

Čtenářská gramotnost, čtenářské postoje a návyky žáků základní školy

Jarmila Naňáková

Bakalářská práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jarmila NAŇÁKOVÁ**
Osobní číslo: **H08162**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Čtenářská gramotnost, čtenářské postoje a návyky
žáků základní školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerže a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti čtenářské gramotnosti.

Příprava metodiky výzkumné části.

**Realizace kvantitativního výzkumu čtenářské gramotnosti, čtenářských postojů a návyků
žáků druhého stupně základní školy.**

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

HOMOLOVÁ, K. Pubescentní čtenář, jeho výzkum a modelování. Čtenář, 2009, roč. 61, 10/2009.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., Pedagogický slovník. Praha: Portál 2003. ISBN 978-80-7367-416-8.

STRAKOVÁ, J. Vědomosti a dovednosti pro život. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

TOMAN, J. Profil dětského čtenáře 21. století v badatelské reflexi(česká realita). In Současnost literatury pro děti a mládež. Liberec: Nakladatelství Bor, 2009. ISBN 978-80-86807-79-9.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **25. ledna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **6. května 2011**

Ve Zlíně dne 25. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 2.4.2011

Načalová

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

V této bakalářské práci se zabýváme problematikou čtenářské gramotnosti a čtenářských postojů žáků druhého stupně základní školy. V teoretické části uvádíme rozdíly mezi četbou a čtením, popisujeme čtenářské návyky a postoje, jejich způsoby získávání u čtenáře. Dále se zabýváme mezinárodními výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti. V praktické části jsme se zaměřili na výzkum čtenářské gramotnosti, čtenářských postojů a návyků u žáků druhého stupně základní školy a jejich motivace ke čtení.

Klíčová slova:

četba, čtenář, čtenářství, čtení, pubescent, čtenářské postoje, čtenářská gramotnost

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with problems of reading literacy and reader's attitudes of schoolchildren at the second level of elementary school.

In the theoretical part we have a closer look at differences between reading as an activity and reading for literary pleasure, we describe readers' habits and attitudes, and how the readers acquire these.

Next, we deal with an international research of reading literacy.

In the practical part, we concentrate on the research of reading literacy, readers' attitudes and habits at schoolchildren at the second level of elementary school and their motivation for reading.

Keywords:

reading, reader, reading public, reading, pubescent, readers' attitudes, reading literacy

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení, metodickou pomoc, cenné rady, připomínky a podněty při zpracování této bakalářské práce.

Současně chci poděkovat řediteli Základní školy Luhačovice, Mgr. Romanu Leblochovi nejen za umožnění výzkumu, ale i za připomínky a podněty při sestavování dotazníku a v neposlední řadě za spolupráci při administraci dotazníků.

Mé poděkování patří rovněž mojí rodině za podporu a trpělivost po celou dobu mého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 10 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 ČETBA | 12 |
| 1.1 NENAHRADITELNÝ EDUKAČNÍ PROSTŘEDEK - ČETBA | 12 |
| 1.2 SOCIÁLNÍ A SOCIALIZAČNÍ ÚČINKY ČETBY | 13 |
| 2 ČTENÍ | 14 |
| 2.1 ZPŮSOBY A METODY ČTENÍ | 14 |
| 3 ČTENÁŘ | 16 |
| 3.1 ČTENÁŘSKÉ POSTOJE..... | 16 |
| 3.2 ČTENÁŘSKÉ KOMPETENCE..... | 17 |
| 3.3 ČTENÁŘSKÝ NÁVYK, ČTENÁŘSKÉ ZÁJMY, VÝBĚR ČETBY A PREFEROVANÉ ČTENÁŘSKÉ OKRUHY DOSPÍVAJÍCÍCH..... | 18 |
| 3.4 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST..... | 22 |
| 3.4.1 Výzkum PISA | 24 |
| 3.4.2 Výzkum PIRLS | 29 |
| 4 ČTENÁŘSTVÍ U PUBESCENTŮ | 31 |
| 4.1 CHARAKTERISTIKA PUBESCENTA | 31 |
| 4.2 VÝZKUMY ČTENÁŘSTVÍ U DOSPÍVAJÍCÍCH | 32 |
| 4.3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ | 33 |
| 4.4 SOUHRN A SOUVISLOST POJMŮ | 34 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 35 |
| 5 ZÁKLADNÍ INFORMACE O VÝZKUMU | 36 |
| 5.1 CÍL VÝZKUMU | 36 |
| 5.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM | 36 |
| 5.2.1 Dílčí výzkumné problémy..... | 36 |
| 5.2.2 Stanovení hypotéz | 37 |
| 5.3 METODIKA VÝZKUMU | 37 |
| 5.4 VYHODNOCENÍ DAT..... | 39 |
| 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU | 41 |
| 6.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST..... | 41 |
| 6.2 ČTENÁŘSKÉ POSTOJE A NÁVYKY | 51 |
| 6.3 OVĚŘENÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ..... | 54 |
| 6.4 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI | 60 |
| 6.5 DOPORUČENÍ PLYNOUCÍ Z VÝSLEDKŮ VÝZKUMU..... | 61 |
| ZÁVĚR | 62 |

| | |
|---|-----------|
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 63 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 67 |
| SEZNAM GRAFŮ | 68 |
| SEZNAM TABULEK..... | 69 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 70 |

ÚVOD

Čtenářská gramotnost a četba u pubescentů jsou v současné době populárním tématem kritiků úrovně základního vzdělávání v České republice. Musíme připustit, že kritika je oprávněná, zejména z pohledu odborné veřejnosti, která se zabývá čtenářskou gramotností jako jednou ze součástí funkční gramotnosti. Za negativní propagaci úrovně čtenářské gramotnosti můžeme považovat zveřejněné výsledky výzkumů PISA 2000 a v prosinci roku 2010 zveřejněné výsledky výzkumu PISA 2009. Objektivně musíme přijmout fakt, že úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků se podle nových srovnávacích výsledků výzkumu PISA výrazně zhoršila. Alarmující je skutečnost, že četba je klíčovým edukačním prostředkem, jestliže si žák řádně neosvojí proces četby, ocitá se před skutečným problémem dalšího vzdělávání. Z tohoto důvodu je nezbytné věnovat kvalitnímu osvojení procesu četby patřičnou pozornost.

Téma čtenářské gramotnosti, čtenářských návyků a postojů v bakalářské práci jsme si zvolili především ze dvou důvodů. Zajímalo nás, jaká je úroveň čtenářské gramotnosti žáků v námi zvolené základní škole. Dalším důvodem byl obecně rozšířený názor, že dnešní děti nečtou. Při diskusi s pedagogy nad uvedeným tématem jsme často slyšeli názor, že děti skutečně nečtou, že zájmy dětí se za poslední desetiletí zřetelně změnily a četba k těmto zájmům nepatří. Otázkou však zůstává, co se považuje za četbu, koho můžeme považovat za čtenáře, co je čtenářství, jaké jsou čtenářské kompetence? Odpovědi na všechny tyto dílčí otázky jsme vyhledali v odborné literatuře a snažili se je objasnit v teoretické části bakalářské práce.

Hlavním záměrem naší praktické části práce je zjistit skutečnou úroveň čtenářské gramotnosti žáků druhého stupně základní školy. Zjištěné výsledky porovnat s výsledky úspěšnosti českých žáků a pro srovnání použít i výsledků mezinárodních. Současně s výsledky gramotnosti nás zajímají i čtenářské názory a postoje, čtenářské zájmy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČETBA

Četbou nazýváme proces, v němž čtenému textu přikládáme určitý charakteristický význam, jako je například interpretace textu a jeho estetické prožívání.

Nakonečný (In Homolová, 2008) chápe proces četby jako komplexní jev, který spojuje čtený text s lidským prožíváním a v životě jedince může hrát i určující roli.

Podle Homolové (2008) můžeme do této kategorie zařadit i emoční prožitkovost, rozjímání a přemýšlení nad čteným textem, znovuvybavování čteného, ale také složitější psychické procesy a projevy sociálního chování, k němuž vnímajícího čtenáře čtený text vede, jedná se především o projevy čtenářské nápodoby, identifikace s hrdinou knihy, s prostředím, apod.

1.1 Nenahraditelný edukační prostředek - četba

Nejdůležitější metoda školní práce žáka je právě četba. Správně osvojený proces čtení je důležitým předpokladem pro vzdělání, protože převážná část informací je žákům předkládána formou psaného textu. Pokud si žáci řádně neosvojí čtení, ocitají se před obecným a faktickým diskriminujícím problémem při postupu do vyššího stupně vzdělání. Dovednost čtení není ale důležitá pouze ve školním věku, provází nás celým životem. Jedincům, kteří se nenaučí dobře číst, nemůže společnost nabídnout rovnou příležitost vzdělávat se. V dnešním globalizovaném světě je kladen důraz na vzdělání a proto usilujeme o maximální vzdělání pro všechny, o rovné vzdělávací příležitosti pro všechny děti, vytváříme vhodné příležitosti s různým zdravotním postižením. Špatní čtenáři a tedy většinou i méně vzdělaní jedinci v dospělosti jen s obtížemi nacházejí stabilní a dobře placené zaměstnání. Začleňují se tak mezi ohrožené členy společnosti z hlediska uplatnění na pracovním trhu. Aniž si uvědomují, spadají do rizikové skupiny, která se vyznačuje vyšší kriminalitou, častějším výskytem závislostí, horším zdravotním stavem, osobními problémy, rodičovstvím ještě v adolescenci, méně podnětným vzdělávacím prostředím pro vlastní děti apod. Rodiče, kteří sami špatně čtou a nemají čtenářské návyky, nepodporují a nerozvíjí čtenářství u svých dětí. Musíme si uvědomit, že vzdělanost je nejen osobní hodnotou, ale i společenskou a podle tohoto kritéria přistupovat k podpoře četbě u dětí (Mertin, 2009; Manguel 2007).

Četba u dětí podněcuje rozvoj vlastního myšlení, slovní zásoby, fantazie, komunikačních a jazykových schopností. Podněcuje děti k přemýšlení, ke spojování čteného textu s vlastními představami a zkušenostmi. Rozvíjí způsob vyjadřování, volbu správných významů, uspořádání myšlenek a neopomenutelné je zlepšení pravopisných dovedností (Toman, 2009).

1.2 Sociální a socializační účinky četby

Sociální psychologie shrnula sociální a socializační účinky četby do základních šesti skupin:

- **instrumentální** – poskytuje informace, praktické návody, řešení konkrétních úkolů a situací. Jde především o literaturu naučnou, ale i beletrii, která ukazuje čtenáři způsoby řešení a postupů,
- **prestížní** – čtenář náleží k určité sociální skupině a vyhledává literaturu, která preferuje jeho skupinu, posiluje jeho kladný postoj ke skupině. Literatura vyzvedává jeho skupinu, posiluje čtenářovu osobnost a navozuje u čtenáře pocit prestiže,
- **potvrzovací** – četba potvrzuje čtenářovy postoje, názory, pocity a stanoviska. Tuto literaturu čtenář hodnotí velmi pozitivně, četbou posiluje svoje pozice, potvrzuje správnost svého konání a fixuje názory na život a společnost,
- **estetické** – důležité převážně u dětských a dospívajících čtenářů, kteří si teprve osvojují kvalitní vztah k estetickým hodnotám. Literatura obohacuje čtenáře obsahově i svou formou o uměleckou zkušenost,
- **rekreační** – při četbě dochází k relaxaci, k uvolnění psychického i tělesného napětí, k pobavení, k odreagování,
- **psychoterapeutické** – četba vychází z poznatků vlivů na duševní zdraví jedince. Tyto účinky jsou využívány v biblioterapii k léčbě a nápravě převážně poruch chování a prožívání u psychicky narušených jedinců (Homolová, 2008).

2 ČTENÍ

Matušík (2008) uvádí čtení jako „*prostředek k budování znalostních struktur*“, čímž si čtenář buduje kvalifikaci ve společnosti založené na písmu.

Čtení je komplexní cvik, stejně jako četba je procesem vnímání čteného textu, ovšem při čtení nedochází k emocionálnímu prožívání, ale jedná se o duševní práci. V činnosti jsou 3 centra:

- oko jako receptor – rozlišování tvarů,
- centrum analýzy a syntézy v mozku – smysl pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky

(Homolová, 2008).

Činnost vnímání tiskových znaků (písmen) a uvědomování si významu těchto znaků můžeme označit jako verbální komunikaci prostřednictvím psaného textu. Výuka čtení se zabývá především osvojením si správného a rychlého čtení, přesného čtení, chybného čtení, fyziologické únavy při čtení, techniky čtení, prostředím apod. Přičemž rychlost čtení je zcela individuální. Čtení učí děti soustředění (Homolová, 2008).

V České republice můžeme za nejstarší zkoušky čtení považovat testy učitele O. Horáka, který působil v 30. letech na zlínské pokusné škole. Na něho navázal Z. Matějčík, který při zkoušce čtení využíval různé obtížnosti textů (Svoboda, 2001).

Průcha (2003) vnímá čtení jako „*vizuální recepci znaků*“, které jsou podnětem pro porozumění významu znaků. Výsledkem čtení má být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování informace. Má prvořadou úlohu jako součást čtenářské gramotnosti, tj. základního předpokladu vzdělání.

2.1 Způsoby a metody čtení

Vášová (1995) rozlišuje pět druhů čtení

- **racionální** – upevnění návyků, které nám umožní realizovat správné metody čtení a kvalitnější duševní výkon při četbě, nejedná se o rychlost čtení, ale o pochopení smyslu textu,
- **orientační** – získání základních informací o knize, vnímáme jméno autora a název díla, rozčlenění do kapitol, subkapitol, záhlaví, obsahu, poznámek,

ilustrací, grafů, fotografií. Namátkově přelétáme text pro zjištění náročnosti a způsobu vyjadřování autora,

- **kurzorické** – zběžné čtení, kdy v rychlosti pročítáme text a snažíme se zachytit klíčová slova, důležité pasáže, ke kterým se později vrátíme v četbě nebo studiu,
- **statarické** – důkladné, precizní pročítání a studium textu, přičemž rychlost čtení je dána dispozicemi čtenáře,
- **selektivní** – výběrové, kdy hledáme pouze určitý údaj, potřebnou informaci, kterou chceme použít.

Mezi metody, které nám umožňují rychlé přelétnutí textu pomocí určitých zvýrazněných znaků řadíme:

- **skimmig** – rychlé čtení, kdy se seznamujeme s textem. Pouze zrakem prolétáme nadpisy, obrázky a ilustrace. Získaná dovednost při které odhadneme, zda je text pro nás důležitý, zda nás zaujal, zda se k němu později vrátíme. Čteme tak denní tisk, periodika nebo literaturu, kterou si vybíráme k četbě,
- **scanning** – rychlé vyhledávání. Soustředíme se na tučné znaky, velká písmena, slova psaná kurzívou, číslice. Dovednost, kterou využíváme při vyhledávání konkrétních informací v textu, soustředíme se pouze na vyhledání požadovaného údaje. Tuto techniku využíváme při vyhledávání ve slovnících, v telefonních seznamech (RVP Metodický portál WIKI 2., 2010).

3 ČTENÁŘ

Obecně je čtenářem dítě, které přečte alespoň jednu knihu za měsíc. Čte pravidelně, alespoň jedenkrát až dvakrát týdně knihy, ale také periodické a neperiodické publikace za účelem zábavy a poučení, implementuje četbu jako jeden z projevů sociální komunikace (Gabal, Helšusová, 2010).

R. Lesňák člení čtenáře do šesti typů (In Homolová, 2008):

- „*racionální, tzv. kritický typ, zdůrazňující při četbě hlediska poznávací;*
- *estetický, zaměřující se na umělecké hodnoty textem ztvárněného tématu;*
- *utilitární, jenž se omezuje na možnost praktického využití poznatků (obecně informací) z četby;*
- *sociativní, který se četbou dá ovlivnit ve svém společenském chování;*
- *etický, hodnotící četbu primárně z hlediska mravního (výchovného) působení;*
- *emocionální, realizující se v beletrii zejména citovým ztotožněním s některou ze zobrazovaných postav, s postojem lyrického hrdiny či s prostředím čteného díla.“*

3.1 Čtenářské postoje

Čtenářské postoje, chápeme jako náklonnost nebo vztah k četbě s určitou mírou intenzity, můžeme účinně ovlivňovat za předpokladu, že budeme více pozornosti věnovat osobnosti žáka jako čtenáře. Hluběji poznáme jeho čtenářské zájmy, potřeby, preference a motivace pro četbu literatury určitého zaměření, popřípadě textů a důkladně analyzujeme jeho čtenářské schopnosti a dovednosti. Ovlivnění je účinnější za předpokladu, že známe žáka i po jeho charakterové stránce, jeho chápání, myšlení a cítění (Toman, 2009).

Čtenářské postoje můžeme dělit z několika hledisek: silné x slabé, vědomé x nevědomé, kladné x záporné, stálé x proměnlivé, citové x poznávací, skryté x zjevné, apod.

Hayes (2003) uvádí tři základní rysy postojů:

- jsou naučené,
- jsou konzistentní (soudružné, pevné),

- týkají se příznivých i nepříznivých reakcí.

Každý postoj obsahuje tři základní složky:

1. kognitivní – týkající se názorů a myšlenek, získání informací a znalostí,
2. emocionální – co čtenář cítí při četbě, jeho prožitky, emoce,
3. konativní – sklon k chování a jednání

(Hayes, 2003).

Průcha (2003) definuje postoj jako vztah jednotlivce k okolí, subjektům a sobě samému. Je získáván spontánním učením především v rodině.

Postoj má pevnou souvislost s hodnotami a přímo vychází ze základní hodnotové soustavy člověka, kterou si jedinec utváří vlivem sociálního prostředí. Postoje lze pozitivně ovlivnit reklamou, informovaností, efektivní komunikací, argumentací a především vlastním příkladem (Hayes, 2003).

3.2 Čtenářské kompetence

Jak uvádí Lederbuchová (2004) čtenářskou kompetencí se rozumí celková, dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do níž se promítají čtenářské zájmy nebo potřeby, jedná se o specifické schopnosti, znalosti nebo dovednosti, které si jedinec osvojil během procesu edukace. Kvalita je závislá nejen na osobnostních dispozicích čtenáře, ale také na stavu a druhu emocionality, temperamentu, obrazotvornosti, úrovni intelektu, znalosti jazyka, životním prostředí a životních hodnotách, estetickém a literárním vkusu, ale především na čtenářské zkušenosti a literární vzdělanosti, na úrovni komunikačních a interpretačních dovedností.

Čtenářským kompetencím z pohledu RVP se věnujeme podrobněji v kapitole 4.3.

Často čtenářskou kompetenci zahrnujeme mezi klíčové kompetence, neboť napomáhá jedinci k získání dalších dovedností. Můžeme konstatovat, že čtenářské kompetence se jednoznačně liší podle pohlaví. Chlapci se většinou věnují četbě novin, časopisů a knihám s praktickými návody. Dávají přednost literatuře naučné, válečné, dobrodružné, detektivní a vědecko-fantastické. Dívky naopak vyhledávají příběhy romantické, často s erotickými vztahy, literaturu životopisnou a historickou, v pozadí zůstávají humoristické příběhy. Podle výzkumů oblíbenosti žánrů však obě pohlaví s oblibou sáhnou

po dobrodružných příbězích. Dívky čtou častěji než chlapci a obvykle knihu přečtou do konce (Gabal, Helšusová, 2010; Belz, 2001).

Kompetence se v průběhu života mění v návaznosti na změnu postojů, potřeb, očekávání a sociálních rolí. Výzkumy PISA a PIRLS prokázaly, že přístupy k četbě podle pohlaví můžeme dělit do čtyř skupin:

- v pravidelnosti, intenzitě a vytrvalosti při čtení,
- v podnětech ke čtení a ve způsobu čtení,
- v látkových a žánrových preferencích,
- v potěšení a radosti ze čtení

(Straková, 2002).

3.3 Čtenářský návyk, čtenářské zájmy, výběr četby a preferované čtenářské okruhy dospívajících

Na určitém stupni rozumového vývoje můžeme u čtenáře sledovat čtenářský návyk, který bezpodmínečně souvisí se schopností číst, stálost a síla návyku závisí na sociálním a kulturním prostředí jedince. Stejně jako ostatní psychické zájmy člověka je závislý na duševních potřebách a na rysech osobnosti, jako jsou pečlivost, svědomitost, důslednost, vytrvalost. Z uvedených potřeb a vlastností čtenáře se rozvíjí jeho vyspělost, ze které vyplývá čtenářův vztah ke knihám a způsob jakým zachází s knihou (Čeňková, 2006).

Čtenářským návykem nazýváme automatické a neuvědomované procesy při čtení textu. Mluvíme o čtenářských strategiích, které si jedinec osvojil, při četbě si neuvědomuje proces četby, ale soustředí se na vnitřní prožitek. Přičemž rychlost čtení je do určité míry návykem. Myšlenkové toky zkušeného čtenáře jsou natolik rychlé, že například hlasitá četba jej zdržuje od faktických prožitků (RVP Metodický portál BLOGY, 2009).

Získání správných čtenářských návyků je dlouhodobý proces se kterým bychom měli začít již v útlém věku. Čtení není pro dítě přirozená činnost, musíme v dítěti vyvolat potřebu číst. Dítě vedeme nenásilnou formou k vybudování vlastního aktivního vztahu k literatuře, tak, aby dítě chápalo čtení jako společenskou potřebu, zábavu, zdroj informací, aby pochopilo, že čtení je pro něho přínosem. Citové prožitky, které má dítě z literatury vnímáme jako uspokojování společenské potřeby. Příjemné a milé prožitky nutí dítě

k opakovanému čtení a tím si vytváří a buduje čtenářský návyk. Tady záleží na rodičích, zda budou čtení u dítěte podporovat, zda naučí dítě číst a zda bude chtít číst. Všeobecně je ustálený názor, že děti nečtou, vymlouváme se na nedostatek času, na okolnosti jako jsou televize, počítače apod. (Řeřichová, 2009; RVP Metodický portál BLOGY 1, 2010).

U pubescentního čtenáře již předpokládáme ustálený čtenářský návyk, jeho vlastní četba mu poskytuje větší časovou volnost, možnost rozhodování co bude číst, kdy bude číst, které pasáže textu přeskochí a ke kterým se vrátí (Homolová, 2008).

Čtenář ve věku 13 – 15 let hledá sám sebe, své místo ve společnosti, ve skupině. Snaží se prosadit, chce vykonat odvážné činy, být hrdinou, zažít dobrodružství, ale současně se projevuje snaha o romantická dobrodružství. Ke svému okolí je často velmi kritický, snaží se změnit všechno co považuje za nesprávné, je aktivní, s prudkými výkyvy nálad a chování. Často se u dítěte v tomto věku projevují prudké citové změny. Utváří si svůj světový názor, fixuje víru ve vlastní schopnosti a dovednosti, projevují se vlohy, nadání. Neodolatelná je touha po poznání. Ve všech uvedených skutečnostech dítěti pomáhá vhodně zvolená literatura. Ovšem literatura nezmůže nic, pokud dítě nemá řádně zafixované návyky a dovednosti, pokud u něho není vybudována čtenářská gramotnost (Vágnerová, 2005; Homolová, 2008; Čeňková, 2006).

Dle mého názoru ke čtenářským návykům patří také to, jak s knihou pracujeme, jak s ní zacházíme, jak knihy získáváme. Jedná se o specifický druh chování čtenáře, ve kterém se odráží čtenářova osobnost. Mezi čtenářské návyky náleží získávání knih k četbě. Mnozí čtenáři dávají přednost vlastnictví knihy, rádi se k oblíbeným knihám vrací a opakovaně čtou pouze vybrané kapitoly, zajímavé pasáže. O tom, že tento návyk je mezi českými čtenáři silně zakořeněn svědčí statistický výkaz, kde je patrný nárůst vydaných neperiodických titulů:

| | 2006 | 2007 | 2008 |
|------------------------------|--------|--------|--------|
| Počet vydaných titulů celkem | 17 019 | 18 029 | 18 520 |
| Z toho školních učebnic | 352 | 369 | 575 |
| dětských knih | 1 290 | 1 187 | 1 385 |

Tab. č. 1 Vydané knižní tituly (Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2009)

Tato čísla znamenají, že se poptávka po dětských knížkách výrazně zvýšila, v porovnání let 2007 a 2008 se vydalo o téměř 200 dětských knížek více.

„Čtenářů knih, zdá se, dokonce přibýlo, výběr toho co mají na knihkupeckých pultech i ve veřejných knihovnách, se mnohonásobně rozšířil“ (Možný, 2002, s. 145).

Čtenářskou tradici v České republice potvrdila i anketa o nejoblíbenější knihu obyvatel České republiky - *Moje kniha*. Do této ankety se zapojilo 93 tisíc obyvatel tedy necelé 1 procento. Ve srovnání s jinými evropskými zeměmi, kde proběhly podobné ankety, se naše republika umístila v průměru. Například ve Velké Británii se zúčastnilo přibližně jedno procento a v Německu pouze tři desetiny procenta respondentů. Bohužel se pro tuto anketu nepodařilo získat zájem a podporu televizních stanic. Přesto se v anketě objevilo více než dvanáct tisíc titulů knih, což je poměrně vysoký počet. Naprosto nejoblíbenější knihou českých čtenářů na počátku 21. století je Harry Potter, což svědčí o silné globalizaci literatury, ale také o aktivním přístupu českých překladatelů a vydavatelů, kteří hbitě reagují na novinky ve světové literatuře. Z českých titulů zaujala nejvyšší pozici v hodnocení kniha Zdeňka Sirotky, *Saturnin*. Logicky s výsledkem nejoblíbenější knihy se odvíjí i umístění nejoblíbenějšího autora, kterou je J. K. Rowlingová. Z českých autorů obsadila v celkovém hodnocení třetí příčku oblíbenosti Lenka Lanczová. V hodnocení pouze českých autorů obsadila suveréně L. Lanczová před Jaroslavem Foglarem a Boženou Němcovou. Nejvyšší příčka autorky knih pro mládež byla jistě pro mnohé překvapením, neboť se jedná o mediálně neznámou a filmově nezpracovanou tvorbu. Právě toto je důkazem, že kvalitní literatura se dokáže mezi mladými čtenáři rozšířit jinými cestami. Domníváme se, že tato anketa přinesla nejen přehled o preferovaných titulech a autorech, ale také poskytla inspiraci pro četbu, možnost porovnání našeho čtenářského vkusu (*Moje kniha*, 2010).

Zajímavé výsledky hodnocení knih odborníky nabídnul 11. ročník akce **Český bestseller 2009**, který proběhnul v rámci veletrhu Svět knihy 2010. Hodnotily se nejprodávanější knihy ve dvanácti kategoriích. Hlavní cenu získal Michal Viewegh za knihu *Povídky o lásce*. V kategorii *Beletrie pro děti a mládež* se nejvýše umístila Stephenie Meyerová s knihou *Stmívání*. Z hodnocení odborníků vyplývá, že české děti v roce 2009 rády četly sci-fi, konkrétně romanticko-hororové příběhy americké spisovatelky, která je v současné době nejprodávanější autorkou světa. V kategorii *Populárně naučná literatura pro děti a mládež* se nejvýše umístili Zdeněk Svěrák a Jaroslav Uhlíř se *Zpíváním*. Děti milují rýmování, krásnou češtinu a hudbu těchto dvou autorů (*Celé Česko čte dětem*, 2010).

Získávání čtenářských návyků dětí byl v roce 2006 spuštěn zajímavý projekt, který vznikl za podpory neziskových organizací a jsou do něho zapojeny knihovny, školy, jesle, mateřské školy, nemocnice, ale i Česká televize a Český rozhlas. Tento projekt, kampaň, je nazván jednoduše a výstižně: Celé Česko čte dětem 2010, dvacet minut denně, každý den. Mottem této kampaně je „*Čtenářem se nikdo nenarodí, čtenáři musíme ukázat cestu*“. Naše společnost si uvědomila, že pravidelné čtení dítěti má nenahraditelný význam pro emocionální vývoj a pro utváření návyku číst v dospělosti. Pravidelné předčítání je spolehlivý a velmi účinný způsob, jak v dítěti vypěstovat lásku ke čtení a ukázat mu, že čtení je přitažlivější než televize. V rámci této kampaně byl vydán originální plakát s logem kampaně, byly nahrány televizní a rozhlasové spoty, které jsou volně ke stažení na webových stránkách kampaně, zapojily se mnohé známé osobnosti české kultury, které předčítají pohádky a příběhy dětem. Všechny tyto akce v rámci uvedené kampaně svědčí o tom, že si naše společnost uvědomuje důležitost čtení, jak je čtení knih a vztah k literatuře pro děti důležité (Celé Česko čte dětem 1, 2010).

V rámci projektu byly vybrány Zlaté tituly, ty jsou rozděleny na jednotlivé věkové kategorie. Jsou mezi nimi zastoupeni neopomenutelní čeští autoři jako F. Hrubín, Z. Miler, V. Čtvrtek, Z Svěrák, J. Werich a další, ale samozřejmě i zahraniční autoři: A. Lindgrenová, M. Ende, R. Kipling, R. Gosciny, J. R. R. Tolkien a mnoho dalších (Celé Česko čte dětem 2, 2010).

„Národ, který málo čte, málo ví. Národ, který málo ví, přijímá špatná rozhodnutí – doma, v obchodě, u soudu, u volební urny. Nevzdělaná většina může přehlasovat vzdělanou menšinu – to je velice nebezpečný aspekt demokracie,“ Jim Trelease, *The Read-Aloud Handbook*, (Učebnice předčítání) (Celé Česko čte dětem 1, 2010).

Musíme se zmínit ještě o jednom velmi zajímavém mezinárodním projektu, jehož první ročník proběhl v roce 2000. Projekt je jasným důkazem o zvýšeném zájmu dětí o četbu a knížky. Kdo z nás by neznal každoroční Noci s Andersenem, pořádané ve všech větších knihovnách? O oblibě těchto pohádkových nocí svědčí vždy vysoká dětská návštěvnost, která každoročně narůstá a taky skutečnost, že probíhá současně v několika zemích – v Česku, Slovensku, Polsku, Slovinsku. Ročník 2010 byl v Česku výjimečný hned z několika důvodů, proběhl 10. jubilejní ročník, účastníci si připomenuli 100. výročí narození Františka Hrubína a 200. výročí Karla Hynka Máchy. S dovolením se vrátíme k loňskému ročníku, kde statistická data hovoří zcela jasně: Noc s Andersenem proběhla

na 905 místech střední Evropy, zúčastnilo se jí 31.256 dětí, program připravovalo 9.984 dospělých organizátorů, tedy celkem 41.240 účastníků (Noc s Andersenem, 2010).

3.4 Čtenářská gramotnost

V současné době je čtenářská gramotnost velmi sledovaným ukazatelem v rámci mezinárodních výzkumů a zveřejněním jejich výsledků, hodně se také diskutuje na toto téma v oblasti RVP a klíčových kompetencí. Z hlediska mezinárodních výzkumů se jedná zejména o OESD PISA. Podle tohoto výzkumu můžeme čtenářskou gramotnost česky definovat jako: „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potencionálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Straková, 2002, s. 10).

Odborníci (RVP Metodický portál WIKI 1., 2006) zabývající se čtenářskou gramotností a jejím rozvíjením na českých školách ji definovali: „*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*“.

V průběhu času se pohled na čtenářskou gramotnost mění v závislosti na změnách v oblastech společenských, kulturních i ekonomických. K jednoznačnému vymezení nestačí pouze vědomosti a dovednosti, které jsme si osvojili během školní docházky, jde spíše o stále se rozšiřující dovednosti, vědomosti a postupy, které rozvíjíme během života (Palečková, 2010).

Čtenářská gramotnost má několik vzájemně se prolínajících rovin:

- **vztah ke čtení** – potěšení z četby a potřeba číst jsou důležitým předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Pokud jedinec nedisponuje potřebou číst a četba mu nepřináší radost, nemůže si vybudovat kladný vztah ke čtení,
- **doslovné porozumění** - umění dešifrovat psaný text a pomocí znalostí a zkušeností porozumět na doslovné úrovni. Potřeba znalosti slov, slovní zásoby,
- **vysuzování** - umění vyvozovat závěry z přečteného textu, kriticky hodnotit přečtený text. Čtenář vnímá záměry autora textu,

- **metakognice** - dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost zvážit záměr vlastního čtení, volba textu a způsobu čtení, vyhodnocování porozumění čtenému textu a volit strategie pro lepší porozumění,
- **sdílení** – interpretace vlastních prožitků z četby s dalšími čtenáři, vnímání shod a rozdílů s společensky sdílenými interpretacemi,
- **aplikace** – poznatky z četby jsou využívány k seberozvoji a k dalšímu konání, četbu zúročuje v dalším životě,
(RVP Metodický portál WIKI 1., 2006).

Doležalová (2005) chápe čtenářskou gramotnost jako součást funkční gramotnosti, kde podstata obou je téměř stejná, avšak čtenářská gramotnost klade větší důraz na funkce myšlení a rozvojový aspekt. Při posuzování čtenářské gramotnosti vzhledem k věku dítěte uvádí důležité informace:

- čtenářská gramotnost se utváří asi do 15 let věku,
- čtenářskou dovednost i děti osvojují především na 1. stupni ZŠ.

Na základě uvedených údajů Doležalová (2005, s. 49) usuzuje, že „*čtenářskou gramotnost odlišuje od funkční gramotnosti kvalita, rozsah a náročnost požadovaných dovedností podmíněné především věkem.*“

Čtenářskou gramotnost můžeme chápat i jako nejdůležitější složku celkové gramotnosti. Její význam nespočívá pouze ve správnosti a rychlosti čtení, ale klade důraz na funkční charakter, na rychlé a pružné získání informací, které efektivně zpracujeme. V tomto smyslu je získávání a ověřování poznatků bez čtení obtížné a často i nemyslitelné. V edukačním procesu má čtenářská gramotnost nezastupitelnou pozici, jelikož „*umožňuje získávání, osvojování, zapamatování a vybavování poznatků a informací z dalších oborů vzdělávání*“ (Najvarová, 2008, s. 41).

Výuku a rozvoj čtenářské gramotnosti musíme chápat jako komplexní problém. Požadovaného výsledku dosáhneme pouze celoživotním rozvíjením a zdokonalováním jedincových vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou nutné pro porozumění všech druhů textů. Požadovaného výsledku nedosáhneme tím, že na školách budeme vyučovat literaturu, předčítat odborné texty nebo diskutovat nad přečteným textem. Tím pouze vyučujeme část čtenářské gramotnosti. Je na nás, abychom žákům ukázali cestu k porozumění slov, znalosti gramatiky, pochopení čteného

textu, k posouzení přečteného textu. V dítěti musíme vyvolat potřebu četby a radosti z přečteného textu, vysvětlit jak s textem zacházet, jak použít získané informace. Jak můžeme s textem pracovat, jaké rozlišujeme formy textu, typy a formát textu. Při čtení vycházíme ze svých dosavadních zkušeností, znalostí a vědomostí, čtení je komunikativní a nutí nás k přemýšlení, zaujímáme postoje k autorovým záměrům. Jen tak si vybudujeme další znalosti, názory, postoje, zvětšíme objem informací, které použijeme v dalším studiu a v běžných životních situacích. Správným čtením zhodnotíme a prozkoumáme smysl textu, jeho obsah, strukturu a formu. Pro správné čtení je vhodné zafixování základních postupů – přístupu k získávání informací, shrnutí a interpretace textu a přemýšlení (Řeřichová, 2009).

Čtenářskou gramotností se odborníci v Česku začali zabývat na konci 20. století, kdy se Česká republika stala členem mnoha evropských a světových organizací. Výsledky mezinárodních výzkumů funkční čtenářské gramotnosti v posledním desetiletí 20. století ukázaly potřebu se touto otázkou intenzivně zabývat. Česká školní inspekce přijala metodická východiska výzkumů PISA a PIRLS, v roce 2007 prověřila na základních a středních školách úroveň podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků. Ve své závěrečné zprávě deklaruje čtenářskou gramotnost jako *„hlavní faktor, který rozhodujícím způsobem ovlivňuje úspěšné utváření a rozvoj klíčových kompetencí, důležitých pro osobnostní růst a uplatnění v životě společnosti“* (Řeřichová, 2009).

Průcha (2003) popisuje čtenářskou gramotnost jako komplex vědomostí a dovedností, které nám umožňují pracovat s běžným psaným textem v našem životě. Jedná se o umění číst psané texty, reprodukovat je, vyhledávat v nich, zpracovávat a srovnávat informace a rozumět jim. Čtenářská gramotnost je součástí funkční gramotnosti.

3.4.1 Výzkum PISA

Projekt PISA je první velký mezinárodní výzkum různých typů gramotností u patnáctiletých žáků, je považován za největší a nejdůležitější projekt z hlediska měření výsledků žáků. Je realizován v pravidelných devítiletých cyklech, přičemž každý cyklus má tři fáze: v roce 2000 výzkum v oblasti čtenářské gramotnosti, v roce 2003 v oblasti matematické gramotnosti, v roce 2006 v oblasti přírodovědné gramotnosti a zatím poslední výzkum proběhl v roce 2009 v oblasti čtenářské gramotnosti - čtenářských kompetencí *„reading literacy“*. Čtenářská kompetence je chápána ve výzkumu PISA jako aktivní

zpracování textu v souladu s výzkumem porozumění textu, který chápeme jako konstrukční výkon jedince. Pojem čtení zde vychází i kognitivně psychologických východisek výzkumu porozumění textu a je zaměřen především pragmaticky, není pasivní percepcí informací, ale aktivní konstrukcí významu textu. Čtenář aktivně spojuje informace obsažené ve čteném textu s dosavadními a jazykovými znalostmi a vědomostmi o světě. Hlavním úkolem výzkumu je poskytnutí informací o úspěšnosti, efektivitě a kvalitě vzdělávacích systémů v zúčastněných zemích. Mimo tato srovnání můžeme pracovat s výsledky v rámci jednotlivých škol, typů škol, skupin žáků apod. Díky periodizaci můžeme data srovnávat s předcházejícími výsledky a sledovat tak stoupající nebo klesající úroveň u všech tří hodnocených gramotností na úrovni státu, regionu, ale i školy (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009).

Každému hlavnímu sběru dat předchází pilotní projekt, kde je prověřována funkčnost testovaných nástrojů pro hlavní šetření a postup sběru dat. Samotný výzkum se skládá z textu a dotazníku. Každý patnáctiletý žák vypracovává písemný dvouhodinový test, ve kterém jsou jak uzavřené otázky, s výběrem odpovědi ze čtyř až pěti možností, tak i otevřené otázky, s tvorbou vlastní krátké nebo obsáhlejší odpovědi. V postupech se žáci soustředí na pět základních oblastí:

- **obecné porozumění** – vystihnout základní myšlenky textu, jeho účel,
- **získávání informací** – vyhledat požadovanou informaci v textu,
- **vytvoření interpretace** – zobecnit prvotní dojmy a objasnit informace,
- **posouzení obsahu textu** – porovnat informace z textu s obecně známými informacemi a obhájit vlastní názor,
- **posouzení formy textu** – hodnotit kvalitu textu, slohové stavby, žánr, jazyk autora (Straková, 2002).

V obsahové části posuzují dva typy textů:

- **souvislé** – vyprávění, výklad, popis, polemické texty a pokyny,
- **nesouvislé** – reklamy, letáky, formuláře, tabulky, grafy, apod. (Straková, 2002).

V oblasti situace jsou texty děleny do čtyř skupin:

- **osobní** – dopis, deník,

- **veřejné** – oficiální dokumenty, oznámení, zákony,
- **pracovní** – návody, pokyny, rady,
- **vzdělávací** – učebnice, skripta (Straková, 2002).

Ve třicetiminutovém písemném dotazníku žáci poskytují základní údaje o sobě, o prostředí ve kterém žijí, o postojích, o názorech, ale i informace o škole a metodách výuky, jejich vztahu k testovanému předmětu. Za každou zúčastněnou školu vyplňuje ředitel přibližně třicetiminutový dotazník o velikosti, sídle, typu školy, o složení pedagogického sboru, kritéria při přijetí na školu, způsob hodnocení žáků (Straková, 2002).

Uskutečněné výzkumy PISA v České republice

| Fáze | Testovaná oblast | Rok realizace | Počet žáků | Počet škol |
|------|-------------------------|---------------|------------|------------|
| 1. | Čtenářská gramotnost | 2000 | 9300 | 250 |
| 2. | Matematická gramotnost | 2003 | 9919 | 260 |
| 3. | Přírodovědná gramotnost | 2006 | 9016 | 245 |

Tab. č. 2 I. Cyklus výzkumu PISA

(Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009)

| Fáze | Testovaná oblast | Rok realizace | Počet žáků | Počet škol |
|------|-------------------------|---------------|------------|------------|
| 1. | Čtenářská gramotnost | 2009 | 7500 | 290 |
| 2. | Matematická gramotnost | 2012 | X | X |
| 3. | Přírodovědná gramotnost | 2015 | X | X |

Tab. č. 3 II. Cyklus výzkumu PISA

(Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009)

V dubnu a květnu 2009 proběhlo testování patnáctiletých žáků na 290 školách v celé České republice. Testování se účastnilo cca 7 500 žáků a cca 600 ředitelů škol a učitelů českého jazyka (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009).

| Členské země OECD | Účast na projektu PISA v roce | | | |
|-------------------|-------------------------------|------|------|------|
| | 2000 | 2003 | 2006 | 2009 |
| Austrálie | • | • | • | • |
| Belgie | • | • | • | • |
| Česká republika | • | • | • | • |
| Dánsko | • | • | • | • |
| Finsko | • | • | • | • |
| Francie | • | • | • | • |
| Irsko | • | • | • | • |
| Island | • | • | • | • |
| Itálie | • | • | • | • |
| Japonsko | • | • | • | • |
| Kanada | • | • | • | • |
| Korea | • | • | • | • |
| Lucembursko | • | • | • | • |
| Maďarsko | • | • | • | • |
| Mexiko | • | • | • | • |
| Německo | • | • | • | • |
| Nizozemsko | • | • | • | • |
| Norsko | • | • | • | • |
| Nový Zéland | • | • | • | • |
| Polsko | • | • | • | • |
| Portugalsko | • | • | • | • |
| Rakousko | • | • | • | • |
| Řecko | • | • | • | • |
| Slovensko | | • | • | • |
| Španělsko | • | • | • | • |
| Švédsko | • | • | • | • |
| Švýcarsko | • | • | • | • |
| Turecko | | • | • | • |
| USA | • | • | • | • |
| Velká Británie | • | • | • | • |

Tab. č. 4 Zúčastněné členské země OECD na výzkumech PISA (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009)

| Nečlenské země | Účast na projektu PISA v roce | | | |
|------------------------|-------------------------------|------|------|------|
| | 2000 | 2003 | 2006 | 2009 |
| Albánie | • | | | • |
| Argentina | • | | • | • |
| Ázerbajdžán | | | • | • |
| Brazílie | • | • | • | • |
| Bulharsko | • | | • | • |
| Dominikánská republika | | | | • |
| Estonsko | | | • | • |
| Hongkong | • | • | • | • |
| Chile | • | | • | • |
| Chorvatsko | | | • | • |
| Indonésie | • | • | • | • |
| Izrael | • | | • | • |
| Jordánsko | | | • | • |
| Katar | | | • | • |
| Kazachstán | | | | • |
| Kolumbie | | | • | • |
| Kyrgyzstán | | | • | • |
| Lichtenštejnsko | • | • | • | • |
| Litva | | | • | • |
| Lotyšsko | • | • | • | • |
| Macao - Čína | | • | • | • |
| Makedonie | • | | | |
| Moldavsko | | | | • |
| Panama | | | | • |
| Peru | • | | | • |
| Rumunsko | • | | • | • |
| Rusko | • | • | • | • |
| SAE | | | | • |
| Singapur | | | | • |
| Slovinsko | | | • | • |
| Srbsko a Černá Hora | | • | • | • |
| Šanghaj - Čína | | | | • |
| Thajsko | • | • | • | • |
| Tchaj-wan | | | • | • |
| Trinidad a Tobago | | | | • |
| Tunisko | | • | • | • |
| Uruguay | | • | • | • |

Tab. č. 5 Zúčastněné nečlenské země OECD na výzkumech PISA (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009)

Z uvedených tabulek Ústavu pro informace ve vzdělávání vyplývá, že:

v roce 2000 se testování čtenářské gramotnosti zúčastnilo 28 členských zemí OECD, neúčastnilo členské Turecko, Slovensko se stalo členskou zemí během roku 2000. V tomto roce se zúčastnilo pouze 15 nečlenských zemí. V roce 2009, kdy taktéž proběhlo testování

čtenářské gramotnosti, se zúčastnily všechny členské země a 36 nečlenských zemí, což je nárůst zájmu o 140%. Vlády zúčastněných zemí si v testovacím mezidobí uvědomily důležitost srovnání výsledků čtenářské gramotnosti, mnohé přistoupily stejně jako Česká republika k zahrnutí podpory čtenářské gramotnosti do rámcových vzdělávacích programů.

Z hlediska tématu bakalářské práce jsou neméně důležité výsledky z výzkumu v roce 2009, které byly zveřejněny v prosinci 2010 (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009).

Čeští žáci v uvedeném výzkumu dosáhli pouze podprůměrných výsledků, alarmující je zjištění, že mezi zeměmi OECD se umístili ve spodní třetině. Nejlepších výsledků dosáhli žáci Koreje a Finska, před Českou republikou je i Španělsko, Řecko, Polsko, Maďarsko, Německo atd. Za žáky z České republiky se umístili například žáci ze Slovenska, Rakouska a Turecka. Ve srovnání s rokem 2000 došlo k výraznému zhoršení výsledků, především chlapců. Žáci prokázali nedostatečnou úroveň čtenářských kompetencí, mají problémy s posuzováním obsahu a formy textu. Nejvýraznější změny ze zemí OECD jsou u českých žáků, kteří uvedli, že čtou pro radost, jejich počet se výrazně zmenšil - na pouhou třetinu, současně třetina žáků hodnotí čtení jako ztrátu času. Pokud se zaměříme na výsledky v rámci jednotlivých krajů České republiky, nejlépe se umístili žáci z Prahy, Zlínského a Plzeňského kraje. Naopak nejhůře dopadli žáci z Moravskoslezského a Karlovarského kraje (Palečková, 2010).

3.4.2 Výzkum PIRLS

Výzkum PIRLS je organizován asociací IEA a jeho výsledky jsou používány ke zjišťování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků základních škol v pravidelných pětiletých cyklech, v České republice byl první výzkum proveden v roce 2001. Žák vyplňuje osmdesátiminutový písemný test, který je zaměřen na dva cíle:

- **čtení pro literární zkušenost** – čtení pro radost, pro odpočinek,
- **čtení pro získání a používání informací** – učení, vzdělávání.

Uvedeným cílům odpovídají typy textů, které jsou zastoupeny ve stejném poměru, jsou doplněny obrázky, grafy popř. tabulkami. Test obsahuje otázky uzavřené (výběr ze čtyř možností) a otevřené (s tvorbou odpovědi). Žáci jsou zkoumáni ve čtyřech oblastech:

- vyhledání informací,
- dedukce závěrů,

- shrnutí informací a myšlenek do jednoho textu,
- posouzení obsahové nebo formální stránky textu.

Součástí výzkumu PIRLS jsou dotazníky, které zjišťují čtenářské návyky a chování žáků. Dotazníky vyplňují žáci, škola, učitelé, ale i rodiče. První cyklus výzkumu se uskutečnil v roce 2001, účastnilo se 35 zemí z celého světa, v České republice bylo do projektu náhodně vybráno 150 základních škol. Druhého cyklu výzkumu v roce 2006 se Česká republika neúčastnila, z tohoto důvodu výsledky neuvádíme (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRSL 2001, 2002).

4 ČTENÁŘSTVÍ U PUBESCENTŮ

Čtenářství je činnost jedince, která je prováděna spolu s jinými aktivitami. Pro zdravý rozvoj dítěte je důležitá vyváženost jeho fyzických a psychických činností. Čtenářství náleží ke klíčovým duševním aktivitám dítěte. Často je podceňováno a nejsou adekvátně hodnoceny aspekty čtenářství, mezi které patří zejména psychologické, sociologické a sociální, poznávací, informační, komunikativní a relaxační. Čtenářství je ukazatelem zapojení psychologie četby, literatury a čtenáře, je ukazatelem vnímavosti čtenáře. Role čtenáře jsou velkou mírou ovlivněny množstvím a druhem přečtené literatury. Jeho postoje a názory jsou ovlivněny čteným textem. Proto považujeme dětské čtenářství za výrazný edukační prostředek. Můžeme jej chápat jako celek, který se skládá ze dvou částí, a to vnitřní a vnější. Vnitřní část ovlivňuje psychosociální chování dítěte, kdežto vnější je zaměřena na vzdělávání dětského čtenáře (Homolová, 2008).

4.1 Charakteristika pubescenta

Všeobecně označujeme toto období jako přechod mezi dětstvím a dospělostí. Nejen, že dochází ke komplexní proměně osobnosti, ale podle Vágnerové (2005; 2001) se jedná o období hledání a přehodnocování, v němž se dítě snaží zvládnout vlastní proměnu, snaží se dosáhnout uspokojivého sociálního postavení a vytváří si vlastní identitu. Usiluje o odstranění dětských znaků a sociální podřízenosti. Co nejdříve se snaží získat širší práva a větší svobodu v rozhodování, ale povinnosti a závazky vyplývající z dospělosti přijímá velmi neochotně a pomalu. V rané adolescenci, 11. – 15. rok, jsou u dětí nejnápadnější tělesné změny, avšak dochází i ke změně způsobu myšlení, uvažují systematictěji, ověřují si vlastní úvahy, osvojují si abstraktní způsoby myšlení a především dochází ke změnám emočního prožívání. Jejich emoční reakce jsou na podněty mnohdy nepřiměřené, citové prožitky jsou intenzivní, avšak spíše krátkodobé a proměnlivé. Často se projevuje emoční egocentrismus, jsou přesvědčeni, že nikdo jiný neprožívá stejné pocity jako oni. Dospívající chápou různé teorie a zabývají se řešením problémů jinak než dosud. Přemýšlí nad ohromným množstvím věcí, jaký mají smysl, proto se mnozí obracejí na knihy, protože se chtějí dozvědět více, než je jim předkládáno formou výuky ve škole. Mnozí dospívající již mají vyhraněné zájmy, kterým se chtějí věnovat i v dospělosti.

Výzkumy ukazují výrazné rozdíly v pohlavním i celkovém psychickém vývoji mezi chlapci a dívkami, v některých případech až o dva roky ve prospěch dívek. Převládá

logické myšlení, které je ovlivňováno především školním vyučováním. Výrazné kvalitativní změny je možné pozorovat v řeči dospívajících, jejich slovník je bohatší, věty gramaticky a stylisticky správné s abstraktními pojmy. Vlivem četby knih a hovorem s dospělými žáci svou řeč zkrášlí a používají bohaté výrazové prostředky (Kuric, 2001).

Průcha (2003, s. 193) uvádí věk 13 – 15 let jako období vlastní pubescence. Charakterizuje jej jako „*nejbouřlivější období ve vývoji jedince*“, kdy dochází ke změnám anatomicko-fyziologickým, intelektovým, emocionálním a sociálním. Typickým rysem je vymanit se ze závislosti na dospělých, mít větší celkovou samostatnost.

4.2 Výzkumy čtenářství u dospívajících

V závislosti na kvalitativní změny u dospívajících nastávají změny v zájmech a změny v orientaci na osobní aktivity. Mění se jejich čtenářský zájem a čtenářské potřeby současně se čtenářskými kompetencemi.

Problematika pubescentního čtenářství je výzkumně velmi zajímavá, přesto, že již bylo provedeno mnoho výzkumných šetření. Zejména z důvodu rozsáhlých změn ve společenských trendech, které mají výrazný vliv na kvalitativní i kvantitativní změny dospívajícího, jeho proměny čtenářský zájmů, potřeb a preferencí. Jeho vztah k literatuře a čtenému textu je třeba průběžně přehodnocovat z důvodu správného nastavení RVP, tak aby čtenářství v dospívajícím období bylo řádně popsáno nejen z pedagogicko-didaktického hlediska, ale také z pohledu sociálního a rozhodujících čtenářských dispozic. Bližší znalost pubescentního čtenářství je možná pouze poznáním čtenářských potřeb, zájmů a postojů dospívajícího čtenáře. Podle dosavadních výzkumů dospívající čtenáři preferují potřebu relaxační před potřebou poznávací. Čtenářství se v současné době ovlivňuje vnějšími faktory a to především agresivnějšími médii – televizí, internetem. Všeobecně pubescenti čtou rádi, nepravidelně a většinou přečtou jednu knihu za měsíc. Pubescenti souhlasí s názorem, že četbou rozvíjí svoji osobnost, fantazii a obzory. Souhlasí s tvrzením: čím víc člověk čte, tím víc ví (Homolová, 2009; Středočeská vědecká knihovna v Kladně, 2009).

4.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jeden RVP ZV) je zpracován na základě dlouholetých zkušeností v oblasti základního vzdělávání. Jsou v něm zahrnuty požadavky a dlouhodobé záměry vzdělávání s ohledem na požadavky postmoderní společnosti tak, aby žáci získané vědomosti a dovednosti byli schopni uplatnit v dalším studiu, na pracovním trhu nebo v praktickém životě. Důraz je kladen především na utváření a rozvoj klíčových kompetencí vycházejících z představ celoživotního učení a zpřesňování jejich úrovně, na poskytování solidního základu všeobecného vzdělání. RVP ZV stanoví očekávanou úroveň vzdělání pro žáky ukončující základní vzdělání, vymezují co je důležité a nepostradatelné v základním vzdělávání, zohledňuje potřeby a možnosti žáků. Současně podporuje samostatnost jednotlivých vzdělávacích zařízení a odpovědnost pedagogů za vzdělání žáků. Základem pro efektivní a kvalitní vzdělávání je vytvoření podnětného a tvůrčího prostředí, které nadané žáky stimuluje, méně nadané chrání a nejslabší žáky podporuje (Jeřábek, 2007).

RVP ZV popisuje klíčové kompetence jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Proces osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který je jednotlivci celoživotně rozvíjen. Ve fázi základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Z hlediska tématu bakalářské práce můžeme říct, že dobrá úroveň čtenářské gramotnosti u žáků velkou měrou napomáhá k získání všech výše uvedených klíčových kompetencí. Pro edukační oblast je stěžejní kvalitní úroveň jazykového vzdělání, správné užívání spisovného jazyka v písemné i mluvené formě, schopnost interpretovat své vědomosti, pocity, postoje, názory a reakce. Proto je kladen důraz na výuku mateřského jazyka, obsahující komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu. Dobře osvojené učivo z Českého jazyka a literatury je předpokladem jasného, logického a srozumitelného vyjadřování, které žáci účinně uplatní při prohlubování již zmíněných klíčových kompetencí. RVP ZV stanovuje rozsah učiva pro jazykovou výchovu, který obsahuje například pravopis, slovní zásobu, poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, literární pojmy, mluvený a písemný projev. Předmět Český jazyk a literatura učí žáka chápat mateřský jazyk jako určitý historický jev, který je odrazem historického a kulturního vývoje národa, tím utváří

vztah k mateřskému jazyku. Učí osvojení a zdokonalení komunikačních schopností, které především u pubescentů slouží k prosazení osobnosti a získání sebedůvěry při vyjadřování (Jeřábek, 2007; Hučinová, 2007).

Z pohledu zaměření naší bakalářské práce jsou od žáků druhého stupně očekávané výstupy, které RVP ZV vymezuje v komunikační a slohové výchově, v jazykové výchově a výchově literární. Mezi uvedenými výstupy jsou například:

- ucelená reprodukce přečteného textu,
- popis struktury a jazyka textu,
- formulace hlavní myšlenky textu,
- interpretace vlastními slovy,
- rozlišení základních literárních druhů,
- vyhledávání informací,
- vyhledávání klíčových slov,
- rozlišení spisovného jazyka od nářečí a obecné češtiny,
- formulace hlavní myšlenky textu a další výstupy (Jeřábek, 2007).

4.4 Souhrn a souvislost pojmů

Hlavním tématem naší bakalářské práce je čtenářská gramotnost, která je důležitým předpokladem k dosažení čtenářské kompetence, ta je v některých případech pokládána za samostatnou klíčovou kompetenci. K dosažení čtenářské gramotnosti je nutná komplexnost čtenářských vědomostí, schopností a dovedností. Čtenářské dovednosti představuje čtenářství spolu s čtenářskými postoji, návyky, zájmy, hodnotami, potřebami, preferencemi a motivací. Součástí čtenářství je četba, kterou můžeme definovat jako čtení s emocionálním prožitkem. Čtení chápeme jako duševní činnost čtenáře.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 ZÁKLADNÍ INFORMACE O VÝZKUMU

V praktické části se zabýváme výzkumem čtenářské gramotnosti, čtenářských postojů a návyků žáků druhého stupně základní školy. Účelem je ověření osobních zkušeností, znalostí získaných z odborné literatury a faktů z výzkumů, které provedli odborníci, zabývající se problematikou čtenářské gramotnosti.

Výsledky výzkumu budou poskytnuty Základní škole Luhačovice pro seznámení se s úrovní čtenářské gramotnosti, čtenářskými postoji a návyky žáků a současně pro analýzu přístupů k vytváření čtenářských kompetencí žáků.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjištění úrovně čtenářské gramotnosti, čtenářských postojů a návyků u žáků druhého stupně Základní školy Luhačovice. Srovnání úrovně čtenářských dovedností zkoumaného vzorku s mezinárodní úrovní a s úrovní žáků ČR.

5.2 Výzkumný problém

Zabýváme se zjištěním úrovně čtenářské gramotnosti žáků druhého stupně vybrané základní školy a srovnáním čtenářské gramotnosti zkoumaného souboru a zveřejněných výsledků výzkumu PISA 2000. Současně srovnáváme čtenářskou gramotnost mezi žáky 7. a 9. ročníku vybrané základní školy a zjišťujeme jejich čtenářské postoje a návyky.

5.2.1 Dílčí výzkumné problémy

- Mají děti časový prostor věnovat se četbě, jaké množství dětí čte denně?
- Co vede děti k četbě, proč čtou, co jim četba přináší, jak hodnotí přečtenou knihu a filmové zpracování na stejné téma ?
- Jaké je oblíbené místo a doba dítěte pro četbu?
- Co je předmětem zájmu jejich četby a jak přistupují k četbě v rámci výuky?
- Kdo jim pomáhá s výběrem knih pro četbu a jak knihy získávají?
- Jaká je jejich informovanost o čtenářských projektech a čtenářských kampaních?

5.2.2 Stanovení hypotéz

Pro zpracování výsledků výzkumu jsme si stanovili následující hypotézy:

- H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve výsledcích čtenářských dovedností žáků zkoumaného vzorku a výsledcích žáků ČR podle výzkumu PISA.
- H1: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v důvodech četby podle pohlaví.
- H2: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v oblíbených žánrech četby podle pohlaví.
- H3: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni čtenářských dovedností mezi dívkami a chlapci ve zkoumaném vzorku.
- H4: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni čtenářských dovedností mezi žáky 7. a 9. ročníku.

5.3 Metodika výzkumu

- aplikovaný
- empirický – popisný výzkumný problém
- kvantitativní výzkum
- dotazníkové šetření
- záměrný výběr
- použitá technika: anonymní dotazník

Pro sběr dat jsme využili dotazníkovou techniku. Dotazník pro výzkum obsahoval 25 otázek, dvě otázky byly určeny na zjištění proměnných výzkumu, tj. pohlaví a ročníku. Stěžejní otázky na zjištění čtenářské gramotnosti, dle výzkumu PISA 2000, byly čtyři a ty byly dále členěny na další podotázky. Zbývajících 19 otázek bylo zadáno na zjištění čtenářských postojů a návyků. Struktura otázek v dotazníku je v uvedena v tabulce:

| Druh otázky | Číslo otázky |
|---------------------|---|
| Uzavřená otázka | 1, 2, 3a, 3c, 3e, 4a, 4b, 4c, 4d, 5a, 5b, 5d, 5e, 6a, 8, 13, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 24 |
| Polootevřená otázka | 10, 11, 12, 17, 18, 21 |
| Otevřená otázka | 3b, 3d, 3f, 4e, 5c, 6b, 6c, 6d, 6e, 7 |
| Škálová otázka | 9, 14, 25 |

Tab. č. 6 Struktura dotazníku

Zastoupení úloh podle dovedností u otázek 3, 4, 5, 6:

| Dovednost | Počet úloh |
|------------------------|------------|
| Obecné porozumění | 1 |
| Získávání informací | 7 |
| Posouzení formy textu | 2 |
| Posouzení obsahu textu | 3 |
| Interpretace textu | 5 |
| Celkem | 18 |

Tab. č. 7 Otázky podle dovedností

Zastoupení úloh podle typu textů:

| Typ textu | Počet úloh |
|------------|------------|
| Souvislý | 3 |
| Nesouvislý | 1 |

Tab. č. 8 Otázky podle typu textů

Výzkumný vzorek

Základní soubor našeho výzkumu tvořili žáci druhého stupně základní školy. Záměrným výběrem jsme zvolili žáky 7. a 9. ročníku základní školy, kde jsme předpokládali celkový rozsah 110 respondentů.

| Zkoumaný vzorek | Dívky | Chlapci | Celkem |
|-------------------|-------|---------|--------|
| 7. ročník | 19 | 16 | 35 |
| 9. ročník | 27 | 33 | 60 |
| Celkem dotázaných | 46 | 49 | 95 |

Tab. č. 9 Zastoupení respondentů podle ročníku a pohlaví

Oslovili jsme žáky 2. stupně Základní školy Luhačovice, kteří spadají do zvoleného výběrového souboru, tj. žáků 7. a 9. ročníků. Žáci vyplňovali dotazníky v hodinách českého jazyka, pro vyplnění dotazníku měli k dispozici celou vyučovací hodinu. Jednoznačně se nám potvrdila skutečnost, že přítomnost u vyplňování dotazníků je správně zvolený způsob, mohli jsme okamžitě reagovat na dotazy, jak ze strany žáků, tak ze strany vyučujících. Dotazy se týkaly převážně způsobu označení odpovědi. Otázky v dotazníku byly žákům srozumitelné. Současně s dotazníky jsme žákům rozdali i texty k otázkám č. 3, 4, 5 a 6, které jsme žákům po vyplnění dotazníku ponechali.

Celkem jsme měli připraveno 110 dotazníků, z důvodu nemocnosti bylo žáky vyplněno 95 dotazníků – 7. ročník 35 žáků, 9. ročník 60 žáků. Pro zpracování výsledků čtenářské gramotnosti jsme použili všech 95 vyplněných dotazníků, pro zpracování čtenářských postojů a návyků, druhá část dotazníku, jsme použili 93 dotazníky, 2 byly v této části zcela nevyplněny – 2 % z celkového počtu.

V 7. ročníku byl výzkum proveden ve dvou třídách, v 9. ročníku ve třech třídách. Vyšší počet tříd v 9. ročníku jsme zvolili spolu s vedením školy z důvodu srovnání s výsledky výzkumu PISA, 7. ročník byl záměrně zvolen pro prokázání nižší úrovně čtenářské gramotnosti z důvodu nižšího věku.

5.4 Vyhodnocení dat

Vyhodnocování odpovědí na otázky 3, 4, 5 a 6 proběhlo dvěma způsoby. U otázek s výběrem odpovědi jsme provedli kontrolu zvolené odpovědi žákem a předem dané správné odpovědi. U otázek s tvorbou odpovědi jsme vyhodnocovali stejným způsobem jako u výzkumu PISA, tj. hodnocení správnosti odpovědi. Pro oba způsoby jsme použili kódy :

Kód 1 – úplná odpověď

Kód 0 – neúspěšný pokus o odpověď

Kód 9 – chybějící odpověď

Při vyhodnocování otázek 7 – 25 jsme nepoužívali správné předem dané odpovědi, jednalo se o otázky, kde jsme považovali žáka jako individuální subjekt.

Pro zpracování dat jsme použili metody popisné statistiky, relativní četnosti u jednotlivých otázek dotazníku. Všechny vyhodnocené odpovědi na jednotlivé otázky jsme zanesli do tabulky a zpracovali v programu Excel.

Otázky týkající se čtenářské gramotnosti jsme zpracovali v samostatném souboru, který je přílohou této bakalářské práce. Pomocí filtru jsme zpracovali potřebné údaje, sestavili kontingenční tabulky. Ověřili jsme předpoklady použití testu chí-kvadrát, že ve více než 20% polí kontingenční tabulky nejsou očekávané četnosti menší než 5 a v žádném poli není očekávaná četnost menší než 1. Využitím statistických funkcí CHITEST a CHIINV jsme ověřili stanovené hypotézy.

Otázky zaměřené na čtenářské postoje a návyky jsou rovněž zaznamenány v samostatném souboru. Všechny uvedené grafy jsme rovněž zpracovali v programu Excel.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu jsme rozdělili do tří částí:

1. Vyhodnocení otázek týkajících se čtenářské gramotnosti. V této části jsme srovnávali zveřejněné výsledky výzkumu PISA 2000 (Kraplová, 2002) a výsledky námi zkoumaného vzorku. Z důvodu rozsáhlosti výsledků na jednotlivé otázky čtenářské gramotnosti uvádíme tabulkové zpracování pouze u vybraných dat, která jsme vyhodnotili jako zajímavá. Zbylé výsledky otázek popisujeme slovy,
2. vyhodnocení otázek na čtenářské postoje a návyky,
3. ověření stanovených hypotéz. Při potvrzování první hypotézy jsme aplikovali potřebná data ze zveřejněných výsledků výzkumu PISA 2000 (Kraplová, 2002).

6.1 Čtenářská gramotnost

Otázka č. 3 Chřipka

Obsah: souvislý text (argumentace/přesvědčování)

a) výběr odpovědi, dovednost: získávání informace

| % | Mezinárodní úspěšnost | Úspěšnost českých žáků | Úspěšnost ZŠ | Úspěšnost 9. ročník | Úspěšnost 7. ročník |
|---------|-----------------------|------------------------|--------------|---------------------|---------------------|
| Dívky | 76,5 | 77,4 | 95,7 | 96,3 | 94,7 |
| Chlapci | 65,0 | 63,3 | 83,7 | 78,8 | 93,8 |
| Celkem | 70,7 | 70,6 | 89,5 | 86,7 | 94,3 |

Tab. č. 10 Vyhodnocení otázky 3a

Interpretace:

Z tabulky je zřejmé, že procentuálně žáci ZŠ celkově i jednotlivé ročníky odpověděli na zadanou otázku správně. Jejich umístění je v každé kategorii vysoce nad průměrem ČR i OECD. Překvapivé jsou výsledky chlapců 7. ročníku, kteří se umístili vysoce před chlapci z 9. ročníku, a to o celých 15 %.

b) otevřená otázka, dovednost: posouzení formy textu

Interpretace:

V této úloze se žáci zkoumaného vzorku umístili hluboce pod mezinárodním průměrem a to o celých 18,6 %, současně i pod republikovým průměrem o 5,3 %. Pouze 25 žákům jsme odpověď uznali jako úplnou, 37 žákům za nevyhovující a 33 žáci neodpověděli. Žáci sedmého ročníku prokázali lepší znalosti v posouzení formy textu než žáci devátého ročníku. Dívky z obou sledovaných ročníků mají výrazně lepší výsledky (35,05 %) než chlapci (18,5 %). Ve sledovaných kategoriích poslední příčku obsadili chlapci z devátého ročníku z pouhými 18,2 %.

c) výběr odpovědi, dovednost: interpretace textu

Interpretace:

Na tuto otázku je mezinárodní úspěšnost 53,9 %, ze zkoumaného vzorku správně odpovědělo 53,7 %, což můžeme považovat za srovnatelný výsledek. Chlapci devátého ročníku získali 60,6 %, nejlepší výsledek všech sledovaných kategorií. Naopak nejslabší výkon podaly dívky 7. ročníku, pouhých 31,6 %.

d) otevřená otázka, dovednost: posouzení obsahu textu

| % | Mezinárodn í úspěšnost | Úspěšnost českých žáků | Úspěšnost ZŠ | Úspěšnost 9. ročník | Úspěšnost 7. ročník |
|---------|---------------------------|---------------------------|-----------------|------------------------|------------------------|
| Dívky | 36,3 | 29,6 | 43,5 | 48,1 | 36,8 |
| Chlapci | 26,1 | 21,4 | 28,6 | 33,3 | 18,8 |
| Celkem | 31,3 | 25,6 | 35,8 | 40,0 | 28,6 |

Tab. č. 11 Vyhodnocení otázky 3d

Interpretace:

Z výše uvedené tabulky nám vyplývají velmi dobré výsledky zkoumaného vzorku. Žáci devátého ročníku celkově prokázali vysokou úroveň dovedností při posouzení obsahu textu. Celkové výsledky námi zkoumané ZŠ ovlivnil výkon žáků 7. ročníku, který je akceptovatelný vzhledem k věku, přesto můžeme konstatovat výsledek za velmi dobrý v porovnání s výsledkem českých žáků celkově.

e) výběr odpovědi, dovednost: interpretace textu

Interpretace:

V našem dotazníku v pořadí druhá otázka na interpretaci textu. Zkoumaný vzorek žáků prokázal o 10,7 % vyšší úspěšnost než průměr OECD. Celkově 9. ročník získal 61,7 %, tj. o 16,6 % více než uvádějí výsledky OECD a o 13,3 % více než výsledky ČR. Komplexně námi sledované kategorie prokázaly v dovednosti interpretace textu výborné výsledky.

f) Žáci nejčastěji uváděli 2x přečtení textu – celkem 46 žáků, tj. 48 %, 30 žáků uvedlo přečtení textu 1x, 12 žáků četlo text 3x, 5 žáků četlo text 4x a po jednom četli text 5x a 7x.

Otázka č. 4 Sportovní obuv

Obsah: souvislý text (výklad)

a) výběr odpovědi, dovednost: interpretace textu

Interpretace:

V pořadí třetí otázka dotazníku zaměřená na interpretaci textu, kde výsledky zkoumaného vzorku jsou blízké výsledkům českých žáků (89,0 %), zaostávají pouhých 0,6 %. V našem výzkumu 84 žáků uvedlo správnou odpověď, 8 žáků odpovědělo chybně a pouze 3 žáci neodpověděli. Nejvyšší příčku v hodnocení obsadily dívky z 9. ročníku, naopak nejhůře odpovídali chlapci 7. ročníku, jejich výkon můžeme akceptovat s přihlédnutím k nižšímu věku.

b) uzavřená otázka, dovednost: získávání informací

Interpretace:

Druhá úloha na dovednost získávání informací v našem dotazníku, tentokrát se žáci umístili lehce pod výsledky OECD i ČR, rozdíl tvoří pouhá 2 %. Úplnou odpověď uvedli 73 žáci, nevyhovující 10 žáků a 12 žáků nedokázalo odpovědět. Můžeme konstatovat, že 12,6 % ze zkoumaného vzorku nedokázalo získat informaci z poskytnutého textu.

c) uzavřená otázka, dovednost: získávání informací

Interpretace:

V další úloze na získávání informací se úhrnem žáci zkoumaného vzorku umístili nejlépe, o 3 % před mezinárodními výsledky a o 2,6 % před výsledky ČR. Vynikající dovednost prokázaly dívky 9. ročníku, s 92,6 % obsadily nejlepší umístění mezi všemi kategoriemi. Vzhledem k tomu, že v této úloze měli čtenáři uvést současně čtyři daná kritéria z textu, můžeme celkový výsledek žáků ZŠ hodnotit jako velmi dobrý. Pouhých 7 žáků nevytvořilo odpověď, 13 žáků prokázalo snahu o tvorbu odpovědi, avšak jejich odpověď jsme vyhodnotili jako neúplnou, jelikož neobsahovala všechny čtyři kritéria.

d) výběr odpovědi, dovednost: posouzení obsahu textu

Interpretace:

Přestože tato uzavřená otázka nabízela čtyři možnosti odpovědi, celkově se žáci ZŠ umístili na posledním místě. Jednoznačným důvodem byly odpovědi žáků 7. ročníku, naopak žáci 9. ročníku opět prokázali velmi dobrou úroveň dovednosti. Dívky 9. ročníku získaly 92,6 %, nejvíce ze všech sledovaných kategorií, což můžeme hodnotit jako znamenitý výsledek.

e) Žáci nejčastěji uváděli 1x přečtení textu – celkem 40 žáků, 35 žáků uvedlo přečtení textu 2x, 14 žáků četlo text 3x, 4 žáci četli text 4x a po jednom četli text 5x a 6x.

Otázka č. 5 Čadské jezero

Obsah: nesouvislý text (grafy/diagramy)

a) výběr odpovědi, dovednost: získávání informací

Interpretace:

V našem dotazníku první úkol na získávání informace z nesouvislého textu ve kterém žáci 9. ročníku opět dokázali skvělé výsledky, 76,7 % je o 9 % více než žáci ČR a o 11,6 % více než úspěšnost OECD. Pouze 5 žáků jsme ohodnotili kódem 0, nevytvořili odpověď.

b) uzavřená otázka, dovednost: získávání informací

| % | Mezinárodní úspěšnost | Úspěšnost českých žáků | Úspěšnost ZŠ | Úspěšnost 9. ročník | Úspěšnost 7. ročník |
|---------|-----------------------|------------------------|--------------|---------------------|---------------------|
| Dívky | 48,4 | 55,6 | 52,2 | 63,0 | 36,8 |
| Chlapci | 53,6 | 59,0 | 55,1 | 54,5 | 56,3 |
| Celkem | 50,9 | 57,2 | 53,7 | 58,3 | 45,7 |

Tab. č. 12 Vyhodnocení otázky 5b

Interpretace:

Z tabulky je patrný úspěch žáků ZŠ v dovednosti získávání informací z textu, prokázali vyšší úroveň dovednosti, než žáci OECD a současně nižší než žáci ČR. Úspěšnost 9. ročníku byla opět velmi dobrá, celkový výsledek negativně ovlivnilo hodnocení žáků 7. ročníku.

c) otevřená otázka, dovednost: posouzení – obecné porozumění

| % | Mezinárodní úspěšnost | Úspěšnost českých žáků | Úspěšnost ZŠ | Úspěšnost 9. ročník | Úspěšnost 7. ročník |
|---------|-----------------------|------------------------|--------------|---------------------|---------------------|
| Dívky | 39,2 | 45,3 | 52,2 | 59,3 | 42,1 |
| Chlapci | 34,9 | 40,9 | 46,9 | 51,5 | 37,5 |
| Celkem | 36,9 | 43,1 | 49,5 | 55,0 | 40,0 |

Tab. č. 13 Vyhodnocení otázky 5c

Interpretace:

Tabulka ukazuje značnou převahu v úspěšnosti zkoumaného vzorku, především prokázané dovednosti žáků 9. ročníku můžeme hodnotit nadmíru dobře. Vzhledem k mezinárodním výsledkům můžeme úspěšnost žáků 7. ročníku kvalifikovat jako velmi dobré. Naopak musíme zmínit i skutečnost, že 26 žáků nevytvořilo odpověď a 22 žáci uvedli neúplnou odpověď.

d) výběr odpovědi, dovednost: vytvoření interpretace

Interpretace:

V první otázce na vytvoření interpretace z nesouvislého textu, ačkoli měli žáci možnost výběru z daných odpovědí, celková úspěšnost ZŠ byla pod úspěšností českých žáků i žáků OECD. Žáci 9. ročníku prokázali vyšší dovednosti než obě porovnávané skupiny výzkumu PISA, avšak hodnocení dovedností žáků 7. ročníku je velmi nízké, především u dívek.

e) výběr odpovědi, dovednost: vytvoření interpretace

Interpretace:

Hodnocení úspěšnosti zkoumaného vzorku dalšího úkolu na interpretaci textu můžeme označit znovu jako velmi dobré. S procentem 68,4 žáci ZŠ prokázali vyšší úroveň získané dovednosti než žáci ČR (59,3 %) a žáci v mezinárodním výzkumu (56,7 %). Žáci 9. ročníku svým výkonem 76,7 % znovu vynikají.

Otázka č. 6 Graffiti

Obsah: souvislý text (argumentace/přesvědčování)

a) výběr odpovědi, dovednost: interpretace textu

Interpretace:

Zjistili jsme, že další úkol na interpretaci textu žáci zkoumaného vzorku nezvládli. 9. ročník se mírně přibližuje oběma srovnávaným kategoriím. Ovšem k horšímu výkonu, mezinárodnímu hodnocení, mu schází 6,7 %. K výkonu českých žáků schází 9. ročníku 8,7 %. U 7. ročníku je rozdíl mnohem výraznější, k mezinárodní úspěšnosti schází 25,3 % a k úrovni českých žáků dokonce 27,3 %. Musíme konstatovat výrazný propad ve srovnání s předcházejícími úkoly zaměřenými na interpretaci textu.

b) otevřená otázka, dovednost: interpretace textu

| % | Mezinárodní úspěšnost | Úspěšnost českých žáků | Úspěšnost ZŠ | Úspěšnost 9. ročník | Úspěšnost 7. ročník |
|---------|-----------------------|------------------------|--------------|---------------------|---------------------|
| Dívky | 57,8 | 49,1 | 47,8 | 55,6 | 36,8 |
| Chlapci | 49,1 | 44,6 | 34,7 | 33,3 | 37,5 |
| Celkem | 53,4 | 46,9 | 41,1 | 43,3 | 37,1 |

Tab. č. 14 Vyhodnocení otázky 6b

Interpretace:

V uvedené tabulce je opět pozorovatelný výrazně slabý výkon žáků ZŠ ve srovnání se žáky ČR i OECD. Na tento úkol se snažilo odpovědět 27 žáků, avšak jejich odpověď jsme vyhodnotili jako neúplnou. Neočekávali jsme, že 29 žáků budeme hodnotit kódem 9, tedy nepokusili se vytvořit žádnou odpověď.

c) otevřená otázka, dovednost: posouzení obsahu textu

Interpretace:

Vyhodnocením úkolu na posouzení obsahu textu musíme přijmout skutečnost o neúspěchu zkoumaného vzorku ve všech hodnocených kategoriích. Celková úspěšnost žáků ZŠ dosáhla na pouhých 48,4 %, to je o 9,6 % méně v porovnání s úspěšností s českými žáky a o 19,4 % méně než jsou mezinárodní výsledky.

d) otevřená otázka, dovednost: posouzení formy textu

| % | Mezinárodní úspěšnost | Úspěšnost českých žáků | Úspěšnost ZŠ | Úspěšnost 9. ročník | Úspěšnost 7. ročník |
|---------|-----------------------|------------------------|--------------|---------------------|---------------------|
| Dívky | 51,9 | 41,8 | 26,1 | 29,6 | 21,1 |
| Chlapci | 38,7 | 30,2 | 20,4 | 24,2 | 12,5 |
| Celkem | 45,2 | 36,3 | 23,2 | 26,7 | 17,1 |

Tab. č. 15 Vyhodnocení otázky 6d

Interpretace:

V poslední úloze na čtenářskou gramotnost v našem dotazníku žáci zkoumaného vzorku získali pouhých 23,2 %. Jedná se vůbec o nejnižší procentuální vyjádření ze všech hodnocených otázek čtenářské gramotnosti. K zamyšlení nutí výsledky ve všech posuzovaných kategoriích, především výsledky chlapců 7. ročníku. Jejich neúspěch, pouhých 12,5 % můžeme přisuzovat na vrub únavy, snížené koncentrace a nebo také skutečnému nedostatku dovedností.

e) Žáci nejčastěji uváděli 1x přečtení textu – celkem 63 žáků, tj. 66 %, 18 žáků uvedlo přečtení textu 2x, 10 žáků četlo text 3x, 3 žáci četli text 4x a jeden četl text 7x.

Výsledky žáků ZŠ v porovnání s výsledky žáků ČR a OECD podle dovedností

| Dovednost | Ø úspěšnost OECD (v%) | Ø úspěšnost ČR (v%) | Ø úspěšnost ZŠ (v%) | Ø úspěšnost 9.roč. (v%) | Ø úspěšnost 7. roč. (v%) |
|--------------|--------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Získávání | 64,4 | 63,6 | 73,7 | 76,3 | 69,1 |
| Interpretace | 63,3 | 64,6 | 63,6 | 68,8 | 54,7 |
| Posuzování | 51,9 | 50,2 | 43,3 | 47,0 | 37,2 |

Tab. č. 16 Výsledky výzkumu podle dovedností

Interpretace:

Srovnáním výsledků v dílčích oblastech čtenářské gramotnosti jsme zjistili, že žáci v naší vybrané škole dosáhli nejlepších výsledků v oblasti získávání informací z textu, kde jimi dosažené výsledky jsou zřetelně lepší, než výsledky žáků v rámci celé ČR i v rámci zemí OECD. Na výborné hodnocení dosáhli i žáci 7. ročníku, kteří se rovněž v získávání informací umístili před průměrem žáků ČR i zemí OECD. V interpretaci textu se žáci 9. ročníku umístili nad průměrem obou sledovaných skupin, avšak žáci 7. ročníku se dostali pod průměr sledovaných skupin. Přesto se škola celkem umístila nad mezinárodním průměrem, ale o 1 % zaostala za průměrem žáků ČR. V dovednosti posuzování textu jsou žáci obou ročníků pod průměrem žáků ČR i OECD.

Výsledky žáků ZŠ v porovnání s výsledky žáků ČR a OECD podle typu textu

| Typ textu | Ø úspěšnost OECD (v%) | Ø úspěšnost ČR (v%) | Ø úspěšnost ZŠ (v%) | Ø úspěšnost 9.roč. (v%) | Ø úspěšnost 7. roč. (v%) |
|-------------------------|--------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Souvislý (výklad) | 63,5 | 64,9 | 80,2 | 83,8 | 74,3 |
| Souvislý (polemický) | 60,0 | 55,9 | 48,6 | 51,3 | 43,8 |
| Nesouvislý (grafy) | 67,7 | 70,0 | 63,2 | 69,7 | 52,0 |

Tab. č. 17 Výsledky výzkumu podle typu textu

Interpretace:

Výzkum provedený na ZŠ nám potvrdil vynikající výsledky žáků v práci se souvislým textem, konkrétně s výkladem, kde se žáci 9. ročníku, ale i žáci 7. ročníku umístili vysoko nad průměrem žáků ČR i mezinárodním průměrem. Zjištění je v souladu s tím, jaké typy textů převažují v učebnicích. Naopak v kategorii souvislých textů – argumentace a přesvědčování je náš výzkumný vzorek pod průměrem ČR i pod mezinárodním průměrem. V případě nesouvislých textů jsou žáci ZŠ celkově lehce pod průměrem ČR, avšak tato úloha byla v dotazníku zastoupena pouze otázkou č. 5.

Výsledky žáků ZŠ v porovnání s výsledky žáků ČR a OECD podle typu situací

| Situace | Ø úspěšnost OECD (v%) | Ø úspěšnost ČR (v%) | Ø úspěšnost ZŠ (v%) | Ø úspěšnost 9.roč. (v%) | Ø úspěšnost 7. roč. (v%) |
|------------|--------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Pracovní | 58,5 | 52,7 | 52,2 | 54,3 | 48,6 |
| Vzdělávací | 63,8 | 64,1 | 80,2 | 83,8 | 74,3 |
| Veřejná | 60,9 | 61,8 | 54,6 | 59,8 | 45,7 |

Tab. č. 18 Výsledky výzkumu podle situací

Interpretace:

Z tabulky je patrné, že nejhůře dopadli žáci ZŠ v pracovních situacích. Jejich výsledky jsou srovnatelné s výsledky žáků ČR i mezinárodním průměrem, kde pracovní situace byly rovněž nejslabší částí. Veřejné situace rovněž nejsou nejsilnější stránkou zkoumaného vzorku. Souhrnný výsledek je pod průměrnou úspěšností ČR i OECD. Naopak skvělých výsledků dosáhli žáci ZŠ ve vzdělávacích situacích, kde se jak žáci 9. ročníku, tak i žáci 7. ročníku umístili vysoko nad průměrem obou srovnávaných skupin.

Výsledky žáků ZŠ v porovnání s výsledky žáků ČR a OECD podle typu otázek

| Otázky | Ø úspěšnost OECD (v%) | Ø úspěšnost ČR (v%) | Ø úspěšnost ZŠ (v%) | Ø úspěšnost 9.roč. (v%) | Ø úspěšnost 7. roč. (v%) |
|--------------------------|--------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Výběr o. | 67,0 | 67,9 | 71,1 | 76,3 | 62,2 |
| Uzavřené s tvorbou o. | 62,5 | 61,7 | 69,8 | 72,8 | 64,7 |
| Otevřené s tvorbou o. | 50,9 | 50,4 | 37,4 | 40,0 | 32,9 |

Tab. č. 19 Výsledky výzkumu podle otázek

Interpretace:

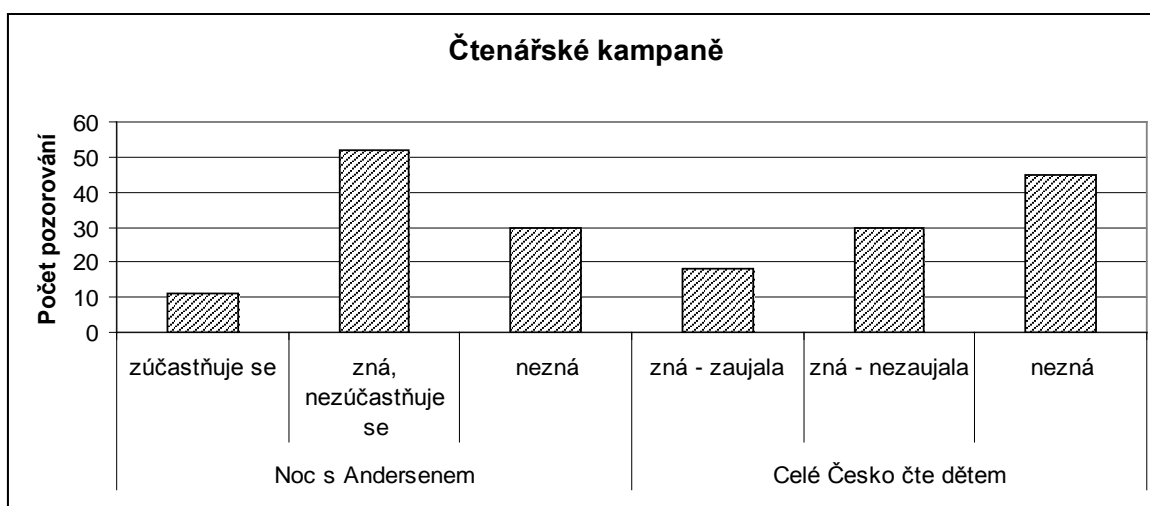
Z dat v tabulce je zřejmé, že nejlépe se žáci ZŠ umístili v otázkách s výběrem odpovědi, stejně úspěšní byli žáci i ze srovnávaných dvou skupin tedy ČR a OECD. Zkoumaný vzorek žáků neměl problémy s uzavřenými otázkami s tvorbou odpovědi. Největší problémy měli žáci ZŠ s otevřenými otázkami s tvorbou odpovědi, kde měli stylizovat vlastní obsáhlou odpověď. V této kategorii hodnocení jsou žáci ZŠ hluboce pod průměrem ČR i OECD.

6.2 Čtenářské postoje a návyky

Z celkového počtu 93 vyhodnocovaných dotazníků odpovědělo 66 žáků, že navštěvují pravidelně zájmové kroužky. Nejvíce se zájmovým kroužkům věnují dívky a chlapci devátého ročníku. Z tohoto počtu 52 žáci uvedli sportovní kroužky. Denní časová náročnost je podle odpovědí vyrovnaná, pohybuje se mezi jednou hodinou, hodinou a půl až dvěma hodinami za den. Z uvedeného vyplývá, že žáci zkoumaného vzorku mají denně časový prostor pro četbu. Přesto na otázku, zda se věnují četbě knih, odpověděli pouze 22 žáci, že čtou denně, jednu knihu za měsíc přečetl 41 žák a 30 žáků odpovědělo, že nečtou. Za čtenáře můžeme považovat 68 % žáků ze zkoumaného vzorku, protože čtou denně a nebo přečtou alespoň jednu knihu za měsíc. Nejčastěji žáci čtou pro vyplnění volného času a zábavy, téměř stejný počet žáků za důvod četby uvedl prožívání příběhů spolu s hrdiny knížky, nejméně žáků označilo za důvod četby rozvoj fantazie. Dívky preferují prožívání příběhů, vyplnění volného času a nabytí vědomostí. Chlapci nejčastěji uvedli

jako důvod četby vyplnění volného času a četbu z donucení. Četnosti jednotlivých důvodů četby podle pohlaví jsou zaneseny v tabulce č. 21.

Z hlediska čtenářských postojů nás zajímala informovanost dotazovaných žáků o čtenářských kampaních, probíhajících v současnosti v České republice. Odpovědi jsou vyznačeny v následujícím grafu:



Graf č. 1 Informovanost o čtenářských kampaních

Z grafického znázornění vyplývá, že žáci ke čtenářským kampaním zauímají spíše pasivní postoj. Noc s Andersenem nezná 30 žáků, 52 žáků akci zná, ale nezúčastňuje se. Kampaň Celé Česko čte dětem 45 žáků nezná a 30 dotazovaných uvedlo, že kampaň zná, ale není pro ně zajímavá, nezaujala je.

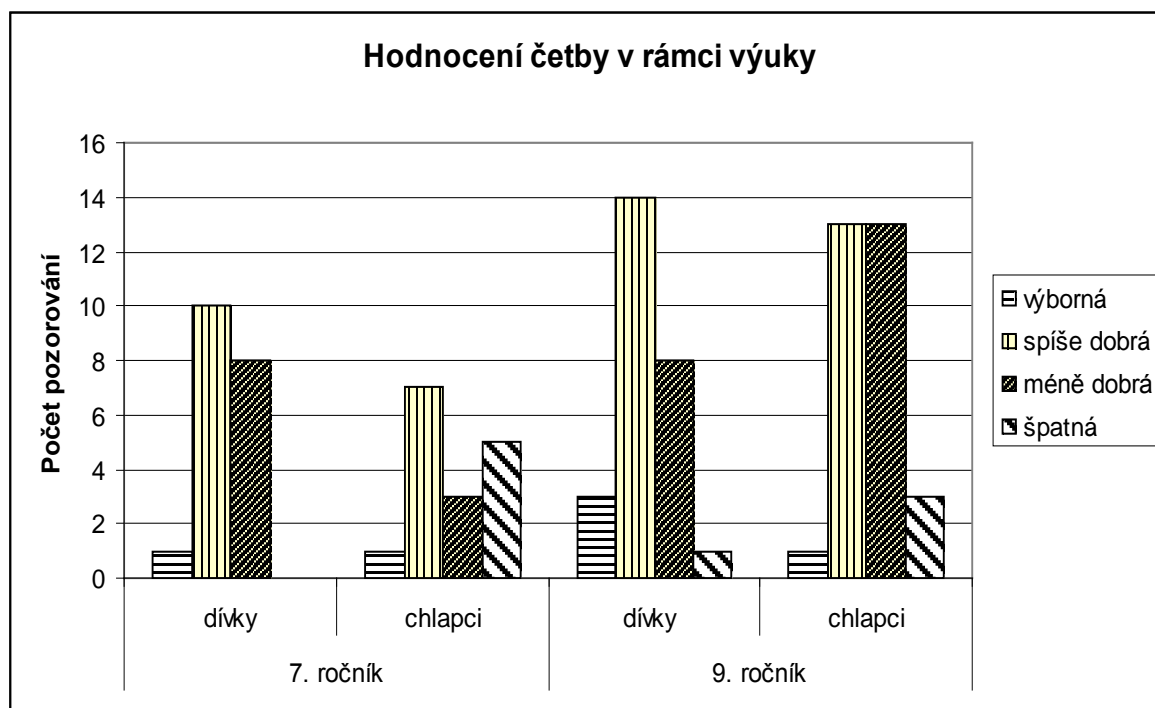
Jako nejoblíbenější místo pro četbu 46 žáků označilo vlastní pokoj, 21 žák čte kdekoliv, 7 žáků v pokoji, který sdílí se sourozenci, 5 žáků označilo jako oblíbené místo zahradu, 5 označilo školu, jeden žák čte nejraději u počítače a 8 žáků na tuto otázku neodpovědělo.

V otázce na oblíbenou dobu četby měli žáci možnost označit více odpovědí, nejčastěji odpovídali v následujícím pořadí:

- c) večer před spaním,
- d) o víkendu,
- e) o prázdninách,
- f) při cestování,
- b) odpoledne.

Dvě třetiny dotazovaných dívek a chlapců uvedlo, že nenavštěvují pravidelně knihovnu, pouze 12% žáků přichází do knihovny jedenkrát za týden, 23 % žáků dochází do knihovny častěji než jednou za měsíc, 15 % maximálně jednou za měsíc a 50 % zajde do knihovny jen občas. Třebaže polovina návštěvníků knihovny je s nabídkou knih částečně spokojena a vyhovuje dvěma čtvrtinám, jedna čtvrtina žáků není s nabídkou knih v knihovně spokojena vůbec. Pravděpodobně i toto je důvodem, že nejčastěji žáci čtou knihy z vlastní domácí knihovny nebo si kupují nové knihy. Při volbě knihy nepreferují české ani zahraniční autory, pouze jedna čtvrtina dotázaných dává přednost zahraničním autorům a jedna osmina výhradně českým. Pouhých 18 % dívek a chlapců má zkušenost s četbou knihy v cizím jazyce.

Ve výběru knih 73 % žáků zkoumaného vzorku nejčastěji věří vlastním schopnostem a volí si knihy k četbě podle vlastního úsudku. Pouze 2 % žáků akceptuje četbu doporučenou pedagogem. Hodnocení četby v rámci výuky podle pohlaví a ročníku je patrné z následujícího grafu:



Graf č. 2 Hodnocení četby v rámci výuky

V rámci výzkumu jsme zjistili, že pouhá polovina žáků si vede vlastní čtenářský deník. Názory na to, zda žáci preferují knihy nebo filmové zpracování příběhu jsou mimořádně vyrovnané, označené četnosti ve škále možností se pohybovali od 20 do 23 odpovědí. Za důvod odpovědi doplnili, že kniha je výpravnější, obsáhlejší, nutí k zamyšlení, příběh

prožívají podle svých představ, své fantazie, filmové zpracování příběhu se často odklání od hlavního motivu, je pozměněný. Protikladem byly odpovědi upřednostňující filmové zpracování, že film předkládá zjednodušený děj, není rozsáhlý jako kniha, ukazuje atmosféru, kterou si neumí vykreslit, ale především je film pohodlnější, přijímají pasivní odpočinek.

6.3 Ověření stanovených hypotéz

Kontingenční tabulky zachycují jednotlivé vztahy. Absolutní četnosti jsme uvedli k hodnotícím kritériím, očekávané četnosti jsme uvedli do závorek. Testem dobré shody chí-kvadrát jsme prokázali vztahy mezi proměnnými s kritickou hodnotou pro hladinu významnosti 0,05.

Jak se liší čtenářské dovednosti žáků ZŠ a žáků ČR?

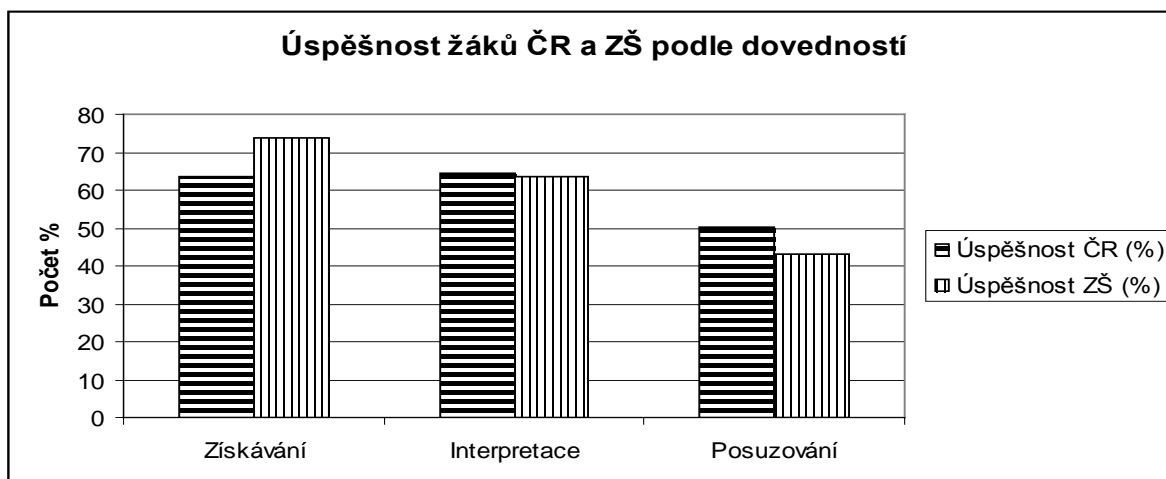
H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly ve výsledcích čtenářských dovedností žáků zkoumaného vzorku a výsledcích žáků ČR dle výzkumu PISA.

| Dovednost | Počet pozorování ČR (očekávané) | Ø úspěšnost ČR (v%) | Počet pozorování ZŠ (očekávané) | Ø úspěšnost ZŠ (v%) |
|--------------|---------------------------------|---------------------|---------------------------------|---------------------|
| Získávání | 70978 (71065) | 63,6 | 350 (344) | 73,7 |
| Interpretace | 126164 (126050) | 64,6 | 423 (433) | 63,6 |
| Posuzování | 56023 (56050) | 50,2 | 247 (243) | 43,3 |
| Celkem | 253165 (253165) | 59,5 | 1020 (1020) | 60,2 |

Tab. č. 20 Čtenářské dovednosti žáků ZŠ a žáků ČR

Ověření nulové hypotézy:

Hypotéza se potvrdila, podle zjištěných výsledků přijímáme tvrzení, že ve výsledcích čtenářských dovedností žáků zkoumaného vzorku a výsledcích žáků ČR neexistují statisticky významné rozdíly ($\chi^2 = 0,62 < \chi^2_{0,05}(2) = 5,991$).



Graf č. 3 Úspěšnost žáků ČR a ZŠ podle dovedností

Jak se liší důvody četby podle pohlaví?

H1: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v důvodech četby podle pohlaví.

| Důvod četby | Počet pozorování dívky (očekávané) | Počet pozorování chlapci (očekávané) | Celkem (očekávané) |
|----------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|--------------------|
| Volný čas | 13 (15) | 12 (13) | 25 (25) |
| Nabytí vědomostí | 8 (5) | 6 (9) | 14 (14) |
| Prožívání příběhů | 16 (11) | 7 (7) | 23 (23) |
| Rozvoj jazykových znalostí | 5 (7) | 5 (5) | 10 (10) |
| Fantazie, zábava | 3 (6) | 5 (8) | 8 (8) |
| Donucení, nebaví | 1 (2) | 12 (5) | 13 (13) |
| Celkem | 46 (46) | 47 (47) | 93 (93) |

Tab. č. 21 Důvody četby podle pohlaví

Ověření alternativní hypotézy:

Ve výzkumu jsme ověřovali hypotézu, že důvody četby jsou rozdílné podle pohlaví. Sestavili jsme kontingenční tabulku dobré shody chí-kvadrát. Prokázali jsme, že mezi dívkami a chlapci jsou statistické rozdíly v důvodech četby (vypočítaná hodnota $\chi^2 = 18,91$, kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a 5. stupeň volnosti je $\chi^2_{0,05}(5) = 11,070$). Z uvedeného vyplývá ($\chi^2 = 18,91 > \chi^2_{0,05}(5) = 11,070$), že přijímáme alternativní hypotézu. Významné rozdíly byly zaznamenány především v důvodech četby z donucení, kde převažovaly odpovědi chlapců. Naopak odpovědi dívek převažovaly z důvodu prožívání příběhů.

Jak se liší oblíbené žánry četby podle pohlaví?

H2: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v oblíbených žánrech četby podle pohlaví.

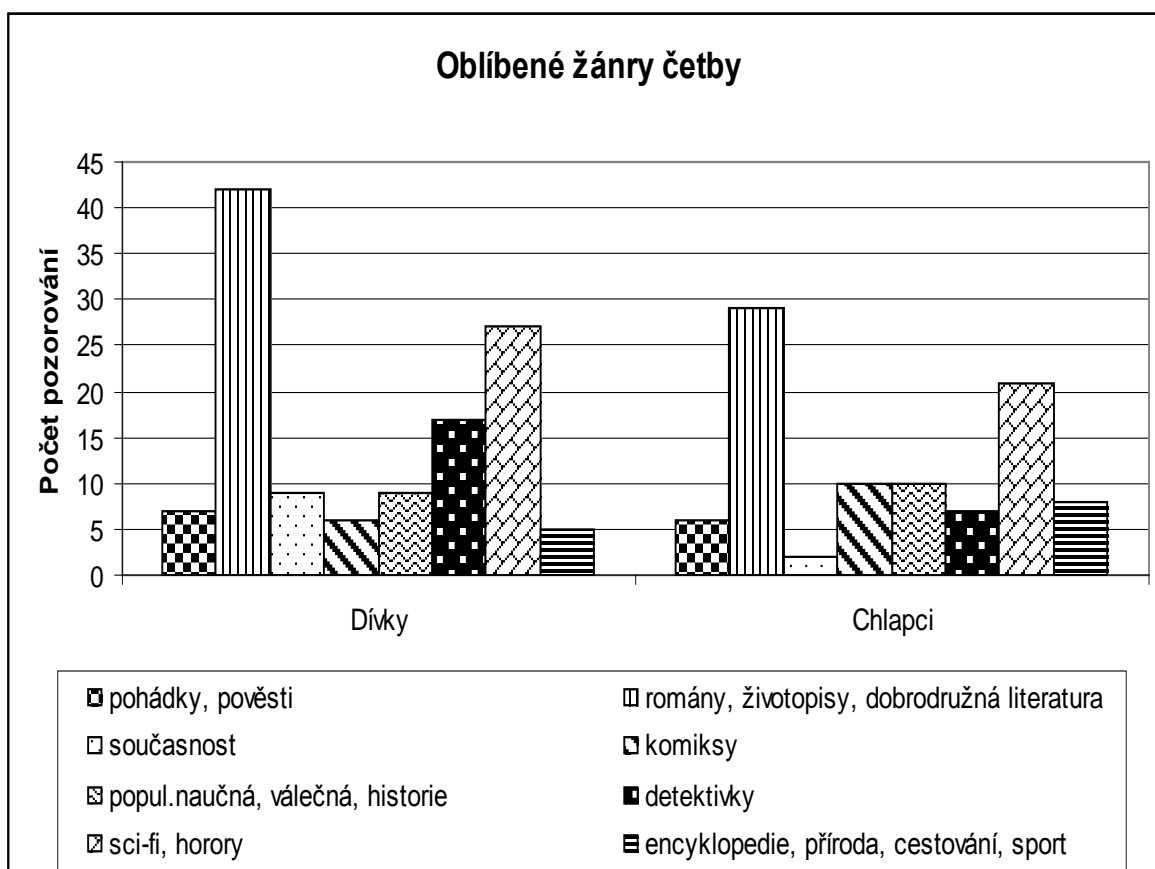
| Oblíbený žánr | Počet pozorování dívký (očekávané) | Počet pozorování chlapci (očekávané) | Celkem (očekávané) |
|---|---------------------------------------|---|-----------------------|
| Pohádky, pověsti | 7 (5) | 6 (5) | 13 (10) |
| Romány, životopisy, dobrodružná literatura | 42 (45) | 29 (19) | 71 (64) |
| Současná literatura | 9 (10) | 2 (7) | 11 (17) |
| Komiksy | 6 (8) | 10 (9) | 16 (17) |
| Literatura pop.naučná, válečná, historická | 9 (6) | 10 (10) | 19 (16) |
| Detektivky | 17 (15) | 7 (10) | 24 (25) |
| Sci-fi, horory | 27 (25) | 21 (18) | 48 (43) |
| Encyklopedie, sport, příroda, cestování | 5 (8) | 8 (15) | 13 (23) |
| Celkem | 122 (122) | 93 (93) | 215 (215) |

Tab. č. 22 Oblíbených žánry četby podle pohlaví

Ověření alternativní hypotézy:

Hypotéza, že existují statisticky významné rozdíly v oblíbených žánrech četby podle pohlaví se potvrdila. Podle zjištěných výsledků existují statisticky významné rozdíly v oblíbenosti četby žánrů u dívek a chlapců ($\chi^2 = 18,46 > \chi^2_{0,05}(7) = 14,067$).

Žáci ZŠ měli možnost na tuto otázku vybrat nebo doplnit maximálně tři možnosti oblíbených žánrů četby. Preferované okruhy jsou znázorněny v následujícím grafu:



Graf č. 4 Oblíbené žánry četby podle pohlaví

Jak se liší čtenářské dovednosti podle pohlaví?

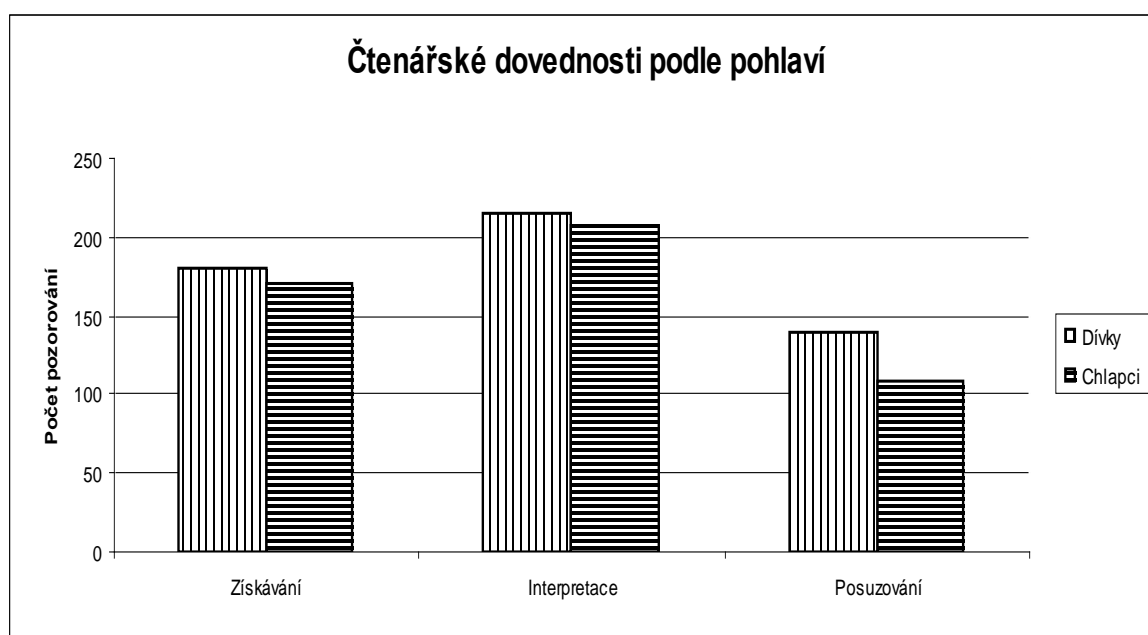
H3: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni čtenářských dovedností mezi dívkami a chlapci ve zkoumaném vzorku.

| Dovednost | Počet pozorování dívky (očekávané) | Počet pozorování chlapci (očekávané) | Celkem ZŠ (očekávané) |
|--------------|------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------|
| Získávání | 180 (180) | 170 (170) | 350 (350) |
| Interpretace | 216 (193) | 207 (230) | 423 (423) |
| Posuzování | 139 (162) | 108 (85) | 247 (247) |
| Celkem | 535 (535) | 485 (485) | 1020 (1020) |

Tab. č. 23 Čtenářské dovednosti podle pohlaví

Ověření alternativní hypotézy:

Hypotéza, že mezi dívkami a chlapci existují statisticky významné rozdíly v úrovni čtenářských dovedností se potvrdila. Podle zjištěných výsledků existují statisticky významné rozdíly v úrovni dovedností ($\chi^2 = 14,53 > \chi^2_{0,05}(2) = 5,991$). Alternativní hypotézu přijímáme ve prospěch dívek, jejich úspěšnost odpovědí podle dovedností byla vyšší.



Graf č. 5 Čtenářské dovednosti podle pohlaví

Jak se liší čtenářské dovednosti podle ročníku?

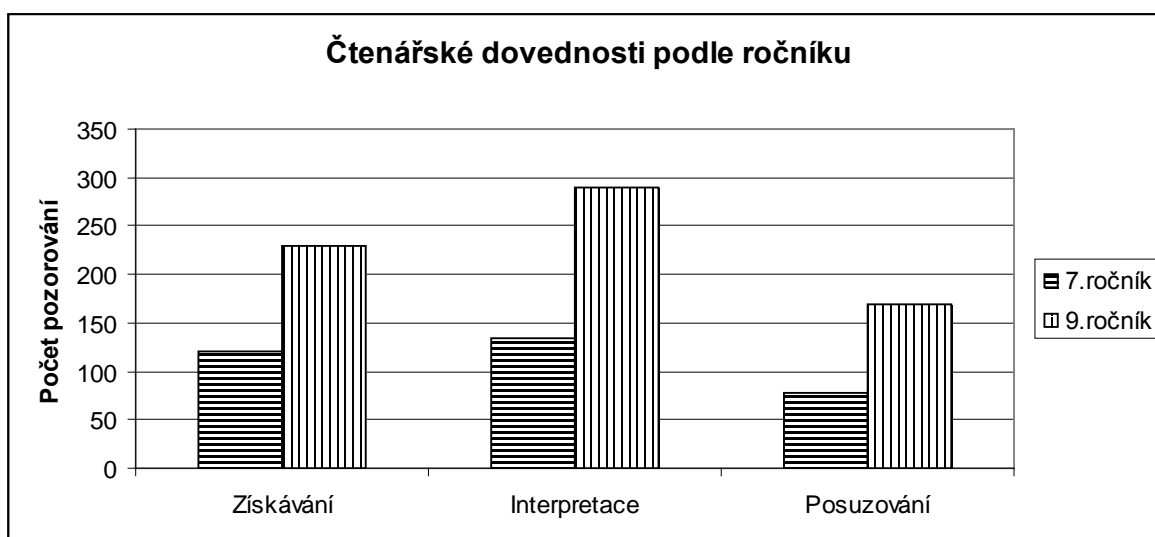
H4: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni čtenářských dovedností mezi žáky 7. a 9. ročníku.

| Dovednost | Počet pozorování 7.ročník (očekávané) | Počet pozorování 9.ročník (očekávané) | Celkem ZŠ (očekávané) |
|--------------|--|--|--------------------------|
| Získávání | 121 (115) | 229 (235) | 350 (350) |
| Interpretace | 134 (123) | 289 (300) | 423 (423) |
| Posuzování | 78 (95) | 169 (152) | 247 (247) |
| Celkem | 333 (333) | 687 (687) | 1020 (1020) |

Tab. č. 24 Čtenářské dovednosti podle ročníku

Ověření alternativní hypotézy:

Hypotéza, že mezi 7. a 9. ročníkem existují rozdíly v úrovni čtenářských dovedností se potvrdila. Podle zjištěných výsledků byly prokázány statisticky významné rozdíly v úrovni dovedností podle ročníků ($\chi^2 = 6,80 > \chi^2_{0,05}(2) = 5,991$). Alternativní hypotézu přijímáme ve prospěch žáků devátého ročníku, podle předpokladu, jejich odpovědi byly úspěšnější.



Graf č.6 Čtenářské dovednosti podle ročníku

6.4 Závěr praktické části

Hlavním cílem výzkumu bylo zjištění úrovně čtenářské gramotnosti u zkoumaného vzorku a porovnání těchto výsledků s úspěšností českých žáků v rámci výzkumu PISA 2000. Vyhodnocením dotazníkového šetření se nám tento cíl podařilo naplnit. V oblasti dovedností, bez dělení podle typu textu a situací, žáci 7. i 9. ročníku ZŠ prokázali velmi dobré výsledky v získávání informací, jejich úspěšnost je lepší než úspěšnost žáků ČR i OECD. V úkolech zaměřených na interpretaci textu je výsledek obou ročníků srovnatelný s mezinárodními výsledky i výsledky ČR. Naopak v otázkách na posuzování textu je výkon zkoumaného vzorku pod oběma skupinami, žáci 9. ročníku uspěli pouze v polovině otázek, žáci 7. ročníku jen v necelé třetině otázek.

Pro náš výzkum jsme použili část uveřejněných otázek z výzkumu PISA 2000. Tento výzkum je orientovaný na patnáctileté žáky, tedy pro hodnotné srovnání je vhodné vycházet a porovnávat především výsledky žáků 9. ročníku. Tito žáci prokázali velmi kvalitní úroveň čtenářských dovedností, jejich průměrná úspěšnost v odpovědích na jednotlivé otázky je 63,6 %, což je nejvyšší průměrná hodnota všech kategorií. Pro srovnání výsledky České republiky mají průměrnou hodnotu 59,4 % a mezinárodní průměrný výsledek je 60,7 %. Celkově zkoumaný vzorek docílil 59,7 %, lepší umístění než žáci ČR. Výkon zkoumaného vzorku byl oslaben výkonem žáků 7. ročníku, kde jsme však nuceni přihlídnout k nižším čtenářským dovednostem z důvodu nižšího věku.

Zpracováním výsledků výzkumu jsme ověřili námi stanovené hypotézy. Výpočty prokázali, že neexistují statisticky významné rozdíly ve výsledcích čtenářských dovedností žáků zkoumaného vzorku a výsledcích žáků ČR podle výzkumu PISA. Potvrdila se nám hypotéza, že existují statisticky významné rozdíly v důvodech četby podle pohlaví. Přijali jsme hypotézu, že existují statisticky významné rozdíly v oblíbených žánrech četby podle pohlaví. Prokázali jsme statisticky významné rozdíly v úrovni čtenářských dovedností mezi dívkami a chlapci ve zkoumaném vzorku. Potvrdili jsme hypotézu, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni čtenářských dovedností mezi žáky 7. a 9. ročníku.

Praktické části výzkumu věnované čtenářským postojům a návykům nás nejvíce překvapilo zjištění, že pouhá polovina žáků si vede čtenářský deník. Významné procento žáků můžeme považovat za čtenáře a téměř polovina upřednostňuje četbu knihy před shlédnutím filmového zpracování. Přesto srovnatelně velký díl žáků odpověděl, že upřednostňuje film, tedy vyplnění volného času, získání informací a prožívání příběhů bez námahy, pouze

pasivně. V tomto ohledu by bylo vhodné přistoupit k výraznější motivaci pro vlastní četbu, například doporučením vhodných atraktivních knih v rámci výuky, i když většina je spokojena s doporučenou četbou v rámci výuky.

6.5 Doporučení plynoucí z výsledků výzkumu

V literární výchově vést žáky k četbě celých děl, nepoužívat pouze úryvky z učebnic čítanek. Určitě se vyplatí věnovat čas diskusi nad přečteným dílem, sdělit pocity z přečtené knihy, jak na žáky působila, jak porozuměli čtenému textu, jednak po stránce jazykové, tak i po stránce emotivní. Debatovat o příběhu, myšlence díla, jak by se ve stejné situaci chovali žáci, co se jim v knize líbilo, co by změnili? V tomto případě je účelná skupinová práce žáků, naučí se více spolupracovat a odbourá se ostych při vyjadřování individuálních názorů, myšlenek a pocitů. Další motivací je povzbuzení žáků ke čtení textů, které jsou jim blízké, umožnit přístup k různým textovým materiálům. Doporučujeme použít jedinečného zdroje textových materiálů nejrůznějších druhů, kterým je v dnešní době neodmyslitelný internet. Pro žáky je práce s internetem atraktivní, při práci s kratším a nesouvislým textem se prohlubuje dovednost cíleného vyhledávání informací. Doporučujeme vyvolat rozpravu o chování čtenářů, povídat si s žáky o tom, kdo je čtenář, co čtenář dělá a jak se při své činnosti chová. Poradit žákům aby si všímali jednání čtenářů, že čtenáři si o knížkách povídají, dotazují se na obsah, doporučují si knížky navzájem, půjčují si vzájemně knížky, kupují si nové knihy, některé čtou znovu, vracejí se k četbě celých knih nebo jen jednotlivých kapitol. Na základě této rozpravy žáci pozorují chování čtenářů, aniž by si toto dříve uvědomovali.

ZÁVĚR

Rozvedli jsme otázky pubescentního čtenářství, čtenářských návyků a postojů. Okrajově jsme se zmínili o Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, kde je kladen důraz na výuku Českého jazyka a literatury. Kvalitně zvládnuté učivo tohoto předmětu je podmínkou hodnotného využívání mateřského jazyka, schopnost komunikace, srozumitelného vyjadřování a rozsáhlá slovní zásoba.

Pochopitelně veškerá zodpovědnost nespočívá pouze na škole a učitelích, ale podstatnou roli zde hrají i rodiče žáků, sourozenci, příbuzní, ti všichni mohou být pro děti hodnotným vzorem. Podpora a kladné hodnocení čtenářských aktivit vycházejících z prostředí, které dítě obklopuje, má prokazatelně pozitivní vliv na dítě. Nesmíme opomíjet i vliv vrstevníků, mezi kterými se často rozvíjí diskuse názorů o přečtených knihách a článcích v periodikách. V současnosti nemůžeme vypustit i zmínku o možnostech elektronické četby, ať už se jedná o atraktivní četbu internetových zdrojů nebo četbu prostřednictvím ebooku. I tyto způsoby četby napomáhají k rozvoji čtenářských dovedností.

Výsledky našeho výzkumu byly poskytnuty základní škole pro seznámení s úspěchy žáků ve výzkumu. Na základě těchto výsledků ZŠ může vyvodit a přijmout opatření ke zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti žáků, ale také přijetí kroků směřujících ke zlepšení čtenářských postojů a návyků u dětí, např. informovat o čtenářských kampaních. Tyto postupy se promítnou do šancí dětí na úspěch v dalším vzdělávání a tím i v kvalitě jejich budoucího života.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BELZ, H. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- [2] ČEŇKOVÁ, J. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X.
- [3] DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.
- [4] HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787639.
- [5] HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.
- [6] HOMOLOVÁ, K. *Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování*. Čtenář, 2009, roč. 61, 10/2009.
- [7] HUČÍNOVÁ, L., aj. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- [8] JEŘÁBEK, J., aj. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.
- [9] KRAMPLOVÁ, I. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3.
- [10] KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-214-1844-3.
- [11] LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.
- [12] MANGUEL, A. *Dějiny čtení*. Brno: Host, 2007. ISBN 978-80-7294-231-2.
- [13] MATUŠÍK, Z. *Čtenářství, jeho význam a podpora*. Aktuality SKIP. Svazek 24. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. ISBN 80-85851-18-0.

- [14] MERTIN, V. Psychologické souvislosti čtenářství u dětí a dospělých. In *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Nakladatelství Bor, 2009. ISBN 978-80-86807-79-9.
- [15] Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRSL 2001: *Koncepce hodnocení*. (Upravený překlad publikace Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001 vydané mezinárodním centrem výzkumu PIRLS na Boston Collage v roce 2000). Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002.
- [16] MOŽNÝ, I. *Česká společnost*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-624-1.
- [17] NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita 2008. Disertační práce.
- [18] PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 Umíme ještě číst?*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.
- [19] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. , MAREŠ J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2003. ISBN 978-80-7367-416-8.
- [20] ŘEŘICHOVÁ, V. Nečtenářství jako sociální a profesní handicap. In *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Nakladatelství Bor, 2009. ISBN 978-80-86807-79-9.
- [21] SVOBODA, M., aj. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785458.
- [22] STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
- [23] STŘEDOČESKÁ VĚDECKÁ KNIHOVNA V KLADNĚ. *Čtenář: Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování*. 2009, roč. 61. 10/2009.
- [24] ŠIMÍČKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- [25] TOMAN, J. Profil dětského čtenáře 21. století v badatelské reflexi(česká realita). In *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Nakladatelství Bor, 2009. ISBN 978-80-86807-79-9.

- [26] VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- [27] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [28] VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. ISBN 80-85866-07-2.

Internetové zdroje

- [1] CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM. [online] [cit.2010-05-19] Dostupný z www: <<http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/6/aktuality/clanek-564-vysledky-11-rocniku-akce-cesky-bestseller/>>.
- [2] CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM 1. [online] [cit.2010] Dostupný z www: <<http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/30/cele-cesko-cte-detem-sup-sup-/o-projektu/>>.
- [3] CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM 2. [online] [cit.2010] Dostupný z www: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/13/zlate-tituly/>.
- [4] GABAL, HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti?* [online] [cit.2003] Dostupný z www: <http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf>.
- [5] MOJE KNIHA. [online] [cit.2010-10-14] Dostupný z www: <<http://www.mojekniha.cz/>>.
- [6] NÁRODNÍ INFORAČNÍ A PORADENSKÉ STŘEDISKO PRO KULTURU . [online] [cit.2009-03] Dostupný z www: <http://new.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2009/03/statistika_kultury_2008_nipos.pdf>.
- [7] NOC S ANDERSENEM. [online] [cit.2010-10-14] Dostupný z www: <<http://nocsandersenem.cz/ke-stazeni.html>>.
- [8] RVP Metodický portál WIKI 1. [online] [cit.2006-01-18] Dostupný z www: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/446/co-je-ctenarska-gramotnost-proc-a-jak-ji-rozvijer-.html>>.

- [9] RVP Metodický portál WIKI 2. [online] [cit.2010-04-11] Dostupný z www: <<http://cteni.blogy.rvp.cz/2010/04/11/k-tematu-mesice-ctenarska-gramotnost-3/>>
- [10] RVP Metodický portál BLOGY. [online] [cit.2009-11-06] Dostupný z www: <<http://cteni.blogy.rvp.cz/2009/11/06/strategie-cteni/>>.
- [11] RVP Metodický portál BLOGY 1. [online] [cit.2010-07-18] Dostupný z www: <<http://cteni.blogy.rvp.cz/2010/07/18/jiny-zpusob-cteni/>>.
- [12] ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ . [online] [cit.2009] Dostupný z www: <<http://www.uiv.cz/clanek/607/1871>>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|-------|---|
| ČR | Česká republika |
| IEA | International Association for the Evaluation of Educational Achievement Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání |
| OECD | Organisation for Economic Co-operation and Development Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj |
| PISA | Programme for International Student Assessment Program mezinárodního hodnocení žáků |
| PIRLS | Progress in International Reading Literacy Study Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti |
| RVP | Rámcový vzdělávací program |
| ZŠ | Základní škola |

SEZNAM GRAFŮ

| | | |
|-----------|---|---------|
| Graf č. 1 | Informovanost o čtenářských kampaních..... | str. 52 |
| Graf č. 2 | Hodnocení četby v rámci výuky | str. 53 |
| Graf č. 3 | Úspěšnost žáků ČR a ZŠ podle dovedností | str. 55 |
| Graf č. 4 | Oblíbené žánry četby podle pohlaví | str. 57 |
| Graf č. 5 | Čtenářské dovednosti podle pohlaví | str. 58 |
| Graf č. 6 | Čtenářské dovednosti podle ročníku | str. 59 |

SEZNAM TABULEK

| | | |
|---------------|--|---------|
| Tabulka č. 1 | Vybrané knižní tituly | str. 19 |
| Tabulka č. 2 | I. Cyklus výzkumu PISA | str. 26 |
| Tabulka č. 3 | II. Cyklus výzkumu PISA | str. 26 |
| Tabulka č. 4 | Zúčastněné členské země OECD na výzkumech PISA | str. 27 |
| Tabulka č. 5 | Zúčastněné nečlenské země OECD na výzkumech PISA | str. 28 |
| Tabulka č. 6 | Struktura dotazníku | str. 38 |
| Tabulka č. 7 | Otázky podle dovedností | str. 38 |
| Tabulka č. 8 | Otázky podle typu textů | str. 38 |
| Tabulka č. 9 | Zastoupení respondentů podle ročníku a pohlaví | str. 39 |
| Tabulka č. 10 | Vyhodnocení otázky 3a | str. 41 |
| Tabulka č. 11 | Vyhodnocení otázky 3d | str. 42 |
| Tabulka č. 12 | Vyhodnocení otázky 5b | str. 45 |
| Tabulka č. 13 | Vyhodnocení otázky 5c | str. 46 |
| Tabulka č. 14 | Vyhodnocení otázky 6b | str. 47 |
| Tabulka č. 15 | Vyhodnocení otázky 6d | str. 48 |
| Tabulka č. 16 | Výsledky výzkumu podle dovedností | str. 49 |
| Tabulka č. 17 | Výsledky výzkumu podle typu textu | str. 49 |
| Tabulka č. 18 | Výsledky výzkumu podle situací | str. 50 |
| Tabulka č. 19 | Výsledky výzkumu podle otázek | str. 51 |
| Tabulka č. 20 | Čtenářské dovednosti žáků ZŠ a žáků ČR | str. 54 |
| Tabulka č. 21 | Důvody četby podle pohlaví | str. 55 |
| Tabulka č. 22 | Oblíbené žánry četby podle pohlaví | str. 56 |
| Tabulka č. 23 | Čtenářské dovednosti podle pohlaví | str. 58 |
| Tabulka č. 24 | Čtenářských dovednosti podle ročníku | str. 59 |

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI: Dotazník pro výzkum

PŘÍLOHA PII: Text k dotazníku

PŘÍLOHA PIII: Způsob hodnocení otázek dotazníku

PŘÍLOHA PIV: Vyhodnocení otázek – čtenářská gramotnost

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO VÝZKUM

Dotazník - Čtenářská gramotnost, čtenářské postoje a návyky žáků základní školy

Milí žáci, jsem studentkou 3. ročníku Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně, oboru Sociální pedagogika. V rámci zpracování bakalářské práce si Vás dovoluji požádat o vyplnění dotazníku pro můj výzkum.

Dotazník je **anonymní** a Tvoje zkušenosti s četbou budou pro mě důležitým materiálem pro zpracování praktické části mé práce.

Otázky si pečlivě přečti a správnou odpověď prosím zakroužkuj, vepisuj hůlkovým písmem. Pracuj prosím samostatně, v dotazníku nejsou správné nebo špatné odpovědi.

Děkuji za vyplnění

Jarmila Naňáková

| | | | |
|----|---|----------|------------|
| 1. | Jsem | a) dívka | b) chlapec |
| 2. | Třída | | |
| 3. | <p>Přečti si pozorně Text 1 CHŘIPKA a odpověz na otázky:</p> <p>a) Kterou z následujících možností nabízí očkovací program firmy ACOL?</p> <p>A Během zimy budou probíhat každodenní hodiny tělocviku. B Očkování bude provedeno v pracovní době C Účastníkům bude nabídnut malý příspěvek D Očkování provede lékař</p> <p>b) Můžeme hovořit o obsahu nějakého textu (co se říká). Můžeme hovořit o jeho stylu (způsob, jak je to prezentováno). Marie Nováková chtěla, aby styl letáku byl přátelský a povzbudivý. Myslíš, že se jí to povedlo? Vysvětli svoji odpověď na základě detailů návrhu, zpracování a stylu letáku.</p> <p>c) Tento leták říká, že pokud se chceme chránit proti chřipkovému viru očkování je</p> <p>A účinnější než cvičení a zdravá strava, ale riskantnější B dobrý nápad, ale nenahradí cvičení a zdravou stravu C stejně účinné jako cvičení a zdravá strava, a přitom je snazší D zbytečné, pokud dostatečně cvičíte a zdravě jíte</p> <p>d) Část letáku říká: KDO BY SE MĚL NECHAT OČKOVAT? Každý, kdo se chce chránit proti viru. Poté, co Marie Nováková dala leták do oběhu, řekl jí jeden kolega, že měla vynechat slova „Každý, kdo se chce chránit proti viru“, protože jsou zavádějící. Souhlasíš, že tato slova měla být vynechána? Vysvětli svou odpověď.</p> <p>e) Který z těchto zaměstnanců by měl podle letáku kontaktovat Marii Novákovou?</p> <p>A Štěpán z oddělení zásobování, který se nechce nechat očkovat, protože se raději spoléhá na svou přirozenou imunitu. B Julie z obchodního oddělení, která chce vědět, jestli je očkovací program povinný. C Alice z podatelny, která by chtěla být tuhle zimu očkovaná, ale za dva měsíce se jí má narodit miminko D Michal z úctárny, který by chtěl být očkovan, ale v týdnu od 17. listopadu odjíždí</p> | | |

| | |
|----|---|
| | <p>pryč.</p> <p>f) Uved' číslicí, kolikrát jsi četl(a) Text 1, abys mohl(a) odpověd' na předcházející otázky</p> <p>.....</p> |
| 4. | <p>Přečti si pozorně Text 2 SPORTOVNÍ OBUV a odpověz na otázky:</p> <p>a) Co chce autor v tomto textu ukázat?</p> <p>A že kvalita mnohé sportovní obuvi se výrazně zlepšila B že je lepší nehrát fotbal, pokud vám ještě nebylo 12 let C že mladí mají čím dál více zranění kvůli své špatné fyzické kondici D že pro mladé sportovce je velmi důležité nosit dobrou sportovní obuv</p> <p>b) Proč by podle článku neměly být boty příliš tuhé?</p> <p>.....</p> <p>c) V jedné části článku se říká: „Dobrá sportovní bota musí splňovat čtyři kritéria“. Která jsou to kritéria?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>d) Prohlédni si následující větu z konce článku. Je zde prezentována ve svou oddělených částech: „Abychom se vyhnuli menším avšak bolestivým stavům, jako jsou puchýře, praskliny či mykózy (plísňě)...“ (první část) „...musí bota umožňovat odpařování potu a zabráňovat pronikání vnější vlhkosti.“ (druhá část) Jaký je vztah mezi první a druhou částí věty? Druhá část</p> <p>A je v rozporu s první částí B opakuje první část C ilustruje problém popsany v první části D předkládá řešení problému popsaneho v první části</p> <p>e) Uved' číslicí, kolikrát jsi četl(a) Text 2, abys mohl(a) odpověd' na předcházející otázky</p> <p>.....</p> |
| 5. | <p>Přečti si pozorně Text 3 ČADSKÉ JEZERO, prohlédni grafy a odpověz na otázky:</p> <p>a) Jaká je hloubka Čadského jezera dnes?</p> <p>A Asi dva metry B Asi patnáct metrů C Asi padesát metrů D Již zcela zmizelo E tato informace v článku není</p> <p>b) Ve kterém roce přibližně začíná Graf 1?</p> <p>c) Proč autor zvolil toto datum jako počátek grafu?</p> <p>.....</p> <p>d) Graf 2 je založen na předpokladu, že</p> <p>A zvířata na skladních kresbách se zde vyskytovala v době, kdy byla nakreslena B tvůrci, kteří kreslili tato zvířata, byli vysoce zruční C tvůrci, kteří kreslili tato zvířata, mohli hodně cestovat D zvířata zobrazená na skalních kresbách se nikdo nepokusil ochočit</p> <p>e) K zodpovězení této otázky potřebuješ sjednotit informace z Grafu 1 a Grafu 2 Ke zmizení nosorožců, hrochů a zubrů ze saharských skalních kreseb došlo</p> <p>A na počátku poslední doby ledové B uprostřed období, ve kterém byla hladina Čadského jezera nejvýše C poté, co hladina Čadského jezera již více než tisíc let klesala D na počátku nepřetržitého období sucha</p> |
| 6. | <p>Přečti si pozorně Text 4 GRAFFITI a odpověz na otázky:</p> <p>a) Účelem těchto dvou dopisů je</p> <p>A vysvětlit, co je graffiti</p> |

| | |
|-----|--|
| | <p>B vyjádřit názor na graffiti C ukázat popularitu graffiti D říci lidem, kolik peněz se vynakládá na odstraňování graffiti</p> <p>b) Proč se Sofia ve svém dopise zmiňuje o reklamě? </p> <p>c) S kterým z uvedených dopisů souhlasíš ty? Odpověz vlastními slovy s odkazem na to, co se v jednom nebo obou dopisech říká </p> <p>d) Můžeme hovořit o tom, co se v dopise říká (o jeho obsahu). Můžeme hovořit o tom, jak je dopis napsán (o jeho stylu). Nehleď na to, se kterým z dopisů souhlasíš, uveď, která z autorek podle tebe napsala svůj dopis lépe. Vysvětli svou odpověď s odkazem na to, jak jsou jeden nebo oba dopisy napsány </p> <p>e) Uveď číslíci, kolikrát jsi četl(a) Text 4, abys mohl(a) odpověd' na předcházející otázky </p> |
| 7. | <p>Navštěvuješ pravidelně zájmové, sportovní kroužky? Pokud ano, napiš jaké</p> <p>Jak často navštěvuješ kroužek? Uveď</p> <p>Kolik času trávíš v kroužku? Uveď</p> |
| 8. | <p>Věnuješ se četbě knih ? a) čtu denně b) přečtu 1 knihu měsíčně c) nečtu</p> |
| 9. | <p>Kolik knih jsi přečetl(a) za uplynulý půlrok?</p> <p>0 1 2 3 4 5 6 a více</p> |
| 10. | <p>Kde nejraději čteš? a) ve vlastním pokoji <i>Vyber jednu odpověď</i> b) v pokoji o který se dělím se sourozenci c) jinde (uveď')..... d) kdekoliv</p> |
| 11. | <p>Kdy nejraději čteš? a) ráno před vyučováním <i>Můžeš označit více odpovědí</i> b) odpoledne po příchodu ze školy c) večer před spaním d) o víkendu e) o prázdninách f) při cestování v dopravních prostředcích g) jindy (uveď').....</p> |
| 12. | <p>Proč čteš? a) vyplnění volného času <i>Vyber jednu odpověď</i> b) chci se dovědět něco nového c) prožívám příběhy spolu s hrdiny knížky d) rozvíjím své jazykové znalosti e) nutí mě okolí (rodiče, učitelé, sourozenci,...) f) jiný důvod</p> |
| 13. | <p>Vedeš si vlastní čtenářský deník? a) ano b) ne</p> |
| 14. | <p>Jak hodnotíš knihy, které ti k četbě doporučil učitel v rámci výuky?</p> <p>výborné spíše dobré méně dobré špatné</p> |
| 15. | <p>Čteš knihy v cizím jazyce ? a) ano b) ne</p> |
| 16. | <p>Chodíš pravidelně do knihovny? a) ano b) ne</p> |
| 17. | <p>Kdo Ti pomáhá s výběrem knih pro čtení?</p> <p>a) sám b) rodiče c) sourozenci d) kamarádi e) učitelé</p> |

| | |
|-----|--|
| | f) ostatní (např. internet) |
| 18. | Kde získáváš knihy pro četbu? <i>Uved' jednu možnost, která převažuje.</i> a) v domácí knihovně, půjčováním od příbuzných b) půjčuji si od kamarádů c) ve veřejné knihovně d) kupuji si nové e) jinde (uved') |
| 19. | Pokud chodíš do knihovny, jak často? a) 1x týdně b) více než 1x měsíčně c) maximálně 1x měsíčně d) občas |
| 20. | Jsi spokojen(a) s nabídkou knížek v knihovně? a) ano vyhovuje mi b) částečně c) vůbec ne |
| 21. | Jaké knížky nejraději čteš? <i>(maximálně 3 možnosti, odpověď podtrhni nebo zakroužkuj)</i> pohádky, pověsti, báje, poezii, romány, životopisy, příběhy ze současnosti, dobrodružné příběhy, komiksy, populárně naučnou literaturu, válečné příběhy, detektivní příběhy, o přírodě, cestování, sci-fi, horory, encyklopedie, jiné (uved') |
| 22. | Které autory čteš nejraději? a) pouze české b) české i zahraniční c) pouze zahraniční |
| 23. | Znáš akci „Noci a Andersenem“, kterou každoročně pořádají ve všech větších knihovnách? a) zúčastňuji se pravidelně b) znám, ale nezúčastňuji se c) akci vůbec neznám |
| 24. | Znáš kampaň „Celé Česko čte dětem“? a) ano, zaujala mě b) znám, ale nezaujala mě c) o kampani jsem neslyšel(a) |
| 25. | Pokud jsi viděl dříve přečtenou knihu filmově zpracovanou, co se Ti líbilo víc? <i>Svoji volbu zakroužkuj</i> 1 2 3 4 knih je lepší kniha je spíše lepší film je spíše lepší film je lepší Proč? <i>Uved' alespoň jeden důvod</i> |

PŘÍLOHA P II: TEXT K DOTAZNÍKU

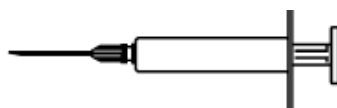
Text 1 k dotazníku - Čtenářská gramotnost, čtenářské postoje a návyky žáků základní školy

CHŘIPKA

DOBROVOLNÝ PROGRAM OČKOVÁNÍ PROTI CHŘIPCE VE FIRMĚ ACOL

Jak určitě víte, během zimy může dojít k velmi rychlému rozšíření chřipky. Ta může svým obětem způsobit onemocnění trvajících celé týdny.

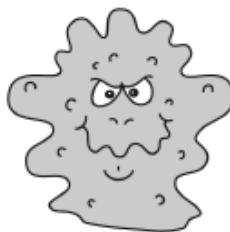
Nejlepším způsobem boji proti viru je udržovat se ve zdraví a v kondici. Jako pomoc imunitnímu systému v boji proti útočícímu viru se doporučuje každodenní cvičení a strava obsahující hodně ovoce a zeleniny.



ACOL se rozhodl nabídnout zaměstnancům možnost očkování proti chřipce jako další způsob, jak předejít rozšíření tohoto zákeřného viru mezi námi. ACOL zajistil zdravotnici, která očkování provede v týdnu od 17. listopadu, a to během jednoho dopoledne v pracovní době. Tento program je zdarma a je dostupný všem zaměstnancům.

Účast je dobrovolná. Zaměstnanci, kteří této možnosti využijí, budou požádáni, aby podepsali prohlášení, že netrpí žádnou alergií a jsou srozuměni s možností výskytu mírných vedlejších účinků.

Lékařská zpráva říká, že očkování nevyvolá chřipku. Přesto však může způsobit některé vedlejší účinky, jako je únava, mírně zvýšená teplota a bolestivost paže.



KDO BY SE MĚL NECHAT OČKOVAT?

Každý, kdo se chce chránit proti viru.

Toto očkování je zvláště doporučováno lidem starším 65 let. Bez ohledu na věk je však doporučováno KAŽDĚMU, kdo trpí chronickou chorobou, která ho oslabuje, zvláště onemocněním srdce, plic, průdušek nebo trávicí soustavy.

V kancelářském prostředí VŠICHNI zaměstnanci postoupí riziko onemocnění chřipkou.

KDO BY NEMĚL BÝT OČKOVÁN?

Osoby precitlivělé na vejce, lidé prodávající akutní horečnaté onemocnění a těhotné ženy.

Poradte se se svým lékařem, jestliže užíváte jakékoli léky nebo jste již dříve zaznamenali reakci na očkování proti chřipce.

Jestliže chcete být v týdnu od 17. listopadu očkovaní, oznamte to, prosím, personální úřednici Marii Novákové do pátku 7. listopadu. Den a čas bude upřesněn podle možností zdravotnice, počtu účastníků a času vyhovujícímu většině zaměstnanců. Na Marii Novákovou se obraťte také v případě, že chcete být na tuto zimu očkovaní, ale nevyhovuje vám termín. Při dostatečném počtu zájemců může být dohodnut další termín.

Pro další informace volejte Marii Novákové na linku 5577.

Zdraví máte jen jedno

(Kramplová, 2002)

Text 2 k dotazníku - Čtenářská gramotnost, čtenářské postoje a návyky žáků základní školy

SPORTOVNÍ OBUV

ABYCHOM SE VE SPORTOVNÍ OBUVI CÍTITI DOBŘE

Po dobu 14 let provádělo Centrum pro sportovní lékařství v Lyonu (ve Francii) výzkum, zkoumající zranění mladých sportovců. Výzkum určil, že nejlepším způsobem je prevence...a dobrá obuv.

Otřesy, pády opotřebení...

Osmnáct procent hráčů ve věku od 8 do 12 let už trpí poškozením paty. Kotníková chrupavka fotbalistů špatně snáší otřesy a 25% profesionálů zjistilo, že právě zde je jejich obzvláště slabé místo. Chrupavka jemného kolenního kloubu se rovněž nevratně ničí a není-li ošetřována od dětství (10-12 let), může vyvolat předčasnou artrózu. Ani kyčel není ušetřena a když je hráč unaven, riskuje zlomeniny v důsledku pádů a střetů.

Podle výzkumů mají fotbalisté, kteří hrají déle než deset let, výrůstky na holenní kosti či na patě. To je to, čemu se také někdy říká „fotbalová noha“. Jedná se o deformaci způsobenou botami a příliš pružnými podrážkami a volným kotníkem.

Chránit, podpírat, stabilizovat, tlumit

Příliš tuhá bota brání pohybům. Příliš pružná tase zvyšuje riziko zranění a výronů. Dobrá sportovní bota musí splňovat čtyři kritéria:

Především musí *zabezpečit ochranu proti vnějším vlivům*: odolávat nárazům způsobeným míčem nebo jiným hráčem, přizpůsobit se nerovnostem země a uchovat nohu v teple a suchu i za mrazivého a deštivého počasí.

Musí *podpírat nohu* a především kloub kotníku, aby se zabránilo vymknutí, zánětům a jiným problémům, které by mohly dokonce zasáhnout koleno.

Také musí hráčům *zajistit dobrou stabilitu*, aby neuklouzli na vlhké zemi nebo nepodklouzávali na příliš suchém terénu.

A konečně musí *tlumit nárazy*, především ty, kterým jsou vystaveni hráči volejbalu a basketbalu, kteří neustále skáčou.

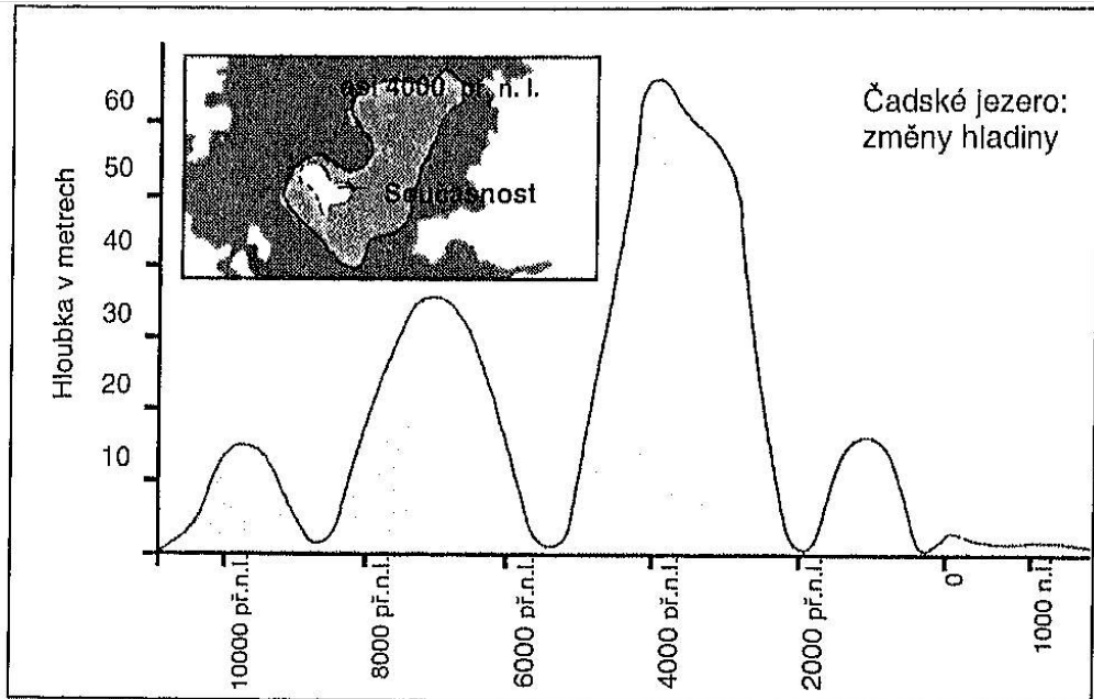
Pro suché nohy

Abychom se vyhnuli menším avšak bolestivým stavům, jako jsou puchýře, praskliny či mykózy (plísňe) na nohou sportovce, musí bota umožňovat odpařování potu a zabraňovat pronikání vnější vlhkosti. Ideálním materiálem je kůže, která může být impregnovaná, aby se zabránilo tomu, že se bota při prvním dešti promočí.

Text 3 k dotazníku - Čtenářská gramotnost, čtenářské postoje a návyky žáků základní školy

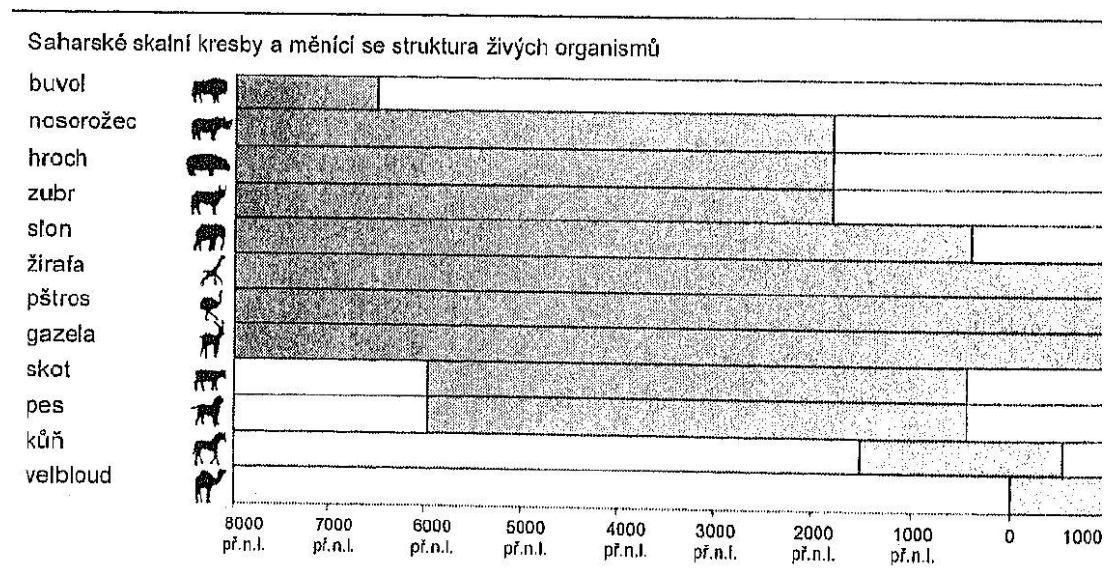
ČADSKÉ JEZERO

Graf 1 ukazuje změny hladiny Čadského jezera na Sahaře v severní Africe. Čadské jezero zcela zmizelo v době asi 20 000 let před naším letopočtem, během doby ledové. V době asi 11 000 let před naším letopočtem se znovu objevilo. Dnes je jeho hladina asi taková, jaká byla v roce 1 000 našeho letopočtu.



Graf 1

Graf 2 ukazuje saharské skalní kresby (starověké kresby nebo malby nalezené na stěnách jeskyň) a měnící se strukturu živých organismů.



Graf 2

Text 4 k dotazníku - Čtenářská gramotnost, čtenářské postoje a návyky žáků základní školy

GRAFFITI

Dusím se vztekem, protože školní zeď se už počtvrté musí čistit a opravovat, aby byla zbavena graffiti. Tvořivost je sice obdivuhodná, ale lidé by se měli naučit vyjadřovat sebe sama tak, aby nezpůsobovali zbytečné výdaje celé společnosti.

Proč kazit dobré jméno mladých lidí tím, že budu sprejovat graffiti tam, kde je to zakázané?

Profesionální umělci přece také nevěší své obrázky na ulicích. Namísto toho se snaží sehnat peníze a získat slávu legální cestou prostřednictvím výstav.

Podle mého názoru jsou budovy, ploty a parkové lavičky uměleckým dílem samy o sobě. Je to opravdu smutné, že někdo tuto architekturu ničí graffiti a navíc metodou, která poškozují ozónovou vrstvu. Opravdu nechápu, proč se tito kriminální umělci tak obtěžují, když jsou jejich "umělecká díla" znovu a znovu odstraňována.

Helga

Žádné měřítko vkusu neexistuje. Společnost je plná hromadného sdělování a reklam. Loga společností, názvy obchodů. Velké a dotěrné plakáty podél ulic. Jsou přijatelné? Ano, většinou jsou. Je graffiti přijatelné? Někteří lidé říkají ano, jiní že ne.

Kdo platí graffiti? Kdo nakonec platí cenu za reklamu? Správně. Zákazník.

Žádali vás lidé, kteří umísťují billboardy, o svolení? Ne. Měli by se tedy ptát ti, co dělají graffiti? Není to všechno jen otázkou komunikace – vaše vlastní jméno, jména gangů a velká pouliční díla?

Vzpomeňte se na pruhované a kostkované látky, které se objevily v obchodech před několika lety. A lyžařské oblečení. Vzory a barvy byly ukradeny přímo z rozkvetlých betonových zdí. Je docela zábavné, že tyto barvy a vzory jsou přijatelné a obdivované, zatímco graffiti ve stejném stylu je považováno za hrozné.

Doba umění nepřeje.

Sofia

Tyto dva dopisy byly převzaty z Internetu a pojednávají o graffiti. Graffiti je nezákonné kreslení a psaní po zdech a jinde. Použij tyto dopisy k zodpovězení otázek dotazníku.

PŘÍLOHA P III: ZPŮSOB HODNOCENÍ OLTÁZEK DOTAZNÍKU

Způsob vyhodnocení otázek dotazníku – ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Otázka 3 CHŘIPKA **Obsah:** souvislý text (argumentace/přesvědčování)

Situace: pracovní

Otázka a:

Dovednost: získávání informací

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: odpověď **B**

Otázka b:

Dovednost: posouzení formy textu

Otázka: otevřená

Úplná odpověď

Kód 1: Odkazuje správně na text a dává do souvislosti styl textu s jeho účelem, tj. s tím, že má být „přátelský povzbuzující“. Odpověď musí splňovat ALESPŇ JEDEN z následujících požadavků:

- 1) odkazuje blíže na určitou část nebo kvalitu jednoho z následujících prvků: úprava textu, styl letáku, obrázky nebo jiný grafický prvek a podobně A/NEBO
- 2) užívá jiné hodnotící výrazy než „přátelské“ a „povzbuzující“, (přitom takové výrazy jako „zajímavé“, „snadné na čtení“ a „jasné“ nejsou považovány za dostačující – dostatečně konkrétní).

Názor na to, zda se záměr p. Novákové zdařil, je v odpovědi přímo uveden nebo může vyplývat z kontextu.

- Ne, byla špatná myšlenka umístit obrázek stříkačky hned na začátek. Působí děsivě. (Odkazuje na jednu specifickou část návrhu: konkrétní obrázek (1). Používá vlastní hodnotící výraz: „děsivé“(2).)
- Ano, obrázky přerušují psaný text a usnadňují čtení. (Popisuje specifickou formu úpravy textu (1).)
- Pohádkový obrázek viru je přátelský. (Odkazuje na specifickou kvalitu „pohádkový“ jedné ilustrace (1).)
- Ne, obrázky jsou dětinské a nevhodné. (Ke zhodnocení jednoho ze zmíněných prvků používá vlastní výrazy („dětinské“, „nevhodné“) (2).)
- Ano, styl psaní je uvolněný a neformální. (Ke zhodnocení jednoho ze zmíněných prvků používá vlastní výrazy („uvolněný“, „neformální“) (2).)
- Ano, styl je vřelý a laskavý. (Ke zhodnocení stylu používá vlastní výrazy. (2).)
- Je tam příliš mnoho textu. Lidé se nebudou obtěžovat ho číst. (Odkazuje na odpovídající znak prezentace: rozsah textu (1). Užívá vlastní hodnotící výrazy (2).)

Kód 1: Odkazuje správně na text a dává do souvislosti jeho účel (být „přátelský a povzbuzující“) s jeho obsahem (spíše než stylem).

Názor na to, zda se p. Novákové záměr zdařil, je přímo uveden nebo může vyplývat z kontextu.

- Ne, neexistuje možnost, aby zpráva o píchání injekce zněla přátelsky a povzbudivě.
- Ano, povedlo se jí to. Nabízí mnoho možností, kdy se nechat očkovat. Také dává mnoho podnětů týkajících se zdraví.

Nevyhovující odpověď

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo neurčitou odpověď.

- Ano, zní to docela jako dobrý nápad.
- Ne, nepovedlo se jí to.
- Ano, ilustrace jsou povzbuzující a styl ohlášení je také přátelský. („Ilustrace jsou povzbuzující“ nejde za hranice výrazů v otázce. „Styl ohlášení se také přijatelný“ je příliš neurčité.)
- Povedlo se jí to, snadno se to čte a je to jasné. (Použité výrazy nejsou dost konkrétní.)
- Myslím, že se jí to dost povedlo. Vybrala obrázky a zajímavý psaný text. (Obrázky nejsou nijak hodnoceny a „zajímavý text“ je příliš neurčité.)

NEBO: Ukazuje nepřesné porozumění textu nebo uvádí odpověď, která je vzhledem k položené otázce nevhodná.

- Ano, každý by se měl nechat očkovat. (Nevhodné a nepřesné.)
- Ne, obrázky nemají s obsahem nic společného. (Nepřesné)
- Ano, protože chtěla, aby se lidé báli nákazy chřipkou. (Je v rozporu s myšlenkou „přátelského a povzbuzujícího.)
- Je to dobré, ale je to jenom jeden názor. (Nevhodné)

Otázka c:

Dovednost: interpretace textu

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: odpověď **B**

Otázka d:

Dovednost: posouzení obsahu textu

Otázka: otevřená

Úplná odpověď

Kód 1: Hodnotí tuto část textu v souvislosti s výrazem „zavádějící“ tak, že poukazuje na možný rozpor mezi touto částí a tím, co je v letáku napsáno dále. („Kdo by se měl očkovat? Každý...“ vs. „Kdo by neměl být očkován?“). Může nebo nemusí vysvětlovat, v čem je rozpor.

Souhlas nebo nesouhlas je v odpovědi přímo uveden nebo může vyplývat z kontextu.

- Ano, protože očkování může být pro některé lidi nebezpečné (např. těhotné ženy). (Popisuje rozpor.)
- Ne, protože stačí přečíst si jen několik dalších řádek, abyste zjistili, že někteří lidé by neměli být očkovaní, zatímco ona obecně chce, aby se nechali očkovat všichni.
- Ano, protože říká, že může každý, a později uvádí lidí, kteří by neměli být očkovaní. (Rozpor určen.)
- Tento řádek říká, že všichni lidé měli dostat injekci, což není pravda. (Rozpor stručně označen.)
- Ano, do určité míry! Možná: „Každý, kdo se chce chránit proti viru, ale kdo netrpí žádným z následujících příznaků nebo chorob.“ (Z navržené změny slov vyplývá rozpoznání rozporu.)

NEBO: Hodnotí tuto část textu v souvislosti s výrazem „zavádějící“ tak, že poukazuje na to, netvrzení může být přehnané. (Uvádí např. že ne každý potřebuje očkování nebo že očkování neposkytuje úplnou ochranu.) Může nebo nemusí vysvětlovat, v čem je tvrzení přehnané.

Souhlas nebo nesouhlas je v odpovědi přímo uveden něco může vyplývat z kontextu.

- Vypustit, protože očkování nezaručuje, že neonemocníte chřipkou.
- Nesouhlasím, i když to vypadá, jako že určitě onemocníte chřipkou, pokud se nenecháte očkovat.
- Očkování neznamená úplnou ochranu.
- Vypustit, protože ne každý onemocní, zvláště když jste zdraví a cítíte se dobře.
- Ano, souhlasím, protože injekce tak zní lépe než ve skutečnosti. (Přehánění z odpovědi vyplývá, i když není upřesněno.)

Částečná odpověď

Kód 1: Hodnotí uvedenou část textu, ale ne ve vztahu k výrazu „zavádějící“.

- 1) Uvádí, že tvrzení je silné, účinné a/nebo povzbuzující, aniž by byl zmíněn potencionální rozpor nebo protirečící prvek NEBO
- 2) Uvádí, že tvrzení „Každý, kdo se chce chránit proti viru“ je nadbytečné, protože uvádí samozřejmost.
 - Dobře, že to tam uvedla, protože to může lidi povzbudit. (1)
 - Mělo by to tam být, protože to zvýrazňuje obsah. (1)
 - Myslím, že tato slova by měla být vynechána, protože to lze vyjádřit i bez toho, že každý chce být chráněn proti viru, dokonce i když není očkován. (2)

Nevyhovující odpověď

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo neurčitou odpověď nebo znovu bez vysvětlení opakuje výraz „zavádějící“.

- Nechte to, je to dobré. (Žádné vysvětlení.)
- Měli tam dát místo titulku další obrázek. (Žádné vysvětlení.)
- Ano, ta věta je zavádějící, a to může způsobit komplikace. (Žádné vysvětlení.)

NEBO: Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Nemělo by to tam být, protože každý má právo rozhodnout se sám za sebe. (Nepochopení významu textu, není to příkaz.)
- Myslím, že před slovo VIRUS by mělo být vloženo slovo CHŘIPKOVÝ, protože lidé, kteří se na to jenom rychle podívají, by si mohli myslet, že mluví o jiném viru a ne o chřipce. (Nepřijatelné vysvětlení výrazu „zavádějící“.)
- Ano, lidi by to mohlo zajímat, ale mohli by mít strach z jehel. (Nevhodné)

Otázka e:

Dovednost: interpretace textu

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: odpověď **D**

Otázka f:

Pouze statistická otázka

Otázka 4 **SPORTOVNÍ OBUV** **Obsah:** souvislý text (výklad)

Situace: vzdělávací

Otázka a:

Dovednost: interpretace textu

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: odpověď **D**

Otázka b:

Dovednost: získávání informací

Otázka: uzavřená

Úplná odpověď

Kód 1: Odkazuje na omezení pohybu.

- Vadí pohybu
- Brání v lehkém běhu

Nevyhovující odpověď

Kód 0: Ukazuje nepřesné porozumění textu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Zabraňuje zraněním
- Nemohou podpírat nohu
- Protože noha a kotník potřebuje podporu.

NEBO: Uvádí nedostatečnou nebo neurčitou odpověď.

- Jinak vám nepadnou.

Otázka c:

Dovednost: získávání informací

Otázka: uzavřená

Úplná odpověď

Kód 1: Odkazuje na čtyři kritéria, která jsou v textu zvýrazněna kurzivou. Každý odkaz může být vyjádřen formou přímé citace, parafráze nebo podrobnějšího popisu kritéria. Kritéria mohou být uvedena v jakékoli pořadí. Tato čtyři kritéria jsou:

- 1) Poskytnout ochranu proti vnějším vlivům
 - 2) Podpírat nohu
 - 3) Zajistit dobrou stabilitu
 - 4) Tlumit nárazy
- 1 Ochrana proti vnějším vlivům
2 Podepření nohy
3 Dobrá stabilita
4 Tlumení nárazů
 - Musí poskytovat ochranu proti vnějším vlivům, podpírat nohu, poskytovat sportovci dobrou stabilitu a musí tlumit nárazy.
 - 1 Musí vám chránit před sklouznutím a smýknutím. (stabilita)
2 Musí chránit vaši nohu před nárazy (např. skákání). (tlumení nárazů)
3 Musí vás chránit před hrbolatou zemí a před chladem. (vnější ochrana)
4 Musí podpírat vaši nohu a kotník (podpírat nohu)
 - Chránit, podpírat, stabilizovat, tlumit (Cituje podnadpis této části textu.)

Nevyhovující odpověď

Kód 0: Jiné odpovědi

- 1 Chrání proti úderům míče nebo nohou.
- 2 Překonávají nerovnosti povrchu.
- 3 Udrží nohu v teple a suchu.
- 4 Podpírají nohu.

(První tři body v této odpovědi jsou všechny součástí kritéria 1- poskytovat ochranu proti vnějším vlivům.)

Otázka d:

Dovednost: posouzení obsahu textu

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: odpověď **D**

Otázka e:

Pouze statistická otázka

Otázka 5 ČADSKÉ JEZERO **Obsah:** nesouvislý text (grafy/diagramy)
Situace: veřejná

Otázka a:

Dovednost: získávání informací

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: odpověď **A**

Otázka b:

Dovednost: získávání informací

Otázka: uzavřená

Úplná odpověď

Kód 1: 11000 př.n.l. (nebo přibližný odhad pohybující se v období let 12 000 až 10 500 př.n.l., případně jiná odpověď, ze které vyplývá, že žák odvozoval údaj ze stupnice)

- 11 000
- 11 000 př.n.l.
- 10 500 př.n.l.
- Těsně před rokem 10 000 př.n.l.
- Okolo 12 000
- Okolo 11 000 př.n.l.

Nevyhovující odpověď

Kód 0: Jiné odpovědi, včetně šipek směřujících k počátečnímu bodu grafu.

- 10 000 př.n.l. (Chybné odvození ze stupnice.)
- 20 000 př.n.l.
- 8 000 př.n.l. (Podíval se do špatného grafu.)
- ~~11 000 př.n.l.~~ 4 000 př. n.l. (Přeškrtnuté odpovědi si nevěšmejte.)
- 0

Otázka c:

Dovednost: posouzení, obecné porozumění

Otázka: otevřená

Úplná odpověď

Kód 1: Zmiňuje se o znovuobjevení jezera. Odpověď může být přitom hodnocena jako úplná i tehdy, je-li odpověď na předchozí otázku nesprávná.

- Čadské jezero se znovu objevilo 11 000 let př.n.l. poté, co zcela zmizelo asi 20 000 let př.n.l.
- Jezero zmizelo v průběhu doby ledové a poté se v této době objevilo znovu.
- V té době se znovu objevilo.
- Asi 11 000 let př.n.l. se vrátilo zpět.
- V té době se jezero znovu objevilo poté, co na 9 000 let zmizelo.

Nevyhovující odpověď

Kód 0: Jiné odpovědi, včetně šipek směřujících k počátečnímu bodu grafu.

- Tehdy se objevila zvířata.
- V době 11 000 př.n.l. lidé začali tvořit skalní kresby.
- V době 11 000 př.n.l. se jezero objevilo (poprvé).

- Protože v té době bylo Čadské jezero úplně vysušeno.
- Protože to byl první posun na grafu.

Otázka d:

Dovednost: vytvoření interpretace

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: odpověď A

Otázka e:

Dovednost: vytvoření interpretace

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: odpověď C

Otázka 6 GRAFFITI Obsah:souvislý text (argumentace/přesvěd.)
Situace: veřejná

Otázka a:

Dovednost: interpretace textu

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: odpověď B

Otázka b:

Dovednost: interpretace textu

Otázka: otevřená

Úplná odpověď

Kód 1: Rozpoznává, že graffiti je přirovnáváno k reklamě a odpověď je v souladu s myšlenkou, že reklama je legální formou graffiti.

- Aby nám ukázala, že reklama může být stejně dotěrná jako graffiti.
- Protože někteří lidé si myslí, že reklama je stejně ošklivá jako sprejování.
- Říká, že reklama je pouze legální formou graffiti.
- Myslí si, že reklama je jako graffiti.
- Protože se vás neptají na svolení s umístěním billboardů. (Srovnání mezi reklamou a graffiti z odpovědi vyplývá.)
- Protože reklamy jsou ve společnosti umístěny bez našeho svolení, stejně jako graffiti.
- Protože billboardy jsou jako graffiti. (Minimální odpověď. Žák rozpoznává podobnost, aniž by rozebíral, v čem spočívá.)
- Protože je to jiná forma předvádění.
- Protože tvůrci reklamy lepí plakáty na zdi a ona si myslí, že tomu je tak i s graffiti.
- Protože je také na zdech.
- Protože jsou na pohled stejně hezké nebo ošklivé,
- Zmiňuje reklamu, protože na rozdíl od graffiti je přijatelná. (Podobnost graffiti a reklamy vyplývá z opačných postojů k oběma jevům.)

NEBO: Rozpoznává, že zmínka o reklamě je součástí taktiky, která má obhajovat graffiti.

- Abychom viděli, že graffiti je konec konců legitimní.

Nevyhovující odpověď

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo neurčitou odpověď.

- Je to její způsob vyjádření.
- Zmiňuje ji jako příklad, protože se jí chce.
- Je to strategie.

- Loga společnosti a názvy obchodů.
- NEBO: Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.
- Popisuje graffiti.
 - Protože lidé si na sebe oblékají graffiti.
 - Graffiti je druhem reklamy.
 - Protože graffiti je pro určitou osobu nebo skupinu reklamou. (Srovnání zde jde špatným směrem – graffiti je formou reklamy.)

Otázka c:

Dovednost: posouzení obsahu textu

Otázka: otevřená

Úplná odpověď

Kód 1: Vysvětluje vlastní stanovisko pomocí odkazu na obsah jednoho nebo obou dopisů.

Odpověď odkazuje na obecný postoj autorky vůči graffiti (tzn. pro či proti) nebo na postoj týkající se některého detailu. Interpretace pisatelčiny argumentace musí být přijatelná. Vysvětlení může být ve formě parafráze části textu, nesmí však být zcela nebo z velké části doslovnou citací beze změny nebo dodatku.

- Souhlasím s Helgou. Graffiti je nelegální, a proto je to vandalismus.
- S Helgou, protože jsem pro graffiti. (Minimální odpověď.)
- Se Sofií. Případá mi pokrytecké pokutovat umělce tvořící graffiti a potom vydělávat milióny na kopírování jejich vzorů.
- Do jisté míry souhlasím s oběma. Mělo by být zakázáno malovat po zdech na veřejných místech, tito lidé by však měli mít možnost tvořit někde jinde.
- Se Sofií, protože jí záleží na umění.
- Souhlasím s oběma Graffiti je špatné, ale reklama je také špatná, takže nechci být pokrytecký.
- S Helgou, protože graffiti nemám rád, ale rozumím Sofiinu pohledu a tomu, jak nechce odsuzovat lidi za to, že dělají něco, čemu věří.
- S Helgou, protože je opravdu škoda kazit dobré jméno mladých lidí pro nic za nic. (Případ na hranici přijatelnosti: určitá přímá citace, ale vložená do jiného textu.)

Nevyhovující odpověď

Kód 0: Vlastní názor je dokumentován přímou citací z textu (s uvozovkami nebo bez).

- S dopisem Helgy, protože souhlasím s tím, že lidé by se měli naučit vyjadřovat sebe sama tak, aby nezpůsobovali zbytečné výdaje celé společnosti.
- S Helgou. Proč kazit dobré jméno mladých lidí?

NEBO: Uvádí nedostatečnou nebo neurčitou odpověď.

- Se Sofií, protože si myslím, že dopis Helgy nezdůvodňuje její postoj. (Sofia ve svém odůvodnění používá přirovnání k reklamě atd.). (Odkazuje na formu nebo styl, nikoliv na obsah argumentace.)
- S Helgou, protože použila více detailů. (Odkazuje na formu nebo styl, nikoliv na obsah argumentace.)
- Souhlasím s Helgou. (Nezdůvodňuje vlastní názor.)
- S Helgou, protože věřím tomu, co říká. (Nezdůvodňuje vlastní názor.)
- S oběma, protože rozumím tomu, co Helga říká. Ale Sofia má také pravdu. (Nezdůvodňuje vlastní názor.)

NEBO: Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Souhlasím více s Helgou. Sofia si není moc jistá tím, co si myslí.

- S Helgou, protože si myslí, že někdo má talent. (Špatná interpretace argumentace Helgy.)

Otázka d:

Dovednost: posouzení formy textu

Otázka: otevřená

Úplná odpověď

Kód 1: Vysvětluje vlastní stanovisko s odvoláním na styl či formu jednoho nebo obou dopisů. Zmiňuje kritéria jako styl psaní, strukturu argumentace, přesvědčivost, tón, taktiku k přesvědčení čtenářů. Vyjádření typu „lepší argumenty“ musí být doložena. Přitom výrazy jako „zajímavý“, „snadný na čtení“ nebo „jasný“ nejsou považovány za dostatečně přesné.

- Dopis Helgy. Předkládá k úvaze mnoho odlišných aspektů a zmiňuje poškození životního prostředí, což si myslím, že je velmi důležité.
- Dopis Helgy byl velmi efektivní tím, že se obrací přímo na tvůrce graffiti.
- Myslím, že dopis Helgy byl lepší. Myslím, že Sofia byla trochu zaujatá.
- Myslím si, že Sofia předložila velmi pádné argumenty, ale dopis Helgy byl lépe strukturován.
- Sofiin, protože ho skutečně nikomu neadresovala. (Vysvětlení je přijatelné, pokud ho lze interpretovat jako: „Neútočí na nikoho“.)
- Líbí se mi dopis Helgy. Dokázala svůj názor lépe vyjádřit.

Nevyhovující odpověď

Kód 0: Posuzuje dopisy na základě souhlasu či nesouhlasu s postojem autorek nebo jednoduše parafrázuje či komtuje obsah.

- Helgy. Souhlasím se vším, co říká.
- Dopis Helgy byl lepší. Jak říká, graffiti je nákladné a je ztrátou času.
- Sofiin. Všechno co řekla, je důležité.

NEBO: Posuzuje dopisy bez dostatečného vysvětlení.

- Sofiin dopis byl lepší.
- Sofiin dopis se snadněji četl.
- Helga měla lepší argumenty.

NEBO: Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Dopis Helgy je lépe napsaná. Postupuje krok za krokem a nakonec dojde k logickému závěru.
- Sofiin, protože si udržela svůj názor až do konce dopisu.

Otázka e:

Pouze statistická otázka

(Kramplová, 2002)

PŘÍLOHA P IV: VYHODNOCENÍ OTÁZEK – ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

| Čtenářská gramotnost | | | 7. ročník | | | 9. ročník | | | Škola | |
|----------------------|-----------|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Otázka | Dovednost | Kód | dívky | chlapci | celkem | dívky | chlapci | celkem | celkem | |
| 3 | a | získávání informace | 1 | 18 | 15 | 33 | 26 | 26 | 52 | 85 |
| | | | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 7 | 8 | 10 |
| | | | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | b | posouzení textu | 1 | 7 | 3 | 10 | 9 | 6 | 15 | 25 |
| | | | 0 | 5 | 3 | 8 | 13 | 16 | 29 | 37 |
| | | | 9 | 7 | 10 | 17 | 5 | 11 | 16 | 33 |
| | c | interpretace textu | 1 | 6 | 10 | 16 | 15 | 20 | 35 | 51 |
| | | | 0 | 11 | 3 | 14 | 12 | 12 | 24 | 38 |
| | | | 9 | 2 | 3 | 5 | 0 | 1 | 1 | 6 |
| | d | posouzení textu | 1 | 7 | 3 | 10 | 13 | 11 | 24 | 34 |
| | | | 0 | 11 | 8 | 19 | 14 | 18 | 32 | 51 |
| | | | 9 | 1 | 5 | 6 | 0 | 4 | 4 | 10 |
| | e | interpretace textu | 1 | 10 | 6 | 16 | 21 | 16 | 37 | 53 |
| | | | 0 | 9 | 10 | 19 | 6 | 17 | 23 | 42 |
| | | | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | f | statistická | 1x | 4 | 5 | 9 | 8 | 13 | 21 | 30 |
| | | | 2x | 9 | 9 | 18 | 12 | 16 | 28 | 46 |
| | | | 3x | 4 | 1 | 5 | 5 | 2 | 7 | 12 |
| | | | 4x | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 4 | 5 |
| | | | 5x | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | | | 7x | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 4 | a | interpretace textu | 1 | 18 | 12 | 30 | 26 | 28 | 54 | 84 |
| | | | 0 | 1 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 8 |
| | | | 9 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 3 |
| | b | získávání informace | 1 | 15 | 10 | 25 | 23 | 25 | 48 | 73 |
| | | | 0 | 0 | 4 | 4 | 2 | 4 | 6 | 10 |
| | | | 9 | 4 | 2 | 6 | 2 | 4 | 6 | 12 |
| | c | získávání informace | 1 | 14 | 13 | 27 | 25 | 23 | 48 | 75 |
| | | | 0 | 3 | 1 | 4 | 2 | 7 | 9 | 13 |
| | | | 9 | 2 | 2 | 4 | 0 | 3 | 3 | 7 |
| | d | posouzení textu | 1 | 14 | 8 | 22 | 25 | 26 | 51 | 73 |
| | | | 0 | 3 | 5 | 8 | 2 | 5 | 7 | 15 |
| | | | 9 | 2 | 3 | 5 | 0 | 2 | 2 | 7 |
| | e | statistická | 1x | 5 | 10 | 15 | 8 | 17 | 25 | 40 |
| | | | 2x | 10 | 4 | 14 | 11 | 10 | 21 | 35 |
| | | | 3x | 3 | 2 | 5 | 7 | 2 | 9 | 14 |
| | | | 4x | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 3 | 4 |
| | | | 5x | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| | | | 6x | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | a | získávání informace | 1 | 13 | 7 | 20 | 22 | 24 | 46 | 66 |
| | | | 0 | 4 | 7 | 11 | 5 | 8 | 13 | 24 |
| | | | 9 | 2 | 2 | 4 | 0 | 1 | 1 | 5 |
| | b | získávání informace | 1 | 7 | 9 | 16 | 17 | 18 | 35 | 51 |
| | | | 0 | 9 | 5 | 14 | 8 | 13 | 21 | 35 |
| | | | 9 | 3 | 2 | 5 | 2 | 2 | 4 | 9 |
| | c | posouzení textu | 1 | 8 | 6 | 14 | 16 | 17 | 33 | 47 |
| | | | 0 | 4 | 4 | 8 | 5 | 9 | 14 | 22 |
| | | | 9 | 7 | 6 | 13 | 6 | 7 | 13 | 26 |
| | d | vytvoření interpretace | 1 | 10 | 12 | 22 | 21 | 28 | 49 | 71 |
| | | | 0 | 6 | 2 | 8 | 6 | 5 | 11 | 19 |
| | | | 9 | 3 | 2 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|------------------------|----|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | e | vytvoření interpretace | 1 | 11 | 8 | 19 | 22 | 24 | 46 | 65 |
| | | | 0 | 6 | 4 | 10 | 4 | 7 | 11 | 21 |
| | | | 9 | 2 | 4 | 6 | 1 | 2 | 3 | 9 |
| 6 | a | interpretace textu | 1 | 12 | 6 | 18 | 22 | 20 | 42 | 60 |
| | | | 0 | 4 | 4 | 8 | 5 | 9 | 14 | 22 |
| | | | 9 | 3 | 6 | 9 | 0 | 4 | 4 | 13 |
| | b | interpretace textu | 1 | 7 | 6 | 13 | 15 | 11 | 26 | 39 |
| | | | 0 | 6 | 3 | 9 | 7 | 11 | 18 | 27 |
| | | | 9 | 6 | 7 | 13 | 5 | 11 | 16 | 29 |
| | c | posouzení textu | 1 | 11 | 5 | 16 | 17 | 13 | 30 | 46 |
| | | | 0 | 5 | 3 | 8 | 8 | 8 | 16 | 24 |
| | | | 9 | 3 | 8 | 11 | 2 | 12 | 14 | 25 |
| | d | posouzení textu | 1 | 4 | 2 | 6 | 8 | 8 | 16 | 22 |
| | | | 0 | 9 | 4 | 13 | 8 | 8 | 16 | 29 |
| | | | 9 | 6 | 10 | 16 | 11 | 17 | 28 | 44 |
| | e | statistická | 1x | 13 | 11 | 24 | 13 | 26 | 39 | 63 |
| | | | 2x | 4 | 3 | 7 | 7 | 4 | 11 | 18 |
| | | | 3x | 2 | 2 | 4 | 6 | 0 | 6 | 10 |
| | | | 4x | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | | | 7x | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |