledcích nejslabších a nejlepších žáků, ovšem podle socioekonomického a kulturního patří Česká republika k zemím s největším rozdílem mezi nejslabšími a nejlepšími žáky. Kulturním zázemím máme na mysli zejména dostupnost knih, společné čtenářské aktivity rodičů a dětí, množství času věnovaného čtení, čtenářské vzory od předčítání v raném věku po diskuse nad knihami, podpora samostatného čtení, zájem rodičů o vzdělávání. Rodina je vzorem čtenářského chování, rodiče dávají znát důležitost čtení, rozvíjí vztah ke knize a ukazují význam textu pro zábavu, získávání informací a vzdělávání. Škola a sídlo školy jsou dalšími z faktorů v kontextu čtenářské gramotnosti.

Dalších faktorů, které mohou mít za následek současný stav čtenářské gramotnosti je mnoho. „Podprůměrné procento HDP vydávané na vzdělání, malá ochota (i slabá motivace) obyvatel České republiky k (institucionálnímu) vzdělávání po celý život, jazyková podvybavenost, nedostatečně zaručený vzdělávací standard, malá společenská prestiž pedagogické práce a nezájem státu na jejím sledování a zlepšování, tedy: stav nepříliš uspokojivý, stejně jako zanedbaná investice kulturního kapitálu směrem do budoucnosti (Trávníček 2007).“

1.1.11 Metoda Interglosary na bázi Podvojného deníku: Double-Entry Diary

Metoda Interglosary se inspiruje prvky Podvojného deníku (Double-Entry Diary), který vzešel z dílny RWCT International Consortium (Reading and Writing for Critical Thinking – Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Členy tohoto konsorcia jsou Mezinárodní čtenářská asociace (International Reading Association), Hobart a William Smith College a Universita severní Iowy. Jedná se o metodu zápisu čtenářského deníku po tichém samostatném čtení žáků v hodině literární výchovy, jejímž prostřednictvím žáka podněcuje k aktivnímu čtení a rozvíjení hlubšího porozumění (RWCT).

1.1.12 Proč právě metoda Interglosary a jak vznikla? Co říkají výzkumy?

Než se začneme věnovat empirickému výzkumu vlivu metody na spektrum čtenářských dovedností, je třeba říci, proč se věnujeme právě této metodě aktivního učení podle RWCT. K podnětu ověřit tuto metodu výzkumem mne přivedlo několikaleté pozorování vlastní školní praxe, která mne dennodenně přesvědčovala o účinnosti této metody, když jsem intuitivně vnímala zlepšující se stav porozumění žáků a jejich vztahu k literatuře. Stoprocentně ale nemohu říci, v čem je jádro úspěchu či neúspěchu zmíněné metody. Intuice není výsledkem empirie, je však důvodem, který nastartoval bádání v dostupném teoretickém rámci odborných publikací zabývajících se čtenářskou gramotností, strategiemi jejich rozvoje, metod, zkoumání školního kurikula českého i zahraničních a v neposlední řadě studiemi stavu řešené problematiky současnými i kauzálně historickými českými i mezinárodními výzkumy. Metoda Podvojného deníku vykazovala několik podstatných fakt kvality vyplývající z výše uvedeného studia různých zdrojů. Její kvalita může být podložena konkrétními výzkumy. Budu vycházet z mezinárodního výzkumu PIRLS 2001, který zkoumal různé faktory ovlivňující úspěšnost žáků 35 zemí OECD[14] v testování úrovně spektra čtenářských dovedností. Vychází z dotazníkového šetření učitelů jako respondentů, kteří vypovídali o způsobu jejich výuky čtení. Dotazníky byly velmi podrobné, a proto je možné sledovat několik faktorů, které jsou velmi zásadní a mají vliv na úroveň porozumění literárnímu textu. Jedním z faktorů, který mne vedl k výběru a úpravě právě této metody je její zaměření na **tiché čtení**. Vycházím totiž ze zjištění, že „země, v nichž čtou žáci *potichu více* než v ostatních zemích, dosahují na celkové škále lepších výsledků…“ (Kramplová, Potužníková 2005). Úspěšnější žáci v testech PIRLS byli právě ti, kteří se ve školách setkávali více s formou tichého čtení. Čtení žáků v ČR je zejména hlasité. Výsledky reprezentativního

[14] včetně České republiky

výzkumu PIRLS na českých školách v roce 2001, kdy se dotazovalo učitelů, hovoří o větším podílu hlasitého čtení[15] na úkor tichého – 43 % vs. 77 %. 77 % učitelů uvedlo, že čtou denně nahlas, týdně čte 21 % českých žáků (Kramplová, Potužníková 2005). Přitom výrazně lepších výsledků dosáhli žáci ze starých zemí EU, kteří čtou ve škole nahlas spíše výjimečně[16]. Čtení nahlas je mimo jiné i velmi časově náročná metoda a pro žáky 4. ročníku[17] je další nácvik techniky hlasitého čtení spíše na úkor efektivních aktivit, které by se mohly věnovat rozvoji čtenářské gramotnosti. Dalším faktorem kvality a zároveň předpokladem pro úspěch této metody je skutečnost, že metoda pracuje s **volbou vlastní knihy**. Tato možnost je v tomtéž mezinárodním výzkumu, a opět na poli starých zemí EU, poskytována žákům třetinou učitelů denně a téměř další třetinou týdně. Ve srovnání s učiteli v ČR, kteří dávají tuto možnost žákům denně pouze v 12 %, týdně 13 %. Jedná se mi hlavně o fakt, že podle výzkumu PIRLS lepších výsledků[18] u všech sledovaných skupin dosáhli žáci, kteří čtou ve škole knihy dle vlastního výběru denně oproti těm, kteří měli tuto možnost pouze měsíčně. Třetím faktorem, který hrál důležitou roli ve volbě této metody, je podstata jejího zadání na bázi čtenářských dovedností. Na které čtenářské dovednosti se podle výzkumu zaměřovali čeští učitelé ve školní praxi a jak byla ovlivněna úspěšnost v testech jejich četností ve vyučování? Budu se držet výše uvedeného rozdělení podle sledovaných postupů porozumění v PIRLS 2001. Výzkum vypovídá o úspěšnosti českých žáků na škále **získávání informací a vyvozování přímých závěrů**. Konkrétně jde o častý nácvik dovednosti určit hlavní myšlenku a vysvětlit nebo doložit porozumění toho, co přečetli. Na rozdíl od tohoto zjištění, druhá škála, tedy škála **interpretace, integrace a hodnocení** konkrétně zastoupená dovednostmi srovnat to, co přečetli, s vlastní zkušeností, srovnat to, co přečetli, s jinými texty, které četli, předvídat, co se stane v dalších částech textu, který četli, učinit zobecnění a závěr založený na tom, co přečetli a popsat styl nebo strukturu textu, který přečetli, obsaženými v úlohách PIRLS 2001, je škálou, ve které byli čeští žáci, ve srovnání s ostatními zeměmi, podprůměrní (Kramplová, Potužníková 2005). Metoda Interglosary na bázi Podvojného deníku je založená právě na dovednostech obsažených na této škále **interpretace, integrace a hodnocení**. Z těchto dovedností mohu vybrat ty dovednosti, které jsou metodou Interglosary rozvíjeny. Žáci jsou vzděláváni v dovednostech srovnat to, co přečetli, s vlastní zkušeností, srovnat to, co přečetli, s jinými texty, které četli, předvídat, co se stane v dalších částech textu, který četli a učinit

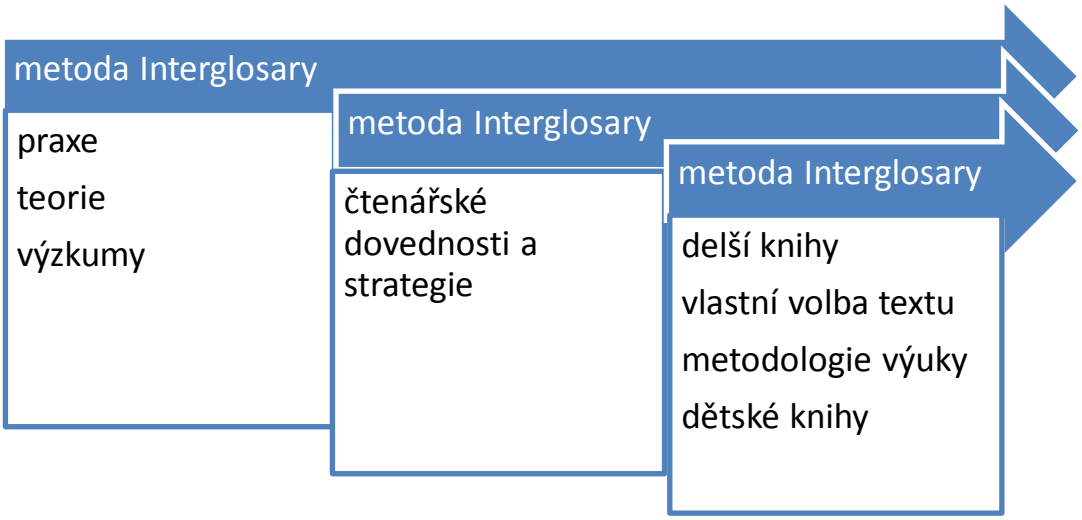
[15] žák čte nahlas, ostatní poslouchají
[16] měsíčně nebo nikdy, dosáhli nadprůměrných výsledků 551-553 bodů
[17] Výzkum PIRLS byl určen výhradně žákům 4. ročníku a účastnilo se jej 35 zemí.
[18] s velkým rozdílem

zobecnění a závěr založený na tom, co přečetli, což dokazují mimo jiné i obsahy žákovských písemností i z praxe. Metoda si tedy klade za cíl rozvíjet to, v čem jsou čeští žáci podle výše uvedených výzkumů stále nedostatečně vzděláváni.

Čtvrtým faktorem, který ovlivnil výběr této metody je vliv **delších knih** na úroveň čtenářských dovedností. Četba delších knih má podle stejného mezinárodního výzkumu vliv na úspěšnost žáků v testech čtenářské gramotnosti. „Země, které čtou delší knihy častěji …, dosahují v průměru lepších výsledků než země, kde se tyto delší knihy čtou méně často …“ (Kramplová, Potužníková 2005). V České republice bylo v roce 2001 16 % učitelů, kteří nevyužívali ve výuce delší knihy vůbec, a také výsledky jejich žáků patřily k nejhorším.

Pátým faktorem, jenž ovlivnil využití metody, je způsob začleňování **dětských knih**, tedy zda je kniha využívána při výuce jako hlavní materiál nebo pouze jako materiál doplňkový. Bodový výsledek klesá u žáků, jejichž učitelé využívají dětské knihy pouze měsíčně nebo nikdy. Větší úspěšnosti dosahují žáci, kteří s dětskými knihami pracují denně nebo alespoň týdně. Z tohoto důvodu navrhuji experimentálně pracovat s dětskou knihou podle vlastní volby právě jedenkrát týdně. Učitelů, kteří v roce 2001 v České republice využívali dětské knihy pouze měsíčně, bylo 40 % a jejich žáci patřili v bodování mezi nejhorší.
A jak je to s učebnicemi a čítankami? Závisí výsledek testů na četnosti využívání učebnic a čítanek? V tomto případě se jedná o opačnou situaci, kdy žáci, kteří používají učebnice denně, nemají nejlepší výsledky. Používání učebnic a čítanek ve vyučování denně, nemá pozitivní vliv na úroveň spektra čtenářských dovedností. Znamená to, že učebnice a čítanky dobře nerozvíjí čtenářské dovednosti? Budeme se proto držet výše uvedených determinantů a čítanky budeme eliminovat pro zvažování výběru vhodné metody pro experimentování.

SCHÉMA 3 – INTERAKCE DETERMINANTŮ VOLBY PD



.

Následujícím faktorem, který je neméně důležitým prostředníkem pro získávání čtenářských dovedností, je učení čtenářských strategií. Metoda Interglosary jich využívá hned několik. Mezi ty, které dokáží zlepšovat porozumění textu, patří modelování, předvídání, odhadování, shrnování, propojování a vytváření otázek (Block & Israel, 2005). Navíc, je jisté, že žáci jsou schopni se čtenářským strategiím naučit a jejich nácvik je účinným prostředníkem rozšíření porozumění textu, který čtou (Duke & Pearson, 2005). Základním předpokladem (Presley 2002) je, že učitelé, kteří předvedou a naučí své žáky aktivně používat čtenářské strategie, u nich dosáhnou mnohem lepšího porozumění a budou schopni si vybavit více informací z textu. Budou totiž monitorovat průběh procesu čtení a aktivně jej hodnotit.

Souhra těchto několika faktorů a potenciál komplexnosti rozvíjených dovedností natolik vyzvedá význam této metody, že ji **nelze opomenout** pro vědecké výzkumy a podporu jejího využití v praxi.

1.2 Předchozí výzkumná šetření k čtenářské gramotnosti a čtenářství

Téměř třetina Čechů nepřečetla za posledních 12 měsíců jedinou knihu. Nejméně čtou lidé středního věku. Vyplývá to z průzkumu Českého statistického úřadu (ČSÚ) prováděného v 9500 domácnostech.[19] Čtvrtina patnáctiletých nerozumí psanému textu (PISA 2006). A jak je

[19] http://www.novinky.cz/domaci/286055-tretina-cechu-neprecetla-za-posledni-rok-zadnou-knihu.html

to s dětským čtenářstvím a čtenářskou gramotností podle dostupných výzkumů? Následující kapitola shrne, jaké výzkumy se danou tématikou zabývají. Více se budeme zajímat o výzkumy čtenářské gramotnosti, konkrétně o studie PISA a PIRLS.

1.2.1 Výzkum PISA

Čtvrtina patnáctiletých nerozumí psanému textu (PISA 2006, 2009). To je jedno z alarmujících zjištění mezinárodního výzkumu na patnáctiletých žácích. Tyto informace z výzkumů PISA by nás mohly poučit a není možné je ignorovat. Lze v nich totiž vyčíst mnoho podstatného, slabiny a silné stránky, které vypovídají o vyučování v České republice a začít situaci měnit. Co je to PISA a jak vznikla? PISA (Programme for International Student Assessment – program pro mezinárodní hodnocení žáků) je mezinárodní výzkum, který se zaměřuje na dovednosti a znalosti patnáctiletých studentů na konci povinné školní docházky. PISA nezkoumá, jak žáci zvládli kurikulum, ale spíše zkoumá, jak jsou žáci připraveni uplatnit se v reálném životě po ukončení školní docházky. Svým výzkumem se PISA zaměřuje na tři gramotnosti – čtenářskou, matematickou a přírodovědnou (OECD, Programme for International Student Assessment, 2009). Organizátorem tohoto výzkumu je organizace OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). PISA probíhá ve tříletých intervalech od roku 2000, přičemž výzkum čtenářské gramotnosti proběhl v letech 2000 a 2009. V roce 2009 se výzkumu zúčastnilo 65 zemí. V České republice bylo testováno přibližně 7000 žáků narozených v roce 1993.

Samotné testování čtenářské gramotnosti probíhalo formou testovacích úloh, které zjišťovaly stav osvojení dovedností a porozumění pojmům, zejména dovednost efektivně vyhledávat informace, aplikovat naučené poznatky nebo kriticky posoudit předložená tvrzení. Právě v této oblasti – kritické posouzení textu – dopadli čeští žáci v roce 2009 nejhůře.

TABULKA 2 – BODOVÉ VÝSLEDKY PISA 2009 A 2000:

	čtenářská gramotnost celková	***získávání informací***	***vytvoření interpretace***	***kritické posouzení textu***	***souvislé texty***	***nesouvislé texty***
Průměr OECD	493	495	493	494	494	493
Česká republika 2009	478	479	488	462	479	474

Česká republika 2000	492

Výsledky tohoto výzkumu nedopadly pro Českou republiku nejlépe. Od roku 2000 došlo k velmi významnému zhoršení úrovně čtenářské gramotnosti a patříme tak mezi pět nejvíce se zhoršujících zemí v této oblasti. Ukázalo se také, že jsme jedna ze zemí, ve které jsou značné rozdíly podle typu školy a značné rozdíly mezi výsledky nejlepších a nejhorších. Podle zpráv PISA (2000, 2003, 2006, 2009) se jeví, že učitelé mají relativně dobré výsledky u průměrných žáků, ale selhávají u podprůměrných a nadprůměrných žáků.

Rozdíly ve výsledcích podle typu školy

Ve všech výzkumech PISA (2000, 2003, 2006, 2009) se hovoří o tom, že výsledky českých žáků se velmi liší podle typu školy, kterou navštěvují. Nejlepších výsledků dosahují víceletá gymnázia, následují gymnázia čtyřletá, střední odborné školy s maturitou, základní školy, školy odborné bez maturity a nejhorších výsledků dosahují školy speciální. Tyto výsledky se v každém dalším výzkumném kole liší jen minimálně a pořadí zůstává zachováno. Tento fakt je v různých zdrojích zdůrazňován (Kelblová 2006, Palečková & Tomášek 2005, Kramplová 2002). Výzkumníci z mezinárodního prostředí mohou oprávněně podotýkat, že v české republice jsou velké rozdíly ve výsledcích žáků podle typů škol. Pokud se však zamyslíme nad školským systémem a vzděláváním v České republiky z pohledu člověka, který tímto systémem sám prošel nebo jej velmi dobře zná, je nutno říci, že to není škola, která by tak výrazně ovlivňovala čtenářské dovednosti žáků, ale že se naopak jedná o situaci, ve které je žák tím, kdo ovlivňuje výsledky školy. Na víceletá gymnázia je třeba projít výběrovým

řízením, které je v rámci výše vyjmenovaných typů škol, tím nejselektivnějším. Sítem tedy mohou projít jen ti žáci, kteří již v době konání přijímacího řízení dosahují nadprůměrných výsledků. Na tento fakt poukazují i statistiky poměru přihlašovaných a přijatých žáků do jednotlivých typů škol. Například Gymnázium Opatov se do osmiletého studia hlásilo okolo 350 žáků, z toho bylo přijato 67, na čtyřleté studium se hlásilo přibližně 70 žáků a 35 jich bylo přijato. Lze tedy říci, že to je právě žák, který výrazně ovlivňuje výsledky jednotlivých typů škol a je to právě otázka školského systému.

V další části výzkumu čtenářské gramotnosti bylo dotazováno čtenářství žáků. Výsledky ukázaly, že třetina žáků označila čtení jako svoji oblíbenou činnost a třetina jako naprostou ztrátu času (ÚIV 2009). Výrazně se také zmenšil počet žáků, kteří denně čtou. Mezi pět zemí, které zaznamenaly největší propad v tabulce výsledků, patří spolu s Českou republikou také Švédsko a Rakousko. A mezi prvními pěti, které zaznamenaly největší nárůst úrovně čtenářské gramotnosti, jsou v rámci Evropy země Německo, Polsko a Portugalsko.

Postupy porozumění podle Kramplové (2002)

PISA postupy porozumění rozděluje do tří oblastí:

- vyhledávání informací,
- vytvoření interpretace,
- posuzování textu

Procentuální zastoupení postupů porozumění v testech PISA

- vyhledávání informací 30 %
- vytvoření interpretace 50 %
- posuzování textu 20 %

Mezi možné důvody neúspěchu českých žáků v testech PISA patří stav českého kurikula. Jak uvádí Straková, Potužníková a Tomášek (2006), „*výsledky českých žáků lze vysvětlit zaměřením výuky v hodinách mateřského jazyka. Zatímco v některých zemích (např. ve Švédsku nebo anglicky mluvících zemích) je součástí výuky jazyka analytická práce s textem a rozvíjení složitějších čtenářských dovedností, u nás se s výukou čtení končí na 1. stupni základní školy a obsahem výuky českého jazyka ve vyšších ročnících je především pravopis a dějiny literatury.*“ Kurikulem se podrobněji zabývám v následujících kapitolách.

1.2.2 Výzkum PIRLS

Dalším výzkumem, který se zabývá mapováním čtenářské gramotnosti je zkratkou PIRLS, tedy Progress in International Reading Literacy Study. Jde o mezinárodní výzkum, který provádí asociace IEA, tedy Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělání se sídlem v Amsterodamu. Mezinárodní asociace pro hodnocení ve vzdělávání (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*) je nezávislé mezinárodní sdružení národních výzkumných agentur a ministerských výzkumných organizací se sídlem v Nizozemí. IEA přenesla zodpovědnost za řízení projektu do Centra mezinárodních studií na universitu v Bostonu pod vedením Michaela O. Martina a Iny V. S. Mullisové. Data se zpracovávají v Data Procession and Research Center v Hamburku, statistický data jsou analyzována v Kanadě, v městě Ottawa a v Princetonu v New Jersey. Asociace řídí velkou škálu srovnávacích studií výsledků vzdělávání a jiných faktorů ve vzdělávání. Studie mají za cíl získat hlubší vhled do efektů vzdělávacích politik a praxe ve vzdělávání napříč vzdělávacími systémy jednotlivých zemí. Asociace spolupracuje s výzkumníky, analytiky, učiteli a odborníky ve školství téměř ze 100 zemí čtyř kontinentů. IAE od svého založení v roce 1958 řídila víc než 30 studií, které se kromě matematiky, přírodních věd, informační gramotností, vzděláváním učitelů jiné zaměřují také na studie o čtení a čtenářské gramotnosti.

Probíhá od roku 2001 vždy v pětiletých intervalech. PIRLS v roce 2006 proběhl bez účasti České republiky. V roce 2011 se účastnilo přibližně 4000 reprezentativně vybraných žáků ze 150–200 škol, jejich rodičů, téměř 500 učitelů a ředitelů škol, celkem se zapojilo asi 325 000 účastníků ze 45 zemí.

PIRLS pracuje se dvěma testovanými aspekty čtenářské gramotnosti, tedy s účely čtení a postupy porozumění. Účely čtení byly dva – pro literární účely a pro účel získávání informací.

Postupy porozumění

PIRLS postupy porozumění rozděluje do čtyř oblastí:

- vyhledávání informací,
- vyvozování závěrů,
- interpretace,
- posuzování textu (Kramplová 2002).

Procentuální zastoupení účelů čtení a postupů porozumění v testech PIRLS (Potužníková 2011):

Účely čtení

Získání literární zkušenosti	*50 %*
Získání a používání informací	*50 %*

Postupy porozumění

Vyhledávání informací	*20 %*
Vyvozování závěrů	*30 %*
Interpretace	*30 %*
Posuzování textu	*20 %"*

V praxi to znamenalo, že jeden učitel obdržel jeden text informativní nebo jeden text literární se sadou otázek se čtyřmi postupy porozumění.

Postupy porozumění můžeme blíže charakterizovat těmito konkrétními příklady (Potužníková 2011). Tyto příklady uvádím, protože se jimi budu dále blíže zabývat v mé práci.

Vyhledávání informací

Příklady činností, které lze charakterizovat jako vyhledávání informací:

- nalezení informace, která odpovídá danému účelu čtení,
- vyhledání určitých myšlenek,
- vyhledání definic slov nebo slovních spojení,
- rozpoznání prostředí, v němž se odehrává příběh (místa, času apod.),
- nalezení hlavní myšlenky (pokud je v textu přímo uvedena)

Vyvozování závěrů

Příklady činností, které lze charakterizovat jako vyvozování závěrů:

- pochopení příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi,
- vyvození hlavní myšlenky na základě řady tvrzení,
- určení osoby nebo věci, kterou v textu zastupuje zájmeno,
- nalezení zobecněných vyjádření v textu,
- popsání vztahu mezi dvěma postavami.

Interpretace

Příklady činností, které lze charakterizovat jako interpretaci:

- rozpoznání celkového poselství nebo hlavního tématu textu,
- posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci,
- porovnání různých informací z textu,
- odvození nálady a atmosféry příběhu,
- uplatnění informací z textu v běžném životě.

Posuzování textu

Příklady činností, které lze charakterizovat jako posuzování textu:

- posouzení věrohodnosti popisovaných událostí,
- popsání prostředků, které autorovi umožnily vytvořit neočekávaný konec příběhu,
- posouzení úplnosti nebo srozumitelnosti informací uvedených v textu,
- rozpoznání autorova názoru na hlavní téma textu.

Pro PIRLS 2011 je testový materiál rozdělen do 10 čtyřicetiminutových bloků, z nichž každý obsahuje jeden text a navazující otázky. Během testování pracuje každý žák s jedním testovým sešitem. Ten obsahuje dva čtyřicetiminutové bloky, jeden s literárním textem a jeden s informativním. 6 bloků bylo použito z předchozích testování z roku 2001 a 2006 a 4 jsou vytvořeny pro rok 2011 nově. Výhodou opakování stejných bloků je jejich srovnatelnost a tím také využití pro sledování vývoje čtenářské gramotnosti.

TABULKA 3 – UKÁZKA ZASTOUPENÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ A ÚSPĚŠNOSTI ČESKÝCH ŽÁKŮ PODLE JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK Z PIRLS 2001, TESTOVÝ MATERIÁL HROUDIČKA HLÍNY (ÚIV 2001)[20]

Hroudička hlíny													
Otázka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Úspěšnost ČR 2001	75%	55%	77%	43%	76%	68%	84%	34%	57%	30%	15%	60%	56%
Dovednosti čtenářs	A	B	B	B	B	C	B	A	B	C	C	D	C

TABULKA 4 – UKÁZKA ZASTOUPENÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ A ÚSPĚŠNOSTI ČESKÝCH ŽÁKŮ PODLE JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK Z PIRLS 2001 V % ÚSPĚŠNOSTI, TESTOVÝ MATERIÁL MYŠI VZHŮRU NOHAMA (ÚIV 2001)

Myši vzhůru nohama														
Otázka	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
ČR	91	96	54	30	87	75	82	46	84	97	55	7	80	48
Čtenářská dovednost	B	A	B	C	A	C	B	D	B	A	C	C	D	D

TABULKA 5 – POROVNÁNÍ DOVEDNOSTÍ V OBOU TESTOVÝCH MATERIÁLECH JEDNOHO TESTOVÉHO SEŠITU

Dovednost	Myši	Hroudička
A	3	2
B	4	6
C	4	4
D	2	1

Spolu s testováním žáků probíhalo i dotazníkové šetření pro žáky, učitele, školu a rodiče žáků. Učitelé se vyjadřovali k výuce a charakterizovali, jak často s žáky procvičují dovednosti, které mohou rozvíjet čtenářskou gramotnost. V dotazníku byly uvedeny dovednosti, které se vyskytovaly v testových úlohách a ke kterým se učitelé vyjadřovali z hlediska frekvence jejich nácviku.[21] Jednalo se o dvě škály. Škálu získávání informací a vyvozování přímých závěrů a škálu interpretace, integrace a hodnocení. Země, které se podle výsledků dotazníků

[20] **Čtenářské dovednosti jsou pro přehlednost označeny písmeny:**
A – vyhledávání informací
B – vyvozování závěrů
C – interpretace a integrace textu
D – posuzování textu

[21] „a) určit hlavní myšlenku (dále jen myšlenka), b) vysvětlit nebo doložit porozumění toho, c) co přečetli (vysvětlit), d) srovnat to, co přečetli, s vlastní zkušeností (zkušenost), e) srovnat to, co přečetli, s jinými texty, které četli (texty), f) předvídat, co se stane v dalších částech textu, který četli (předvídat), g) učinit zobecnění a závěr založený na tom, co přečetli (zobecnění), h) popsat styl nebo strukturu textu, který přečetli (styl)“; (Kramplová, Potužníková 2005)

prostřednictvím svých učitelů věnovali více nácviku dovedností, měli rovněž většinou lepší výsledky v testování (PIRLS 2001). Česká republika se nejvíce věnovala nácviku dovedností na škále získávání informací a vyvozování přímých závěrů a na této škále dosáhla i výrazně lepších výsledků na rozdíl od škály interpretace, integrace a hodnocení. Právě na této škále měla ČR výsledky nejslabší.

TABULKA 6 – SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ PIRLS 2001 A 2011 (STŘEDNÍ HODNOTA 500)

PIRLS	2001	rozdíl	2011	rozdíl
Dívky	543	12	549	7
Chlapci	531	12	542	7
Průměr	537	12	545	7

Česká republika patří mezi země, kde je genderová diferenciace minimální a zároveň od roku 2001 došlo nejen ke zlepšení úrovně ČG, ale také k zúžení genderového rozdílu.

TABULKA 7 – PROCENTUÁLNÍ ÚSPĚŠNOST ČR V PIRLS 2011

	Celková gramotnost	Literární	Informace	Vyhledávání informací a vyvozování závěrů	Interpretace, integrace a posuzování
ČR	63 %	67 %	57 %	73 %	52 %
Mezinárodní pr.	55 %	59 %	50 %	64 %	45 %

Úrovně čtenářské gramotnosti

PIRLS používá 5 úrovní úloh.

Pod úrovní 1

Žák na této úrovni zvládne přečíst stručné texty na důvěrně známá témata a vyhledá pouze jednu konkrétní informaci. Text je jednoduchý, jen s málo protichůdnými informacemi a požadovaná informace je ve stejné podobě jako informace v otázce či pokynu. Zvládá pouze základní slovní zásobu, nerozumí struktuře vět a odstavců, nevyužije další vlastnosti textu.

Úroveň 1

Žák na této úrovni čte poměrně krátké digitální či tištěné souvislé, nesouvislé či smíšené texty azaměří se pouze na jednu informaci, která je totožná nebo která má stejný význam jako informace uvedená v otázce či v pokynu. Protichůdných informací je málo nebo nejsou vůbec přítomny. Žák je schopný získat více než jednu informaci. Zvládá zpracovat několik odstavců textu a porozumět základní slovní zásobě utvářející význam vět.

Úroveň 2

Žák na této úrovni dokáže přečíst text v digitální či tištěné podobě a typy textů mohou být souvislé, nesouvislé nebo smíšené. Žák na této úrovni je schopný prpojit text s vyhledávanou informací, informaci dokáže přeformulovat a vyvodit z ní jednoduchý závěr. V textu se mohou vyskytnout některé protichůdné informace. Žák umí vyhledat a propojit dvě a více informací podle zadaných kritérií, najít shodné nebo protikladné informace požadované v otázce z různých částí textu.

Úroveň 3

Žák na této úrovni pracuje se složitějšími a delšími texty, souvislými, nesouvislými, smíšenými nebo složenými. Pro úspěšné vyřešení úlohy je důležité porozumět textu i jeho jazykové struktuře. Žák je chopen nalézt, interpretovat nebo hodnotit jednu nebo více informací, a uplatnit různou míru vyvozování. Provádí několi operací o více krocích, které vedou k nalezení a formulování odpovědi. Žák dokáže nebrat v potaz nesouvisející nebo nehodící se informace, které se nevztahují k zadání úlohy. Dokáže rozlišit nevýrazné protichůdné informace od informací správných.

Úroveň 4

Žák na této úrovni dokáže provádět operace o více krocích s cílem integrovat, interpretovat či syntetizovat informace ze složitých či rozsáhlejších souvislých, nesouvislých, smíšených nebo složených textů. Používá souhrnné vyvozování nebo uplatnění předchozích znalostí. Rozpozná jednu nebo více hlavních či vedlejších myšlenek, interpretuje a zhodnotí nenápadná důkazní nebo argumentační tvrzení. Rozumí textu, v němž se vyskytují často protichůdné informace, které jsou někdy stejně významné či nápadné jako vyhledávané informace.

Úroveň 5

Žák na této úrovni vyhledá či spojí informace z více složených, náročnějších textů, vytváří syntézy podobných či protikladných pojmů a hledisek, hodnotí tvrzení založená na důkazech.

Používá a hodnotí logické, abstraktní myšlenkové modely. Posuzuje spolehlivost a pravdivost textu, vybírá klíčové informace. Pozná skryté rétorické narážky a je schopen vysokého stupně vyvozování a používání dříve nabytých znalostí.

Didaktický test PIRLS

Následující kapitola se podrobněji zaměřuje na analýzu didaktických testů a textového materiálu mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS, který v ČR v roce 2001 vypracovávali i čeští žáci 4. tříd základní školy a rovněž v roce 2011 (výsledky z roku 2011 bohužel v době přípravy této publikace nejsou známé). Analýza testu odůvodňuje konečný výběr materiálu pro empirickou část disertace a vysvětluje jeho vhodnost pro výzkum. Tento didaktický test je součástí metodologie empirické části výzkumu. Pokusíme se zhodnotit, zda je vůbec možné tyto testy použít v českém prostředí tak, aby jejich výsledky byly porovnatelné s výsledky ostatních zúčastněných zemí nebo pro další výzkumné účely v českých školách. V praxi se totiž ukázalo, že úspěšnost některých testových úloh byla podstatně horší, než se očekávalo. Proto je třeba hledat důvody, které k tomuto neúspěchu vedly a poučit se pro jejich další použití.
Didaktický testový materiál z hlavního šetření PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) 2001 pro žáky 4. ročníku je pro výzkumné účely rozdělen do několika testových sešitů. Výzkum PIRLS využívá maticovou techniku výběru účastníků výzkumu. Matice je zajištěna právě rozdělením do čtyřicetiminutových skupin či bloků, z nichž se podle předem daného schématu vytvářejí testové sešity. Jedná se o kombinace dvou bloků s literárními texty (v metodice označené L1 – ...) nebo s texty informativními (označené I1 – ...). Žák pro tento výzkum čtenářské gramotnosti obdržel testový sešit obsahující dva texty, v nichž byl požádán o zodpovězení série otázek s výběrem odpovědi (multiple-choice) nebo otevřenými či uzavřenými otázkami s tvorbou odpovědi, které se k textům vztahovaly. Na každý text s úkoly měl žák 40 minut čistého času. Po prvním 40minutovém bloku následovala krátká přestávka. V úvodu obou sešitů jsou zapsány pokyny k vyplnění, kde se žáci seznamují s časem pro práci, způsobem kroužkování, typy úkolů, bodováním a obtížností.

Pro analýzu používám pouze texty, které byly zveřejněny k výzkumným účelům.

Sešit 1 obsahuje dva literární texty: Myši vzhůru nohama od Roalda Dahla a Hroudička hlíny od Diany Engel. Jedná se o texty souvislé, autentické.

1.2.2.1 Obtížnost literárního textu

1.2.2.1.1 Rozsah

TABULKA 10 – POČET SLOV V TEXTU

Název literárního textu	Počet slov v textu (včetně názvu a autora)
Hroudička hlíny	560
Myši vzhůru nohama	421

Délka textu se liší od 421 do 560 slov. Počet slov není jediným faktorem, který ovlivňuje rychlost a obtížnost čtení. Jedná se také o vliv grafické úpravy textu, členitost, ilustrace. V rámci PIRLS byly použity texty s maximálně 800 slovy.

1.2.2.1.2 Sémantický faktor

Texty jsem k účelu posouzení vhodnosti nechala přečíst čtyřmi žáky čtvrtého ročníku pražské ZŠ (1 žák s SPU, další se známkou z ČJ v rozmezí hodnocení 1–3). Jejich úkolem bylo vypsat všechna slova, která jim jsou neznámá. U všech textů se jednalo o rozmezí od 0 do 4 neznámých slov. Většinou se však jednalo o slova, která bylo možné z kontextu odvodit. Např.: "*mírumilovný, došoural, nejzazším, omdlévaly, vtipkovali*". *Do s*émantického faktoru nevstupují odborné ani faktografické pojmy, pouze pojmy běžné.

1.2.2.1.3 Syntaktický faktor

Při hodnocení obtížnosti byla použita metoda dle Průchy (Průcha 1984). Syntaktický faktor byl počítán podle vzorce

$T_s = 0{,}1 \times V \times U.$

Symboly a jejich definice:

T_s – stupeň syntaktické obtížnosti výkladového textu (syntaktický faktor)

V – průměrná délka věty (v počtu slov)

U – průměrná délka větných úseků (syntaktická složitost věty)

Literární text Hroudička hlíny je ze syntaktického hlediska méně obtížná, než Myši vzhůru nohama. Oba texty však patří mezi syntakticky nenáročné texty (3,81 a 4,52), přiměřené věku žáka 4. třídy. Průměrná délka věty se výrazně od sebe neliší. Můžeme říci, že obtížnost obou textů je srovnatelná při zohlednění délky textů a jejich členění.

TABULKA 11 – SYMBOLY, JEJICH HODNOTY A VÝPOČET

	V	U	Ts=0,1 x U x V
Myši vzhůru nohama	9,41	4,8	**4,52**
Hroudička hlíny	8,19	4,65	**3,81**

1.2.2.1.4 Úkoly a testové otázky

V testovém materiálu se objevovaly pouze tři typy otázek. Odlišují se od sebe rozměrem zapojení žáka a inicializují aplikaci škály čtenářských dovedností v míře aktivity, kterou dané typy otázek vyžadují. Hodnotitel podle typu otázky různou měrou zapojuje subjektivní posouzení správnosti odpovědi.

1.2.2.1.5 Klasifikace otázek

Existuje mnoho kritérií klasifikace otázek. Pro naše účely se zaměřujeme pouze na formu míry aktivity žáka při tvorbě odpovědi.

1.2.2.1.6 Otázky s výběrem odpovědi

Zde bylo úkolem žáků vybrat jednu správnou odpověď ze 4 nabízených možností v kroužku A, B, C, D vybarvením příslušného kroužku. V následném vyhodnocení správnosti odpovědi jde o otázky bez subjektivního posouzení hodnotitele.

1.2.2.1.7 Uzavřené otázky s tvorbou odpovědi

Uzavřené otázky pro žáka nenabízí žádné možnosti k výběru odpovědí, ale vybízí k vlastní tvorbě krátké odpovědi. Správná odpověď bývá ve velmi vymezené specifikaci a hodnotitel

nezapojuje žádnou nebo pouze mírnou subjektivitu posouzení odpovědi. Často se jedná o vyhledání určité krátké části textu, její přepis nebo reprodukci vlastními slovy.

1.2.2.1.8 Otevřené otázky s tvorbou odpovědi

Otevřené otázky vybízí žáka k vyjádření odpovědi delší větou nebo několika větami. Často jde o interpretaci nebo posouzení textu, kdy žák zapojuje více čtenářských strategií. Je nucen zhodnotit danou situaci a vyjádřit co nejvýstižněji vlastní názor. Hodnotitel zde zapojuje vyšší měrou subjektivní posouzení adekvátnosti uvedené odpovědi.

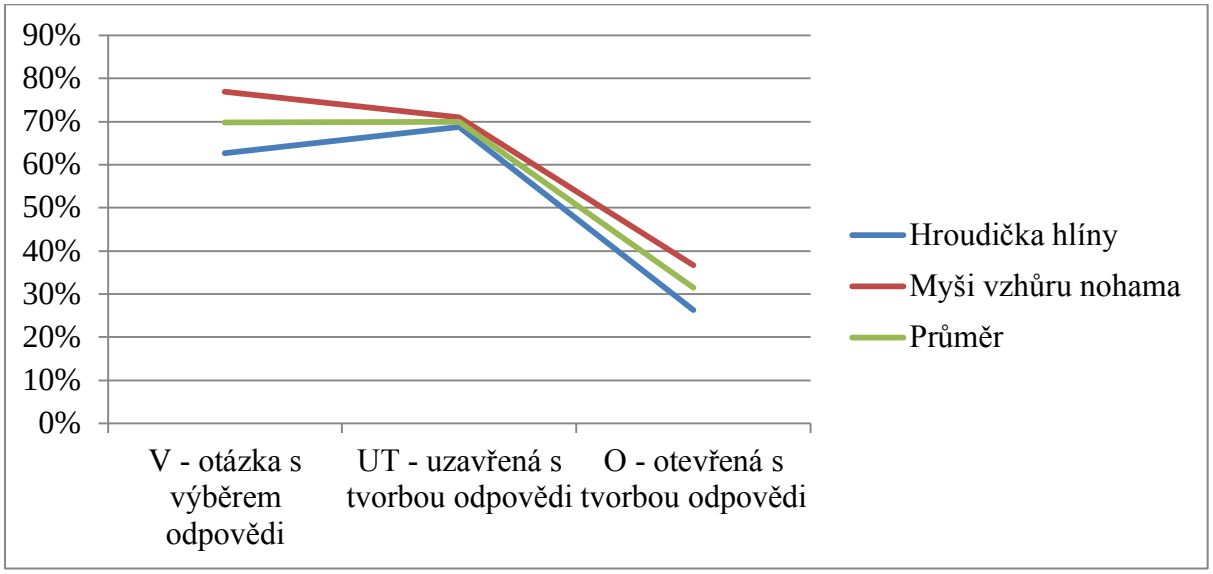
TABULKA 12 – OTÁZKY

Název textu	Otázky s výběrem odpovědi	Uzavřené otázky s tvorbou odpovědi	Otevřené otázky s tvorbou odpovědi
Myši vzhůru nohama	7	4	3
Hroudička hlíny	6	4	3

1.2.2.1.9 Úspěšnost českých žáků v jednotlivých typech otázek a jejich obtížnost

Ze zveřejněných výsledků úspěšnosti jednotlivých otázek a jejich seskupení podle výše uvedené typologie (Baer, J. a kol., 2007) se ukázalo, že průměrně není významný rozdíl v úspěšnosti žáků v otázkách s výběrem odpovědi a otázkách uzavřených s tvorbou odpovědi. Významně však poklesla úspěšnost otázek otevřených a to o 38 % od obou ostatních. Rovněž obtížnost otázek otevřených vzhledem k věku účastníků výzkumu (4. ročník ZŠ) je výrazně větší než u obou ostatních typů otázek naší klasifikace.

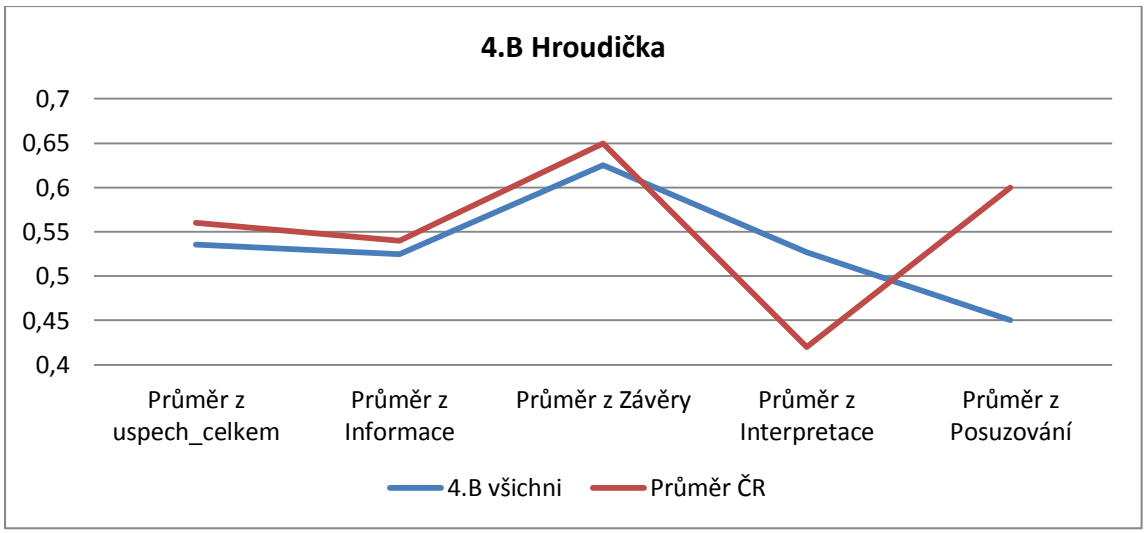
GRAF 1 - ÚSPĚŠNOST ČESKÝCH ŽÁKŮ VE DVOU TESTECH PIRLS 2001 PODLE TYPU OTÁZKY



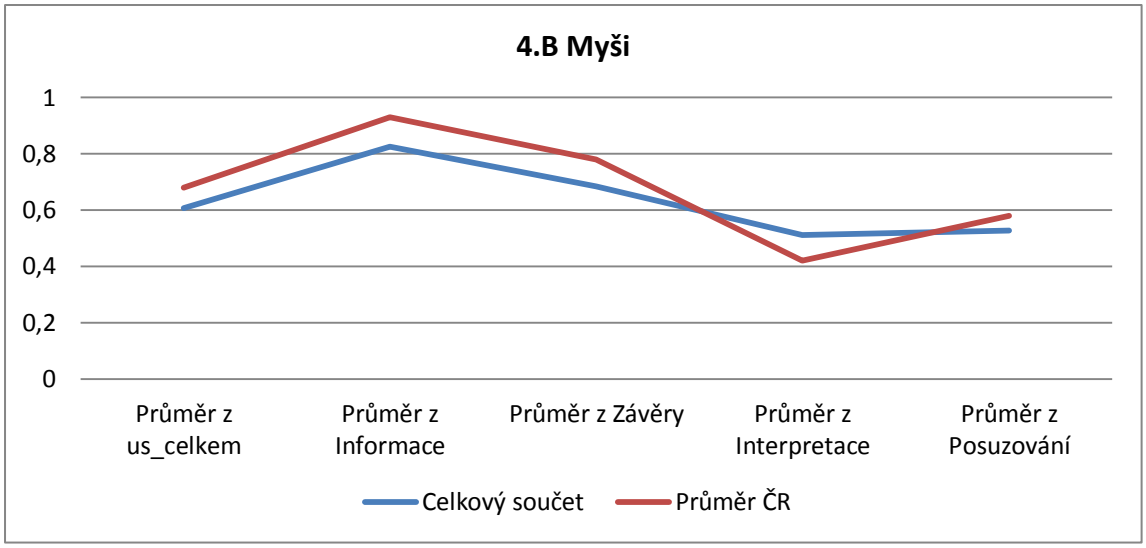
Čtenářské dovednosti

Oba testy měří čtyři faktory – čtyři skupiny čtenářských dovedností. Každý z testů zastupuje všechny faktory.

GRAF 2 - ÚSPĚŠNOST ČESKÝCH ŽÁKŮ HROUDIČKA



GRAF 3 - ÚSPĚŠNOST ČESKÝCH ŽÁKŮ MYŠI VZHŮRU NOHAMA



1.2.2.1.10 Překlad anglicko–český

Po podrobném pročítání původního textu převzatého od Roalda Dahla Myši vzhůru nohama, který je v originálu v angličtině, jsem narazila na zásadní chybu v překladu, která mohla mít velký vliv na pochopení jednoho z hlavních poslání celého příběhu.

1.2.2.1.11 Slovní zásoba

To se také projevilo ve skupinové diskusi s žáky, kdy se snažili pochopit souvislosti a vyvozovat závěry z daného příběhu myší a Labona. Ten v české verzi vloží myši do „koše“, přičemž koš většina žáků chápala jako „odpadkový koš“. Odpadkový koš má v obecném významu funkci likvidace. Žáci si proto spojovali vhození do koše s likvidací myší. V anglické verzi bylo užito slovo „basket“, které je však v tomto jazyce chápáno spíše jako košík (proutěný koš) – „*nádoba na přenášení věcí*“ (Oxford studijní slovník 2010). Labon myši pouze sesbíral do koše, aby je ze svého domu odnesl pryč. Zde je tedy jistý prvek nepřesnosti překladu, který mohl způsobit chybné porozumění některých otázek, např. při zamyšlení nad povahou Labona.

1.2.2.1.12 Formulování otázek

Porovnáme-li formulaci otázky v českém překladu, který měli k dispozici čeští žáci, zjistíme, že česká verze se velmi odlišuje. Z dotazů, které žáci pokládali při průzkumném vyplňování testu, cíleném na chápání otázek vyvstala nutnost pátrání ve zdrojích a

porovnávání. Zadání úkolu znělo v českém jazyku takto: „*Z toho, co Labon dělá, ses dozvěděl (a), jaký je. Popiš, jaký je, a uveď* ***dva*** *příklady toho, co dělá, které to dokreslují*“ (Sešit 1 2001). Mezi žáky 4. ročníku jedné pražské školy zazněl několikrát stejný dotaz „*nerozumím, co mám odpovídat… co myslí tím, dokreslují... jak jako dokreslují...?*“ V originálním textu je uvedeno následující: „*You learn what Labon is like from the things he does. Describe, what he is like and give* ***two*** *eaxamples of what he does that show this*“ (Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy 2003). Takové zadání bylo pro některé žáky zavádějící. Slovo „*show*“ je vhodnější přeložit jako „ukazují“ nebo ještě přesněji pro pochopení cíle úkolu „dokazují“. Případně vhodně přeformulovat otázku „*…uveď dva příklady chování Labona, které dokazují, jaký byl*.“

1.2.2.1.13 Shrnutí analýzy

Všechny texty jsou klasifikovány jako čtení pro literární zkušenost a jedná se o autentické texty. Z tohoto důvodu jsou příběhy žákům čtvrté třídy svým obsahem blízké. Texty přistupují velmi citlivě k otázkám rovnosti mužů a žen (Hroudička hlíny – objevuje se pouze v pozadí), věku. Etnické, rasové ani náboženské různosti se v těchto textech neobjevují. Všechny texty jsou kulturně vyvážené, ani jeden nevyžaduje specifické kulturní znalosti, které by mohly být v působnosti vlivů. Obtížnost jazyka všech textů je přiměřená. Náměty jsou ve všech případech vhodné pro žáky čtvrtého ročníku. Literární text Hroudička hlíny vypráví o dětech a jejich práci s hlínou v keramické dílně. Literární text s názvem Myši vzhůru nohama vypráví o důmyslném nápadu staršího mírumilovného pána zbavit se množství myší ve svém domě. Obtížnost jazyka i množství informací jsou na základě výzkumu mezi žáky a měření syntaktického faktoru přiměřené věku čtenáře.

Největší problém vidím v nepřesnostech překladu z originálu do českého jazyka. V jeho důsledku dochází k částečné nesrovnavatelnosti jednotlivých jazykových verzí. Čeští žáci přichází k těmto textům s hendikepem, který ovlivňuje celkové porozumění vybraných textů a v důsledku toho i jejich úspěšnost v testování. Není proto možné tyto testy použít pro mezinárodní srovnávání, je však možné je po úpravách použít k dalším výzkumům v českém prostředí. Testový materiál lze využít k didaktickému testování a sledování rozvoje čtenářské gramotnosti po úpravě textu Myši vzhůru nohama, ve kterém se vyskytly chyby v překladu v českém prostředí. Pokud bude potřeba srovnávat výsledky s výzkumem PIRLS 2001 na

populaci českých dětí čtvrtých ročníků, je nutné text Myši vzhůru nohama nechat v původní podobě. Druhý text Hroudička hlíny je možné použít v českém i mezinárodním výzkumu.

1.2.3 Srovnání šetření PISA a PIRLS

Na **rozdíl** od výzkumu PISA, PIRLS zohledňuje školní kurikulum dané země a podrobněji sleduje, jak učitelé v jednotlivých zemích vyučují čtení. Podstatným rozdílem je výzkumný vzorek. U PIRLS byli testováni žáci 4. ročníků základních škol ve věku 9–10 let, u PISA žáci před ukončením povinné školní docházky ve věku 15 let.

Česká republika v testování z roku 2001 na mezinárodní škále dopadla mírně nadprůměrně a v rámci EU průměrně. Také rozdíly mezi jednotlivými školami (PIRLS rozlišuje školy na městské, předměstské a venkovské) dopadly pro ČR velmi dobře a rozdíly mezi výsledky u jednotlivých škol jsou malé, přesto městské školy dopadly o něco lépe.

Velmi zajímavé jsou také postoje žáků ke čtení. 45 % žáků čtení velmi baví a naopak 23 % žáků čtení nebaví. Což je nejnižší obliba čtení v porovnání s ostatními státy. Přesto jde o daleko lepší výsledek, než jaký naměřila v roce 2009 PISA.

Na konci své publikace autorky uvádí rámcové srovnání PISA 2000 a PIRLS 2001. Přestože výzkumné vzorky jsou naprosto jiné, lze porovnávat pozici, na které se pohybuje Česká republika ve srovnání s ostatními zeměmi. Výsledky jsou si velmi podobné, Česká republika dosáhla průměrných výsledků a pohybuje se na středu srovnávací tabulky.
Pokud srovnáme výsledky PIRLS s výsledky PISA 2009 je patrný pokles, potvrzující výsledky a propad, které naměřila PISA.

Česká republika se zařadila mezi země, jejichž výsledky se zhoršují se vzrůstajícím věkem žáků (Kramplová, Potužníková 2005).

1.2.4 International Reading Association

Asociace IRA je od roku 1956 neziskovou sítí jednotlivců a institucí z celého světa zabývajících se čtenářskou gramotností. IRA má okolo 53 000 členů. Podporuje profesionály, zajišťuje širokou škálu informačních zdrojů, propaguje celoživotní čtenářství, publikuje

výsledky výzkumů a důležité informace o čtení, vyhledává dobrovolníky a organizuje činnosti na podporu profesionálního rozvoje.

Cíle IRA

- Organizace a podpora rad IRA jako sítě pedagogů
- Propagace širokého pohledu na čtenářskou gramotnost
- Napomoci pedagogům zlepšit kvalitu výuky publikacemi a konferencemi
- Sledovat stále se měnící trendy v povaze čtení v proměnách věku informačních technologií

Propagace

- Pečovat o celoživotní čtenářské návyky
- Podporovat kvalitního pedagoga a učení se čtenářským strategiím
- Informovat politiky o činnosti IRA
- Vytvářet novou politiku
- Informovat členy o zdrojích a podpůrných materiálech
- Spolupracovat s národními a mezinárodními politiky

Partnerství

- Upevnit národní a mezinárodní partnerství s různorodou základnou zainteresovaných organizací
- Pracovat s vládními, nevládními, veřejnými, obchodními, průmyslovými společnostmi a sponzory

Výzkum

- Podporovat výzkum v klíčových oblastech čtenářské gramotnosti
- Sdílet výsledky výzkumů na konferencích a publikovat je
- Uvést výsledky výzkumu do praxe

Celosvětový rozvoj čtenářské gramotnosti

- Rozšířit výuku čtenářské gramotnosti ve všech zemích

1.2.5 Výzkumy čtení a čtenářské gramotnosti v ČR a SR

Výzkumy čtení a čtenářské gramotnosti v České a Slovenské republice byly pod historickým vlivem germanizace přes dobu Marie Terezie do dob rakousko-uherské monarchie. Ve školách se učilo německy a učebnice byly nejprve také německé. První české učebnice byly překladem německých, které neodpovídaly potřebám výuky čtení českého jazyka (Rýdl 2004). Mnoho výzkumů je zaměřováno na materiály, slabikáře a didaktické texty v souvislosti s výukou prvopočátečního čtení, zabývali se jimi autoři R. Wildová (2002, 2004), J. Průcha (1998) a Pluskal (1996), Vykoukalová (2011). Čtenářskou gramotnost zkoumali Dvořák (2012), Faltýn, Nemčíková, Zelendová (2010), Wildová (2012) pro oblast kurikula a jeho srovnání s jinými evropskými zeměmi. V oblastech postupů porozumění zkoumaly autorky Metelková Svobodová, Hyplová (2011) zastoupení v čítankách. Spolu s rozšiřováním vlivu dalších médií jako je televize, rozhlas, internet, sociální sítě, iPody, tablety a zároveň stále klesající oblibou čtení rostl zájem autorů o výzkumy čtenářství Trávníček (2007, 2010), Gabal (2002), Gabal, Václavíková, Helšusová, Poláková (2001–2005). Vztahy mezi médii zkoumal Rankov (2005). Rodina jako faktor rozvoje čtenářství podle M. Novákové (2005) a sociologických aspektů podle L. Václavíkové-Helšusové (2004). Čtenářskou gramotností se v ČR intenzivněji zabývá i Česká školní inspekce. Na Slovensku se zabývá výzkumem čtenářské gramotnosti hned několik odborníků – například Gavora, Kollárikova, Pupala.

1.2.5.1 Česká školní inspekce

Výzkumy ČŠI ukázaly, že 65 % škol má interní nástroje pro hodnocení ČG, ale zároveň vypovídají, že nemají stanovena žádná kritéria tohoto hodnocení. „Z toho je patrný rozpor a nepochopení a je třeba pracovat na zásadní změně.“ (Košťálová 2010). Mnoho odborníků vidí změnu výuky čtenářské gramotnosti jako urgentní a hodnou okamžité změny. „*Ukazuje se naléhavá potřeba toho, aby absolventi škol dokázali dobře porozumět jak sdělením odborným – pro své životní profese, tak i sdělením veřejným – pro udržení demokracie a pro udržitelnost života, ale také textům uměleckým – pro dobro své duše a pro soužití s druhými. Čtení je prostředek i nástroj lidské kultury, nikoli jenom jedna z technik k získávání informací, a proto*

obsahuje mnoho zjevných i skrytých složek – nejen znalosti a dovednosti, ale také postoje, hodnoty a zkušenosti.“ (Brdička 2009)

1.2.5.2 Výzkum Jak čtou české děti?

Název tohoto výzkumu z roku 2002 od agentury Gabal, Analysis & Consulting je Jak čtou české děti? Tento výzkum byl výhradně český a zúčastnilo se ho 1092 dětí ve věku 10–14 let (Gabal 2003). Výběr respondentů zde byl věkově širší, než u výzkumů PISA a PIRLS. Výzkum se lišil i svým zaměřením. Nezkoumá také úroveň čtenářské gramotnosti, ale mapuje pouze dětské **čtenářství**. Zajímá se o to, co vlastně a proč děti čtou, o čtenářské zájmy a návyky dětí, význam školy a rodiny v životě malých čtenářů, vliv médií na vztah dítěte ke knize a role knihoven v podpoře dětského čtenářství. Cílem výzkumu bylo „zmapování a vyčíslení významných oblastí a jevů, které se čtenářstvím dětí souvisí, (…) analýza a vysvětlení těch několika vybraných prvků čtenářství, které považujeme za podstatné pro formování čtenářství dětí z hlediska rodiny, školy a dalších aktérů dětského světa, tedy z hlediska společenských aktérů dospívání a vzdělávání dětí.“ (Gabal, Václavíková, Helšusová, Poláková 2001–2005) Výzkum byl zaměřen na čtenářské návyky, vlivy rodiny a školy na čtenářství a také vztah dětí ke knihovnám.

Výzkum neprobíhal ve školách, ale v domácnostech žáků metodou face-to-face.

Výsledky tohoto výzkumu jsou velmi podobné jako u předchozích výzkumů. „7 % dětí čte knihy i několik hodin denně, 21 % denně alespoň chvilku. Celkem tedy téměř třetina dětí vezme denně knihu do ruky, aby si v ní četla. 24 % dětí čte jednou až dvakrát týdně. Téměř o čtvrtině dětí lze říci, že prakticky vůbec nečtou.“ (Gabal 2003)

Přibližně tedy kolem třetiny dětí denně čte a 54 % dětí prohlašuje, že je čtení baví.

1.2.6 Projekty na podporu dětské čtenářské gramotnosti a čtenářství na území České republiky

Protože výzkumy kolem roku 2009 dopadly hůře než výzkumy předešlé, začaly v České republice vznikat neziskové organizace a utvářet se nové projekty na podporu čtenářství, které by motivovaly rodiče, děti i odbornou veřejnost aktivně působit, rozvíjet čtenářskou

gramotnost a touhu po dalším čtení. Výsledky výzkumů stále nelze interpretovat jako dobré nebo uspokojivé, ale tento trend se i nadále rozvíjí díky odborné veřejnosti, která si urgentnost situace uvědomuje a snaží se hledat cesty nápravy.

Velké projekty jsou pod záštitou SKIPu (Svaz knihovníků a informačních pracovníků), pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (kultury, školství, mládeže a tělovýchovy), velkých knihoven nebo neziskových národních či mezinárodních institucí. K zajímavým a efektivním projektům patří i projekty financované z prostředků ESF (evropských strukturovaných fondů).

1.2.6.1 Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy

Komplexní projekt na rozvoj čtenářských kompetencí žáků základní školy, který probíhal v letech 2010–2012 (Wildová 2012). Výstupy projektu byly soubory materiálů, diagnostických nástrojů pro hodnocení a sebehodnocení čtení, metodických materiálů pro učitele a odborné publikace. Projekt probíhal prostřednictvím devíti aktivit směřujících k podpoře rozvoje čtenářských kompetencí. Součástí projektu byla analýza vybraných školních vzdělávacích programů z hlediska kompetencí, publikace Čtu a vím, čtenářské pracovní sešity, konference, celostátní čtenářská soutěž se zajímavými úkoly pro žáky a vyhodnocením, publikace společné aktivity žáků 1. a 2. stupně základní školy. Projekt shromáždil mimo jiné mnoho příkladů dobré praxe, které mohou být inspirací pro učitele v přímém působení.

1.2.6.2 Celé Česko čte dětem

Mezi největší a nejznámější projekty patří celostátní kampaň v České republice, **Celé Česko čte dětem.** Běží od roku 2006. V tomto roce Eva Katrušáková založila stejnojmennou neziskovou organizaci. Kampaň má za cíl podporovat čtenářskou gramotnost dětí a mládeže, propagovat kvalitní literaturu a napomáhat k budování pevných vazeb v rodině prostřednictvím společného čtení. Děje se tak také formou veřejného čtení známých osobností současnosti, které čtou ze svých nebo vybraných literárních děl zejména dětem v prostředí knihoven, knihkupectví, ve školách aj. Do projektu přispěli svým čtením známé osobnosti, např. Václav Havel a Dagmar Havlová, Michal a Veronika Vieweghovi, Jarek Nohavica, Zdeněk Svěrák

1.2.6.3 Noc s Andersenem

Dalším významným projektem je **Noc s Andersenem**, který zaštiťuje Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky (SKIP) s podporou mnoha sponzorů a partnerů – například SSK (Spolok slovenských knihovníkov), Ministerstvo kultury ČR, Royal Danish Embassy, Národní pedagogická knihovna Jana Amose Komenského, nakladatelství Albatros Media a.s., nakladatelství Slovart aj. Mediálním partnerem je zejména Český rozhlas, který přenáší v průběhu Noci s Andersenem čtení hodnotných knih a na podporu prožitku z četby literárních děl nabízí mluvené slovo volně ke stažení v podobě MP3. Projekt má za cíl podporovat čtenářství dětí a jejich vztah ke knize. Děje se tak prostřednictvím knihoven po celé republice. Vždy jednu noc v roce, právě na oslavu Mezinárodního dne dětské knihy, který se připomíná každoročně 2. dubna na celém světě v den narození známého dánského pohádkáře, zvou knihovny děti na nocování mezi knihami v dětském oddělení a provází je dobrodružným programem plným čtení pohádek, soutěží, her a překvapení. „**Hans Christian Andersen** (2. dubna 1805 – 4. srpna 1875) byl dánský spisovatel, který proslul především jako jeden z největších světových pohádkářů. Mnohé z jeho 156 pohádek se staly již klasikou (Princezna na hrášku, Ošklivé káčátko, Císařův slavík, Císařovy nové šaty, Statečný cínový vojáček, Křesadlo a Malá mořská víla).“ (wikipedie 2012)

Knihovníkům, učitelům, spisovatelům, ilustrátorům a hercům pomáhají se čtením pohádek novináři, fotografové, zvěrolékaři, policisté, hasiči, starostové, primátoři, obecní zastupitelé, ředitelé knihoven i škol. Čtou se pohádky od různých autorů klasických i soudobých.

1.2.6.4 Rosteme s knihou

Občanské sdružení Svaz českých knihkupců a nakladatelů a jeho společnost Svět knihy, s.r.o. realizuje v České republice kampaň s názvem Rosteme s knihou, která se zaměřuje na zvyšování čtenářské gramotnosti a podílí se na spoluvytváření české knižní kultury.

„Alarmující výsledky výzkumů čtenářské vyspělosti v tuzemsku i v zahraničí, jež dokazují výrazný pokles zájmu mládeže o četbu a knihy, nás vedou k aktivnímu řešení situace s ohledem na negativní celospolečenské důsledky, které by ignorance problému literární negramotnosti mohla způsobit. Projekt zaměřený na získávání kladného vztahu k literatuře a knihám osloví novým a zajímavým způsobem zejména předškolní a školní mládež s cílem rozvíjet a prohlubovat jejich literární vzdělání a čtenářskou vyspělost, zlepšovat a obohacovat

komunikační schopnosti a obecně kulturní znalosti mladých lidí. Smysluplnost projektu je dána perspektivní péčí o růst intelektuálního potenciálu naší země.“ (Rosteme s knihou, www.rostemesknihou.cz)

Činnosti na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti a způsoby zvyšování povědomí o problematice čtenářství:

- mediální pořady a spoty zaměřené na literaturu pro děti a mládež a výchovu ke čtenářství
- zábavně naučné pořady
- soutěže a akce – tradiční i nové
- pořady představující známé osobnosti a jejich vztah k literatuře a knihám
- zajímavě řešený a interaktivní internetový portál oznamující jednotlivé akce s linkami na weby s literaturou a knihami pro děti
- součinnost se školkami, školami, školními družinami a rodinami, dětskými psychology
- metodické semináře pro učitele, rodiče a odbornou veřejnost
- spolupráce s kluby mladých čtenářů vedených jednotlivými nakladateli
- zapojení dětských oddělení regionálních a městských knihoven, knihkupectví v jednotlivých městech a webových serverů určených dětem a jejich rodičům
- aktivní zapojení sponzorů a partnerů
- mezinárodní spolupráce v rámci zemí Visegradu a EU s možností získání dalších finančních zdrojů
- propagační kampaň
- celoplošné výlepy plakátů s logem projektu, výroba a distribuce reklamních předmětů s vtipnými slogany
- široká medializace projektu včetně spolupráce s audiovizuálními a tištěnými médii
- knihkupectví – výkladní skříň kampaně
- společný internetový portál s interaktivním rozhraním
- využití propagačních možností a programového prostoru v rámci největšího knižního veletrhu Svět knihy Praha a dalších obdobných akcí v republice

1.2.6.5 Čteme všichni

Akci „SUK – Čteme všichni“ pořádá Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského ve spolupráci s Klubem dětských knihoven vždy jedenkrát za rok. Jedná se o celostátní anketu o nejoblíbenější knížku pro děti vydanou v předchozím roce. Za rok 2011 se zapojilo více než 3 tisíce dětských čtenářů ze základních škol a nižších stupňů víceletých gymnázií a přes sto knihovníků veřejných knihoven a zvolili tyto knihy jako nejoblíbenější[22]:

CENA DĚTÍ

1. místo: Jeff Kinney: Deník malého poseroutky 4 : Psí život (CooBoo)
2. místo: Ivona Březinová: Saxána a Lexikon kouzel (Albatros)
3. místo: Miloš Kratochvíl: Pachatelé dobrých skutků 5 : Klofáci (Mladá fronta)

CENA KNIHOVNÍKŮ KLUBU DĚTSKÝCH KNIHOVEN SKIP

1. místo: Renáta Fučíková, Daniela Krolupperová: Historie Evropy (Práh)
2. místo: Alena Kastnerová: O líné babičce (Mladá fronta)
3. místo: Miloš Kratochvíl: Pachatelé dobrých skutků 5 : Klofáci (Mladá fronta)

CENA UČITELŮ ZA PŘÍNOS K ROZVOJI DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ

(uděluje porota učitelů bez rozlišení pořadí):
Renáta Fučíková, Daniela Krolupperová: Historie Evropy (Práh)
Miloš Kratochvíl: Kočkopes Kvído (Euromendia/Knižní klub)
Radek Malý: Listonoš Vítr (Albatros)
Iva Procházková: Uzly a pomeranče (Albatros)
Eva Prchalová: Hromnice (Albatros)

CENA NOCI S ANDERSENEM

(udělují děti, které nocovaly v knihovnách při Noci s Andersenem):
Daniela Krolupperová: Bubáček (Albatros)
20 nejčtenějších knih roku 2011 na základě výsledků ankety dětí „SUK – čteme všichni“

1. Jeff Kinney: Deník malého poseroutky 4 : Psí život (CooBoo)
2. Ivona Březinová: Saxána a Lexikon kouzel (Albatros)
3. Miloš Kratochvíl: Pachatelé dobrých skutků 5 : Klofáci (Mladá fronta)
4. Vladimír Hulpach: Indiánské pohádky (Brio)

[22] http://npmk.cz

5. Renáta Fučíková, Daniela Krolupperová: Historie Evropy (Práh)
6. John Flanagan: Hraničářův učeň 10 : Císař (Egmont)
7. Zdeněk Miler: Krtek a rybka (Svatojánek)
8. Alena Kastnerová: O líné babičce (Mladá fronta)
9. Lisa Jane Smithová: Upíří deníky (Fragment)
10. Alena Ježková: Dračí polévka (Albatros)
11. Alena Ježková: Baba Jaga kostlivá noha (Albatros)
12. Michaela Burdová: Křišťály moci (Fragment)
13. Peyo: Šmoulové: Šmoulí olympiáda (Albatros)
14. Daniela Krolupperová: Zmizelá škola (ÚIV)
15. Ivona Březinová: Kluk a pes (Albatros)
16. Iva Procházková: Uzly a pomeranče (Albatros)
17. Kathryn Laskyová: Legenda o sovích strážcích (Mladá fronta)
18. Thomas Brezina: Brána času (Fragment)
19. Miroslav Adamec: V peřině (XYZ)
20. Daniela Krolupperová: Bubáček (Albatros)

1.2.6.6 Čtenářská gramotnost a projektové vyučování

Občanské sdružení **Abeceda** je provozovatelem webu pro mladé novináře, spisovatele a čtenáře s názvem **Šotkoviny** a také realizátorem projektu **Čtenářská gramotnost a projektové vyučování.** Projekt je spolufinancován z Evropského sociálního fondu a také Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Nový web pro učitele Čtenářská gramotnost a projektové vyučování, Šotkoviny nabízí informace z oblastí tvůrčího psaní, mediální výchovy, čtenářství, projektového vyučování a čtenářské gramotnosti. Web lze najít na adrese www.ctenarska-gramotnost.cz nebo www.sotkoviny.cz. Šotkoviny se zaměřují hlavně na podporu tvůrčího psaní. Na jeho webu děti publikují své práce, literární sborníky, školní časopisy a zároveň mohou hodnotit dílka svých vrstevníků. Web dává psaní nový smysl a dává dětem motivaci pro tvůrčí psaní. Děti, rodiče nebo učitelé mohou využít e-learningové kurzy čtenářské gramotnosti a tvůrčího psaní. Občanské sdružení Abeceda také organizuje školení pro pedagogické pracovníky.

1.2.6.7 Kriticke mysleni o. s.

Další organizací, která se zabývá vzděláváním učitelů a rozvojem čtenářské gramotnosti, je Kritické myšlení o. s. Jedná se o projekt podpořený nadací Open Society Fund PrahaV ČR, MŠMT ČR, MZV ČR, Nadací Jana Husa, U.S.I.A, který běží od roku 1997 a je výhradním zástupcem práv RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Zakladatelem je Consortium for Democratic Education, jehož členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association – Projekt Orava, International Reading Association – IRA, za podpory Open Society Institute (OSI) v New Yorku. Reading and Writing for Critical Thinking lze volně přeložit jako čtením a psaním ke kritickému myšlení. Někteří autoři hovoří o aktivním učení a samostatném myšlení (Grecmanová, H., Urbanovská, E., Novotný, P. 2000). „Koncepce aktivního učení a samostatného myšlení reflektuje psychologické poznatky o učení – instrumentální konceptualismus (D. Fontana, 1997), styly učení (Mareš, J. 1998), konstruktivismus (Bertrand, Y., 1998), z něhož vychází teorie schémat (Anderson, R. 1985) a teorie čtenářské odezvy (Rosenblattová, L. 1978), metakognitivní učení (Steele, J., Meredith, K., Temple, Ch. 1997)“ (Tomanová 2003). Zástupci této organizace se zabývají proškolováním učitelů podle metod kritického myšlení, bohužel jsou kurzy pro učitele placené a pro školu je takové vzdělávání svých učitelů většinou nedostupné. Ceny kurzů se podle typu pohybují od 3200,- na jednu osobu do 5200,- za 40 vyučovacích hodin. Základní kurz programu RWCT akreditovaný MŠMT Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro ČEŠTINÁŘE (zdroj www.kritickemysleni.cz), kde se mají učitelé šanci seznámit s třífázovým modelem aktivního učení EUR (Evokace, Uvědomění, Reflexe), který tvoří rámec aktivního učení, na kterém je tento model založen. Cílem strategie Evokace – předvídání z klíčových slov, jejímž autorem je Dorsey Hammond z Oaklandské university, Michigan, USA (Steel, Meredith, Temple, Walter 2007), je „podnítit vnitřní zájem žáků, jejich zvědavost a aktivní účast při četbě. To vše by jim mělo pomoci hlouběji pochopit smysl příběhu. Stejně jako ostatní předvídací strategie staví i tato čtenáře do role detektiva, jehož cílem je vyřešit určitou záhadu.“ Mezi metody RWCT patří například dílna čtení a psaní, INSERT, podvojný deník, trojitý zápisník, poslední slovo patří mně, čtení s předvídáním, skládankové učení, interpretativní otázky, čtenářské kluby, tabulka INSERT, dopis hlavnímu hrdinovi, myšlenková mapa, pětilístek, volné psaní, řízené čtení, T-graf, Vennovy diagramy, brainstorming, třífázový rozhovor, argumentativní esej, kostka, srovnávací tabulka, analýza postavy aj. Jedná se o praktické ukázky možností výuky spolu se zážitkovým učením v českém prostředí podle autorů RWCT. Jejími autory jsou Charles Temple (Hobart and

William Smith Colleges, Geneva, New York, USA), Kurtis Meredith (University of Northern Iowa, USA), Jeannie Steelová (University of Northern Iowa, USA) a Scott Walter (International Reading Association – IRA, Washington DC, USA).

1.2.6.8 IBBY Czech Republic

IBBY Czech Republic (International Board on Books for Young People) je Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu, mezinárodní nevládní organizace UNESCO. Program IBBY podporuje výchovné a vzdělávací snahy ve všech zemích, zejména prostřednictvím dětské knihy, jejich vydávání, šíření odkazu dobrých dětských knih i za pomoci mezinárodních knihovnických organizací, výzkum a odbornou práci, uděluje mezinárodní ceny v oblasti tvorby pro děti a mládež. IBBY v české republice vznikla jako občanské sdružení v roce 1964. Od tohoto roku pořádá každoroční soutěž Zlatá stuha, což je ocenění knih pro děti a mládež. Spoluorganizátory jsou Klub ilustrátorů dětské knihy, Památník národního písemnictví a Obcí překladatelů za financování Ministerstva kultury ČR.

1.2.6.9 Svět knihy

Společnost Svět knihy byla založena v roce 1997 Svazem českých knihkupců a nakladatelů (SČKN). Hlavní činnosti společnosti jsou zaměřené na propagační podporu českého knižního trhu a na vytváření obchodního prostoru pro české i zahraniční nakladatelské subjekty a firmy hraničních oborů.

1.2.6.10 Maraton čtení

Akci Maraton čtení organizuje SKIP[23] u příležitosti měsíce čtenářů – března. Tento měsíc probíhá v knihovnách po celé ČR maraton čtení literárních děl současných spisovatelů, autorů a překladatelů, kteří besedují, čtou ze svých knih a nabízejí setkání se svými čtenáři. Při této příležitosti jsou představování i nominovaní a z minulých let ocenění autoři ze soutěže o nejlepší českou knihu Magnesia Litera.

[23] Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky

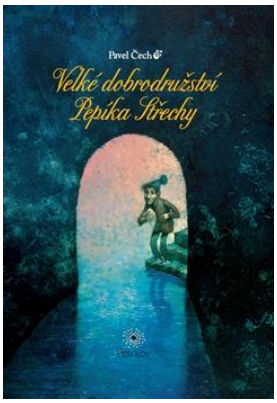
1.2.6.11 Magnesia Litera

Výroční knižní ceny Magnesia Litera propagující kvalitní literaturu a dobré knihy jsou vyhlašovány občanským sdružením Litera, kde jsou zapojeni významné české svazy a instituce spojované s literaturou a knihami: Akademie věd ČR, Obec spisovatelů, České centrum PEN klubu, Obec překladatelů, Svaz českých nakladatelů a knihkupců, česká sekce IBBY a Nadace Český literární fond. Odborné poroty vyhlásí nominace v příslušných kategoriích a ve druhém kole již společně rozhodují o vítězích. Knižní ceny Litera jsou vyhlašovány v těchto kategoriích: Litera za nakladatelský čin, Litera za překladovou knihu, Litera za literaturu faktu, Litera za knihu pro děti a mládež (c*ena se uděluje na návrh poroty jmenované Českou sekcí IBBY),* Litera za poezii, Litera za prózu, Litera pro objev roku. K dispozici je 200 000 pohlednic v knihkupectvích, školách, knihovnách nebo kavárnách. Aby byl jejich hlas platný, musejí čtenáři uvést knihu, která poprvé vyšla v daném roce a tou knihou musí být původní česká beletrie – tedy próza, poezie nebo kniha pro děti. Hlasovat lze i elektronicky na stránkách www-magnesia-litera.cz a to až do vždy konce března.

1.2.6.11.1 Magnesia Litera v kategorii Litera za knihu pro děti a mládež

2013 Pavel Čech

Velké dobrodružství Pepíka Střechy



Příběh čtrnáctiletého chlapce, který se setkává s novými lidmi, se kterými společně čtou starou, náhodně nalezenou dobrodružnou knihu, které chybí konec. Společně příběh knihy domýšlí. Kniha je veliká a váží něco přes kilo a půl. Na obálce je vyobrazen ústřední hrdina v typickém, poněkud vystrašeném postoji, plachý, hubený, kudrnatý chlapec, který se jmenuje Pepík Střecha. V knize se prolíná sen se skutečným světem, fantazie s realitou. Ve škole Pepík nemá žádné kamarády a koktá. Pepík Střecha je typický antihrdina. Postavy si předávají symbolické předměty (hodinky, knihy, nože, plánky ostrovů atd.) a pohybují se v obdobných, symbolických prostorech. Prostředí hraje důležitou roli, město bývá prastaré, temné a nepřehledné, činžovní domy jsou polorozpadlé a ulice křivolaké, nikde nikdo jako ve Stínadlech. Nejen proto je Čech často přirovnáván k Jaroslavu Foglarovi. Výtvarné složce je základem částečně olejomalba, která dokresluje a zpřesňuje porozumění obsahu a zároveň

komiks, který svými texty posouvá děj rychleji dopředu a odhaluje skrytá poselství. Autor zasazuje děj knihy do poutavého prostředí pobořených domů, tajemných uzamčených zahrad, schodišť, ostrova, stromů a skal.

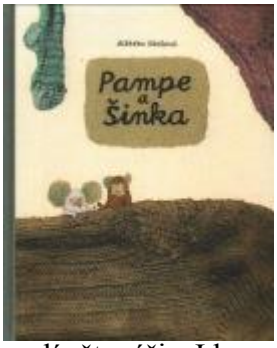
2012 Radek Malý

Listonoš vítr

Básnická sbírka Radka Malého reflektuje smutek podzimu a pracuje s jeho příznačnými motivy např.: chladné dny, déšť, padající listí, stromy, barvami podzimu a mraky. Kniha básní je vhodná pro děti, je originálně srozumitelná a její něžná lyrika podněcuje čtenářovu fantazii k hledání nových obrazů a smyslů ukrytých v rýmech Radka Malého. Kniha je doplněna vhodnými ilustracemi Pavla Čecha, které dokreslují lyrickou atmosféru a poodhalují skryté představy, které mohou v dětských hlavách korespondovat. Svými slovními hříčkami vybízí děti k přemýšlení a hledání řešení k hádankám a vtahuje do světa tajemství skrytého v bravurně propracovaných metaforách. Kniha je spojena jedním hlavním tématem, kterým je podzim.

2011 Alžběta Skálová

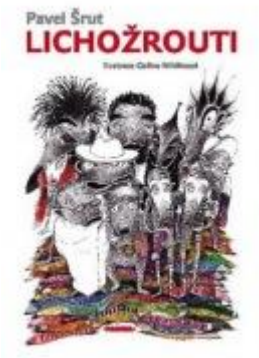
Pampe a Šinka



Autorská kniha Alžběty Skálové pojednává o obyčejném životě dvou hlavních postaviček originálně výtvarně zpracovaných z chmýří. Aktivní Šinka a trošku pomalý Pampe spolu žijí, pracují, smějí se a pomáhají druhým v domečku z krabice s děravými ponožkami. Spolu prožívají drobná dobrodružství v jinak běžných situacích poklidného rodinného života, se kterými se ve svých domovech mohou setkávat i malí čtenáři. Jdou společně na karneval, oslavují narozeniny, jdou nakupovat. V jejich příbězích se setkáváme i s jemným vtipem, který ocení právě dětský čtenář, ve chvílích blízkých každodenním situacím. Provádí rozcvičku nebo si prohlíží svůj obraz v zrcadle. Alžběta Skálová svou knihu zaměřila zejména na dominantní výtvarnou složku knihy, texty jsou zde spíše doplňkem, ne však méně důležitým, neboť se v ní otevírá prostor pro obohacující obrazy a vizuální podněty. Takovéto ztvárnění autorské knihy, i ve smyslu širší otevřenosti, klade větší nároky na vnímavost čtenáře a jeho schopnosti interpretace. Výtvarné ztvárnění knihy využívá prvky kresby s akvarelem v kombinaci s textilní koláží a spolu s rozfázovaným textem tvoří živý svět.

2009 Pavel Šrut

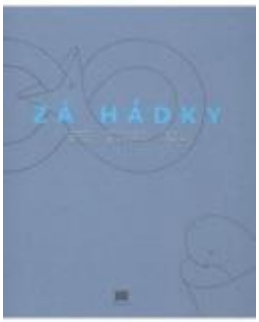
Lichožrouti



Autorská pohádka Pavla Šruta je atraktivní hlavně tím, že ukazuje zcela nové postavičky tzv. Lichožrouty osobitě a s jemným humorem. Jsou to malé bytosti, které jsou podobné i co do své velikosti ponožkám a ponožkami se živí. A protože jsou to Lichožrouti, živí se výhradně ponožkami lichými. Sudé totiž nechávají svému panu domácímu nebo paní domácí, se kterými žijí doslova ve společné domácnosti. A nemají rádi ponožky ledajaké, žádné nylonové „čínské zboží“ jim nejedou, nejraději mají pořádné kvalitní zboží. Pavel Šrut odkrývá nový svět soužití Lichožroutů a lidí. Lichožrouti mohou být ochraniteli svých domácích před ostatními mafiánskými Lichožrouty. Kniha není vhodná pro každého, děj se totiž spíše vleče a čtenář čeká dlouho na další dobrodružství. V knize se odráží autorova nonsensová průprava, autor obohacuje text svými slovními hříčkami a slovními obraty, čerpá z reality okolo nás, otevírá prostor pro domýšlení a hledání skrytých významů vztažených k vlastnímu vnímání skutečnosti. Kniha je svým projevem velmi něžná a ukazuje hlavního hrdinu Hihlíka, který bydlí u pana domácího pana Vavřince, veskrze pozitivně. Poetické originální a působivé ilustrace doplnila výtvarnice Galina Miklíková, která knihu posouvá ještě o úroveň výš svou dovedností vtipně ztvárnit hlavní motivy a detaily příběhu pohádkového románu.

2008 Petr Nikl

ZÁHÁDKY

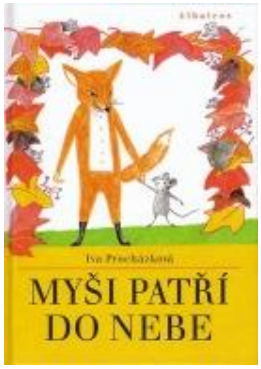


Autorská pohádková kniha Petra Nikla je vtipnou inspirací pro děti ke tvoření, rozvoji obrazotvornosti a skládání vlastních příběhů. K nim totiž vybízí nonsensové hříčky, slovní obraty a obrazy doprovázené ilustracemi z pastelů v různých podobách zachycujících roztodivná vřetena, kola, kruhy, motanice, všeliké humorné tvary ze života dětí. Pro nabývání ještě většího prostoru pro vlastní fantazii autor vytvořil několik listů, které jsou rozřezané na třetiny a z nichž si může tvořivý čtenář donekonečna kombinovat. Zapojí se tak do procesu, v němž může poskládat novou záhadnou bytost i nový příběh. Jednotlivé listy na sebe totiž v jakékoli kombinaci navazují. Petr Nikl jako spisovatel a výtvarník v jedné osobě spojuje obě své schopnosti k tvorbě této knihy, která je výzvou pro malé čtenáře, kteří mohou využít svou

spontánní hravost. Petr Nikl spojuje ve svých Záhádkách realitu s nonsensem, poezii s prózou, slovo s obrazem. Klokanovi vykukuje z kapsy myš nebo šneci jsou rychlí a škrábou.

2007 Iva Procházková

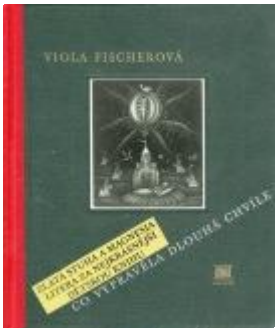
Myši patří do nebe



Fantaskní příběh Ivy Procházkové je doporučená kniha pro děti od 7 let. Pojednává o hranici mezi smrtí a životem, kde dobrodružství teprve začíná. Autorka tak s lehkostí pomáhá překonat strach ze smrti svým vyprávěním o příhodách dvou bytostí z přírody, myšky Šupita a lišáka Bělobřicha. Myška pádem ze skály na útěku před lišákem přijde o svůj pozemský život. Lišák a myška, dříve nepřátelé, se pak znovu setkávají v nové zemi na pomezí života a smrti, kde se z nich postupně stanou velcí kamarádi, kteří spolu prožívají nová tajemná dobrodružství. Autorka se pokusila svým vyprávěním přirozenou cestou, bez bolestného sentimentu, přiblížit často nepochopitelnou proměnu nepřítele v přítele, smrti v život, strachu v důvěru a harmonii.

2006 Viola Fischerová

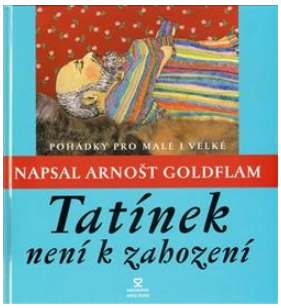
Co vyprávěla Dlouhá chvíle



Knížka V. Fischerové je souborem příběhů, které vypráví „Dlouhá chvíle“. Kdo by někdy neměl dlouhou chvíli. A malý Jakub ji má opravdu dlouhou. Nudí se, protože nemůže ven za kamarády, nemůže si hrát, jen leží ve své posteli, protože je nemocný. Silou vůle tlačí tiché tikání hodin, aby se už maminka konečně vrátila z práce. Najednou se z ciferníku hodin na stěně vysoukala právě ona Dlouhá chvíle v podobě snové bytosti a začala Jakubovi vyprávět zábavné příběhy. Dlouhá chvíle se krátí nejlépe právě vyprávěním. Knížka V. Fischerové je doplněná neobvyklými ilustracemi Jana Híska, které vhodně dokreslují její příběhy. Kniha má spád, je poutavá a zábavná, podněcuje k fantasii, vyvolává citový prožitek a nenásilně staví na morálních hodnotách. Jakub spolu s Dlouhou chvílí prožívá příběhy různých postav a prochází africkou pouští, pralesem, cirkusem nebo domem plném hraček a nepotřebných starých věcí.

2005 *Arnošt Goldflam*

Tatínek není k zahození



Arnošt Goldflam, brněnský herec, dramatik a režisér, napsal patnáct humorných moderních pohádek pro děti na dobrou noc. Hlavním hrdinou a současně vypravěčem je nebojácný tatínek, který si poradí se vším. Nápad napsat moderní pohádky vznikl asi takto: *„Když bylo mé dceři Sylvě asi deset let, vyprávěl jsem jí smyšlené pohádkové příběhy. V nich jsem já coby tatínek vždy nějakým nedopatřením vykonal záslužný čin. Například jsem vyhrál nějakou disciplínu na olympiádě, zachránil princeznu a podobně. Ona se tomu tehdy velmi smála, kdepak by mohl tatínek něco takového! Možná, že ji připadalo docela pravděpodobné, že ty hrdinské činy by takový tatínek jako je tan její mohl opravdu vykonat nanejvýš nějakým nedopatřením, zázrakem nebo omylem. Ale je fakt, že se staly – alespoň v těch pohádkách. Teď po letech jsem si na to všechno vzpomněl a sepsal jsem patnáct pohádek, abych je mohl předčítat svému synkovi Otto Antonínovi čili Ottoníčkovi, až mu bude těch pět a víc. Takže tyto pohádky věnuji těmto svým dětem a taky všem tatínkům, aby se mohli chlubit hrdinskými činy a vylepšit si tak svůj, někdy trochu pošramocený, domácí obraz a dokázali, že tatínek rozhodně není k zahození…“* Arnošt Goldflam.[24]

Základní syžetem pohádek je běžný rodinný život, jeho harmonie, láskyplné vztahy rodičů a dětí. Tatínek je hrdina a svou pošramocenou pověst napravuje svými hrdinskými kousky. S humorem jsou košaté pohádky prokládány tatínkovými sebeironiemi a je vyzdvihován význam tradičních rodinných hodnot. I tatínek má své důležité místo a i přes své chyby a nedostatky je platným členem domácího společenství. Knihu pohádek vhodně ilustrovala spisovatelova žena Petra Goldflamová-Štětinová.

Toto je výčet asi nejvýznamnějších projektů, které běží na území celé České republiky. Mnoho projektů probíhá jen lokálně a knihovny nebo školy si je realizují sami. Přestože výzkumy ukazují zhoršující se situaci, tak v České Republice je snaha tento fakt změnit.

1.2.6.12 Analýza úloh českých učebnic a pracovních sešitů

Tímto výzkumem se zabývala Dr. Vykoukalová v roce 2011 a jeho výsledky prezentovala na mezinárodní konferenci s názvem **„Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní**

[24] http://www.kosmas.cz/knihy/124211/tatinek-neni-k-zahozeni/

školy (*Development of the reading literacy competencies in the inclusive education)*“. ***K***onference se uskutečnila na Pedagogické fakultě UK v Praze v budově v M. D. Rettigové v Praze 1 ve dnech 3. a 4. listopadu 2011. Akce byla součástí **Týdne čtenářské gramotnosti.**

Dr. Vykoukalová ukázala na nedostatek úloh právě v těch rovinách čtenářské gramotnosti, ve kterých žáci ve výzkumu PISA pokulhávali za průměrem zemí OECD. Na této tabulce je patrné zastoupení úloh v jednotlivých rovinách v učebnicích a pracovních sešitech českého jazyka tří nejběžnějších nakladatelství na základní škole.

TABULKA 13 – ZASTOUPENÍ ÚLOH V JEDNOTLIVÝCH ROVINÁCH V UČEBNICÍCH A PRACOVNÍCH SEŠITECH ČESKÉHO JAZYKA TŘÍ NEJBĚŽNĚJŠÍCH NAKLADATELSTVÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Rovina ČG	Nová škola		Alter		Fraus	
	N	%	N	%	N	%
Gramatika	523	63 %	224	80 %	420	78 %
Doslovné porozumění	109	13 %	27	10 %	30	6 %
Vysuzování	58	7 %	11	4 %	28	5 %
Metakognice	14	2 %	0	0 %	2	0 %
Aplikace	24	3 %	1	0 %	31	6 %
Inspirace	97	12 %	16	6 %	28	5 %

Z této tabulky lze usuzovat, že v těchto učebnicích se žáci setkávají jen velmi málo s úlohami, které byly obsaženy v obou výzkumech PISA i PIRLS. Zkušenost žáků s takovými typy úloh je velmi malá a je možné očekávat, že v takovýchto úlohách budou selhávat. Největší pozornosti učebnic a pracovních sešitů českého jazyka se dostává výuce gramatiky.

Obdobným výzkumem, ale zde pouze na poli čítanek se v roce 2010 v Moravskoslezském kraji zabývaly autorky Metelková Svobodová a Hyplová (2011). Analýzu provedly na nejužívanějších čítankách v moravskoslezských školách, jimiž se podle dotazníkového šetření staly čítanky nakladatelství Alter, Nová škola, SPN (Státní pedagogické nakladatelství) a zjišťovaly, jak napomáhají rozvíjet jednotlivé čtenářské dovednosti podle PIRLS zastoupením úloh podle typu dovednosti, kterou zastupují. Hovoří o své teorii, že k rozvoji čtenářských dovedností dochází systematickým nácvikem. Čím častěji se žák setká s úlohou daného typu, tím větší bude mít potenciál ke zkvalitnění práce s textem. Výsledky této analýzy se shodují

s analýzou Vykoukalové, objevilo se, že typy úloh, ve kterých byli čeští žáci neúspěšní, jsou zároveň nedostatečně zastoupeny v nejužívanějších čítankách.

Zde docházíme k doložení naší myšlenky, že učitelé **nedostávají** do rukou vhodný materiál, který by efektivně napomáhal rozvoji ČG a jsou tudíž odkázáni na intuitivní vyhledávání vlastních materiálů, které by jim zajistily lepší podporu. V možnostech učitele není tvorba nových výukových materiálů. Navíc ani není velký prostor pro vlastní iniciativu, protože český učitel se řídí podle RVP ZV, jehož složení se více věnuje gramatice ČJ a ani tam nedostává návod co a jak vyučovat, aby efektivně rozvíjel všechny potřebné roviny ČG (viz kapitola Čtenářská gramotnost v kurikulu).
O důležitosti jednotlivých postupů porozumění, jakou přikládají tvůrci mezinárodních testů ČG se můžeme přesvědčit i z procentuálního rozložení jednotlivých postupů porozumění obsažených v úlohách testových sešitů, které porovnávám s jejich zastoupením v nejčastěji používaných čítankách pro moravskoslezský kraj a také výsledkem pozorování 120 hodin LV (literární výchovy) v moravskoslezském kraji (Metelková Svobodová, Hyplová 2011; ÚIV 2010).

Z výsledků vyplývá, že v nejpoužívanějších čítankách i v hodinách literární výchovy jednoznačně dominuje práce s texty na úrovni vyhledávání explicitně vyjádřených informací, v ostatních disciplínách jsou patrné značné rezervy.

2 Empirická část 1 – experiment „Účinnost metody Podvojného deníku na spektrum čtenářských dovedností“

2.1 Cíle

- Přispět novými poznatky experimentálního výzkumu rozvoji čtenářské gramotnosti všech žáků.
- Navrhnout edukační model, který by reflektoval výzkumné poznatky směřující k efektivnějšímu rozvoji čtenářské gramotnosti ve čtvrtém a pátém ročníku primární školy.
- Prokázat účinnost edukačního modelu vytvořeného na bázi metody Podvojného zápisu na zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti v experimentální skupině.

2.2 Výzkumný problém

2.2.1 Kauzální výzkumný problém

- Jaký je vliv pravidelného zařazování metody Podvojného deníku do vyučování na úroveň spektra čtenářských dovedností?
- Jak se liší úroveň čtenářských dovedností u žáků, kteří se učí a neučí interpretovat literární text metodou Podvojného deníku?
- Jaký je vliv pravidelného zařazování metody Podvojného deníku do vyučování na úroveň schopnosti interpretace literárního textu chlapců?

2.3 Hypotézy

H1: EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA DOSAHOVALA LEPŠÍCH VÝSLEDKŮ NEŽ SKUPINA KONTROLNÍ.

H0: Průměrný výsledek experimentální a kontrolní skupiny se neliší

H2: Děvčata experimentální skupiny dosahovala lepších výsledků než chlapci.

H0: Průměrný výsledek děvčat a chlapců experimentální skupiny se v testu neliší.

H3: Děvčata kontrolní skupiny dosahovala lepších výsledků než chlapci.

H0: Průměrný výsledek děvčat a chlapců kontrolní skupiny se v testu neliší.

2.4 Metodologie výzkumu

Metodologie výzkumu je kvantitativně-kvalitativní. Z kvantitativních metod je použit standardizovaný didaktický test převzatý z periodického mezinárodního výzkumu PIRLS v pedagogickém experimentu. Vyhodnocování všech didaktických testů posuzovali dva proškolení nezávislí hodnotitelé. Kvalitativní metodou byla prováděna textová analýza žákovských čtenářských deníků.

Do výzkumu jsou vybráni žáci čtvrtého ročníku ze dvou vybraných pražských ZŠ. Sleduje se úroveň jednotlivých čtenářských dovedností podle PIRLS a jejich vývoj v závislosti na aplikaci metody Podvojného deníku. Metoda je přísně charakterizována. Její postupy jsou sepsány formou manuálu a poskytnuty učitelům. Vybraní zainteresovaní učitelé budou proškoleni k této metodě formou breefingu, pravidelných konzultací, kontrol a instruktáže s manuálem, kde bude rozepsána variabilita hodnocení, reakcí a zpětné vazby.
Postup provedení experimentu:

1. Výběr účastníků výzkumu
2. Materiální příprava – manuál pro učitele, výběr didaktického testu
3. Pretest – kontrolní skupina
4. Zaškolení učitelů (pravidelný breefing, manuál metody)
5. Instruktáž žáků
6. První žákovské pokusy o Podvojný deník
7. Podvojný deník v praxi 1 hodina týdně po dobu 7 měsíců
8. Posttest
9. Analýza

K analýze dat získaných při výzkumu jsem používala počítačový program SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) verze 12.0 a programu MS Excel za použití kontingenční

tabulky, statistických funkcí a možností vkládání a úprav grafů, jejichž vzhled je přijatelnější. Ze statistických metod jsem využila především deskriptivní statistiky, statistickou inferenci pro ověřování stanovených nulových a alternativních hypotéz. Podle typu proměnných a stanovených cílů výzkumu jsem se zaměřila pouze na některé konkrétní statistické metody, které nejlépe zajistí popis, kauzalitu a relaci zkoumaných faktorů. Z deskriptivních metod jsem použila aritmetický průměr, medián, směrodatnou odchylku, relativní a kumulované četnosti, dále dvouvýběrový t-test, párový t-test, F-test, Wilcoxonovův test, Pearsonův a Spearmanův korelační koeficient, výpočet koeficientu vnitřní konzistence – Cronbachovo α, jednofaktorovou analýzu rozptylu (Hendl 2004; Říčan 1980; Škaloudová 1998).[25]

2.4.1 Výzkumný design

Tento výzkumný design je kvasi-experimentální. Má jednu nezávislou proměnnou a jednu závislou proměnnou. Nezávislou proměnnou je vyučovací metoda (Interglosary na bázi Podvojného deníku), zatímco závislou proměnnou bylo spektrum čtenářských dovedností, které mělo 5 částí – celkové porozumění, vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a integrace textu a posouzení textu.

2.4.2 Výzkumný nástroj

Dva standardizované didaktické testy – testový sešit mezinárodního výzkumu PIRLS. Tyto dva testy jsou přísně analyzovány a jejich srovnatelnost je doložena několikastránkovou analýzou textu i testových otázek podle kvalitativních i kvantitativních kritérií. Analýza i ukázky jsou součástí následujících kapitol.

Kritéria hodnocení byla převzata podle PIRLS, podle příkladů z výzkumu a logiky, smyslu a významu textu a odpovědí. Hodnotiteli se pro celý výzkum stali dva proškolení lidé, kteří dodrželi postup hodnocení v průběhu celého výzkumu.

Maximální dosažitelný počet bodů u obou testů je 17, otázky mohou být za 1, 2 nebo 3 body podle náročnosti odpovědi. Dva a více bodů se objevuje u otázek s tvorbou odpovědi. Podrobnější analýzou testového materiálu se zabývám v níže uvedené kapitole. Odpovědi za

[25] Hendl, J. *Přehled statistických metod zpracování dat: Analýza a metaanalýza dat.* Praha: Portál, 2004.
Říčan, P. *Úvod do psychometrie.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1980.
Škaloudová, A. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu.* Praha: PedF UK, 1998.

jeden bod, aby byl bod přidělen, musely obsahovat všechny nezbytné prvky, které otázka vyžadovala a byly přesně v souladu s myšlenkami a informacemi z textu. V otázkách za dva body mohla vzniknout varianta plného počtu bodů nebo částečného. Plný počet bodů získal žák, který prokázal plné porozumění a znalost vysuzování a interpretace v souladu s textem, kde byly tyto dovednosti vyžadovány. Varianta částečného počtu bodů (za jeden bod) nastala v situaci, kdy žák prokázal pouze prosté porozumění explicitně vyjádřeným informací, když verze otázky vyžadovala užití postupu vysuzování nebo interpretace.

2.4.3 Výzkumný vzorek

Z několika důvodů, zejména časových, organizačních a finančních, nebylo možné při tomto výzkumu pracovat se základní populací, která je množinou všech jedinců, jichž se výzkum týká. Základní populací, na kterou byl náš výzkum zaměřen, tvoří pražští žáci povinné školní docházky 4. ročníku. V hlavním šetření byla vybraná skupina respondentů o velikosti 138 žáků. **Výběr respondentů** byl prováděn metodou *dostupného výběru* (GAVORA 2000, s. 64).[26] Školský systém České republiky je velmi selektivně zaměřený, vyčleňuje nadané žáky do výběrových víceletých gymnázií. Vzhledem k tomu, že žáci přestupují na tyto školy až po ukončení 5. ročníku, náš vzorek bude ucelený. Na obou vybraných školách jsou jazyky učeny od prvního ročníku, přestože jde o školy nevýběrové. Stejně tak vyučují informatiku od prvního ročníku. Jedna ze škol je rozšířena o hudební výchovu, žáci však nemají oddělené vyučování ostatních předmětů a časové dotace hodin ČJ obou škol jsou shodné. Tyto školy skýtaly široké spektrum žáků podle úrovní čtenářských dovedností od žáků čtenářsky prakticky nedotčených až po silné, vyspělé čtenáře s maximálními možnými dosaženými výsledky. Ve třídách byli žáci s ISP (individuální studijní plán) z důvodů poruch učení, žáci ze slabých sociálních poměrů i žáci s poruchou chování. Z důvodu zachování anonymity škol jsou jejich jména smyšlena. V různých publikacích (Greger 2005, Dvořák; Starý; Urbánek; Chvál; Walterová 2010) autoři mění názvy škol podle jejich charakteristik tak, aby byla přesto zachována jejich anonymita – např. „zelená, červená, malá, horská.“ Ze stejného důvodu jsem pro naše školy zvolila jiné názvy – názvy květin. Jakákoli shoda názvů s názvy skutečnými je čistě náhodná.

TABULKA 14 – VÝBĚR ŠKOL

ZŠ Slunečnicová	nevýběrová pražská škola na okraji Prahy, angličtina a informatika

[26] Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000.

N= 69, tj. 50 %	povinná od 1. třídy
ZŠ Tulipánová N= 69, tj. 50 %	nevýběrová pražská sídlištní škola, nabízí zaměření na hudební výchovu, anglický jazyk a informatiku.

Do výzkumu byly vybrány dvě školy z Prahy 4, které mají tři třídy čtvrtých ročníků. Jedna skupina se skládala ze tří tříd, celkem z 69 žáků a byla použita jako výzkumný vzorek experimentální, druhá skupina sestávala z 69 žáků a přistupovalo se k ní jako ke skupině kontrolní. Abychom se ujistili o shodnosti obou skupin (experimentální a kontrolní) na celém spektru zkoumaných čtenářských dovedností, provedli jsme t-test na datech z pre-testu a porovnávali střední hodnotu *Mean* a *Standart deviation* u kontrolní a experimentální skupiny. Ukázalo se, že není statisticky významný rozdíl mezi kontrolní a experimentální skupinou na škálách všech čtenářských dovedností před zahájením experimentu aplikace metody Interglosary na bázi Podvojného deníku. To znamená, že obě skupiny byly přibližně na stejné úrovni porozumění literárnímu textu na začátku experimentu.

TABULKA 15 – T-TEST EXPERIMENTÁLNÍ A KONTROLNÍ SKUPINA

Report			
Body			
Skupina ex/ko	Mean	N	Std. Deviation
1	9,51	69	3,956
2	9,03	69	3,941
Total	9,27	138	3,949

Pokrok rozvoje jednotlivých skupin čtenářských dovedností bude měřen ověřenými standardizovanými testy čtenářské gramotnosti převzatými ze zveřejněných zdrojů mezinárodního testování v překladu do ČJ a analyzován podle zkoumaných skupin čtenářských dovedností s pomocí dostupných statistických metod a technik výzkumu. Postupy porozumění jsou ve vybraných testech rozloženy rovnoměrně podle výše uvedených hodnot a zaměřené testy jsou analyzovány pro jejich srovnatelnost.

2.4.4 Výzkumný vzorek experimentální

69 žáků ze 4. ročníku pražských ZŠ

2.4.5 Výzkumný vzorek kontrolní

69 žáků ze 4. ročníku pražských ZŠ

Výzkum je zaměřený žáky, kteří již prošli výukou techniky samotného čtení a začínají používat čtení jako prostředek k rozvíjení čtenářských kompetencí, k získávání informací a naplňování prožitků v konfrontaci s různými druhy mimočítankové četby a zároveň se nachází ve 4. ročníku primární školy. V tomto období se začínají stávat nezávislými samostatnými čtenáři.

TABULKA 16 – FREKVENCE TŘÍD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4.A	23	16,7	16,7	16,7
	4.AA	23	16,7	16,7	33,3
	4.B	24	17,4	17,4	50,7
	4.BB	23	16,7	16,7	67,4
	4.C	22	15,9	15,9	83,3
	4.CC	23	16,7	16,7	100,0
	Total	138	100,0	100,0	

Vzorek tvořilo 75 dívek a 63 chlapců.

TABULKA 17 – POHLAVÍ

		Frequency
Valid	Dívky	75
	Chlapci	63
	Total	138

2.4.6 Proces experimentu

Projekt experimentu byl naplánován v průběhu akademického roku 2011/2012. Zahájení experimentu nastalo v roce 2013/2014 následujícími kroky:

- rozhovor a souhlas vedení obou škol s experimentem ve všech třídách 4. ročníku
- výběr dvou nezávislých odborníků, kteří se stali hodnotiteli testů
- učitelé byli seznámeni s plánem výzkumu, proškoleni a obdrželi materiály k projektu, zejména podrobný popis metody s návodem, jak metodu vyučovat
- žáci obou skupin, kontrolní i experimentální, byli informováni o testování z důvodu vědeckého výzkumu, byl jim vysvětlen princip vyplňování testu a byli požádáni, aby test vyplnili, jak nejlépe dovedou
- test trval 40 minut
- analýza pre-testu statistickým testem, zda je možné obě skupiny vůbec porovnávat – t-test
- školení učitelů, odpovídání na otázky, řešení problémů
- zahájení metody Interglosary 1x týdně říjen 2013 – duben 2014 v experimentální skupině, zatímco kontrolní skupina pracuje běžným způsobem výuky čtenářské gramotnosti
- školení učitelů, odpovídání na otázky, řešení problémů, návštěvy škol
- květen 2014 po ukončení aplikace metody následuje ve všech třídách 4. ročníku obou škol post-test
- hodnocení testů dvěma nezávislými hodnotiteli
- poděkování vedení i učitelům
- přepis, čištění dat a analýza statistickými metodami, porovnání středních hodnot a standartní odchylky, použití T-testu ke zjištění, zda rozdíly mezi skupinami jsou statisticky významné (α=0,05) nebo ne.

2.4.7 Zpracování dat

Všechny testy byly provedeny na hladině významnosti $p < 0,05$. Vzhledem ke způsobu výběru vzorku (záměrný, respektive dostupný výběr) si neklademe za cíl zobecňovat zjištěné skutečnosti na základní soubor.

Pro potřeby datové analýzy byla data čištěna tak, aby bylo možné porovnávat charakteristiky jednotlivých skupin. K analýze dat získaných při výzkumu jsem používala počítačový program SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) verze 17.0 a programu MS Excel za použití

kontingenční tabulky, statistických funkcí a možností vkládání a úprav grafů, jejichž vzhled je přijatelnější. Ze statistických metod jsem využila především deskriptivní statistiky, statistickou inferenci pro ověřování stanovených nulových a alternativních hypotéz. Podle typu proměnných a stanovených cílů výzkumu jsem se zaměřila pouze na některé konkrétní statistické metody, které nejlépe zajistí popis, kauzalitu a relaci zkoumaných faktorů.

2.5 Limity výzkumu

Míra pokroku bude částečně závislá na osobnosti učitele, jeho důslednosti a schopnosti evaluovat psanou formu žáka. Typologie hodnocení bude uvedena v manuálu k metodě Podvojného deníku. Tím, že bylo do výzkumu zaškoleno 10 učitelů, bude riziko ovlivnění částečně sníženo. Dalším limitujícím prvkem je velikost vzorku. Výsledky výzkumu je možné zobecňovat pouze pro obdobnou populaci a zároveň vztahovat pouze k uvedeným postupům porozumění čtenářské gramotnosti.

2.6 Validita a reliabilita didaktického testu Hroudička

Validita a reliabilita didaktického testu Hroudička byla již prokázána v zahraničí v rámci výzkumu PIRLS. Reliabilita znamená spolehlivost testu, tedy přesnost s jakou test měří v našem případě konkrétně úroveň čtenářské gramotnosti dané škály čtenářských dovedností. Validitou pak chápeme „platnost“, tedy schopnost testu měřit v našem případě úroveň čtenářské gramotnosti dané škály čtenářských dovedností.

3 Výsledky experimentu

Cílem výzkumu bylo prokázat účinnost aplikace metody Podvojného deníku na spektrum čtenářských dovedností na čtyřech škálách. Škála A označuje soubor čtenářských dovedností nazývaných vyhledávání informací, škála B reprezentuje čtenářské dovednosti vyvozování závěrů, škála C označuje interpretaci a integraci textu a škála D obsahuje dovednosti

posouzení obsahu a formy textu. Výsledky posttestu a pretestu u kontrolní a experimentální skupiny jsme pro přehlednost rozdělili do dvou podkapitol a uvedli ověřované hypotézy.

3.1 Výsledky kontrolní a experimentální skupiny na začátku a na konci experimentu

H1: EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA DOSAHOVALA LEPŠÍCH VÝSLEDKŮ NEŽ SKUPINA KONTROLNÍ.

H0: Průměrný výsledek experimentální a kontrolní skupiny se neliší

Následující tabulka porovnává průměry dosažených bodů žáků 4. ročníku experimentální a kontrolní skupiny dvou základních škol.

TABULKA 18 – POROVNÁNÍ PRŮMĚRŮ DOSAŽENÝCH BODŮ ŽÁKŮ 4. ROČNÍKU EXPERIMENTÁLNÍ A KONTROLNÍ SKUPINY DVOU ZÁKLADNÍCH ŠKOL

TŘÍDICÍ FAKTOR – POHLAVÍ /

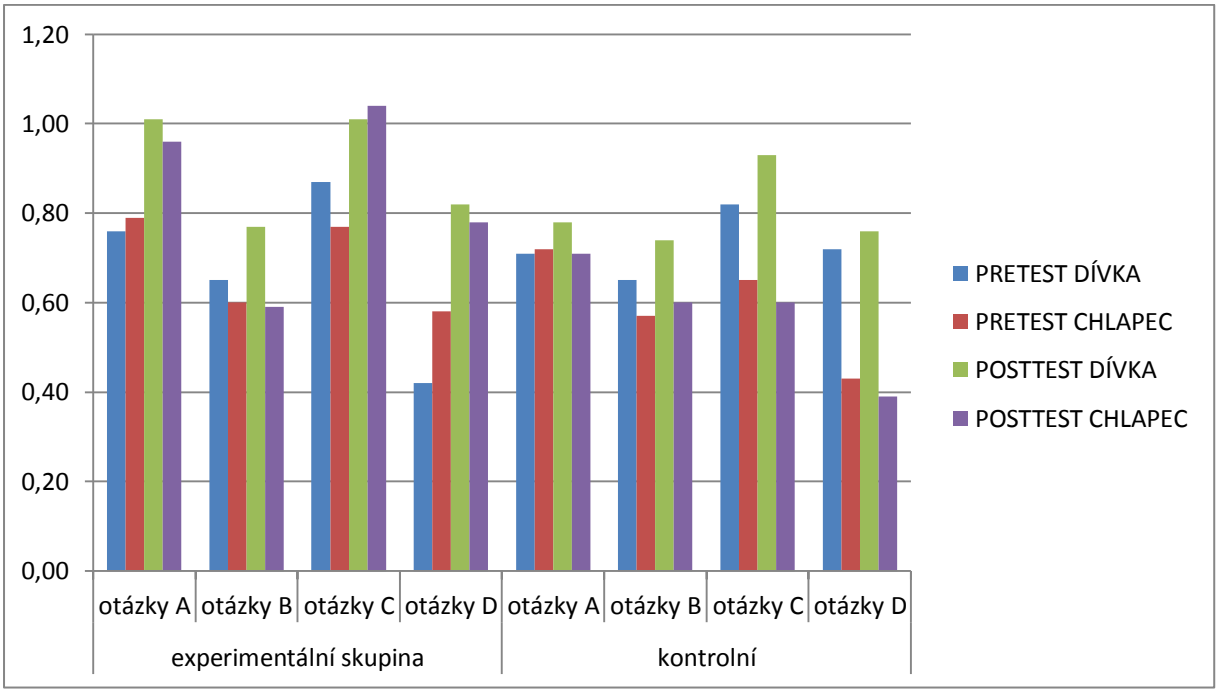
SKUPINA / TEST

ODPOVĚĎ	EXPERIMENTÁLNÍ SK.		EXPERIMENTÁLNÍ SK.		KONTROLNÍ SK.		KONTROLNÍ SK.	
	PRETEST		POSTTEST		PRETEST		POSTTEST	
	DÍVKA	CHLAPEC	DÍVKA	CHLAPEC	DÍVKA	CHLAPEC	DÍVKA	CHLAPEC
TOTAL	36	31	34	37	39	30	41	28
otázky A	**0,76**	**0,79**	**1,01**	**0,96**	**0,71**	**0,72**	**0,78**	**0,71**
otázka 1A	0,64	0,65	0,85	0,81	0,85	0,67	0,90	0,50
otázka 8A	0,89	0,94	1,18	1,11	0,56	0,77	0,66	0,93
otázky B	**0,65**	**0,60**	**0,77**	**0,59**	**0,65**	**0,57**	**0,74**	**0,60**
otázka 2B	0,39	0,32	0,68	0,24	0,44	0,33	0,49	0,50
otázka 3B	0,86	0,77	0,85	0,78	0,82	0,87	0,93	0,79
otázka 4B	0,53	0,42	0,71	0,38	0,41	0,43	0,49	0,68
otázka 5B	0,72	0,84	0,85	0,76	0,79	0,60	0,85	0,50
otázka 7B	0,92	0,81	0,91	0,84	0,90	0,77	0,98	0,71
otázka 9B	0,47	0,45	0,65	0,51	0,51	0,43	0,71	0,39
otázky C	**0,87**	**0,77**	**1,01**	**1,04**	**0,82**	**0,65**	**0,93**	**0,60**
otázka 6C	0,67	0,71	0,82	0,84	0,77	0,60	0,76	0,57
otázka 10C	1,28	1,00	1,65	1,62	1,08	0,67	1,27	0,68
otázka 11C	0,89	0,87	1,00	1,14	0,85	0,73	1,02	0,50
otázka 13C	0,64	0,48	0,59	0,57	0,59	0,60	0,66	0,64
otázky D	**0,42**	**0,58**	**0,82**	**0,78**	**0,72**	**0,43**	**0,76**	**0,39**
otázky 12D	0,42	0,58	0,82	0,78	0,72	0,43	0,76	0,39

Přehledně je vidět rozložení jednotlivých škál v grafu. V experimentální skupině na škále získávání informací (A) si polepšily jak dívky, tak i chlapci. Dívky o 16,7 % a chlapci o 11,3 %. V otázkách skupiny B na škále vyvozování závěrů si dívky polepšily o 12,6 %, ale chlapci si pohoršili o 1,7 %. Mohly za to především otázky 2, 4 a 5. V otázkách 3, 7 a 9 si chlapci

mírně polepšili. Nejvýraznějšího zlepšení dosáhly dívky, a to v otázce 12, o 40,7 %. Na škále C (interpretace a integrace literárního textu) dosáhly dívky zlepšení o 8,4 %, zatímco chlapci dokonce o 15,3 %. Nejvyššího zlepšení dosáhly dívky na škále posouzení textu (D), které dosahovalo 40,7 %, u chlapců dosahovala úroveň zlepšení 20,3 %.

GRAF 4 – POROVNÁVÁ PRŮMĚRY DOSAŽENÝCH BODŮ ŽÁKŮ 4. ROČNÍKU EXPERIMENTÁLNÍ A KONTROLNÍ SKUPINY DVOU ZÁKLADNÍCH ŠKOL



Graf i tabulka ukazují, že žáci v experimentální skupině mají vyšší průměrnou hodnotu výsledků testu, než žáci v kontrolní skupině na škále celkového porozumění textu i na všech dílčích škálách. Celkově můžeme říci, že dívky dosáhly statisticky významného zlepšení v posttestu (oproti pretestu) o 13,3 % na hladině významnosti 0,05. Chlapci dosáhli statisticky významného zlepšení v posttestu (oproti pretestu) o 9,1 % na hladině významnosti 0,05.

TABULKA 19 – ZLEPŠENÍ NEBO ZHORŠENÍ NA JEDNOTLIVÝCH ŠKÁLÁCH ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ

TŘÍDICÍ FAKTOR – POHLAVÍ /

SKUPINA / TEST

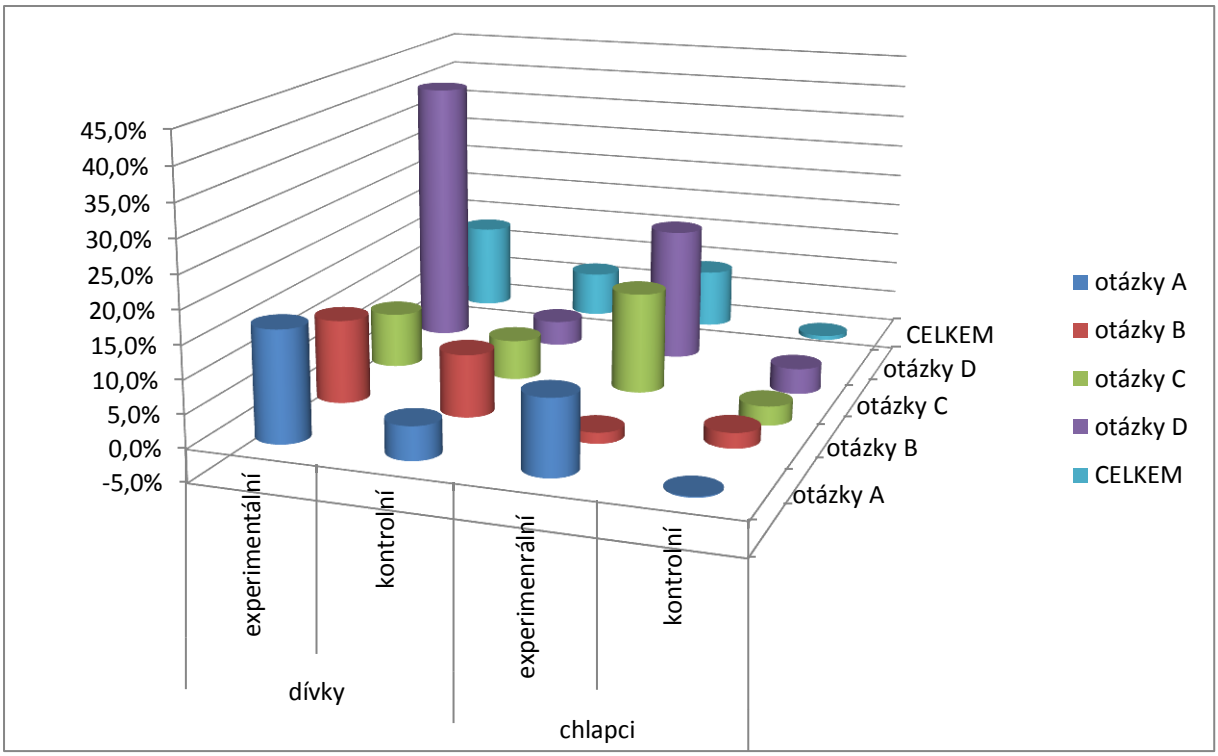
ODPOVĚĎ	EXPERIMENTÁLNÍ SK.		EXPERIMENTÁLNÍ SK.		POSTTEST-PRETEST	
	PRETEST		POSTTEST			
	DÍVKA	CHLAPEC	DÍVKA	CHLAPEC	DÍVKY	CHLAPCI
TOTAL	36	31	34	37		
otázky A	**50,9 %**	**52,7 %**	**67,7 %**	**64,0 %**	**16,7 %**	**11,3 %**
otázka 1A	63,9 %	64,5 %	85,3 %	81,1 %	**21,4 %**	**16,6 %**
otázka 8A	44,4 %	46,8 %	58,8 %	55,4 %	**14,4 %**	**8,6 %**
otázky B	**64,8 %**	**60,2 %**	**77,5 %**	**58,6 %**	**12,6 %**	**-1,7 %**
otázka 2B	38,9 %	32,3 %	67,7 %	24,3 %	**28,8 %**	**-7,9 %**
otázka 3B	86,1 %	77,4 %	85,3 %	78,4 %	**-0,8 %**	**1,0 %**
otázka 4B	52,8 %	41,9 %	70,6 %	37,8 %	**17,8 %**	**-4,1 %**
otázka 5B	72,2 %	83,9 %	85,3 %	75,7 %	**13,1 %**	**-8,2 %**
otázka 7B	91,7 %	80,7 %	91,2 %	83,8 %	**-0,5 %**	**3,1 %**
otázka 9B	47,2 %	45,2 %	64,7 %	51,4 %	**17,5 %**	**6,2 %**
otázky C	**49,6 %**	**43,8 %**	**58,0 %**	**59,1 %**	**8,4 %**	**15,3 %**
otázka 6C	42,6 %	33,3 %	54,9 %	54,1 %	**12,3 %**	**20,7 %**
otázka 10C	66,7 %	71,0 %	82,4 %	83,8 %	**15,7 %**	**12,8 %**
otázka 11C	44,4 %	43,6 %	50,0 %	55,4 %	**5,6 %**	**11,9 %**
otázka 13C	63,9 %	48,4 %	58,8 %	56,8 %	**-5,1 %**	**8,4 %**
otázky D	**41,7 %**	**58,1 %**	**82,4 %**	**78,4 %**	**40,7 %**	**20,3 %**
otázky 12D	41,7 %	58,1 %	82,4 %	78,4 %	**40,7 %**	**20,3 %**
CELKEM	**54,7 %**	**52,0 %**	**68,0 %**	**61,1 %**	**13,3 %**	**9,1 %**

báze pro průměr % – celý vzorek

* kladné číslo = zlepšení

* záporné číslo = zhoršení

GRAF 5 – POROVNÁNÍ % ZLEPŠENÍ/ZHORŠENÍ KONTROLNÍ A EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY PRETEST/POSTTEST



Z grafu je zřejmé, že na všech škálách byla průměrná úspěšnost žáků experimentální skupiny vyšší než u skupiny kontrolní, vyjma škály B u chlapců, kteří se zhoršili o 1,7 %. Je třeba se však ptát, jsou-li tyto rozdíly statisticky významné. K porovnání středních hodnot úspěšnosti experimentální a kontrolní skupiny jsme použili dvouvýběrový t-test. V tomto případě nulová hypotéza říká, že mezi středními hodnotami experimentální a kontrolní skupiny neexistuje rozdíl. Tabulka ukazuje, že tento rozdíl je statisticky významný. Z provedených analýz tedy vyplývá, že výsledky experimentální skupiny byly lepší než kontrolní skupiny žáků, statisticky významné rozdíly byly zjištěny u všech čtyř škál čtenářských dovedností.

Rozdíl v úspěšnosti žáků experimentální a kontrolní skupiny je statisticky významný na všech škálách čtenářské gramotnosti – vyvozování závěrů, interpretace a integrace textu a posuzování textu. Z provedených analýz tedy vyplývá, že výsledky experimentální skupiny byly lepší než výsledky skupiny kontrolní, statisticky významné rozdíly byly zjištěny u všech čtyř škál čtenářských dovedností. Pomocí statistické indukce jsme hypotézu č. 1 potvrdili.

3.2 Vliv pohlaví na výsledky post-testu u experimentální skupiny

Ve výzkumných šetřeních čtenářské gramotnosti českých žáků dosahují dívky zpravidla lepších výsledků než chlapci. Nyní se podíváme, zda data získaná v našem výzkumu podporují toto tvrzení. Můžeme tedy formulovat následující hypotézy:

H2: DĚVČATA EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY DOSAHOVALA LEPŠÍCH VÝSLEDKŮ NEŽ CHLAPCI.

H0: Průměrný výsledek děvčat a chlapců experimentální skupiny se v testu neliší.

Když na skupině jedinců provedeme nějaké měření, a pak ho opakujeme za jiných okolností, používáme párový t-test.
Zjištěné průměrné hodnoty úspěšnosti pro dívky prezentujeme v následující tabulce:

TABULKA 20 – DVOUVÝBĚROVÝ PÁROVÝ T-TEST NA STŘEDNÍ HODNOTU

DÍVKY

	Soubor 1	*Soubor 2*
Stř. hodnota	0,58191538	0,72095385
Rozptyl	0,03041897	0,01924801
Pozorování	13	13
Pears. korelace	0,7022399	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	12	počet stupňů volnosti
t Stat	-4,0031237	
P(T<=t) (1)	0,00087591	
t krit (1)	1,78228755	
P(T<=t) (2)	0,00175182	
t krit (2)	2,17881283	

Zajímá nás P2, které se rovná 0,00175. Jelikož je tato hodnota menší než 0,05, zamítáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 a můžeme říci, že rozdíl v dosažených

výsledcích dívek v pretestu a posstestu v experimentální skupině se statisticky významně liší.

TABULKA 21 – DVOUVÝBĚROVÝ PÁROVÝ T-TEST NA STŘEDNÍ HODNOTU

CHLAPCI

	Soubor 1	*Soubor 2*
Stř. hodnota	0,55914615	0,62786154
Rozptyl	0,03195691	0,03602439
Pozorování	13	13
Pears. korelace	0,86081153	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	12	
t Stat	-2,533008	
P(T<=t) (1)	0,01313689	
t krit (1)	1,78228755	
P(T<=t) (2)	0,02627378	
t krit (2)	2,17881283	

Zajímá nás P2, které se rovná 0,02627. Jelikož je tato hodnota menší než 0,05, zamítáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 a můžeme říci, že rozdíl v dosažených výsledcích chlapců v pretestu a posstestu v experimentální skupině se statisticky významně liší.

TABULKA 22 – PRŮMĚRNÉ % DOSAŽENÝCH BODŮ PODLE JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY

Průměry % dosažených bodů

TŘÍDÍCÍ FAKTOR – POHLAVÍ / SKUPINA /
TEST

ODPOVĚĎ	**EXPERIMENTÁLNÍ SK.**		**EXPERIMENTÁLNÍ SK.**	
	PRETEST		**POSTTEST**	
	DÍVKA	**CHLAPEC**	**DÍVKA**	**CHLAPEC**

TOTAL	36	31	34	37
otázka 1A	63,9 %	64,5 %	85,3 %	81,1 %
otázka 8A	44,4 %	46,8 %	58,8 %	55,4 %
otázka 2B	38,9 %	32,3 %	67,7 %	24,3 %
otázka 3B	86,1 %	77,4 %	85,3 %	78,4 %
otázka 4B	52,8 %	41,9 %	70,6 %	37,8 %
otázka 5B	72,2 %	83,9 %	85,3 %	75,7 %
otázka 7B	91,7 %	80,7 %	91,2 %	83,8 %
otázka 9B	47,2 %	45,2 %	64,7 %	51,4 %
otázka 6C	42,6 %	33,3 %	54,9 %	54,1 %
otázka 10C	66,7 %	71,0 %	82,4 %	83,8 %
otázka 11C	44,4 %	43,6 %	50,0 %	55,4 %
otázka 13C	63,9 %	48,4 %	58,8 %	56,8 %
otázky 12D	41,7 %	58,1 %	82,4 %	78,4 %

3.3 Vliv pohlaví na výsledky post-testu u kontrolní skupiny

Totéž je třeba otestovat i u kontrolní skupiny děvčat i chlapců a porovna výsledky pretestu a posttestu.

H3: Děvčata kontrolní skupiny dosahovala lepších výsledků než chlapci.

H0: Průměrný výsledek děvčat a chlapců kontrolní skupiny se v testu neliší.

Tabulka 23 – Dvouvýběrový párový t-test na střední hodnotu

DÍVKY

	Soubor 1	*Soubor 2*
Stř. hodnota	0,60453846	0,67510769
Rozptyl	0,04491572	0,04429856
Pozorování	13	13

Pears. korelace	0,97534298	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	12	
t Stat	-5,422432	
P(T<=t) (1)	7,719E-05	
t krit (1)	1,78228755	
P(T<=t) (2)	0,00015438	
t krit (2)	2,17881283	

Zajímá nás P2, které se rovná 0,000154. Jelikož je tato hodnota menší než 0,05, zamítáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 a může říci, že rozdíl v dosažených výsledcích dívek v pretestu a posstestu v kontrolnískupině se statisticky významně liší.

TABULKA 24 – DVOUVÝBĚROVÝ PÁROVÝ T-TEST NA STŘEDNÍ HODNOTU

CHLAPCI

	Soubor 1	*Soubor 2*
Stř. hodnota	0,51580769	0,50916923
Rozptyl	0,03415286	0,02879617
Pozorování	13	13
Pears. korelace	0,79025753	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	12	
t Stat	0,20689684	
P(T<=t) (1)	0,41977979	
t krit (1)	1,78228755	
P(T<=t) (2)	0,83955958	
t krit (2)	2,17881283	

Zajímá nás P2, které se rovná 0,83955958. Jelikož je tato hodnota větší než 0,05, nezamítáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 a může říci, že rozdíl v dosažených výsledcích chlapců v pretestu a posstestu v kontrolní skupině se statisticky významně neliší.

Je zřejmé, že ve všech škálách byla průměrná úspěšnost dívek vyšší než u chlapců. Je třeba se však ptát, jsou-li tyto rozdíly statisticky významné. K porovnání středních hodnot úspěšnosti chlapců a dívek jsme použili dvouvýběrový t-test. V tomto případě nulová hypotéza říká, že mezi středními hodnotami dívek a chlapců neexistuje rozdíl. Nejdříve jsme pomocí F-testu zjišťovali, zda jsou rozptyly v obou souborech shodné. Na 5 % hladině významnosti jsme použitím F-testu prokázali, že se jedná o shodné rozptyly, a proto můžeme použít t-testu pro shodné rozptyly. Výsledky testů prezentujeme v následující tabulce:

TABULKA 25 – PRŮMĚRNÉ % DOSAŽENÝCH BODŮ PODLE JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK KONTROLNÍ SKUPINY

TŘIDÍCÍ FAKTOR – POHLAVÍ / SKUPINA / TEST

ODPOVĚĎ	KONTROLNÍ SK.		KONTROLNÍ SK.	
	PRETEST		POSTTEST	
	DÍVKA	CHLAPEC	DÍVKA	CHLAPEC
TOTAL	39	30	41	28
otázka 1A	84,6 %	66,7 %	90,2 %	50,0 %
otázka 8A	28,2 %	38,3 %	32,9 %	46,4 %
otázka 2B	43,6 %	33,3 %	48,8 %	50,0 %
otázka 3B	82,1 %	86,7 %	92,7 %	78,6 %
otázka 4B	41,0 %	43,3 %	48,8 %	67,9 %
otázka 5B	79,5 %	60,0 %	85,4 %	50,0 %
otázka 7B	89,7 %	76,7 %	97,6 %	71,4 %
otázka 9B	51,3 %	43,3 %	70,7 %	39,3 %
otázka 6C	35,9 %	22,2 %	42,3 %	22,6 %
otázka 10C	76,9 %	60,0 %	75,6 %	57,1 %
otázka 11C	42,3 %	36,7 %	51,2 %	25,0 %
otázka 13C	59,0 %	60,0 %	65,9 %	64,3 %
otázky 12D	71,8 %	43,3 %	75,6 %	39,3 %

báze pro průměr % – celý vzorek

Celkově můžeme říci, že dívky dosáhly statisticky významného zlepšení v posttestu (oproti pretestu) o 13,3 % na hladině významnosti 0,05. Chlapci dosáhli statisticky významného zlepšení v posttestu (oproti pretestu) o 9,1 % na hladině významnosti 0,05.

Statisticky významné jsou podle tabulky jen tři škály. Z provedených analýz tedy vyplývá, že výsledky dívek byly lepší než výsledky chlapců, statisticky významné rozdíly byly zjištěny u tří ze čtyř škál čtenářských dovedností. Pomocí statistické indukce jsme alternativní hypotézu potvrdili.

3.4 Didaktický model upravené metody Interglosary na bázi Podvojného deníku

Metoda Podvojného deníku je důležitou a zatím bohužel ve výukové praxi nedoceněnou metodou pro rozvoj základních čtenářských dovedností žáků 4. ročníku základní školy. Tento didaktický model má za cíl více popsat danou metodu, vědecky ji obhájit a zejména navrhnout konkrétní způsoby její využitelnosti v učitelské praxi pro výuku čtení s porozuměním a nabídnout její alternativy pro individualizaci podle potřeb konkrétních žáků 4. ročníku základní školy. Metodu lze libovolně aplikovat i ve vyšších ročnících edukace a pro její variabilitu lze důvodně předpokládat její účinnost i u žáků s SPU.

3.5 Metoda Podvojného deníku

Tato metoda vzešla z dílny RWCT International Consortium (Reading and Writing for Critical Thinking – Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení) v roce 1997. Členy tohoto konsorcia jsou Mezinárodní čtenářská asciace (International Reading Association), Hobart a William Smith College a Universita severní Iowy. Je to metoda zápisu čtenářského deníku po tichém samostatném čtení žáků v hodině literární výchovy, která žáka nutí k aktivnímu čtení a rozvíjí hlubší porozumění. Podle zkušeností z učitelské praxe vede k rozvoji čtenářských dovedností, zejména ke spektru interpretačních a integračních dovedností.

3.5.1 Cíl

Žáci

- propojují předchozí zkušenosti z textu i života se čteným textem
- interpretují
- vlastními slovy parafrázují vybraný úryvek
- formulují vlastní názor k přečtenému úryvku z textu
- vyjadřují pocity na základě přečteného literárního textu
- vysuzují vlastnosti postav
- vyhledávají v textu nejdůležitější pasáž
- respektují názory ostatních spolužáků
- odhadují pocity a názory ostatních
- vyvozují závěry
- vyhledávají informace
- posuzují text

3.5.2 Klíčové kompetence

- K řešení problémů
- K učení
- Osobnostní a sociální
- Komunikativní

3.5.3 Zaměření

Vzdělávací oblast	Jazyk a jazyková komunikace
Vzdělávací obor	Český jazyk a literatura
Stupeň	1. stupeň
Období	2. období
Cílová skupina	4. – 5. ročník ZŠ, vhodné i pro ostatní ročníky s úpravou
Časová dotace	45 – 90 minut

3.5.4 Tematický okruh Literární výchova

Očekávaný výstup podle RVP ZV

- Vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je
- Volně reprodukuje text podle svých schopností
- Tvoří vlastní literární text na dané téma

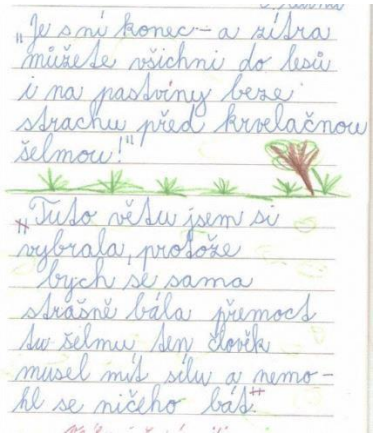
3.5.5 Tematický okruh Komunikační a slohová výchova

Očekávaný výstup podle RVP ZV

- Čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas
- Posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení
- Rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk
- Reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta

3.6 Manuál didaktického modelu metody Interglosary na bázi Podvojného deníku

Název Podvojný deník vznikl podle typu zápisu, který se podobá zápisu podvojného účetnictví, tedy dva zápisy oddělené čarou. Jedná se o specifický typ zápisu žáka do sešitu čtenářského deníku, který je rozdělen na dvě závislé části. Pro přehlednost jsou tyto dvě části odděleny. V praxi se osvědčilo vynechat jeden volný řádek, případně barevně odlišit tyto dvě části.



Obr. Ukázka zápisu podvojného deníku, dívka, 9 let, 4. roč.

Žák si do hodiny literární výchovy a čtení přinese vlastní knihu podle svého zájmu, nejlépe beletristického charakteru, prózu, může být ale i sbírka poezie. Komiksy, knihy s přemírou

ilustrací, mapy, atlasy zvířat nebo encyklopedie **nejsou** pro tuto metodu nejefektivnější (pro encyklopedické texty jsou vhodnější jiné metody, např. vím-chci vědět-dozvěděl jsem se, know-want to know-learnt, Ogle, 1986). Nejlepší texty jsou takové, které nutí žáka uvažovat, co jimi autor myslel a v nichž je ukryto více možností k interpretaci. Učitel doporučí knihy podle současných trendů v literatuře, věnuje čas diskusi o nabídkách veřejných či školních knihoven a má na vyučovací hodinu v zásobě knihy na zapůjčení, pro případ, že by žák zvolil nevhodnou knihu nebo si zapomněl vlastní knihu donést. Volbu knihy jinak necháváme co možná nejvíc na zájmu dítěte. Pokud by si učitel s výběrem vhodné literatury pro děti nevěděl rady, je možné se inspirovat na portálech, které literaturu pro děti recenzují a nabízejí tak kvalitní tituly, např. každoročně vyhlášené dětské knihy s cenou Magnesia Litera (http://www.magnesia-litera.cz), ceny vyhlášené na http://npmk.cz (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského) – Cena dětí, Cena knihovníků, Cena Noci s Andersenem, Cena ministra školství mládeže a tělovýchovy za přínost k rozvoji dětského čtenářství.

Jednou z možností, jak žáky na metodu Interglosary připravit a postupně ji učit, je její příkladné **modelování**[27]. Modelování znamená, že sám učitel předvádí, jak metoda funguje ve skutečnosti, jak by asi on sám o textu přemýšlel a jaké procesy mu v hlavě probíhají. Učitel čte nahlas vhodně vybraný text z dětské knihy, kterou si předem připravil, je mu blízký a nahlas hovoří o svých momentálních myšlenkách. Uvedu smyšlený příklad hovoru učitele, jak by mohl vypadat. Možná se žáci budou v průběhu čtení sami zapojovat, diskutovat a klást vlastní otázky. To není na škodu, učitel jejich komentáře může zapisovat na tabuli a posléze se jim věnovat v rozboru. Učitel začíná číst nahlas celé třídě: „Byl jednou jeden kluk a ten se jmenoval Petr. Jednoho dne se Petrovi vůbec nechtělo do školy a tak se začal před maminkou vymlouvat, že ho bolí v krku, že má velkou rýmu, že má hlavu jako střep, že dostal velkou zimnici, že má určitě strašně vysokou horečku a že je vlastně úplně na umření, takže by do té školy snad ani nedošel… Hmm, teď mě napadá, jak čtu o tom Petrovi, že když jsem byl malý kluk a chodil jsem do stejné třídy jako on, také jsem měl chvíle, kdy se mi nechtělo do školy a raději bych celý den jen tak prolenošil v posteli[28], ale nikdy mě nenapadlo se takhle vymlouvat[29], zajímalo by mě, jak to vlastně bylo dál s tím Petrem a jak to všechno dopadlo. Tak budu číst dál. Když to maminka slyšela, hned zavolala pana doktora, aby jí poradil, co má

[27] metoda vychází z RWCT
[28] vlastní zkušenost
[29] stanovisko nesouhlasu s postojem hlavního hrdiny

dělat. Hmm, maminka zavolala pana doktora, napadá mě, že já doktory vůbec nemám rád, když vidím bílý plášť, rozklepou se mi úplně kolena. Zajímalo by mě, jestli se někdo také bojí pana doktora nebo bílého pláště a proč?[30] Nevěřím, že jsem sám. Ale teď už jsem zvědavý, jak vše pokračovalo dál[31]. Pan doktor si zavolal Petra na prohlídku do ordinace, protože po telefonu se nedá poznat, jaká že to choroba Petra postihla. Maminka zavolala do zaměstnání, na dopoledne si vzala neplacené volno, Petra pořádně oblékla a jeli. Když vstoupili do ordinace, Petrovi se udělalo doopravdy špatně, začal se potit a bylo mu na zvracení. Teprve teď mu došlo, co udělal…Hmm tak mě napadá, že se Petr sám vytrestal[32], když předstíral nemoc a možná by teď všechno vrátil zpět? Ale dá se vrátit zpět něco, co už se stalo? Vrátím se zpátky ke čtení…“ Podobně je možné modelovat žákům přemýšlení nahlas v průběhu čtení, které vede k lepšímu porozumění textu.

Umožněte žákům alespoň 20 minut **tichého čtení**. Hlídejte čas. Nastavte si třeba budíček. Dopředu zajistěte, podle možností vaší třídy a jejího umístění, co možná nejlepší atmosféru pro příjemný prožitek z četby a maximální soustředění. Zásadně zde žáci získávají prostor pro individuální tiché čtení, které umožňuje rychlejším čtenářům větší tempo, a nejsou nuceni přizpůsobovat se tempu slabších čtenářů. Délka přečteného textu je zde proto přiměřená individuálním možnostem žáka.

Pravidla pro tiché čtení

- Žáci se uvelebí na příjemném místě, mohou využít koberec, polštářky, plyšové hračky, stín pod stromy, lavičky v atriu, deku na trávníku, rehabilitační míče apod. podle pokynů učitele.
- Žáci dodržují klid a ticho. Po zadání úkolu, učitel ukončí prostor pro dotazy. Při pravidelném zařazování podvojného deníku budou dotazy ustávat a hovory budou směřovat spíše ke sdílení prožitků z četby, argumentaci aj. Už nikdo nemluví, neptá se, neruší.
- Žáci zbytečně nevstávají. Vybrané místo pro pohodlné čtení už po odstartování času pro tiché čtení nemění.

[30] pokládání otázek
[31] utváření vztahu k literatuře
[32] zobecňování

- Pokud nastane situace, že žák dočte kapitolu, může pokračovat kapitolou další až do vypršení času pro tiché čtení
- Žádná hudba. Mohla by narušovat koncentraci při čtení podobně jako hluk.

Zadání Interglosary

Zadání úkolu mají žáci nalepeno v úvodu sešitu, aby si ho mohli v průběhu roku znovu osvěžit. Zní následovně:

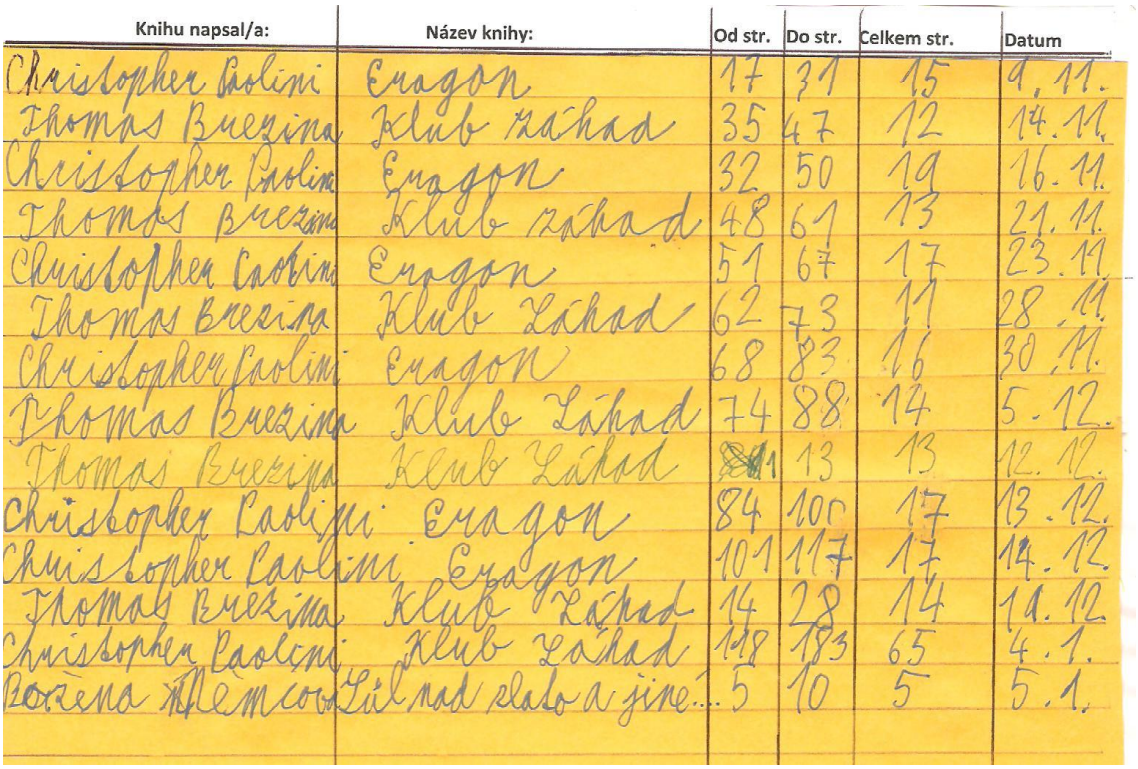
1. **Vypiš úryvek** (úryvek znamená část textu), který jsi právě přečetl/a, maximálně 6 vět, který na tebe z nějakého důvodu nejvíce zapůsobil. Například:
    - připomněl ti něco, s čím už ses někdy setkal/a, co už jsi někdy zažil/a nebo někde četl/a,
    - vyvolává v tobě nějaké otázky,
    - představuje pro tebe záhadu,
    - nebo je v něm něco, s čím můžeš nebo naopak nemůžeš souhlasit.
2. **Napiš komentář** ke zvolené části textu. Několika vlastními větami velmi dobře vysvětli, aby každý pochopil, proč sis vybral právě tento úryvek a svůj komentář odůvodni.

Úvodní částí zápisu po každé nově rozečtené knize je zapsání jejího názvu, autora, data a informace o počtu přečtených stránek konkrétních stránek podle následujícího vzoru:

1. listopadu

Jak jsme se učili slušně nadávat
Vojtěch Steklač
Od str. 50 do str. 58

nebo následovně



Knihu napsal/a:	Název knihy:	Od str.	Do str.	Celkem str.	Datum
Christopher Paolini	Eragon	17	31	15	9. 11.
Thomas Brezina	Klub Záhad	35	47	12	14. 11.
Christopher Paolini	Eragon	32	50	19	16. 11.
Thomas Brezina	Klub Záhad	48	61	13	21. 11.
Christopher Paolini	Eragon	51	67	17	23. 11.
Thomas Brezina	Klub Záhad	62	73	11	28. 11.
Christopher Paolini	Eragon	68	83	16	30. 11.
Thomas Brezina	Klub Záhad	74	88	14	5. 12.
Thomas Brezina	Klub Záhad	91	13	13	12. 12.
Christopher Paolini	Eragon	84	100	17	13. 12.
Christopher Paolini	Eragon	101	117	17	14. 12.
Thomas Brezina	Klub Záhad	14	28	14	11. 12.
Christopher Paolini	Klub Záhad	118	183	65	4. 1.
Božena Němcová	Žil nad zlato a jine...	5	10	5	5. 1.

Pro lepší přehlednost je vhodnější tento úvodní zápis zahájit vždy na další novou stranu. Následuje přesné citování, přepis libovolného vybraného úryvku z právě přečtené části knihy podle zadaných kritérií. Úryvek by neměl být delší než několik vět. Pokud by měli žáci tendence více se rozepisovat, vysvětlete, že je třeba úryvek zkrátit výběrem jeho nejpodstatnější části. Nejde nám o opisování celých stran knihy, ale o zvážení a rozhodnutí se pro výběr krátké pasáže, která žáka nějakým způsobem při čtení vlastní knihy ve vyučovací hodině nejvíce oslovila. Takovou činností se žák učí vyhledávat hlavní informace z textu a lepší orientaci.

Jak postupovat při hodnocení podvojného deníku

Učitel dbá na dodržování pravidel pro tiché čtení a dodržování formálních kritérií úkolu. Minimální délka úryvku z čtené knihy není stanovena, maximální délka pak 6 vět. Na začátku hodiny učitel překontroluje *věcnou* vhodnost přinesených knih. V žádném případě neodsuzuje **názor** žáka, jedině pokud by se vychýlil od základních pravidel společenského života a jejích zákonů či ve smyslu etických hodnot. Učitel opravuje v případě, že by žák nedodržel formální kritéria podvojného deníku, např. zbytečně by se rozepisoval při přepisu textu, odchýlil se svým komentářem od úryvku nebo dostatečně nevysvětlil svůj názor v komentáři.

Např. komentář „Líbí se mi to.“ Nebo „Je to legrační.“ „Je to záhada.“ Takové věty je třeba hned v počátcích práce s podvojným deníkem monitorovat a lépe motivovat žáky, vhodně je pozitivně povzbuzovat k rozšíření své interpretace. Případně se znovu pokusit o modelaci myšlením nahlas, které by žákům názorně ukázalo, co se odehrává v hlavě učitele v průběhu čtení. Při procházení třídou vhodně motivujte žáky rozšiřujícími otázkami, aby žák vysvětlil svůj názor. „Proč se ti to líbí? Zkus mi to lépe vysvětlit.“ „Co ti přišlo tak legrační? Už jsi něco podobného zažil?“ „Čím je to pro tebe záhadné a proč?“ „Ještě pořád nerozumím, proč sis vybral právě tento úryvek.“ Otázka „Proč?“ nutí žáky více přemýšlet, neodbývat komentář jednou větou, ale vede žáky k vyspělejšímu myšlení. Žáci se učiteli snaží lépe objasnit svůj názor, hledat vhodné argumenty a důkazy na podporu svého tvrzení. Učitel může ještě povzbudit slovy: „Teď už tomu rozumím, proč se ti právě tento úryvek tolik líbí.“

Sešit s podvojným deníkem učitel vybere. Je důležité žákovo úsilí s psaním úryvku a vlastního názoru náležitě ohodnotit. Učitel své ocenění vyjádří malou odměnou, razítkem, obrázkem nebo „smajlíkem“ a přidá vlastní slovní komentář. Komentář by měl jít v souběžné významové linii s úryvkem a zároveň s žákovým komentářem tak, aby podpořil hlubší přemýšlení o textu a vyjádření dětského názoru. Komentář by nikdy neměl být kontraproduktivní, zahanbující nebo moralizující.
Žáka potěší komentáře typu: „Souhlasím, také bych se bál toho obrovského pavouka.“
„I já jsem v dětství něco podobného prožil.“
„Zkus na svou otázku najít odpověď a přijď mi říci, co jsi zjistil.“

Komentář učitele svým obsahem podněcuje k lepší práci.
Například:
„Prima, je vidět, že ses nad čtením zamyslel.“
„Jen tak dál, jsi na dobré cestě.“
„Zkus mi svůj komentář ještě znovu vysvětlit.“
Komentáře by měly žáky motivovat ke stále lepším výkonům (pokud to ještě v rámci této metody lze). Ty nejlepší komentáře uvádíme v ukázce žákovských prací.

Pozor na snahu o říkání vlastních **moudrostí.** Učitelé mají snahu vyjadřovat se a říkat své pravdy. Zde pro ně není prostor, protože by mohl žáka odradit od spontánního sdělování vlastního názoru a spíše by se snažil vyhovět a používat názor, o kterém si myslí, že je

správný pro jeho učitele. Ztrácel by na vlastní úrovni dětské interpretace. Žákův názor je na jeho vlastní úrovni dostatečně moudrý a měl by být pochopen.

Nedělejte předčasné závěry. Pokud napoprvé nepochopíte, co chtěl žák svým komentářem říci, **doptejte se.**

Žáci si časem navyknou na pravidla a způsob podněcování učitele. V závislosti na to se nebudou bát vyjadřovat, budou bezprostřednější a pravdivější, budou se zamýšlet do větší hloubky a podvojné deníky budou stále kvalitnější. S tím se bude zvyšovat i úroveň čtenářských dovedností, zejména dovednosti interpretace a integrace literárního textu.

3.7 Ukázky podvojného deníku

„Ach jo, pomyslela si babička, jiné babičky si pohoví, něco upletou, a já abych pořád dělala soudce.“
„*Mně to připomíná, když se já s bráchou pohádám, tak máma taky musí dělat soudce*.“ (dívka, 9 let, výsledek testu v dovednosti interpretace 54 %).

„Zamlčel jsem polohu ostrova.“
„*Vybral jsem si tuto větu, protože bych to také tak udělal.*“ (chlapec, 9 let, výsledek testu v dovednosti interpretace 58 %).

„Je s ní konec – a zítra můžete všichni do lesů i na pastviny beze strachu před krvelačnou šelmou!“
„*Tuto větu jsem si vybrala, protože bych se sama strašně bála přemoct tu šelmu, ten člověk musel mít sílu a nemohl se ničeho bát.*“ (dívka, 9 let, výsledek testu v dovednosti interpretace 100 %)

„Byl jsem zrovna na zahradě a neměl jsem co dělat, když přišel Vendelín a ptal se mě, co dělám. Nic, řekl jsem mu. „Tak pojď se mnou, “ povídá Vendelín „něco ti ukážu.“
„*Líbí se mi to, protože mi to připomíná moje víkendy, že se někde válím a nudím se*.“ (chlapec, 10 let, výsledek testu v dovednosti interpretace 100 %)

3.8 Varianty následného využití PD

- Domácí úkol

Podvojný deník lze zadat i za domácí úkol a čas v hodině využít ke společným diskusím nad úryvky a komentáři. Spolupráce s rodiči na čtenářských aktivitách je jedna z nejdůležitějších. Domácí podpůrné prostředí, výchova v rodině, velikost domácí knihovny, vztah rodičů k literatuře, to vše velmi výrazně ovlivňuje čtenářské návyky dětí, jakou literaturu si k četbě vybírají a stav dětského čtenářství obecně. Je proto účelné požádat rodiče na třídních schůzkách o spolupráci na rozvoji čtenářství svých dětí.
Doma mohou žáci požádat některého ze svých rodičů, aby **okomentoval** vybraný úryvek z jiného úhlu pohledu, vyjádřil tak svůj vztah ke knize svého dítěte.

- Pomoc rodičů

Pomoc rodičů a jejich podíl na rozvoji čtenářské gramotnosti spočívá v několika rovinách. Začíná v **doporučení vhodné literatury** k domácímu mimočítankovému čtení. Pro žáky nečtenáře nebo jen sporadické čtenáře je vhodné volit knihy, které mají rychlý spád a jsou „čtivé“. Mohou být více ilustrované s menším rozsahem textu různých literárních žánrů. Pro začátek jde o navázání vztahu k literatuře takovým způsobem, aby žáka čtení bavilo. Přispět k tomu mohou rodiče i samotnou účastí na procesu čtení, projevováním zájmu o to, co už dítě přečetlo a pokládáním otázek stimulujících u dítěte přemýšlení o přečteném textu. Otázky mohou být obecné i konkrétní, vycházející z daného syžetu. Rodič může pokládat **otázky** k ději, hlavním postavám, prostředí, konfliktu mezi postavami, může žádat o vyjádření názoru, hodnocení a kritického posouzení, podle vlastní znalosti souvislostí a obsahu knihy. Žák ocení, že se rodič o jeho knihu zajímá, je tím motivován k dalšímu čtení. Lze považovat za velmi pozitivní, dojde li na základě těchto otázek k **hlubší diskusi** mezi rodičem a žákem nad jakýmkoli fragmentem knihy. Žák se sám začíná ptát. Diskuse a otázky žáka totiž vedou k aktivnímu přemýšlení o textu a učí strategii navozující cestu k širšímu porozumění textu. Pomáhá porozumění těch pasáží, se kterými si žák sám neví rady a nedokáže si je vysvětlit nebo pochopit.

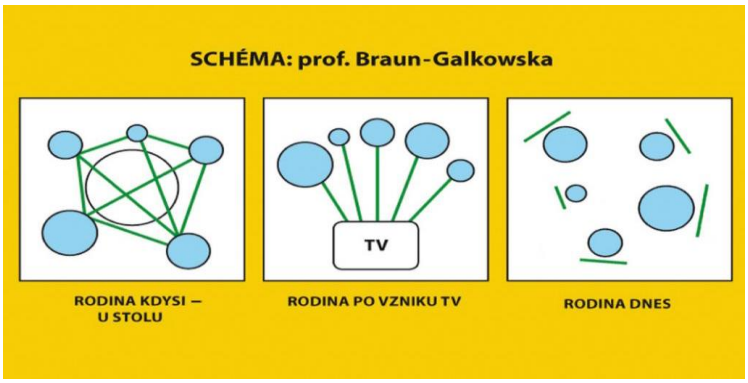
Začít se ptát tak, abychom rozvíjeli žákovo aktivní přemýšlení o textu, je dobré **otázkami** typu:

„O čem jsi dnes četl/a?“
„A jak to bylo dál?“
„Co se asi stane příště?“
„Zajímalo by mě, proč…?“
„Co se ti nejvíc v této kapitole líbilo?“
„Jak se to mohlo stát?“
„Bylo tam něco, čemu jsi nerozuměl/la?“
„Překvapilo mě, že…“
„Co si myslíš o..?“
„Co bys udělal/a ty na jeho místě?“
„Jak je možné, že…?
„Nepřipomnělo ti to něco, co už se nám někdy stalo?“
„Není to zvláštní? Moc tomu nerozumím.“

Důležité je být trpělivý/á a vytrvale podněcovat dítě k dalšímu čtení, postupně prodloužit **čas věnovaný knize** na minimálně dvacet minut denně. Může se stát, že na čtení občas nebude čas, takové situace určitě nastanou, důležitá je ale snaha v rámci rodinných možností **frekvenci čtení** podle daných podmínek rozšiřovat s cílem pravidelného čtení. Jaké knihy vybírat pro pravidelného čtenáře? Dětská kniha, kterou si s chutí přečte i dospělý, je kniha vhodná právě pro pravidelného čtenáře.
Rodič je tím nejdůležitějším učitelem a vzorem pro utváření životních hodnot. Staňme se aktivními průvodci ve vzdělávání svých dětí.

[33]Schéma: prof. Braun-Galkowska

[33] http://www.celeceskoctedetem.cz/



- Odhaduj

Pro další práci s úryvky vybranými žáky z vlastních knih se osvědčila metoda „Odhaduj“. Vyvoláme některého ze žáků, aby přečetl svůj úryvek z knihy zapsaný v čtenářském deníku, svůj komentář v tuto chvíli ještě nečte. Většina žáků hned ví, který z úryvků může být pro ostatní zajímavý, přesto můžeme nechat chvilku volného času pro samotný výběr. Následně ostatní necháme hádat, proč si spolužák daný úryvek vybral. Na závěr žák přečte své vysvětlení s náležitým odůvodněním a společně zhodnotíme, kdo a jak se shodl nebo přiblížil. Tato metoda nabízí velkou variabilitu témat a mezipředmětových vztahů, kterou mohou vést k hlubší řízené diskusi mezi žáky a následným aplikačním aktivitám (vyhledání informace na internetu, diskusi o přestávce nebo doma…). Například mohu uvést dvě situace, které v průběhu praxe vyvstaly. Žáci spolu s délkou praxe podvojného zápisu získávají i cit pro vyhledávání podstatné informace z textu vhodné pro sdílení s ostatními.
Pro ilustraci uvádím následující dva příklady:

Žák (chlapec, 10 let, sporadický čtenář, nízká úroveň ČG) vybral úryvek z knihy: Blytonová, Enid. (2009). Správná pětka na útěku. Praha: Albatros:

„Georgice palice,
Praštěná je velice,
Lže a krade, kydá hnuj,
Georgice, fuj, fuj, fuj!“

Metodou Odhaduj jsme se dostali k různým pochopením výše uvedeného úryvku a k diskusi nad záměrem autora. Ukázky mylných a často vzdálených odhadů: *„Myslí si, že je ta holka praštěná.“ „Vybral si tu básničku proto, že je ta básnička legrační..“* Několik žáků se

přiblížilo správnému významu básničky: „*Ta básnička je hnusná*.“ „*Nelíbí se mu, že se jí posmívají.“* Záměr autora žák vystihl naprosto přesně a dokázal svým spolužákům svým komentářem z podvojného zápisu ve čtenářském deníku objasnit její obsah.
Komentář žáka: „*Nelíbí se mi, že se spolužáci své spolužačce posmívají ošklivou básničkou. Já bych to nikdy neudělal.“* Chlapec přiznal, že se s podobnými básničkami setkává i mezi svými vrstevníky a otevření tématu mu pomohlo pochopit, jak se člověk cítí v takové situaci.

Žákyně (dívka, 11 let, pravidelný čtenář, průměrná úroveň ČG) vybrala úryvek z knihy: Brezina, T. (2009). Klub záhad – Pomsta hraběte Gundolfa. Praha: Fragment:

„V sobotu odpoledne stál Jupiter Katz v kuchyni a žehlil.“

Tentokrát žáci narazili na téma úloh v rodině, rozdělení prací na mužské a ženské, emancipaci. Nastala diskuse na toto téma. Většina žáků velmi přesně odhadla, proč si spolužačka vybrala takový úryvek.
Komentář dívky: *„ Přišlo mi divné, že kluk žehlí.“*
Následující metoda může napomoci k řízené práci s takovými tématy.

- Diskuse

Jeden vybraný žák přečte svůj úryvek. Vhodný úryvek učitel vybere v době, kdy žáci samostatně píší, prochází třídou, a pročítá si úryvky s komentáři. Učitel volí podle obsahu úryvku, zejména sleduje různorodost interpretace úryvku. Vybírá text, který vyvolává otázky k diskusi nebo skrývá nějakou nevyřešenou záhadu. V textu může být například nestandartní situace, která překvapí, nové, zajímavé slovo, něco, o čem jste si četli již dříve, něco podobného, s čím se žáci třídy setkali v minulosti, učili se o tom, a přesto je s tím informace autora v rozporu. Držte se textu a nezabíhejte k diskusím daleko mimo text. Vhodný text je takový, o kterém se dá dobře diskutovat, hovoří o chování postavy, vyjadřuje kladnou nebo zápornou reakci na určitou situaci, která vyvolává otázky, vybízí k vyjádření souhlasu nebo nesouhlasu, argumentaci nad právy hrdiny, nad problémy života a světa. Tato varianta následného využití čtenářského deníku je vhodná ve třídách větších než 20 žáků. Jedná se o snížení diskutujících, kdy se třída rozdělí do dvojic. Dvojice volí společný argument, společně domluví jedno tvrzení k úryvku. Vyjadřují se dohodnutým názorem, proč daný žák vybral právě tento svůj úryvek z vlastní knihy. Podobně se mohou žáci rozdělit do větších skupin.

Ponechejte čas ke skupinové diskusi cca 5–7 minut. Skupiny by měly dát prostor každému svému členu, aby se vyjádřil. Poté požádejte skupinu, aby vybrala svého zástupce, který pak přednese společné stanovisko.

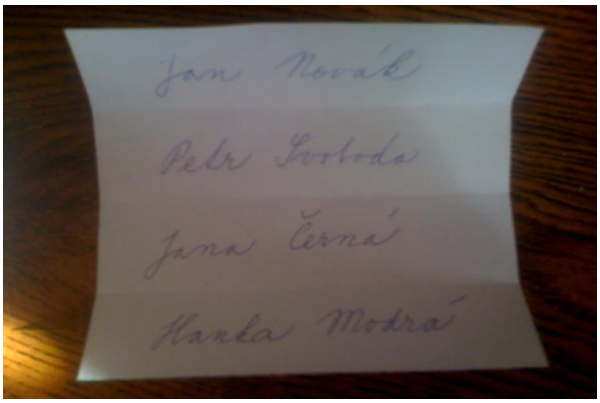
- Prezentace knih

V následných hodinách mohou žáci prezentovat svou vlastní knihu. Zkusí ji doporučit svým spolužákům, vymýšlí vlastní hodnocení knihy a dokládají, vysvětlují, proč by svou knihu doporučili a komu. Tím se zároveň rozvíjí jejich dovednost posouzení literárního textu. Na úvod představují jméno autora, název knihy, hlavní postavy. Pohovoří stručně o ději, co je v knize nejvíce zaujalo, přečtou ukázku z knihy, hovoří o tom, co nového se dozvěděli. Otázky ke knize je možné měnit podle individuálních potřeb nebo potřeb třídy.

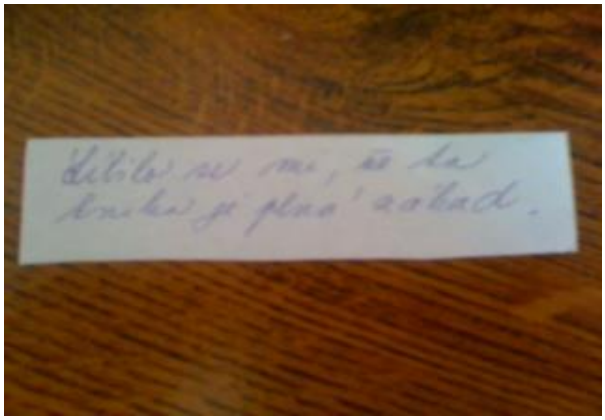
- Komentář k prezentaci

Pro udržení pozornosti žáků v průběhu prezentace doporučené knihy se používá metoda komentářů. Žáci jsou na komentáře zvyklí z čtenářského deníku, podvojného deníku. Tato metoda jim nebude činit obtíže a bude snadno využitelná i v hodinách jiných výukových předmětů. Obdobně jako komentář k úryvku do podvojného deníku, žák zapíše komentář k prezentaci (referátu). Komentářem vyjadřuje, co se mu na prezentaci líbilo, s čím souhlasí, nesouhlasí, co ho překvapilo nebo co nového se dozvěděl.

Každému žákovi rozdáme malý čtvereček. Přehnou ho na tolik částí, kolik je referujících.



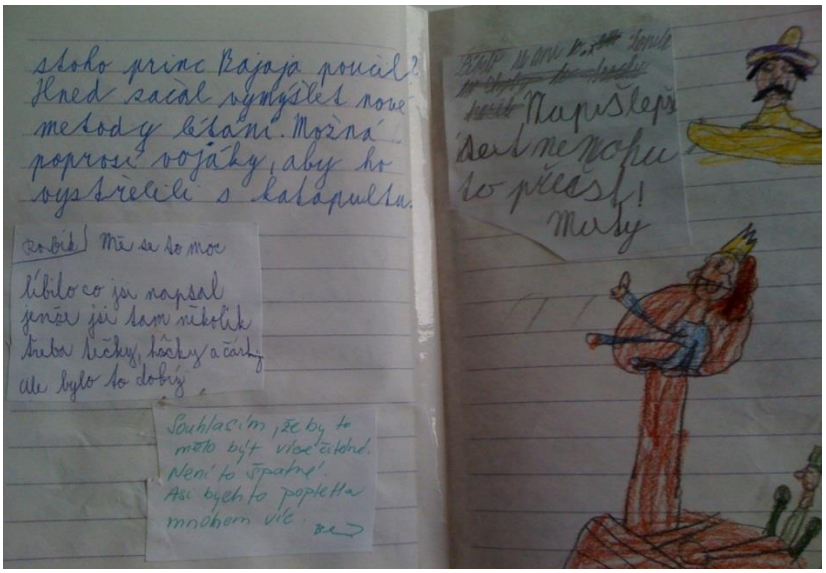
Doporučuji přibližně čtyři. Na každý proužek napíší jméno prezentujícího a nastříhají na proužky. Komentář píší vždy na druhou stranu.



Na závěr se komentáře přečtou. Je-li početnější třída, stačí přečíst několik komentářů. Všechny lístečky se pak odevzdají na lavici referujícího a ten si je nalepí na A4. Získá tím zpětnou vazbu svých spolužáků. Do hodnocení se může zapojit i učitel a formu hodnocení usměrňuje. Vede žáky tak, aby nedocházelo k překračování etických norem společenského chování a komentáře byly upřímné a pravdivé. Jinak učitel připouští právo na názorovou variabilitu.

- Recenzenti

Úryvky lze využít i pro práci ve skupinkách. Žáci si vzájemně přečtou své úryvky a doplňují své vlastní komentáře. Stane se z toho jakýsi řetěz. Nejen sám žák, ale také spolužáci mohou připisovat své sekundární komentáře. Zde je ovšem třeba mnohem více dbát na pravidla etiky a zásad slušného chování.



Žáci spolu s délkou praxe podvojného zápisu získávají i cit pro vyhledávání podstatné informace z textu vhodné pro sdílení s ostatními.

Pro ukázku ocituji z komentářů žáků. Úryvky jsou vybrané ze žákovských sešitů čtvrtého ročníku experimentální skupiny mého empirického výzkumu.

TABULKA 26 – KOMENTÁŘE ŽÁKŮ Z EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY

Charakteristika žáka	Úryvek z knihy	Komentář žáka	Rozvíjené dovednosti
Dívka, 4. ročník, 9 let, nadprůměrný prospěch, experimentální skupina	„Jednodušší bude, když se nejdřív osprchuješ, řekla maminka. Bez dalších řečí odešla Petra do koupelny, otočila kohoutkem. Petra se sprchovala celý den, spotřebovala dvě toaletní mýdla.“	„Já si myslím, že se sprchovat nemůže celý den. Alespoň já bych to nevydržela“	Srovnává to, co přečetl, s vlastní **zkušeností,** začíná hodnotit reálnost situace, ujasňuje si své porozumění, zda je to vůbec možné.
Dívka, 4. ročník, 10 let, průměrný prospěch, experimentální skupina	„Z jejich starého auta zbyl jenom podvozek.“	„Divné, divné, divné, jaký kazisvět tohle udělal?“	Srovnává to, co přečetl, s vlastní **zkušeností,** žákyně pokládá otázku, ujasňuje si své porozumění.
Chlapec, 4. ročník, 9 let, průměrný prospěch, experimentální skupina	„Jedna rozkřupla hliněnou kuličku jakoby to byla žvýkačka.“	„Vybral jsem si tuto větu, protože nechápu, jak to mohla rozkřupnout zubama a jak byla velká ta kulička?“	Srovnává to, co přečetl, s vlastní **zkušeností,** žák pokládá otázky, ujasňuje si své porozumění, hodnotí, zda je to vůbec možné.

Chlapec, 4. ročník, 10 let, průměrný prospěch, experimentální skupina	„Kdo nepřijde? Zeptal se muminek soucitně. No, strýček a jeho žena! Vykřikla Fififjonka.“	„Připomnělo mi to, když jsme s babičkou měli jít do aquaparku a ona onemocněla.“	Srovnává to, co přečetl, s vlastní **zkušeností.**
Chlapec, 4. ročník, 10 let, průměrný prospěch, experimentální skupina	„A Honzula měl často hosty. Každou chvíli za ním přiletěl nebo přiběhl někdo z Halounského lesa. Chodil za ním i hajný většinou pro radu, pomoc nebo prosbu.“	„Přijde mi hezké, když se někdo na někoho může spolehnout, pomoct mu, poradit mu a pomůže mu.“	Srovnává to, co přečetl, s vlastní **zkušeností.** Vyjadřuje svůj souhlas s povahou hlavního hrdiny.
Chlapec, 4. ročník, 9 let, nadprůměrný prospěch, experimentální skupina	„Bong! Zazněl zvon ohlašující konec odpoledního klidu. Angus vyvedl Wiglafa s Erikou na hradní nádvoří. Právě začalo odpolední vyučování.“	„Připomnělo mi to zvonění ve škole na přestávku. Přestávky mám rád. Je to pro mě čas, kdy se můžu nasvačit a odpočinout si.“	Srovnává to, co přečetl, s vlastní **zkušeností.**
Chlapec, 4. ročník, 10 let, průměrný prospěch, experimentální skupina	„Škubl dveřmi a otevřel je. Na prahu stál chlapík obalený sněhem. Z nosu i z uší mu visely rampouchy. Rty měl promodralé zimou.“	„Vzpomněl jsem si, když jsem byl o zimních prázdninách na horách, tak jsem se pořád válel ve sněhu. Také jsem potom měl fialové rty a rampouchy u nosu.“	Srovnává to, co přečetl, s vlastní **zkušeností.**

Chlapec, 4. ročník, 9 let, podprůměrný prospěch, SPU (dysgrafie), experimentální skupina	„Teď Kox rozčíleně poskakoval po pelesti postel. Pak zamával křídly, vzlétl a přistál na okenním parapetu. Zobákem poklepával na sklo.“	„Co Jupiterovi chtěl havran říct?“	Pokouší se o předvídání. Pokládá otázky**.**
Chlapec, 4. ročník, 10 let, průměrný prospěch, experimentální skupina	„Ve dvoře se rozsvítilo. Podivná postava teď vypadala jenom jako temný stín. Víc nebylo vidět. Ale přece – najednou jakoby jí výrůstky na hlavě začaly žlutě žhnout.“	„Kdybych potkal takovou příšeru, rychle uteču.“	Srovnává to, co přečetl, s vlastní **zkušeností.**

3.9 Závěr empirické části 1

Jedním z cílů tohoto výzkumu byla realizace edukačního modelu za pomoci experimentálního výzkumného designu pro vzdělávání čtenářské gramotnosti ve čtvrtém ročníku primární školy. Sestavením edukačního modelu se vytvořily praktické příklady realizace určitých teoretických východisek a výsledků výzkumu. Cílem výzkumu bylo prokázat, že metoda Podvojného deníku vede ke zkvalitňování čtenářské gramotnosti. Ukázalo se, že metoda Podvojného deníku zvyšuje spektrum čtenářských dovedností, vyhledávání informací, vyvozování závěru, posuzování textu, zejména však dovednost interpretace a integrace literárního textu. Právě v této oblasti čeští žáci podle mezinárodních výzkumů (PISA 2009) pokulhávají. Rozvíjená dovednost je v souladu s rozvojem konkrétních výchovně vzdělávacích klíčových kompetencí. Vede k vyspělejšímu myšlení. Žáci se od prostého jednoduchého vyjádření, které odráží nepochopení textu, dostávají k cílenému a zaměřenému čtení s porozuměním se schopností vyjádřit a obhájit vlastní názor k přiměřenému textu věku čtenáře a schopnosti klást k textu interpretativní otázky (Lipman, 1991; Matthew, 1988). Směřuje od tendencí držet se pouze vlastních názorů bez zamyšlení se nad širšími souvislostmi a zkoumání stanovisek ostatních lidí k samostatnému, ale chápavému čtenáři, který vezme v úvahu jiný názor. Přesto svůj názor dokáže na základě zvoleného textu odůvodnit a obhájit pravdivost svého tvrzení. Metoda kombinuje čtení a psaní jakožto způsob vytváření gramotnosti.

Volba vlastní knihy, tiché čtení, základní čtenářské strategie, čtenářské dovednosti, délka knihy, vlastní výběr jsou vědecky podložené faktory, které efektivně působí na úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti. Jsou to faktory, které spojuje jedna metoda – metoda Podvojného deníku. Souhra těchto několika faktorů a potenciál komplexnosti rozvíjených dovedností natolik vyzvedá význam této metody, že ji nelze opomenout pro vědecké výzkumy a podporu jejího využití v praxi.

Výsledky výzkumu mne vedly k návrhu doporučení zařazovat do hodin čtení výuku čtenářských strategií, zejména pokládání otázek před, v průběhu a po čtení, strategii srovnávání, vysvětlování, argumentace, souhlasu, nesouhlasu, předvídání, zobecňování, shrnování, vysuzování, posuzování, hodnocení, propojování a modelování a využívat je v co

nejširších variantách. Povzbuzuji učitele k využívání delších knih, více než krátkých textů v učebnicích.

Prostřednictvím studie Přínosy metody Podvojného deníku rozvoji čtenářské gramotnosti jsem získala důležité poznatky, které mne vedly k následujícím doporučením pro učitele, kteří se podílí na výuce čtenářské gramotnosti v následujících krocích:

1) Získat si pozornost žáků a navodit tiché prostředí pro učení
2) Budovat širokou slovní zásobu
3) Nabízet žákům co nejširší škálu různorodých textů
4) Poskytnout motivující texty a kontext
5) Učit čtenářským strategiím
6) Dát žákům prostor k diskusím a vést je
7) Propojovat čtení a psaní
8) Průběžně pozorovat a hodnotit pokrok
9) Individualizovat čtenářské úkoly

Čtenářská gramotnost je komplexní kompetence, která vyžaduje aktivní myšlení při čtení. Bez této kompetence je čtení odsouzeno k tomu být neefektivní.

Uvedené konkrétní výsledky by mohly inspirovat ke změně, případně k revizi vzdělávacích oblastí RVP ZV ve vztahu ke čtenářské gramotnosti. Cílem mého výsledku bylo i rozšíření odborného diskursu o čtenářské gramotnosti v kurikulu o další pohledy či teoretické přístupy, které by umožnily lépe porozumět vzdělávací realitě. Prostřednictvím výzkumu se vyjevilo, že i české školství má potenciál působit na rozvoj čtenářské gramotnosti svých žáků, ačkoli obrovský podíl na jejím rozvoji leží v rukou rodiny. Učitelé, kteří chtějí podpořit rozvoj čtenářských kompetencí u všech svých žáků, musí být schopní rozlišit a definovat zónu nejbližšího vývoje u každého žáka. To znamená vědět, které literární texty a čtenářské aktivity pomůžou žákovi postoupit na vyšší úroveň (Vygotsky, 1978; Bandura, 1986; Schunk 2000). Toto rozlišování je pro učitele dost náročné (Hattie, 2009; Kyrakides, Creemers & Antoniou, 2009). Metoda Interglosary při současném dodržení jejích postupů pomáhá učitelům systematicky zvyšovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků bez rozsáhlého nastudování teorií. Pravidelné zařazování této metody do výuky je vhodným nástrojem pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.

4 Empirická část 2 – výzkum Čtenářství v ČR: Jak čtou naše děti?

Výzkum „Čtenářství v ČR: Jak čtou naše děti?“ byl navržen v roce 2012 na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti. Výsledky čtenářské gramotnosti podle mezinárodních výzkumů žáků stále klesají (IEA[34] – PISA[35], PIRLS[36], NCES[37], IES[38], OECD[39]). Čtenář se zájmem o literaturu má totiž podle výzkumů potenciál stát se vzdělanějším člověkem a zároveň úspěšnějším na trhu práce. Dokazují to studie OECD a shodují se na tom odborníci účastnící se panelu vzdělávání (*National Reading Panel 2000)*. Výzkum si klade za cíl zmapovat stav čtenářství dětí ve věku 8–15 let v celé ČR podle vybraných hledisek.

4.1. Výzkumný problém

- ***Deskriptivní výzkumný problém***

Jaká je proporce jednotlivých charakteristik čtení 8 – 15 letých žáků?

- ***Relační (vztahový) výzkumný problém***

Jaký je vztah mezi charakteristikami žáka (sociokulturní a ekonomické) a frekvencí četby mimočítankové literatury?

Jaký je vztah mezi školní úspěšností v předmětu český jazyk a člověk a jeho svět a frekvencí četby mimočítankové literatury?

- ***Kauzální výzkumný problém***

Které proměnné charakterizující žáka mají vliv na čtenářství?

[34] The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
[35] Programme for International Student Assessment
[36] Progress in Reading Literacy Study
[37] National Center for Educational Statistics
[38] Institute of Education Sciences
[39] Organisation for Economic Co-operation and Development

4.2. Metoda výzkumu

Výzkumné šetření je kvantitativní, statistické, formou dotazníku s 28 otázkami[40]. Dotazování probíhalo v rámci hodin informační technologie formou vyplňování do online formuláře na počítači za asistence učitelů, kteří pomáhali s případnými obtížemi v průběhu vyplňování. Dotazník zabral asi 20 minut času a obsahoval otázky uzavřené, kdy žáci vybírali z několika možností a otevřené, ve kterých měli prostor na vlastní vyjádření. U některých otázek bylo možné vybrat pouze jednu možnost, u jiných mohli žáci vybrat několik alternativ. Různorodost dotazníku zahrnula i škály nebo variantu odpovědi ano-ne. Vysoká návratnost dotazníků vypovídá o aktuálnosti tématu. Učitelé i žáci byli vesměs ochotni účastnit se dotazování a zajímali se o průběh a výsledky výzkumu, což dokazuje rozsáhlá e-mailová komunikace s mnohými učiteli. Učitelům byl zaslán děkovný dopis s informacemi o výsledcích šetření a jejich dostupnosti na webových stránkách projektu. Menší potíže nastávaly jen u nejmladších žáků, kteří potřebovali více času a širší asistenci učitele.

4.3. Možná zkreslení

Výzkum mohla ovlivnit některá zkreslení. Jedná se zejména o míru ochoty respondentů vyjadřovat se upřímně a podle pravdy. Toto zkreslení jsme se pokoušeli co možná nejvíce snížit ujištěním respondentů o jejich anonymitě při zpracování dat a zároveň žádostí o co možná největší koncentraci a upřímnost před zahájením dotazování. Prostředníkem tohoto ujištění se stal úvod k dotazníku, který si respondenti přečetli před spuštěním dotazníku. Cílem zkoumání nebyla jen přesná data, ale šlo zejména o vlastní sebehodnocení, vlastní vyjádření respondentů ke čtení. Míra jejich upřímnosti nelze kvantifikovat, je těžké říci, do jaké míry byly odpovědi ovlivněny subjektivním tlakem vyjádřit se podle toho, co se od nich očekává. Můžeme jen reálným pohledem hovořit o stavu, který bude ve skutečnosti o něco nižší, než stav deklarovaný.

[40] z toho dvě víceřádkové otázky

4.4. Hypotézy

Hypotéza 1 – Dívky baví čtení více než chlapce.

H0 Dívky čtení nebaví více než chlapce.

Hypotéza 2 – Obliba ve čtení ve vyšších ročnících neklesá.

H0 Obliba ve čtení klesá ve vyšších ročnících.

Hypotéza 3 – Děti nečtou více, než dospělí.

H0 Děti čtou více než dospělí.

Hypotéza 4 – Děvčata čtou více, než chlapci.

H0 Děvčata nečtou více než chlapci.

Hypotéza 5 – „Papírové“ knihy jsou méně oblíbené než knihy v elektronické podobě (tablet, monitor PC, iPod…).

H0 „Papírové“ knihy jsou více oblíbené než knihy v elektronické podobě (tablet, monitor PC, iPod...).

Hypotéza 6 – Mezi rozsahem dětské domácí knihovny a čtenářstvím existuje pozitivní vztah.

H0 Rozsah domácí dětské knihovny a čtenářství spolu nesouvisí.

Hypotéza 7 – Jestliže budou mít děti více času, pak budou více číst.

H0 Jestliže budou mít děti více času, stejně nebudou více číst.

Hypotéza 8 – Jestliže budou děti méně na počítači, pak budou více číst.

H0 Jestliže budou děti méně na počítači, stejně nebudou více číst.

HYPOTÉZA 9 – JESTLIŽE BUDOU DĚTI MÉNĚ SLEDOVAT TELEVIZI, PAK BUDOU VÍCE ČÍST.

H0 Jestliže budou děti méně sledovat televizi, stejně nebudou více číst.

HYPOTÉZA 10 – JESTLIŽE BUDOU MÍT DĚTI MÉNĚ KROUŽKŮ, PAK BUDOU VÍCE ČÍST.

H0 Budou-li mít děti méně kroužků, stejně nebudou více číst.

HYPOTÉZA 11 – MEZI ZÁLIBOU VE ČTENÍ A ZNÁMKOU Z ČJ, AJ A M JE POZITIVNÍ VZTAH.

H0 Záliba ve čtení a známka z ČJ, AJ a M spolu nesouvisí.

4.5. Výzkumný design

4.5.1. Cílová populace

Výzkum je zaměřený žáky, kteří již prošli výukou techniky samotného čtení a začínají používat čtení jako prostředek k rozvíjení čtenářských kompetencí, k získávání informací a naplňování prožitků v konfrontaci s různými druhy mimočítankové četby a zároveň se nachází ve 3. – 9. ročníku primární školy. V období 3. – 4. třídy se začínají stávat nezávislými samostatnými čtenáři (UNESCO, 1999). Z cílové populace byly vyjmuty školy, které mají výrazně odlišné kurikulum od hlavního proudu, zejména školy pro žáky se specifickými potřebami. Tato vyjmutí nepřekročí 5 % celkové populace. Aby bylo možné dosáhnout efektivní cílové populace, je třeba nezahrnovat další tři typy žáků:

Ve spolupráci s učiteli nejsou zahrnuti žáci:

- s intelektovým postižením, kteří nejsou schopni citově či mentálně odpovídat na otázky dotazníku,
- tělesně postižení, kteří z povahy svého handicapu nejsou schopni odpovídat na otázky dotazníku,
- cizinci, kteří nedokáží číst a psát v českém jazyce. Typicky se jedná o žáky, kteří soustavně navštěvují českou školu méně než jeden rok.

4.5.2. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek je postaven tak, aby každý měl stejnou pravděpodobnost účastnit se výzkumu. Protože se jedná o výzkum zaměřený na školy, je rekrutace pro výzkumný vzorek rozdělena do dvou fází. Výběr školy jako fáze první a výběr třídy jako fáze druhá. Výběrový postup zařazení respondenta do vzorku je formován podle výběrového modelu TIMMS & PIRLS.[41]

Výběr školy

Školy jsou vybírány s použitím systematického náhodného výběru náhodným krokem z veřejně dostupné databáze škol.

Výběr třídy

Z každé vybrané školy se zajistí seznam tříd a náhodným výběrem zařadí do vzorku 2 třídy s použitím náhodného začátku, který je v každé další škole jiný. V první škole např. 4.A a 5.B, v druhé 4.C a 3.B a podobně. Ne ve všech školách bylo možné tento postup dodržet, zejména z časových důvodů jednotlivých učitelů. Z toho důvodu není počet žáků v jednotlivých ročnících stejný. Kvóta pro postupové ročníky není podle ČSÚ dostupná. Vzhledem k vysokému počtu respondentů v jednotlivých krajích je možné s daty pracovat v současném složení.

Charakteristika vzorku

Vzorek se skládal z žáků ve věku 8 – 16 let, postupné ročníky 3. – 9. Vzorek tvořilo 4704 žáků, 49 % dívek a 51 % chlapců. Složení vzorku podle postupného ročníku vypadalo následovně: 3. ročník – 7,3 %, 4. ročník – 9,1 %, 5. ročník – 24,9 %, 6. ročník – 21,7 %, 7. ročník – 12,8 %, 8. ročník – 10,2 %, 9. ročník – 14,1 %. Jednalo se o žáky všech krajů České republiky včetně Hlavního města Prahy.

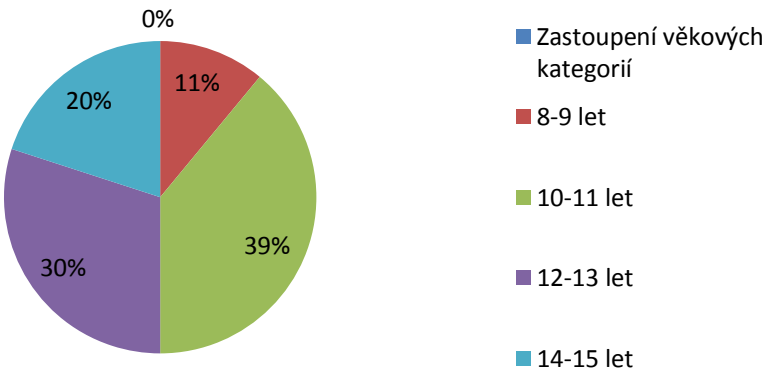
TABULKA 27 – POČTY ŽÁKŮ V KRAJÍCH

[41] http://timssandpirls.bc.edu

Kraj	Počet	Procenta
Moravskoslezský kraj	860	18 %
Hlavní město Praha	658	14 %
Karlovarský kraj	453	10 %
Ústecký kraj	419	9 %
Zlínský kraj	357	8 %
Středočeský kraj	350	7 %
Olomoucký kraj	287	6 %
Plzeňský kraj	287	6 %
Jihočeský kraj	271	6 %
Vysočina	225	5 %
Jihomoravský kraj	159	3 %
Pardubický kraj	131	3 %
Královéhradecký kraj	127	3 %
Liberecký kraj	121	3 %
Celkem	4705	100 %

Zastoupení věkových kategorií

GRAF 6 – ZASTOUPENÍ VĚKOVÝCH KATEGORIÍ



Aby bylo možné s daty statisticky pracovat, bylo nutné jednotlivé věkové kategorie sloučit.

TABULKA 28 – ROZLOŽENÍ VZORKU PODLE VMB – VELIKOSTI MÍSTA BYDLIŠTĚ A POHLAVÍ (ZAOKROUHLENO NA JEDNOTKY)

VMB	Procento
do 9 999 obyvatel	51 %
10 000 obyvatel a více	49 %
Pohlaví	Procento
Dívky	49 %
Chlapci	51 %

4.5.3. Metoda sběru dat

- Náhodný výběr – téměř 500 základních škol z databáze škol ČR podle kvótní struktury dětí podle ČSÚ k 31. 12. 2010 v jednotlivých krajích, oslovení učitelů informatiky a českého jazyka a literatury ve 3. – 9. ročníku ZŠ.
- Forma obdoby CAPI dotazníku (**CAPI** = Computer Assisted Personal Interview – Osobní dotazování s podporou počítače) – učitel asistuje při dotazování podle instruktáže v úvodu dotazníku.

Mezi základní charakteristiky CAPI dotazování, a z nich plynoucí výhody, patří:

- Rychlost sběru a zpracování dat: Data z výběrových šetření jsou rychle připravena ke zpracování, čímž je možné snížit časovou náročnost celého výzkumu
- Programově řízený průchod dotazníkem bez možnosti jej subjektivně ovlivnit: menší prostor pro vznik chyb

4.5.4. Čištění a kódování dat

Z důvodu odvrácení dalšího možného zkreslení dat i vzhledem k charakteru dotazníku, byly odstraněny zjevné chyby a nahrazeny pravděpodobnou variantou odpovědi. Například žák uvedl věk 8 let, ale 6. třídu. V případech, kde bylo možné ze spektra odpovědí usuzovat na správnost jedné odpovědi na úkor druhé, došlo k jejich korekci. Takových případů ve vzorku bylo méně než 1 %. Aby bylo možné pracovat s daty jako numerickými a provést potřebné analýzy, proběhlo kódování dat. Vyžadovaná kategorie byla numericky kódována. Podle

charakteru dat jsou obsaženy proměnné tří typů: nominální (kategoriální), ordinální (pořadová) i metrická (poměrová a intervalová), (Škaloudová 1998).

4.5.5. Zpracování dat

Pro potřeby datové analýzy byla data vážena tak, aby bylo možné porovnávat charakteristiky jednotlivých skupin. K analýze dat získaných při výzkumu jsem používala počítačový program SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) verze 17.0 a programu MS Excel za použití kontingenční tabulky, statistických funkcí a možností vkládání a úprav grafů, jejichž vzhled je přijatelnější. K analýze otevřených otázek je použit program pro kódování dat MAXQDA 10. Ze statistických metod jsem využila především deskriptivní statistiky, statistickou inferenci pro ověřování stanovených nulových a alternativních hypotéz. Podle typu proměnných a stanovených cílů výzkumu jsem se zaměřila pouze na některé konkrétní statistické metody, které nejlépe zajistí popis, kauzalitu a relaci zkoumaných faktorů. Z deskriptivních metod jsem použila aritmetický průměr, medián, směrodatnou odchylku, relativní a kumulované četnosti, dále dvouvýběrový t-test, párový t-test, F-test, Wilcoxonovův test, Pearsonův a Spearmanův korelační koeficient, výpočet koeficientu vnitřní konzistence – Cronbachovo α, jednofaktorovou analýzu rozptylu (Hendl 2004; Říčan 1980; Škaloudová 1998).[42] Na analýze dat pracovala společnost SC&C.

[42] Hendl, J. *Přehled statistických metod zpracování dat: Analýza a metaanalýza dat.* Praha: Portál, 2004.
Říčan, P. *Úvod do psychometrie.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1980.
Škaloudová, A. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu.* Praha: PedF UK, 1998.

5 Výsledky empirické části 2

Zamýšleli jsme se, jak nejlépe představit výsledky výzkumu. Aby byla zjištění co nejsrozumitelnější pro širší veřejnost a zároveň byla data přehledná i pro odborníky ve výzkumu a vědě, používáme pro přehlednost výpis zkoumaných hypotéz. Ty jsou následně přeformulovány do srozumitelného jazyka, vysvětleny a interpretovány. Názvy kapitol předestírají zkoumaný obsah a zjišťovanou problematiku. Ke každé hypotéze je stručná interpretace výsledků tak, jak je výzkumník vnímá. Některé hypotézy a závěry na sebe navazují nebo se překrývají a nelze je zcela oddělit.

5.1 Baví děti čtení?

Z teoretické kapitoly víme, že řada výzkumů ukazuje, že zájem dívek o čtení je vyšší, než zájem chlapců. Podívejme se, jaké je srovnání zájmu dívek o čtení u nás. Zároveň jsou výsledky testů čtenářské gramotnosti žáků ČR lepší právě u dívek více, než chlapců. Tato závislost nemůže být tímto výzkumem potvrzena, můžeme se však domnívat, že zájem o čtení je pravděpodobně jedním z faktorů, který ovlivňuje úspěšnost žáků ve čtenářské gramotnosti. David Greger ve svém výzkumu disertační práce Možnosti zjišťování a měření obtížnosti textu zjistil, že pohlaví má vliv na úspěšnost v testování porozumění textu. V našem případě lze formulovat následující hypotézy:

HYPOTÉZA 5 – DÍVKY BAVÍ ČTENÍ VÍCE NEŽ CHLAPCE.

H0 Dívky čtení nebaví více, než chlapce

TABULKA 29 – ZÁLIBA VS. POHLAVÍ

Baví tě čtení? * Pohlaví Crosstabulation

			Pohlaví		Total
			dívka	chlapec	
Baví tě čtení?	ano	Count	1857	1415	3272
		% within Pohlaví	80 %	59 %	70 %

		Adjusted Residual	15,9	-15,9	
	ne	Count	452	980	1432
		% within Pohlaví	20 %	41 %	30 %
		Adjusted Residual	-15,9	15,9	
Total		Count	2309	2395	4704
		% within Pohlaví	100 %	100 %	100 %

Existuje vztah mezi zálibou ve čtení a pohlavím? Je závislost obliby čtení a pohlaví statisticky signifikantní? Chí kvadrát na datech výzkumu ukázal, že závislost existuje a je signifikantní na 0,05 % hladině významnosti, α=0,05. Následující tabulka ukazuje výzmanost testu.

TABULKA 30 – PEARSONŮV CHÍ KVADRÁT TEST

Chi-Square Tests

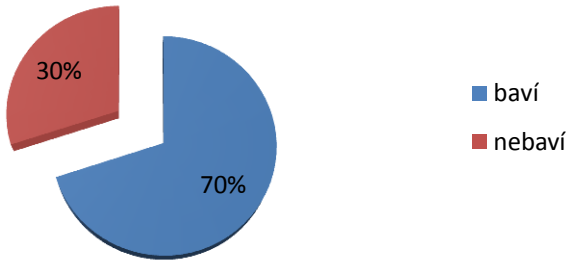
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	252,902	1	,000		
Continuity Correctionb	251,895	1	,000		
Likelihood Ratio	257,670	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	252,848	1	,000		
N of Valid Cases	4704				

Můžeme tedy říci, že naše alternativní hypotéza byla potvrzena na 0,05 % hladině významnosti, potvrzujeme hypotézu, že dívky čtení baví více, než chlapce a zamítáme H0, že dívky čtení nebaví více, než chlapce.

Nejprve je dobré se zeptat, zda děti třetích až devátých tříd čtení baví. Bohužel velké procento dětí se řadí k těm, které čtení nebaví. Tato informace je pro učitele, rodiče a nás výzkumníky v oblasti čtenářství alarmující. Žáků, které čtení nebaví, je totiž téměř 1/3. Podle PIRLS 2001 (Kramplová; Potužníková 2005), který se mimo jiné zabýval čtenářstvím, bylo žáků, které čtení nebaví ve čtvrtém ročníku základní školy 23 % a naše republika se tak zařadila k zemím

s nejmenší oblibou čtení žáků čtvrté třídy. Náš výzkum na necelých 5000 žácích z různých krajů ČR totiž hovoří o 14 % žáků 4. tříd, které čtení nebaví. Dalo by se tedy říci, že obliba čtení čtvrťáků v naší republice od roku 2001 stoupla.

GRAF 7 – BAVÍ TĚ ČTENÍ?



TABULKA 31 – BAVÍ TĚ ČTENÍ?

bavi

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ano	69,7	69,7	69,7
	ne	30,3	30,3	100,0
	Total	100,0	100,0	

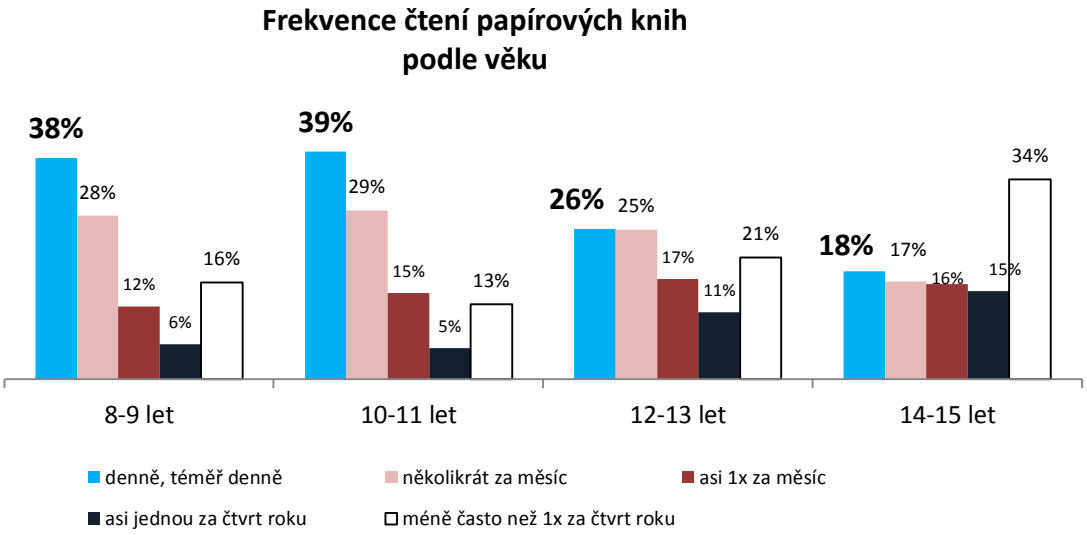
70 % českých dětí čtení baví. Obliba čtení závisí na pohlaví i na věku: čtení baví obecně více dívky (80 %) než chlapce (59 %), s rostoucím věkem obliba čtení klesá jak u chlapců, tak u dívek. 8–9 leté dívky mají rády čtení v 93 %, zatímco 14–15letí chlapci jen v 35 %.

Víme-li, že 30 % žáků čtení nebaví, a můžeme se podívat, ve kterých postupových ročnících je ohnisko (Tabulka Baví tě čtení? Rozložení podle ročníků), měli bychom vycházet z těchto zjištění a začít stavět na tom, jaké čtení a proč baví ostatní čtenáře s oblibou knih.

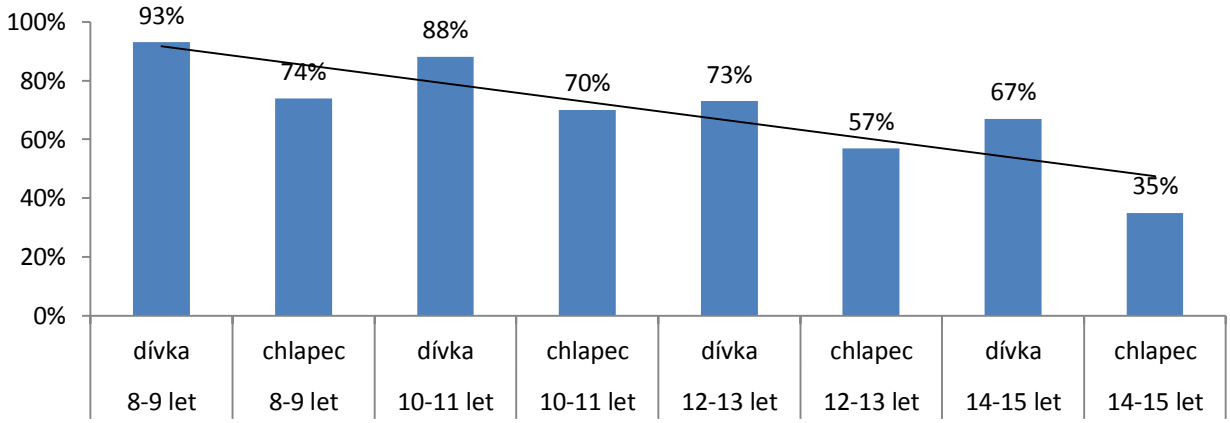
HYPOTÉZA 6 – OBLIBA VE ČTENÍ VE VYŠŠÍCH ROČNÍCÍCH NEKLESÁ.

H0 Obliba ve čtení klesá ve vyšších ročnících.

Podíl dětí, které čtou denně anebo téměř denně se od 10–11 let zmenšuje, za 4 roky se podíl sníží z 39 % na 18 %.



GRAF 8 – BAVÍ TĚ ČTENÍ? ROZLOŽENÍ PODLE VĚKOVÝCH KATEGORIÍ



Z tabulky je vidět klesající obliba ve čtení s vyšší věkovou kategorií.

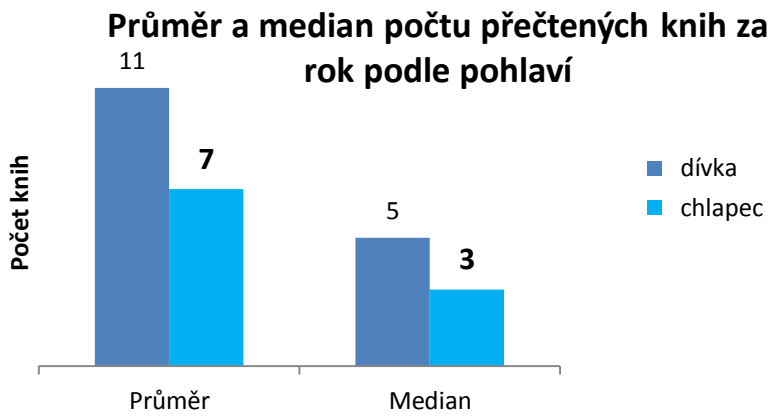
5.2 Kolik knih děti přečtou za rok a jak často čtou?

Průměrně děti ve věku 8–15 let přečtou 9 knih za rok, ale v našem případě je nutné sledovat median, který uvádí přesnější číslo. Median jsou pouhé 4 knihy (**50 % dětí přečte 4 a méně knih za rok**).

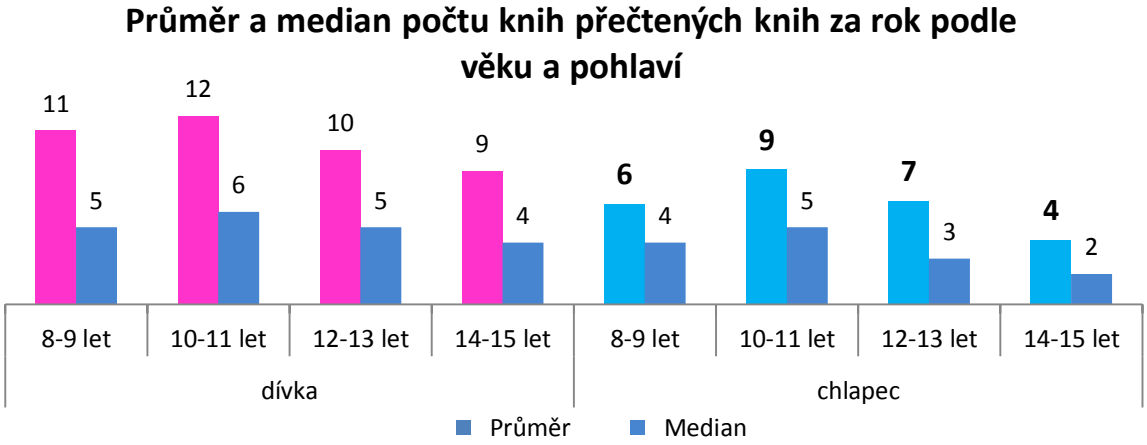
Nejvyšší průměr přečtených knih mají jak chlapci, tak dívky mezi 10–11 lety. Chlapci se šplhají v 11 letech tam, kam dívky v 15 letech spadnou. Chlapecké maximum přečtených knih

se rovná dívčímu minimu, které ony naplňují za 4 roky později. Rozdíl podle velikosti bydliště ani regionu ČR není významný.

GRAF 9 – PRŮMĚR A MEDIAN POČTU PŘEČTENÝCH KNIH ZA ROK PODLE POHLAVÍ

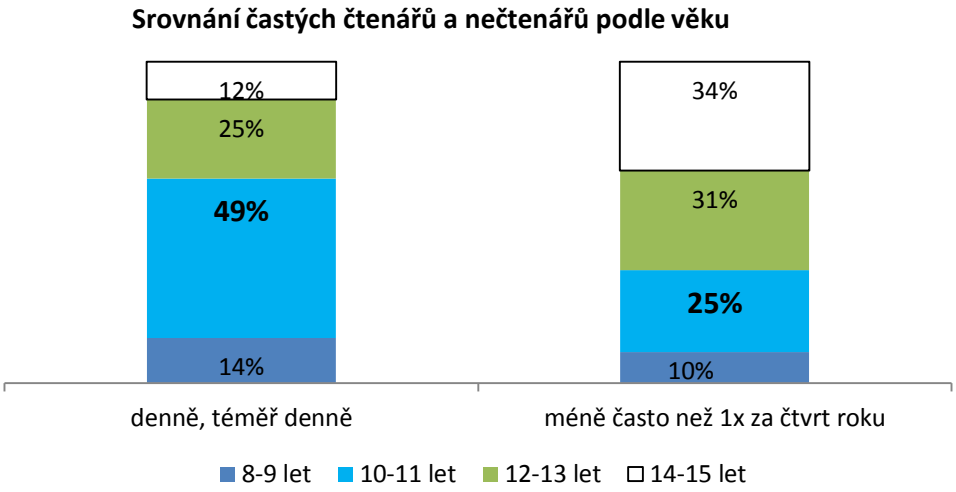


GRAF 10 – PRŮMĚR A MEDIAN POČTU KNIH PŘEČTENÝCH KNIH ZA ROK PODLE VĚKU A POHLAVÍ



Za pravidelné čtenáře považujeme ty děti, které čtou „denně, téměř denně“, za nečtenáře ty, které čtou „méně často než 1x za čtvrt roku“.

GRAF 11 – SROVNÁNÍ ČASTÝCH ČTENÁŘŮ A NEČTENÁŘŮ PODLE VĚKU



Ze srovnání obou skupin vyplývá, že **pravidelní čtenáři jsou typicky 10–11 leté dívky s lepší dvojkou z češtiny na vysvědčení, nečtenáři jsou pak 14-15 letí chlapci s horší dvojkou z češtiny.** Na frekvenci čtení nemá vliv počet dětí v domácnosti, ani z kterého regionu dítě pochází.

5.3 Čtou děti více, než dospělí?

HYPOTÉZA 3 – DĚTI NEČTOU VÍCE NEŽ DOSPĚLÍ.

H0 Děti čtou více než dospělí

Trávníček (2007) si pokládá zásadní otázku, koho je možné pokládat za čtenáře a koho za nečtenáře. Trávníček označil čtenáře toho, kdo během jednoho roku přečetl alespoň jednu knihu. Z výzkumu na dospělé populaci starší 15 let z roku 2007 (Trávníček) je podle takového hlediska 83 % čtenářů a 17 % nečtenářů, v roce 2010 pak 79 % čtenářů a 21 % nečtenářů. Z našeho výzkumu v roce 2012 na dětské populaci ve věku 8–16 let, je poměr čtenáře a nečtenáře o něco širší ve prospěch čtenářů – 89 % čtenářů a 11 % nečtenářů. Sledovali jsme hledisko počtu knih přečtených za rok. Naše alternativní hypotéza se potvrdila. Děti ve věku 8–15 let čtou v průměru více, než dospělí, z hlediska počtu přečtených knih za rok. Stačí nám tedy takové široké definování čtenáře a nečtenáře? Zkusme si toto hledisko ještě více zúžit. Zajímá nás, kolik dětí přečte alespoň 1 knihu měsíčně. Poměr čtenáře a nečtenáře podle

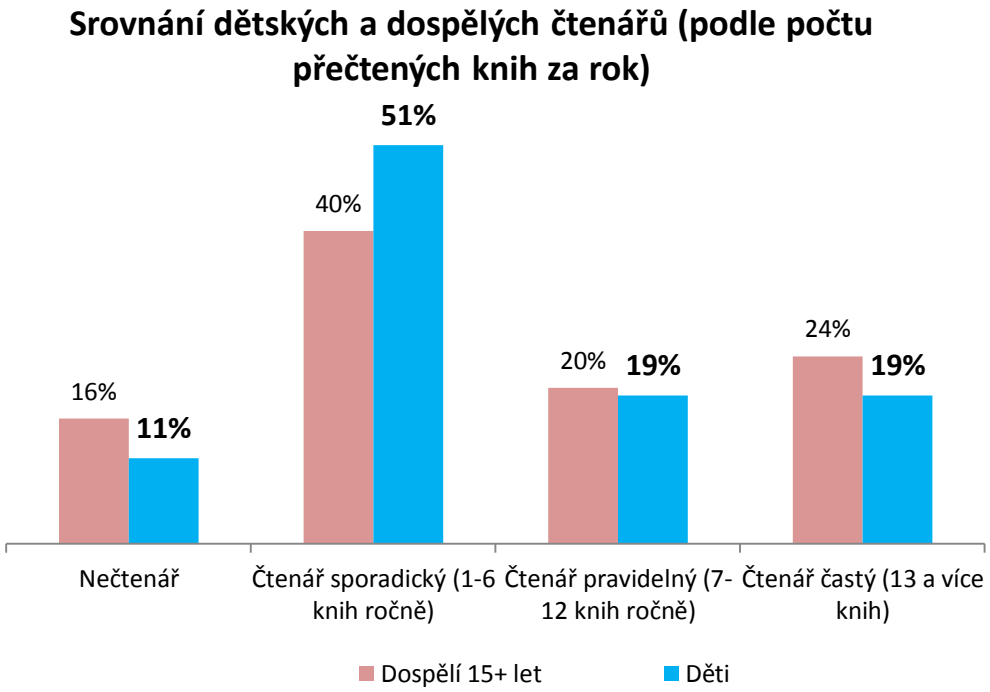
výzkumu Národní knihovny z listopadu 2013 na vzorku cca 1500 dětí ve věku 9–14 let ukazuje následující schéma:

SCHÉMA 1 – JAK ČASTO DĚTI ČTOU KNIHY? VÝZKUM NÁRODNÍ KNIHOVNY ČR 2013

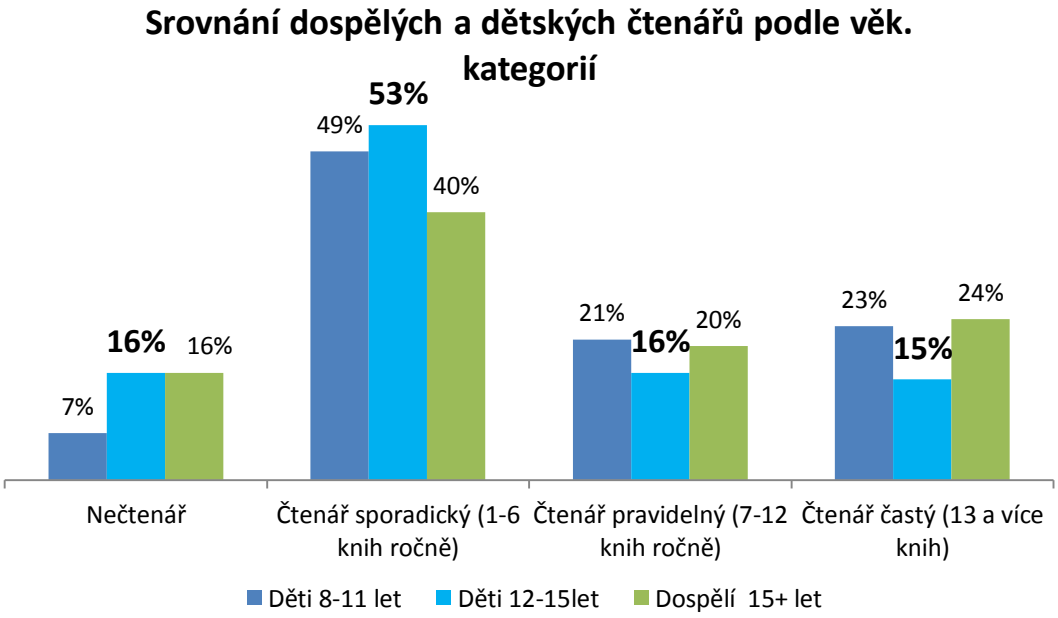
Nejčastěji po knize sahají děti denně – 30 % dětí v průměru. Dospělí sahají po knize nejvíce několikrát týdně a to 23 % (2010).

Výsledky našeho výzkumu jsme srovnávali s výzkumem Čtenáři a čtení 2013. Jedná se o společný projekt Národní knihovny ČR, Akademie věd ČR a Ústavu pro český jazyk AV ČR. Účastnilo se ho 1584 respondentů starších 15 let a sběr dat probíhal od 2. 5. – 25. 5. 2013.

GRAF 12 – SROVNÁNÍ DĚTSKÝCH A DOSPĚLÝCH ČTENÁŘŮ (PODLE POČTU PŘEČTENÝCH KNIH ZA ROK)



GRAF 13 – SROVNÁNÍ DOSPĚLÝCH A DĚTSKÝCH ČTENÁŘŮ PODLE VĚK. KATEGORIÍ

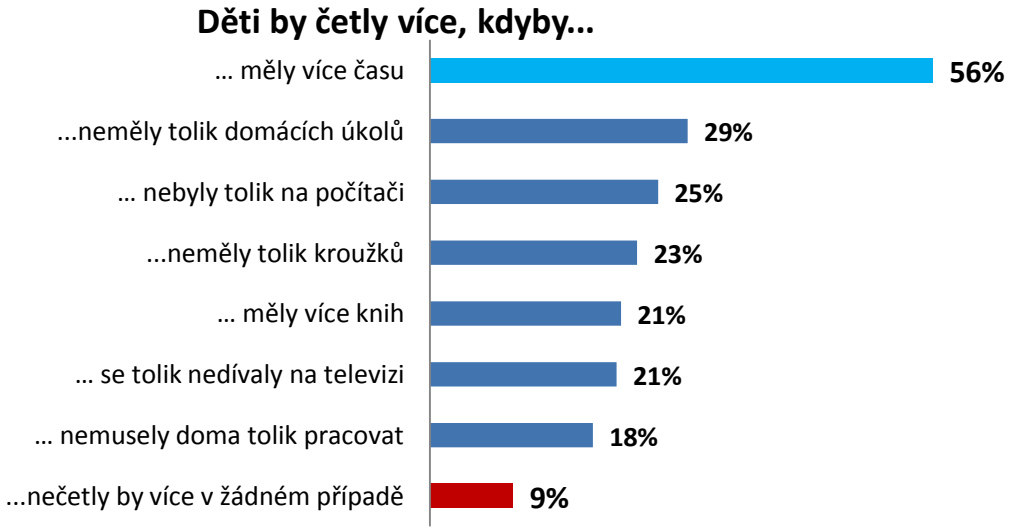


Ve věku 12–15 let je vidět jasný pokles počtu přečtených knih za rok. Záliba ve čtení se buduje na 1. stupni ZŠ, v pubertě zájem klesá, ale jako dospělí se ke svému dětskému zvyku opět vracíme.

5.4 Proč děti nečtou?

Je velký rozdíl mezi gendery. Chlapci jsou dvakrát více nečtenáři než dívky. Roli hraje věk, žáci ve věku 14–15 let (34 %) jsou 3x více nečtenáři než žáci ve věku 8–9 let (10 %). Křivka cyklu z hlediska čtení jednoznačně klesá se stoupajícím věkem k 15 rokům. Příčinou tohoto poklesu je patrně velký rozdíl vlivu rodiny na čtenářství dětí. Malým dětem se spíše předčítá a vedeme je k pravidelnému čtení, zatímco dospívající žáci se obrací k jiným zdrojům zábavy, která je atraktivnější. U dospělých se ukázalo, že ekonomická aktivita, zaměstnání, práce nemá na čtenářství žádný vliv (Trávníček 2007). Tedy lidé ekonomicky aktivní i neaktivní čtou přibližně stejně často (rozdíl 2 %). Jak dospělí, tak děti uváději shodně jako jeden z největších důvodů, proč nečtou, nedostatek volného času (56 %) a u dětí se k tomu ještě přidávají domácí úkoly, které paradoxně brání v četbě knih (29 %). Pokud ale ekonomická aktivita na čtení nemá vliv, můžeme tvrzení, že na čtení je třeba více času spíše považovat za výmluvu, která je společensky přijatelná.

GRAF 14 – DĚTI BY ČETLY VÍCE, KDYBY…



Děti nejčastěji deklarují, že by četly více, kdyby měly více času, jak chlapci, tak dívky. Ostatní důvody jsou zastoupené přibližně stejně. Chlapci a dívky se výrazně liší v odpovědi „nečetl/a bych více v žádném případě“ – takto se vyjádřilo 6 % dívek, ale více než dvojnásobek chlapců – 14 %. Chlapci jsou v odmítání četby resolutnější a nebojí se tento postoj vyjádřit. Z dat ještě vyčnívá skupina nejstarších dětí, které se významně více než

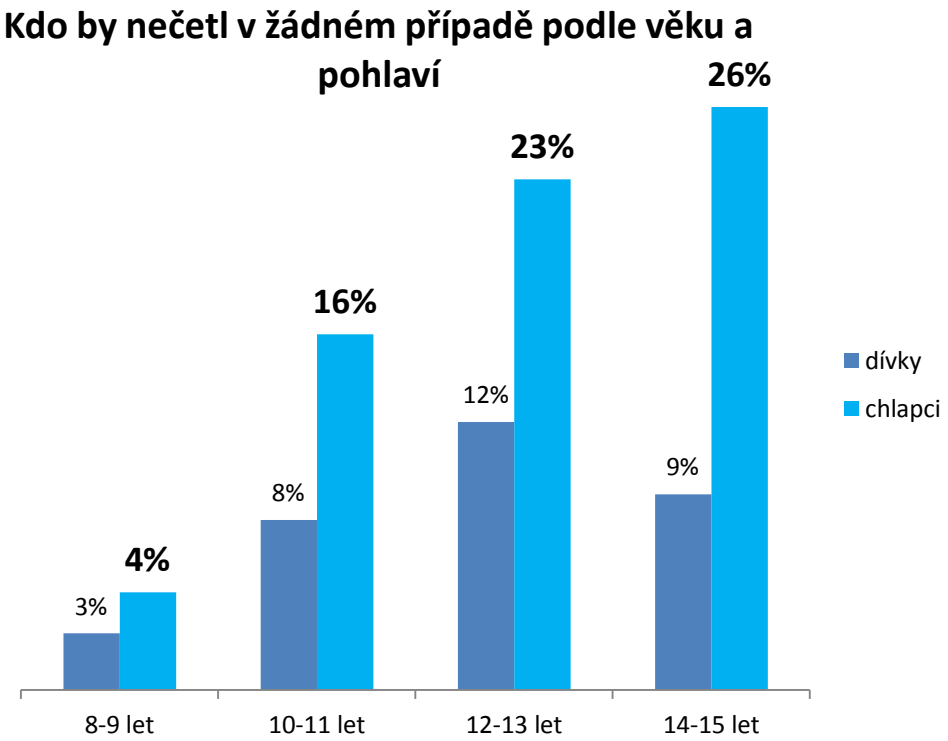
ostatní děti hlásí k odpovědím „četla bych více, kdybych nebyl/a tolik na počítači a „četl/la bych více, kdybych se tolik nedívala na televizi“.

Vliv velikosti místa bydliště, ani regionu ČR není statisticky významný.

5.4.1 Kdo jsou ti, kteří by nečetli více v žádném případě?

Ti, kteří uvedli, že by více nečetli v žádném případě, jsou dvakrát častěji chlapci, **za 6 let dospívání se podíl chlapců, kteří nechtějí číst častěji za žádných okolností více než zšestinásobí (od 12 let chlapci významně číst sami nechtějí a také se to nebojí říct).**
Jejich studijní výsledky jsou mírně podprůměrné.

GRAF 25 – KDO BY NEČETL V ŽÁDNÉM PŘÍPADĚ PODLE VĚKU A POHLAVÍ



Průměrná známka z ČJ	
Ti, kteří by nečetli více v žádném případě	**2,3**
Všichni	**2,1**

5.5 Čtou více děvčata nebo chlapci?

Stanovili jsme si následující nulovou a alternativní hypotézu:

Hypotéza 7 – Děvčata čtou více než chlapci

H0 Děvčata nečtou více, než chlapci

Abychom zjistili odpověď na tuto otázku, zaměřili jsme se na korelaci frekvence čtení s pohlavím. Z teoretické kapitoly víme, že řada výzkumů ukazuje, že frekvence četby dívek je vyšší, než frekvence chlapců. Jde o dlouhodobý trend v celé západní civilizaci od 70. let 20. století (Trávníček 2010), ženy jsou častějšími čtenářkami, než muži. Podívejme se, jaké je srovnání dívek a chlapců v našem výzkumu.

TABULKA 32 – JAK ČASTO ČTEŠ VERSUS POHLAVÍ

Crosstab

			Pohlaví		
			dívka	chlapec	Total
Count	Jak často čteš „papírové“ knihy?_	méně často	308	618	926
		asi jednou za čtvrt roku	189	237	426
		asi 1x za měsíc	356	367	723
		několikrát za měsíc	598	590	1188
		denně, téměř denně	858	584	1442
	Total		2309	2396	4705
% within Pohlaví	Jak často čteš "papírové" knihy?_	méně často	13 %	26 %	20 %
		asi jednou za čtvrt roku	8 %	10 %	9 %

		asi 1x za měsíc	15 %	15 %	15 %
		několikrát za měsíc	26 %	25 %	25 %
		denně, téměř denně	37 %	24 %	31 %
	Total		100 %	100 %	100 %
Adjusted Residual	Jak často čteš „papírové“ knihy?_	méně často	-10,7	10,7	
		asi jednou za čtvrt roku	-2,0	2,0	
		asi 1x za měsíc	,1	-,1	
		několikrát za měsíc	1,0	-1,0	
		denně, téměř denně	9,5	-9,5	

H0 byla vyvrácena, tzn. hypotéza, že děvčata čtou více, než chlapci byla potvrzena. Chí-kvadrát test zamítl nulovou hypotézu (nezávislost pohlaví a toho, jak často děti čtou). Závislost pohlaví a frekvence čtení je statisticky signifikantní na hladině významnosti alfa = 0,05. Významnost ukazuje následující tabulka:

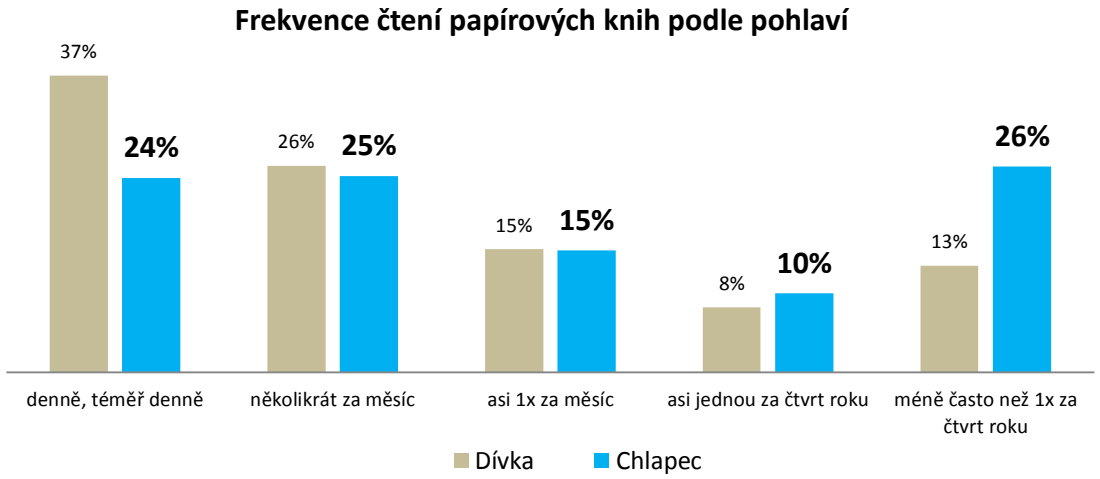
TABULKA 8 – JAK ČASTO VS. POHLAVÍ – SIG.

Directional Measures

			Value	Asymp. Std. Errora	Approx. Tb	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Somers' d	Symmetric	,035	,013	2,706	,007
		Jak často čteš "papírové" knihy? Dependent	,044	,016	2,706	,007
		Pohlaví Dependent	,029	,011	2,706	,007

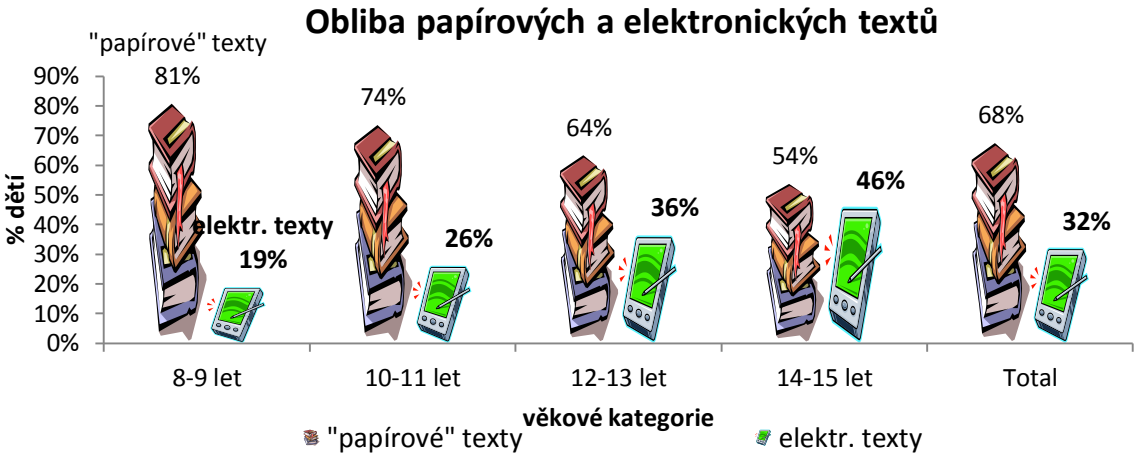
Následující graf ukazuje frekvenci čtení papírových knih podle pohlaí přehledněji:

GRAF 36 – FREKVENCE ČTENÍ PAPÍROVÝCH KNIH



Je třeba vysvětlit, proč se v otázkách dotazníku objevuje formulace „Jak často čteš papírové knihy?“. Jedním ze záměrů výzkumu a hypotéz byl totiž předpoklad, že úpadek čtenářství dětí leží mimo jiné v masivním rozvoji informačních technologií a že nejnovějším trendem je zvyšování obliby čtení elektronických textů. Tento trend lze jen těžko zachytit, neboť neexistují výzkumy, které by v minulosti tuto skutečnost zkoumaly. My se ptáme na frekvenci čtení elektronických textů – knih, komentářů, příspěvků, encyklopedií, zpráv, e-mailů apod. prostřednictvím internetu, počítače, ipodů, tabletů, čteček aj.

GRAF 47 – OBLIBA PAPÍROVÝCH A ELEKTRONICKÝCH TEXTŮ

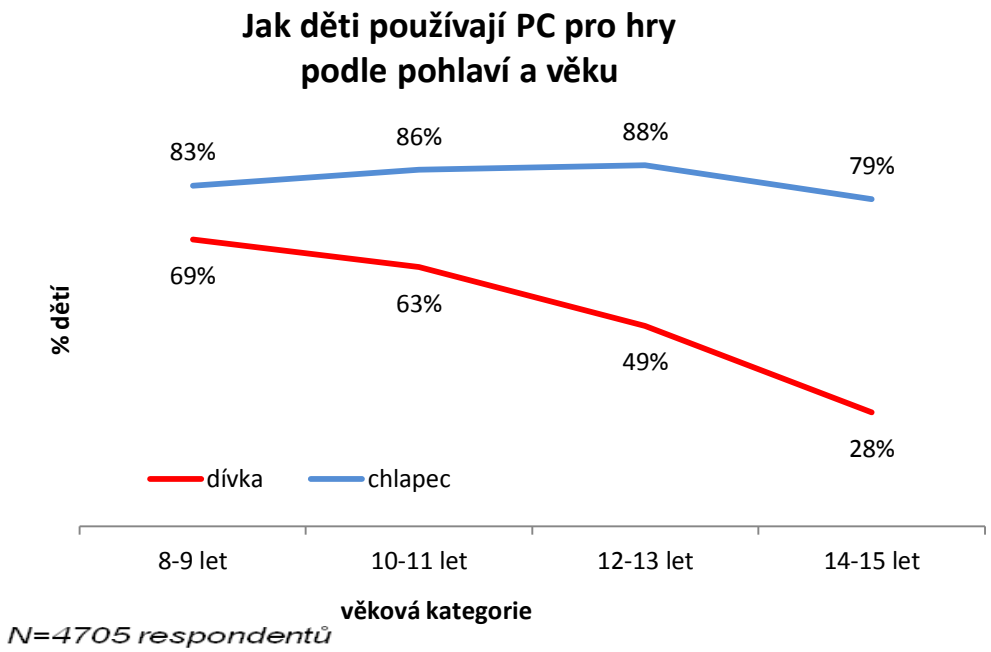


- **Papírové texty jsou oblíbené u 68 % dětí** bez ohledu na místo, odkud jsou (není rozdíl mezi Prahou, zbytkem Čech a Moravou).

- Papírové texty upřednostňuje 78 % dívek, chlapců 58 %.
- **70 % dětí přečte za rok méně jak 10 knih.**
- 11 % dětí přečte za rok více jak 20 knih.

Ve společnosti přetrvává názor, že internet je ničitelem čtenářské kultury, slábnoucího čtení a vztahu ke knize. Na rozdíl od výzkumu mezi dospělými (Trávníček 2010) se ukázalo, že hlavním žroutem čtení jsou počítačové hry. Ty totiž zabírají zejména u chlapců od 8 do 15 let okolo 80 % času stráveného na počítači a tomu věnují s přibývajícím věkem stále více času – od průměrných 1,5 hod denně ve věku 8–9 let do téměř 3 hodin denně ve věku 14–15 let.

GRAF 58 – JAK DĚTI POUŽÍVAJÍ PC PRO HRY



5.6 Elektronické knihy nebo papírové?

Současným trendem je digitalizace textů. Děti se narodily do moderní doby plné počítačů, internetu, informačních technologií, umělé inteligence a záplavy digitálních dat. Pohybují se v tomto světě jako ryba ve vodě na rozdíl od předchozích generací. Čtyřleté dítě rychlostí blesku hýbe postavičkami na dotykovém displeji tabletu, zatímco jeho babička se bojí té čertovské věcičky jen dotknout. Nastává důvod se ptát, jak moc jsou děti pod vlivem

elektronických textů, jaký podíl aktivního čtení zaujímají, případně jaké texty válcují papírové knihy. Jsou elektronické texty nepřítelem pro papírové knihy nebo jim stále ještě nedokáží konkurovat?

Hypotéza 5 – „Papírové“ knihy jsou méně oblíbené než knihy v elektronické podobě (tablet, monitor PC, iPod…).

H0 „Papírové“ knihy jsou více oblíbené než knihy v elektronické podobě (tablet, monitor PC, iPod…).

TABULKA 34 – JAK ČASTO ČTEŠ PAPÍROVÉ KNIHY?

Jak často čteš „papírové“ knihy?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	méně často	926	19,7	19,7	19,7
	asi jednou za čtvrt roku	426	9,1	9,1	28,8
	asi 1x za měsíc	722	15,4	15,4	44,1
	několikrát za měsíc	1187	25,2	25,2	69,3
	denně, téměř denně	1442	30,7	30,7	100,0
	Total	4705	100,0	100,0	

Pro potvrzení nebo vyvrácení hypotézy jsme se řídili následující otázkou v dotazníku: Čteš raději "papírové" knihy nebo knihy v elektronické podobě (na počítači, ipodu, tabletu, elektronické čtečce…)? Následující tabulka ukazuje, že nulová hypotéza, že papírové knihy jsou méně oblíbené, než knihy v elektronické podobě byla vyvrácena na 0,05 % hladině významnosti.

TABULKA 9 – CHI KVADRÁT TEST

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	159,919	4	,000
Likelihood Ratio	162,225	4	,000
Linear-by-Linear Association	151,961	1	,000

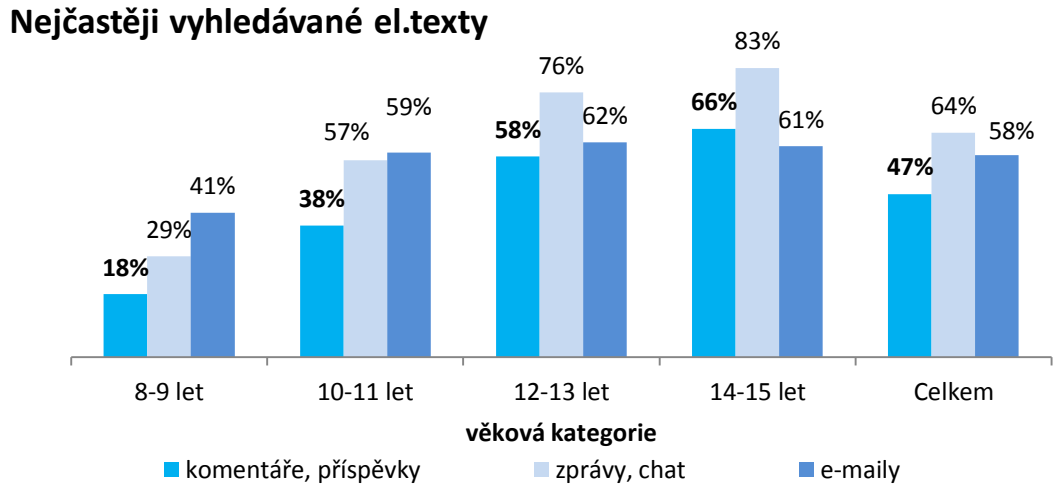
N of Valid Cases	4705		

Hypotéza, že papírové knihy jsou méně oblíbené, než knihy v elektronické podobě, byla vyvrácena.
Papírové knihy jsou více oblíbené.

5.7 Jaké elektronické texty čtou děti na počítači?

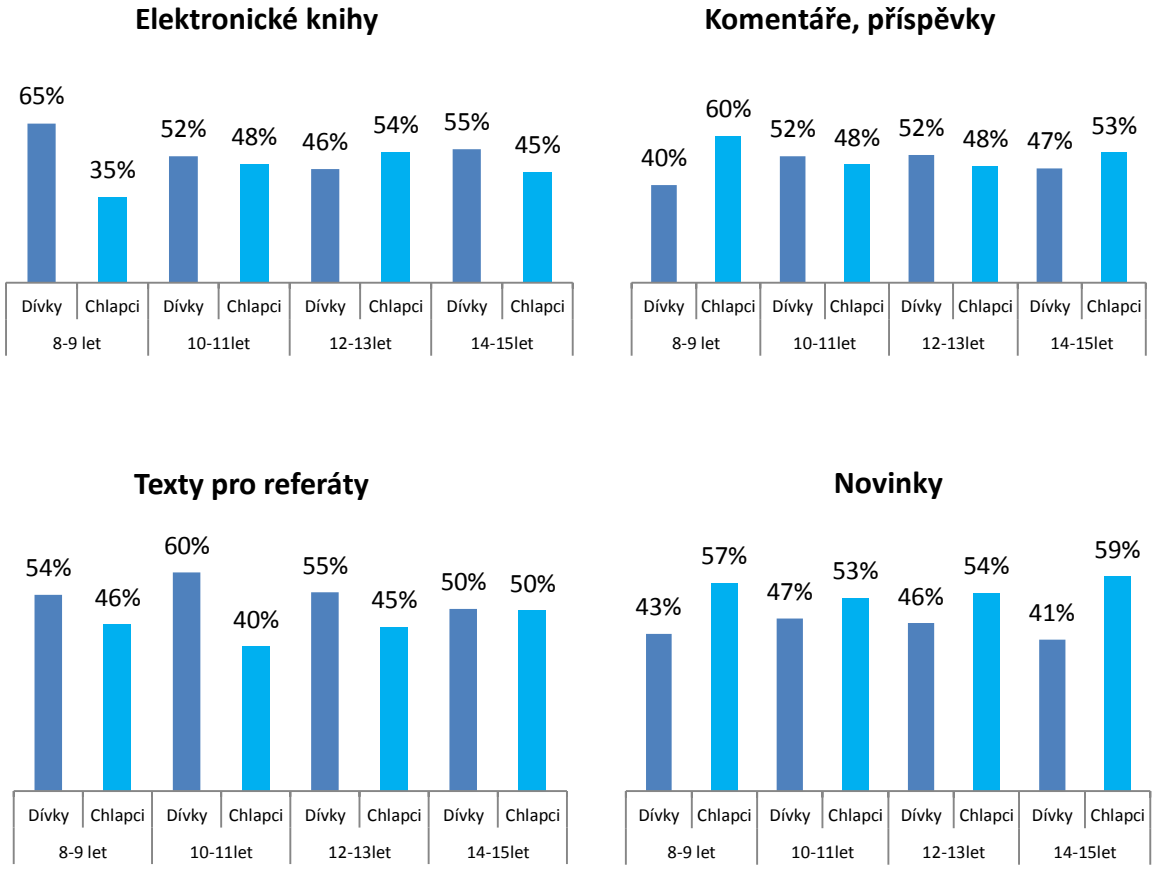
Z analýzy dat výzkumu vyplývá, že 84 % dětí NEČTE elektronické knihy. Nejčastěji čtenými elektronickými texty jsou u dětí, podobně jako u dospělých (Trávníček 2010) e-maily – 58 % dětí, komentáře a příspěvky čtou více až děti od 12 let, zprávy a chat čtou děti více od 10 let, novinky na internetu čte 36 % dětí, texty pro referáty vyhledává na počítači kolem 35 % dětí ve věku 12–15 let.

GRAF 69 – NEJČASTĚJI VYHLEDÁVANÉ ELEKTRONICKÉ TEXTY



V tom, jaké elektronické texty děti čtou, není podle pohlaví a věku příliš velký rozdíl. Poukažme jen na kategorii nejmladších dětí, v které čtou elektronické knihy v 65 % dívky.

GRAF 20 – EL. KNIHY, KOMENTÁŘE A PŘÍSPĚVKY, TEXTY PRO REFERÁTY, NOVINKY



5.8 Jaké knihy jsou u žáků jednotlivých postupových ročníků nejoblíbenější a proč?

Abychom dokázali žáky dobře motivovat pro čtení pro radost, a z výzkumů víme, že čtení je také hlavním prostředníkem k rozvoji čtenářské gramotnosti, bez kterého by nebylo možné dále budovat základy vztahu ke knize a textu obecně a tudíž i budovat základy vzdělanosti, je třeba pochopit, co vlastně žáky na čtení baví a jaké knihy jsou jejich nejoblíbenější. Tato otázka je ještě více podstatná u slabých čtenářů nebo žáků, které čtení z nějakého důvodu nebaví a ke čtení si ještě nenašli cestu. Pro budování této cesty je nejvhodnější využít rané období čtenářství, tedy jeho počátky tak, aby nedošlo k propadu mezi čtenáři a nečtenáři a došlo k pozitivnímu vybudování vztahu čtenáře a knihy. Budování pozitivního vztahu ke knize začíná právě tam, co nás číst baví.

Otázka dotazníku Jaká kniha je Tvá nejoblíbenější a proč byla otevřená, v textovém formátu. Jak je to vlastně se čtením dětí, přesněji žáků účastnících se povinné školní docházky ve 3. – 9. ročníku. Nejen dospělí, ale také děti rády dají na doporučení svých vrstevníků a nechtějí zůstat pozadu. Pomozme jim alespoň tím doporučením a vraťme se k otázce: Jaké knihy jsou u žáků jednotlivých postupových ročníků nejoblíbenější a proč? Odborněji řečeno prioritním dílem dětské literatury je série knih **Deník malého poseroutky (Diary of a Wimpy Kid).** První díl vyšel v roce 2007 a do roku 2012 napsal spisovatel Jeff Kinney šest dalších pokračování (sedmý díl na podzim 2012). Jeff Kinney, autor a ilustrátor v jedné osobě, v prvním dílu vytvořil postavu jedenáctiletého Grega Heffleyho, který od své mámy dostal prázdný deník. Greg sám o něm nemluví jako o deníku, nýbrž o zápisníku, protože deník je podle něj jen pro holky. Píše si zápisky ze svého života a čmárá obrázky ke všemu, co se kolem něj děje. Píše o svém otravném starším bratrovi, o kamarádech a kamarádkách, o každodenním boji o přežití ve škole a dalších zážitcích. Jeho styl by se dal přirovnat k drsnému humoru rodiny Simpsonových nebo komiksů South Park, které mají u mládeže stále velký úspěch. Jeff Kinney (*19. února 1971) je vývojář a designer online her a jeho hrdina sice vypadá trochu neobvykle, ale na druhou stranu je to vlastně úplně normální puberťák. Tato kniha se v dotazování žáků v průběhu roku 2012 umístila na druhém místě v žebříčku oblíbenosti. Proč je právě Deník malého poseroutky u dětí tak oblíbený? Dlouho jsem se pokoušela přemýšlet nad důvody její oblíbenosti. Očima dospělého mi připadá hlavní hrdinatéto knihy Greg spíše obhroublý nevychovaný a rozmazlovaný puberťák, bez morálky a bez respektu, dítě, které má všechno. Je tomu ale skutečně tak, má Greg všechno? Při hlubším zamyšlení vidím vlastně prototyp dítěte, které je zaopatřené, má dostatek jídla, má svou postel ve vyhřáté místnosti, má rodiče, kteří vydělávají, má počítač, play station, televizi, jezdí rok co rok k moři na dovolenou. Má ale skutečně všechno? Žije v prostředí zaměřeném na materiální hodnoty, ale život je pro něj v tomto světe vlastně nuda a tak si vytváří vlastní svět, který obrací společnost naruby a bortí to uhlazené, vyžehlené, čisté, ale nudné. Greg neutápí čas jen v počítačových hrách a televizi, ale zavádí své čtenáře do světa, kde on je vlastním pánem. Pánem, který se neřídí tím, co je správné a co se očekává, ale do skrytého světa, o kterém dospělí nemají ani páru a který si on sám vytváří podle svých představ, o životě plném zábavy, dobrodružství a dětských pravidel. Právě toto se stává tím nadčasovým tématem v novém prostředí jiné doby. Rodiče vydělávají, oba chodí do práce, na děti zbývá méně času. Prarodiče již dávno nejsou součástí běžných rodin, kdy pomáhali s domácností a péčí o potomky, vyprávěli jim příběhy, chápali vrtochy ratolestí a trpělivě naslouchali jejich nekonečnému štěbetání a účastnili se tak utváření jejich vlastností a postojů. V neposlední

řadě je kniha velmi vtipná. Kluk z běžné rodiny ze střední sociální vrstvy se starším bratrem Rodrickem, mladším bratrem Mannym, otcem Frankem, matkou Susan, nejlepším kamarádem Rowleym, vysněnou dívkou, spolužáky a sousedy, kteří vystupují spolu s Gregem jako hlavní postavy, nepatří mezi hvězdy. Greg baví děti ve svých knihách svým populárním fekálním a obhroublým humorem. Humorem populárním i ve světě dospělých, jen na jiná témata, poplatná jejich životu. Humor a vtip v knihách Deník malého poseroutky je poplatný současnému světu dnešních dětí. Humor je důležitý, zapomínáme na starosti a zlehčujeme naše problémy. I nám dospělým humor pomáhá. Zde vidím jeden z hlavních důvodů oblíbenosti této knihy. Hlavní hrdina přitahuje ke čtení hlavně chlapce, baví také ale i dívky a o to nám v tuto chvíli jde. Začít se čtením, které děti baví – čtením knihy méně sofistikované, ale současné a vtipné. Deník malého poseroutky vtáhne ke čtení právě tu cílovou skupinu žáků, kteří doposud nečetli, a čtení je nebavilo. Díky frekventovaným ilustracím dokreslujícím a stavícím naraci, je čtenář hlouběji vtažen a je lehké knihu číst „jedním dechem“. Možná i z tohoto důvodu došlo k několika filmovým zpracováním v USA: Deník slabocha, Deník malého poseroutky 2 (2011) a Deník malého poseroutky: Psí život (podle knihy Malý poseroutka 4).[43]

Na úvodní otázku, proč je kniha Deník malého poseroutky tak oblíbená, nacházíme odpověď v kódech programu MAXQDA, který ukázal, že právě vtip, humor a legrace je jedním z hlavních a nejčastějších důvodů uvedeným v žákovských odpovědích v otevřené otázce dotazníku o čtení.

Na prvním místě oblíbenosti se umístil již tradičně v Top 10 **Harry Potter J. K. Rowlingové.** Přidali se tak k věkové kohortě 15–24 let (Trávníček 2010), ve které je Harry Potter nejoblíbenější knihou. Náš známý český psycholog Zdeněk Matějček se staví k proměnám ve čtenářství s věkem takto: „Ve věku 10–14 let pohádky vystřídají příběhy. Dítě začíná vyhledávat mužské a ženské vzory. Čte příběhy o čarodějnickém učni, foglarovky, červenou knihovnu. Spojuje je jedno: děj utíká, byť je povrchní. Po desátých narozeninách začínají děti chápat vtip, anekdotu. “ (Matějček 2004)

TABULKA 36 – OBLÍBENOST KNIH PODLE PRŮMĚRNÉHO VĚKU

[43] http://www.bontonland.cz/

Nejoblíbenější kniha	Průměrný věk
Harry Potter	12
Deník malého poseroutky	11
Klub záhad	11
Stmívání	13
Robinson Crusoe	12
Letopisy Narnie	12
Eragon	12
Klub tygrů	11
Upíří deníky	13
Pán prstenů	12
žádná	13

Podíváme-li se na nejoblíbenější knihy podle věku, zjistíme, že nejrozmanitější vkus mají nejmladší děti. Jen 20 % z nich se svými odpověďmi strefilo do žebříčku 10 nejoblíbenějších knih → 8–9leté děti se svým vkusem liší nejvíce. Nabídka knih pro nejmladší děti by měla být specifická, připravená s detailnější znalostí jejich schopností a zájmů.

Z následujících řádků vyčteme, jak průměrně staří jsou ti, kteří uvedli danou knihu jako svou oblíbenou:

Průměrně 11leté děti uvádějí za svou oblíbenou knihu: Deník malého poseroutky, Klub záhad, Klub tygrů.

Průměrně 12leté děti uvádějí za svou oblíbenou knihu: Harry Potter, Robinson Crusoe, Letopisy Narnie, Eragon, Pán prstenů.

Průměrně 13leté děti uvádějí za svou oblíbenou knihu: Stmívání, Upíří deníky a kategorie žádná oblíbená kniha.

→ Z uvedeného nemůžeme jasně říci, že Deník malého poseroutky je nejoblíbenější knihou typickou pro 11leté čtenáře. Jedná se o průměrný věk. Můžeme však knihy seřadit podle průměrného věku do tří kategorií, a vysledovat tak, jaké knihy si vybírají spíše mladší děti a které spíše starší.

Spektrum nejoblíbenějších knih je široké, **žádný knižní „trhák“ mezi dětmi není** (vítězný Harry Potter je oblíbenou knihou 8 % dětí, více než dvě třetiny (68 %) dětí uvádí jako svou

nejoblíbenější knihu titul, který se do první desítky nejzastoupenějších nevejde). V**kus dětí je velmi rozmanitý.**

Nejoblíbenější knihy chlapců a dívek se samozřejmě liší… důvody obliby jsou ale stejné.

Žádnou oblíbenou knihu nemá 4 % dívek, u chlapců je to více než dvojnásobek (z poloviny se jedná o chlapce 14–15 leté, s podprůměrnými studijními výsledky).

5.9 Důvody, proč je kniha nejoblíbenější…

- Nejdůležitější je pro výběr nejoblíbenější knihy její **téma, a zda je obsah podaný vtipnou, zábavnou formou**.
- Důvody, proč je kniha nejoblíbenější se neliší ani podle pohlaví, ani podle věku
- O jakém tématu děti baví číst? V otevřené otázce vykrystalizovala **typicky dívčí témata: koně, kouzla, upíři (mystika, tajemno)**, **typicky chlapeckým tématem je fotbal**, genderově nevyhrazená témata jsou pak zvířata a psi.

GRAF 7 – DŮVODY, PROČ JE KNIHA NEJOBLÍBENĚJŠÍ

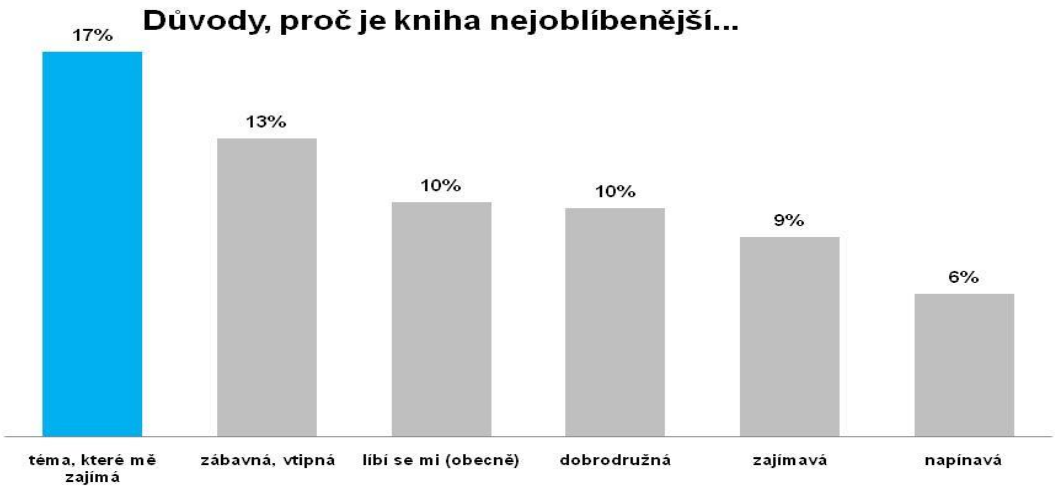


SCHÉMA 4 – DŮVODY, PROČ JE KNIHA NEJOBLÍBENĚJŠÍ

Nejoblíbenější kniha dívek

Pořadí	**Titul**
1.–3.	Stmívání
1.–3.	Deník malého poseroutky
1–3.	Harry Potter
Žádná kniha 9 %	

N= 2307 respondentů

Nejoblíbenější kniha chlapců

Pořadí	**Titul**
1.	Harry Potter
2.	Deník malého poseroutky
3.	Klub záhad
Žádná kniha 9 %	

N=2395 respondentů

5.10 Existuje vztah mezi rozsahem domácí knihovny a zálibou ve čtení?

Český trh s knihami prošel od roku 1989 rychlým vývojem. Vzrostl počet nakladatelství, knihkupectví, knižních řetězců a vydaných knih, trh se postupně sytil. Průměrný náklad v roce 1989 se pohyboval okolo 18000 knih (Stoklasová 2000, Pistorius 2003). Z výzkumu na dospělé populaci se zjistilo, že vzdělání hraje v počtu domácích svazků knih důležitou roli. Osoby s vyšším vzděláním vlastní třikrát více knih než lidé s nižším vzděláním. Lze tedy předpokládat, že děti vzdělanějších rodičů mají větší domácí knihovnu a mají lepší přístup ke vzdělávání, než děti rodičů s nižším vzděláním a tím získávají i lepší potenciál stát se častým nebo pravidelným čtenářem. Ačkoli ženy – matky čtou více, než muži – otcové, v kupním chování se muži přiblížili ženám. Kupují přibližně stejné množství knih, jako ženy. Důvodem tohoto zjištění může být přetrvávající situace v České republice, kdy muži mají vyšší průměrný výdělek než ženy a společně doplňují rodinné domácí knihovny. Zároveň lidé s vyšším vzděláním mají vyšší průměrné výdělky a zároveň vydávají více peněz na knihy (Trávníček 2007). Vztah vzdělání a kniha je tu zřejmý. Zajímá nás proto, jak jsou na tom s rozsahem domácí knihovny naše děti

Stanovili jsme si následující nulovou a alternativní hypotézu:

Hypotéza 6 – Mezi rozsahem dětské domácí knihovny a čtenářstvím existuje pozitivní vztah.

H0 Rozsah domácí dětské knihovny a čtenářství spolu nesouvisí.

Otázka z dotazníku: Zkus odhadnout, kolik asi celkem dětských knih máte u vás doma. Jak často čteš knihy?

TABULKA 37 – ZÁLIBA VS. ROZSAH DĚTSKÉ DOMÁCÍ KNIHOVNY

		Kolik přibližně knih jsi přečetl/a za poslední rok?	Kolik odhadem máte doma celkem dětských knih?
		Mean	Mean
Baví tě čtení?	ano	11	68

ne	3	51

Děti, které nebaví čtení, v průměru přečtou 3 knihy za rok a vlastní 51 dětských knih.

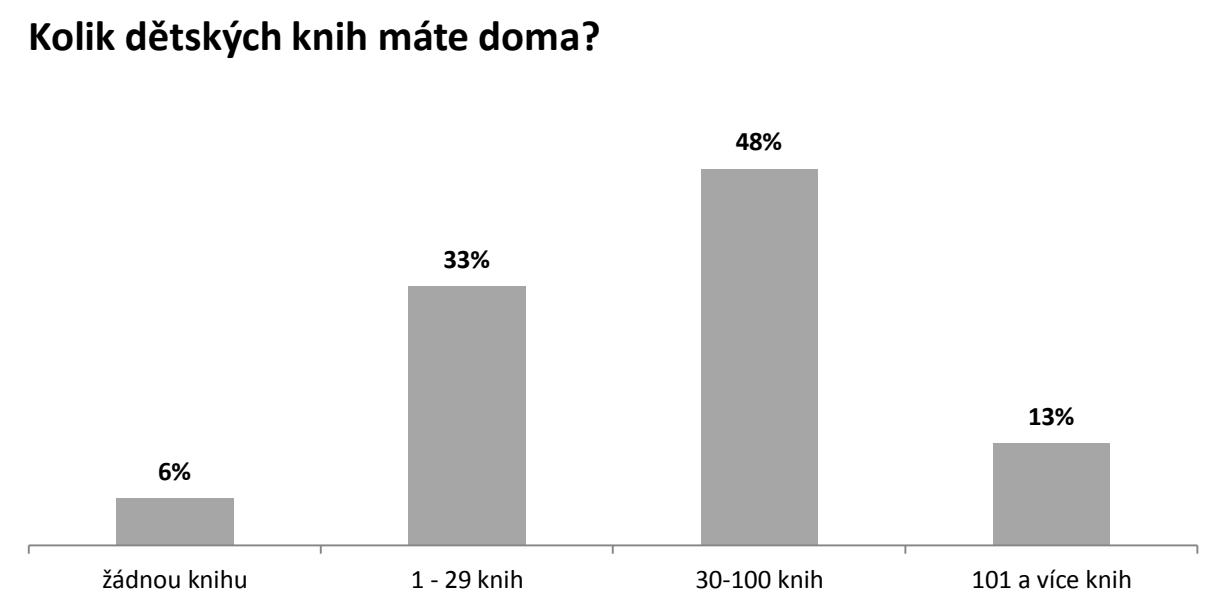
TABULKA 38 – SMĚRODATNÁ ODCHYLKA, STANDARTNÍ CHYBA, PRŮMĚR

Group Statistics

	Baví tě čtení?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Kolik odhadem máte doma celkem dětských knih?	ano	3272	68,35	86,503	1,512
	ne	1432	50,67	82,386	2,177

Vztah mezi počtem dětských knih v domácí knihovně a oblibou čtení je zřejmý. Čím více knih, tím je obliba a frekvence čtení větší. Nelze ale přesně říci, co je příčinou a co následkem. Bude-li mít dítě doma více knih, je pravděpodobné, že si četbu žáci spíše oblíbí. Pokud má dítě četbu rádo, dožaduje se více knih. V každém případě už jen existence domácí dětské knihovny v jakémkoli rozsahu je investicí do vzdělávání dětí, další možností volby a pozitivním vzorem ke čtenářství, ať již se jedná o knihovnu neustále vytvářenou a obměňovanou, zděděnou po rodičích či prarodičích nebo s dekorativním prvkem.

GRAF 22 – ROZSAH DOMÁCÍ DTSKÉ KNIHOVNY

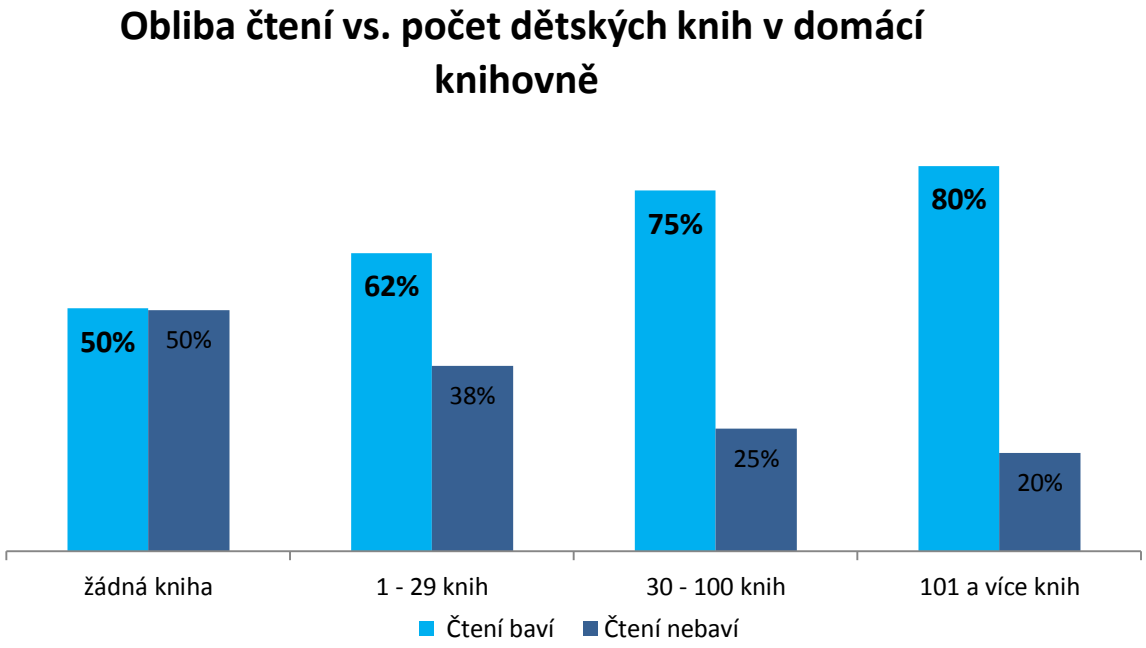


Z detailnějších kategorií vyčteme, že **třetina dětí má doma 10–29 dětských knih**, žádnou dětskou knihu má doma 6 % dětí, více než 400 knih 4 % dětí.

TABULKA 39 – T-TEST PRO SHODNÉ PRŮMĚRY

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Kolik odhadem máte doma celkem dětských knih?	Equal variances assumed	19,080	,000	6,544	4703	,000	17,680	2,702	12,384	22,977
	Equal variances not assumed			6,670	2854,884	,000	17,680	2,651	12,483	22,877

GRAF 23 – OBLIBA VS. VELIKOST DĚTSKÉ KNIHOVNY



Děti, které baví čtení, mají doma v průměru 68 knih a za rok přečtou v průměru 11 knih.

T-test zamítl nulovou hypotézu na 0,05 % hladině významnosti, že neexistuje pozitivní vztah mezi rozsahem dětské knihovny a čtenářstvím. Potvrzuje se tedy naše hypotéza, že mezi velikostí dětské knihovny a oblibou čtení je pozitivní vztah. Objem čtení pozitivně koreluje s rozsahem dětské domácí knihovny.

5.11 Čtení knih a jiná média aneb nepřátelé čtení?

Často diskutovanou otázkou veřejnosti je, jestli má čtení nějaké protivníky mezi jinými médii nebo je spíše s nimi v interakci? Ubírá televize, počítač, internet, čas čtení a odvádí tak potenciálního výběrového a aktivního čtenáře k pasivnímu přijímání neselektivních informací? Už z této věty je patrný určitý rozpor a podíváme-li se blíže na data z šetření, začíná být čím dál víc jasné, že takové chápání je příliš přímočaré. Nejde totiž vyčleňovat média do oddělených celků a přisuzovat jim speciální funkce. Média jsou totiž zároveň s rozšiřováním jejich dostupnosti více prostupné a dochází k jejich interakci. Největším partnerem se jeví internet, který napomáhá proměnám povahy čtení. Zvětšuje se procento textů, které zprostředkovává pro čtení právě internet.

5.12 Je internet nepřítelem čtení?

Jací jsou čeští žáci uživateli internetu? Internet je pro nejmladší generaci nepostradatelným médiem. 94 % žáků ve věku 8–15 let je denně nebo téměř denně na internetu alespoň 10 minut. Internet není nepřítelem čtení, jak vyplývá ze zjištěných čísel, je totiž partnerem všech skupin čtenářů.

TABULKA 40 – UŽIVATELÉ INTERNETU PODLE ČSÚ 201044 A VÝZKUMU ČTENÁŘSTVÍ 2012

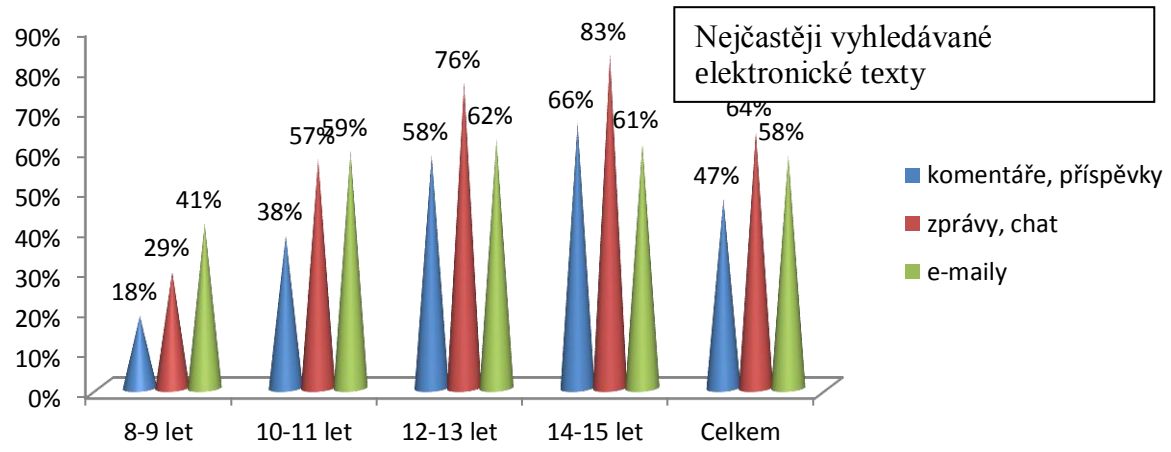
věková kategorie	uživatelé internetu	uživatelé denně, téměř

[44] http://www.czso.cz/

		denně
8–15 (2012)	**99 %**	**94 %**
16–24	92 %	75 %
25–34	83 %	62 %
35–44	80 %	51 %
45–54	66 %	48 %
55–64	42 %	40 %
65–74	19 %	37 %
75+	5 %	54 %

Internet je jiným způsobem komunikace. Utváří jiný vztah mezi čtenářem a textem a umožňuje jistou formu aktivní interakce. Zároveň je i tím, kdo něco vytváří – odpovídá na zprávy, posílá emotikony (smajlíky), komentuje, přeposílá, vybírá příjemce, vkládá fotografie, sdílí dojmy, nálady, výtvory, práce. Z výzkumu vyplývá, že se internet stává médiem krátkých elektronických textů. Beletrie nebo delší četba se jeho prostřednictvím téměř nevyužívá. Platí to ještě více u dívek ve vyšším ročníku. Pro chlapce se počítač a internet stále více stává médiem pro hraní počítačových her. 85 % chlapců využívá počítač ke hrám. U dívek se toto procento mění z 69 % na 28 % ve věku 14–15 let. U chlapců dochází k ústupu od hraní her jen nepatrně. Čtou se stále kratší texty ve stále kratší době. Z textů, které dominují e-maily. Čte je 58 % dětí. Elektronické knihy se nečtou téměř vůbec, 84 % dětí nečte elektronické knihy. Internet však není zcela protivníkem čtení, neboť zjišťujeme, že velké procento dětí sáhne po internetu jako po zdroji informací pro výuku. Vyhledávají si podklady pro školní projekty, využívají internetovou encyklopedii tzv. wikipedii, která je k dispozici po celém světě v mnoha jazykových verzích. 35 % ve věku 12–15 let používá internet k vyhledávání a zpracovávání textů pro referáty.

GRAF 84 – NEJČASTĚJI VYHLEDÁVANÉ ELEKTRONICKÉ TEXTY



Internet je prostředím pro tzv. hypertext, tj. rozbitý nelineární text v mozaice, která je bohatou zkratkou delšího textu. Hypertext využívá hypertextových odkazů, bohatého formátování, emotikonů, symbolů, zkratek, videonávodů, záložek, bodového či jiného hodnocení, filtrování, řazení aj. Hypertex pomáhá čtenáři s orientací v textu a směřováním k cíli – k hledané informaci. Elektronický hypertext se tak stává partnerem pro text, oproti krátkému tištěnému textu má řadu výhod, které třídí a umožňují lepší porozumění, nikoli však pro fabulovaný text, který vyžaduje všechny schopnosti čtenáře vedoucí k plnému soustředění, trpělivému pročtení celého rozsahu textu. Někteří vědci předpovídají konec dlouhým textům, romány se stanou zábavou jen pro úzký okruh lidí. Obrazovka má totiž mnohem víte interaktivních možností na rozdíl od tištěné strany (Gomez 2008). Děti jsou zahrnuty stále víc a víc hypertextem, který plní hlavně funkci komunikace s lidmi o současných věcech, současném dění, sdílení myšlenek, nápadů, dojmů, pocitů, zážitků, že se vytrácí faktor historie a budoucnosti. V této přehršli informací není nutné si pamatovat, co bylo, protože je důležitá přítomnost. Na webu se dá nelézt vše. Společnost začíná žít svými momentálními potřebami a cíli (Trávníček 2010).

Nejčtenější kohortou elektronických textů jsou zprávy a chat. Následující tabulka frekvencí a procent ukazuje, že je nejoblíbenější kategorií:

TABULKA 41 – ZPRÁVY, CHAT

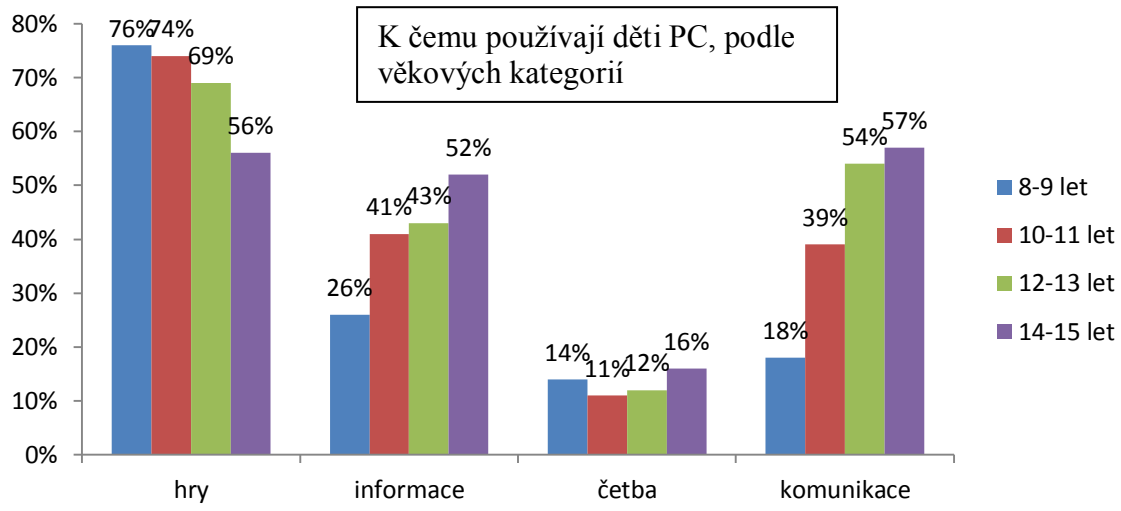
zprávy, chat

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ne	1672	35,5	35,6	35,6
	ano	3031	64,4	64,4	100,0
	Total	4704	100,0	100,0	
Missing	System	1	,0		
Total		4705	100,0		

Jaké texty děti vyhledávají na počítači?

- 84 % dětí nečte elektronické knihy
- e-maily čte 58 % dětí
- komentáře a příspěvky čtou více až děti od 12 let
- zprávy a chat čtou děti více od 10 let
- novinky na internetu čte 36 % dětí
- texty pro referáty vyhledává na počítači kolem 35 % dětí ve věku 12–15 let

GRAF 95 – K ČEMU POUŽÍVAJÍ DĚTI PC, PODLE VĚKOVÝCH KATEGORIÍ

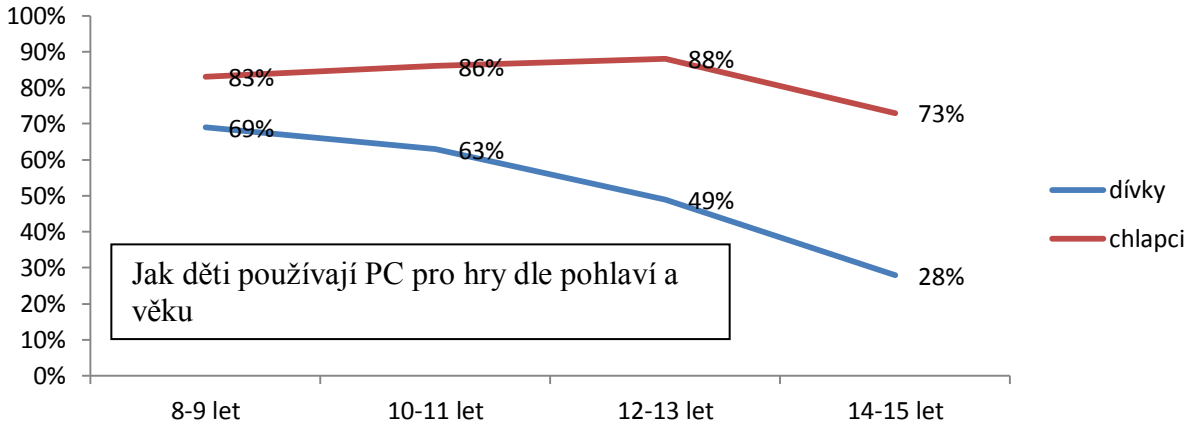


K čemu děti využívají počítač nejčastěji?

- nejčastěji k **hraní her, vyhledávání informací** na internetu a **komunikaci**

- s věkem roste využití počítače k vyhledávání informací a komunikaci
- počítač **pro hraní her používá 53 % dívek a 85 % chlapců**
- s rostoucím věkem se procento dívek snižuje z 69 % na 28 %, u chlapců jen nepatrně

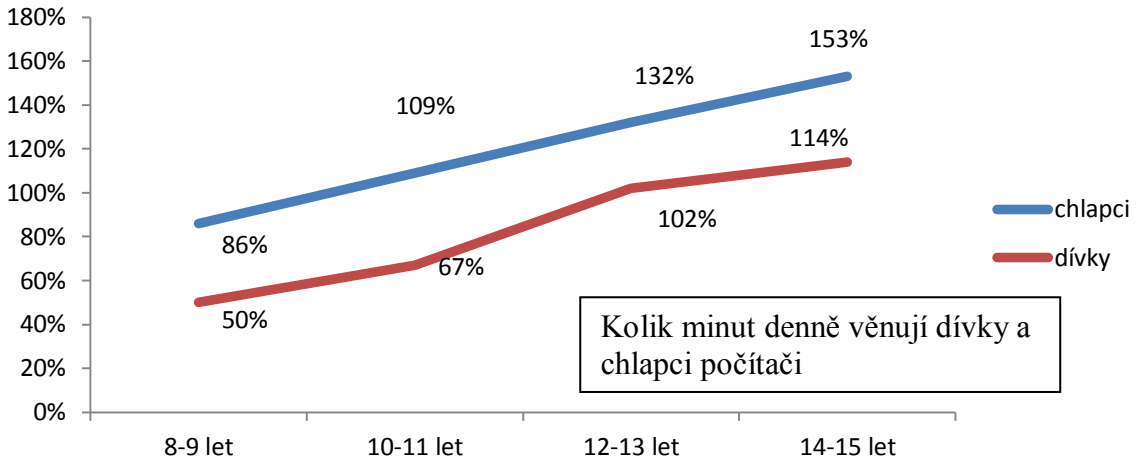
GRAF 106 – JAK DĚTI POUŽÍVAJÍ PC PRO HRY DLE POHLAVÍ A VĚKU



Kolik času věnují děti počítači?

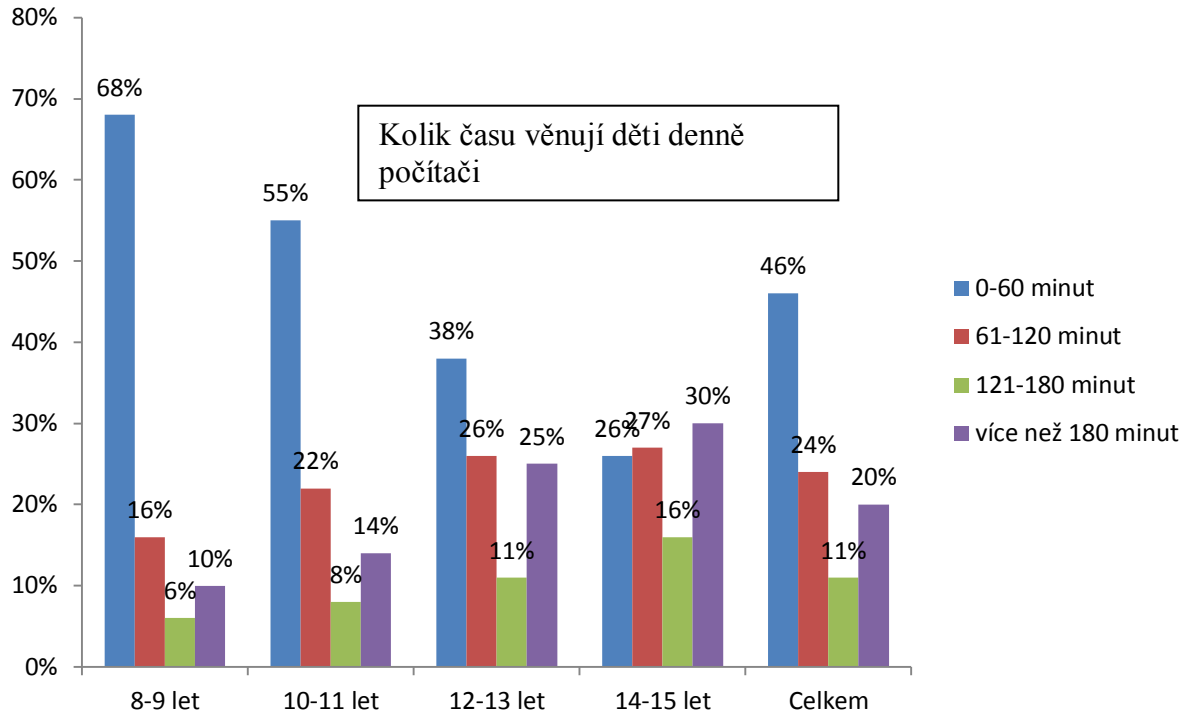
- dívky stráví v průměru o 40 minut denně méně času na počítači než chlapci
- s věkem strávená doba na počítači vzrůstá

GRAF 117 – KOLIK MINUT DENNĚ VĚNUJÍ DÍVKY A CHLAPCI POČÍTAČI



- 46 % dětí tráví u počítače do 60 minut denně
- nad 120 minut denně tráví u počítače 31 % dětí

GRAF 128 – KOLIK ČASU VĚNUJÍ DĚTI DENNĚ POČÍTAČI



Hypotéza 7 – Jestliže budou mít děti více času, pak budou více číst.

H0 Jestliže budou mít děti více času, stejně nebudou více číst.

Vycházíme z následujících otázek dotazníku: Četl/a bys více, kdybys... (vyber max. 3 možnosti) …měl více času, neměl tolik kroužků, nedíval se tolik na televizi, nemusel/a tolik doma pomáhat…

TABULKA 42 – ČETL/A BYS VÍCE, KDYBYS MĚL VÍCE ČASU

Četl/a bys více, kdybys... měla více času * Pohlaví Crosstabulation

			Pohlaví		Total
			dívka	chlapec	
Count	Četl/a bys více, kdybys... měla více času	ne	853	1226	2079
		ano	1456	1169	2625
	Total		2309	2395	4704
% within Pohlaví	Četl/a bys více,	ne	37 %	51 %	44 %

	kdybys... měla více času	ano	63 %	49 %	56 %
	Total		100 %	100 %	100 %
Adjusted Residual	Četl/a bys více, kdybys... měla více času	ne	-9,8	9,8	
		ano	9,8	-9,8	

Závěr:

56 % dětí tvrdí, že by četlo více, pokud by měly více času.

Hypotéza 8 – Jestliže budou děti méně na počítači, pak budou více číst.

H0 Jestliže budou děti méně na počítači, stejně nebudou více číst.

Vycházíme z následujících otázek dotazníku: Četl/a bys více, kdybys.. (vyber max. 3 možnosti) ..měl více času, neměl tolik kroužků, nedíval se tolik na televizi, nemusel/a tolik doma pomáhat…

TABULKA 10 – BAVÍ VS. POČÍTAČ

Kolik přibližně minut denně věnuješ počítači?

		Mean
Baví tě čtení?	ano	88
	ne	138

TABULKA 44 – KORELACE

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,012	1	,914		
Continuity Correction b	,006	1	,940		
Likelihood Ratio	,012	1	,914		
Fisher's Exact Test				,920	,470
Linear-by-Linear Association	,012	1	,914		
N of Valid Cases	4706				

Závěr:

75 % dětí tvrdí, že by stejně nečetlo více, kdyby byly méně na počítači. Děti, které čtení baví, tráví na počítači v průměru 88 minut denně, děti, které čtení nebaví, tráví v průměru 138 minut denně na počítači.

5.13 Je televize nepřítelem čtení?

U sledování televize se stává příjemce pouhým konzumentem, který pasivně vnímá reprodukovaný text v audio-vizuální podobě, zkratkovité formě a neumožňuje okamžitou aktivní reakci v podobě vlastní kreativity. Takový konzument ztrácí mnohé podněty, které nabízí literatura, potažmo internet.

Abychom zjistili odpověď na naši otázku, stanovili jsme si následující alternativní a nulovou hypotézu:

Hypotéza 9 – Jestliže budou děti méně sledovat televizi, pak budou více číst.

H0 Jestliže budou děti méně sledovat televizi, stejně nebudou více číst.

Vycházíme z následujících otázek dotazníku: Četl/a bys více, kdybys… (vyber max. 3 možnosti) …měl více času, neměl tolik kroužků, nedíval se tolik na televizi, nemusel/a tolik doma pomáhat…

TABULKA 45 – KOLIK MINUT VĚNUJÍ DĚTI TELEVIZI, ČTENÍ PODLE TOHO, ZDA JE ČTENÍ BAVÍ NEBO NEBAVÍ

		Kolik přibližně minut denně věnuješ televizi?		Kolik přibližně minut denně věnuješ čtení "papírových" knih?	
		Mean	Median	Mean	Median
Baví tě čtení?	ano	91	70	56	40
	ne	118	110	18	10

TABULKA 46 – ČETL/A BYS VÍCE, KDYBY SES TOLIK NEDÍVALA NA TV

Četl/a bys více, kdybys... se tolik nedíval/a na televizi * Pohlaví Crosstabulation

			Pohlaví		Total
			dívka	chlapec	
Count	Četl/a bys více, kdyby ses tolik nedíval/a na televizi?	ne	1836	1894	3730
		ano	474	502	976
	Total		2310	2396	4706
% within Pohlaví	Četl/a bys více, kdyby ses tolik nedíval/a na televizi	ne	79 %	79 %	79 %
		ano	21 %	21 %	21 %
	Total		100 %	100 %	100 %
Adjusted Residual	Četl/a bys více, kdyby ses tolik nedíval/a na televizi	ne	,4	-,4	
		ano	-,4	,4	

Závěr:

Ačkoli děti tvrdí, že by nečetly více, kdyby se tolik nedívaly na TV, zjišťujeme, že děti, které baví čtení, sledují TV méně a déle čtou než Ti, které čtení nebaví.

5.14 Jsou zájmové činnosti a kroužky nepřítelem čtení?

Abychom zjistili odpověď na tuto otázku, stanovili jsme si následující alternativní a nulovou hypotézu:

Hypotéza 10 – Jestliže budou mít děti méně kroužků, pak budou více číst.

H0 Budou-li mít děti méně kroužků, stejně nebudou více číst.

Vycházíme z následujících otázek dotazníku: Četl/a bys více, kdybys... (vyber max. 3 možnosti) …měl více času, neměl tolik kroužků, nedíval se tolik na televizi, nemusel/a tolik doma pomáhat…

Následující tabulka ukazuje, jaké procento dětí se vyjadřuje pro ano a pro ne.

TABULKA 47 – KOLIK PROCENT DĚTÍ BY NEČETLO VÍCE, KDYBY NEMĚLY DOTIK KROUŽKŮ

Četl/a bys více, kdybys... neměl/a tolik kroužků * Pohlaví Crosstabulation

			Pohlaví		Total
			dívka	chlapec	
Count	Četl/a bys více, kdybys neměl/a tolik kroužků	ne	1733	1889	3622
		ano	577	506	1083
	Total		2310	2395	4705
% within Pohlaví	Četl/a bys více, kdybys.neměl/a tolik kroužků	ne	75 %	79 %	77 %
		ano	25 %	21 %	23 %
	Total		100 %	100 %	100 %
Adjusted Residual	Četl/a bys více, kdybys.neměl/a tolik kroužků	ne	-3,1	3,1	
		ano	3,1	-3,1	

TABULKA 48 – PRŮMĚRNÝ POČET KROUŽKŮ TĚCH, KTERÉ ČTENÍ BAVÍ A NEBAVÍ

Group Statistics

Baví tě čtení?		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
koruzky počet	ano	3272	2,2513	1,47882	,02585
	ne	1432	1,6167	1,11476	,02946

TABULKA 49 – T-TEST PRO SHODNOU STŘEDNÍ HODNOTU

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95 % Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 - tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
kroužky počet	Equal variances assumed	203,013	,000	14,532	4703	,000	,63456	,04367	,54895	,72017
	Equal variances not assumed			16,191	3560,922	,000	,63456	,03919	,55772	,71140

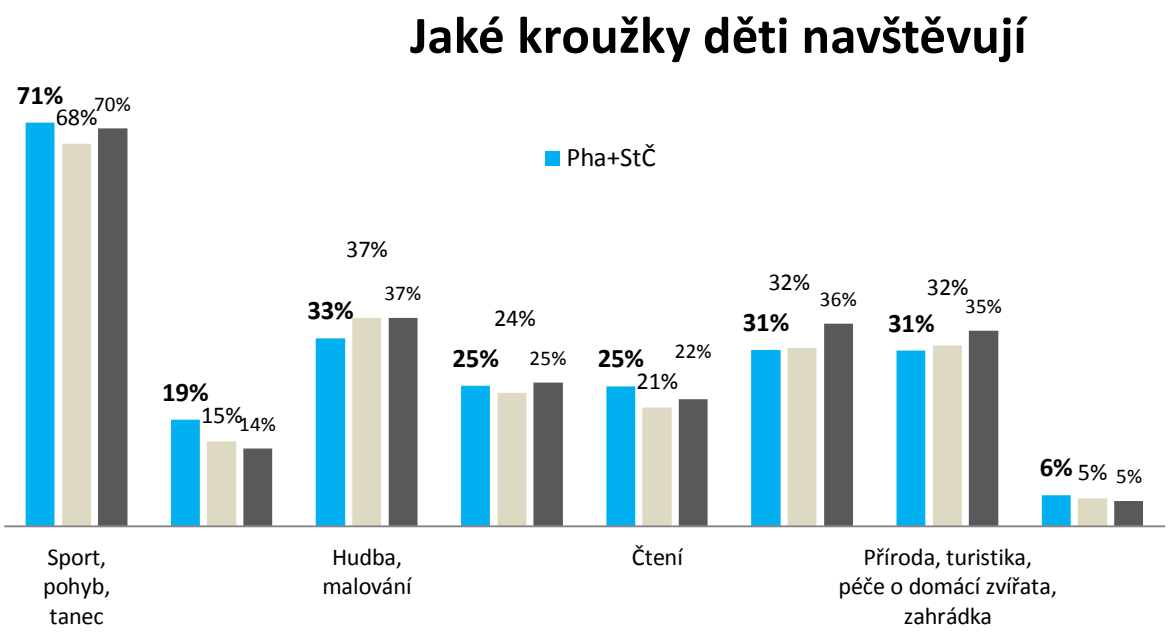
Závěr:

Naše alternativní hypotéza je t-testem pro shodnou střední hodnotu zamítnuta. Na 0,05 % hladině významnosti můžeme říci, že děti by nečetly více, kdyby neměly tolik kroužků. Děti, které čtení baví, mají v průměru 2,25 kroužku. Děti, které čtení nebaví, mají v průměru 1,62 kroužku.

Na otázku, zda jsou zájmové činnosti a kroužky nepřítelem čtení tedy odpovídáme, že nikoli. Je tomu spíše naopak, ten, kdo navštěvuje více kroužků a mimoškolních aktivit je i lepším čtenářem.

70 % dětí se věnuje sportu nebo jiným pohybovým aktivitám. Děti z Moravy více chodí ven s kamarády (36 %) než děti z Čech (Praha a střední Čechy 31 %, zbytek Čech 32 %). Děti z Prahy a středních Čech se více věnují jazykům než děti z ostatních oblastí ČR.

GRAF 139 – JAKÉ KROUŽKY DĚTI NAVŠTĚVUJÍ

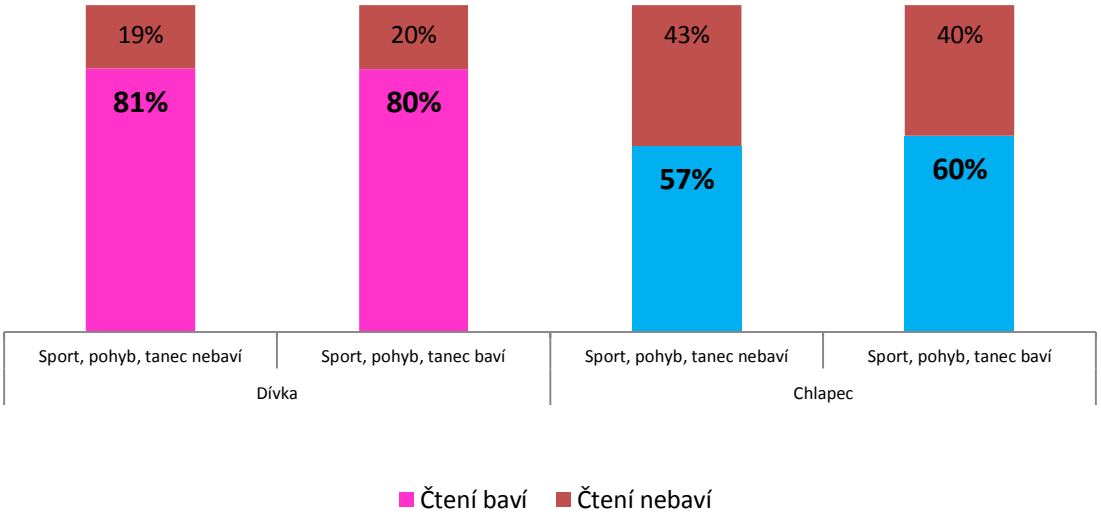


Pozn.: světle šedivá je zbytek Čech, tmavě šedivá Morava

Obliba čtení u těch, kteří se pravidelně věnují pohybu (sportu, tanci) je totožná jak s oblibou četby v běžné populaci, tak s oblibou čtení u těch, kteří se sportu nevěnují – 80 % u dívek obecně, 81 % u „sportovních“ dívek, 59 % u chlapců obecně, 60 % u „sportovních chlapců“ Sport není pro ty, co je čtení nebaví alternativním využitím volného času a ani milovníci četby nejsou většími sportovci. Největší milovníci čtení se ve volném čase pravidelně věnují (pomineme-li samotné čtení) cizím jazykům a na druhém místě hudbě a malování. Srovnáme-li ale ty, co pravidelně navštěvují kroužky s obecnou kategorií pohlaví (bez vlivu toho, jaký kroužek pravidelně navštěvují), významnějšího rozdílu se nedočkáme. Větší rozdíl vykazují jen kroužky cizí jazyky, hudba a malování. U dětí navštěvující ostatní kroužky není obliba čtení významně vyšší než v běžné populaci.

GRAF 30 – SROVNÁNÍ SPORTOVCŮ A NESPORTOVCŮ PODLE OBLIBY ČTENÍ A PODLE POHLAVÍ

Srovnání sportovců a nesportovců podle obliby čtení a podle pohlaví



5.15 Zájmy dětí podle pohlaví a obliby čtení

Žebříček zájmu dívek:

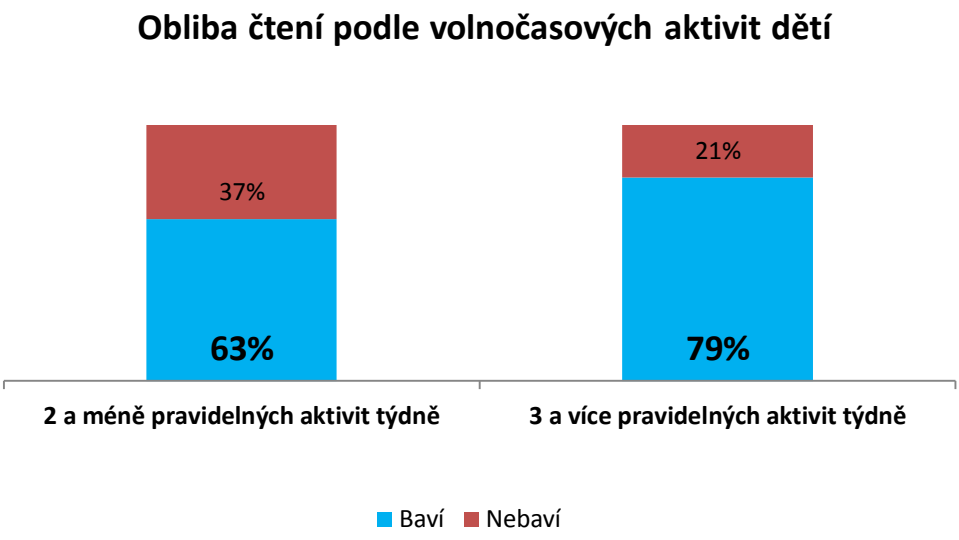
1. sport a jiné pohybové aktivity (68 % dívek)
2. hudba, malování (50 % dívek)
3. příroda, turistika, péče o domácí zvířata, zahrádka (41 % dívek)
4. pobyt venku s kamarády (37 % dívek)
5. čtení (29 % dívek)
6. zájmy – ruční práce, kutilství, sběratelství, keramika, modelaření (23 % dívek)

Žebříček zájmu chlapců:

1. sport (71 % chlapců)
2. pobyt venku s kamarády (29 % chlapců)
3. zájmy – ruční práce, kutilství, sběratelství, keramika, modelaření (26 % chlapců)
4. příroda, turistika, péče o domácí zvířata, zahrádka (25 % chlapců)
5. hudba, malování (23 % chlapců)
6. čtení (16 % chlapců)

Děti, které se pravidelné volnočasové aktivitě věnují častěji než 2x týdně, jsou větší milovníci čtení. Opačným směrem můžeme také z dat vyvozovat, že děti, které čtení baví, jsou ve svém volném čase aktivnější, mají více zálib a navštěvují více kroužků. **Toto zjištění vyvrací představu o čtenáři jako o samotářském dítěti, které čte, protože nedokáže navázat vztah s vrstevníky a okolním světem.**

GRAF 31 – OBLIBA ČTENÍ PODLE VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT DĚTÍ



5.16 Vliv obliby čtení na známky

Abychom mohli říci, zda existuje vztah, mezi zálibou ve čtení a známkami ve škole, stanovili jsme si následující hypotézu:

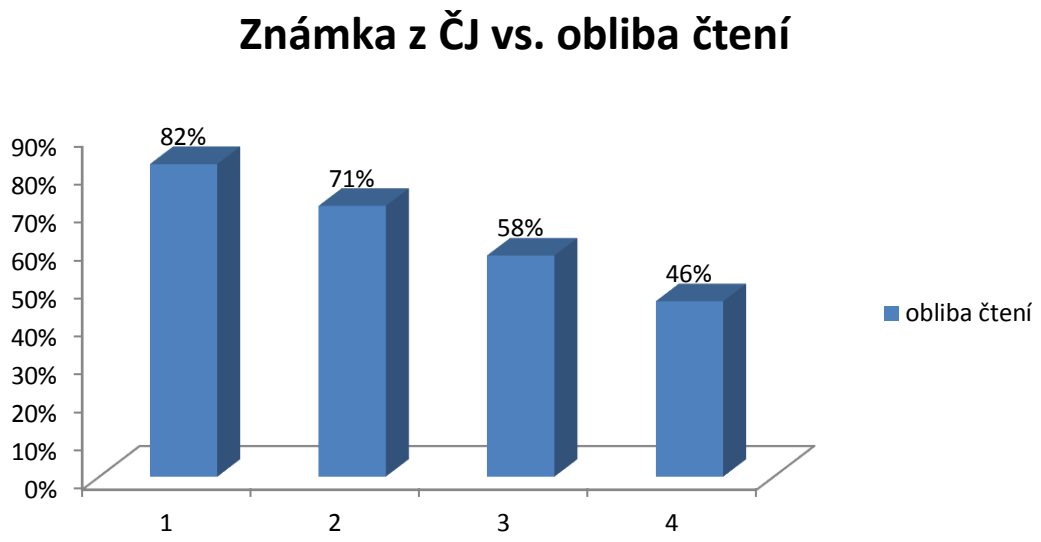
Hypotéza 11 – Mezi zálibou ve čtení a známkou z ČJ, AJ a M je pozitivní vztah.

H0 Záliba ve čtení a známka z ČJ, AJ a M spolu nesouvisí.

Otázky z dotazníku: Jak často čteš knihy? Jakou známku jsi měl/a z těchto předmětů?

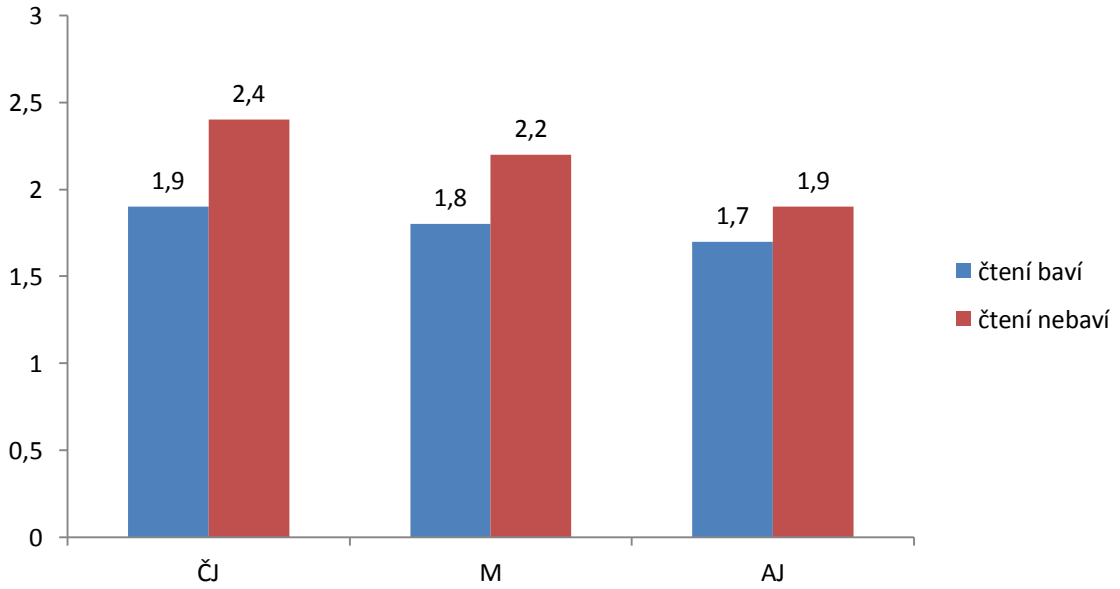
Zbývá ověřit, zda existuje pozitivní vztah mezi zájmem o čtení a známkou v ČJ, AJ a M. K potvrzení hypotézy H3 jsme využili výpočtu Spearmanova korelačního koeficientu, Všechny korelační koeficienty jsou statisticky významné na 0,05 % hladině významnosti. Byla tedy prokázána souvislost mezi zájmem o čtení a známkou v ČJ, AJ a M. Podíl těch, co mají rádi čtení, se s horšícím se prospěchem v českém jazyce, anglickém jazyce i v matematice snižuje. Lépe se učí děti, které čtení baví. Vztah je však nejspíš vzájemný. Obliba čtení a tedy i častější čtení jistě vede jak ke zvýšení faktických znalostí, tak k obohacení slovní zásoby, ke zlepšení schopnosti vyhledávat informace v textu, celkovému porozumění textu. Tedy k vlastnostem, které děti využijí ve všech vyučovaných předmětech a které jsou i zásadní pro pozdější aktivní zapojení do společnosti.

GRAF 32 – ZNÁMKA Z ČJ VS. OBLIBA ČTENÍ



Následující tabulka však ukazuje, jak se vliv obliby ve čtení proměňuje ve srovnání s dalšími vyučovacími předměty. Dokládá vliv obliby čtení na známku z českého jazyka. Obliba čtení českých knih má vliv zejména na známku z českého jazyka, méně v matematice a nejméně v anglickém jazyce. Nejnižší korelace je u anglického jazyka. Můžeme se domnívat, že k tomu přispívá fakt, že žáci ještě nejsou schopni číst knihy v anglickém jazyce a jejich čtenářská gramotnost, zejména slovní zásoba a schopnost porozumění je v tomto jazyce na nízké úrovni. Kontakt s českou literaturou napomáhá úspěchu v komunikaci v českém jazyce, který je prostředníkem pro vzdělávání i v ostatních předmětech, což pravděpodobně dokládá vliv i na předmět matematika.

GRAF 33 – PRŮMĚRNÁ ZNÁMKA VS. OBLIBA ČTENÍ



TABULKA 50 – PRŮMĚRNÁ ZNÁMKA VS. FREKVENCE ČTENÍ

	Jak často čteš "papírové" knihy?				
	asi 1x za měsíc	asi jednou za čtvrt roku	denně, téměř denně	méně často než 1x za čtvrt roku	několikrát za měsíc
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
Známka z Čj	2,21	2,24	1,83	2,49	1,97
Známka z Aj	2,00	2,03	1,67	2,24	1,77
Známka z Matematiky	2,09	2,11	1,75	2,31	1,84
Známka z CJS (vlastivěda, přírodověda,prvouka)	1,78	1,76	1,48	2,00	1,58

TABULKA 51 – NEZÁVISLÝ T-TEST ZAMÍTL NULOVOU HYPOTÉZU, VZTAH MEZI FREKVENCÍ ČTENÍ A ZNÁMKOU Z ČJ JE STATISTICKY SIGNIFIKANTNÍ.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Známka z Čj	Equal variances assumed	65,584	,000	-17,100	2366	,000	-,660	,039	-,736	-,584
	Equal variances not assumed			-16,515	1744,603	,000	-,660	,040	-,739	-,582

TABULKA 52 – NEZÁVISLÝ T-TEST ZAMÍTL NULOVOU HYPOTÉZU, VZTAH MEZI FREKVENCÍ ČTENÍ A ZNÁMKOU Z ČJS JE STATISTICKY SIGNIFIKANTNÍ.

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality	t-test for Equality of Means

		of Variances								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Známka z CJS (vlastivěda, přírodověda,prvouka)	Equal variances assumed	39,084	,000	-14,940	2366	,000	-,513	,034	-,581	-,446
	Equal variances not assumed			-14,163	1628,456	,000	-,513	,036	-,585	-,442

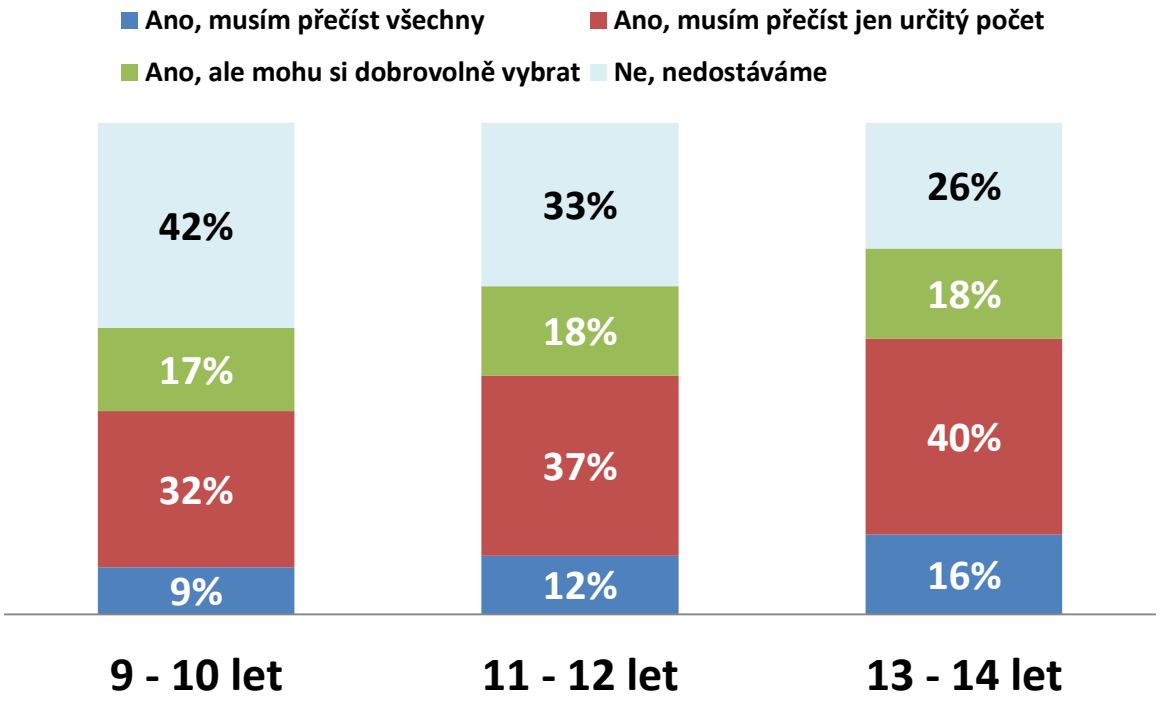
5.17 Povinná četba

Škola hraje v rozvíjení přístupu dětí k četbě významnou roli, a to zejména díky povinné (či doporučené) školní četbě.

Třetina (34 %) českých dětí 9–14 let nedostává od svých učitelů žádný seznam doporučených knih. Říká to výzkum Národní knihovny ČR na dětech ve věku 9–14 let v roce 2013. Děti z víceletých gymnázií mají častěji ve škole povinnou školní četbu. S rostoucím věkem dětí klesá počet těch, kteří žádný seznam doporučené četby ve škole nedostávají, ze 42 % v kategorii 9–11 let až na 26 % dětí v kategorii 13-14let. Děti samy vidí v povinné školní četbě šanci k tomu přivést snesitelně donucovacím způsobem nečtenáře k tomu, aby něco četli. Děti preferují volný výběr knih ke čtení. Důležité je, aby děti nebyly nuceny číst to, co je nebaví, protože to odrazuje slabé čtenáře. [45]

[45] Výzkum Národní knihovny Češké děti jako čtenáři v roce 2013

GRAF 34 – DOSTÁVÁŠ OD UČITELŮ SEZNAM DOPORUČENÉ ČETBY?



5.18 Závěr empirické části 2

Výzkum zmapoval stav čtenářství dětí ve věku 8–15 let v celé ČR podle vybraných hledisek. Se zvyšujícím se věkem dětí klesá i počet čtenářů. Jsou to stále chlapci, kteří jeví o čtení stále menší zájem, a jejich pozornost se obrací více k počítači. Bohužel největší objem času stráveného na počítači zaujímají pouze počítačové hry. Děti čtou více zkrácené elektronické texty, komentáře, doporučení, chat, hodnocení, jednoduše krátká sdělení. Nemají trpělivost na čtení elektronických knih a čtení papírových knih do pozadí v konkurenci elektronických her. Škola dává impuls a pomáhá nečtenářům stát se čtenáři. Největší vliv má u malých dětí do 10–11 let. Škole i rodičům se později čtenářství vymyká z rukou, v průběhu života se pak ale postupně ke čtení jako dospělí vrací. Interaktivita technologií je pro děti natolik lákavá, že kniha ztrácí v oblasti krátkých textů svou konkurenceschopnost a ustupuje do pozadí. Tato situace se mění zároveň s dobou, která vyžaduje čím dál větší rychlost, pohotovost, interakci a multiaktivitu. Kniha nedokáže přehrát video, ukázat fotogalerii, poslat okamžitý dotaz spisovateli na chat nebo uskutečnit volání přes skype. Svoji stabilní hodnotu si však drží svou schopností široké fabulace, pro niž je nejširším médiem. Internet není nepřítelem knih, je spíše neutrálním partnerem čtení. Silní čtenáři jsou také často na internetu. Internet spíše odebírá čas sledování televize. Rozšiřování dostupnosti médií buduje mediálně integrovaného

člověka. Média se svobodně propojují podle jejich funkce, shodují se a slouží ke stejným účelům – zábavním, informačním a vzdělávacím.

6 Závěr

Cílem této práce bylo pojednat o rozvoji čtenářské gramotnosti, přispět novými poznatky experimentálního výzkumu rozvoji čtenářské gramotnosti a navrhnout edukační model vytvořený na bázi metody Podvojného zápisu, který by napomáhal zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti a reflektoval výzkumné poznatky směřující k efektivnějšímu rozvoji čtenářské gramotnosti ve čtvrtém a pátém ročníku primární školy. Dílčím cílem bylo popsat čtenářství českých žáků ve věku od osmi do patnácti let. Cílem teoretické části práce bylo uvést do teoretické základny řešeného tématu, obsahově vymezit a utřídit terminologii užívanou v souvislosti s pojmem čtenářská gramotnost a čtení. Pokusili jsme se prokázat účinnost edukačního modelu vytvořeného na bázi metody Podvojného zápisu na zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti. Důležité závěry z teoretické i empirické části práce zde stručně připomeneme.

V **teoretické části** disertace (1. kapitola) jsme vymezili základní pojmy této práce. Na začátku této kapitoly jsme vyvodili pojem čtenářská gramotnost z jejích vlastních proměn, z vývoje obecné gramotnosti a významu funkční gramotnosti. V rámci této interakce jsme vymezili další pojmy, které jsou její nedílnou součástí, pojmy text, čtenář, čtenářství, čtení a jejich kontext na poli čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost jako oblast pro národní i mezinárodní výzkumy a podpůrné programy zde byla chápána jako klíčová, byly charakterizovány její determinanty a analyzován její význam pro každého jedince v rámci kulturně-společenských jevů. Základním rámcem byla tedy čtenářská gramotnost, která se podílí na vědomostní a kompetenční edukaci soudobé společnosti. Dále jsem pojednala o čtenářské gramotnosti v národním kurikulu, čtenářských strategiích, národním i mezinárodním zázemí na podporu čtenářské gramotnosti a národních i mezinárodních výzkumech v oblasti čtenářské gramotnosti. Součástí teoretické kapitoly bylo vymezení pojmu Podvojný zápis z dílny RWCT[46] a objasnění důvodů a determinantů, které mne vedly k jejímu vyžití pro nový výzkum. Tato metoda byla klíčovou pro návrh didaktického modelu s možností využití v praxi.

[46] Reading and Writing for Critical Thinking

Z praktických důvodů jsem ve svém výzkumu pracovala pouze s postupy porozumění, které jsou ověřené v mezinárodním výzkumu, charakterizované a dají se jednoznačně měřit. Jsou jimi čtyři základní škály dovedností směřující k porozumění textu tak, jak je pro svůj výzkum navrhl a používá PIRLS – vyhledávání informací, vyvozování závěrů, integrace a interpretace textu a posouzení textu. Shodně definované postupy jsem začlenila do své práce pro jejich srovnatelnost a použitelnost pro následné budoucí výzkumy čtenářské gramotnosti.

Čtenářská gramotnost úzce souvisí s pojmem **porozumění textu.** Při čtení probíhá interakce mezi čtenářem, textem a kontextem, kdy čtenář chápe smysl pomocí různých **postupů porozumění**. V mé práci jsem se zabývala jen některými postupy a ty jsem vymezovala, jednalo se zároveň o škály výzkumného šetření. Prvním postupem porozumění bylo **Vyhledávání informací.** Jedná se o postup, kdy se žák pokouší o nalezení informace, která odpovídá danému účelu čtení, vyhledání určitých myšlenek, vyhledání definic slov nebo slovních spojení, rozpoznání prostředí, v němž se odehrává příběh (místa, času apod.), nalezení hlavní myšlenky (pokud je v textu přímo uvedena). Druhým postupem porozumění bylo **Vyvozování závěrů.** Žák se pokouší o pochopení příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi, vyvození hlavní myšlenky na základě řady tvrzení, určení osoby nebo věci, kterou v textu zastupuje zájmeno, nalezení zobecněných vyjádření v textu, popsání vztahu mezi dvěma postavami. V postupu porozumění **Interpretace a integrace** jsem pojednávala o rozpoznání celkového poselství nebo hlavního tématu textu, posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci, porovnání různých informací z textu, odvození nálady a atmosféry příběhu nebo uplatnění informací z textu v běžném životě. **Interpretace** (z lat. Interpretatio = výklad, vysvětlení) – je výklad, objasňování významu uměleckého textu ve významových vazbách ke kontextu literárnímu, uměleckému a kulturně společenskému. Jako interpretaci označujeme proces komunikace s literárním textem, který vede čtenáře k porozumění i skrytým významům textu, ale i výsledek tohoto procesu – obsah literárního díla a smysl. A konečně posledním postupem, který měří mezinárodní testy PIRLS je **Posuzování textu.** V těchto postupech má žák za úkol posouzení věrohodnosti popisovaných událostí, popsání prostředků, které autorovi umožnily vytvořit neočekávaný konec příběhu, posouzení úplnosti nebo srozumitelnosti informací uvedených v textu, rozpoznání autorova názoru na hlavní téma textu (Potužníková 2011).

K podnětu ověřit a rozpracovat metodu Podvojného deníku do edukačního modelu na základě výsledků experimentu mne přivedlo několikaleté pozorování vlastní školní praxe, která mne dennodenně přesvědčovala o účinnosti této metody. Byla důvodem, který nastartoval bádání

v dostupném teoretickém rámci odborných publikací zabývajících se čtenářskou gramotností, strategiemi jejich rozvoje, metod, zkoumání školního kurikula českého i zahraničních a v neposlední řadě studiemi stavu řešené problematiky současnými i kauzálně historickými českými i mezinárodními výzkumy. Metoda Podvojného deníku vykazovala několik podstatných fakt kvality vyplývající z výše uvedeného studia různých zdrojů. Její kvalita je podložena konkrétními výzkumy. Vycházela jsem z výsledků mezinárodního výzkumu PIRLS 2001, který zkoumal různé faktory ovlivňující úspěšnost žáků 35 zemí OECD[47] v testování úrovně spektra čtenářských dovedností. Vychází z dotazníkového šetření učitelů jako respondentů, kteří vypovídali o způsobu jejich výuky čtení. Dotazníky byly velmi podrobné, a proto bylo možné sledovat několik faktorů, které jsou velmi zásadní a mají vliv na úroveň porozumění literárnímu textu. Jedním z faktorů, který mne vedl k výběru a úpravě právě této metody je její zaměření na **tiché čtení**. Vycházela jsem totiž ze zjištění, že „země, v nichž čtou žáci *potichu více* než v ostatních zemích, dosahují na celkové škále lepších výsledků…“ (Kramplová, Potužníková 2005). Úspěšnější žáci v testech PIRLS byli právě ti, kteří se ve školách setkávali více s formou tichého čtení. Čtení žáků v ČR je zejména hlasité. Výsledky reprezentativního výzkumu PIRLS na českých školách v roce 2001, kdy se dotazovalo učitelů, hovořily o větším podílu hlasitého čtení[48] na úkor tichého – 43 % vs. 77 %. 77 % učitelů uvedlo, že čtou denně nahlas, týdně čte 21 % českých žáků (Kramplová, Potužníková 2005). Přitom výrazně lepších výsledků dosáhli žáci ze starých zemí EU, kteří čtou ve škole nahlas spíše výjimečně[49]. Čtení nahlas je mimo jiné i velmi časově náročná metoda a pro žáky 4. ročníku[50] je další nácvik techniky hlasitého čtení spíše na úkor efektivních aktivit, které by se mohly věnovat rozvoji čtenářské gramotnosti. Dalším faktorem kvality a zároveň předpokladem pro úspěch této metody je skutečnost, že metoda pracuje s **volbou vlastní knihy**. Tato možnost je v tomtéž mezinárodním výzkumu, a opět na poli starých zemí EU, poskytována žákům třetinou učitelů denně a téměř další třetinou týdně. Ve srovnání s učiteli v ČR, kteří dávají tuto možnost žákům denně pouze v 12 %, týdně 13 %. Jedná se mi hlavně o fakt, že podle výzkumu PIRLS lepších výsledků[51] u všech sledovaných skupin dosáhli žáci, kteří čtou ve škole knihy dle vlastního výběru denně oproti těm, kteří měli tuto možnost pouze měsíčně. Třetím faktorem, který hrál důležitou roli ve volbě této metody, byla podstata jejího zadání na bázi čtenářských dovedností. Na které čtenářské

[47] včetně České republiky
[48] žák čte nahlas, ostatní poslouchají
[49] měsíčně nebo nikdy, dosáhli nadprůměrných výsledků 551-553 bodů
[50] Výzkum PIRLS byl určen výhradně žákům 4. ročníku a účastnilo se jej 35 zemí.
[51] s velkým rozdílem

dovednosti se podle výzkumu zaměřovali čeští učitelé ve školní praxi a jak byla ovlivněna úspěšnost v testech jejich četností ve vyučování? Přidržela jsem se výše uvedeného rozdělení podle sledovaných postupů porozumění v PIRLS 2001. Výzkum vypovídá o úspěšnosti českých žáků na škále **získávání informací a vyvozování přímých závěrů**. Konkrétně šlo o častý nácvik dovednosti určit hlavní myšlenku a vysvětlit nebo doložit porozumění toho, co žáci přečetli. Na rozdíl od tohoto zjištění, druhá škála, tedy škála **interpretace, integrace a hodnocení** konkrétně zastoupená dovednostmi srovnat to, co žáci přečetli, s vlastní zkušeností, srovnat to, co přečetli, s jinými texty, které četli, předvídat, co se stane v dalších částech textu, který četli, učinit zobecnění a závěr založený na tom, co přečetli a popsat styl nebo strukturu textu, který přečetli, obsaženými v úlohách PIRLS 2001, byla škálou, ve které byli čeští žáci, ve srovnání s ostatními zeměmi, podprůměrní (Kramplová, Potužníková 2005). Metoda Interglosary na bázi Podvojného deníku pracuje i s dovednostmi této škály - **interpretace, integrace a hodnocení**. Z těchto dovedností vybírám ty dovednosti, které jsou metodou Interglosary rozvíjeny. Žáci se pokoušeli srovnat to, co přečetli, s vlastní zkušeností, srovnat to, co přečetli, s jinými texty, které četli, předvídat, co se stane v dalších částech textu, který četli a učinit zobecnění a závěr založený na tom, co přečetli, což dokazují mimo jiné i obsahy žákovských písemností i z praxe.

Čtvrtým faktorem, který ovlivnil výběr této metody je vliv **delších knih** na úroveň čtenářských dovedností. Četba delších knih má podle stejného mezinárodního výzkumu vliv na úspěšnost žáků v testech čtenářské gramotnosti. „Země, které čtou delší knihy častěji …, dosahují v průměru lepších výsledků než země, kde se tyto delší knihy čtou méně často …“ (Kramplová, Potužníková 2005). V České republice bylo v roce 2001 16 % učitelů, kteří nevyužívali ve výuce delší knihy vůbec, a také výsledky jejich žáků patřily k nejhorším.

Pátým faktorem, jenž ovlivnil využití metody, je způsob začleňování **dětských knih,** tedy zda je kniha využívána při výuce jako hlavní materiál nebo pouze jako materiál doplňkový. Bodový výsledek klesá u žáků, jejichž učitelé využívají dětské knihy pouze měsíčně nebo nikdy. Větší úspěšnosti dosahují žáci, kteří s dětskými knihami pracují denně nebo alespoň týdně. Z tohoto důvodu navrhuji experimentálně pracovat s dětskou knihou podle vlastní volby právě jedenkrát týdně. Učitelů, kteří v roce 2001 v České republice využívali dětské knihy pouze měsíčně, bylo 40 % a jejich žáci patřili v bodování mezi nejhorší.
Dále jsem v teoretické části zjišťovala, jak je to s učebnicemi a čítankami a zda závisí výsledek testů na četnosti využívání učebnic a čítanek. V tomto případě se jednalo o opačnou

situaci, kdy žáci, kteří používali učebnice denně, neměli nejlepší výsledky. Používání učebnic a čítanek ve vyučování denně, nemá pozitivní vliv na úroveň spektra čtenářských dovedností. Zajímalo mne i to, zda toto zjištění znamená, že učebnice a čítanky dobře nerozvíjí čtenářské dovednosti. Raději jsem se proto držela výše uvedených determinantů a čítanky eliminovala pro zvažování výběru vhodné metody pro experimentování.

V **empirické části** 1 (2. kapitola) jsem vymezila výzkumný problém s cílem přispět novými poznatky experimentálního výzkumu rozvoji čtenářské gramotnosti a prokázat účinnost edukačního modelu vytvořeného na bázi metody Podvojného zápisu na zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti daného výběrového vzorku. Výzkumný problém jsem rozpracovala do dílčích hypotéz. V této části je rozepsán projekt prvního výzkumu a popis všech metod, kterých bude při výzkumu využito.

Ve **třetí kapitole** jsem shrnula výsledky prvního empirického výzkumu, představila didaktický model metody Interglosary na bázi Podvojného deníku a předložila závěry a doporučení pro praxi i další výzkum.

V **empirické části 2** (4. kapitola) **jsem vymezila** výzkumný problém druhé části výzkumu zaměřeného na zkoumání stavu čtenářství žáků ČR ve věku od osmi do patnácti let. Výzkumný problém jsem rozpracovala do dílčích hypotéz. V této části je rozepsán projekt druhé části výzkumu a popis všech metod, kterých je při výzkumu využito. Úlohou této kapitoly bylo popsat výzkum natolik podrobně, aby jej bylo možné zopakovat.

Nejdůležitější výzkumná zjištění nyní shrneme.

Metoda Interglosary při současném dodržení jejích postupů pomáhá učitelům systematicky zvyšovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků bez rozsáhlého nastudování teorií. Pravidelné zařazování této metody do výuky je vhodným nástrojem pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Výsledky výzkumu mne vedly k návrhu doporučení zařazovat do hodin čtení výuku čtenářských strategií, zejména pokládání otázek před, v průběhu a po čtení, strategii srovnávání, vysvětlování, argumentace, souhlasu, nesouhlasu, předvídání, zobecňování, shrnování, vysuzování, posuzování, hodnocení, propojování a modelování a využívat je v co nejširších variantách. Povzbuzuji učitele k využívání delších dětských knih, více než krátkých textů v učebnicích, tichého čtení a umožnit vlastní volbu literatury.

Ukázalo se, že metoda Podvojného deníku zvyšuje u dětí experimentální skupiny úspěšnost v testování čtenářských dovedností na škálách vyhledávání informací, vyvozování závěrů, posuzování textu, zejména však dovednost interpretace a integrace literárního textu. Právě v této oblasti čeští žáci podle mezinárodních výzkumů (PISA 2009) pokulhávali.

Poznatky mne vedly k následujícím doporučením pro učitele, kteří se podílí na výuce čtenářské gramotnosti v následujících krocích:

1) Získat si pozornost žáků a navodit tiché prostředí pro učení
2) Budovat širokou slovní zásobu
3) Nabízet žákům co nejširší škálu různorodých textů
4) Poskytnout motivující texty a kontext
5) Učit čtenářským strategiím
6) Dát žákům prostor k diskusím a vést je
7) Propojovat čtení a psaní
8) Průběžně pozorovat a hodnotit pokrok
9) Individualizovat čtenářské úkoly

Čtenářská gramotnost je komplexní kompetence, která vyžaduje aktivní myšlení při čtení. Bez této kompetence je čtení odsouzeno k tomu být neefektivní.

Uvedené konkrétní výsledky by mohly inspirovat ke změně, případně k revizi vzdělávacích oblastí RVP ZV ve vztahu ke čtenářské gramotnosti.

Konkrétní závěry a poznatky z kvantitativního dotazníkového šetření:

- Čtení má vliv na úspěšnost ve vzdělávání.
- Čím slabší čtenář, tím větší podíl zabírá čtení učebnic a knih z tzv. “povinné četby“ (Děti z Bulerbynu, Honzíkova cesta, Robinson Crusoe, Babička, Dášenka). U slabých čtenářů výběr oblíbené knihy ovlivňuje společná školní četba.
- Sledování televize vítězí několikanásobně nad čtením. Zfilmované tituly táhnou (Harry Potter, Narnie, Alenka v říši divů, Kozí příběhy, Saxána).
- Silní čtenáři jsou aktivnějšími i ve volnočasových činnostech.

- Bestsellery patří mezi nejčtenější knihy, tituly bestsellerových autorů se čtou častěji (Deník malého poseroutky, Harry Potter, Narnie). Tyto knihy napomáhají k nárůstu prodejů i čtení.
- Nejoblíbenějším žánrem jsou příběhy.
- Na internetu se čtou stále kratší texty ve stále kratší době.
- 70 % českých dětí čtení baví. Obliba čtení závisí na pohlaví i na věku: čtení baví obecně více dívky (80 %) než chlapce (59 %), s rostoucím věkem obliba čtení klesá jak u chlapců, tak u dívek. 8–9 leté dívky mají rády čtení v 93 %, zatímco 14–15 letí chlapci jen v 35 %.
- Děti, které se pravidelné volnočasové aktivitě věnují častěji než 2x týdně, jsou větší milovníci čtení. Opačným směrem můžeme také z dat vyvozovat, že děti, které čtení baví, jsou ve svém volném čase aktivnější, mají více zálib a navštěvují více kroužků. Toto zjištění vyvrací představu o čtenáři jako o samotářském dítěti, které čte, protože nedokáže navázat vztah s vrstevníky a okolním světem.
- 70 % dětí čtení baví – více dívky (80 %) než chlapce (59 %) a s věkem obliba četby klesá. Velmi důležité je vést děti ke čtení od malička, kdy jsou více tvárné a ovlivnitelné příkladem rodičů. Nejúčinnější bývá přímá dětská zkušenost – tedy pokud dítě samo vidí, že lidé v jeho okolí ve svém volnu čtou rádi, povídají si o knihách a mají z knih radost. Dokážete-li tuto radost s dětmi sdílet, např. při společném předčítání, nákupu nových knih, návštěvě knižních festivalů, společným chozením do knihovny, máte téměř vyhráno.
- Čtenářský návyk se buduje na prvním stupni ZŠ, a i když v období dospívání děti knihy odkládají, z výzkumu dospělých je patrné, že časem se ke svým čtenářským zvyklostem opět vracejí.
- Čtenářský vkus dětí, obzvlášť nejmladších čtenářů je velmi rozmanitý.
- Nesnažme se tedy děti naslepo překvapit a výběr knih ponechme raději na nich.
- Tři nejoblíbenější knihy českých dětí jsou Harry Potter, Deník malého poseroutky a Stmívání (ale každá z nich dosahuje méně než 10 %). I přes rychle se množící nabídku elektronických čteček, tabletů a chytrých telefonů, mají děti stále raději klasické tištěné knihy. Tištěná kniha může být stále vhodným dárkem (výběr podle vkusu dítěte!), v případě starších chlapců (12–15 let) se pokusit motivovat ke čtení i přes čtečky, tablety a chytré telefony.

- Třetina dětí čte knihy denně / téměř denně, naproti tomu pětina dětí čte tištěné knihy méně často než jednou za čtvrt roku. Z výzkumu vyplývá, že pokud chceme, aby děti více četly, nestačí, poskytneme-li jim více volného času. Naopak děti, které mají více kroužků a zájmů jsou ty samé děti, které častěji čtou.
- Polovina dětí přečte 4 a méně knih za rok a to je důvod k vyšší motivaci dětí číst.
- Nemají-li děti čtenářské zázemí v rodině, je často účinné najít jinou neformální cestu, která právě vášeň, sdílené emoce a zážitky poskytne (čtenářské kluby, čtenářské kamarády – vrstevníky, mladší děti, seniory…).
- Motivace pomocí vhodných „opinion makerů" – pro starší chlapce sportovci, pro starší dívky zpěváci, číst knihu musí být cool.
- Děti se nejčastěji ve svém volném čase věnují sportu, jak chlapci, tak dívky. Pak se žebříček rozchází, chlapci chodí ven s kamarády, věnují se rukodělným pracem (kutilství, modelaření) a sběratelství. Dívky pak umělecky směřovaným zálibám (hudba a malování) a zájmu o přírodu.
- Průměrně stráví každé dítě denně na počítači 1h 43 min. Je tu ale silný vliv genderu – dívky tráví na počítači výrazně méně času než chlapci (průměrně o 44 minut denně méně). Počítače využívají děti nejčastěji k hraní her, vyhledávání informací na internetu a ke komunikaci.

Doporučení:

- *Pedagogům doporučujeme zadávat více čtenářských domácích úkolů, u kterých lze ověřit jejich splnění, například doplňkovou otázkou, shrnováním, vizualizací apod.*
- *Umožnit co nejvíce volbu vlastní knihy, nabízet variabilitu textů různých žánrů a témat blízkých dané věkové kategorii.*
- *Třetina (34 %) českých dětí 9–14 let nedostává od svých učitelů žádný seznam doporučených knih. Doporučujeme předkládat žákům seznam doporučené literatury, nezadávat povinnou literaturu.*
- *Inspirovat se a tvořit seznamy doporučených knih podle věkových kategorií je možné u ověřených internetových zdrojů, např. SKIP, Celé Česko Čte Dětem, Magnesia Litera, Čtení pomáhá, Rosteme s knihou apod.*
- *Předčítat nahlas z doporučené literatury a umožnit tiché čtení v průběhu vyučování v co největší míře adekvátně k dané věkové kategorii.*
- *O textech diskutovat, sdílet přečtenou literaturu.*
- *Aktivně vyučovat čtenářským strategiím rozvíjejících čtenářskou gramotnost.*

V závěru tohoto shrnutí se **pokusíme naznačit otázky a směr**, kterým by se mohl další výzkum v této oblasti ubírat. Nejdříve popíšeme možnosti navázání na výzkum prezentovaný v této práci. Nabízí se následující:

- Z dat sebraných v hlavním šetření a z datové matice s původním kódováním sekundární analýzou odpovědět na další otázky, které si můžeme klást.
- Stanovit další hypotézy a ověřit je.
- Provést další kvalitativní analýzu textů žákovských podvojných zápisů.
- Zjistit, jaké jsou vztahy kategorií, které se v našich výsledcích ještě neobjevily.
- Cyklicky opakovat kvantitativní šetření ve tříletých intervalech a posoudit trend vývoje stavu čtenářství žáků ČR ve vztahu k novým výsledkům PISA a PIRLS.

Ať je tato práce vstupní branou pro nové poznatky, hledání odpovědí na další výzkumné otázky a cestou k efektivnímu rozvoji čtenářské gramotnosti.

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Testový materiál PIRLS 2001 Myši vzhůru nohama – úlohy

Příloha č. 2: Testový materiál PIRLS 2001 Hroudička hlíny – úlohy

Příloha č. 3: Dotazník o čtení

Příloha 1

Myši vzhůru nohama – úlohy

1) Proč se chtěl Labon zbavit myší?

   a) Vždycky nenáviděl myši.
   b) Měl jich tam mnoho.
   c) Smály se moc nahlas.
   d) Snědly mu všechen sýr.

2) Kam dal Labon pastičky?

   a) do koše
   b) vedle myších děr
   c) pod židle
   d) na strop

3) Proč se myši pošťuchovaly a ukazovaly packami nahoru, když vylezly první noc ze svých děr?

   a) Viděly židli na stropě.
   b) Myslely si, že Labon udělal něco hloupého.
   c) Chtěly sýr v pastičkách.
   d) Bály se toho, co viděly.

4) Proč se Labon usmál, když viděl, že v pastičce není žádná myš? (za 1 bod)

_____

_____

_____

5) Co udělal Labon poté, co přilepil židli ke stropu?

a) Usmál se a nic neřekl.
b) Koupil několik pastiček na myši.
c) Přilepil všechno ke stropu.
d) Dal myším trochu sýra.

6) Kde si myslely myši, že stojí druhou noc? CO se rozhodly udělat? (za 2 body)

_____

_____

_____

7) Najdi a opiš **jednu** z vět, které popisují paniku myší během druhé noci.

_____

_____

_____

8) Jakým způsobem se čtenáři v příběhu dozvídají, co si myši myslely o dění kolem nich?

a) Vyprávěním toho, co si Labon o myších myslí.
b) Popisem místa, kde myši bydlely.
c) Vyprávěním toho, co si myši mezi sebou říkaly.
d) Popisem toho, jak myši vypadaly.

9) Proč byla podlaha pokryta myšmi, když Labon poslední ráno sešel dolů?

a) Myši musely stát na hlavě moc dlouho.
b) Labon dal myším moc sýra.
c) Myši spadly ze stropu.
d) Labon nanesl lepidlo na podlahu.

10) Kam dal Labon myši, když je posbíral z podlahy? (za 1 bod)

_____

_____

_____

11) Myslíš, že se myši daly lehce napálit? Uveďte **jeden** důvod proč ano nebo ne. (za 1 bod)

_____

_____

_____

12) Z toho, co Labon dělá, ses dozvěděl (a), jaký je, a uveď **dva** příklady toho, co dělá, které to dokreslují.(za 3 b.)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

13) Která slova nejlépe popisují tento příběh?

a) vážný a smutný
b) strašidelný a vzrušující
c) legrační a důmyslný
d) napínavý a tajemný

14) Zamysli se nad chováním Labona a myší. Vysvětli, proč je příběh tak neuvěřitelný. (za 1 bod)

(Kramplová, Potužníková 2005) [52]

[52] PIRLS 2001 Assessment. Copyright © 2002 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Publisher: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), IEA Secretariat, Amsterdam, the Netherlands.

Příloha 2

Hroudička hlíny – úlohy

1) Očísluj následující věty podle toho, v jakém pořadí se odehrály jednotlivé události v příběhu. Číslo 1 je již přiřazeno.

___Déšť hlínu zvlhčil a změkčil.
___Chlapec se pokoušel vytvarovat z hlíny misku.
___Dívenka vyrobila z hlíny hrneček.
___Hlína vyschla.
_1_Hroudička hlíny byla v truhle

2) Proč byla hroudička hlíny tak dlouho v truhle? (za 1 bod)

_____
_____
_____

3) Co si přála hroudička hlíny na začátku příběhu? (za 1 bod)

_____
_____
_____

4) Proč se nakonec dostala z truhly ven?

a) Všechny ostatní kusy hlíny byly již zužitkované.
b) Ležela nahoře na ostatních kusech hlíny.
c) Chlapec si ji vybral, protože se mu obzvláště líbila.
d) Učitel řekl chlapci, aby si vzal právě tuhle hroudičku hlíny.

5) Jaká věc, kterou chlapec udělal, byla bezohledná?

a) Nechal hroudičku hlíny ležet na hrnčířském kruhu.
b) Začal kruhem točit, jak nejrychleji mohl.
c) Položil hroudičku hlíny k oknu.
d) Chlapec hlínu různě natahoval.

6) Chlapec nechal hroudičku hlíny v nebezpečí. Jaké to bylo nebezpečí? (za 1 bod)

_____

_____

_____

7) Jak se hroudička cítila, když chlapec opustil hrnčířskou dílnu?

a) spokojeně
b) vylekaně
c) rozzlobeně
d) pyšně

8) Jaká úžasná věc se přihodila hroudičce, když dlouhou dobu ležela u okna? Proč to byla pro ni úžasná věc? (za 2 body)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9) Která slova v příběhu jsou důkazem toho, že dívenka věděla, co chce z hlíny vytvořit?

a) "Jemné dotyky jejích obratných prstů byly pro hroudičku velmi příjemné."
b) "Dívenka spatřila na okně hroudičku hlíny."
c) "Dívenka ho něžně drží."
d) "Dívenka při práci přemýšlela a přesně věděla, jak hroudičku vytvarovat."

10) Popiš rozdílné pocity houdičky hlíny na začátku a na konci příběhu. Vysvětli, proč se tyto pocity změnily.(za 3 b.)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

11) Dívenka je důležitou postavou tohoto příběhu. Vysvětli, proč měla tak důležitou roli v tom, co se odehrálo. (za 2 body)

_____
_____
_____
_____
_____

12) Autor příběhu píše o hlíně, jako by byla člověk. Jakou představu se v nás autor snaží probudit?

a) jaké je to na dešti
b) jak se hlína může cítit
c) jaké je to pracovat s hroudou hlíny
d) jaký je to pocit něco vytvořit

13) Jaké je hlavní **poselství** příběhu?

a) Lidé se nechají hníst a tvarovat stejně jako hlína.
b) Na světě je hodně smutku.
c) Vše se stává šťastnějším, když to najde svůj smysl.

d) Hrnčířství je nejlepší způsob, jak konat na světě dobro.[53]

[53] (Pedf UK 2001)

PIRLS 2001 Assessment. Copyright © 2002 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Publisher: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), IEA Secretariat, Amsterdam, the Netherlands.

Příloha 3

Dotazník o čtení

Kolik ti je let? *

Jsi dívka, nebo chlapec? *

- dívka
- chlapec

Do jaké třídy chodíš? *

V jakém kraji bydlíš? *

- Hlavní město Praha
- Středočeský kraj
- Jihočeský kraj
- Plzeňský kraj
- Karlovarský kraj
- Ústecký kraj
- Liberecký kraj
- Královéhradecký kraj
- Pardubický kraj
- Vysočina
- Jihomoravský kraj
- Olomoucký kraj
- Zlínský kraj
- Moravskoslezský kraj

Jaké nejvyšší ukončené vzdělání má Tvoje matka? *

Kolik celkem lidí žije ve Vaší domácnosti? *

Kolik je z toho dětí mladších než 18 let? *

Jaká je velikost místa tvého bydliště? * Pokud nevíš, poraď se s učitelem.

- do 4999 obyvatel
- 5 000 – 19 999 obyvatel
- 20 000 – 99 999 obyvatel
- 100 000 a více obyvatel

Jaká je tvá nejoblíbenější kniha? * Napiš název, a pokud znáš, i autora knihy.

Proč právě tato kniha je tvá nejoblíbenější? *

Baví tě čtení? *

- ano
- ne

Kolik přibližně knih jsi přečetl/a za poslední rok? *

Zkus odhadnout, kolik asi celkem dětských knih máte u vás doma. *

Čteš raději "papírové" texty nebo texty v elektronické podobě (na počítači, ipodu, tabletu, mobilu, elektronické čtečce…)? *

- ○ „papírové“ texty
- ○ v elektronické podobě

Jak často… *

	denně, téměř denně	několikrát za měsíc	asi 1x za měsíc	asi jednou za čtvrt roku	méně často
…čteš „papírové“ knihy?	○	○	○	○	○
…čteš „elektronické knihy“ (na PC, iPadu, čtečce...)?	○	○	○	○	○
...čteš časopisy?	○	○	○	○	○
…čteš jiné „papírové“ texty (učebnice...)?	○	○	○	○	○
...čteš krátké „elektronické“ texty (např.e-maily, články, sms…)?	○	○	○	○	○
…se doma učíš?	○	○	○	○	○
…sleduješ televizi?	○	○	○	○	○

Jakou známku jsi měl/a z těchto předmětů? *

	1	2	3	4	5
ČJ	○	○	○	○	○
AJ	○	○	○	○	○
ČJS (prvouka, vlastivěda,	○	○	○	○	○

	1	2	3	4	5
přírodověda)					
M	○	○	○	○	○

Kolik přibližně minut denně věnuješ televizi? *

Kolik přibližně minut denně se doma učíš? *

Kolik přibližně minut denně věnuješ počítači? *

Kolik přibližně minut denně věnuješ čtení „papírových“ knih? *

Kolik přibližně minut denně věnuješ čtení jiných „papírových“ textů než knih (např. učebnice…)? *

Kolik přibližně minut denně věnuješ čtení časopisů? *

Kolik přibližně minut denně věnuješ čtení „elektronických“ knih (na obrazovce, počítači, čtečce, ipodu…)? *

Jaké texty čteš v elektronické podobě? *

- ☐ celé knihy
- ☐ komentáře, příspěvky
- ☐ zprávy, chat
- ☐ texty pro referáty do školy
- ☐ novinky
- ☐ e-maily
- ☐ další: _____

Četl/a bys více, kdybys… (vyber max. 3 možnosti) * Vyber nejvíce 3 možnosti.

- ☐ měl/a víc času
- ☐ měl/a víc knih
- ☐ se tolik nedíval/a na televizi
- ☐ nebyl/a tolik na počítači
- ☐ nemusel/a doma tolik pracovat

- ☐ neměl/a tolik kroužků
- ☐ neměl/a tolik domácích úkolů
- ☐ nečetl/a bych více v žádném případě
- ☐ další:

Vyber, jaké knihy čteš nejčastěji. * Vyber pouze 1 odpověď.

- ○ pohádky
- ○ příběhy
- ○ detektivky
- ○ fantasy, sci-fi
- ○ básně
- ○ encyklopedie
- ○ horory
- ○ křížovky
- ○ hádanky
- ○ mýty a legendy
- ○ dobrodružnou literaturu
- ○ povídky
- ○ slovníky
- ○ deníky
- ○ cestopisy, životopisy
- ○ učebnice
- ○ comics
- ○ bajky
- ○ se zvířecím hrdinou

- ○ další:

K čemu využíváš počítač nejčastěji? * Vyber nejvíce 3 možnosti.

- ☐ hraji hry
- ☐ vyhledávám informace na Internetu
- ☐ učím se
- ☐ čtu
- ☐ nakupuji
- ☐ prodávám
- ☐ upravuji foto/video
- ☐ píši texty
- ☐ povídám si
- ☐ další

Kterým zájmovým činnostem se věnuješ pravidelně alespoň 1x týdně? *

- ☐ sport závodní
- ☐ sport rekreační
- ☐ hra na hudební nástroj nebo zpěv
- ☐ čtení
- ☐ tanec
- ☐ malování
- ☐ cizí jazyky
- ☐ keramika
- ☐ divadlo
- ☐ pobyt venku s kamarády

- ☐ turistika
- ☐ skaut
- ☐ péče o domácí zvířata
- ☐ zahrádka
- ☐ ruční práce
- ☐ kutilství, modelaření
- ☐ tanec
- ☐ sběratelství
- ☐ další: ____

Použitá literatura:

Adler, C. (Ed.). (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Jessup, MD: ED Pubs, 47–56.

Almasi, J. F. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. New York, NY: Guilford Press.

Anderson, N. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning. Eric Digest.* Dostupné z WWW:<http://www.cal.org/resources/digest/0110anderson. html>.

Anderson, N. (2008). *Metacognition and good language*. In C. Griffiths (Ed.), Lessons from good language learners. Cambridge: Cambridge University Press.

Baer; J.; Baldi; S.; Ayotte; K.; and Green; P. (2007). *Results From the 2001 and 2006 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS).* National Center for Education Statistics. Washington, DC.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bertrand, Y. (1998*). Soudobé teorie vzdělávání.* 1. vyd. Praha: Portál. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

Block, C., & Israel, S. (2005). *Reading first and Beyond: complete guide for teachers and literacy coaches.* Thousand Oaks, CA: Coruin Press.

Block, C., Gambrell, L., & Pressley, M. (2002). *Improving Comprehension rethinkong research, theory, and classroom practice*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectivess. Handbook I. Cognitive Domain*. New York: Longman.

Blytonová, Enid. (2009*). Správná pětka na útěku*. Praha: Albatros.

Brezina, T. (2009). *Klub záhad – Pomsta hraběte Gundolfa*. Praha: Fragment.

Cantrell S, Almasi J, Carter J, Rintamaa M, Madden A. (2010). The Impact of a Strategy-Based Intervention on the Comprehension and Strategy Use of Struggling Adolescent Readers. *Journal Of Educational Psychology* [serial online]. May 2010;102(2):257-280. Available from: Education Research Complete, Ipswich, MA. Accessed December 11, 2012.

Carrel, P. (1985). *Facilitating ESL reading by teaching text structure*. TESOL, 19. (4), 15–27.

Carrell, P. (1998). *Can reading strategies be successfully taught?* The language Teacher. Dostupné z http://language.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tit/98/mar/carrel.html

Common Core State Standards (2010). Dostupné z http://corestandards.org.

Conely, M. (1995). *Content Reading Instruction: A communication approach*. (2nd ed.). Melbourne: Cambridge University Press.

Duke, N., & Pearson, P. (2005). *Effective Practices for development reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.

Dvořák, D. (2012). *Psychologické a epistemologické otázky tvorby kurikula*. Praha: PedF UK.

Dvořák, D.; Starý, K.; Urbánek, P.; Chvál, M.; Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: UK Karolinum.

Faltýn, J., Nemčíková, K., Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání.* Praha: VÚP.

Fischerová, V. (2005). *Co vyprávěla Dlouhá chvíle*. Praha: Meander.

Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

Fountas, I., & Pinnell, G. (2006). *Teaching for comprehending and fluency: Thinking, talking, and writing about reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gabal Analysis & Consulting [online]. 2003 [cit. 2011-01-13]. Jak čtou české děti? Dostupné z WWW:<http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf>.

Gabal, I., Václavíková Helšusová, L., & Poláková, S. *Knihovnický zpravodaj Vysočina*[online]. c2001-2005 [cit. 2011-01-13]. Jak čtou české děti? (Analýza výsledků sociologického výzkumu). Dostupné z WWW: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=171&idr=1&idci=1>. ISSN 1213-8231.

Gavora, P. (1986). Žiak a porozumenie textu. *Pedagogika*, roč. 36, 1986, č. 3, s. 297–312.

Gavora, P. (1987/1988). Stratégia žiaka pri práci s textom. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 34, 1987/1988, č. 6, s. 164-168.

Gavora, P. (1988). Učenie sa z textu a metakognitívne procesy. *Pedagogika*, roč. 38, 1988, č. 6, s. 661–672.

Gavora, P. (1989). Selekcia informácií žiakom z pedagogického textu. *Jednotná škola,* 41, s. 715–725.

Gavora, P. (1992). *Žiak a text.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice.* Brno: Paido.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.

Gavora, P. (2002). Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 2002, roč. 52 č. 2.

Gembrell, L. & Jawitz, P. (1993). Mental imagery, text illustrations, and children´s story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28, 264–276.

Goldflam, A. (2012). *Tatínek není k zahození*. Praha: Andrej Šťastný.

Gomez, J. (2008). *Print is dead. Books in Our Digital Age.* New York: Palgrave MacMillan. s. 162.

Grabe, W. (1991). Current Developments in Second language Reading research. *TESOL Qarterly*, 25(3), 375–406.

Grecmanová, H., Urbanovská, E., Novotný, P. (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků.* 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2

Greger, D. (2005). *Možnosti zjišťování a měření obtížnosti didaktického textu*. Praha: PedF UK.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement.* London and New York: Routledge.

Havlová, Jaroslava. Čtenářství. In KTD : Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV) *[online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2011-05-12]. Dostupné z WWW: <http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000004068&local_base=KTD>*.

Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat: Analýza a metaanalýza dat.* Praha: Portál.

Hyplová, J. (2010). *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava, Oftis. ISBN 978-80-7368-919-3.

IAE. PIRLS. (2001). *Hlavní šetření. Sešit 1*. Praha: Pedagogická fakulta UK, Ústav pro informace ve vzdělávání.

IAE. PIRLS. (2001). *Hlavní šetření. Sešit 2*. Praha: Pedagogická fakulta UK, Ústav pro informace ve vzdělávání.

Irwin, J.; Baker, I. (1989). *Promoting active reading comprehension strategies*. N. J.: Prentice – Hall.

Israel, S. E. (2007). Thinking Metacognitively. In *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction* (pp. 1-13). Newark, DE: International Reading Association.

Jennifer, *G.*, Lindsey, E., & Ulana, A. (2010). Reading Comprehension for Students with learning problems: The Role of a Summarization Strategy and Self – Monitoring Instruction. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127–135.

Jennifer, G., Lindsey, E., Ulana, A. (2010). Reading Comprehension of Scientific Text: A Domain – Specific Test of the Direct and Inferential Mediation Moder of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 687–700.

Ježková, V. a kol. (2008). *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum.

Ježková, V. a kol. (2008). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.

Kelblová, L. a kol. (2006). *Čeští žáci v mezinárodním srovnání*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Kol. (2010). *Oxford studijní slovník*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9780194306553.

Koretz, M. D. (2008). *Measuring up: what educational testing really tells us*. Harvard University Press, USA. ISBN 978-0-674-02805-0.

Kramplová, I. (2011). *Zakroužkuj, vyber a zdůvodni: Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Kramplová, I. a kol. (2002). *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: ÚIV.

Kramplová, I., Potužníková, E. (2005). *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV.

Krotki, K., and Bland, J. (2007). PIRLS 2006 *Nonresponse Bias Analysis Report (NCES 2008-019)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education.

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 12-23.

Lederbuchová, L. (2002). *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních literárních pojmů literární teorie*. Jinočany: H & H Vyšehradská s. r. o.

Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.

Livingston, J. (1997). *Metacognition: An Overview*. Dostupné z WWW: <http:// gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm >

Malý, R. (2011). *Listonoš a vítr*. Praha: Albatros.

Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.

Matějček, Z. (2004). Vývoj dítěte a čtení. In: *Čtením ke vzdělávání*. Praha: Svoboda Servis, s. 7.

Matějů, P. & Straková. (2005). *Na cestě ke znalostní společnosti: Kde jsme…?* Praha: ISEA – institut pro sociální a ekonomické analýzy.

Matějů, P., Straková, J. & Veselý A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení.* Praha: Slon.

Matthew, G. (1988). *Dialogues with Children. Cambridge (MA)*, Harvard University Press.

Matyáš J. [online]. 2011 [cit. 2011-11-28]. Pomáhá ticho dyslektikům lépe číst? Dostupné z WWW:<http://www.lidovky.cz/pomaha-ticho-dyslektikum-lepe-cist-dth-/ln_veda.asp?c=A111127_205349_ln_veda_sm>.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*, 249–259.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools. *Chestnut Hill,* MA: Boston College.

Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. Stupně ZŠ. *Pedagogická orientace 2008*, roč. 18, č. 1. s. 7–21. ISSN 1211-4669.

Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků z 1. stupně ZŠ: Disertační práce.* Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy university.

National Assessment of Educational Progress. (2005). *The nation's report card*. Dostupné na http://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading

National core curriculum for basic education (2004). *Helsinki: Finnish National Board of Education.* Dostupné na www: <http://www.oph.fi/english/sources_of_information/core_ curricula_and_qualification_requirements/basic_education>.

National Reading Panel. (2000). Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the subgroups. 2000. Dostupné na <http://www.nationalreadingpanel.org >vstup 30. 11. 2012

Nikl, P. (2007). *Záhádky.* Praha: Meander.

Nováková, M. (2005). Mami, přečteš mi něco? Předčítání před spaním prospívá i školákům. *Rodina a škola*, 2005, roč. 52, č. 1, s. 12. ISSN 0035-7766.

Oczkus, L. (2003). *Reciprocal teaching at work strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.

Organisation for Economic Co-operation and Development : OECD Programme for International StudentAssessment (PISA) [online]. 2009 [cit. 2011-01-12]. Database – PISA 2009. Dostupné z WWW:http://pisa2009.acer.edu.au/

Palečková, J., Tomášek, F., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: ÚIV.

Palečková, J.; Tomášek, V.; Basl J. (2010). *Výzkum PISA 2009 – Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.

Paris, S. G., & Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review, 6*, 25– 56.

Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B.Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (*Vol. 2*, pp. 609– 640). New York, NY: Longman.

Pistorius, V. (2003). *Jak se dělá kniha.* Praha – Litomyšl: Paseka.

Potužníková, E. (2011). *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*, UIV, Praha 2011.

Pressley, M. (2002). Metacognition and self – regulated comprehension. Newark, DE: *International Redaing Association*.

Procházková, I. (2006). *Myši patří do nebe*. Praha: Albatros.

Procházková, Ivana. Metodický portál, Články: „Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?“ [online]. 18. 01. 2006.[cit. 12. 01. 2011.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOSTPROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>.

Průcha, J. (1987) *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987.

Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J. (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno. Masarykova universita. ISBN 80-210-2858-0.

Rankov, P. (2005). Četba beletrie v konkurenci televize a rozhlasu: některé výsledky výzkumu četby na Slovensku. *Čtenář – měsíčník pro práci s knihou*, 2005, roč. 57, č. 4, s. 169–171. ISSN 0011-2321.

Richter, V., Trávníček, J. (2013). *České děti jako čtenáři v roce 2013*. Praha: Národní knihovna České republiky.

Ronková, J. (2014). Analysis of double-entry diary: its strengths and ability to raise the awareness of reading literacy. In: MCGREEVY, Michael; RITA, Robert (ed.): *CER Comparative European Research 2014*. 1.vyd. Londýn: Sciemcee Publishing, ISBN 978-0-9928772-0-0.

Ronková, J. (2012). Čtenářská gramotnost a zhodnocení testového materiálu PIRLS 2001. In: Kvíčalová, Marta; Konečný, Jakub (ed.): *Reflexe kvality v doktorandském pedagogickém výzkumu.* 1. vyd. Brno: Nakladatelství Tribun EU, ISBN 978-80-263-0269-8.

Ronková, J. (2014). Čtením k úspěchu ve vzdělávání – výzkum. *Metodický portál: Články* [online]. 03. 06. 2014, [cit. 2014-06-04]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/18763/CTENIM-K-USPECHU-VE-VZDELAVANI---VYZKUM.html>. ISSN 1802-4785.

Ronková, J. (2013). Rozvoj porozumění nesouvislému textu. *Metodický portá : Digitální učební materiály* [online]. 20. 03. 2013, [cit. 2013-03-25]. Dostupný z WWW: <http://dum.rvp.cz/materialy/rozvoj-porozumeni-nesouvislemu-textu.html>. ISSN 1802-4785.

Rosenblatt, L. R. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work.* Carbondale: Southern Illinois University Press.

Říčan, P. (1980). *Úvod do psychometrie.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Selander, S. (1995). Research on pedagogic texts: An approach to the institutionally constructed landscapes of meaning. In SKYUM-NIELSEN, P. (ed.) *Text and Quality.* Stockholm: Scandinavian University Press, s. 152–169.

Schunk, D. (2000). *Learning Theories. An Educational Perspective.* New Jersey: Prentice-Hall.

Skalková, J. (1985). *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN.

Skálová, A. (2010). *Pampe a Šinka*. Praha: Arbor Vitae.

Steelová, L. J. a kol. (2007). *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, o. s.

Steelová, L. J. a kol. (2007). *Dílna čtení*. Praha: Kritické myšlení, o. s.

Stoklasová, B., Jeřábková, J. (2000). *České knihy 20. století.* Praha: Národní knihovna České republiky.

Straková, J. a kol. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV. ISBN 80-211-0411-2.

Škaloudová, A. (1998). *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu.* Praha: PedF UK.

Šrut, P. (2012). *Lichožrouti*. Praha: Paseka.

Tomanová, D. (2003). Zkušenosti studentů učitelství s metodami z RWCT. *e-Pedagogium (on-line*), roč. 3, č. 1. [cit. 2012-11-8]. Dostupné na www: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek05.htm>. ISSN 1213-7499.

Tomková, A. (2007). *Program čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole.* Praha: Universita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

Tompkins, G. E. (2003). Samples from "Compendium of Instructional Procedures" In Literacy for the 21st century, 3rd ed. (p. 473). *Upper Saddle River*, NJ: Merrill.

Trávníček, J. (2007). *Čteme?* Brno: Host. ISBN 978-80-7294-270-1.

Trávníček, J. (2011). *Česká čtenářská krajina ze statistického pohledu*. Host, 2011. č. 1, ss.46–50

Trávníček, J. (2011). *Čtenáři a internauti*, Brno: Host. ISBN 978-80-7294-515-3.

Václavíková Helšusová, L. Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují: výsledky analýzy sociologického výzkumu. In *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004. s. 16–26

VÚP Praha, MŠMT (2005). *RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: Autor.

VÚP Praha, MŠMT (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávaní (RVP ZV) po úpravě, platný od 1. 9. 2007*. Praha: Autor.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vzdělávací program Národní škola čj. 15724/97-20, platný od 1. 9. 2007

Vzdělávací program Obecná škola čj. 12035/97- 20, platný od 1. 9. 2007

Walterová, E. (2006). S*rovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu.* Praha: UK.

Wildová, R. (ed). (2002). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního* čtení *a psaní. Praha: PedF UK.*

Wildová, R. a kol. (2012). *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Wildová, R. (2004). Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky. In WILDOVÁ, R.v (ed). Č*tením ke vzdělání.* Praha: Svoboda Servis, s. 38–42. ISBN 80-86320-36-7.

Wildová, R. (2006). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. UK. Praha.

Seznam použitých zkratek:

AJ	anglický jazyk
ČG	čtenářská gramotnost
ČJ	český jazyk
ČJS	člověk a jeho svět
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DPH	daň z přidané hodnoty
ESF	evropský strukturovaný fond
OECD (angl.)	Organization for Econimic Co-Operation and Development – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PC	počítač
PedF UK	Pedagogická Fakulta Univerzity Karlovy
PIRLS (angl.)	Progress in International Reading Literacy Study – mezinárodní studie rozvoje čtenářské gramotnosti
PISA (angl.)	Programme for International Student Assessment – program pro mezinárodní hodnocení žáků
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SKIP	Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky
SPN	Státní pedagogické nakladatelství
SPSS (angl.)	Statistical Package for the Social Sciences, počítačový program pro statistické zpracování dat
SSK	Spolok slovenských knihovníkov
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
TV	televize
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický v Praze
ZŠ	základní škola