

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Porozumění čtenému u žáků 2. třídy základní školy (analyticko-syntetická a genetická metoda)

Lenka Kulhavá Vlachová

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2016

## ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Posouzení porozumění čtenému u žáků 2. tříd základní školy (analyticko-syntetická a genetická metoda)* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Českých Budějovicích dne 12.7. 2016.

.....

podpis

## PODĚKOVÁNÍ:

Ráda bych poděkovala Doc. PaedDr. PhDr. Anně Kucharské, Ph.D. za podporu, trpělivost a cenné rady při vedení mé diplomové práce. Poděkovat bych chtěla také žákům, jejich rodičům a učitelům za možnost a ochotu při sběru dat.

Bc. Vojtěchu Kulhavému bych ráda poděkovala za pomoc při zpracování statistických dat a za trpělivost a pochopení bych ráda poděkovala i mým dětem.

## ABSTRAKT

Cílem předložené diplomové práce je posouzení porozumění čtenému textu u žáků 2. tříd základních škol. Práce se zaměřuje na případnou existenci rozdílů v porozumění čtenému mezi dětmi vyučovanými metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou. Náplní diplomové práce je také zjištění sebehodnocení čtení u těchto žáků.

Teoretická část seznamuje čtenáře s hlavními tématy týkajícími se dané problematiky, a to s pomocí dostupných literárních zdrojů. Zaměřuje se zejména na problematiku gramotnosti, čtení, porozumění čtenému, výukové metody čtení, sebehodnocení čtení, čtenářské prostředí či diagnostiku čtení. Pro praktickou část byla vzhledem k výzkumným cílům využita kvantitativní metodologie. Testová baterie obsahuje dva testy čtení s porozuměním a dotazník sebehodnocení. Zkouška „Jedeme na výlet“ je převzata z výzkumného projektu *Porozumění čtenému- typický vývoj a jeho rizika*. Dalšími využitými metodami jsou zkouška „Ježek“ a „Dotazník čtení pro žáky 2. ročníku“. Tyto metody vznikly v rámci projektu *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*. Výzkumný vzorek čítá 155 dětí docházejících do 2. třídy základních škol (66 vyučovaných analyticko-syntetickou metodou čtení a 89 vyučovaných genetickou metodou čtení). Všechny děti navštěvují pražské základní školy.

Ze závěrů vyplývá, že nebyly potvrzeny statisticky významné rozdíly ve výkonu zkoušek porozumění čtenému mezi žáky vyučovanými metodou čtení analyticko-syntetickou a metodou genetickou. Zároveň nebyly potvrzeny ani statisticky významné rozdíly ve výsledcích zkoušek čtení s porozuměním u dívek a chlapců, stejně tak jako nebyly potvrzeny statisticky významné rozdíly ve výsledcích zkoušek porozumění čtenému v rámci jednotlivých zúčastněných škol. Naopak byla prokázána souvislost mezi výsledkem ve zkouškách porozumění čtenému a sebehodnocení čtení žáků (a to jak u výzkumného vzorku jako celku, tak u skupiny tzv. slabých čtenářů).

Klíčová slova:

Gramotnost, čtení, porozumění čtenému, analyticko-syntetická metoda, genetická metoda, sebehodnocení čtení, diagnostika čtení

## ABSTRACT

The aim of this thesis is to assess the reading comprehension of pupils in the second grade of elementary school. This work focuses on possible existence of differences in reading comprehension of children taught using analytic-synthetic and genetic method. The content of this thesis is also a reading self-evaluation of these students.

The theoretical part acquaints readers with the main topics related to the issue, with the help of available literature sources. It focuses particularly on issues of literacy, reading, reading comprehension, reading teaching methods, self-evaluation of reading, reader environment or reading diagnostics. Due to the research goals, for the practical part, quantitative methodology was used. The test battery includes two tests of reading comprehension and self-assessment questionnaire. Examination "We're going on a trip" is taken from a research project Reading comprehension– typical development and its risk. Other used methods are test "Hedgehog" and "Questionnaire reading for pupils in second year". These methods were created under the project Development of the reading literacy competencies in the inclusive education. The research sample includes 155 children attending the second grade of primary school (66 taught analytic-synthetic reading method and 89 genetic reading method). All children were attending elementary schools in Prague.

It was concluded that the differences in reading comprehension tests performance among students taught by the analytic-synthetic and genetic reading method were not confirmed to be statistically significant. Differences between girls and boys in the results of reading comprehension tests were not confirmed to be statistically significant, as well as the differences of the comprehension test among the participating schools were not confirmed to be statistically significant. Conversely, the correlation between the results of the reading comprehension tests and reading self-evaluation of students (both in the research sample as a whole and for the group called “weak readers”) was confirmed to be statistically significant.

Keywords:

Literacy, reading, reading comprehension, analytic-synthetic method, genetic method, reading self-evaluation, reading diagnostic

# Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část .....	11
1. Gramotnost.....	11
1.1. Funkční gramotnost.....	12
1.2. Čtenářská gramotnost.....	13
2. Čtení.....	17
2.1 Vybrané modely čtení .....	18
3. Porozumění čtenému.....	24
3.1 Problematika tichého a hlasitého čtení.....	27
4. Sebehodnocení čtení a vztah dítěte ke čtení.....	28
5. Čtenářské prostředí v rodině .....	30
6. Výukové metody čtení .....	33
6.1 Analyticko-syntetická metoda čtení.....	34
6.2 Genetická metoda čtení .....	35
7. Diagnostika čtení.....	37
7.1 Vybrané diagnostické zkoušky porozumění čtenému .....	37
7.2 Posouzení porozumění čtenému- školy a školní poradenská pracoviště.....	42
Empirická část.....	45
8. Uvedení do problematiky a stanovení výzkumných cílů. ....	45
9. Metodologie výzkumu.....	48
9.1 Výzkumný vzorek .....	49
9.2 Výzkumné metody- testová baterie.....	51
10. Zpracování a analýza dat.....	54
10.1 Položková analýza testů .....	55
10.2 Ověření hypotéz skupin H1-H3.....	56
10.3 Korelace výsledků testů se sebehodnocením .....	62
10.4 Analýza odpovědí z Dotazníku pro žáky 2. třídy ZŠ .....	65
10.5 Test reliability a mezitestová korelace.....	75
Diskuze.....	76
Závěr .....	79
Bibliografie .....	81
Přílohy.....	86
Příloha č.1: Histogramy rozdělní testových statistik s odpovídající křivkou normálním rozdělním.....	86

Příloha č.2. Test 1 – Jedeme na výlet.....	87
Příloha č.3: Test 2 – Ježek.....	89
Příloha č.4: Dotazník sebehodnocení .....	93

## Úvod

Uvedená diplomová práce se zabývá tématem porozumění čtenému textu a také problematikou sebehodnocení u žáků 2. tříd vyučovaných metodou čtení analyticko-syntetickou a metodou genetickou.

Analyticko-syntetická metoda čtení a genetická metoda čtení jsou v současné době ve výuce čtení v elementárním školství nejčastěji využívané. Nutno říci, že analyticko-syntetická výuková metoda u nás byla dlouhou dobu jedinou povolenou metodou výuky čtení a tak je možná i vzhledem k tomuto stále ještě metodou nejrozšířenější. Každá z uvedených metod má své příznivce i odpůrce. Cílem této diplomové práce není posoudit, která z těchto metod je „lepší“. Snahou je spíše se zaměřit na případné odlišnosti těchto žáků v souvislosti s porozuměním čtenému textu, resp. porovnat případné rozdíly ve výkonu žáků v jednotlivých zkouškách porozumění čtenému. Cílem je také věnovat se problematice sebehodnocení čtení u těchto žáků.

S ohledem na výše uvedené, byly veškeré normy standardizovaných diagnostických zkoušek týkajících se čtení, jež jsou využívány v České republice, vyvozené pouze z výsledků probandů vyučovaných metodou analyticko-syntetickou. Otázkou tedy zůstává, zda mohou být tyto diagnostické materiály plnohodnotně použitelné i pro žáky, které se učí číst metodou genetickou. Napomoci rozřešení tohoto problému mohou právě výzkumné studie, které se pokusí posoudit schopnosti čtení a jejich vývoj u žáků obou skupin. V případě této diplomové práce se ale samozřejmě nebude jednat o výzkumný vzorek, jenž by umožňoval velké zobecnění získaných dat.

Zajímavou problematikou zůstává také otázka sebehodnocení čtení. Znalost čtenářského sebehodnocení je v současné době čím dál tím více vyzdvihována, protože může být nápomocná například při práci s motivací žáka v souvislosti se čtením. Otázkou ovšem zůstává nakolik je hodnocení žáků ve 2. ročníku základní školy již objektivní a jak uvádí Presslerová (in Kucharská a kol., 2015), sebehodnocení těchto dětí je ještě poměrně nestabilní. Toto je tedy třeba brát v úvahu při analýze a interpretacích získaných dat. Zajímavé je jistě všimnout si výsledků sebehodnocení u „slabších čtenářů“ či právě rozdílů mezi žáky vyučovanými analyticko-syntetickou metodou čtení a genetickou metodou čtení.



Hlavní inspirací pro vznik této diplomové práce je projekt *Porozumění čtenému-  
typický vývoj a jeho rizika*. Vedoucí tohoto projektu je doc. PhDr. PaedDr. Anna  
Kucharská, Ph.D. Tato longitudinální výzkumná studie zkoumá porozumění čtenému u  
prvního až čtvrtého ročníku základní školy. Stejnou problematikou, tedy porozumění  
čtenému, se zabývá ve své diplomové práci například Rabenhauptová (2012), která  
posuzuje porozumění čtenému textu u dětí docházejících do 2. tříd základních škol.  
Problematicke porozumění čtenému se věnuje také Barešová (2010), jejíž diplomová práce  
je zaměřena především na žáky 1. tříd základních škol. Problematicke sebehodnocení čtení  
se rovněž blíže věnuje například Švrčková (2011).

Předložená diplomová práce je vnitřně strukturována a dělena do dvou hlavních  
částí- teoretické a empirické. Teoretická část je rozčleněna na několik dílčích kapitol.  
Její cílem je seznámení čtenáře s hlavními tématy týkajícími se dané problematiky.

V první kapitole dochází k seznámení čtenáře s problematikou gramotnosti. Je  
zde uvedeno několik definic a možných pojetí této problematiky. Téma je zde pak blíže  
specifikováno a je zmíněna gramotnost funkční a gramotnost čtenářská. Důraz je kladen  
na současný důraz na funkční využití získaných schopností a dovedností v praktickém  
životě, včetně významu, který je v současné době dáván schopnosti čtení s porozuměním.

Druhá kapitola se věnuje čtení. Po základním seznámení s procesem čtení a jeho  
rozvojem je pozornost přímo upřena na jednotlivé modely čtení. Zmíněn je zde  
„jednoduchý model čtení“- autorů Gougha a Tunmera (1986), „triarchický model  
rozpoznávání slov“ autorů Seidenberga a McClellanda (1989). Část je věnována i  
problematicke tzv. „bottom up“ a „top down“ modelů čtení. U jednotlivých modelů je  
věnována pozornost i porozumění čtenému.

Třetí kapitola se již přímo dotýká porozumění čtenému textu. Snahou je definovat  
porozumění čtenému a poté se zaměřit i na pedagogický náhled na tuto problematiku.  
Navazující podkapitola umožňuje pro čtenáře rozšířit toto téma ještě o problematiku  
tichého a hlasitého čtení s porozuměním. Je zde uvedeno i několik výzkumných studií  
dotýkajících se daného tématu.

Čtvrtá kapitola se zabývá sebehodnocením čtení a vztahem ke čtení. Nejprve je snaha uvést některé definice, jak lze na sebehodnocení nahlížet. Vyzdvížena je důležitost znalosti sebehodnocení čtení, stejně tak jako vztah ke čtení.

Pátá kapitola se věnuje čtenářskému prostředí v rodině. Řada výzkumů (např. PISA, PIRLS) poukazují na důležitost vlivu čtenářského prostředí na rozvoj gramotnosti. Zaměřuji se zde více na problematiku socioekonomického statusu a vzdělávání. Zmiňuji zde i některé zahraniční výzkumy týkající se uvedeného tématu.

Šestá kapitola je zaměřena přímo na výukové metody čtení. Specifikuji zde metodu analyticko-syntetickou a metodu genetickou a snažím se je blíže charakterizovat.

Sedmá kapitola se věnuje problematice diagnostiky porozumění čtenému v českém prostředí. Jsou zmíněny v praxi nejčastěji využívané diagnostické metody. Část je věnována i problematice diagnostiky čtení ve školním poradenském pracovišti.

V empirické části po seznámení se základní problematikou dochází ke stanovení výzkumných cílů a vyvození příslušných hypotéz. Následuje popis metodologie výzkumu- výzkumného vzorku a využití testové baterie. Dalším krokem je zpracování získaných dat a jejich analýza. V diskuzi dávám získané informace do souvislosti s dalšími vědeckými poznatky. Zmiňuji také limity uskutečněné výzkumné studie. V závěru pak předložený výzkum týkající se porozumění čtenému textu shrnuji a nabízím další možnosti, kam by se v souvislosti s ním mohlo dané problematice postupovat dále.

# Teoretická část

## 1. Gramotnost

Gramotnost (anglicky *literacy*) je v nejobecnějším pojetí vnímána jako sociokulturní fenomén, jako prostředek tzv. akulturace jedince (Metelková Svobodová, 2008). S pojmem či výrazem gramotnost se nyní můžeme setkat poměrně často a to, jak u odborné tak i u laické veřejnosti, v každodenním životě. Téma gramotnost prochází neustálým vývojem, objevují se nové náhledy na danou problematiku a to i v souvislosti s tím, jak se mění požadavky na člověka v soudobé společnosti. Například dříve se téma gramotnost týkalo pouze schopností čtení a psaní, později ale došlo k rozšíření i na schopnosti matematické. Je zapotřebí vnímat i skutečnost, že význam pojmu gramotnost je nyní posunut do jiných souvislostí. Ve 30. a 40. letech 20. století byla gramotnost sledována a popisována více ve vztahu k negramotnosti, tj. bylo zejména monitorováno, jaká část populace zeměkoule není schopna číst a psát (Metelková Svobodová, 2008). Oproti tomu nyní se již s negramotností jako takovou, v České republice naštěstí nemáme možnost setkat. V 70. letech 20. století začala být gramotnost v ekonomicky vyspělých zemích světa chápána v širších souvislostech. Tedy nikoli jako pouhé zvládnutí elementárního čtení a psaní, ale jako schopnost pracovat s psaným textem v náročnějších myšlenkových operacích (Metelková Svobodová, 2013). Na gramotnost začalo být zároveň nahlíženo nejen v souvislosti s dětmi, ale i s dospělou populací.

Nejnámější původní definice pojmu gramotnost je z roku 1958, kdy byla schválena Valným shromážděním UNESCO. Tato definice zní: *Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života* (UNESCO in Rabušicová, 2002). Jak uvádí Rabušicová (2002), přijetí této definice bylo považováno za velký úspěch, protože to bylo poprvé, kdy se mezinárodní společenství na definování tak významného jevu, jako je gramotnost, shodlo.

Postupem času se však ukázalo, že gramotnost je jevem mnohem složitějším, a že tato definice je nedostačující. Následně tedy docházelo k různým přepracováním. V podstatě i v těchto letech vznikají nové definice a pojetí této problematiky. Důraz je

kladen především na specifikování tématu gramotnost s využitím různých adjektiv, např. funkční gramotnost či čtenářská gramotnost, o kterých pojednávám níže.

Na závěr této kapitoly uvádím ještě definici gramotnosti uvedenou v Pedagogické encyklopedii (2009) od autorů Průcha, Walterová, Mareš: *Pojem gramotnost vyjadřuje v nejobecnější rovině schopnost funkčního využití získané dovednosti v určitém sociálním kontextu. Podmínkou gramotnosti je rozvinutí širšího komplexu dovedností, umožňujících funkčně využít osvojenou dovednost (např. jazyk) v realitě běžného života.* Autoři tedy opět kladou důraz na oblast praktického využití získaných dovedností a schopností v každodenním životě, tzn. na funkční gramotnost, o které pojednává následující podkapitola.

### 1.1. Funkční gramotnost

Jak uvádí Rabušicová (2002), můžeme hovořit o dvou charakteristikách gramotnosti- relativitě a kontinuitě. Jejich spojením se začalo hovořit o novém pojmu- funkční gramotnosti. Ten se ale setkává s rozporuplnými reakcemi a po dlouhá desetiletí nebyl příliš uznáván.

Průcha, Walterová, Mareš (2009) vymezují z ontogenetického hlediska následující kategorie (stupně) ve vztahu k věku: pregramotnost (gramotnostní dovednosti předškolního období), základní gramotnost (gramotnostní dovednosti rozvíjené v období povinné školní docházky) a funkční gramotnost (gramotnostní dovednosti jedinců starších 15 let).

Novější definice gramotnosti UNESCO z roku 1978 již s termínem funkční gramotnost pracuje také: *Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje* (UNESCO in Rabušicová, 2002). V uvedené definici je tedy již do oblasti gramotnosti zařazeno i počítání a důraz je kladen přímo na funkční využití gramotnosti, tedy na využití gramotnosti v rámci každodenního životního fungování.

Metelková Svobodová (2013) definuje funkční gramotnost jako *kompetence člověka efektivně a bezproblémově využívat jakýkoli písemný materiál pro svou potřebu v rozličných životních situacích, a to jak osobních, tak profesních či občanských.*

Rabušicová (2002) shrnuje různá pojetí funkční gramotnosti v následujících bodech, které o ní platí (pro možnost udělat si představu o problematice funkční gramotnosti je zde uvádím všechny):

1. Funkční gramotnost je přizpůsobena kulturnímu kontextu, v němž se užívá, a tomuto kontextu odpovídá obsah a náročnost gramotnostních dovedností.
2. Funkční gramotnost implikuje, že existuje rozdíl mezi individuální a funkční gramotností- pro fungování jedince ve společnosti nemusí být individuální gramotnost dostatečná.
3. Funkční gramotnost předpokládá dovednosti, jež jsou náročnější než jen zvládnutí základních technik čtení a psaní.
4. Funkční gramotnost bývá obecně chápána jako schopnost komunikovat.
5. Funkční gramotnost není v žádném případě dichotomický jev, ale kontinuum.
6. Funkční gramotnost musí být také jako kontinuum měřena a interpretována.
7. Funkční gramotnost může být měřena přímo, nemusí se odhadovat na základě jiných indikátorů (např. počtu let školní docházky).
8. Funkční gramotnost není totožná se „školní gramotností“, což znamená, že dobré zvládnutí školního vzdělání nemusí nutně znamenat úspěšné řešení úkolů každodenního života, při nichž je funkční gramotnost potřebná.
9. Funkční gramotností se myslí výlučně gramotnost dospělých, obvykle v populaci starší 15-ti let.
10. Funkční gramotnost je obvykle dávana do souvislosti s vyspělými zeměmi.

## 1.2. Čtenářská gramotnost

Vzhledem k současné orientaci vzdělávání na koncepci celoživotního učení je zřejmé, že na veškeré vědomosti a dovednosti je nyní nutné nahlížet z hlediska jejich využitelnosti pro život a pro co nejlepší uplatnění každého jedince ve společnosti. Čtenářská gramotnost již proto nemůže být ve světě chápána jako prostá schopnost číst v technickém slova smyslu, tedy jako dovednost, kterou jsme získali v dětství, a která slouží k jednoduchému dešifrování a porozumění textu (Procházková in Realizační tým

projektu Metodika, 2008). Čtenářská gramotnost v sobě nyní zahrnuje schopnost porozumět různým druhům textů, textů s různým zaměřením. Toto uvádí i definice čtenářské gramotnosti uvedená v Pedagogickém slovníku (1998) od autorů Průcha, Walterová a Mareš. Čtenářská gramotnost je zde charakterizována jako *komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi- např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.*

Již dlouhou dobu vznikají různé výzkumy na mezinárodní úrovni zjišťující úroveň gramotnosti, včetně úrovně gramotnosti čtenářské. V rámci těchto výzkumů vznikají i definice čtenářské gramotnosti, ze kterých výzkumy vycházejí. Inspirací pro vznik těchto rozsáhlejších výzkumů byly zaznamenané potíže u dospělé populace. Jak zmiňuje Metelková Svobodová (2013), ukázalo se totiž, že značnému procentu dospělých jedinců činí užívání psané řeči nemalé potíže (např. v Kanadě, USA, Austrálii či Velké Británii). Jednalo se zejména o neschopnost kvalitně porozumět pokynům či instrukcím souvisejícím s vykonávanou prací (Metelková Svobodová, 2013).

Světové organizace zabývající se výzkumem čtenářské gramotnosti zdůrazňují především funkční povahu čtení, která je podle nich procesem, kdy čtenář pomocí nejrůznějších postupů, dovedností a strategií dojde k porozumění a navíc k jeho udržení a podpoře. Čtení je stále více využíváno jako nástroj k dosažení dalších cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě a ve společnosti (Procházková in Realizační tým projektu Metodika, 2008).

Pro účely mezinárodního výzkumu RLS organizace IEA, který byl v roce 1995 proveden jako první ze série mezinárodních srovnávacích výzkumů hodnotících výsledky vzdělávání v České republice, byla čtenářská gramotnost definována jako *schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo mají význam pro jednotlivce, a tyto formy používat* (Brož a kol., 2006). V uvedené definici je tedy kladen důraz na porozumění a také na význam čtení v souvislosti právě s porozuměním.

Dalším z provedených výzkumů byl mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých IALS, jenž proběhl v roce 1997. V rámci něj byla využívána následující definice: *čtenářská gramotnost je schopností používat tištěných a písemných informací pro fungování ve společnosti, k dosahování vlastních cílů a k rozvoji vlastních vědomostí a*

*vlastního potenciálu* (Brož a kol., 2006). V této definici je kladen důraz zejména na funkční gramotnost, na využití získané schopnosti čtení.

Veřejnosti nejznámější jsou zřejmě výzkumy OECD/PISA a IEA/PIRLS, které se mimo jiné soustřeďují i přímo na rozvoj čtenářské gramotnosti. Zdůrazňují především funkční povahu čtení a kladou rovněž veliký důraz na význam porozumění.

Mezinárodní výzkum PISA (Programme for International Student Assessment) zjišťuje kompetence žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti na konci školní docházky. Snaží se zaměřovat nikoli na vyučované poznatky, ale na obecnější dovednosti (kompetence), které by žáci měli získat v rámci výuky daných předmětů, a které budou potřebovat v dalším životě (ÚIV, 2008). V rámci čtenářské gramotnosti se posuzují tyto hlavní dovednosti: získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu. A čtenářská gramotnost byla pro tento výzkum definována takto: *Je to schopnost žáka porozumět psanému textu, vyhledat v něm potřebné informace a určitým způsobem je použít* (ÚIV, 2008). Může se jednat například o rozbor článku, ale třeba i o dovednost vyznat se v nějakém návodu a postupovat podle předepsaných pokynů. Podstatné je opět využívání těchto dovedností v běžném životě.

Čtenářská gramotnost je ve výzkumu PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) definována jako *schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života také pro radost* (Kramplová, Potužníková, 2005). I v této definici je tedy kladen důraz zejména na porozumění čtenému a užití této schopnosti.

V rámci pracovní skupiny, tzv. odborného panelu VÚP ke čtenářské gramotnosti, ve kterém byli zastoupeni učitelé základních škol a vědečtí pracovníci, byl vymezen obsah pojmu čtenářská gramotnost. Tato pracovní skupina hodnotí stávající definice PISA a PIRLS jako příliš zjednodušující, protože zohledňují pouze některé složky čtenářství- především ty, které lze testovat. Dle odborného panelu VÚP je tedy definována čtenářská gramotnost následujícím způsobem: *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* (VÚP, 2011). Skládá se z několika rovin, přičemž žádnou z nich

bychom neměli opomíjet. Toto pojetí čtenářské gramotnosti má veliký význam, proto jej zde popisují celé i s vysvětlením jednotlivých rovin.

VÚP (2011) uvádí a popisuje tyto roviny:

- vztah ke čtení

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

- doslovné porozumění

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

- vysuzování a hodnocení

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

- metakognice

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

- sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, dorozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

- aplikace

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

Můžeme tedy říci, že čtenářskou gramotnost lze posuzovat z různých hledisek. Je významné uvědomit si rozsah tohoto pojmu a jeho možné uchopení, přestože nelze všechny roviny podrobit lehce případnému výzkumu v oblasti čtenářské gramotnosti.



## 2. Čtení

Schopnost čtení může být pokládána za jeden z podstatných nástrojů čtenářské gramotnosti. Čtení je nezbytné pro samotný rozvoj čtenářské gramotnosti. Máme-li určit, jaký je vztah mezi čtenářskou (případně funkční) gramotností a čtením, musíme označit čtenářskou gramotnost za širší a komplexnější jev než je čtení (Straková in Havel, Najvarová, 2011).

Brťka a Halaj (1981) uvádí, že pro rozvoj řeči v ontogenezi člověka jsou důležitá dvě období: předškolní období, kdy si dítě osvojuje přirozeně zvukovou řeč a školní období, kdy si dítě osvojuje řeč psanou. Obě formy řeči tedy od sebe striktně odděluje.

Rozvoj čtení je mimo jiné závislý na celkové úrovni inteligence, jazykových schopností, ale i na úrovni dalších dílčích kompetencí (např. úroveň zrakové a sluchové percepce). Tyto schopnosti a dovednosti mohou být posuzovány v rámci diagnostiky již před nástupem do základní školy, mohou být nápomocné při posuzování školní zralosti a zjištění připravenosti na výuku čtení a psaní.

Samotný proces učení čtení postupuje od osvojení základních prvků a jejich spojení do větších celků, od hlásek (písmen) ke slabikám a slovům. Na počátku výuky čtení jsou důležité pravohemisférové funkce, ale jakmile začnou děti chápat význam písmen a skládat z nich slabiky či dokonce slova, která mají určitý smysl, bude se na zpracování těchto informací stále více podílet i levá hemisféra (Říčan, Krejčířová, 2006). Dítě musí také pochopit důležitost stabilního směru čtení, to znamená směru řazení písmen. Musí si uvědomit, že pořadí hlásek v určité slabice (či ve slově) je závazné, a že je nemůže libovolně měnit, zároveň si musí uvědomit, že princip řazení a kombinace se uplatňuje i při skládání a čtení slov (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Obecně můžeme říci, že vývoj schopnosti čtení prochází od fáze čtení bez porozumění, kdy se klade důraz na formální stránku, přes přechodné období zaměření na jednotlivá slova a jejich porozumění k porozumění obsahu čteného textu. Osvojování čtení se bude ale vždy lišit ještě podle využití počáteční výukové metody čtení (např. genetická výuková metoda klade důraz na porozumění čtenému o něco dříve než metoda analyticko-syntetická). Čtení je samozřejmě důležitým předpokladem pro další vzdělávání a získávání informací. Jak zmiňují Brťka a Halaj (1981), postupně dochází

k automatizaci jednotlivých fází a vyspělý čtenář si již neuvědomuje příslušné grafické znaky, ale přímo jejich význam.

Nedostatky ve čtení mohou být zároveň příčinou generalizovaného školního neúspěchu, žák, který si nedovede rychle a správně přečíst zadaný text, je značně handicapován (Říčan, Krejčířová, 2006). V rámci výuky totiž platí, že schopnost čtení nabývá postupně na významu a důležitosti i v jiných vyučovacích předmětech než je český jazyk a pokud žák tuto schopnost ovládá hůře, je samozřejmě znevýhodněn. Dobré zvládnutí a zafixování dovednosti čtení je ovšem důležité po celý život, mnohdy je významné i pro profesní kariéru.

Psychologové studující čtení se zabývali mimo jiné zkoumáním zrakového vnímání při čtení. Týkalo se to zejména prvních výzkumů, které se čtením zaobíraly. Jak uvádí Jiránek a kol. (1955), čtenář pohybuje očima ve směru řádku zleva doprava a zastavuje se jen na několika málo místech řádku. Při těchto zastávkách (fixacích), nikoli během pohybu od fixace k fixaci, je čtený text zrakově vnímán. Čtenář se zastavuje očima jen na několika písmenech v řádce, případně na mezerách mezi písmeny nebo slovy a vnímá slova nebo jejich části jako celek. Vedle pohybu ve směru řádky se objevují u čtenáře i zpětné oční pohyby zprava doleva (Jiránek a kol., 1955). Díky automatizaci čtení a zvyšování jeho rychlosti se následně zmenšuje počet fixací a zpětných očních pohybů.

## 2.1 Vybrané modely čtení

Zřejmě jedním z nejznámějších modelů čtení je „Jednoduchý model čtení“ od autorů Gougha a Tunmera (1986). Chtěla bych zde zmínit i Seidenberga a McClellanda (1989) a jejich „Triarchický model rozpoznávání slov“. Ve své době byl velice populární pohled na čtení z hlediska tzv. „bottom up“ a „top down“ modelů, kterým bych se zde chtěla také alespoň částečně věnovat.

### 2.1.1 *Gough a Tunmer- Jednoduchý model čtení*

Schopnost čtení může být vysvětlena pomocí tzv. jednoduchého modelu čtení (anglicky Simple View of Reading), jehož autoři jsou Gough a Tunmer (1986). Přestože tento model není nejnovější, jeho velkou výhodou je srozumitelnost, a jak je zmiňováno již v jeho názvu- jednoduchost. Z tohoto modelu čtení vychází zároveň celá řada

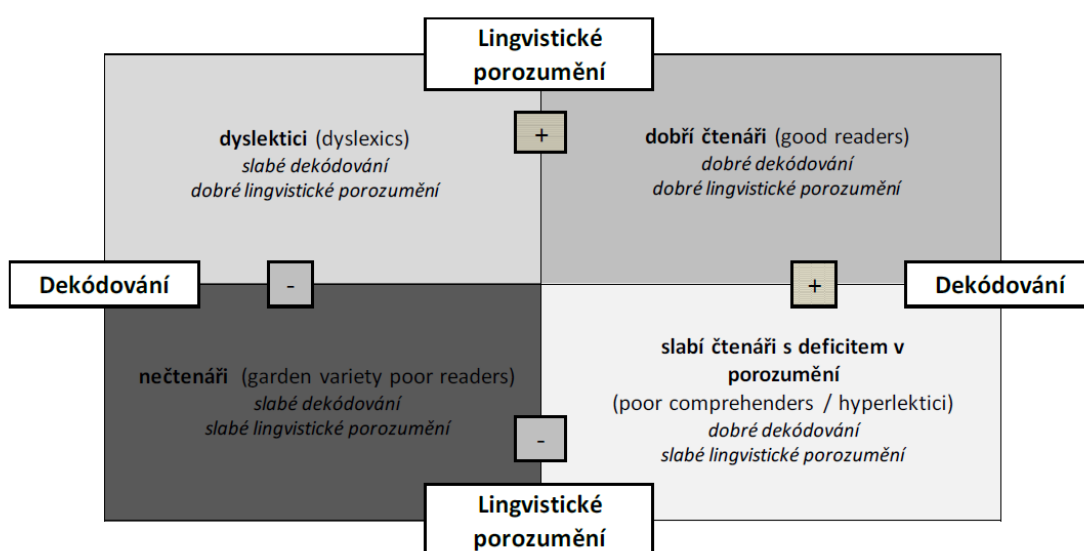
výzkumů či výzkumných studií (např. Kucharská a kol., Porozumění čtenému- typický vývoj a jeho rizika).

Jak uvádí Kendeou, Savage a van de Broek (2009), u *jednoduchého modelu čtení Gougha a Tunnera je čtení s porozuměním popisováno jako součin slovního dekódování (word decoding) čtenáře a porozumění (comprehension skills)*. Kendeou, Savage a van de Broek (2009) zároveň s pomocí využití faktorové analýzy dokázali, že dekódování a porozumění jsou skutečně dva odlišné procesy.

Gough a Tunmer tedy vycházejí z předpokladu didakticky prostého bipolárního znázornění dvou nejvýznamnějších složek čtení- dekódování a lingvistického porozumění (Presslerová & Rusnáková, 2015).

Tento model také poměrně jednoduše popisuje typy obtíží, které mohou během realizace procesu čtení nastat. Ten první, dekódování, představuje dílčí dovednost, která nám umožní k procesu porozumění čtenému vůbec přistoupit. Abychom mohli rozumět tomu, co čteme, musíme zkrátka nejprve mechanicky číst. Ten druhý, porozumění mluvené řeči, má spíše charakter potřebné kvality rozvoje jazykových dovedností a schopností (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Adaptaci původní schématu uvádí Presslerová a Rusnáková (2015).



Obr. č. 1: Jednoduchý model čtení- Gough a Tunmer (1986), uvedený in Presslerová & Rusnáková (2015)

Dle uvedeného schématu můžeme tedy rozlišit čtyři typy čtenářů: dyslektiky (slabé dekodování, dobré lingvistické porozumění), dobré čtenáře (dobré dekodování, dobré lingvistické porozumění), nečtenáře (slabé dekodování, slabé lingvistické porozumění) a slabé čtenáře s deficitem porozumění (dobré dekodování, slabé lingvistické porozumění).

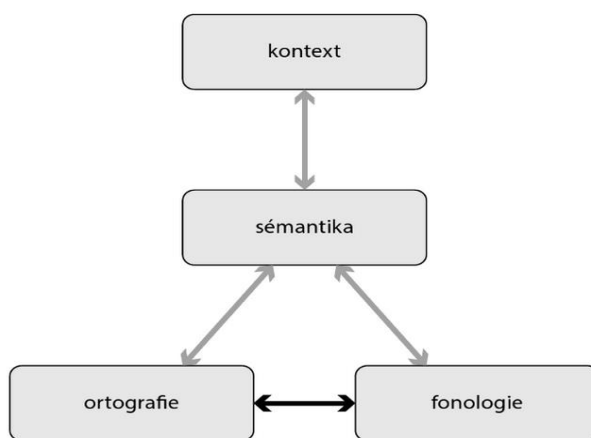
Výhodou tohoto modelu je bezesporu také to, že jej lze poměrně dobře aplikovat i na český jazyk, přestože původně byla vytvořena pro jazyk anglický.

Závěrem tedy můžeme ještě jednou zdůraznit, že pro fungování čtení s porozuměním jako takového jsou dle uvedeného modelu podstatné oba funkční procesy dekodování i porozumění.

### 2.1.2 Seidenberg, McClelland- Triarchický model čtení

Seidenberg a McClelland jsou autory tzv. Triarchického modelu čtení (anglicky Triangle Model of Reading), jenž je z roku 1989. Obecně můžeme říci, že tento model zdůrazňuje různé subsystémy jazyka a jejich vliv na rozvoj gramotnosti, dává je navíc do souvislosti i se systémem týkajícím se psaní. Triarchický model čtení je řazen do skupiny konekcionistických modelů čtení, snaží se tedy o vysvětlení problematiky čtení pomocí počítačnických mechanismů.

Jednou z výhod uvedeného modelu je jeho přehlednost a názornost, což dokazuje následující schéma (in Smolík & Seidlová Málková, 2014).



Obr. č. 2: Model čtení Seidenberg a McClelland (1989), uvedený in Smolík & Seidlová Málková, 2014.

Seidenberg a McClelland v podstatě rozlišují tři aspekty jazykových schopností, které souvisejí s procesem čtení a snaží se popsat, jakým způsobem spolu tyto subsystémy interagují. Můžeme hovořit o dekodování, porozumění a ortografickém subsystému (subsystému psaného jazyka). Zdůrazňována je jejich spolupráce.

Jak uvádí Smolík a Seidlová Málková (2014), podle tohoto modelu je proces osvojování gramotnosti realizován jako: 1. spojení ortografického a fonologického subsystému jazyka (tzv. fonologická cesta) a 2. spojení ortografického a fonologického subsystému přes subsystém sémantiky (neboli porozumění; tzv. sémantická cesta).

Seidenberg a McClelland se v rámci triarchického modelu domnívají, že na úrovni každého ze subsystémů tohoto modelu (fonologie, ortografie a sémantika) existují reprezentace slov v podobě velmi jednoduchých prvků (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Těmito jednoduchými prvky mohou být například jednoduché čáry, jež odkazují na části písmen.

V průběhu učení se číst si tak dítě postupně vytváří soustavy jakýchsi vzorců propojení zápisu slova a zvuků, které k němu patří, i zápisů slov a významů, které tato slova nesou (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Vzhledem k provázanosti jednotlivých subsystémů, lze předpokládat, že pokud dojde k oslabení v oblasti fonologie, projeví se toto i v oblasti sémantiky a následně tedy dochází i k obtížím v oblasti pochopení významu a porozumění. Jednou z revizí uvedeného modelu je tzv. PMSP model, jehož autory jsou Seidenberg a Harm (Harley, 2008).

Dle zastánců psycholingvistického přístupu opomíjel přístup vizuo-motorický základní skutečnost tohoto procesu, jazyk (Kulhánková & Málková, 2008). Seidenberg sám přiznává, že se původní model zároveň málo věnuje porozumění slov (Seidenberg, 2007).

### *2.1.3 Obrazové modely čtení*

Patří sem modely popisující proces čtení obrazně v rámci určité generalizace (Skopečková, 2015). Konkrétně sem spadají modely čtení probíhající tzv. „zdola nahoru“, tj. „bottom up“ a modely „top-down“ neboli „shora dolů“. Bernhardtová (in Skopečková,

2015) poukazuje na fakt, že protichůdnost těchto dvou rovin výzkumu vedla v této době k přesvědčení, že čtení musí být tak nutně buďto záležitostí gramatickou, nebo naopak dovedností založenou spíše na předchozích znalostech a zkušenostech.

### **Modely čtení „zdola-nahoru“**

Tyto modely čtení vychází obecně z předpokladu, že čtení probíhá téměř až mechanickým způsobem založeným v první řadě na čtenářově znalosti jazyka a jeho schopnosti identifikovat jednotlivé jazykové prostředky, ovšem bez nutného zapojení dalších čtenářových znalostí a zkušeností (Skopeczková, 2015).

Uvedené modely slov tedy vycházejí z předpokladu, že identifikace slov je primárně determinována nižšími úrovněmi procesu čtení na úrovni dekodování- důraz na fonologické schopnosti, vizuálně-percepční schopnosti, ovládnutí abecedního kódu apod. (Kolláriková, Pupala a kol., 2010). Dále je nutné si uvědomit, že abychom mohli postoupit k vyšším úrovním čtení, musí být zvládnuty tyto základní procesy. Jak uvádějí Kolláriková, Pupala a kol. (2010) dále, zraková informace je zpracována a transformuje se, až dosáhne pochopení na úrovni významu slova, v dalších krocích se poté dostavuje pochopení vět až konečně pochopení textu.

Výzkumy vycházející z těchto principů se nejvíce zaměřují zejména na proces dekodování, na jeho mechanismy a strategie. Zaměřují se například na zpracování informací na úrovni jednotlivého, izolovaného slova.

Do této skupiny patří i zastánci studia očních pohybů (resp. fixací a sakád). Někteří zastánci rozhodování, kdy oči přesunout, hovoří, že je toto ovládáno procesy „zdola-nahoru“, tj. nižšími úrovněmi, jakými jsou vlastnosti očních pohybů a percepční zpracování (Jošt, 2007).

Model „zdola-nahoru“ je v naší kultuře přítomný v podobě analyticko-syntetické metody výuky čtení (Kolláriková, Pupala a kol., 2010).

### **Modely čtení „shora-dolů“**

Druhá polovina 20. století je však spojena také se zcela opačným přístupem. Jde o modely představující čtení obrazně jako postup „shora-dolů“, tj. „top-down“. Tento

model staví do popředí naopak čtenářovy znalosti, zkušenosti i schopnost interpretace. Při čtení shora-dolů přistupuje čtenář k textu s řadou různých očekávání, které jsou na základě informací získaných z textu potvrzována nebo zavrhována (Skopečková, 2015).

Dekódování ve smyslu identifikace slov je tedy podle příznivců těchto modelů determinována vyššími úrovněmi procesu čtení- kontextem, současnými zkušenostmi čtenáře, jeho očekáváními, přesvědčeními a hodnotami (Kolláriková, Pupala a kol., 2010).

Hlavním momentem procesu čtení jsou v tomto případě hypotézy, tj. očekávání toho, co bude následovat, odvozené od kontextu a vědomostí, kterými čtenář disponuje, ty se následně v procesu čtení buď potvrzují, nebo vyvracejí. Výsledkem ověřování hypotéz jsou nové informace a poznatky, které se následně dávají do souvislostí s dřívějšími vědomostmi, čímž dochází k porozumění (Kolláriková, Pupala a kol., 2010). Kolláriková, Pupala a kol. (2010) rovněž zmiňují, že konkrétním zahraničním didaktickým příkladem metody „bottom up“ je např. „phonics method“, která dlouhodobě bojuje v anglosaských zemích s reprezentantem „top down“ modelu, tzv. „whole language method“. V České republice by příkladem byla globální metoda čtení.

Za nejvýznamnější představitele těchto přístupů ke čtení jsou pokládáni Goodmanová a Smith, kteří reprezentují dokonce jejich vyhraněnou podobu. Goodmanová (1996) je představitelkou tzv. „*socio-psycho-lingvistického modelu čtení*“. Rozlišuje čtení ve formě rekognice slov a čtení jako konstrukci významu. V rámci čtení jako konstrukce významu zdůrazňuje aktivní roli čtenáře a význam, jež je konstruován čtenářem na základě textu.

Další představitelkou je Libermanová a její „fonologická hypotéza“. I. Libermanová navrhla, že jádrem potíží dyslektiků je tzv. fonémové uvědomění, a že dyslexie je typem jazykové poruchy (Jošt, 2007). Libermanová jako jeden z prvních autorů poukázala na to, že problémy v rozvoji čtení a psaní velice často souvisejí s narušeným vývojem fonologického povědomí (Smolík & Seidlová Málková, 2005).

Představitelem této skupiny modelů čtení je i Morrison a jeho tzv. „procesní model“.

V modelech budovaných „shora-dolů“ se etiopatogenetický děj rozvíjí na úrovni kognitivní, jazykové (Jošt, 2007). I u těchto modelů lze najít zástupce z řad odborníků zabývajících se studiem očních pohybů. Oční pohyby jsou zde kontrolovány jazykovým faktorem. Např. o tom, zda bude oko fixováno u daného slova a jak dlouho či zda se posune vpřed nebo vzad, rozhoduje to, jak čtenář slovo jazykově analyzoval, jaký mu přiřadil význam a jak tento význam zapadá do kontextu (Jošt, 2007).

V současnosti se prostřednictvím tzv. *dynamických interaktivních modelů* hledá kompromis mezi dvěma výše uvedenými krajnostmi. Autoři se domnívají, že paralelně funguje více procesů a úrovní čtení, a že jsou interaktivně propojeny. Informace v obou směrech a z kterékoliv úrovně se mohou ovlivňovat v jakémkoliv pořadí. Výsledkem je pravděpodobná interpretace textu (Zápotočná in Doležalová, 2014).

Uvedené modely nám v každém případě nabízí různé náhledy na problematiku čtení včetně porozumění čtenému textu.

### 3. Porozumění čtenému

Tématu porozumění čtenému (anglicky reading comprehension) jsem se již částečně věnovala v souvislosti s výše uvedenou kapitolou čtení. Zde bych se chtěla soustředit na tuto problematiku spíše z pedagogického hlediska a další podkapitolu bych poté ráda věnovala problematice hlasitého a tichého čtení s porozuměním.

Gavora (in Doležalová, 2014) vymezuje porozumění textu jako způsob uvědomělého získávání informací z textu, při němž se opírá o svou textovou kompetenci, tj. soubor takových vědomostí a schopností člověka, které se týkají strategií a operací nutných pro vnímání, porozumění, zpracování (i produkování) textů.

Lze tedy říci, že porozumění textu, či jednoduše řečeno, naše schopnost pochopit a správně interpretovat danou informaci v psaném nebo mluveném projevu jsou bezesporu jedněmi ze zásadních předpokladů pro vzdělávání, rozvoj osobnosti, ale i vlastní úspěšné začlenění a fungování každého jednotlivce v rámci celé společnosti (Skopeczková, 2015). Důležitost čtení s porozuměním zastává i VÚP (2010), zmiňující,



že učení se neobejde bez aktivního čtení spojeného s porozuměním na vyšších hladinách mentálních operací.

Podle názoru některých českých odborníků se v hodinách českého jazyka ovšem přesto věnuje neúměrná pozornost výuce a neefektivnímu procvičování gramatiky, popisu jazykového systému a ovládnutí lingvistické terminologie, zatímco je dlouhodobě podceňován význam ústního i písemného vyjadřování a porozumění textům; v rámci literární výchovy se žáci učí zpaměti seznamy děl a jejich autorů, aniž by díla četli (Procházková in Realizační tým projektu Metodika, 2008). Procházková (2008) zmiňuje dále, že učitelé téměř opomíjejí přípravné aktivity před čtením textu, které rovněž napomáhají jeho pozdějšímu porozumění, ve výuce pak používají čítanky s úryvky z děl, žáci však nejsou dostatečně vedeni k tomu, aby si navykli číst díla celá.

Problematikou selhání porozumění čtenému textu se z českých odborníků věnují např. Havel, Najvarová a kol. (2011), kteří zároveň pomocí analýzy jednotlivých výzkumů poukazují na čtyři důvody, proč k uvedenému selhání dochází:

1. Čtenář má nedostatečně rozvinuté metakognitivní strategie, zejména kontrolní, a proto kontrolu porozumění čtenému neprovádí.
2. Čtenář nerozumí textu, vysvětlení ale nehledá v textu a vysvětluje si nesrovnalosti pomocí vlastní zkušenosti, čímž může dojít k nesprávným nebo zavádějícím závěrům.
3. Čtenář vyvíjí příliš velké úsilí na dekodování textu, proto současně není schopen porovnávat nové informace s již známými a začleňovat je do svých znalostních struktur.
4. Čtenář není schopen vytvořit z přečteného textu koherentní závěry, které by stavěly na hodnocení textu a na jeho porovnání s dalšími informacemi.

S porozuměním textu mívají bohužel velmi často rovněž problémy žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí, žáci minoritních etnik a žáci, jejichž rodiče jsou emigranti (Havel & Najvarová a kol., 2011). U těchto žáků většinou souvisí potíže s porozuměním vůbec s nedostatečným osvojením jazyka výuky. Omezená bývá i jejich

slovní zásoba. Zmiňovanou problematikou je také menší význam, který někteří rodiče dětí vzdělávání přikládají.

Naopak porozumění žáka čtenému textu se podle Maňáka a Švece (2003) vyznačuje těmito dovednostmi:

- vyčlenit a označit v textu (např. podtržením, barevným zvýrazněním) klíčové informace a hlavní myšlenky,
- stanovit vztah mezi těmito informacemi (např. pojmy),
- uspořádat klíčové informace podle určitého kritéria,
- vyjádřit uspořádané informace graficky,
- prezentovat obsah textu vlastními slovy,
- zaujmout k hlavním myšlenkám textu vlastní stanovisko,
- zformulovat otázky k textu,
- doplnit text vlastním, hodnotícím komentářem.

V poslední době je stále více zdůrazňován požadavek na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, a to i v souvislosti s tím, že srovnání České republiky s ostatními zeměmi v rámci různých mezinárodních výzkumů typu PISA či PIRLS, nebývá plně uspokojivé. Nejen díky tomuto je právě více než dříve kladen důraz na čtení s porozuměním a chápání významu čteného.

I přesto dílčím poznatkem zjištěným na základě výše uvedených mezinárodních výzkumů je zjištění, že naši učitelé prvního stupně považují za velice důležité naučit děti číst správně nahlas, čímž se odlišují od svých kolegů z ostatních zemí, pro které je důležitější, aby žáci textu správně porozuměli (ÚIV, 2002).

Tento požadavek vyplývá z aktuálních potřeb současné společnosti, v níž právě dovednost porozumět textům v různých situacích a kontextech, vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat texty z různých hledisek (včetně sledování autorových záměrů) je základem úspěšného života každého jednotlivého člověka a prosperity celé společnosti (VÚP, 2010).

### 3.1 Problematika tichého a hlasitého čtení

Počáteční výcvik čtení nehledě na svár technik a metod (např. metoda analyticko-syntetická, metoda genetická) se zaměřuje na čtení hlasité a tiché, přičemž se stupňují požadavky na plynulost, výraznost, na porozumění a v pozdějším věku též na rychlost čtení (Maňák & Švec, 2003).

Hlasité a tiché čtení jsou z psychologického hlediska dva rozdílné pochody, protože hlasité čtení se dostává do vnější řeči čtenáře, tiché do vnitřní řeči (Wagnerová, 1996). Problematikou vnitřní řeči se zabýval již Vygotskij, který zároveň zdůrazňoval provázanost vztahu myšlení a řeči.

Wagnerová (1996) uvádí, že komplikovanost pohybů řečového ústrojí čtecí pochod zpomaluje. Toto potvrzuje celá řada výzkumů, ke stejným závěrům došel i Eysenck a Keane (2008), uvádějící, že hlasité čtení je asi o polovinu pomalejší než čtení tiché a dokládají to tím, že většina dospělých čte nahlas asi 150-200 slov za minutu, zatímco rychlost čtení u dobrých čtenářů je asi 300 slov za minutu. Vysvětlení nabízí Perfetti a McCutchenová (in Eysenck & Keane, 2008), kteří soudí, že normální čtení je mnohem rychlejší než mluvení, protože fonologická specifikace slov ve vnitřní řeči je neúplná. Alternativní stanovisko poté zaujali Rayner a Pollatsek (in Eysenck & Keane, 2008), kteří tvrdí, že je možné, že rozdíl v rychlosti hlasitého a tichého čtení je důsledkem toho, že při tichém čtení nemusí dojít k motorickým dějům potřebným pro skutečné vyslovení každého slova. Další vysvětlení je od Jiránka a kol. (1955), který udává, že tiché čtení je spojeno s menším počtem fixací a zpětných očních pohybů, a tedy je rychlejší než čtení hlasité.

Co se týče porozumění čtenému, Wagnerová (1996) zmiňuje, že testy, jež se zaměřovaly na zkoumání porozumění textu, vesměs ukázaly, že čtenáři daleko lépe rozumějí tomu, co čtou pro sebe, nežli tomu, co čtou nahlas. Toto dokazují i některé zkušenosti pedagogů, kteří tvrdí, že žák, který čte článek nahlas, zpravidla reprodukuje obsah hůře, než ti žáci, kteří čtou článek potichu. Účinnostmi tichého a hlasitého čtení s porozuměním se zabývali mimo jiné McCallum, Sharp, Bell a George (2004). Na vzorku 74 studentů (z toho 39 studentů četlo text pomocí tichého čtení a 35 studentů

pomocí čtení hlasitého) bylo zkoumáno právě porozumění a jeho případné odlišnosti mezi uvedenými dvěma skupinami studentů. Výstupem bylo zjištění, že studenti, kteří četli text prostřednictvím hlasitého čtení, potřebovali na jeho čtení o 30% více času. Tiché čtení bylo mnohem účinnější. Výzkum ovšem nepotvrdil významné rozdíly mezi tichým a hlasitým čtením v souvislosti s porozuměním (McCallum, Sharp, Bell, George, 2004).

Vztahem a souvislostmi mezi tichým a hlasitým čtením s porozuměním se také zabývali Hale, Hawkins a kol. (2010). Jejich výzkumné šetření zahrnovalo vzorek 89 studentů žijících v USA. Některé z úkolů se opět týkaly porovnání množství přečteného textu u tichého a hlasitého čtení (probandi četli vždy tři minuty a pak došlo k porovnání obou metod). Mezi výsledky čtení studentů nebyl shledán signifikantní rozdíl, co se týče přímo porozumění. Závěrem autoři zmiňují důležitost obou forem čtení s porozuměním v pedagogickém procesu a zdůrazňují individualitu každého žáka.

Výhodou tichého čtení bezesporu je možnost vrátit se k obtížnějším pasážím textu, možnost zastavit se v průběhu textu, možnost více se soustředit na smysl textu. V pedagogickém procesu je jistě důležité rozvíjet hlasité i tiché čtení s porozuměním. Obzvláště u žáků prvních či druhých tříd základních škol má hlasité čtení svůj význam.

#### 4. Sebehodnocení čtení a vztah dítěte ke čtení

Pokud bychom chtěli termín sebehodnocení (anglicky selfassessment) vysvětlit co nejjednodušeji, mohli bychom říci, že se jedná o hodnocení sebe sama. Komplexnější definici používá Průcha (2009) v Pedagogickém slovníku, kdy uvádí, že *sebehodnocení je obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké. Vykazuje značnou stabilitu. Ve školním kontextu je to jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí. V psychologii jde o metodologický postup, jenž umožňuje zjistit, jak daný jedinec chápe sebe sama, své poznání a prožívání světa.*

Pedagogický pohled na problematiku sebehodnocení nabízí i Zormanová (2014), která uvádí, že sebehodnocení by mělo sledovat zvýšení účinnosti procesu dosahování kognitivních, afektivních, sociálních i psychomotorických cílů žáka, a to ne prioritně ve srovnání s „normou“, tj. ve vztahu k výkonům spolužáků ve třídě, ale s ohledem na žáka

jako jednotlivce, tedy vzhledem k předem danému kritériu sestavenému na míru žákovi bez ohledu na výkony spolužáků. Sebehodnocení by se mělo rovněž zaměřovat jak na průběh, tak na výsledek školní práce.

Hlavním cílem užití sebehodnocení je samozřejmě rozvoj osobnosti žáka. Musíme si rovněž uvědomit, že sebehodnocení je závislé na kognitivním vývoji žáka, což znamená, že vyžaduje schopnosti provádět nejvyšší úroveň myšlenkových operací. K dosažení reálného sebehodnocení je rovněž potřeba, aby již žák byl i dostatečně sociálně vyzrálý. Matějček a Vágnerová (2006) ještě dodávají, že hodnocení vlastních čtenářských dovedností zasahuje rovněž do emoční sféry a má i sociální význam. Stejný názor zastává i Dweck (in Kucharská a kol., 2015), který zmiňuje, že sebehodnocení dítěte není ve školním věku jen souborem charakteristik převzatých od rodičů, resp. jiných dospělých, ale je spojeno s celkovým osobnostním vývojem, který probíhá v určitém sociálním kontextu.

S tím souvisí také to, že způsob, jakým dítě hodnotí své čtenářské schopnosti, ještě nemusí být objektivní. Nerealističnost sebehodnocení dítěte může být mnohdy také problémem.

Výzkum sebehodnocení prokázal, že sebehodnocení čtení během docházky prvních dvou let základní školy, je poměrně nestabilní (Presslerová in Kucharská a kol., 2015). Zajímavé je, že jak uvádí Švrčková (2011) kladnější sebehodnocení mají žáci 2. ročníků vyučovaní v 1. ročníku metodou genetickou, neboť téměř 43 % těchto žáků uvedlo, že si o sobě myslí, že jsou výborní čtenáři a patří k nejlepším ve třídě.

Znalost čtenářského sebehodnocení dítěte je v každém případě velmi důležitá, vede k cílené práci s jeho motivací i čtenářskými strategiemi, i k možnosti ovlivňovat jeho vztah ke čtenářství (Presslerová in Kucharská a kol., 2015). Vztah ke čtení je rovněž jednou z charakteristik čtenářské gramotnosti, o které hovoří i odborný panel VÚP (2011).

Osobnostně motivační faktory jsou důležitou součástí rozvoje gramotnosti. Pozitivní vztah dítěte ke čtení se projevuje tím, že dítě čte více a častěji než dítě s negativním vztahem ke čtení, čímž čtení dále rozvíjí a je schopno snáze překonávat případné překážky, se kterými se při čtení setká (Sotáková in Kucharská a kol., 2015).

Na budování pozitivního vztahu ke čtení se v České republice v současné době zaměřuje celá řada projektů či kampaní, mezi nimi lze jmenovat např. *Celé Česko čte dětem*, *Rosteme s knihou* či *Nejlepší knihy dětem*. Tyto projekty jsou zároveň zaměřeny i přímo na rozvoj čtenářského prostředí. Právě posláním obecně prospěšné společnosti *Celé Česko čte dětem* je prostřednictvím společného čtení budovat pevné vazby v rodině, rozvíjet paměť či představivost.

Kissinger (in Carretero, 2015) rovněž zastává názor, že děti, jejichž rodiče jsou aktivní čtenáři, prokazují větší zájem o čtení a zároveň začínají číst i dříve než jejich vrstevníci. Rodiče mají tedy přímo i vliv na motivaci dítě a jeho vztah ke čtení. Přímou na čtenářské prostředí bych se chtěla více zaměřit v následující kapitole.

## 5. Čtenářské prostředí v rodině

Jak upozorňuje Sotáková (Sotáková in Kucharská a kol., 2015), vliv rodinného prostředí na školní úspěšnost dítěte se začal dostávat do popředí už zhruba od 70. let minulého století. Francouzští sociologové Bourdieu a Passeron se zabývali rozdíly v adaptaci na školní docházku v souvislosti se socioekonomickým statusem rodiny. Známa je také Bernsteinova teorie, která se soustředila na výzkum jazykového kódu – autor rozlišuje omezený a rozvinutý jazykový kód. V souvislosti s tím Bernstein předpokládá existenci rozdílů v řeči a jazykových schopnostech u jednotlivých společenských tříd, což také experimentálně ověřil. Tento typ teorií je v současné době shrnován pod termín teorie sociokulturního handicapu, jejichž představitelé mají řadu příznivců i odpůrců.

Otázce sociokulturního rodinného zázemí u žáků se také pravidelně věnují analýzy mezinárodních výzkumů PISA či PIRLS týkající se zjišťování úrovně gramotnosti. Informace týkající se čtenářského prostředí v rodině jsou většinou získávány prostřednictvím dotazníků pro rodiče. Výsledky českých žáků jsou dle jejich výsledků významně determinovány socioekonomickými a sociokulturními faktory jejich rodinného zázemí. Výsledky ukazují, že nejhorší žáci co do výkonnosti se rekrutují z rodin s nízkým sociálně ekonomickým statusem a žáci s nejlepšími výsledky z rodin s vysokým sociálně ekonomickým statusem (Straková a kol., 2002). Toto potvrzuje Průcha (2010) a dále uvádí, že Česká republika patří k těm zemím (Německo, Rakousko,

Nizozemsko aj.), v nichž je prokázána silná závislost vzdělávacích výsledků žáků na typu rodinného prostředí tj. čím nižší je socioekonomický status rodin, tím vyšší je pravděpodobnost, že děti z těchto rodin dosahují horších výsledků než děti vyrůstající v rodinách s vyšším socioekonomickým statutem.

Problematikou socioekonomického statusu v souvislosti s úrovní gramotnosti se zabývá ve svém výzkumu také Koratová (2005). Šetření bylo zacíleno na děti navštěvující mateřské školy, výzkumný vzorek čítal 70 osob (34 dětí s nízkým socioekonomickým statutem a 36 dětí se středním socioekonomickým statutem). Autorka si kladla více cílů, jedním z nich bylo posouzení vztahu mezi dvěma komponentami a úrovní socioekonomického statusu. Za uvedené dvě komponenty Koratová pokládá složku kontextuální (environmentální tisk, funkce tisku, identifikace gramotnostních aktivit) a tzv. non-kontextuální znalosti (pojmenování písmen, fonematické povědomí, pojem písmena). Kontextuální a non-kontextuální komponenty byly výzkumem potvrzeny. Bylo také potvrzeno, že předškolní děti s nižším socioekonomickým statutem mají průměrně menší znalosti, než jejich vrstevníci se středním socioekonomickým statutem.

V souvislosti se čtením je důležité všimnout si čtenářského prostředí v rodině jako takového, tedy nejen socioekonomického statusu. Toto se může týkat předčítání knih rodičů dětem, vyprávění si o knihách, dávání si dárků v podobě knih. Vyzdvihnout můžeme i návštěvy knihoven, které rovněž přispívají ke zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti. Také přímo čtenářské aktivity rodičů a jejich postoje ke čtení, mají na děti vliv. Pokud se čtení věnují rodiče, děti vnímají tuto činnost jako smysluplnou (Metelková Svobodová, 2013).

Pro vývoj čtení a čtenářství je velice důležité, aby dítě vyrůstalo v prostředí podporujícím četbu. Jak uvádí Fontana (2003), děti, kterým jejich rodiče předčítají, a kterým jsou prostřednictvím knížek zpřístupňovány vzrušující myšlenky a události, děti, jež vidí, jak rodiče sami čtou, a jež mají běžný přístup k tištěnému slovu, se snadno naučí chápat čtení jako dovednost, jež rozšiřuje obzory a obohacuje život. Stejný názor zastává i Tomášková (2015), největší podíl na rozvoji nesou rodiče, právě oni jsou velmi důležitými činiteli při získávání prvních zkušeností dítěte s knihou a se čtením. Důležitost působení rodiny zastává i NÚV (2011): ideálně by se v tomto směru měla o dítě postarat

rodina, působení rodiny je pro dítě od narození až po vstup do školy pro vztah ke čtení, čtenářským dovednostem a postojům klíčové.

Dalším faktorem, který bývá v souvislosti s rozvojem gramotnosti a čtením zmiňován, je vzdělání rodičů. Vzdělání rodičů totiž souvisí s úrovní jazyka, jaký se v rodině používá, s rodinnými aktivitami vztahujícími se ke škole a vzdělávání (Sotáková in Kucharská a kol., 2015). Například ve výzkumech PISA jsou pravidelně potvrzovány korelace mezi vzděláním rodičů a výsledky jednotlivých zkoušek čtení. V České republice je v porovnání s ostatními zeměmi největší rozdíl mezi výsledky žáků matek se základním a vysokoškolským vzděláním (Straková a kol., 2002).

Význam čtenářského prostředí v rodině potvrzuje i longitudinální studie Roberts, Jurgens a Burchinal (2005), jejímž výstupem bylo mimo jiné to, že děti, kterým jejich matky více četly, prokázaly větší slovní zásobu oproti dětem, kterým jejich matky četly méně.

Reese a Cox (Reese a Cox in Carreteiro, 2015) docházejí rovněž k názoru, že rodiče, kteří s dětmi více komunikují, pokládají jim více otázek, podporují tímto způsobem u dětí vznik rozsáhlejší slovní zásoby a v návaznosti na to i lepší úroveň porozumění.

Carreteiro (2015) provedla výzkum týkající se rodičovského chování (rodičovských stylů), kterého se zúčastnilo 110 portugalských dětí ve věku 7-11 let. Výzkumu se rovněž zúčastnili rodiče těchto dětí. Zjistila, že rodičovské chování do velké míry ovlivňuje vyšší úroveň syntaktických a sémantických procesů ve čtení, naopak se neprokázal vliv v oblasti lexikální. Carreteiro sama ale dodává, že někteří autoři považují význam rodiny za přeceňovaný, a že jej nelze vytrhnout z kontextu dalších vlivů, jako jsou kognitivní a osobnostně motivační charakteristiky dítěte.

Důležité je si také uvědomit, že význam rodinného prostředí je samozřejmě největší v počátcích rozvoje čtenářství a gramotnosti, i proto se většina výzkumů zaměřuje na období před začátkem a začátek povinné školní docházky (Sotáková in Kucharská a kol., 2015).



## 6. Výukové metody čtení

Náplň základní školy prošla a stále ještě prochází neustálými proměnami. Výraznou proměnu zaznamenala i prvopočáteční výuka čtení a psaní. Jak uvádí Wildová (2002), důvodem bylo faktické nerespektování individuálních vzdělávacích schopností žáků, přecenění „techniky“ čtení a psaní na úkor rozvoje schopnosti tyto dovednosti funkčně využívat, podcenění významu vnitřní motivace a zájmu žáků a tedy celkově kladení nepřiměřeně vysokých nároků na žáky ihned od počátku školní docházky, které bylo často příčinou nechuti číst a psát, vyvolávající obavy a stres.

V současné době jsou výukové metody čtení řazeny odborníky nejčastěji do dvou hlavních skupin a to na metody analytické a metody syntetické (např. Wildová, 2005; Kucharská a kol., 2005). Každý ze svých přístupů měl a má své zastánce i odpůrce. Odborníci hovoří o tzv. vzájemném soupeření či boji jednotlivých přístupů.

Principem analytických přístupů ke čtení je představa, že žák již od počátečních kroků ve čtení musí „pracovat“ s významem slova (Wildová, 2005). Důraz je tedy kladen na poznání významu slova při rozvoji počátečního čtení, stejně tak je důraz kladen na porozumění čtenému. Na přední místo je kladen také význam čtení ve smyslu interaktivního procesu mezi čtenářem, textem a prostředím. Mezi jednotlivými analytickými přístupy k výuce čtení se dále rozlišuje, zda k analýze na části slov žák dospívá spontánně (globální, celostní metody) nebo zda je k této analýze záměrně veden (klasické analytické metody). S využitím jednoduchého modelu čtení bychom mohli říci, že při výuce čtení se nezdůrazňuje dekodování, tedy přesné (správné) čtení písmen, ale podporuje se rozvoj čtenářských strategií, kterými žák dospívá k významu čteného, s čímž souvisí i odlišná „práce“ s chybou. Chyba není vnímána jako nezvládnutá „technika“ čtení, ale jako prostředek podněcující hledání další čtenářské strategie (Wildová, 2005). Analytické přístupy ke čtení se z hlediska rozlišení toho, co řídí uchopení významu, označují jako „top down“ model. Tyto přístupy vyjadřují, že vyšší myšlenkové procesy řídí poznání smyslu čteného, až po kterém žák dospívá k poznání elementů. Za stěžejní reprezentanty a zastánce „top down“ je považován K.S. Goodman a J. Smith (Wildová, 2005). O „top down“ modelu je více uvedeno výše.

Výukové metody počátečního čtení v 19. století a do 60. let 20. století se ovšem orientovaly především na syntetické přístupy. Obecně se předpokládalo, že od dílčích elementárních dovedností se dítě postupně dostane k dovednosti čtení jako činnosti, která mu přináší smysl a chápání souvislostí v textech (Wildová, 2005). Nejvýrazněji se tato představa uplatňovala ve fázování rozvoje počátečního čtení, když se předpokládalo, že dítě (žák) musí nejprve zvládnout „techniku“ čtecího výkonu a teprve potom může dospět ke čtení s porozuměním (Wildová, 2005). S použitím jednoduchého modelu čtení bychom tedy mohli říci, že syntetické metody čtení kladou důraz zejména na čtení ve fázi dekodování a až posléze se zaměřují na čtení s porozuměním.

Syntetické metody se opíraly o přesně stanovené metodické postupy vycházející z jednotlivých elementů (písmeno, hláska) a syntézou se postupně docházelo ke stále větším jednotkám. Hlázky/písmena byly spojovány do slabik a slov. Uplatněním tohoto principu žák dospěl k významu slova až po dokonalém poznání jeho elementů (dekódování), což podle řady odborníků nemusí pochopení významu zajistit (Wildová, 2005). Právě z tohoto důvodu byly syntetické přístupy kritizovány.

Teoretické přístupy, na nichž je založen postup od dílčích elementů, ke čtení s porozuměním, se v současnosti označují jako tzv. „bottom up“ model. U nich je typický postup od elementů k větším významovým jednotkám. Více o „bottom up“ modelu je opět uvedeno výše.

V podkapitolách bych se nyní ráda zaměřila na seznámení s nejrozšířenějšími výukovými metodami čtení v České republice. První z nich je metoda analyticko-syntetická, která je i v současné době metodou čtení nejužívanější a nejrozšířenější a na metodu čtení genetickou, jež si získává čím dál více zastánců. Na posouzení těchto výukových metod v souvislosti s porozuměním je zaměřena i praktická část této diplomové práce.

### 6.1 Analyticko-syntetická metoda čtení

V České republice patří analyticko-syntetická metoda k nejrozšířenější metodě výuky počátečního čtení od 50. let 20. století. Do roku 1989 byla u nás také zároveň jedinou povolenou metodou výuky počátečního čtení v primární škole (Švrčková, 2011).

Ve svém tradičním pojetí tato metoda výuky čtení staví především na dokonalém zvládnutí techniky čtení a porozumění čtenému je na úkor techniky upozaděno, resp. na porozumění čtení není kladen při počátečním čtení prvoplánově důraz. Odpovídá tedy modelu „bottom up“.

Autoři vyšli ze syntetické metody a z principu uvědomělosti. Zastávali ten názor, že řeč je pro dítě před vstupem do školy jen dorozumívacím prostředkem a teprve ve škole se dítě setkává se slovem, jeho hláskovou a slabičnou stavbou jako s předmětem své uvědomělé činnosti (např. Wagnerová, 2000; Brřka, Halaj, 1981). Wagnerová (2000) uvádí, že východiskem jim byla ta skutečnost, že každá z třiceti hlásek české řeči je v psané řeči označena vlastním písmenem, až na ch. Proto se autoři rozhodli preferovat požadavek seznámit žáky nejdřívě s hláskou. Uvědomělá analýza a syntéza slov vede následně k pochopení vztahu mezi hláskami, mezi hláskou a písmenem.

Dalo by se říci, že analyticko-syntetická metoda v prvopočátečním čtení striktně rozlišuje na čtení ve smyslu dekódování a na čtení s porozuměním. Na druhou stranu dnes již nemůžeme hovořit pouze o jedné analyticko-syntetické metodě. Existuje řada různých variací této původní metody. Jak zmiňuje Wildová (2005), jednotlivé varianty se liší způsobem práce se slabikou, odlišnosti jsou také ve výběru a uspořádání písmen pro výuku čtení i psaní, rozdílné je i uspořádání hierarchických kroků při rozvoji struktury slov a při rozšiřování repertoáru písmen a slov pro čtení.

Wagnerová (2000) dále uvádí, že k přednostem dané metody lze počítat důkladnou logickou propracovanost specifiky českého jazyka, promyšlenost postupu, pečlivý výběr slov aj. Za nedostatek lze pokládat příliš rozvleklou dobu nácviu jednotlivých písmen či menší důraz na porozumění v počátku nácviu čtení.

## 6.2 Genetická metoda čtení

Současná podoba genetické metody vychází z původní Kožíškovy metody z počátku 19. století. Autorkou této modifikace je M. Wagnerová, podle níž je touto metodou od r. 1998 vyučováno také v našich školách. Autorka současné podoby čerpá z myšlenek Kožíška, avšak její pojetí není zcela totožné s Kožíškovou metodou. Její metodika vychází z přirozeného vývoje vnímání písmene dítěte v období předškolního věku (3-6 let), tj. v době, kdy se dítě často naučí číst samo (Švrčková, 2011).

Básník a učitel J. Kožíšek (1861-1933) označil svoji metodu jako genetickou, protože požadoval, aby dítě, které se učí číst, prošlo stejnou genezí jako lidstvo. Vycházel z myšlenky, že dříve než čteme, musel někdo psát, a dříve než psal, určil si myšlenku, kterou chtěl vyjádřit graficky (Wagnerová, 2002).

Švrčková (2011) uvádí, že zpočátku se děti zajímají zejména o velká tiskací písmena, ptají se, co písmena znamenají, co představují a v další fázi se snaží jejich zápis napodobit. Následnou syntézou dochází ke stavbě a čtení slova. Není neobvyklé, že se děti o velká tiskací písmena začínají zajímat již v předškolním období, svým způsobem by tedy tato metoda mohla být chápána jako přirozenější.

Postup výuky čtení je v této výukové metodě následující: v prvním období se děti pouze učí číst a psát velká tiskací písmena, ve druhém období se pak přidávají tvary malých tiskacích písmen a poté psací tvary písmene.

Metodika je postavena na tzv. učení se čtení zapisováním, tj. co děti čtou, to také hůlkovým písmem píší. Tím je od počátku podporována zejména „funkčnost“ psaní. Dalším specifickým prvkem této metodiky je důraz na rozvoj fonemického uvědomování, které je předpokladem pro tzv. „hláskování“. K nácvičení se nepoužívá slabika, nýbrž hláska. Děti zpočátku „luští“, tedy hláskují a postupně, s přibývajícím čtenářskými zkušenostmi čtou slova najednou- „naráz“. Technika čtení se zkvalitňuje vlastní činností a získáváním čtenářských zkušeností žáka (Švrčková, 2011).

Jak uvádí Wagnerová (2010) genetická metoda klade velký důraz na myšlenku a techniku porozumění. Na porozumění klade důraz již od prvopočátečního čtení, na rozdíl od výukové metody analyticko-syntetické. Technika čtení se poté zlepšuje samotným čtením jako takovým.

Neexistuje ideální výuková metoda čtení a zřejmě nikdy existovat nebude. Každé dítě je individuální a vyhovuje mu metoda jiná, ne vždy můžeme také dopředu odhadnout, která z metod by pro dané dítě byla ta nejvhodnější. Každá z metod přináší svá specifika a zůstává tedy otázkou, jestli by metoda čtení neměla být zohledňována při případné diagnostice čtení u žáků.

## 7. Diagnostika čtení

Dovednost čtení je velmi důležitým předpokladem pro další vzdělávání. Značná část informací je prezentována ve formě tištěného textu, s jejíž pomocí se dítě dále vzdělává. Nedostatky ve čtení mohou být příčinou celkového školního neúspěchu, který se projeví nejen v českém jazyce, ale následně i v dalších vyučovacích předmětech. Dovednost čtení je důležitá po celý život a to jak pro profesní, tak i pro běžný život, čtení je důležité např. při čtení návodu či jízdního řádu. I vzhledem k výše uvedeným okolnostem je tedy důležitá možnost diagnostiky čtení v případě, pokud se u žáka vyskytnou potíže v oblasti čtení.

V zahraničí i v České republice existují diagnostické metody čtení, které nám umožňují zjistit úroveň čtení a jeho jednotlivé parametry jako je jeho rychlost, přesnost, kvalitativní posouzení chyb ve čtení nebo právě porozumění čtenému. Problémem bývá ale standardizace těchto metod, zastaralost norem či dostupnost testů. Určitě je zde prostor pro vznik nových diagnostických metod, které by mimo jiné braly v úvahu i možnost rozdílů výstupů dle žáků vyučovaných jinými prvopočátečními metodami čtení. Právě vznik nových metod pro diagnostiku čtení měl jako jeden ze svých cílů stanoven projekt Porozumění čtenému- typický vývoj a jeho rizika, vedoucí tohoto projektu je doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

### 7.1 Vybrané diagnostické zkoušky porozumění čtenému

V českém prostředí se lze setkat s několika druhy zkoušek čtení. Vágnerová (2009) uvádí, že za nejstarší zkoušky čtení lze považovat zkušební testy O. Horáka, učitele zlínské pokusné školy, z třicátých let. Na něj navazují práce Z. Matějčka, jehož zkoušky čtení jsou již po mnoho desetiletí běžně užívány. Matějčkova zkouška čtení, která nabízí několik textů různé obtížnosti, byla publikována v roce 1987. Na počátku 90. let byla restandardizována. Matějčkova zkouška čtení je i v současné době v poradenství nejvíce využívána.

Možnosti hodnocení úrovně čtenářských dovedností podrobně popisují Vágnerová a Klégrová (2008). Uvádím zde tři jimi uvedené oblasti, které diagnostika zjišťuje, a pokusím se je blíže popsat.

## I. Rychlost, resp. plynulost čtení.

Rychlost čtení bývá obvykle hodnocena dle počtu přečtených slov za určitý časový úsek. Toto umožňuje například právě výše zmiňovaná Matějčkova zkouška čtení. Jedná se o diagnosticky důležitý znak, zároveň pokud necháme číst žáka déle, můžeme sledovat i tzv. výkonnostní křivku. Rychlost čtení lze zjišťovat jak čtením jednotlivých slov, tak i čtením souvislého textu. Možností je také čtení slov bez významu, tzv. čtení pseudoslov.

Rychlost čtení je samozřejmě menší u žáků, u kterých ještě není schopnost čtení plně osvojena, což je dáno i nedostatečnou automatizací čtenářského procesu.

## II. Přesnost čtení.

Přesnost čtení je typicky hodnocena podle správnosti přečteného, popř. podle počtu chyb, jež žák během čtení udělal. Mnohdy se doporučuje provést i kvalitativní analýzu a zjistit, jestli se žák opakovaně nedopouští určitého typu chyb. Možností je využití k diagnostice čtení smysluplného textu či seznamu slov, stejně tak jako čtení slov bezsmyslných. Čtení bezsmyslných slov je pro žáka náročnější.

Přesnost čtení může být opět zjišťována například Matějčkovou zkouškou čtení či některými subtesty autorů Caravolas a Volína.

## III. Porozumění obsahu čteného textu.

Jestliže dítě čte velmi špatně a přečte za minutu jen několik slov, nelze úroveň porozumění obsahu textu hodnotit (Vágnerová & Klégrová, 2008). Obecně platí, že dokud dítě nemá dostatečně rozvinuté čtenářské dovednosti, musí se na samotný proces čtení až příliš soustředit a v návaznosti na to se tedy nemůže věnovat jeho porozumění. Pro to, aby se u dítěte objevilo porozumění čtenému, je již nutná určitá míra automatizace čtenářského procesu.

Porozumění obsahu čteného textu závisí na myšlenkovém zpracování, tj. na úrovni verbální inteligence, ale i na zapamatování přečteného (Klégrová & Vágnerová, 2008). Důležitá je tedy i určitá úroveň krátkodobé paměti.

Důležité pro posouzení potíží dítěte se čtením je samozřejmě i vypracování podrobné anamnézy. Nápomocný může být i vypracovaný dotazník od učitelů či informace od rodičů dítěte.

Vybrané zkoušky čtení se nyní pokusím uvést v následujícím textu. Zmiňuji zde pouze zkoušky, které jsou již standardizované a používané v českém prostředí.

### *7.1.1 Matějčkova zkouška čtení*

Matějčkova zkouška čtení je i v dnešní době nejužívanější metodou v této oblasti. Pomocí Matějčkovy zkoušky lze hodnotit všechny výše uvedené parametry- rychlost, přesnost i porozumění čtenému. Poprvé byla uveřejněna v roce 1987.

Zkouška čtení obsahuje osm standardizovaných textů. Jsou sestaveny podle stoupající obtížnosti a vzhledem k věku probandů. Jeden z textů je tzv. nesmyslný, byl vytvořen uměle. Typicky hodnotíme rychlost čtení, tj. kolik slov žák přečte za jednu minutu. Využita může být i výkonnostní křivka. V souvislosti s přesností čteného je velmi užitečné zaměřit se i na kvalitativní analýzu chyb, kterých se dítě dopouštělo. Porozumění čtenému je hodnoceno pomocí převyprávění příslušného textu tak, jak si ho dítě zapamatovalo. Zkouška je doplněna celou řadou škál.

Podrobněji Matějčkovu zkoušku čtení popisují např. Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2009). A jak uvádí Klégrová a Vágnerová (2008), lze ji použít i pro kontrolu úspěšnosti nápravného procesu, hodí se pro sledování dynamiky rozvoje čtenářských dovedností.

### *7.1.2 G-test porozumění obsahu čteného textu*

Při získávání dovednosti čtení je důležité, aby dítě dokázalo pochopit obsah textu, neboli o čem se píše, čeho se text týká atd. Musí vizuálně prezentovaný text sémanticky zpracovat a orientovat se v něm podle významu jednotlivých částí, místo aby si všímalo grafické podoby jednotlivých slov (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). A právě metoda G-testu je na toto soustředěna, hodnotí míru porozumění čteného textu.

Zkouška byla vytvořena Milanem v roce 1946, v nové úpravě vyšla v roce 1965 (Říčan, Krejčířová a kol., 2008). Zkouška obsahuje řadu položek a každou z nich tvoří

dvě věty. První věta představuje jakési sdělení a druhá je potom otázkou, která se ptá na její obsah. Příklad uvádí Říčan, Krejčířová a kol. (2008): „*Na podzim žloutne listí. Co žloutne na podzim?*“

V běžné praxi se s touto metodou příliš nesetkáme. Určitě by ale mohla být použita jako součást testové baterie.

### 7.1.3 Čtecí diskriminační test

Autorem tohoto testu je slovenský psycholog Raiskup. Při jeho tvorbě mu byla inspirací právě výše zmiňována metoda G-testu. Metoda vyšla v roce 1969. Raiskup ji charakterizuje jako krátkodobou písemnou zkoušku, která hodnotí rychlost čtení a úroveň porozumění obsahu vět s novými, neznámými prvky (Říčan, Krejčířová a kol., 2008).

Správné řešení jednotlivých položek vyžaduje pochopení smyslu výroků, ve kterých se vyskytují podobná či příbuzná slova. Pro ilustraci jednu z položek uvádí ve své publikaci Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2009): „*Sardinky se k nám dovážejí nejčastěji ze Španělska, Itálie nám dodává převážně sardele. Jaké ryby se k nám dovážejí z Itálie?*“ Podrobněji je metoda popsána například v publikaci Říčana, Krejčířové a kol. (2008).

Test je jistě možné použít jako součást testové baterie, umožňuje posoudit úroveň čtení s porozuměním. Jak následně uvádí Vágnerová (2009), test se hodí i pro diagnostiku specifických poruch učení, eventuálně pro posouzení kvality zvládnutí jazyka sociokulturně handicapovaných dětí i dospívajících.

### 7.1.4 V-test, metoda verifikace vět

Metoda je určena k hodnocení schopnosti porozumět obsahu vět, které jsou součástí textu. Jak zmiňuje Říčan, Krejčířová a kol. (2008), metoda vychází z amerického testu porozumění čtenému textu Royera, Hostinga a Hooka, autorkou přepracované verze je slovenská psycholožka Macková. Přepracovaná verze je z roku 1987.

V-test spočívá v tom, že si žák přečte text a poté plní příslušné úlohy. Spolu se čtením textu je instruován, aby si jej snažil i zapamatovat. Následný test pak obsahuje čtyři typy vět: originální větu, parafrázi původní věty, větu se změněným obsahem a



distraktorovou větu (ta má stejnou syntaktickou strukturu a délku jako původní věta, ale má jiný význam).

Test měří dvě dimenze, míru pochopení čteného textu a úroveň zapamatování takto prezentovaných informací (Říčan, Krejčířová a kol., 2008).

Podrobněji metodu popisuje např. Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2009).

#### *7.1.5 Testy čtenářských dovedností- M. Caravolas, J. Volín*

Součástí „Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností“ autorů M. Caravolas a J. Volína je Test čtení s porozuměním a Test rychlého čtení. Uvedené metody slouží k odhadu různých aspektů čtenářských dovedností, a proto je užitečné srovnat výkon dítěte v obou testech; případný rozdíl může mít určitý diagnostický význam (Klégrová & Vágnerová, 2008). Klégrová a Vágnerová (2008) také tyto testové metody podrobně popisují.

#### **Test čtení s porozuměním**

Test čtení s porozuměním vyžaduje pochopení smyslu textu a doplnění příslušných chybějících slov. Děti čtou jednotlivé úlohy, které se skládají z jedné až tří vět a jejich úkolem je doplnit v každé z nich dvě chybějící slova. Tato slova má možnost vybrat si z příslušné nabídky. Kromě schopnosti porozumění čtenému se zde velmi uplatňuje i slovní zásoba dítěte a její rozsah.

Na základě výsledků v testu lze získat celkový index čtenářských dovedností a index porozumění, který nebere v úvahu rychlost čtení, v tomto případě jde o poměr mezi počtem správných odpovědí a celkovým počtem zpracovaných položek (Klégrová & Vágnerová, 2008).

#### **Test rychlého čtení**

Test rychlého čtení poskytuje odhad rychlosti rozpoznávání izolovaných slov. Testový materiál tvoří slova narůstající obtížnosti, jež jsou uspořádána do jednotlivých sloupců s tím, že se hodnotí počet správně přečtených slov za 1 minutu. Počet chyb nepředstavuje většinou diagnosticky významnou informaci, pokud jich není veliký počet.

Rychlost čtení má samozřejmě v průběhu raného školního věku stoupající tendenci, během tří let, tj. od 2. do 5. ročníku, se počet přečtených slov téměř zdvojnásobí (Klégrová & Vágnerová, 2008).

## 7.2 Posouzení porozumění čtenému- školy a školní poradenská pracoviště

Úloha pedagogů v souvislosti s posouzením čtenářských schopností roste. V současné době se objevuje snaha, aby měli k dispozici co nejvíce materiálů, s pomocí kterých by mohli schopnosti čtení co nejlépe posuzovat v celé šíři. Jako první u nás na potřebu testování ve čtení a psaní poukázal Václav Příhoda- vynikající psycholog a pedagog. Příhoda sestavil své testy na čtení s porozuměním a požadoval, aby testy byly v každé učebnici (Wagnerová, 1996). S tímto názorem se právě ztotožňuje i Wagnerová (1996), která udává, že žádná učebnice by neměla být vydána, nejsou-li k ní sestaveny testy, testy totiž prověří, zda učebnice naučí nebo ne. Důraz na průběžné testování zdůrazňovala také Jarmila Hřebejková (autorka známého Slabikáře vycházejícího z analyticko-syntetické metody čtení), která používala tři diagnostické prověrky k prověření dosažené úrovně čtenářské dovednosti všech dětí (jejich podrobný popis uvádí Wagnerová, 1996).

Porozumění textu je jistě jednou z možností problematiky čtení, kterou lze zaznamenávat a určitým způsobem hodnotit. Obecně můžeme říci, že lze klást různé otázky zjišťující porozumění čtenému textu, můžeme žáky požádat o reprodukci přečteného vlastními slovy, využít můžeme i různé možnosti doplňování a podobně. Všechny tyto metody může pedagog zařadit do běžné výuky. Projevy porozumění u žáků popisují také Maňák a Švec (in Havel, Najvarová a kol., 2011), uvádějí, že tyto projevy mohou mít povahu vyčleňování informací nebo jejich označování v textu, vyjadřování vztahu mezi informacemi, uspořádávání informací podle kritérií, grafického vyjádření informací, reprodukce textu, vytvoření otázek k textu, hodnocení obsahu textu, využívání předchozích znalostí.

Zároveň větší úlohu v posouzení hodnocení čtení u žáků nabízí pedagogům a odborníkům pracujícím ve školním poradenském pracovišti tzv. třístupňový model péče.

Ten byl poprvé představen v publikaci s názvem *Integrace žáků se specifickými poruchami učení- od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům* (Mertin, Kucharská a kol., 2007). Tento model je založen na principu preventivně-intervenční péče o žáky s problémy v oblasti školního vzdělávání. S ohledem na toto se odklání od tzv. diagnosticko-intervenčního modelu péče o žáky, který je ale stále v současné době v naší společnosti a školství dominantním. Hlavním principem, na kterém je celý model založen je individualizovaná pomoc pedagogů všem žákům, kteří ji potřebují. Důležité je, že pedagogové by tuto pomoc měli poskytnout bez ohledu na stanovování diagnózy. Jak už napovídá název, model pracuje se třemi stupni. Prvním stupněm je individualizovaná pomoc učitele. Tento stupeň by měl napomoci pro včasné řešení počátečních obtíží žáků. Učitel řeší problém převážně vlastními silami- nejprve problém mapuje a poté poskytuje intenzivnější a cílenější pedagogickou péči, buď v hodinách, mimo vyučování- např. doučováním, či intenzivnější spoluprací s rodiči ukládáním individuálních úkolů pro práci v rodině (Kucharská, Pokorná, Mrázková a kol., 2014). Druhý stupeň zůstává ještě také v kompetenci školy, pedagogů a školních poradenských pracovišť. V rámci tohoto stupně vzniká tzv. plán pedagogické podpory. Tento plán je vypracován po orientační nebo komplexní diagnostice ve školním poradenském pracovišti. Tato fáze bohužel v praxi zatím není příliš častá, zřejmě proto, že jak uvádí Kucharská, Pokorná, Mrázková a kol. (2014), rodiče nemají trpělivost oddalovat odborné posouzení problému svého dítěte a žádají brzké vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně či speciálně-pedagogickém centru; chtějí nezávislé posouzení odborníkem, protože učitel a často ani školní specialista dle jejich názoru nemá takovou odbornou autoritu; rodič si jde do školského poradenského zařízení „kvalifikovaně popovídat“ a často očekává i pomoc pro sebe- to třeba i v případě, že nebyl na škole v tomto smyslu uspokojen. Návštěva školského poradenského zařízení by jinak měl být správně až třetí stupeň pomoci v rámci tohoto modelu.

I v souladu s tímto přijímaným modelem je tedy důležité, aby vznikaly příslušné diagnostické materiály nejen pro odborníky pracující v pedagogicko-psychologických poradnách a na dalších specifických pracovištích, ale je důležité, aby určité materiály k posouzení a k pedagogické práci s dětmi, měli i pracovníci škol. Takové evaluační nástroje pro pedagogy, rodiče a žáky, byly jedním z výstupů projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy a jsou volně dostupné na [www.cteme.eu](http://www.cteme.eu). Tento

projekt je rovněž zaměřen na zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti. Odborné vedené tohoto projektu zajišťovaly doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D. a prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

## Empirická část

### 8. Uvedení do problematiky a stanovení výzkumných cílů.

Tato diplomová práce se týká porozumění čtenému textu u žáků 2. tříd základních škol a to v souvislosti se dvěma nejčastěji využívanými počátečními metodami čtení: analyticko-syntetickou a genetickou výukovou metodou. Snaží se věnovat také souvislostem mezi porozuměním čtenému a problematikou sebehodnocení.

V teoretické části byli čtenáři seznámeni se základními tématy, které se dané problematiky dotýkají. Nejprve bylo představeno téma gramotnost se zdůrazněním, že v současné době je čím dál tím více důraz kladen na její funkčnost a na využití získaných dovedností v běžném životě. Dalším tématem bylo čtení. Jak uvádí Zápotočná (in Kolláriková, Pupala a kol., 2001), *čtení zůstává pořád stejné, ale mění se to, jak na čtení nazíráme, co si o něm myslíme, co pokládáme za méně důležité a co pokládáme naopak za důležité více*. S tím souvisí i existence celé řady modelů, které se snaží čtení vysvětlit. Zmíněna byla také problematika porozumění čtenému, a to i konkrétně v souvislosti s tichým a hlasitým čtením. Úsek teoretické části byl věnován i otázce sebehodnocení čtenářů a čtenářskému prostředí v rodině. Pozornost byla samozřejmě věnována nejčastějším metodám ve výuce počátečního čtení: metodě analyticko-syntetické a metodě genetické. Snahou bylo i zmínit diagnostické metody porozumění čtenému, jež jsou nyní většinou dostupné v poradenské praxi.

Nyní se pokusím na předchozí teoretickou část navázat částí empirickou. Jak vyplynulo z dostupné literatury věnované problematice porozumění čtenému textu, je tomuto tématu v současné době věnováno poměrně hodně pozornosti. Inspirací pro tuto diplomovou práci byl zejména longitudinální výzkumu Kucharské a kol. (2015): Porozumění čtenému- typický vývoj a jeho rizika. Hlavním cílem uvedeného výzkumu bylo zejména postihnout vývoj porozumění čtenému u žáků prvních až čtvrtých tříd základních škol. Porozumění čtenému je také věnována diplomové práce Rabenhauptové (2012), která se soustředila na žáky 2. tříd a posuzovala rozdíly v analyticko-syntetické a genetické metodě čtení. Barešová (2010) se rovněž zabírala porozumění čtenému a to u žáků 1. ročníku základní školy. Ve shodě s Rabenhauptovou (2012) by bylo rovněž

zajímavé soustředit se i na srovnání výsledků zkoušek čtení s porozuměním dle pohlaví dětí a dle docházky do jednotlivých základních škol.

Důraz na rozvoj porozumění čtenému u žáků a využívání dovedností je kladen i ze strany různých mezinárodních institucí věnujících se gramotnosti (např. PISA, PIRLS). Nedostatečná je v současné době možnost diagnostiky porozumění čtenému. Diagnostické metody, které jsou využívány, nereflektují případné rozdíly u žáků nastávajících v důsledku rozdílné počáteční výukové metody čtení. Diplomové práce se tedy soustřeďuje na posouzení stavu porozumění čtenému textu u žáků 2. tříd ve využitých zkouškách, přičemž se zaměřím na porovnání výkonu žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou.

Zajímavou problematikou související se čtením je také sebehodnocení žáků. Jak uvádí Kucharská a kol. (2015), sebehodnocení žáků 2. tříd je ještě poměrně nestabilní. Přesto by bylo zajímavé zjistit a prozkoumat sebehodnocení u žáků na konci 2. třídy základní školy a všimnout si, jestli existuje určitá souvislost mezi výsledkem dosaženým ve zkouškách čtení s porozuměním a sebehodnocením čtení. Okrajově by bylo možné zajímavé všimnout si opět případných rozdílů mezi hodnocením u žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou. Pro posouzení sebehodnocení je rovněž podnětný např. výzkum Švrčkové (2011) týkající se popsání současného stavu rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. a 2. ročníků základní školy nebo opět výzkum Kucharské a kol. (2015).

Na základě výše uvedeného stanovuji následující výzkumné cíle:

- Hlavním výzkumným cílem by mělo být popsat výsledky dětí ve zkoušce čtení s porozuměním ve využitých metodách čtení.
- V návaznosti na toto by měly být popsány výkony dětí ve zkoušce čtení s porozuměním vzhledem k pohlaví a dále vzhledem k příslušnosti k jednotlivým základním školám, do kterých žáci docházejí.
- Výzkumným cílem by mělo být rovněž provedení analýzy dotazníku sebehodnocení čtení a zjištění případných souvislostí mezi výsledky získanými ve

zkouškách čtení s porozuměním a dotazníkem sebehodnocení. Zde by bylo zajímavé soustředit se i na tzv. skupinu slabých čtenářů.

#### Stanovení hypotéz:

K dosažení výzkumných cílů jsem stanovila statistické hypotézy rozdělené do čtyř skupin. Skupina H1 řeší rozdíly testů z pohledu rozdílných metod výuky čtení. Skupina H2 z pohledu pohlaví a skupina H3 zkoumá rozdíly v závislosti na školách, do kterých děti docházejí. Skupina hypotéz H4 pak zkoumá korelaci mezi výsledky testů a sebehodnocením žáka ve čtení. U prvních třech skupin jsem se rozhodla otestovat každý test zvlášť a pak i v součtu. Co se týče skupiny H4, v práci Kucharské a kol. (2015) se projevil fakt, že se žáci hodnotí častěji kladně, konkrétně v otázce „Co myslíš, jsi výborný čtenář?“ odpovědělo v 2. třídě pouze 6% negativně. Zajímá mě, zda na tuto statistiku má vliv to, omezím-li se na jedince, kteří dosahovali nízkých skóre. Budu tedy zkoumat korelaci na celkovém vzorku a u slabých čtenářů. Tuto skupinu pak blíže specifikuji.

#### Skupina H1

*H1a - Mezi výsledky Testu 1 obou výukových metod není na hladině 5% statisticky významný rozdíl.*

*H1b - Mezi výsledky Testu 2 obou výukových metod není na hladině 5% statisticky významný rozdíl.*

*H1c - Mezi výsledky součtu obou testů dvou výukových metod není na hladině 5% statisticky významný rozdíl.*

#### Skupina H2

*H2a- Mezi výsledky Testu 1 chlapců a dívek není na hladině 5% statisticky významný rozdíl.*

*H2b- Mezi výsledky Testu 2 chlapců a dívek není na hladině 5% statisticky významný rozdíl.*

*H2c- Mezi výsledky součtu obou testů chlapců a dívek není na hladině 5% statisticky významný rozdíl.*

#### Skupina H3

*H3a- Mezi výsledky Testu 1 u jednotlivých škol není na hladině 5% statisticky významný rozdíl.*

*H3b- Mezi výsledky Testu 2 u jednotlivých škol není na hladině 5% statisticky významný rozdíl.*

*H3c- Mezi výsledky součtu obou testů u jednotlivých škol není na hladině 5% statisticky významný rozdíl.*

#### Skupina H4

*H4a- Mezi součtem výsledků testů celého vzorku a testovou otázkou „Myslíš si o sobě, že jsi výborný čtenář?“ není na hladině 5% statisticky významná korelace.*

*H4b- Mezi součtem výsledků testů slabších čtenářů a testovou otázkou „Myslíš si o sobě, že jsi výborný čtenář?“ není na hladině 5% statisticky významná korelace*

## 9. Metodologie výzkumu

V dané kapitole je probrán základním metodologický rámec výzkumu, popsán výzkumný vzorek, harmonogram výzkumu i použité testové baterie. Čtenáři jsou také seznámeni se způsobem zpracování dat.

Před započítím samotného výzkumu byla sestavena testová baterie, kterou popisují podrobně níže. Byl kladen důraz na ochranu dítěte, ochranu osobních dat, a anonymizaci výstupu.

Účast žáků ve výzkumu byla podmíněna poskytnutím informovaného souhlasu rodičů. Učitelky zpravidla předaly písemnou informaci o realizaci výzkumu v dané škole prostřednictvím žákovských knížek. Vstupní informace rodičům byly zaměřeny na seznámení s cíli výzkumu a jeho průběhem, se způsobem testování ve školách i s ochranou osobních dat.

Samotné testování proběhlo v druhém pololetí školního roku 2013/2014, konkrétně v měsíci červnu. Výzkumná data tedy byla získávána na samém konci docházky do druhé třídy základních škol. Všechna výzkumná data byla dále získávána během jednoho sezení, přičemž testování probíhalo skupinově vždy v rámci jednotlivých druhých tříd základních škol. Data byla získávána přímo v prostředí škol, které žáci navštěvují.

V původním výzkumném designu bylo počítáno s účastí vždy dvou druhých tříd s metodou výuky analyticko-syntetickou a dvou druhých tříd s metodou výuky



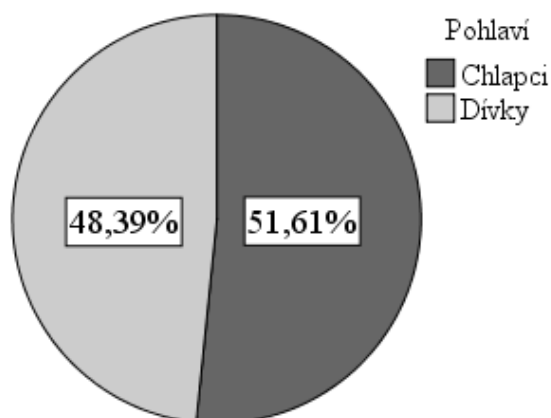
genetickou (přesněji řečeno byla vyžadována účast 50-ti žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a účast 50- ti žáků vyučovaných metodou genetickou). Nakonec se ale podařilo provést výzkumné šetření ve více třídách. Celkem se zúčastnilo 7 druhých tříd základních škol. Konkrétně se jednalo o 155 dětí.

### 9.1 Výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován na běžných základních školách. Zúčastnilo se ho celkem pět škol, přičemž všechny školy sídlí v Praze. Sledování byli žáci druhých ročníků a získaná data byla anonymizována. Každý žák byl pro potřeby výzkumu opatřen kódem. Dokumentováno bylo pouze pohlaví a využívaná výuková metoda čtení- konkrétně tedy metoda analyticko-syntetická či metoda genetická.

Zastoupení chlapců a dívek ve výzkumném vzorku bylo poměrně rovnoměrné. Výzkumu se zúčastnilo celkem 80 chlapců a 75 dívek.

*Graf č. 1: Celkové rozložení výzkumného vzorku podle pohlaví respondentů*

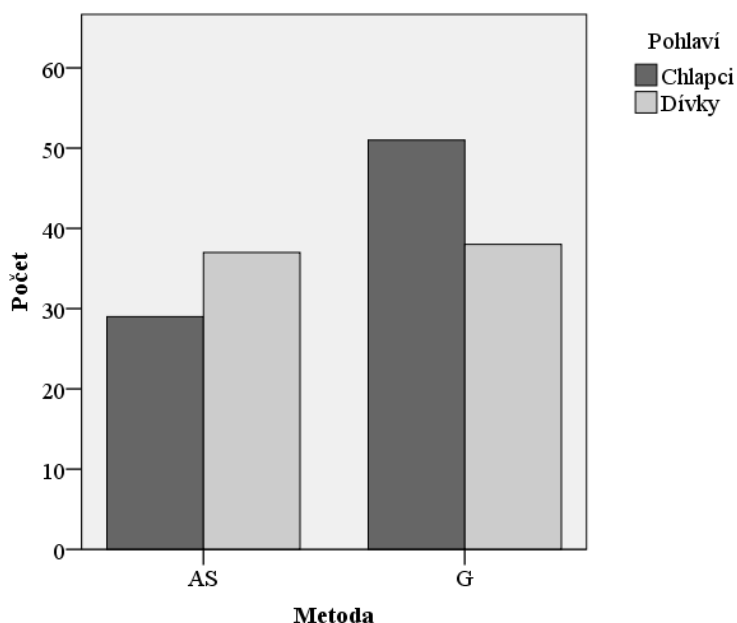


Rozdělení žáků v obou metodách čtení (analyticko-syntetické a genetické) bylo také poměrně rovnoměrné. Byl tedy splněn výchozí požadavek, aby bylo zastoupeno alespoň 50 žáků vzdělávaných v každé ze sledovaných výukových metod čtení. Výzkumu se zúčastnilo celkem 66 žáků vyučovaných metodou čtení analyticko-syntetickou a 89 žáků vyučovaných metodou genetickou. Přehledně lze toto vidět v následující tabulce a grafu.

Tabulka č. 1: Počty žáků dle metody výuky a pohlaví

	Metoda	
	AS	G
Pohlaví Ch	29	51
D	37	38

Graf č. 2: Rozložení chlapců a dívek podle výukových metod čtení



Výzkumu se zúčastnilo celkem pět základních škol, se kterými bych zde chtěla alespoň částečně seznámit.

Fakultní základní škola Tábořská sídlí v Praze 4, je fakultní školou Pedagogické fakulty UK v Praze. Školu navštěvuje přibližně 450 žáků. Žáci si osvojují čtení pomocí genetické metody výuky. Škola je zařazena do celé řady projektů, hlavním vzdělávacím programem je „Škola porozumění“. Výzkumného šetření se z této školy zúčastnilo 40 dětí docházejících do 2. tříd.

Základní škola a mateřská škola náměstí Svobody se nachází v Praze 2. Do školy dochází přibližně 520 žáků. Děti jsou vyučovány genetickou metodou výuky počátečního čtení. Hlavním vzdělávacím programem základní školy je „Chceme mluvit s dětmi, a ne k dětem“. Výzkumného šetření se z této školy zúčastnilo 49 dětí.

Základní škola s rozšířenou výukou jazyků Bronzová se nachází v Praze 13. Školu navštěvuje přibližně 550 žáků. Škola využívá celou řadu vzdělávacích projektů, cizí jazyk je zařazen do vyučování již během docházky do druhé třídy. Čtení si děti osvojují pomocí metody analyticko-syntetické. Výzkumného šetření se zúčastnilo 23 dětí.

Základní škola Emy Destinové sídlí v Praze 6. Škola má dvě budovy, ve kterých dohromady dochází do výuky přibližně 900 žáků. Soustřeďuje se zejména na intenzivní výuku cizích jazyků. Čtení je vyučováno pomocí metody analyticko-syntetické. Výzkumného šetření se zúčastnilo 21 žáků této školy.

Základní škola Radotín se nachází v Praze 16. Do této školy dochází přibližně 700 žáků. Škola využívá vzdělávací program Začít spolu. Čtení je vyučováno metodou analyticko-syntetickou. Výzkumného šetření se účastnilo 22 dětí.

Přehledně vše shrnuje následující tabulka.

*Tabulka č. 2: Počty žáků podle výukových metod čtení, zastoupení škol a pohlaví*

			Pohlaví	
			Ch	D
Škola	FZŠ Tábořská	G	26	14
	ZŠ Náměstí svobody	G	25	24
	ZŠ Bronzová	AS	9	14
	ZŠ Emy Destinové	AS	10	11
	ZŠ Radotín	AS	10	12

Nutno dodat, že 2 testovaní žáci a 1 žákyně nebyli do určitých statistických testů hypotéz zahrnuti, protože jejich dotazník testu 2 nebyl platný nebo nebyl odevzdán. Podobně se liší počet odpovědí u Dotazníku sebehodnocení, to však zmíníme v příslušné kapitole. V popisných statistikách jsou však tyto žáci vždy zahrnuti.

## 9.2 Výzkumné metody- testová baterie

Testová baterie byla sestavena v závislosti na výzkumném cíli diplomové práce. Vzhledem ke stanoveným cílům se jako nejlepší jevílo využití kvantitativní metody výzkumu. Využity byly již existující testové metody.

Nejprve byla zadávána zkouška „Jedeme na výlet“, která vznikla u příležitosti projektu *Porozumění čtenému- typický vývoj a jeho rizika*, jednalo se o projekt Grantové agentury České republiky. Další využitou zkouškou byl „Ježek“, jež je volně dostupný jako text sloužící k rozvíjení čtenářské gramotnosti pro žáky, rodiče i pedagogy. Vznikl u příležitosti projektu *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*. Testovou baterii pak zakončil „Dotazník čtení pro žáky 2. ročníků ZŠ“, který vznikl rovněž v rámci projektu *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*.

Uvedené metody zde nyní podrobněji představím.

### 9.2.1 Zkouška „Jedeme na výlet“ (test 1)

Tato zkouška čtení stejně jako některé další, se kterými v dané diplomové práci nepracuji, vznikla v rámci tříletého longitudinálního výzkumu porozumění čtenému u dětí prvního až čtvrtého ročníku základní školy: *Porozumění čtenému- jeho vývoj a rizika*. Vedoucí tohoto projektu byla doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D..

„Jedeme na výlet“ je zkouška tzv. tichého čtení (anglicky silent reading) s porozuměním. Žáci pracují s testem samostatně, po přečtení textu odpovídají písemně na připravené otázky. Výhodou pro ně je, že se mohou k textu kdykoliv vracet.

Text popisuje přípravu a odjezd maminky a dvou jejích dětí (Šárky a Lukáše) k dědečkovi do Kořenova. Rodina zažívá drobné komplikace a snaží se vše stihnout, aby nezmeškala vlak. Příběh má 175 slov, žáci si ho nejdříve přečtou v duchu a pak odpovídají na otázky, které jsou v deseti případech s nucenou volbou (žáci volí ze tří možností), dvě otázky jsou otevřené a žáci sami formulují odpověď.

Administrace a hodnocení testu: každý proband získá podnětový arch s daným textem a podnětový arch s příslušnými otázkami. Maximální limit pro vypracování úkolu je 15 minut. Žáci si text nejprve přečtou a poté jsou instruováni, jak mají úkol dále plnit. Pokud si žáci něco nepamatují, mohou se k textu kdykoliv vrátit. Administrace probíhá skupinově. Během vypracovávání otázek jim již nenapovídáme a reagujeme jen na závažné podněty či otázky. Zkoušku hodnotíme do záznamového archu dle příslušných instrukcí. Probandi mohou získat maximálně 20 bodů.

### 9.2.2 Zkouška „Ježek“ (test 2)

Zkouška „Ježek“ stejně jako následující „Dotazník sebehodnocení čtení“ vznikly v rámci projektu ESF- Vzdělávání pro konkurenceschopnost, jehož řešitelem byla Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Projekt nesl název *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy* a byl zacílen na zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti žáků podle současných odborných poznatků, snahou bylo i rozšíření kvalifikace pedagogických pracovníků, zpracování a inovování metodických a výukových materiálů včetně www aplikací (více k projektu na [www.cteme.eu](http://www.cteme.eu)). Výstupem projektu byl tak mimo jiné právě vznik evaluačních nástrojů pro hodnocení čtenářských kompetencí, které jsou určeny pro žáky, rodiče a pedagogy. Tyto materiály jsou volně přístupné a jsou řazeny podle jednotlivých vyučovacích ročníků základní školy. Autorským kolektivem konkrétní publikace, ze které je text Ježek a úlohy s ním související čerpán je: Mgr. Marie Švrčková, Ph.D., Mgr. Marie Bártová, Mgr. Věra Vykoukalová, PhDr. Ing. Zuzana Maňourová. Publikace byla vydána Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v roce 2012.

Pro tuto diplomovou práci jsem vybrala zmiňovaný text „Ježek“, jež je součástí Pracovního sešitu III k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 2. ročníku ZŠ ve III. období, což odpovídalo i období, ve kterém byla data získávána pro tuto práci. Text ježek obsahuje 130 slov. Jedná se o vyprávění podle J. Pavloviče. Úryvek je z pohádky o třech jezcích, kteří si staví své domečky. Jeden z ježků je ale líný postavit si vlastní domeček a místo toho si vybere na louce kupku sena. Následně ježek o domeček přichází, protože lidé seno odvezou- v rádiu zazněla předpověď o změně počasí. Zbylí dva ježkové se mu pak posmívají, že zůstal bez domečku.

Administrace a hodnocení: Žáci si text přečtou a následně jsou instruováni, jak mají pokračovat. Následuje tedy vypracování příslušných otázek. Ve výzkumném šetření byla využita pouze I. část úloh, celkem 7 otázek a k tomu ještě otázka označená hvězdičkou. Většinou se jedná o otázky s nucenou volbou. Některé otázky mají ještě další podotázky. Úkol nebyl časově limitován. Zkouška umožňuje i možnost zjištění subjektivní obtížnosti jednotlivých úkolů, s důrazem na sebehodnocení žáka- toto je zajištěno vybarvením příslušného emotikona.

Zkouška „Jedeme na výlet“ i „Ježek“ je pro bližší představu umístěna jako příloha této diplomové práce, umožňuje tak hlubší seznámení s využitou testovou baterií.

### 9.2.3 Dotazník čtení pro žáky 2. ročníků ZŠ

Jak bylo uvedeno výše, Dotazník sebehodnocení čtení byl rovněž vytvořen u příležitosti projektu ESF- Vzdělávání pro konkurenceschopnost, jehož řešitelem byla Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Konkrétně je k dispozici v Metodickém sešitu učitele k pracovním sešitům I., II. a III. k hodnocení čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku ZŠ. Sešit vznikl jako výstup klíčové aktivity Evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí v projektu *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*. Publikace byla vydána Univerzitou Karlovou, Pedagogickou fakultou, v roce 2012.

Administrace a hodnocení: test obsahuje celkem 16 otázek. Z toho 14 otázek je s tzv. nucenou volbou, kdy žák vybírá z nabízených možností tu, která je mu nejbližší. Zbývající 2 otázky jsou otevřené a žák zaznamenává příslušnou odpověď na připravený řádek. Otázky jsou zaměřené na sebehodnocení čtení, trávení volného času, návštěvy knihoven, ale i na problematiku čtení v rodině.

Dotazník pro žáky 2. ročníků ZŠ byl vnímán jako vhodné doplnění testové baterie umožňující analyzovat problematiku čtení a čtenářství u žáků. Enviromentální vlivy a osobnostně motivační složka čtenářů jsou zároveň diskutovanou veličinou v rozvoji gramotnosti a čtenářských dovedností.

Dotazník je pro názornost umístěn jako součást přílohy této diplomové práce.

## 10. Zpracování a analýza dat

Výzkum proběhl v souvislosti s kvantitativní metodologií výzkumu. Shromážděná data byla analyzována pomocí deskriptivních a induktivních statistických postupů. V rámci induktivních postupů byly použity parametrické i neparametrické deskriptivní ukazatele podle rozdělení výsledných dat u daných měřítek. Statistické analýzy dat byly realizovány s využitím vhodných statistických programů (Microsoft Excel, SPSS).

## 10.1 Položková analýza testů

V této podkapitole se podívám na jednotlivé položky obou testů schopnosti tichého čtení s porozuměním.

### Test 1

*Tabulka č.3: Jednotlivé položky Testu 1. Nahoře jsou jednotlivá bodová ohodnocení, dole pak procentuální vyjádření z maximálního možného skóre.*

	T1-OT1	T1-OT2	T1-OT3	T1-OT4	T1-OT5	T1-OT6	T1-OT7	T1-OT8	T1-OT9	T1-OT10	T1-OT11	T1-OT12	součet
Metoda výuky AS	.9	1.9	1.2	1.4	.7	.8	.6	.9	.7	.6	.9	.9	11.7
G	.9	1.9	1.3	1.5	.9	.7	.6	1.0	.6	.5	1.0	1.0	12.0
Total	.9	1.9	1.3	1.5	.8	.8	.6	1.0	.7	.6	.9	.9	11.9
AS	47%	94%	62%	72%	37%	82%	61%	46%	67%	61%	45%	45%	58%
G	47%	96%	63%	75%	45%	73%	60%	51%	64%	53%	48%	49%	60%
Total	47%	95%	63%	74%	42%	77%	60%	49%	65%	56%	47%	47%	59%

Nejvyššího hodnocení dosáhli žáci v otázce č.2 „Proč maminka tolik nechtěla, aby zmeškali vlak?“. Odpověď na tuto otázku je přímo napsána ve 3. odstavci, který je uvozen „Řeknu vám, proč náš maminka tak žene“. Vazba proč-proč zde pravděpodobně usnadnila úkol a správnost odpovědi dosáhla vysokých 95%. Nejhorší výsledek byl pak v otázce č.5, „Kde se děj odehrává?“. Problémy také dělala otázka č.1 „Kam jela maminka s dětmi?“. Část žáků na tuto otevřenou otázku odpovídala pouze za dědou, část pouze do Kořenova, plný počet bodů byl získán za 2 detaily určení (např. za dědou do Kořenova), což mnoho dětí nesplnilo. Dále nebyly úspěšné odpovědi na otázku č.8, „Mrzí Šárku, že je zdržela hledáním mobilu?“, která zkoumá implicitní porozumění. Podobně i otázky č.11 a č.12 dělaly žákům potíže. Vyšší skóre bylo dosaženo kromě otázky č.2 u otázek č.4, 6, 7 a 9.

### Test 2

*Tabulka č.3: Jednotlivé položky Testu 2. Nahoře jsou jednotlivá bodová ohodnocení, dole pak procentuální vyjádření z maximálního možného skóre.*

	T2-OT1	T2-OT2	T2-OT3	T2-OT4	T2-OT5	T2-OT6	T2-OT7	T2-OT8	součet
Metoda výuky AS	.9	1.6	0.9	0.2	0.2	0.7	0.4	0.5	5.4
G	.9	1.7	0.8	0.1	0.1	0.7	0.4	0.5	5.3
Total	.9	1.6	0.9	0.2	0.1	0.7	0.4	0.5	5.3
AS	89%	82%	89%	11%	15%	71%	41%	52%	54%
G	88%	83%	83%	6%	13%	74%	37%	55%	53%
Total	89%	82%	86%	8%	14%	73%	39%	53%	53%

Nejvyšší úspěšnost byla dosažena v otázce č.1, jež se dotazuje, kde přespal ježek. Odpověď lze najít přímo v textu, ježek přespal v kupce sena. Podobně vysoká úspěšnost byla i v otázkách č.2, 3 a 6. Zajímavé je, že otázky č.1 a 2 se týkají explicitního porozumění, odpovědi na otázky č.3 a 6 musejí být odvozeny. V otázce č.3 má žák za cíl popsat ježka jedním z přídavných jmen „veselý – líný – chytrý – pracovitý“. Dosažená míra úspěšnosti byla 86%. V otázce č.6 má žák vysvětlit, co znamená „utahovat“. Zde vybralo ze 4 možností správnou odpověď 73% žáků. Nejtěžší otázkou byla otázka č.4. Žáci měli určit, v jakém ročním období se děj odehrává a tuto odpověď zdůvodnit. Tuto otázku neodpověděl s plným počtem bodů žádný žák. Někteří správně uhádli, ale nesprávně zdůvodnili svojí odpověď, že seno se dává do kupek na konci léta. Jiní označili špatně možnost „na podzim“, ale přidali k tomu určitým způsobem správné vysvětlení. Tato otázka je opravdu těžká v tom smyslu, že zkoumá jak znalost toho, kdy probíhá senoseč, tak současně tuto souvislost vyhledat a popsat. Nízké skóre bylo dosaženo i v otázce č.5 a 7. Otázka č.5 se ptá, proč se ježek rychle rozběhl do lesa, jedná se tedy o otevřenou otázku. V textu odpověď přímo není, žák ji musí usoudit z kontextu. Naopak otázka č.7 požaduje od žáka, aby označil část textu, kde si ježci utahují ze svého kamaráda. Tato otázka zkoumá tedy explicitní schopnost žáka porozumět textu a vyhledat danou informaci.

Rozdíly v jednotlivých skóre obou testů mezi žáky vzdělávanými analyticko-syntetickou metodou a genetickou metodou čtení jsou nevelké. Největší rozdíl byl u Testu 1 otázky č.8 a to 9 procentních bodů.

## 10.2 Ověření hypotéz skupin H1-H3

Mým výzkumným cílem je zjištění existence rozdílů ve výsledcích žáků v testech čtení s porozuměním v závislosti na metodě výuky, pohlaví a škole, kterou navštěvují. K těmto faktorům jsem přiřadila testované hypotézy skupin H1, H2 a H3, které nyní budu ověřovat.

Pro volbu správné statistické metody ověření výše uvedených hypotéz provedu nejprve test normality výsledků obou testů a jejich součtu, použiji Kolmogorov-Smirnovův test.



Tabulka č.5: Test normality výsledků Test 1, Test 2, Test 1 + Test 2, výstup testu Kolmogorov-Smirnov programu SPSS

Tests of Normality			
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Statistic	df	Sig.
Test 1	.133	152	.000
Test 2	.113	152	.000
Test 1 + Test 2	.103	152	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Jak je vidět v tabulce č.5, musím na hladině významnosti 5% zamítnout hypotézu, že výsledky jednotlivých testů, stejně jako jejich součet, mají normální rozdělení. V následující části práce se tak omezím na neparametrické testy.

### Rozdíly v závislosti na metodě

V této části prozkoumám, zda data vykazují statisticky významné rozdíly ve výsledcích testů mezi žáky vyučovanými analyticko-syntetickou a genetickou metodou čtení. Stanovila jsem 3 hypotézy, H1a se týká Testu 1, H1b se týká Testu 2 a H1c se týká součtu výsledků testu.

Než začnu hypotézy ověřovat, prvním krokem bude zjištění vybraných statistik rozdělení výsledků testů. Podobně jako v dalších částech této práce, budu i zde porovnávat aritmetický průměr, minimální a maximální hodnoty, kvantily a směrodatnou odchylku. Vybrané statistiky zmíněných metod jsou uvedeny v tabulce č.6.

Tabulka č.6 – Porovnání výsledků testů v závislosti na metodě výuky čtení

		N	IN	Průměr	%	Min	%	Max	%	1.kvartil	%	medián	%	3.kvartil	%	SO	%
Test 1	AS	66	0	11.6667	58%	2	10%	19	95%	9	45%	12	60%	15	75%	3.91185	20%
	G	89	0	11.9888	60%	0	0%	18	90%	8	40%	14	70%	16	80%	4.60606	23%
Test 2	AS	66	0	5.43939	54%	0	0%	9	90%	4	40%	5.5	55%	7	70%	2.21275	22%
	G	89	3	5.26163	53%	1	10%	8.5	85%	4	40%	5.5	55%	6.5	65%	1.5862	16%
Součet	AS	66	0	17.1061	57%	3	10%	25.5	85%	14	47%	17	57%	21	70%	5.01576	17%
	G	89	3	17.3895	58%	1	3%	25	83%	14	47%	19	63%	21.5	72%	5.28895	18%

N...počet testovaných dětí, IN...Počet neplatných/chybějících testů, následují veličiny vyjádřené v absolutním skóru a relativním v procentech maxima (Test 1 – 20 bodů, Test 2 – 10 bodů, Test 1 + Test 2 – 30 bodů). Poznámka: Z důvodu neplatných dat u 3 žáků genetické metody v Testu 2 jsou jejich výsledky vyloučeny z řádku „Součet“. Neplatí tedy například, že součet průměrů z Testu 1 a Testu 2 je roven průměru v řádku Součet u genetické metody.

Pohlížím-li na jednotlivé statistiky, vidím poměrně vysokou míru shody mezi výsledky. Průměry skóre v jednotlivých testech se liší do 2 procentních bodů, v součtu jen o 1 procentní bod. Minimální počet bodů získaný v jednotlivých testech se liší o 10 procentních bodů a v součtu o 7. Nejlepší dosažené hodnocení je podobnější, zde jsou

rozdíly do 5 procentních bodů. Kvartily rozdělení testů a jejich součtu jsou velmi podobné, maximální rozdíl je 10 procentních bodů u mediánu v testu 1, jinak jsou rozdíly do 5 procentních bodů. Směrodatné odchylky se liší o 3 a o 6 procentních bodů v prvním a druhém testu, v součtu se tento rozdíl snížil na přibližně 0,17 bodu.

Nyní přikročím k testům hypotéz. Jak jsem ověřila v předchozí části, vzhledem k porušení normality nelze použít parametrické testy. Použiji tedy Mann-Whitneyův test k porovnání rozdílů mezi metodami.

*Tabulka č.7 – Mann-Whitneyův test aplikovaný na výsledky testů a jejich součet k porovnání podle metody výuky v programu SPSS*

Test Statistics			
	Test 1	Test 2	Test 1 + Test 2
Mann-Whitney U	2710.500	2509.000	2691.000
Wilcoxon W	4921.500	6250.000	4902.000
Z	-.822	-1.229	-.547
Asymp. Sig. (2-tailed)	.411	.219	.584

Jak se již dalo odtušit z popisných statistik, výsledek Mann-Whitneyho testu (tabulka č.7) mi říká, že hypotézy H3a, H3b ani H3c nemůžu zamítnout na hladině významnosti 5%.

Shrnutím tedy je, že data neprokázala statisticky významný rozdíl ve výsledcích testů porozumění čtenému mezi žáky vyučovanými analyticko-syntetickou metodou a genetickou metodou.

### Rozdíly v závislosti na pohlaví

Stejně jako výše se nejdříve podívám na vybrané statistiky rozdělení odpovědí v závislosti na pohlaví.

*Tabulka č.8: Porovnání výsledků testů v závislosti na pohlaví*

		N	IN	Průměr	%	Min	%	Max	%	1.kvartil	%	medián	%	3.kvartil	%	SO	%
Test 1	chlapci	80	0	11.9	60%	0	0%	19	95%	8.5	43%	12.5	63%	16	80%	4.5	23%
	dívky	75	0	11.8	59%	2	10%	18	90%	9	45%	13	65%	15	75%	4.2	21%
Test 2	chlapci	80	2	5.44	54%	0	0%	9	90%	4.5	45%	5.5	55%	7	70%	1.81	18%
	dívky	75	1	5.23	52%	0	0%	8.5	85%	4	40%	5.5	55%	7	70%	1.96	20%
Součet	chlapci	80	2	17.46	58%	1	3%	25.5	85%	14	47%	17.75	59%	22	73%	5.19	17%
	dívky	75	1	17.07	57%	3	10%	25	83%	14	47%	18.25	61%	21	70%	5.15	17%

N...počet testovaných dětí, IN...Počet neplatných/chybějících testů, následují veličiny vyjádřené v absolutním skóru a relativním v procentech maxima (Test 1 – 20 bodů, Test 2 – 10 bodů, Test 1 + Test 2 – 30 bodů). Poznámka: Z důvodu neplatných dat u 3 žáků v Testu 2 neplatí například, že součet průměru je roven průměru součtu.

Zaměřím-li se na výsledky v tabulce č.8, shledávám, že obecně uznávaný předpoklad nezávislosti schopnosti porozumění čtenému na pohlaví, je s daty v souladu. Z popisných statistik usuzuji, že míra podobnosti zhruba odpovídá podobnosti mezi výukovými metodami.

Rozdíly v průměrných výsledcích se v prvním případě liší o 1, ve druhém o 2 procentní body. Rozdíl součtu výsledků z obou testů mezi pohlavími je 0,39 bodu z 30 možných. Nejhorší výsledky se liší v míře do 10 procentních bodů, a to jak v jednotlivých výsledcích Testu 1 a 2, tak i v jejich součtu. Analogicky pak nejlepší výsledky se od sebe liší do 5 procentních bodů. Sleduji-li další statistiky rozdělení skóre, zjišťuji vysokou podobnost i v jednotlivých kvartilech rozdělení. Ani v jednom se výsledky neliší více než o 5 procentních bodů. V součtu výsledků testů se míra podobnosti obou statistik ještě zvyšuje a výsledky se liší maximálně o 3 procentní body. Porovnám-li směrodatné odchylky v testech, vidím v obou testech rozdíl směrodatných odchylek mezi pohlavími 2 procentní body, v Testu 1 větší u chlapců, v Testu 2 u dívek. V součtu výsledků obou testů vidím velmi podobné hodnoty směrodatných odchylek lišící se pouze o 0,04 z 30 celkových bodů.

Nyní přikročím k statistickému ověření hypotéz H2a, H2b a H2c. Připomínám, že hypotéza H2a se týká Testu 1, hypotéza H2b Testu 2 a hypotéza H2c se týká součtu výsledků obou testů schopnosti porozumění čtenému. Ze stejného důvodu jako u ověřování hypotéz skupiny H1, použiji Mann-Whitneyův test.

*Tabulka č.9: Výstup testové statistiky pro Mann-Whitneyův test programu SPSS aplikovaný na data Test 1, Test 2 a Test 1 + Test 2*

Test Statistics			
	Test 1	Test 2	Test 1 + Test 2
Mann-Whitney U	2939.000	2705.500	2778.000
Wilcoxon W	5789.000	5480.500	5553.000
Z	-.219	-.669	-.398
Asymp. Sig. (2-tailed)	.827	.504	.690

Z výstupu v tabulce č.9 je zřejmé, že ani jednu z hypotéz H2a, H2b a H2c nemůžu na hladině významnosti 5% zamítnout. Mohu shrnout, že data této práce nevykazují statisticky významný rozdíl mezi výsledky chlapců a dívek.

## Rozdíly v závislosti na škole

V následující podkapitole se podívám na výsledky z pohledu rozdílů mezi školami. Mým cílem není stanovit pořadí úspěšnosti jednotlivých škol, ale zjištění, zda existuje v datech této práce dostatečně významný rozdíl ve výkonech škol v testech porozumění čtenému. Názvy škol jsou nahrazeny čísly od jedné do pěti.

Jako u předchozí podkapitoly se před ověřováním hypotéz podívám na vybrané statistiky, které jsou uvedené v tabulce č.10.

Tabulka č.10: Porovnání výsledků testů v závislosti na škole navštěvované žákem

		N	IN	Průměr	%	Min	%	Max	%	1.kvartil	%	medián	%	3.kvartil	%	SO	%
Test 1	škola 1	40	0	10.6	53%	0.0	0%	18.0	90%	7.0	35%	10.0	50%	15.0	75%	4.9	25%
	škola 2	23	0	11.3	56%	2.0	10%	19.0	95%	8.0	40%	11.0	55%	15.0	75%	4.4	22%
	škola 3	21	0	12.0	60%	3.0	15%	17.0	85%	10.0	50%	12.0	60%	16.0	80%	4.0	20%
	škola 4	49	0	13.1	66%	2.0	10%	18.0	90%	11.0	55%	15.0	75%	16.0	80%	4.0	20%
	škola 5	22	0	11.8	59%	2.0	10%	17.0	85%	10.0	50%	12.5	63%	14.0	70%	3.4	17%
Test 2	škola 1	40	3	5.0	50%	1.0	10%	7.5	75%	4.0	40%	5.0	50%	6.5	65%	1.7	17%
	škola 2	23	0	6.4	64%	4.0	40%	8.5	85%	5.5	55%	6.5	65%	7.5	75%	1.3	13%
	škola 3	21	0	3.6	36%	0.0	0%	7.0	70%	1.5	15%	4.0	40%	5.5	55%	2.4	24%
	škola 4	49	0	5.5	55%	2.5	25%	8.5	85%	5.0	50%	5.5	55%	6.5	65%	1.5	15%
	škola 5	22	0	6.2	62%	2.0	20%	9.0	90%	5.0	50%	7.0	70%	7.5	75%	1.8	18%
Součet	škola 1	40	3	15.8	53%	1.0	3%	25.0	83%	12.5	42%	15.0	50%	21.5	72%	5.9	20%
	škola 2	23	0	17.7	59%	7.5	25%	25.5	85%	15.5	52%	17.0	57%	21.0	70%	4.7	16%
	škola 3	21	0	15.6	52%	3.0	10%	23.0	77%	13.0	43%	15.0	50%	20.0	67%	5.5	18%
	škola 4	49	0	18.6	62%	5.0	17%	25.0	83%	16.0	53%	20.0	67%	22.0	73%	4.5	15%
	škola 5	22	0	17.9	60%	4.0	13%	25.0	83%	15.0	50%	18.3	61%	21.0	70%	4.7	16%

N...počet testovaných dětí, IN...Počet neplatných/chybějících testů, následují veličiny vyjádřené v absolutním skóru a relativním v procentech maxima (Test 1 – 20 bodů, Test 2 – 10 bodů, Test 1 + Test 2 – 30 bodů). Poznámka: Z důvodu neplatných dat u 3 žáků ze školy 1 v Testu 2 neplatí například, že součet průměrů je roven průměru součtu.

Vidím, že počet zkoumaných žáků v jednotlivých školách se liší. Jednotlivé statistiky mají tedy jinou váhu (například škola, která by dosáhla zásadně odlišných výsledků a současně by test vykonalo 20 žáků, má jinou vypovídací hodnotu, než kdyby mělo stejné průměrné výsledky 40 žáků).

V prvním testu vidím rozdíl mezi průměrným skóre mezi dvěma školami 13 procentních bodů, přičemž obě tyto hodnoty pocházejí z výsledků škol s větším výzkumným vzorkem. V druhém testu je tento rozdíl 28 procentních bodů. Zde je nutno zmínit vybočující výsledky u testu 2 školy 3. V součtu výsledků testů vidím rozdíl mezi školami maximálně 9 procentních bodů. Minimální výsledky se liší v Testu 1 mezi školami do 15 procentních bodů u Testu 2 do 40 procentních bodů a celkem do 22 procentních bodů. V této statistice již zmíněná škola 2 dosahuje vyšších výsledků než ostatní. Připomínám, že tento vzorek patří k menším. Maximální výsledky vykazují poněkud menší variabilitu než minimální dosažené výsledky. V Testu 1 se rozdíly liší

opět do 15, v Testu 2 do 15 a v součtu testů do 8 procentních bodů. Kvartily rozdělení testu 1 se liší maximálně o 25 procentních bodů. 4. kvartil má menší rozdíly mezi školami a to do 10 procentních bodů. Škola 4 má v Testu 1 o 12 procentních bodů vyšší medián než další škola v pořadí. Kvartily druhého testu ukazují opět na odstup výsledků školy 3. Kvartily součtu testů jsou opět v rozsahu 20 procentních bodů, méně pak u 3. kvartilu. V posledním sloupci vidím rozdílné směrodatné odchylky, největší u Testu 2, a to 1,1 bodu, neboli 11 procentních bodů.

Celkem shledávám, že škola 3 dosáhla podprůměrné výsledky v testu 2, které se neopakovali v testu 1. Jde o menší vzorek z celku (konkrétně jedna třída), tedy možnost náhodného výkyvu je větší. Toto může být ale i tím, že text v testu 2 byl delší, tedy i náročnější pro žáky. Mohla se tedy projevit již únava či snížená pozornost žáků.

Každopádně jsem pozorovala vyšší míru odlišnosti výsledků mezi školami než u pohlaví nebo metod výuky. Je třeba však mít na paměti, že porovnávám menší vzorky a tedy statistiky mohou vykazovat větší variabilitu.

Nyní přikročím k hypotézám ve skupině H3. Opět platí, že hypotéza H3a se týká prvního testu, H3b druhého a H3c součtu testů. K jejich ověření využiji tentokrát Kruskal-Wallisův neparametrický test na pět škol = skupin výsledků žáků.

*Tabulka č.11 – Kruskal-Wallisův test na výsledcích Testu 1, Testu 2 a součtu obou testů, výstup SPSS*

Test Statistics - Kruskal Wallis Test

	Test 1	Test 2	Test 1 + Test 2
Chi-Square	8,081	23,609	7,784
df	4	4	4
Asymp. Sig.	,089	,000	,100

Vidím podle tabulky č.11, že na hladině významnosti 5% zamítám hypotézu H3b (dokonce  $p < 0.001$ ). H3b ani H3c na této hladině významnosti zamítnuta být nemůže. Tento nejednoznačný výsledek bych mohla interpretovat tak, že ověření hypotézy H3b mohlo být do určité míry ovlivněno odchylujícími se výsledky školy 3 v testu 2. Tento jev se neopakoval u druhého testu, což se promítlo v nezamítnutí hypotézy H3a a potažmo i H3c, kde p-hodnota dosáhla 0,1.

Přestože rozličnost výsledků testů mezi školami byla celkově vyšší, čemuž odpovídaly i nižší p-hodnoty statistických testů, dokonce pro jeden test se projevila statisticky významná odlišnost ve výsledcích škol, nemohu závěrem říci, že existují

statisticky významné rozdíly mezi školami na základě dat mého vzorku, to především vzhledem k faktu, že druhý test tuto domněnku nepotvrdil a ani součet výsledků z obou testů nevykazoval podstatnou odlišnost mezi školami.

### 10.3 Korelace výsledků testů se sebehodnocením

Jednou z výzkumných otázek je ověření existence korelace mezi sebehodnocením žáka otázkou „Myslíš si o sobě, že jsi výborný čtenář?“ na výsledcích testů čtení s porozuměním. Odpovědi na tuto otázku jsem klasifikovala podle tabulky č.12.

Tabulka č.12: Klasifikace odpovědi „Myslíš si o sobě, že jsi výborný čtenář?“

Odpověď	Klasifikace
ANO (patřím k nejlepším ve třídě)	1
ANO (ale patřím spíše k průměru třídy)	1
NEVÍM	0
Spíše NE (čtení mi stále dělá menší potíže)	-1
NE (čtení mi stále dělá velké potíže)	-1

Jak jsem již uvedla, kromě zkoumání korelace na skupině všech žáků bych chtěla ověřit korelaci i na skupině slabších čtenářů. Jednou možností, jak skupinu slabých čtenářů zvolit, je použít součet skóre a zkoumat žáky například ve spodním kvartilu. V mém případě však testy nemají stejné ohodnocení, Test 1 má maximum 20 bodů a Test 2 má maximum 10 bodů a v tomto případě by taková volba dávala větší váhu Testu 1. Zvolila jsem postup za použití mediánů.

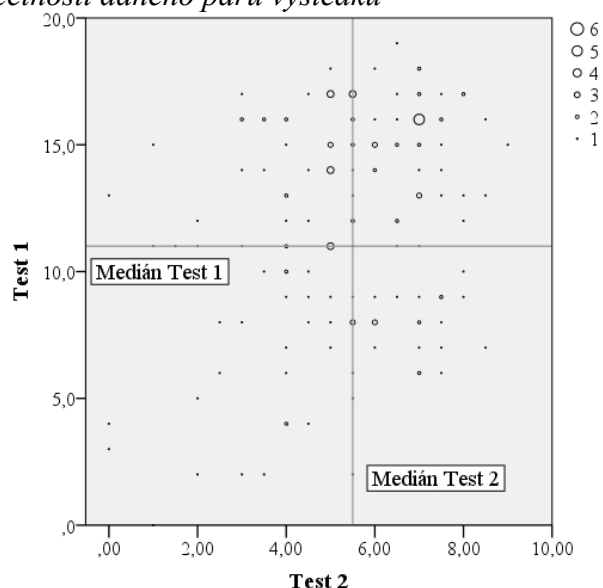
Tabulka č.13: Souhrnné výsledky testů

	N	IN	Průměr	%	Min	%	Max	%	1.kvartil	%	medián	%	3.kvartil	%	SO	%
Test 1	155	0	11.9	59%	0.0	0%	19.0	95%	9.0	45%	13.0	65%	16.0	80%	4.3	22%
Test 2	155	3	5.34	53%	0.00	0%	9.00	90%	4.00	40%	5.50	55%	7.00	70%	1.88	19%
Test 1 + Test 2	155	3	17.27	58%	1.00	3%	25.50	85%	14.00	47%	18.00	60%	21.50	72%	5.16	17%

Jako slabé čtenáře budu označovat podskupinu, kterou vytvořím tak, že ze všech žáků vyberu ty, kteří měli v obou testech skóre pod nebo rovno mediánu. Druhou skupinou, na které budu ověřovat korelaci, je pak celý vzorek. Na těchto dvou skupinách pak budu zkoumat, zda korelují výsledky součtu testů na sebehodnocení žáka.

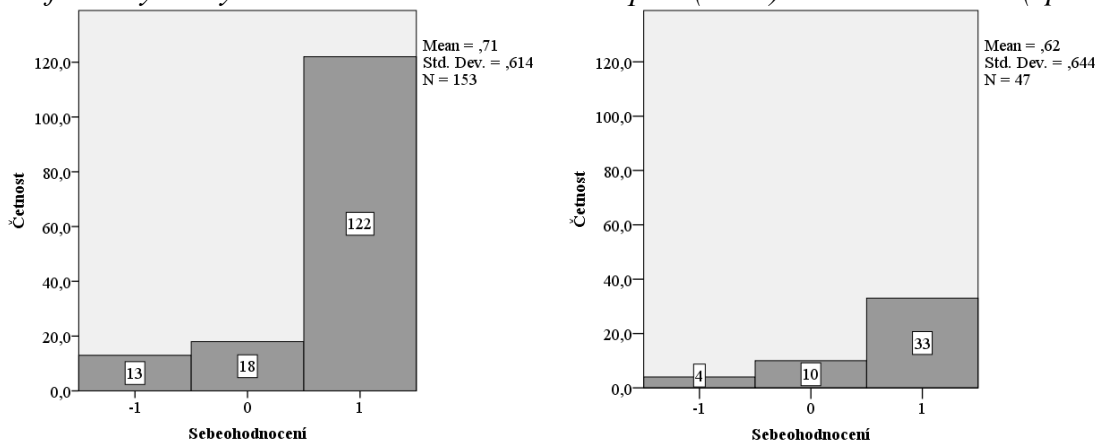
K vytýčení skupiny slabých čtenářů, je třeba vybrat žáky, jak je výše uvedeno. Graf č.2 znázorňuje rozložení těchto výsledků.

Graf č.2: Znárodnění výsledků testů 1 a 2 pro všechny jedince, velikost bodu odpovídá četnosti daného páru výsledků



Do grafu č.2 je zanesen medián obou testů, který rozdělil vzorek na 4 skupiny. Korelaci jsem zkoumala na vzorku, který odpovídá levému dolnímu obdélníku včetně pomezních bodů a celému vzorku.

Graf č.3: Výsledky sebehodnocení žáků v celé skupině (vlevo) a horších čtenářů (vpravo)



Pozn. Ze 155 žáků celkem 2 na testovou otázku neodpověděli a v grafu nejsou zahrnuti. Celkem bylo v skupině horších čtenářů 47 žáků.

Jak je vidět z grafu č.3, žáci podstatnou mírou sami sebe vidí spíše jako dobrého čtenáře. Pouze 13 žáků odpovědělo v této otázce „spíše ne“ nebo „určitě ne“. Ze slabších čtenářů se většina žáků opět hodnotila také pozitivně. Negativně se ze 47 slabších čtenářů ohodnotili jen 4.

Výběr vhodného testu záleží na výsledku ověření normality. V předchozí části jsem dospěla k závěru, že se nepodařilo prokázat normalitu rozdělení součtu výsledků testů. Nyní bych měla ověřit normalitu i na podskupině slabých čtenářů.

Tabulka č.14: Ověření normality rozložení hodnocení součtu testů na dolní podskupině programem SPSS

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Test 1 + Test 2	.158	49	.004	.919	49	.002

a. Lilliefors Significance Correction

Z tabulky č.14 je vidět, že podmínka normality není splněna ani v dolní podskupině a použiji tedy neparametrický Spearmanův test na obě skupiny.

Tabulka č.15: Výstup Spearmanova testu korelace aplikovaném na součet výsledků testů a klasifikací sebehodnocení žáka z programu SPSS

Correlations			ttotal	t2ot1mod
Spearman's rho Test 1 + Test 2	Correlation Coefficient		1.000	,299*
	Sig. (2-tailed)			.041
	N		49	47
Sebehodnocení	Correlation Coefficient		,299*	1.000
	Sig. (2-tailed)		.041	
	N		47	47

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations			ttotal	t2ot1mod
Spearman's rho Test 1 + Test 2	Correlation Coefficient		1.000	,306**
	Sig. (2-tailed)			.000
	N		152	150
Sebehodnocení	Correlation Coefficient		,306**	1.000
	Sig. (2-tailed)		.000	
	N		150	153

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Jak vidíme z tabulky č.15, na hladině významnosti 5%, zamítám hypotézy H4a a H4b ve prospěch alternativních hypotéz, tedy že existuje statisticky významná korelace mezi celkovým skóre a sebehodnocením žáka. U celkové skupiny je dosažena i vyšší, jednocentní, hladina významnosti.



Závěrem tedy můžu říci, že v této podkapitole jsem odhalila statisticky významnou korelaci mezi výsledky v testech čtení s porozuměním a sebehodnocením žáků jako celku i skupiny horších čtenářů. Tyto výsledky interpretuji tak, že do jisté míry by tato korelace mohla být vysvětlena schopností žáka se správně ohodnotit, ale je třeba také brát v úvahu to, že počet žáků, kteří se negativně ohodnotili, je velmi malý, a že velikost korelačního koeficientu přibližně 0,3 zařazuje intenzitu této korelace jako střední (viz de Vaus, 2002).

#### 10.4 Analýza odpovědí z Dotazníku pro žáky 2. třídy ZŠ

V této podkapitole zanalyzuji odpovědi z Dotazníku čtení pro žáky 2. třídy ZŠ. Podívám se na rozdělení odpovědí na danou otázku a to proporcionálně vůči počtu žáků, kteří na tuto otázku odpověděli. Některé odpovědi na otázky z dotazníku jsem podrobila testu korelace mezi sebou a do tohoto testu korelace jsem přidala také součet skóre žáka z obou testů porozumění čtenému. Dodejme, že odpovědi jsem upravila podobně jako v tabulce č.12. Výsledky testů a dotazníků jsem podrobila Spearmanovu testu korelace a zanesla do tabulky č.16. Na diagonále pod označením „N“ je počet žáků, kteří na příslušnou otázku odpověděli. Ačkoliv je z logiky korelace tabulka symetrická, zachovala jsme data nad i pod diagonálou pro snadnější orientaci. Svislé popisky obsahují znění otázky, vodorovné popisky pak obsahují jen číselné označení otázek.

##### **Otázka č.1: Myslíš si o sobě, že jsi výborný čtenář?**

V této otázce, jak jsem již uvedla v předchozí části textu (skupina hypotéz H4), žáci stranili jednoznačně k pozitivnímu sebehodnocení. 29,4% žáků se řadí k nejlepším ve třídě, 50,3% se označuje za výborného čtenáře, ale řadí se spíše k průměru. 7,8% respondentů uvedlo, že jim čtení dělá menší potíže, 1 respondent (0,7%) uvedl, že mu čtení dělá velké obtíže. Zbývajících 11,8% odpovědělo, že neví. V tabulce č.17 jsem uvedla rozdělení odpovědí podle pohlaví a metody výuky. Z genderového pohledu zaujme rozdílnost odpovědí, konkrétně 76,3% chlapců se hodnotí pozitivně a 13,8% negativně, u dívek 83,6% pozitivně, 2,7% negativně. Tento rozdíl však není statisticky významný (Mann-Whitney,  $p=0,174$ ). Statisticky významný rozdíl však je v porovnání metod výuky čtení. Lepší sebehodnocení lze pozorovat na straně genetické metody.

Tabulka č.16: Korelace odpovědi na otázky Dotazníku sebehodnocení a výsledku součtu testů – upravený výstup Spearmanova testu z SPSS, zvýrazněny jsou statisticky významné korelace

		Correlations									
		T1+T2	OT1	OT2	OT4	OT5	OT7	OT9	OT13	OT14	OT15
Spearman's rho	T1+T2	1.000	,306**	,245**	.106	.119	-.037	,209*	-.052	.144	.021
	Corr. Coef.										
	Sig. (2-tailed)		.000	.003	.197	.144	.658	.011	.528	.079	.804
	N	152	150	149	149	151	149	148	149	149	149
OT1 - Myslíš si o sobě, že jsi výborný čtenář?	OT1	,306**	1.000	,457**	,195*	.091	.049	,194*	,214**	.004	.025
	Corr. Coef.										
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.016	.261	.551	.017	.008	.966	.765
	N	150	153	152	152	153	151	151	151	150	151
OT2 - Pokus se posoudit, když něco čteš, rozumíš vždy tomu, co	OT2	,245**	,457**	1.000	,193*	.114	.009	.094	-.004	.007	.101
	Corr. Coef.										
	Sig. (2-tailed)	.003	.000		.017	.164	.916	.253	.964	.936	.221
	N	149	152	152	152	152	150	150	150	150	150
OT4 - Čteš si také rád ve svém volném čase po škole?	OT4	.106	,195*	,193*	1.000	,251**	.053	.147	,246**	.005	.083
	Corr. Coef.										
	Sig. (2-tailed)	.197	.016	.017		.002	.517	.072	.002	.948	.312
	N	149	152	152	152	152	150	150	150	150	150
OT5 - Chodíš do knihovny?	OT5	.119	.091	.114	,251**	1.000	.033	-.025	-.051	-,165*	.021
	Corr. Coef.										
	Sig. (2-tailed)	.144	.261	.164	.002		.686	.761	.533	.042	.800
	N	151	153	152	152	154	152	151	152	151	152
OT7 - Máš rád, když ti někdo čte?	OT7	-.037	.049	.009	.053	.033	1.000	,217**	,273**	-.111	.137
	Corr. Coef.										
	Sig. (2-tailed)	.658	.551	.916	.517	.686		.008	.001	.177	.094
	N	149	151	150	150	152	152	150	151	149	151
OT9 - Čteš teď nějakou knihu?	OT9	,209*	,194*	.094	.147	-.025	,217**	1.000	,167*	-.097	.116
	Corr. Coef.										
	Sig. (2-tailed)	.011	.017	.253	.072	.761	.008		.041	.241	.158
	N	148	151	150	150	151	150	151	150	148	150
OT13 - Dostáváš knížky jako dárek?	OT13	-.052	,214**	-.004	,246**	-.051	,273**	,167*	1.000	-.052	.054
	Corr. Coef.										
	Sig. (2-tailed)	.528	.008	.964	.002	.533	.001	.041		.528	.510
	N	149	151	150	150	152	151	150	152	149	152
OT14 - Máš radost z dárku, kterým je kniha?	OT14	.144	.004	.007	.005	-,165*	-.111	-.097	-.052	1.000	.054
	Corr. Coef.										
	Sig. (2-tailed)	.079	.966	.936	.948	.042	.177	.241	.528		.515
	N	149	150	150	150	151	149	148	149	152	149
OT15 - Vidiš číst doma rodiče nějakou knihu?	OT15	.021	.025	.101	.083	.021	.137	.116	.054	.054	1.000
	Corr. Coef.										
	Sig. (2-tailed)	.804	.765	.221	.312	.800	.094	.158	.510	.515	
	N	149	151	150	150	152	151	150	152	149	152

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

V tomto bodě je zajímavé srovnat tuto otázku s výzkumem Kucharské a spol. (2015), kde odpovědi na otázku „Co myslíš, jsi výborný čtenář?“ (s možnostmi ano – ne – nevím) stranili v první třídě vyššímu sebehodnocení u analyticko-syntetické metody a

ve druhé třídě se hodnocení srovnalo. V našem vzorku se 71,2% žáků analyticko-syntetické metody hodnotí pozitivně, 12,1% negativně, 86,2% žáků genetické metody se hodnotí pozitivně a 5,7% negativně. Na hladině významnosti 5% je tento rozdíl významný, Mann-Whitneyův test vykazuje p-hodnotu 0,023, takže sebehodnocení žáků vyučovaných genetickou metodou je nezanedbatelně vyšší. Odlišnost mých a výše zmíněných výsledků jiného výzkumu může pramenit z poněkud odlišných možností odpovědí zaměřených částečně na porovnání v rámci třídy nebo se může jednat pouze o statistickou odchylku.

*Tabulka č.17: Porovnání odpovědí na otázku, jestli si žák myslí, že je výborný čtenář v závislosti na metodě výuky a pohlaví*

		Pohlaví		Typ výuky	
		Chlapci	Dívky	AS	G
Myslí si o sobě, že jsi výborný čtenář?	ANO (patřím k nejlepším ve třídě)	26.3%	32.9%	27.3%	31.0%
	ANO (ale patřím spíše k průměru třídy)	50.0%	50.7%	43.9%	55.2%
	Spíše NE (čtení mi stále dělá menší potíže)	13.8%	1.4%	10.6%	5.7%
	NE (čtení mi stále dělá velké potíže)	0.0%	1.4%	1.5%	0.0%
	NEVÍM	10.0%	13.7%	16.7%	8.0%

Odpovědi na tuto otázku korelovaly s výsledky testu (jeden z cílů výzkumu ověřovaný v předešlé kapitole). Další významná korelace se týká otázky č.2, zda žák rozumí vždy tomu, co čte. Korelační koeficient byl odhadnut na 0,457 ( $p < 0.001$ ). Tato korelace je nejsilnější mezi otázkami v Dotazníku čtení pro žáky 2. třídy. Další významné, ale již ne tak silné korelace, jsou odpovědi na otázky, zda si žák čte ve volném čase ( $r=0,195$ ,  $p<0.05$ ), zda žák čte nějakou knihu, ( $r=0,194$ ,  $p < 0.05$ ) a zda žák dostává knihy jako dárek ( $r=0,214$ ,  $p<0,01$ ). Další korelace na hladině významnosti 5% se nepovedlo prokázat. Je tedy nasnadě, že úroveň sebehodnocení žáka má souvislost s tím, jakým způsobem si čte ve volném čase a jak má vztah ke čtení.

### **Otázka č. 2: Pokus se posoudit, když něco čteš, rozumíš vždy tomu, co čteš?**

Tato otázka je do určité míry podobná té předchozí, ale zde je důraz na porozumění, a dále odpovědi na tuto otázku pomyslně nesrovnávají daného žáka s jeho spolužáky. 46% žáků nemá podle nich potíže s porozuměním, 43% někdy něčemu nerozumí, 3,3% potřebuje často poradit a žádný respondent nevedl, že by mu čtení činilo potíže. 10% žáků uvedlo, že neví. Tedy celých 89% žáků si myslí, že alespoň většinou čtenému textu rozumí.

U této otázky jsem se opět zaměřila na porovnání metod výuky a odpovědí v tabulce č.18. Zde jsou již data srovnatelná s již uvedenou otázkou, zda si žák myslí, že je výborný čtenář z výzkumu Kucharské a spol. (2015). Žáci vyučovaní genetickou metodou se hodnotí v řádu jednotek procentních bodů negativněji, než žáci vyučovaní analyticko-syntetickou metodou. Tento rozdíl však není statisticky významný. Zde se odpovědi na tuto otázku soustřeďují na ohodnocení vlastních schopností bez jakéhokoliv porovnání se zbytkem třídy. Jako podnět pro další práci by tedy mohlo být porovnání toho, jak žák vnímá svoje schopnosti čtení sám a jak je vnímá v porovnání se třídou v závislosti na metodě výuky čtení, jelikož data naznačují, že ačkoliv tyto sebehodnocení významně korelují ( $r=0,457$ ), rozložení jejich odpovědí by se mezi metodami mohlo lišit.

*Tabulka č.18: Porovnání odpovědí na otázku, jestli žák rozumí vždy tomu, co čte, podle metody výuky.*

		typ	
		AS	G
Pokus se posoudit, když něco čteš,	ANO (nemám potíže s porozuměním)	47.7%	46.0%
rozumíš vždy tomu, co čteš?	ANO (ale někdy něčemu nerozumím a potřebuji poradit)	46.2%	41.4%
	Spíše NE (často potřebuji poradit od pani učitelky nebo spolužáka)	0.0%	5.7%
	NEVÍM	6.2%	6.9%

Co se korelací týče, kromě již zmíněné, i odpovědi této otázky korelují s odpověďmi na otázku ohledně čtení ve volném čase a to odhadem korelačního koeficientu 0,251 ( $p<0,005$ ). Korelují také významně s výsledky testů,  $r=0,245$  ( $p<0.005$ ).

### **Otázka č. 3: Kdyby sis měl vybrat, co budeš dnes odpoledne dělat, která činnost by to byla?**

Na tuto otázku 20,1% žáků odpovědělo kreslení, 14,9% čtení, 2,6% počítání, 47,4% nějaký sport a 14,9% by pracovalo na počítači. Tedy téměř každé druhé dítě by nejraději sportovalo. V tabulce č.19 jsme výsledky porovnala podle pohlaví a výukové metody. Odlišnosti lze spatřovat u kreslení mezi chlapci a dívkami. V mém vzorku je práce na počítači zdaleka oblíbenější odpolední aktivitou u chlapců než u dívek a u genetické metody než u analyticko-syntetické. Je třeba dodat, že v našem vzorku jsou častěji zastoupeni chlapci s výukou genetickou metodou než analyticko-syntetickou.

Tabulka č.19: Porovnání odpovědí na otázku volnočasové aktivity z pohledu pohlaví a metody výuky

		Pohlaví		Typ výuky	
		Chlapci	Dívky	AS	G
Kdyby sis měl vybrat, co budeš dnes odpoledne dělat, která činnost by to byla?	kreslení	11.3%	29.7%	19.7%	20.5%
	čtení	13.8%	16.2%	16.7%	13.6%
	počítání	3.8%	1.4%	3.0%	2.3%
	nějaký sport	48.8%	45.9%	51.5%	44.3%
	pracovat na počítači	22.5%	6.8%	9.1%	19.3%

#### Otázka č.4: Čteš si také rád ve svém volném čase po škole?

Žáci odpověděli ze 34,2%, že čtou pravidelně, 45,7% spíše nepravidelně, podle chuti a času, 11,2% čtení příliš nebaví a 7,9% uvedlo, že nečte vůbec. Tabulka č.20 udává rozdíly mezi pohlavími a metodami výuky. U genetické metody lze vidět poněkud menší hodnoty ve srovnání s analyticko-syntetickou metodou. P-hodnota příslušného testu se pouze blíží (Mann-Whitney, p-hodnota 0,067). Přidám-li i náznaky z předchozích otázek, bylo by zajímavé, zaměřit se detailnějším výzkumem na to, jak se liší trávení mimoškolního času u dětí vyučovaných genetickou metodou a analyticko-syntetickou, jestli žáci genetické metody preferují například práci na počítači na úkor sportu nebo právě čtení. Důležité by bylo odlišit, zda za korelací stojí kauzální vztah. U dívek lze pozorovat větší zájem o čtení po škole, což v menší míře lze pozorovat již v předchozí otázce, konkrétně 69,6% chlapců si po škole čte, 30,4% ne, dívek pak 93,1% ano, 6,8% ne. Tento rozdíl je významný dokonce i na hladině významnosti 0,1% (Mannův-Whitneyův test).

Tabulka č.20: Porovnání odpovědí na otázku volnočasové aktivity z pohledu pohlaví a metody výuky

		Pohlaví		Typ výuky	
		Chlapci	Dívky	AS	G
Čteš si také rád ve svém volném čase po škole?	ANO (čtu si pravidelně)	21.5%	47.9%	36.9%	32.2%
	ANO (ale spíše nepravidelně, jak mám chuť a čas)	48.1%	45.2%	50.8%	43.7%
	Spíše NE (čtení mě příliš nebaví)	19.0%	2.7%	9.2%	12.6%
	NE	11.4%	4.1%	3.1%	11.5%

Ráda bych se ještě pokusila částečně vyvrátit případnou námitku, že rozdíly v odpovědích na tuto otázku podle metod, kterými jsou žáci vyučováni, by mohli být

způsobeny spíše nevyváženým zastoupením pohlaví mezi skupinami, než skutečným rozdílem mezi metodami výuky čtení. Tedy pokud si dívky čtou častěji po škole než chlapci a zastoupení dívek ve skupině vyučované analyticko-syntetickou metodou je vyšší, lze očekávat, že i v této skupině bude vyšší procento žáků, kteří si čtou po škole. K tomu použijí test ANOVA, jehož výstup je v tabulce č.21. Zde je vidět, interakce na pohlaví ( $p=0.001$ ) a statisticky nevýznamná interakce na typu výuky ( $p=0,184$ ). Připomínám, že statisticky významný rozdíl se neprojevil ani v předchozím testu. Deskriptivní statistiky ukazují rozdíl mezi metodami u obou pohlaví okolo 0,167 (-1 znamenalo ne, +1 znamenalo ano). Rozdíl mezi metodami výuky v odpovědích na tuto otázku tedy není v našich datech tak markantní jako rozdíl mezi pohlavími, ale bylo by zajímavé zkoumat hlouběji, zda s více daty by již statisticky významný byl.

*Tabulka č.21: Výstup programu SPSS testu ANOVA na faktory pohlaví a metody výuky čtení na proměnnou odpovědi na otázku 4*

Descriptive Statistics				Tests of Between-Subjects Effects						
Dependent Variable:				Dependent Variable:						
pohlaví		Mean	Std. Deviation	N	Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
M	AS	.500	.8819	28	Corrected Model	9,421 <sup>a</sup>	3	3.140	5.504	.001
	G	.333	.9522	51	Intercept	59,373	1	59.373	104.055	.000
	Total	.392	.9257	79	pohlaví	7,199	1	7.199	12.617	.001
Ž	AS	.946	.3288	37	typ	1,018	1	1.018	1.784	.184
	G	.778	.6375	36	pohlaví * typ	2,047E-05	1	2,047E-05	.000	.995
	Total	.863	.5087	73	Error	84,447	148	.571		
Total	AS	.754	.6622	65	Total	152,000	152			
	G	.517	.8608	87	Corrected Total	93,868	151			
	Total	.618	.7884	152	Total					

a. R Squared = .100 (Adjusted R Squared = .082)

S odpověďmi na tuto otázku významně korelovaly další dvě ještě nezmiňené otázky s podobným korelačním koeficientem okolo hodnoty 0,25, a to „jestli žák chodí do knihovny“ ( $r=0,251$ ,  $p<0,005$ ), a „zdali dostává knihy jako dárek“ ( $r=0,246$ ,  $p<0,005$ ). Zajímavé je, že odpovědi na tuto otázku na rozdíl od předchozí otázky, nekorelují významně s otázkami, „jestli žák čte nějakou knihu“ a „jestli dostává knihy jako dárek“. Tedy sebehodnocení porozumění nejspíše nemá zásadní souvislost s tím, zda žák čte knihu nebo knihy dostává jako dárek.

### **Otázka č.5: Chodíš do knihovny?**

Na tuto odpověď odpovědělo 74,7% žáků „ano“, 25,3 odpovědělo „ne“. Je tedy potěšujícím závěrem, že třikrát více žáků chodí do knihovny, než nechodí, pokud tedy

odpovídali podle skutečnosti. Více do knihovny chodí dívky (81,1% proti 68,8%) a žáci analyticko-syntetické metody (81,9% proti 69,3%). Opět uvažuji o spojení s volnočasovými aktivitami, kde dívky z našeho vzorku preferují čtení a podobně i žáci analyticko-syntetické metody. Tyto rozdíly se však hranici významnosti 5% pouze blíží (0,08 resp., 0,078). Zajímavá je negativní korelace s otázkou č.14, zda žák má radost z dárku, kterým je kniha. Velikost korelačního koeficientu -0,165 by naznačovala slabší nepřímou závislost, i p-hodnota příslušné statistiky Spearmanova testu je hladině významnosti 5% pouze blízká (0,042). Pokud bych chtěla tvrdit, že žáci, kteří chodí do knihovny, nemají radost z dárku, kterým je kniha nebo naopak, žáci, kteří rádi mají radost z dárku, kterým je kniha, neradi chodí do knihovny, měla bych mít silnější statistiku. Podle mého názoru, jde o náhodnou výchylku, jelikož mě nenapadá přímé ani nepřímé kauzální spojení.

#### **Otázka č.6: Pokud jsi odpověděl v předchozí otázce ANO, jak často chodíš do knihovny?**

Zde žáci odpovídali poměrně rovnoměrně, 20,3% jednou týdně, 21,1%, dvakrát do měsíce, 21,9% jednou do měsíce, 16,4%, jednou za půl roku a 17,2% jednou za rok. 3,1% neodpovědělo, přestože v předešlé odpovědi označili „ano“. V tabulce č.21 jsem opět rozebrala odpovědi podle metody a pohlaví. Dá se opět říci, že pokud chodí žák/žákyně do knihovny, chodí častěji spíše dívky a žáci analyticko-syntetické metody.

*Tabulka č.22: Porovnání odpovědi na otázku volnočasové aktivity z pohledu pohlaví a metody výuky*

		Pohlaví		Typ výuky	
		Chlapci	Dívky	AS	G
Pokud jsi odpověděl v předchozí otázce ANO, jak často chodíš do knihovny	neodpovědělo	4.8%	1.5%	0.0%	5.8%
	jednou týdně	17.7%	22.7%	23.7%	17.4%
	dvakrát do měsíce	17.7%	24.2%	22.0%	20.3%
	jednou za měsíc	27.4%	16.7%	27.1%	17.4%
	jednou za půl roku	11.3%	21.2%	16.9%	15.9%
	jednou za rok	21.0%	13.6%	10.2%	23.2%

#### **Otázka č.7: Máš rád, když ti někdo čte?**

Na tuto otázku odpovědělo 73% ano, 13,2% spíše ano, 9,9% moc ne, 3,9% vůbec ne. Tedy přibližně 6 ze 7 žáků je rádo, když jim někdo čte. Dívky zde trochu více

preferují, když jim někdo čte, než u chlapců. Co se týče metod výuky, omezíme-li se pouze na rozdíly odpovědi ano/ne, jsou obě skupiny velmi srovnatelné.

*Tabulka č.23: Porovnání odpovědí na otázku, zda je žák rád, když mu někdo čte, z pohledu pohlaví a metody výuky*

		Pohlaví		Typ výuky	
		Chlapci	Dívky	AS	G
Máš rád, když ti někdo čte?	ANO	73.1%	73.0%	69.7%	75.6%
	Spíše ANO	10.3%	16.2%	16.7%	10.5%
	Moc NE	12.8%	6.8%	9.1%	10.5%
	NE, vůbec	3.8%	4.1%	4.5%	3.5%

Odpovědi na tuto otázku korelují s odpověďmi na otázku, jestli dostávají žáci knihu jako dárek ( $r=0,246$ ,  $p<0,05$ ). Souvislost není příliš překvapivá: pokud žák rád dostává knihy, je vcelku možné, že je i rád, když mu je někdo čte.

### **Otázka č.8: Označ tři lidi, se kterými si nejčastěji povídáš o tom, co sis doma přečetl?**

Nejfrekventovanější odpověď byla „s rodiči“, kterou označilo rovných 100 žáků, následovali „kamarádi / spolužáci“ se 75 označeními, dále „učitel / učitelka“ byli vybráni 42 žáky, „prarodiče“ 40 žáků, „sourozenci a sestřenice/bratranec“ 38 a 4 žáci zvolili možnost „teta / strýc“. Poměrně vyváženě je tedy zastoupeno prostředí rodiny a školy / kamarádů.

### **Otázka č.9: Čteš teď nějakou knihu?**

Zde odpovědělo 88,1% žáků ano, pouze 11,9% ne. Tedy přibližně sedm z osmi dětí má právě rozečtenou knihu, což je pozitivní zjištění. Knihu má rozečtenou 90,4% dívek, 85,9% chlapců. Zároveň má právě knihu rozečtenou 91,9% žáků genetické metody a 83,1% žáků metody analyticko-syntetické 83,1%. Nicméně tento rozdíl není statisticky významný na hladině 5% (p-hodnota je 0,1).

Odpovědi na tuto otázku korelují, kromě těch zmíněných, s odpověďmi na otázku, jestli dostává žák rád knihy jako dárek a to poměrně slabě, na hranici statistické významnosti ( $r=0,168$ ,  $p<0,05$ ). Odpovědi na tuto otázku korelují také se skóre testu  $r=0,209$  ( $p<0,05$ ). To je poměrně zajímavé zjištění, protože takové otázky byly v dotazníku jen 3 a zbývající dvě, již zmíněné, se týkali sebehodnocení. Tato je tedy



cílena na jinou oblast. Nicméně tato korelace není opět nikterak silná a patří k slabším. Přesto se dá uvažovat o kauzální souvislosti, tedy pokud žák opravdu něco čte, čte častěji než ostatní a může dosahovat lepších výsledků v testech.

**Otázka č.10: Pokud jsi odpověděl ANO, napiš název knihy, kterou nyní čteš a případně i jejího autora, pokud si jej pamatuješ.**

V odpovědích na tuto otázku předčila všechny ostatní jednoznačně kniha Deník malého Poseroutky od Jeffa Kinneyho (25) a dále pak Kocour Mikeš od Josefa Lady (13). Ta na rozdíl od první zmíněné dominovala pouze v jedné třídě a lze tedy předpokládat, že žáci vybrali knihu, která jim byla ve škole zadána. Kromě titulu Čtyřlístek (3) se objevovali knihy s četností menší než 3. Uvedme nejfrekventovanější autory kromě zmíněných: Astrid Lindgrenová(5), Karel Čapek (4) , J.K. Rowlingová (3), Eduard Petiška (2) a Bohumil Říha (2). Celkem žáci označili 122 titulů, objevila se tedy poměrně veliká pestrost. Někteří žáci vyplnili tuto kolonku, i když v předchozí otázce označili možnost „ne“.

**Otázka č.11: Dovedeš určit, jaký druh knížky, kterou máš rozečtenou je?**

Zde žáci označili možnosti pohádka (43,1%), příběh s dětským hrdinou (26,2%), bajky a pověsti (2,9%), fantazy a sci-fi (21,9%), vědecko-naučná a encyklopedie (2,2%), dětská poezie-říkadla a básničky (0,7%), zbytek (3%) neuvedl ani jednu z možností. Tuto otázku lze pokládat za poměrně těžkou. Veliká část žáků si nebyla ani správným přiřazením knihy k literárnímu žánru jistá. Můžeme tedy pochybovat o výpovědní hodnotě této otázky.

**Otázka č.12: Co nejraději čteš?**

Žáci označovali v pořadí od nejfrekventovanějšího žánru: 48% pohádka, 32% příběh s dětským hrdinou, 30% dětské časopisy, 29,3% encyklopedie, 19,3% bajky a pověsti, 13,3% materiály ke čtení na internetu, 3,3% napsalo, že neradi čtou (5 žáků).

**Otázka č.13: Dostáváš knížky jako dárek?**

Na tuto otázku odpovědělo 30,3% žáků „ano, často“, 52,6% „ano, ale jen trochu“, 13,8% „ano ale jen opravdu výjimečně“, 3,3% „ne, vůbec nedostávám“. Podíl žáků, kteří nedostávají knihu, je tak o dost menší než ve výzkumu Kucharské a spol. (2015), kde

knihu nedostávalo vůbec 13% žáků. Z porovnání výsledků podle metod výuky nespátřuji žádný podstatný rozdíl. Podle pohlaví ale ano, kde možnosti „výjimečně“ nebo „vůbec nikdy“ vybralo 22,8% chlapců, zatímco „vůbec nikdy“ nezvolila žádná dívka a „výjimečně“ jen 12,2%. Statistické významnosti 5% se ale hodnota příslušného testu pouze blíží (p-hodnota 0,086).

#### Otázka č.14: Máš radost z dárku, kterým je kniha?

Velkou radost z knížky jako dárek má 67,8%, trochu 25%, spíše ne 4,6% a vůbec ne 2%. Je tedy potěšující, že 92,8% dětí má z knihy radost. Odpovědi se nelišily ani s ohledem na metodu výuky ani na pohlaví.

#### Otázka č.15: Vidiš číst doma rodiče nějakou knihu?

Ze skupiny žáků „ano a často“ odpovědělo 45,4% žáků „ano, ale jen někdy“ 42,8%, „ne“ odpovědělo 5,9% a posoudit tuto otázku nedokázalo také 5,9%. V práci Kucharské a kol. (2015) nevidělo rodiče číst 11%, hodnota v této práci je tedy o něco menší. Ještě dodám, že jsem neobjevila žádnou podstatnou korelaci mezi touto otázkou a ostatními z Dotazníku pro žáky 2. ročníků ani s výsledky z testů porozumění čtenému.

#### Otázka č.16: Napiš, proč se učíš číst?

V této otázce jsem postupovala stejně jako práce Kucharká a kol. (2015), tedy množství různých výpovědí bylo kvalitativně redukováno do skupin podobných odpovědí, které jsou uvedeny do tabulky č.24.

Tabulka č.24: Četnost výskytu skupin odpovědí na otázku, proč se žák učí číst

	Celkem	Pohlaví		Typ výuky	
		Chlapci	Dívky	AS	G
Abych něco uměl/a	25.2%	25.0%	25.3%	19.7%	29.2%
Abych byl/a chytrý/á	22.6%	23.8%	21.3%	31.8%	15.7%
Protože mě to baví	11.6%	13.8%	9.3%	4.5%	16.9%
Abych si mohl/a něco přečíst	7.7%	8.8%	8.0%	9.1%	6.7%
Abych mohl/a chodit do práce, vydělávat peníze	6.5%	6.3%	5.3%	6.1%	6.7%
Abych uměl/a někomu něco přečíst	3.9%	5.0%	2.7%	6.1%	2.2%
Abych uměl/a někomu něco přečíst	3.9%	5.0%	2.7%	6.1%	2.2%
Protože musím	3.2%	2.5%	4.0%	0.0%	5.6%
Ostatní	.6%	0.0%	1.3%	0.0%	1.1%
Nevím	4.5%	2.5%	6.7%	7.6%	2.2%
Neuvedena odpověď	14.2%	12.5%	16.0%	15.2%	13.5%

Nejčastější odpovědí bylo „Abych něco uměl/a“ s 25,2%, tato odpověď má podobné rozložení mezi chlapci a dívkami. Liší se však o 9,5 procentních bodů mezi metodami. Následuje „Abych byl/a chytrý/á“ s 22,6%, opět spatřujeme rozdíl mezi metodami, tentokrát 16,1 procentních bodů. Následuje „Protože mě to baví“ s 11,6%, obdobně rozdíl činí 12,4 procentního bodu. Tato odpověď ve výčtu skupin odpovědí ve výzkumu Kucharské a spol. (2015) chybí, v datech této práce je poměrně častá. U těchto nejčastěji zmíněných skupin tedy vidíme určitě rozdíly mezi metodami. Je však otázkou, jak jsou tyto rozdíly statisticky významné. Také je třeba zmínit, že 18,7% žáků na tuto otázku nedokázalo nebo nechtělo odpovědět.

Potěšujícím faktem je, že odpověď „Protože musím“ se vyskytovala pouze u 3,2% žáků. Některé odpovědi z výzkumu Kucharské a spol. (2015) se v našem vzorku vyskytovali okrajově (pokud se odpověď vyskytovala, tak maximálně jednou a je zahrnuta v kategorii „ostatní“. Jde o „Důležité pro život“ a „Rozšíření slovní zásoby“.

Celkově musím shrnout, že děti jsou vesměs motivované něco umět, něco se naučit, číst v dospělosti svým vlastním dětem nebo najít si lepší práci. Lze předpokládat, že by tyto důvody mohly vést a mít vliv k na pozitivní vztah ke čtení u žáků.

#### 10.5 Test reliability a mezitestová korelace.

Oba testy i jejich sjednocení jsem podrobila testu reliability, jehož výsledky lze shlédnout v tabulce č.24. Shledávám, že nižší reliabilitu má test 2, blížíci se přijatelné reliabilitě a test 1 a sjednocení testů mají přijatelnou reliabilitu, konkrétně blížíci se dobré reliabilitě. Škálu jsem přebrala ze Škaloudové (1998).

Tabulka č.25 – Test reliability aplikovaný na Test 1, Test 2 a na sjednocení obou testů:

Reliability Statistics (Test 1)			Reliability Statistics (Test 2)			Reliability Statistics (Test 1 + Test 2)		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.768	.786	12	.689	.679	8	.742	.786	20

Vzhledem k tomu, že Test 1 i Test 2 by měly oba testovat schopnost čtení, zajímat by nás mohla korelace mezi součty skóre v jednotlivých testech. Graf č.2 již poskytl náhled na výsledky obou testů. V případě přímé korelace by hodnoty měly ležet na diagonále. Ke statistickému ověření dojdou využitím Spearmanova testu korelace.

Testovat budu hypotézu, zda na hladině významnosti 5% není korelace mezi součty testů. Jak vidím z tabulky č.26, mezitestová korelace existuje a to i na hladině významnosti 1%. Hodnota odhadu korelačního koeficientu je 0,221, jedná se tedy o nízkou až střední korelaci (viz de Vaus 2002).

Tabulka č.26: Test mezitestové korelace, výstup z programu SPSS

		t1sum	t3summod
Spearman's rho Test 1	Correlation	1.000	,221**
	Coefficient		
	Sig. (2-tailed)		.006
	N	155	152
Test 2	Correlation	,221**	1.000
	Coefficient		
	Sig. (2-tailed)	.006	
	N	152	152

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Diskuze

Hlavním závěrem této výzkumné studie je, že ve využitých zkouškách čtení nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi výsledky žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou. Toto se neprokázalo ani ve výsledcích jednotlivých testů, ani v jejich součtu. Mohla bych tedy říci, že v závěru docházky do 2. ročníku základní školy (sběr dat proběhl během měsíce června), již není rozdíl ve výsledcích porozumění čtenému mezi žáky vyučovanými analyticko-syntetickou metodou čtení a žáky vyučovanými metodou genetickou. Tento závěr je shodný se závěrem Kucharské a kol. (2015), v rámci projektu Porozumění čtenému- typický vývoj a jeho rizika také nebyly prokázány statisticky významné rozdíly mezi výukovými metodami. Docházíme zároveň ke stejnému závěru jako Rabenhauptová (2012), která rovněž neprokázala statisticky významný rozdíl mezi výsledky žáků těchto skupin, zkoumala rovněž žáky 2. tříd základních škol. K podobným závěrům dochází také Barešová (2010), která se ale věnovala žákům 1. tříd. Z jejich výsledků vyplývá, že se rozdíly mezi žáky vyučovanými analyticko-syntetickou a genetickou metodou vyrovnávají již na konci docházky do 1. ročníku základní školy. Výše uvedené výsledky by tedy napovídaly tomu, že obě výukové metody čtení nabízejí možnost žákům osvojit si porozumění čtenému textu.

Z výsledků výzkumné studie této diplomové práce dále vyplývá, že nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi výsledky ve zkouškách čtení s porozuměním u chlapců a dívek. Toto zjištění tedy odpovídá obecnému předpokladu, že mezi chlapci a dívkami se ve zkouškách čtení neprojeví podstatné rozdíly. Ke stejnému závěru došla i Rabenhauptová (2012), která rovněž uvádí, že mezi výsledky chlapců a dívek ve zkouškách čtení s porozuměním neprokázala statisticky významný rozdíl.

Ke stejnému závěru jsem dospěla i co se týče jednotlivých škol, mezi jejichž výsledky testů nebyl prokázán statisticky významný rozdíl. Toto by tedy nabízelo náhled v tom smyslu, že nezáleží na dané škole při osvojování počátečního čtení, což by bylo jistě pozitivní informací. K jinému závěru ovšem došla Rabenhauptová (2012), která naopak prokázala statisticky významný rozdíl mezi výsledky jednotlivých škol. V mém případě může být daný výsledek spojen s odlišným složením výzkumného vzorku, byly například zahrnuty jen pražské základní školy (srovnej Rabenhauptová, 2012). Zároveň počet vybraných žáků z jednotlivých základních škol nebyl rovnoměrný, výzkumná studie tedy neumožňuje příliš velké zobecnění získaných výsledků. Bylo by ale jistě zajímavé toto podrobit ještě dalšímu zkoumání a zjistit například, jak se projevují případné rozdíly mezi výsledky škol v jednotlivých ročnících základních škol.

Další na co se upíral zájem v této výzkumné studii, byla možnost hledání určitých souvislostí mezi výsledky zkoušek porozumění čtenému textu a sebehodnocením čtení. Na základě statistických postupů byla skutečně zjištěna statisticky významná korelace mezi celkovým skóre a sebehodnocením žáka. Toto bylo zjištěno, jak v případě žáků jako celku, tak i ve skupině tzv. slabších čtenářů. Zajímala jsem se ale i o rozdíly v sebehodnocení u jednotlivých výukových metod, tedy analyticko-syntetické a genetické. Zde je překvapivým výsledkem, že byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi sebehodnocením dětí v rámci jednotlivých výukových metod. Děti vyučované genetickou metodou se hodnotily pozitivněji. Naopak ve výzkumu Kucharské a kol. (2015) byly již výsledky v sebehodnocení dětí ve druhé třídě vyrovnané u obou počátečních metod čtení. Odlišný výsledek ale může být i v tomto případě dán jiným složením výzkumného vzorku, nerovnoměrným zastoupením žáků v jednotlivých školách atd. Potvrdilo se ale v souladu s uvedeným výzkumem, že pouze malé procento čtenářů označilo sebe jako špatného čtenáře. Poměrně pozitivní výsledky přináší i analýza dotazníku v otázkách týkající se navštěvování knihovny, čtení knížek ve volném čase,

předcítání rodičů apod. Můžeme tedy věřit, že toto vše napomáhá budování pozitivního vztahu ke čtení a utváření přívětivého čtenářského prostředí.

Je třeba uvědomit si i limity této výzkumné studie. Výsledky může zkreslovat například složení výzkumného vzorku, jak již bylo uvedeno výše. Výsledky mohou být ovlivněny i využitou testovou baterií. Testová baterie byla vždy uskutečněna během jednoho sezení, a to v pořadí „Jedeme na výlet“, „Ježek“ a „Dotazník čtení pro žáky 2. ročníku ZŠ“. Vliv mohla mít i únava žáků a případná snížená pozornost. Vliv mohlo mít také to, že data byla sbírána v měsíci červnu, kdy byli žáci většinou již „prázdninově“ naladěni a nemuseli tedy podat svůj maximální výkon.

Ke zkreslení mohlo také dojít nestejným zastoupením žáků jednotlivých škol.

V rámci hodnocení dotazníkového šetření je třeba brát v úvahu, že sebehodnocení čtení ve druhé třídě je ještě poměrně nestabilní (Kucharská a kol., 2015). Pro děti je vyplňování dotazníků v této době ještě náročné a tyto dotazníky nemají ještě tak velikou vypovídací hodnotu. Otázkou například je nakolik třeba dokáží děti správně porozumět jednotlivým položkám dotazníku, a jak dokáží provést introspekci a označit správné řešení.

## Závěr

Výzkumná studie byla provedena za účelem posouzení porozumění čtenému u žáků 2. ročníku základní školy. Toto porozumění se týkalo zejména posouzení případných rozdílů mezi žáky vyučovanými analyticko-syntetickou metodou čtení a genetickou metodou čtení. Zájem byl rovněž upřen na problematiku sebehodnocení čtení.

Práce byla rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části byli čtenáři za pomoci dostupných zdrojů seznámeni s hlavními tématy týkajícími se uvedené problematiky. První zpracovávané téma bylo gramotnost, která zde byla postupně specifikována na gramotnost čtenářskou a gramotnost funkční. Poté již následovala kapitola týkající se čtení, ve které byly vyzdvihovány zejména vybrané modely čtení. Rozebráno bylo také porozumění čtenému, a to se zaměřením na hlasité a tiché čtení s porozuměním. Pozornost byla věnována i sebehodnocení čtení a vztahu ke čtení, rovněž tak čtenářskému prostředí. Popsány byly dvě nejčastější metody výuky čtení v České republice: analyticko-syntetická metoda a genetická metoda. Závěr teoretické části byl věnován možnostem diagnostiky čtení s porozuměním.

V empirické části byli nejprve čtenáři seznámeni se základní problematikou. Poté byly stanoveny výzkumné cíle a následně příslušné hypotézy. Na základě statistických postupů nebyly prokázány významné rozdíly mezi výsledky zkoušek čtení s porozuměním u dětí vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou. Došla jsem tedy ke stejnému závěru jako Kucharská a kol. (2015) či Rabenhauptová (2012). Zároveň nebyly prokázány ani statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami (v souladu s Rabenhauptovou, 2012). Nebyly také prokázány statisticky významné rozdíly mezi výsledky jednotlivých škol (tento výsledek je v rozporu s výsledky Rabenhauptové, 2012).

Empirická část se rovněž věnovala problematice sebehodnocení čtení. Zde byla prokázána statisticky významná souvislost mezi výsledkem zkoušek čtení s porozuměním a sebehodnocením čtení, tedy výsledkem v Dotazníku pro žáky 2. ročníku ZŠ.

Je třeba uvědomit si i limity této výzkumné studie. Výsledky může zkreslovat například složení výzkumného vzorku. Zastoupení byli například pouze žáci pražských

základních škol. Ke zkreslením mohlo dojít i nestejným zastoupením žáků jednotlivých škol. Výsledky mohou být ovlivněny i využitou testovou baterií. Testová baterie byla vždy uskutečněna během jednoho sezení, a to v pořadí „Jedeme na výlet“, „Ježek“ a „Dotazník čtení pro žáky 2. ročníku ZŠ“. Vliv mohla mít i únava žáků a případná snížená pozornost. Vliv mohlo mít také to, že data byla sbírána v měsíci červnu, kdy byli žáci většinou již „prázdninově“ naladění a nemuseli tedy podat svůj maximální výkon.

Je jistě užitečné, že je v současné době kladena větší pozornost na čtení s porozuměním. Pokládám za důležité, aby uměly děti a posléze i dospělí textu v první řadě porozumět. Důležité je, aby jim čtení mohlo být nápomocné zejména v jejich v každodenním životě, tedy v souladu s pojetím funkční gramotnosti. Zároveň by bylo jistě nadmíru pozitivní, kdyby se podařilo standardizovat nové zkoušky čtení s porozuměním, které by mohly pomoci lépe určit základ potíží, které někteří žáci se čtením mají, čímž by mohly být i jakýmsi pomyslným předstupněm pro následnou reedukaci a podobně. Jedním z limitů této diplomové práce je jistě to, že bylo zkoumáno jen tzv. tiché čtení s porozuměním a ne jeho jiné formy.

Za přínosný pokládám i nynější zájem o problematiku sebehodnocení čtení u dětí, a to jak z psychologického, tak z pedagogického hlediska. Bylo by jistě zajímavé se touto problematikou zabývat do větší hloubky.

Považuji také za důležité, že mají dnes již rodiče možnost výběru mezi více metodami čtení. Pozitivním výstupem, jenž vychází nejen z této výzkumné studie ale i z dalších zdrojů je, že k rozvoji schopnosti čtení s porozuměním vede analyticko-syntetická i genetická metoda. Přestože nejprve klade důraz na schopnost porozumění čtení metoda genetická, ve 2. ročníku se tato schopnost u obou metod vyrovnává.

Doufám, že tato diplomová práce může být i vzhledem ke svým limitům přínosná pro odborníky z řad psychologů či pedagogů. Inspirativní může být i pro rodiče žáků prvních či druhých ročníků základních škol.



## Bibliografie

- Altmanová, J. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: NÚV, 2011.
- Altmanová, J. a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání (příručka pro učitele)*. Praha: VÚP, 2010.
- Brož, F. a kol. *Očekávané výstupy v rvp zv z českého jazyka a literatury ve světle testových úloh*. Praha: ÚIV, 2006.
- Brťka, J., Halaj, J. *Didaktika čítania a písania v 1. ročníku základnej školy*. Bratislava: SPN, 1981.
- McCallum, S., Sharp, S., Bell, S.M., George, T. Silent versus oral reading comprehension and efficiency. *Psychology in the Schools*. Vol. 41 (2), 2004.
- Carreteiro, R.M., Justo, J.M. & Figueira, A.P. Reading processes and parenting styles. *Journal Of Psycholinguistic Research*, Vol. 45 (4), 2015.
- Doležalová, J. *Čtenářská gramotnost (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014.
- Eysenck, M.W., Keane M.T. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008.
- Hale, A.D., Hawkins, R.O. An Investigation of Silent Versus Aloud Reading Comprehension of Elementary Students Using Maze Assessment Procedures. *Psychology in the Schools*. Vol. 48 (1). 2011.
- Harley, T.A. *The Psychology of Language*. New York: Psychology Press, 2008.
- Havel, J., Najvarová, V. a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: MU, 2011.
- Jiránek, F. a kol. *Psychologické otázky počátečního čtení a psaní*. Praha: SPN, 1955.
- Jošt, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011.
- Kendeou, P., Savage, R., van de Broek, P. Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*. Issue 2, Vol. 79, pp. 353-370, 2009.

- Kolláriková, Z., Pupala, B. a kol. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.
- Kolláriková, Z., Pupala, B. a kol. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2010.
- Korat, O. Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low SES and middle SES communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), pp 220-238, 2005.
- Kramplová, I., Potužníková, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV, 2005.
- Kucharská, A., Pokorná, D., Mrázková, J. a kol. *Třístupňový model péče (3MP) ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: NÚV, 2014.
- Kucharská, A. a kol. *Porozumění čtenému III. Typický vývoj porozumění čtenému- metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Praha: PedfUK, 2015.
- Kulhánková, E., Málková, G. Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie*. Roč. 2, č. 4, 2008.
- Linhart, M., Turková, M. *Procesy učení v počátečním čtení a psaní*. Praha: SPN, 1984.
- Maňák, J., Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- Matějček, Z., Vágnerová, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006.
- Mertin, V., Gillernová, I. a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2011.
- Mertin, V., Kucharská, A. Integrace žáků se specifickými poruchami učení- od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům. *Pedagogicko-psychologické poradenství*. Zpravodaj IPPP ČR, č. 50, str. 6-16, 2007.
- Metelková Svobodová, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: PedfOU, 2008.
- Metelková, Svobodová, R. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: PedfOU, 2013.

- Presslerová, P., Rusnáková, K. Slabí čtenáři v kontextu porozumění čtenému-  
přehledová studie. *E-psychologie*. Elektronický časopis ČMPS. Roč. 9, č. 1, 2015.
- Průcha, J. a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- Průcha, J. *Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti*. Bratislava:  
PEDAGOGIKA SK. 2(1), str. 97-105, 2010.
- Rabušicová, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita,  
2002.
- Realizační tým projektu Metodika. *Sborník příspěvků z Metodických portálů www.rvp.cz*.  
Praha: VÚP, 2008.
- Roberts, J., Jurgens, J., Burchinal, M. The Role of Home Literacy Practises in Preschool  
Children's Language and Emergent Literacy Skills. *Journal of Speech, Language, and  
Hearing Research*. Vol. 48, April, pp. 345-359, 2005.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006.
- Seidenberg, M.S., McClelland, J.L. A Distributed, Developmental Model of Word  
Recognition and Naming. *Psychological Review*. Vol. 96, No. 4, pp. 523-568, 1989.
- Seidenberg, M. S. Connectionist Models of Reading. In G. Gaskell (Ed.). *Oxford  
Handbook of Psycholinguistics*. Oxford University Press, pp. 235-250, 2007.
- Skopečková, E. Porozumění textu v mateřském a cizím jazyce: odlišnost, podobnost,  
přenositelnost. *Orbis scholae*, roč. 9, č. 3, str. 27-38, 2015.
- Smolík, F., Seidlová Málková, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*.  
Praha: Grada, 2014.
- Steensen, R. Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment  
and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of  
Research in Reading*. Volume 29, Issue 4, pp 367-382, 2006.
- Straková, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002.

- Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009.
- Škaloudová, A. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha: PedfUK, 1998.
- Švrčková, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti- výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: PedfOU, 2011.
- Švrčková, M. a kol. *Metodický sešit učitele k pracovním sešitům I., II., III. k hodnocení čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku ZŠ*. Praha: PedfUK, 2012.
- Švrčková, M. a kol. *Pracovní sešit III k hodnocení čtenářské gramotnosti*. Praha: PedfUK, 2012.
- Tomášková, I. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015.
- ÚIV. *Co umí čeští žáci- výzkum PISA*. Praha: ÚIV, 2008.
- ÚIV. *Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995-2000*. Praha: ÚIV, 2002.
- Vágnerová, M., Klégrová, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008.
- Vaus de, D. *Surveys in Social Research*. Routledge, 2002.
- Wagnerová, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: PedfZU, 1996.
- Wagnerová, J. *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti*. Plzeň: PedfZU, 2000.
- Wildová, R. a kol. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedfUK, 2002.
- Wildová, R. a kol. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: PedfUK, 2005.
- Zormanová, L. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014.

Absolventské práce:

Barešová, P. *Analýza zkoušky čtení u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou a genetickou metodou*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Praha, 2010.

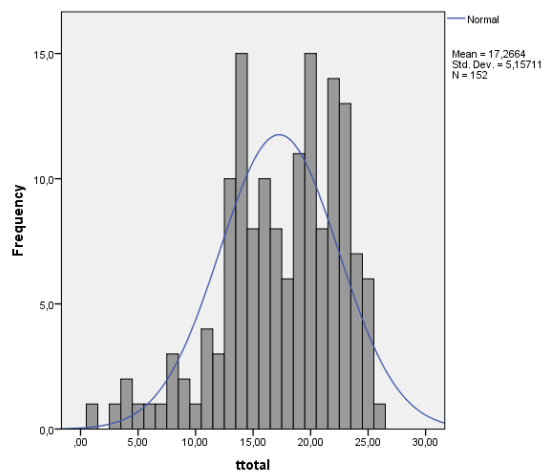
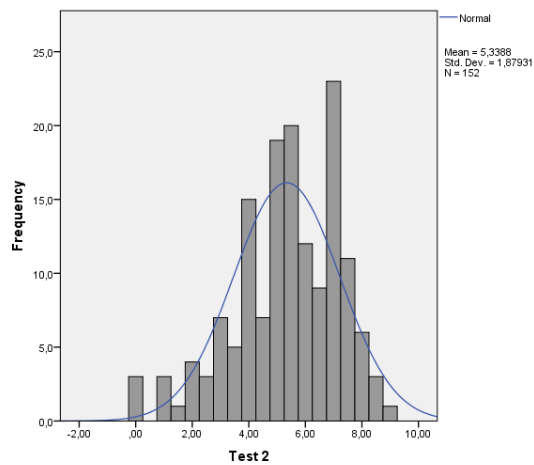
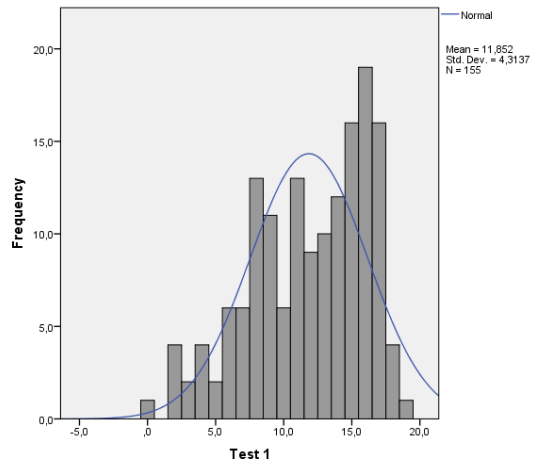
Schöffelová, M. *Porozumění syntaktickým strukturám u dětí mladšího školního věku*. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Univerzita Komenského v Bratislavě. 2013.

Rabenhauptová, L. *Porozumění čtenému u dětí 2. třídy v analyticko-syntetické metodě a genetické metodě čtení*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Praha. 2013.

Trojanová, M. *Vliv ortografické hloubky na rozvoj gramotnosti*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Praha. 2013.

# Přílohy

Příloha č.1: Histogramy rozdělení testových statistik s odpovídající křivkou normálním rozdělení.



## Příloha č.2. Test 1 – Jedeme na výlet

*Přečti si dobře tento text. Až ho dočteš, řekneme si, co budeme dělat dál.*

### **Jedeme na víkend**

„Lukáši, Šárko, honem pospěšte, hodinky ukazují půl čtvrté, musíme vyrazit,“ zavolala na nás maminka z předsíně do dětského pokoje. „Jestli nepřejdeme na zastávku včas, ujede nám tramvaj a nestihneme potom ani ten vlak do Kořenova. A děda tam zase bude čekat zbytečně!“

To jsme celí my – zase letíme, že sotva popadáme dech, ale už jsme skoro na zastávce tramvaje. Vždycky se něco zchumelí a my nestihnáme. Dneska za to asi můžu já, ale každý pochopí, že jsem nemohla na celý víkend vyrazit bez mobilu. Dalo dost práci ho najít, protože jsem měla ze školy vypnuté zvonění. Bráška taky všude tahá svoji oblíbenou hračku: letadlo.

Řeknu vám, proč nás maminka tak žene. Minule nám ten vlak totiž opravdu ujel. Mohla za to každoroční změna jízdních řádů, takže místo v obvyklých 16:18, svítilo na nádražním displeji: Kořenov – odjezd 16.05. Děda byl trochu naštvaný a říkal, že si to maminka měla předem zjistit.

„Jízdenky prosím!“ Brácha důležitě podává jízdenky, maminka se spokojeně usmívá a my víme, že je všechno v pořádku.

**Jméno:** ..... **Třída:** .....

**A nyní prosím zkus odpovědět na tyto otázky.**

---

**1. Kam jela maminka s dětmi? (Napiš odpověď)**

**2. Proč maminka tolik nechtěla, aby zmeškali vlak? (Podtrhni, co je správně.)**

- a) Bylo by nepříjemné čekat na další vlak.
- b) Nechtěla, aby se děda zlobil, že na ně čeká u vlaku zbytečně.
- c) Maminka nerada čeká, vždycky ji to rozčiluje.

**3. Vyber na základě toho, co ses dočetl, která věta je pravdivá:**

- a) Minule jim vlak ujel, protože Šárka hledala mobil.
- b) Minule jim vlak ujel, protože se měnily jízdni řady a tak nevěděli, že to jelo dříve.
- c) Minule jim vlak ujel, protože se měnily jízdni řady a mysleli si, že jede dříve.

**4. V příběhu spěchali na vlak. Napiš, kdo všechno spěchal.**

**5. Kde se děj odehrává? (Podtrhni, co je správně.)**

- a) Nejdříve doma, pak ve vlaku, pak u dědy.
- b) Nejdříve doma, pak na ulici, pak na nádraží.
- c) Nejdříve doma, pak na ulici, pak ve vlaku.

**6. Přečti si následující 4 slova a podtrhni to, které se vyskytuje v textu:**

Taška – bráška – flaška

**7. Přečti si následující 4 názvy dopravních prostředků. Jedno z nich se v příběhu nevyskytuje. Podtrhni jej.**

vlak – autobus – letadlo

**8. Mrzí Šárku, že je zdržela hledáním mobilu? (Podtrhni, co je správně.)**

- a) Možná trochu, protože o to víc pak museli pospíchat.
- b) Možná ano, ale současně ví, že měla důležitý důvod.
- c) Ne, nevádí, když přijedou k dědovi pozdě.

**9. Přečti si následující 4 slova a podtrhni to, které se v příběhu nevyskytovalo:**

jízdenky – letenky – hodinky

**10. Přečti si následující 4 slova a podtrhni to, které se v příběhu vyskytovalo.**

zvonění – koření – bolení

**11. V textu se píše, že na nádražním displeji svítil čas odjezdu. Který popis nejlépe odpovídá slovu displej v textu?**

- a) Displej je osvětlená informační tabule.
- b) Displej je červeně svítící tabule.
- c) Displej je informační tabule.

**12. Šárka píše: „vždycky se něco zchumelí“. Co znamená, když se řekne, že se „něco zchumelí“. (Podtrhni, co je správně.)**

- a) Přijde nečekaná vánice.
- b) Něco se nečekaně přihodí.
- c) Stane se něco, co jsme čekali.



## Příloha č.3: Test 2 – Ježek

**Pozorně si přečti následující text:**

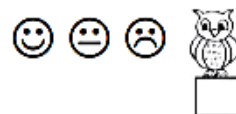
### JEŽEK

Tam, kde končí louka a začíná les, stavějí tři ježci chaloupky. Vlastně jen dva, protože ten třetí si to rozmyslel. Na kraji lesa kouká, jak člověk na louce dává do kupek seno. K čemu chaloupka, když můžu mít dům, a ještě k tomu bez práce, řekl si ježek. Jakmile člověk odešel, nastěhoval se do nejbližší kupky sena. Bezstarostně se uložil ke spánku, dřív než jeho kamarádi. Ale člověk tu noc nemohl klidně spát. Večer v rádiu předpověděli změnu počasí. Proto ještě před svítáním všechno seno odvezl. Ježka pak ráno vzbudil nepříjemný chlad. „Co to má znamenat? Kam se poděl můj dům?“ Ježkové vykukují ze svých chaloupek a z kamaráda si utahují. „Ty máš ale nádherný palác, když nebude pršet, nezmokneš.“ Ježek jen pomrkává, takový konec nečekal. Potom se rozběhl do lesa.

(Podle PAVLOVIČ, J. 1997, s. 4.)



1. úkol: Kde třetí ježek v noci přespal?  
Správný obrázek vybarvi pastelkami:



2. úkol: U jednotlivých tvrzení dej do kroužku ANO – NE, podle toho, jak to v pohádce bylo:

Člověk nemohl spát, protože měla přijít změna počasí.

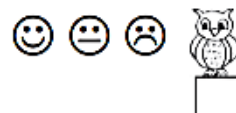
ANO — NE

Ježek přišel o svou chaloupku, protože mu ji odnesl vítr.

ANO — NE

Všichni tři ježci stavěli své chaloupky.

ANO — NE



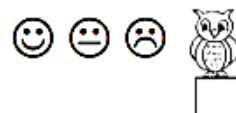
3. úkol: Jaký byl třetí ježek? Která vlastnost nejvíce vystihuje třetího ježka?  
Zakroužkuj:

VESELÝ

LÍNÝ

CHYTRÝ

PRACOVITÝ



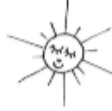
4. úkol: Kdy děj se pohádky odehrává? Ve kterém ročním období?  
Podtrhni správnou odpověď:

v zimě

na konci jara

na konci léta

na podzim



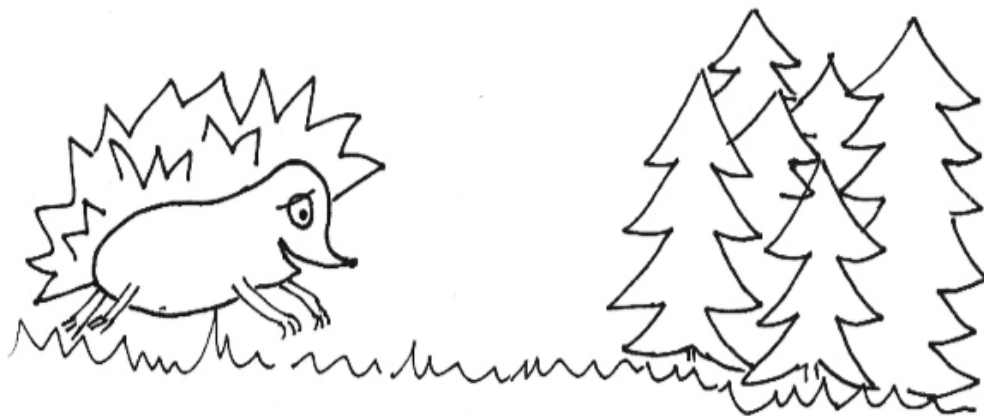
Svou odpověď odůvodni. Proč se děj pohádky odehrává v tebou zvoleném ročním období?

.....  
.....



5. úkol: Proč se ježek tak rychle rozběhl do lesa?  
Napiš na linku:

Protože .....



6. úkol: Na konci pohádky si ježkové z kamaráda utahovali. Co to znamená, že si někdo z někoho utahuje? Jak tomu rozumíš?

Svou odpověď označ ✓

- že někdo někoho za něco tahá
- že se někdo někomu posmívá
- že někdo někomu nadává
- že má někdo rýmu a potahuje



7. úkol: Zelenou pastelkou označ v textu větu, jak si ježci utahují ze svého kamaráda.



Úkol\*: Jaká je hlavní myšlenka pohádky? Které přísloví ji nejvíce vystihuje?

Pokud si to víš, vybarvi puntík u správného přísloví:

- Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.
- Bez práce nejsou koláče.
- Tak dlouho se se džbánem chodí pro vodu, až se ucho utrhne.



## DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 2. ROČNÍKŮ ZŠ

Jméno žáka: ..... Základní škola: ..... Třída: .....

1. Myslíš si o sobě, že jsi výborný čtenář? Označ pouze 1 možnost.

- ANO (patřím k nejlepším ve třídě)
- ANO (ale patřím spíše k průměru třídy)
- Spíše NE (čtení mi stále dělá menší potíže)
- NE (čtení mi stále dělá velké potíže)
- NEVÍM

2. Pokus se posoudit, když něco čteš, rozumíš vždy tomu, co čteš?

- ANO (nemám potíže s porozuměním)
- ANO (ale někdy něčemu nerozumím a potřebuji poradit)
- Spíše NE (často potřebuji poradit od pani učitelky nebo spolužáka)
- NE (čtení mi stále dělá velké potíže, proto bez pomoci příliš textům nerozumím)
- NEVÍM

3. Kdyby sis měl vybrat, co budeš dnes odpoledne dělat, která činnost by to byla? Označ pouze 1 možnost:

- kreslení
- čtení
- počítání
- nějaký sport
- pracovat na počítači

4. Čteš si také rád ve svém volném čase po škole? Označ pouze 1 možnost:

- ANO (čtu si pravidelně)
- ANO (ale spíše nepravidelně, jak mám chuť a čas)
- Spíše NE (čtení mě příliš nebaví)
- NE

**5. Chodíš do knihovny? Označ pouze 1 možnost:**

- ANO
- NE

**6. Pokud jsi odpověděl v předchozí otázce ANO, jak často chodíš do knihovny? Označ pouze 1 možnost:**

- jednou týdně
- dvakrát do měsíce
- jednou za měsíc
- jednou za půl roku
- jednou za rok

**7. Máš rád, když ti někdo čte? Označ pouze 1 možnost:**

- ANO
- Spíše ANO
- Moc NE
- NE, vůbec

**8. Označ tři lidi, se kterými si nejčastěji povídáš o tom, co sis doma přečetl?**

- s kamarády
- s rodiči
- se sourozencem
- s babičkou a dědou
- s paní učitelkou
- s jinými: .....

**9. Čteš teď nějakou knihu? Označ pouze 1 možnost:**

- ANO
- NE

**10. Pokud jsi odpověděl ANO, napiš název knihy, kterou nyní čteš a případně i jejího autora, pokud si jej pamatuješ:**

**Název knihy:** .....

**Autor:** .....

**11. Dovedeš určit, jaký druh knížky, kterou máš rozečtenou je?**

- Pohádka
- Příběh s dětským hrdinou (hlavni hrdina je kluk nebo holka nebo děti)
- Bajky, pověsti
- Fantazy, sci-fi (je to smyšlený příběh, co nemůže být skutečností)
- Vědecko-naučná - encyklopedie
- Dětská poezie-říkadla a básničky

**12. Co nejraději čteš? Označit můžeš i tři možnosti:**

- pohádky
- příběhy s dětským hrdinou
- encyklopedie a naučné knihy (o rostlinách, zvířatech, věcech, strojích, přírodě vůbec, aj.)
- bajky, pověsti
- dětské časopisy a noviny
- materiály ke čtení na internetu (webové stránky)
- nečtu nic, nerad čtu

**13. Dostáváš knížky jako dárek? Označ pouze 1 možnost:**

- ANO a často
- ANO jen příležitostně (k narozeninám, pod stromeček)
- Spíše nedostávám knihy (opravdu je hodně výjimečně)
- NE, vůbec nedostávám

**14. Máš radost z dárku, kterým je kniha? Označ pouze 1 možnost:**

- ANO a moc
- ANO, ale jen trochu
- Spíše NE
- Vůbec nemám radost

**15. Vidíš číst doma rodiče nějakou knihu? Označ pouze 1 možnost:**

- ANO a často
- ANO, ale jen někdy
- NE
- Nevím, nikdy jsem si toho nevšiml

**16. Napiš, proč se učíš číst?**

.....

.....