

# Čtenářská gramotnost jako činitel socializace žáků základní školy

Bc. Simona Němejcová

---

Diplomová práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Simona Němejcová**

Osobní číslo: **H120085**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Čtenářská gramotnost jako činitel socializace žáků  
základní školy**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti sociální pedagogiky a čtenářské gramotnosti na úrovni primárního vzdělávání.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu pomocí didaktických testů.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.**

**PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.**

**SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.**

**Gramotnosti ve vzdělání. Praha: VÚP, 2011. ISBN 978-80-8700-74-8.**

**WALTEROVÁ, Eliška a kol. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.**

**WILDOVÁ, Radka. Čtením ke vzdělání. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7.**


Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

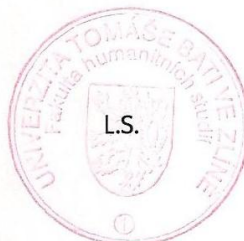
Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20. 3. 2014



*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 nahlížení 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 vzdělávacímu 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). Odpírá-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 výdělků jim 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 přihlíží k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá čtenářskou gramotností žáků 3. ročníku základní školy z pohledu sociálně pedagogického. Čtenářskou gramotnost prezentuje jako důležitý činitel socializace žáků základní školy a zdůrazňuje význam četby a čtení pro další vývoj jedince. Teoretická část objasňuje pojmy spojené s čtenářskou gramotností, soustředí se na možnosti podpory čtenářství a řeší výzkumy čtenářské gramotnosti. Seznamuje s metodami výuky čtení, zabývá se komparacemi metod, kterými se bude zabývat v praktické části. Praktická část diplomové práce je věnována výzkumu úrovně čtenářské gramotnosti žáků 3. ročníku ZŠ pomocí didaktického testu, kteří se učili číst rozdílnými metodami výuky čtení. Zkoumá také odlišnosti úrovně čtenářské gramotnosti v závislosti na pohlaví.

Klíčová slova: sociální pedagogika, socializace, čtenářská gramotnost, čtení, metoda, komparace metod, pohlaví

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the reading literacy of 3rd year of primary school from the perspective of social teaching. Reading literacy is presented as an important factor in the socialization of primary school pupils and stresses the importance of reading and reading for further development of the individual. The theoretical part explains the concepts related to literacy, focusing on possibilities to support reading and also addresses research literacy. It introduces the methods of teaching reading, deals with the comparison of the methods that will be analyzed in the practical part. The practical part of the thesis is devoted to the research level of literacy of 3rd grade of primary school through didactic test, who learned to read different methods of teaching reading. It also explores differences in the level of literacy in relation to sex.

Keywords: social education, socialization, literacy, reading, method, comparison of methods, gender

Ráda bych poděkovala Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za odborné vedení, metodickou pomoc, cenné rady, podněty a připomínky při zpracování diplomové práce.

Současně chci poděkovat kolegům ze základní školy za pomoc při realizaci výzkumu, dále Mgr. Renatě Vlčkové za jazykovou korekturu této diplomové práce.

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

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

*Motto:*

*„Platí-li, že vzdělání je důsledek čtení, pak platí i to, že upadá-li čtenářská gramotnost, snižuje se zákonitě i celková úroveň vzdělání.“*

*J. Trávníček*

## **OBSAH**

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>13</b>
<b>1 VYMEZENÍ POJMŮ GRAMOTNOST A FUNKČNÍ GRAMOTNOST, ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST, ČTENÁŘ, ČTENÍ A ČTENÁŘSTVÍ .....</b>	<b>14</b>
1.1 GRAMOTNOST A FUNKČNÍ GRAMOTNOST .....	14
1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST .....	15
1.3 ČTENÁŘ, ČTENÍ A ČTENÁŘSTVÍ .....	17
<b>2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST Z POHLEDU SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO .....</b>	<b>19</b>
<b>3 METODY VE VÝUCE ČTENÍ .....</b>	<b>22</b>
3.1 METODY SYNTETICKÉ .....	22
3.2 METODY ANALYTICKÉ .....	25
3.3 KOMPARACE METOD .....	26
3.3.1 Komparace metod analyticko-syntetické a genetické .....	26
<b>4 VÝZKUMY A PROJEKTY DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ .....</b>	<b>30</b>
4.1 MEZINÁRODNÍ ČTENÁŘSKÉ VÝZKUMY - PIRLS, PISA .....	30
4.1.1 Výzkum PIRLS .....	30
4.1.2 Výzkum PISA .....	32
4.2 VYBRANÉ PROJEKTY NA PODPORU ČTENÁŘSTVÍ DĚTÍ .....	34
<b>5 EVALUACE .....</b>	<b>36</b>
<b>6 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....</b>	<b>38</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>40</b>
<b>7 METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>	<b>41</b>
7.1 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	41
7.2 HYPOTÉZY .....	41
7.3 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	42
7.4 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	43
7.5 ANALÝZA DAT .....	44
<b>8 INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>45</b>



8.1	CELKOVÉ DOSAŽENÉ VÝSLEDKY TESTŮ ŽÁKŮ TŘÍD III. A A III. B.....	45
8.2	ROZDÍLY V ÚROVNI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI MEZI POHLAVÍMI .....	47
<b>9</b>	<b>SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>68</b>
9.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	69
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>73</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>78</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>79</b>

## ÚVOD

Problematika čtenářské gramotnosti získává v České republice na významu především v posledních letech. Čtenářská gramotnost prostupuje celým výchovně vzdělávacím procesem. Dobrá kniha je nositelem morálních hodnot, učí děti rozeznávat dobro od zla. Zvlášť důležité je to v dnešní době, kdy dominují agresivní vzory masové kultury.

Jak píše Wagnerová (2001), rozvíjení čtenářské gramotnosti by se mělo stát hlavním cílem vzdělávacího procesu již v raných fázích vzdělávání. Česká škola výrazně posiluje svou socializační funkci zejména v oblastech, které dřív zajišťovala rodina. Je to důsledek změn modelu rodiny a nároků na rodiče, ale i dalších změn, které přináší globální společnost. Vedle sekundární socializace převzala škola i některé oblasti primární péče. Škola reaguje na vzestup škodlivých vlivů, které děti ohrožují, stoupá její význam především sociálně preventivní. Má za úkol přiblížit mladé generaci všechna schémata k pochopení. V současnosti to znamená reagovat na rychlé změny ve společnosti, vyzbrojit mládež silou nepodlehnout nástrahám.

Do socializačních a interakčních teritorií, ve kterých jsou procesy výchovy a vzdělávání rozhodující, vstupuje dle Krause (2012) sociální pedagogika jako multidisciplinární věda. Cílem sociální pedagogiky je aktivizovat síly každého vychovávaného, kultivovat a optimalizovat způsob života s ohledem na individualitu. Správně zvolené pedagogické zásahy mohou přispívat k neutralizaci ohrožujících činitelů. Mezi takové vhodné pedagogické zásahy můžeme jistě zařadit četbu.

Čtení je cesta za poznáním. Každý člověk by se měl naučit správně číst především s porozuměním. Nestačí však jen správná technika čtení, ale je nutné analyzovat text různých žánrů a různé náročnosti. Schopnost vyhodnotit informace a posoudit je bude představovat skutečnou hodnotu a vklad do budoucnosti. Již v předškolním období děti projevují zájem o písmena, prohlízejí si knihy a listují v nich, sledují reklamní texty v časopisech nebo v televizi. Děti jsou v dnešní době zaplaveny obrovským množstvím informací, v dané situaci se těžko orientují, informace neumí dobře třídit. Je tedy úkolem školy a rodiny naučit děti správně číst s porozuměním, naučit je pracovat s textovými materiály a následně umět získané informace zpracovat. Obzvlášť nutné je to v současnosti, v době ohromného rozmachu počítačových technologií, kdy téměř každé dítě vlastní mobilní telefon a počítač a je schopné si mnoho informací již na prvním stupni základní školy vyhledat na internetu.

Jak uvádí Sweet a Snow (2003) „využívání počítačů a přístup k internetu má velký vliv na čtenářské dovednosti, v některých případech požadují nové technologie po čtenářích nové čtenářské dovednosti.“ Žáci přicházejí do kontaktu s takovými formáty textů, které jsou diametrálně odlišné od textů používaných ve školách. Studie k problematice čtenářské gramotnosti (2011) uvádí, že některé vzdělávací technologie mohou podpořit čtenářské dovednosti mladších žáků, např. audioknihy, elektronické knihy nebo elektronické „mluvící“ knihy, což jsou knihy doplněné nahrávkou. Přivést děti k tištěné knize je velmi obtížné, brzy knihy nahradí čtečky knih a jiné alternativní výukové metody. Naučit se dobře číst však zůstává nenahraditelnou devizou do dalšího života pro všechny žáky, kteří teprve vstupují do vzdělávacího procesu.

Jestliže má z dítěte vyrůst přemýšlivý čtenář, musí škola vytvářet všechny předpoklady pro zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti. Aby se žák naučil v 1. třídě kvalitně číst, je kromě práce ve škole důležitá i podnětnost rodinného prostředí. Jak potvrzují výzkumy (Gabal, Helšusová, 2002), existuje významná souvislost mezi zájmem o čtení, čtenářskou gramotností a výsledky ve vzdělání nejen žáků, ale i dospělých. Podnětné rodinné prostředí vytváří pevný základ čtenářských návyků dítěte. Také Toman (2004) hovoří o významu rodiny v rozvoji dětského čtenářství, zdůrazňuje nezastupitelnost rodičů a jejich pozitivní příklad vedoucí k nápodobě. Dnešní děti vyrůstají v jazykově velmi chudém prostředí. Rodiče s dětmi mnohem méně mluví a málo dětem čtou. Mluvené slovo a čtení pohádek vytlačila televize, jejímž nástrojem je obraz. Je nutné u dětí zvyšovat znalost jazyka a podněcovat jejich přirozenou představivost. Vhodně zvolená metoda výuky čtení a výše jmenované faktory přispějí k utváření čtenářské gramotnosti žáků. V současné době existuje několik metod, které se ve výuce čtení používají. V českých základních školách pracují učitelé metodou globální, analyticko-syntetickou a genetickou. Vhodně vybraná metoda může ovlivnit vztah žáka ke čtení. Ptáme se tedy, zda je některá metoda efektivnější než metoda jiná? Dosáhnou žáci u některé z metod vyšší úrovně čtenářské gramotnosti?

Problematiku čtenářské gramotnosti jsem si vybrala proto, že považuji čtenářskou gramotnost za důležitý socializační činitel u žáků základní školy. Pracuji na základní škole, kde jsou otevřeny dvě třetí třídy a v každé z nich se používala v prvním ročníku jiná metoda výuky čtení. V jedné třídě probíhala výuka čtení pomocí metody genetické, druhá třída využívala klasickou metodu analyticko-syntetickou. Zajímalo mě, zda existují rozdíly v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti v závislosti na metodě výuky čtení a jestli existují rozdíly v porozumění textu při výuce čtení výše uvedenými metodami. S problémem výu-

ky čtení se dostávám do kontaktu téměř každý den, protože pracuji ve školní družině jako vychovatelka a v mimoškolní době často s dětmi čteme - jednotlivě i společně.

V teoretické části diplomové práce se budeme věnovat vymezení pojmů gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost a její složky, vymezíme souvislost čtenářské gramotnosti a sociální pedagogiky. V dalších kapitolách popíšeme jednotlivé metody výuky čtení, které jsou v českých základních školách používány. Některým metodám věnujeme zvláštní pozornost. Bude se jednat o metodu genetickou a metodu analyticko-syntetickou. Obě metody srovnáme, určíme klady a zápory obou metod.

Praktickou část diplomové práce tvoří výzkum rozdílů v úrovni čtenářské gramotnosti u žáků, kteří se učili číst různými metodami výuky čtení. K výzkumu jsme použili standardizované testy čtenářské gramotnosti pro 3. ročník základní školy společnosti KALIBRO, se kterou jsme spolupracovali. Z výsledků výzkumu určíme, u které metody dosáhly děti lepších výsledků při ověřování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti, rozhodneme, zda je některá z metod výuky čtení efektivnější. Výsledky šetření mohou mít praktický význam pro autoevaluaci školy, která je rozhodující pro dosažení vysoké úrovně kvality výuky.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 VYMEZENÍ POJMŮ GRAMOTNOST A FUNKČNÍ GRAMOTNOST, ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST, ČTENÁŘ, ČTENÍ A ČTENÁŘSTVÍ

V první kapitole vymežíme pojmy gramotnosti a funkční gramotnosti, objasníme podstatu čtenářské gramotnosti a její postavení vůči ostatním oblastem gramotnosti, vymežíme pojmy čtenář, čtenářství a čtení.

## 1.1 Gramotnost a funkční gramotnost

Pojem **gramotnost** bývá obvykle obecně spojován s dovedností číst a psát. To by znamenalo, že za gramotného člověka je považován ten, kdo umí číst a psát - za negramotného je považován ten, kdo to neumí.

Většina odborníků, kteří se problémem gramotnosti zabývají, se shoduje v tom, že gramotnost má mnoho společného se čtením a psaním, ale jiní gramotnost spojují s dovedností počítat. Přesné vymezení pojmu čtenářská gramotnost není stanoveno. Výkladové definice ve slovnících, encyklopediích a jiné odborné literatuře se liší.

Pedagogický slovník (Průcha, 2001) definuje gramotnost jako „dovednost číst a psát, získávanou obvykle v počátečních ročních školní docházky.“ Encyklopedia Britannica (Rabušnicová, 2002) která, přestože nemá přesně vymezen pojem gramotnost, v oddílech „language“ a „writing“ uvádí, že „gramotnost je na rozdíl od spíše neuvědomovaného procesu používání rodného jazyka v mluvené podobě vědomě a záměrně určena. Gramotnost je obtížné definovat v univerzálních termínech, přestože písmo slouží různým účelům a klade na uživatele také různé požadavky. Z tohoto důvodu je nelehké posoudit úroveň gramotnosti v dané společnosti v různých obdobích nebo srovnávat jednu společnost s druhou. Za gramotnost je označována schopnost zacházet s psaným jazykem v podobě čtení i psaní. Jako vysoká úroveň gramotnosti je chápáno užívání písma pro různé specializované účely. Jestliže velké množství jedinců ve společnosti má schopnost psaný jazyk k těmto účelům užívat, potom se o celé společnosti může hovořit jako o společnosti gramotné.“

Různé oblasti lidské činnosti kladou na člověka různě vysoké nároky, mluvíme o schopnosti „vyznat se.“ O funkčním aspektu gramotnosti hovoří pedagogický slovník (Průcha, 2001) jako o „vybavenosti člověka pro realizaci aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale i chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat

písemnou žádost apod.“ Palán (2002) uvádí, že funkční gramotnost jsou znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije. Je to označení určitého způsobu chování, jmenovitě schopnost rozumět tištěným informacím a využívat je v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě k tomu, aby jednotlivec dosáhl svých cílů, rozvinul svoje znalosti a potenciál.

**Funkční gramotnost** tvoří tři složky, které jsou předpokladem pro kvalitní orientaci v textu. Jedná se o:

- 1) **literární gramotnost** - schopnost porozumět informacím z textů, umět vybrat podstatné informace a správně s nimi naložit;
- 2) **dokumentovou gramotnost** - porozumět informacím např. v jízdním řádu, v návodu k obsluze, adekvátně reagovat, např. najít dopravní spojení;
- 3) **numerickou gramotnost** - schopnost pracovat s čísly, schopnost aplikovat numerické operace a získané údaje správně aplikovat, např. grafy, tabulky.

## 1.2 Čtenářská gramotnost

Pro pojem čtenářské gramotnosti není také stanovena stabilní definice, kterou by bylo možné vždy použít. Definice čtenářské gramotnosti se mění s probíhajícími změnami ve společnosti, v ekonomice a kultuře. Jestliže na vzdělání pohlížíme jako na celoživotní proces, je nutné nahlížet na vědomosti a dovednosti z hlediska jejich využitelnosti pro život a pro dobré uplatnění ve společnosti. Současná čtenářská gramotnost tedy znamená schopnost porozumět mnoha druhům textu vztahujícího se k různým situacím ve škole i mimo ni. K problému využití čtenářské kompetence v běžném životě Gavora (2006) poznamenává: „ Je potřebné naučit žiakov činnosti s textom, ktoré budú používať v každodennom životě. Je důležité, aby už v škole mali kontakt so širokou škálou textov a zvykli si na ich formálne i obsahové specifiká. Je potřebné, aby sa naučili nemechanické čítanie, aby vo väčšej miere vyhľadávali informácie, syntetizovali ich a hodnotili.“

Čtenářská gramotnost je širším pojmem než pojem čtenářská dovednost. Doležalová (2006) na základě rozboru definic pojmů čtení a čtenářská gramotnost dochází k závěru, že čtení je pouhé dekódování přečteného a reprodukce informací, zatímco čtenářská gramotnost je chápána jako komplexní proces vyžadující hlubší myšlenkové zpracování informací v textu.



Obecně můžeme říct, že je čtenářská gramotnost schopnost žáka porozumět psanému textu a dále s ním pracovat. Za práci s textem můžeme považovat: vyhledávání určitých informací v textu, interpretace a integrace myšlenek, vyvozování přímých závěrů a také hodnocení obsahu textu. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná. Jde o vybudování kladného vztahu ke čtení, o dovednost dekodovat psané texty, schopnost kriticky zhodnotit text. Čtenářsky gramotný člověk umí sdílet s jinými své prožitky, své pochopení textu umí porovnávat a přemýšlí o shodách i rozdílech. Čtenářsky gramotný člověk využívá četbu ke svému chování a svému dalšímu sebe-rozvoji.

Počáteční čtenářská gramotnost je tedy celý komplex dovedností souvisejících s dovedností číst a psát a s utvářením kladného postoje ke čtení, jako prostředku k získávání informací a vnitřní motivací žáka. Čtenářská gramotnost předpokládá především dobře zvládnutou techniku čtení. Důležité je plynulé čtení, poté následuje práce s textem vyžadující zapojení vyšších myšlenkových operací. V první etapě nácviku čtení je nutné, aby žák bezpečně rozpoznal všechny tvary písmen abecedy. Následuje etapa čtení slov a vět, žák je schopen vytvářet si vlastní čtenářské strategie.

Wildová (2004) uvádí, že je při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti nutné rozvíjet nejen vnímání přečteného textu, prožívání (prožívání čteného textu), myšlení (integrace a interpretace myšlenek při práci s textem) ale především tvořivé uplatnění a využití informací pro denní život žáků. Důraz je kladen nejen na rozvoj dovedností, které umožní žákovi rozvíjet čtenářské strategie, ale není opomíjena ani afektivní složka žákovy osobnosti a utváření pozitivních postojů a vztahů ke čtení.

**Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je tedy nutné, aby žák dovedl:**

- a) **vyhledávat v textu informace**, které povedou k určitému čtenářskému cíli a vyhledat v textu určitou myšlenku;
- b) **interpretovat a integrovat** své myšlenky, rozpoznat hlavní poselství textu, porovnat a postavit proti sobě různé informace v textu, posoudit náladu a tón příběhu, uvažovat o možném využití informace v reálném životě;
- c) **vyvodit přímé závěry**, popsat vztah mezi dvěma postavami, vyvodit, že jedna událost byla příčinou druhé;
- d) **zhodnotit obsah textu**, zhodnotit pravděpodobnost, že se popsané události skutečně staly, posoudit úplnost a srozumitelnost textu

Čtení a čtenářská gramotnost jsou nezbytným předpokladem k rozvíjení klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení. Zavedením Rámcového vzdělávacího programu se změnil přístup k vyučování. Z množství vědomostí se přešlo na kompetentní pojetí, které klade důraz na celistvost rozvoje osobnosti žáka. Definice, která je platná pro RVP, říká, že kompetence jsou souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Proces utváření učení není tedy jen otázkou získaných vědomostí, ale především by měl být žák zapojen do procesu celou svou osobností. Čtení není jen otázkou techniky, souvisí s tím otázkou hodnot a postojů, především motivovanost žáků pro činnost čtení je základním předpokladem úspěšnosti procesu. Čtení je nutné chápat jako složitý, komplexní, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamický a v čase se měnící psychologický proces, tzn. měnící se v průběhu psychického vývoje jedince, v aktuálním čase a při každém procesu konkrétního čtení (Wildová, 2004).

Čtení a čtenářská gramotnost jsou stále více využívány jako nástroje k dosažení dalších cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě.

### 1.3 Čtenář, čtení a čtenářství

Význam slova **čtenář** můžeme vysvětlovat z mnoha pohledů. Z časového hlediska je to člověk, který aktuálně čte nebo který v minulosti někdy četl. Z pedagogického hlediska je za čtenáře považováno dítě, které přečte alespoň jednu knihu za měsíc, čte pravidelně jedenkrát až dvakrát týdně nejenom knihy, ale také jiné publikace, které mu poskytují zábavu a poučení, implementuje četbu jako jeden z projevů sociální komunikace (Gabal, Helšusová, 2010). Podle Trávníčka (2011) „je čtenářem ten, kdo deklaruje, že čte knihy, ten, jehož mediální dovednost je směřována ke čtení, duševní uživatel knih a jiných písemných zdrojů.“

Zájem o čtení je formou vnitřní motivace žáka. Dle Čápa (2001) to je „získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti, projevuje se soustředěním pozornosti v příslušném směru, realizací příslušné činnosti, uspokojením z ní, a naopak nelibostí při jejím omezování.“ Ve vztahu ke čtení hovoříme o čtenářství.

Wildová (2002) hovoří o čtenářství takto: „Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa.“

V posledních letech byla provedena empirická šetření, která naznačují, že rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti vyžaduje výraznější podporu.

**Čtenářství** definuje Trávníček (2008) jako pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací, je to plánovité a cílené rozvíjení četby za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí, jeho rozvoj je často doprovázen organizovanými kampaňmi a podpůrnými akcemi. Trávníček (2008) zdůrazňuje, že s výchovou ke čtenářství je důležité začít co nejdříve. Dítě zpočátku bývá pozorným a vděčným posluchačem, během školní docházky se pak pozvolna stane aktivním čtenářem. V počátcích dětského čtenářství má velký význam čtení nahlas, které později vystřídá čtení potichu. Důležitý je v této etapě výběr textů, dítěti také usnadní četbu zejména vhodná grafická úprava textu, jakou je větší typ písma, přitažlivé ilustrace, přehledné členění textu. Je nutné brát v úvahu rychlost dětského vývoje a to, jak se podle toho vyvíjí jeho vztah k obsahu a formě literatury. Pro každou věkovou skupinu je třeba vybrat takovou literaturu, aby děti nenudila, a zároveň, aby děti psanému textu dostatečně rozuměly.

Z hlediska zaměření diplomové práce se jeví jako nejvýstižnější definice čtenářství podle Chaloupky (1992), podle něhož je čtenářství vnímáno jako jedna z mnoha sebeprojekčních a seberealizačních činností a je součástí socializačního procesu.

## 2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST Z POHLEDU SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO

Jestliže hovoříme o čtenářské gramotnosti jako o činiteli procesu socializace u žáků základní školy, je třeba vymezit definice z pohledu sociálně pedagogického. Socializační účinky četby dělí Homolová (2008) do šesti základních skupin:

- **instrumentální** – poskytuje informace a návody, ukazuje čtenáři způsoby řešení a postupy
- **prestížní** – čtenář, který patří k určité sociální skupině a vyhledává literaturu, která preferuje jeho skupinu, posiluje jeho kladný vztah ke skupině a také jeho vztah ke skupině
- **potvrzovací** – četba potvrzuje čtenářovy postoje, názory a stanoviska, potvrzuje správnost jeho chování a fixuje názory na život a společnost
- **estetické** – důležité především u dětských čtenářů, kteří si teprve osvojují kvalitní vztah k estetickým hodnotám
- **rekreační** – při četbě dochází k relaxaci, k uvolnění psychického i tělesného napětí
- **psychoterapeutické** – četba vychází z poznatků vlivu na duševní zdraví jedince, účinky četby jsou využívány k léčbě a nápravě převážně poruch chování a prožívání u psychicky narušených jedinců

Dle Doležalové (2005) má gramotnost jako jeden z prostředků (i výsledků vzdělávání) funkci formativní ve smyslu personalizace, socializace a akulturace dětí a mládeže. Pomáhá dětem poznat svět, vyznat se v něm, začlenit se do něho a fungovat tedy ve všech oblastech lidského života. Nasměrovává utváření vztahu k podmínkám života, k druhým lidem a k sobě samým. Prostřednictvím gramotnosti mohou mladí lidé uspokojovat své zájmy a potřeby v osobním životě. Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých.

Abychom na člověka mohli pohlížet jako na ucelenou osobnost, je třeba vymezit klíčové oblasti tohoto problému. Jednou z klíčových oblastí uceleného pohledu na osobnost je právě výchova člověka. Jak uvádí Bakošová (2011) výchova je součástí socializačního procesu, který pomáhá člověku začleňovat se do širších vztahů, učí ho jazyk, kulturní

vzorci chování a sociální role. Potřeby, zájmy člověka, specifika a motivace vyvářejí předpoklady k tomu, aby člověk získal možnost stát se subjektem vlastního seberozvoje.

Další klíčovou oblastí v procesu socializace jedince je škola. Škola představuje jeden z pilířů společnosti, je součástí základů její institucionální konstrukce. Škola zprostředkovává dialog mezi sociálními skupinami a generacemi. Je specifickou kulturou, v níž mají být pěstovány mladé bytosti (Walterová, 2004). Četba je nejdůležitější metodou školní práce. Převážná část informací je žákům předávána formou psaného textu. Při nesprávném a nedostačujícím osvojení si čtenářských návyků se ocitají žáci před problémem dosáhnout vyšší úrovně vzdělání. Dovednost číst není důležitá jen ve školním věku, ale provází člověka celým životem. Dle Tomana (2009) četba podněcuje rozvoj vlastního myšlení, slovní zásoby, fantazie, komunikačních a jazykových schopností. Rozvíjí způsob vyjadřování, volbu správných významů, uspořádání myšlenek a neopomenutelné je zlepšení pravopisných dovedností.

Do interakce mezi školou a výchovou vstupuje sociální pedagogika jako multidisciplinární věda, jejímž cílem je aktivizovat síly vychovávaného a optimalizovat způsob jeho života s ohledem na individualitu (Kraus, 2012). Kraus uvádí, že by se sociální pedagogika měla zabývat sociální podmíněností výchovného procesu, hledat odpovědi na otázky existence souvislostí mezi vývojem společnosti a výchovně vzdělávacím procesem. Jak uvádí Schilling (1999) má sociální pedagogika výrazné pedagogické aspekty, hranice mezi sociálními a vzdělávacími institucemi se stírají, objektem sociálního působení se stává celá populace. Sociální pedagogika plní i preventivní funkci, vstupuje do interakcí, ve kterých jsou procesy výchovy a vzdělávání rozhodující. Správně zvolené pedagogické zásahy mohou přispět k neutralizaci ohrožujících činitelů. Jde o utváření životního stylu zdravé populace. Ernestová (2004) uvádí, že existují přesné studie o tom, že problémy se čtením souvisejí nejen s propadáním ve škole, delikvencí, nezaměstnaností, ale též se zločinností, sklony k sebevraždě, narkomanií a bezdomovectví. Výzkumy byly provedeny v USA, Austrálii, Kanadě a Velké Británii.

Škola jako sekundární činitel socializace má za úkol přiblížit mladé generaci všechna schémata k pochopení, vyzbrojit mladé lidi silou nepodlehnout nástrahám. Právě škola je dnešní společností vnímána jako instituce, která má za úkol každého na jeho cestu za úspěchem dostatečně připravit. Za stěžejní aspekt současného českého školství můžeme považovat problematiku porozumění textu - čtenářskou gramotnost. Čtenářská gramotnost ne-

znamená jen vstípení si nových informací, ale především využití této kompetence v běžném životě (Gavora, 2006).

### 3 METODY VE VÝUCE ČTENÍ

Způsob výuky čtení nepochybně ovlivňuje dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti. Pokud se chceme věnovat problematice čtenářské gramotnosti a jejímu rozvoji u žáků základní školy, je nutné seznámit se s metodami výuky čtení, se kterými se můžeme setkat při výuce čtení na základních školách. Jen některé níže uvedené metody jsou v Česku používány.

Metody čtení rozdělujeme do dvou základních skupin - na **metody syntetické a metody analytické**.

#### 3.1 Metody syntetické

**Metody syntetické** (Wildová, 2004) vycházejí z jednotlivých prvků, tedy od písmen v písemném jazyce nebo z hlásek v mluveném jazyce. Písmena se postupně spojují do slabik a slabiky do slov. Syntetické metody vycházejí z předpokladu, že pokud má čtenář pochopit význam textu, který čte, musí ho nejdříve převést do zvukové podoby. Na čtecím procesu se tedy nejvíce podílí sluchová percepce, která umožní převod slyšeného do fonologické struktury. U těchto metod se žáci učí čtení souběžně se psaním nebo prostřednictvím psaní.

**Metoda písmenková (slabikovací)** je nejstarší metodou ve výuce čtení, používali ji již staří Řekové a Římané. V našich zemích se udržovala s různými obměnami až do poloviny 19. století. Do českých zemí se ve středověku dostala společně s výukou latiny a používala se až do roku 1840. V roce 1872 bylo užívání této metody úředně zakázáno. Metoda vycházela z mluvené řeči, žáci se nejdříve učili názvy písmen a poznávali jejich tvary. Až zvládli celou abecedu, přistoupilo se ke spojování písmen ve slabiky. Teprve až si žáci zapamatovali velké množství slabik, začali skutečně číst. Naučit se číst touto metodou bylo velmi obtížné a zdouhavé, protože metoda byla založena na mechanickém čtení a na mechanickém memorování velkého počtu slabik, které nedávaly smysl. Hláskované slovo se nepodobalo slovu mluvenému, písmena se nevyslovovala ve své zvukové platnosti, např. bé-ypsilon-el=byl.

**Metoda hláskovací** byla prvním pokusem o odstranění největších nedostatků metody písmenkové, která měla celou řadu kritiků. Patřil mezi ně např. Beneš Optát, který doporučoval používat metodu hláskovací, kde se nečte název písmene, ale vyslovuje se pouze odpovídající hláska. Za důležitý považoval sluchový rozklad slov. Po roce 1774 se



v českých zemích začala používat Kniha metodní J. I. Felbigera. Žákům bylo dovoleno slabikovat potichu a nahlas vyslovit celou slabiku. Počátek hláskovací metody lze spatřit v Komenského práci Schola ludus. Komenský nahradil názvy písmen hláskami, které vyjadřovaly hlasy zvířat. Dítě podle obrázku napodobovalo hlas zvířete a tak se seznámilo se zvukovou stránkou písmene.

**Metoda normálních slabik** používala pro vyvození prvních slabik návodných obrázků. Žáci vyčleňovali slabiky ze známých slov a odpadlo tvoření slabik beze smyslu. Metodou návodných slabik žáci čtou nejdříve podle obrázků, později se procvičuje skládání slabik podle sluchu.

Metoda normálních slabik je českou metodou, kterou použil v pol. 19. století Fr. Šumavský v Malé čítance s několika abecedami (1841). Metodu dále rozpracovali Č. Holub v Novém slabikáři, J. Kubálek ve slabikáři U nás (1921). Některé prvky této metody použil mnohem později i J. Gruša ve svém slabikáři Máma,táta, já a Eda (1990).

Výhodou této metody bylo, že žáci poznávali slabiky ze známých slov a nemuseli je tvořit z bezvýznamných hlásek. Nevýhodnost metody spočívala v tom, že děti při čtení příliš dlouho spojovaly slabiku s návodným obrázkem. Často proto nemohly pochopit vlastní význam slova.

**Fonemická metoda (normálních hlásek)** vycházela z hlásek, které se mohou vyskytovat jako citoslovce. Tyto hlásky byly znázorněny obrázkem, dále se využívalo i slabik, které se čtou jako citoslovce, např. slepice - koko. Ve výuce touto metodou hrála velkou roli mimika, děti doprovázely čtení mimickými pohyby. Učitelé k výuce často používali motivační příběhy. V Čechách nebyla metoda příliš rozšířena, ale na Slovensku se používala ještě po roce 1918. Fonemickou metodu používal i J. A. Komenský, některé prvky této metody využili mnozí autoři při tvorbě slabikářů.

**Metoda skriptologická (čtení psáním)** se začala používat ve školách asi od roku 1875.

Žáci nejdříve sluchově rozkládali věty na slova, slova na slabiky a slabiky na hlásky. Po počáteční průpravě se seznámili s hláskou, vyslovili ji a hledali ji ve slovech, v nichž se vyskytovala. Současně se cvičili v kreslení, procvičovali jemnou motoriku, a tak si vytvářeli dobré podmínky pro výuku čtení. Učitel pak seznámil žáky s psacím písmenem, které tuto hlásku označovalo, a děti se učily písmeno psát. Nejdříve žáci psali velká psací pís-

mena, později písmena tiskací. Metodu skriptologickou použili ve svých slabikářích J. Sokol, A. Frumar, J. Jursa a J. Šťastný.

**Metoda Petrákova (postupného a kontrolního průvodního čtení)** dostala název podle jejího autor J. E. Petráka. Petrák využíval při své metodě pouze tiskací písmeno. Žáci četli a psali velkou a malou tiskací abecedu. Tato metoda je jednou z metod, u kterých se psaní vyučuje o něco později než čtení. Výuka čtení je založena na postupném čtení slova. Dítě přečte první hlásku, potom ji přečte spolu s druhou, pak se třetí a tak postupují, dokud nevznikne celé slovo. Tuto metodu používali u nás Kubálek a Kožíšek, můžeme jmenovat i Ladovou a její Živou abecedu z roku 1991.

**Metoda fonetická** byla rozšířená hlavně v Německu a vycházela z pozorování mluvčidel a jejich utváření při vyslovování jednotlivých hlásek. Nejprve se procvičovaly samohlásky, poté souhlásky. Metoda spočívala v nápodobě učitele při vyslovování hlásky nebo hlásku vyslovovali podle obrázků nebo hláskovacích tabulek.

**Metoda slabikovo-souhlásková** se liší od ostatních tím, že její autoři nepostupovali tak, že k jedné souhláске připojovali samohlásky, ale naopak jednu samohlásku spojovali se všemi souhláskami např. ba,ca, ča, d'a atd. Děti četly věty složené ze slov, ve kterých byla pouze jedna samohláska, např. Jára má káčata.

Metodě bylo vytýkáno, že porušuje libozvučnost jazyka, a proto brzy zanikla.

**Metoda genetická** je nazývána metodou Kožíškovou podle jejího zakladatele Josefa Kožíška, básníka a prozaika. Jeho pedagogické snahy usilovaly o reformu v oblasti metodiky školské výuky. Podnětem ke vzniku této metody byl Kožíškův literární zájem, se kterým se obracel k nejmladším čtenářům. Pracoval převážně s pohádkami, říkadly a básničkami. S dětmi pracoval formou hry.

Genetická metoda je dle Wagnerové (1996) vyvrcholením metody syntetické a přechodem k metodě globální. Vychází od zápisu myšlenek dětem známých buď zkratkami slov nebo obrázky. Význam metody spočívá v tom, že se učí od počátku čtení s porozuměním. Učitel Kožíšek vložil genetickou metodu do čítanky pro první třídu Poupata. Čítanka vyšla poprvé v roce 1913. Autor si uvědomoval, že příběhy v čítance musí být srozumitelné a přiměřené věku čtenářů. Náměty k textům čerpal Kožíšek ze života dětí a zvířat. Básně a příběhy v čítance měly i svůj výchovný význam, autor velmi dbal na rozvoj mravní, estetické a vlastenecké výchovy. Autor metody vycházel z historického vývoje písma - tedy z předpokladu, že dříve než začnou děti číst, musí něco napsat. Prvotní pro výuku čtení

bylo tvoření slov a spojování hlásek. V počátcích učení čtení žáci poznávali písmena ve formě zkratk podle jmen žáků. Kožíšek kladl velký důraz na interakci učitel - žák. Za hlavní úkol považoval navázání kladného vztahu mezi oběma subjekty, který je důležitý pro další společnou práci.

### 3.2 Metody analytické

**Metody analytické** (Wildová, 2004) vycházejí z celků slov, případně vět, které hned při prvním setkání žáka se slovem rozkládají slovo na písmena a vedou žáka k poznání hlásky nebo ponechávají na žákovi samotném, aby dospěl k poznání písmen a hlásek jako prvků slova. U analytických metod se na procesu čtení nejvíce podílí zraková percepce. To znamená, že je čtenář schopen pochopit význam slov pouhým pohledem na ně. Při užití analytických metod se psaní odděluje od čtení a bývá posunuto na pozdější dobu.

Analytickou **metodu Jacototovu** použil jako první J. J. Jacotot ve Francii, který učil dospělé číst tak, že jim nejdříve předčítal celé věty a když poznali jednotlivá slova, učil je rozkládat na slabiky a hlásky. Tato metoda nepostupuje od hlásky ke slabice a slovu, jako u metod syntetických, ale opačně - od slov ke slabice a hlásce.

**Metoda Vogelova (metoda normálních slov)** je podobná metodě hláskovací, vychází ze slova, tedy něčeho, co má význam. Rozšířená byla hlavně v Německu ve 40. letech 19. století. Autor metody Vogel používal k výuce 98 slov, která obsahovala hlásky celé abecedy a označovala osoby, zvířata nebo věci. Žáci slova kreslili, slova rozebírali na slabiky a hlásky a znovu je skládali. V Čechách použil metodu G. A. Linder, který na rozdíl od Vogela použil pro výuku 21 slov např. máma, les, osel, myš.

Autorem **globální metody** je belgický lékař Ovide Decroly, který ji vytvořil pro děti mentálně retardované a pro děti předškolní. Základ této metody tvoří tvarová psychologie, podle níž čtenář vnímá celky, kterým jsou části podřízeny.

Globální metoda se opírá o zjištění, že při čtení dochází ke specifickým očním pohybům, kdy prvkem procesu není pohyb očí po směru řádku, ale rytmické pohyby a krátká fixace očí v jedné z jeho částí. Francouz Javal a Američané Buswell a Cattell došli k poznatku, že jednotkou při čtení není skládání písmen nebo slabik, ale jde o myšlenkovou operaci, přičemž hlavní úlohu má smysl toho, co čteme. Globální metoda vychází z celku věty nebo slova, u něhož žák setrvává tak dlouho, dokud sám nezjistí, z jakých částí se skládá. Tato

metoda se používala v Rusku na počátku 20. století, u nás se metoda rozšířila zásluhou V. Příhody a S. Vrány. Metoda se užívala až do roku 1951, kdy byla oficiálně zakázána.

**Metoda analyticko-syntetická** byla u nás po roce 1951 jedinou oficiálně povolenou metodou a nelze ji jednoznačně přiřadit k žádné ze dvou velkých skupin metod prvopočátečního čtení. Metoda kombinuje postup analytický a syntetický, vychází z mluvené řeči a je založena na úzkém vztahu čtení a psaní (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999). Při nácvi-ku nového písmene je vyvozeno příslušné slovo z mluvené řeči, potom je analyzováno na slabiky a hlásky, k nimž jsou přiřazována následně písmena. V procesu syntetickém jsou písmena spojována do dalších slabik a slov. D. Ušinskij, který metodu rozpracoval, vydal v roce 1864 učebnici s názvem *Mateřská řeč*, v níž doporučoval, aby se děti nejdříve naučily vydělovat hlásku ze slova, následně se učily psát odpovídající písmeno. Ušinskij zdůrazňoval výchovně-vzdělávací úkoly čtení, kladl důraz na rozvoj rozumových schopností dítěte a jeho samostatnost. U nás byla pod vedením akademika O. Chlupa vypracována *První čítanka, Živá abeceda a Slabikář*.

### 3.3 Komparace metod

Komparací rozumíme srovnání jednotlivých metod, kterými se zabýváme v diplomové práci. Porovnáme metody, které jsou nejběžněji používané ve výuce čtení v 1. ročníku základní školy - metodu analyticko-syntetickou a metodu genetickou.

#### 3.3.1 Komparace metod analyticko-syntetické a genetické

Při srovnávání metod čtení je nutné seznámit se s jejich metodikou. Každá z výše uvedených metod čtení má své klady a zápory. Ve výuce je třeba respektovat individuální zvláštnosti žáků a brát na zřetel skutečnost že ne každému vyhovuje jedna nebo druhá metoda. Chuť číst a touha vzdělávat se je ovlivněna rodinným prostředím, motivací žáků a kvalitní spoluprací rodiče se školou. Pokud budou všechny tyto aspekty v rovnováze, pak dosáhne pedagog efektivně a smysluplně vytyčeného cíle.

V tabulce 1 srovnáváme obě zkoumané metody a sledujeme jejich negativa a pozitiva.

### Pozitiva a negativa zkoumaných metod

Tabulka 1 Komparace metod genetické a analyticko-syntetické

Metoda	Genetická metoda	Analyticko-syntetická metoda
Pozitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>-respektuje přirozené myšlenkové postupy, model čtení - psaní</li> <li>-vychází ze znalosti tiskacích písmen</li> <li>-nezatěžuje s výukou znaků najednou (písmena malá a velká tiskací, malá a velká psací)</li> <li>-grafomotorická cvičení, uvolňovací cviky</li> <li>-čtení s porozuměním od počátku výuky čtení</li> <li>-praktická využitelnost čtení mezi-předmětová</li> <li>-tvořivost ve výuce</li> <li>-rychlý nástup četby textu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-dlouhodobá tradice, zkušenost</li> <li>-velký výběr učebnic a didaktických pomůcek</li> <li>-menší náročnost na analýzu a syntézu</li> <li>-spojování písmen do slabik</li> <li>-systematické procvičování písmen</li> <li>-slabika se stává součástí říkanek a slovních hříček</li> </ul>
Negativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>-metoda nová, zatím poměrně málo rozšířená, špatná informovanost</li> <li>-nutná výborná spolupráce s rodiči</li> <li>-náročnější příprava pro učitele</li> <li>-nedostatek didaktických materiálů</li> <li>-náročná analýza a syntéza</li> <li>-odstraňování dvojího čtení</li> <li>-čtení dlouhých, neznámých slov</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-dlouhá jazyková příprava</li> <li>-zdlouhavé a stereotypní opakování</li> <li>-nezbytná dlouhodobá práce se slabikou</li> <li>-hrozí neporozumění slov</li> <li>-texty postrádají smysl</li> <li>-celkově časově pomalejší systém čtení</li> </ul>

Při srovnání zkoumaných metod tedy zjišťujeme, že u metody analyticko-syntetické, pokud má čtenář pochopit význam čteného textu, musí ho převést do sluchové podoby. To

znamená, že se na čtecím procesu nejvíce podílí sluchová percepce. Metoda analyticko - syntetická při prvním seznámení žáka se slovem rozkládá slovo na písmena a vede žáka k tomu, aby dospěl k poznání písmen a hlásek jako prvků slova. Neklade takový důraz na analýzu a syntézu jako metoda genetická, v popředí stojí sluchové vnímání přečteného. Nástup čtení u této metody je pomalejší – s výukou čtení probíhá současně výuka psaní. Žáci se současně učí psát všechny čtyři tvary písmene (tzn. malý a velký tvar psacího písma a malý a velký tvar tiskacího písma). To může být pro žáky náročné, může je to přetěžovat. Smysluplnost grafického kódu písmene je žákovi dlouho skryta.

Wildová uvádí, že se tato metoda jeví jako úspěšná, ale bývá jí často vytýkán způsob využití učitelem. Kritici upozorňují na mechanickou, stereotypní a zdlouhovou práci se slabikou, kterou žáci vnímají jako jednotku čtení bez jakéhokoliv významu. Výuka jednotlivých písmen je posunuta až do druhé poloviny školního roku. Daná skutečnost snižuje motivovanost žáků k osvojení si čtecích dovedností. Vzhledem k malé variabilitě textů může docházet u žáků k mechanickému memorování přečteného bez porozumění. Žákům jsou předkládány nesmyslné texty, které jsou mimo okruh zájmů žáků, což často vede ke sníženému zájmu o četbu. Jednotlivá písmena jsou fixována nápovědnými asociacemi. Metodě je vytýkáno dogmatické lpění na posloupnosti metodických kroků bez respektování individuálního přístupu k žákům.

Wildová (2004) také hovoří o přeceňování technického výcviku ve čtení, jeho nepřiměřeného upřednostnění před rozvojem čtení s porozuměním a zprostředkováním čtenářského zážitku. Za klad této metody je považováno systematické procvičení všech písmen a slovních struktur. V současné době existuje dvanáct učebnic počátečního čtení, které se opírají o metodu analyticko-syntetickou.

Genetická metoda dle Wagnerové (2004) naučí děti všechna písmena v průběhu prvního měsíce školní docházky pouze v hůlkových tvarech. Čtení probíhá prostřednictvím hláskování. Žák přečtené slovo neslabikuje, ale hláskuje, a pak celé slovo vysloví. Postupně přechází ke čtení malých písmen a seznamuje se i s písmem psacím. Na počátku výuky čtení zapisuje žák slova pouze hůlkovým písmem. Návik čtení genetickou metodou je spojen s poměrně náročnou analýzou a syntézou textu, čtení je spojeno se zrakovou percepcí. Za výhodu metody lze považovat rychlý nástup čtení a čtení s porozuměním od počátečního seznámení žáka s písmenem. Genetickou metodu můžeme vnímat jako metodu, která je přirozená vývoji dítěte. Pokud se dítě naučí číst samo, postupuje tak, že nejdříve objevuje

písmeno v tiskací podobě, zjišťuje, co písmeno znamená a představuje. Později písmeno napíše a syntézou sestavuje ze známých písmen slova.

K výuce čtením genetickou metodou existuje v ČR současnosti jedna učebnice. Wildová (2004) uvádí, že příznivci genetické metody hovoří o tom, že čtení žáky více baví, vede žáky rychleji ke čtení smysluplných slov. Tyto závěry nebyly experimentálně prokázány, je zřejmé, že si žáci mohou velmi brzy přečíst jednoduché texty v dětských časopisech a knihách.

Nemůžeme tedy určit, která z uvedených metod je pro výuku učení čtení vhodnější. Každá z obou metod bude vyhovovat jinému typu žáků a bude různými učiteli aplikována jinak. Rozvoj počátečního čtení ovlivňuje celá řada dalších faktorů – schopnosti žáků a jejich motivace ke vzdělání, podnětnost rodinného prostředí, úroveň spolupráce školy a rodiny, a v neposlední řadě osobnost učitele a jeho schopnost aplikace metody do výuky.

Otázku, která metoda je nejlepší, si často kladl i Josef Kožíšek. Na otázku odpověděl slovy Tolstého „že není lepší metody, všechny jsou jednostranné a nejvhodnější by byla ta, která by odpovídala všem obtížím, jež se při učení naskytnou.“ (Wagnerová, 1998)



## 4 VÝZKUMY A PROJEKTY DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ

Česká republika se v minulých letech zúčastnila mezinárodních výzkumů, které zjišťovaly úroveň čtenářské gramotnosti. Jedná se o mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS, které jsou realizovány v různých časových intervalech.

### 4.1 Mezinárodní čtenářské výzkumy - PIRLS, PISA

Mezinárodní čtenářské výzkumy zjišťovaly dovednost vyhledávat informace v textech, interpretovat přečtený text a zaujmout k textu stanovisko (Straková et al., 2002).

#### 4.1.1 Výzkum PIRLS

Výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a je určen ke zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků základních škol v pravidelných pětiletých cyklech. Tento ročník byl zvolen vzhledem k tomu, že představuje důležitý mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře. Žáci v tomto věku již většinou zvládají čtení po technické stránce a začínají čtení používat jako prostředek ke svému dalšímu vzdělávání. Šetření PIRLS se snaží také zmapovat význam rodinného, školního a širšího prostředí, které obklopuje žáky pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Ta je v šetření PIRLS chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli a identifikují informace a myšlenky, které jsou podstatné. První výzkum byl v ČR proveden v roce 2001, celkově se výzkumu zúčastnilo 35 zemí, čeští žáci v celkovém hodnocení obsadili 12. místo. Osmdesátiminutový test byl zaměřen na dva cíle:

**1) čtení jako prostředek pro získání a používání informací - vzdělávání**

**2) čtení jako literární zkušenost - zábava, odpočinek**

Test měl zjistit dovednosti žáků vyhledat informace v různých typech textů, interpretovat přečtený text, zaujmout k textu stanovisko a toto pak obhájit. Celkově žáci z České republiky dosáhli lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr, ve srovnání se zeměmi EU dosáhla ČR výsledků pouze podprůměrných. Dle Strakové (2002) činilo českým žákům největší obtíže vyhledávání informací v textu a jeho samostatná interpretace.

Druhého testování v roce 2006 se ČR nezúčastnila.

V roce 2011 se šetření PIRLS zúčastnila Česká republika spolu s dalšími 45 zeměmi. Do hlavního testování se zapojilo 177 škol se 4500 žáky 4. ročníku základních škol. Ve výzkumu byly použity dva typy testovacích nástrojů - písemné testy a dotazníky (žákovské, školní, rodičovské a učitelské).

Jak uvádí Národní zpráva PIRLS 2011 - základem pro tvorbu testových nástrojů šetření PIRLS se pro hodnocení žáků se staly následující aspekty čtenářské gramotnosti:

- **účely čtení**
- **postupy porozumění**
- **čtenářské chování a postoje**

První dva aspekty (účely čtení a postupy porozumění) byly v šetření PIRLS zjišťovány prostřednictvím písemného testu. Třetí aspekt (čtenářské chování a postoje) byl zjišťován pomocí žákovského dotazníku.

Nejllepších výsledků ve čtenářské gramotnosti dosáhli žáci Hongkongu (571 bodů), Ruska (568 bodů), Finska (568 bodů) a Singapuru (567 bodů). Nejslabšího výsledku dosáhli zejména žáci arabských zemí, z evropských zemí pak žáci Malty (477 bodů). Česká republika patří k zemím, jejichž žáci 4. ročníku se od roku 2001 ve čtenářské gramotnosti statisticky významně zlepšili.

Ve sledovaném výzkumu PIRLS 2011 dosáhly dívky lepších výsledků než chlapci. Lepších výsledků dosáhly dívky ve všech zemích s výjimkou Kolumbie. Národní zpráva (2011) uvádí, že se nejednalo o statisticky významný rozdíl. Na celkové škále dosáhly dívky v průměru o 16 bodů lepšího výsledku než chlapci. Nejmenší rozdíly mezi chlapci a dívkami byly v Itálii, ve Španělsku, ve Francii. Česká republika patří mezi země, kde rozdíl v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti mezi dívkami a chlapci patří k nejmenším. K zemím, kde byly rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti mezi chlapci a dívkami, se řadí arabské země, Anglie, Finsko a Nový Zéland. Od roku 2001 se čeští chlapci i dívky zlepšili ve všech aspektech čtenářské gramotnosti, chlapci se zlepšili o něco více než dívky (Národní zpráva PIRLS, 2011).

V příloze I uvádíme porovnání výsledků zemí, které se šetření zúčastnily jak v roce 2001, tak v roce 2011. K největšímu zlepšení došlo v Rusku, ve Slovinsku a na Slovensku. Největší propad zaznamenalo Bulharsko, Švédsko a Litva. Všechny tyto země se s výjimkou České republiky zúčastnily i šetření v roce 2006. Z tabulky č. 2 je zřejmé, že oproti

roku 2001 došlo u českých žáků k nárůstu zisku bodů a žáci ČR se tedy zařadili k zemím, které vykázali nejvyšší bodový zisk proti šetření z roku 2001.

(Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mezinarodnich-setreni-pirls-a-timss-2011>)

#### 4.1.2 Výzkum PISA

Výzkum PISA - Programme for International Student Assessment - se prioritně zaměřuje na čtenářskou gramotnost patnáctiletých žáků. Tento výzkum je považován za největší a nejdůležitější mezinárodní projekt z hlediska měření výsledků žáků. Je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). V současné době je do něj zapojeno 68 zemí včetně všech členských zemí OECD. Je realizován v tříletých cyklech. Pokaždé je kladen důraz na jednu z oblastí tak, aby bylo možné analyzovat výsledky testů a získat detailnější informace ze zkoumané oblasti.

Soubor studií Gramotnosti ve vzdělání (2011) uvádí, že první testování proběhlo v roce 2000 a bylo zaměřeno na oblast mateřského jazyka, testování v roce 2006 bylo zaměřeno na matematiku, třetí testování v roce 2006 zkoumalo oblast přírodních věd, čtvrté se v roce 2009 soustředilo opět na oblast mateřského jazyka a čtenářskou gramotnost. Poslední testování v roce 2012 opět zjišťovalo matematickou gramotnost žáků. V tomto roce se v zúčastněných zemích realizovalo testování schopnosti žáků řešit problémové úlohy mezipředmětového charakteru. Nešlo však o obvyklou formu písemného testu, ale o elektronickou formu. Elektronické testování bylo možné v letech 2006 (přírodní vědy) a 2009 (čtenářská dovednost) zvolit volitelně s tím, že hlavní mezinárodní srovnání zúčastněných zemí proběhlo na základě jejich výsledků v písemných testech. V České republice se elektronické testování v rámci výzkumu PISA dosud nerealizovalo.

V roce 2009 při výzkumu čtenářské gramotnosti, kterého se zúčastnilo 68 zemí světa, bylo za účelem tohoto srovnání vytvořeno **pět dílčích škál**: tři pro výsledky žáků v úlohách vyžadujících různé typy dovedností a dvě pro výsledky žáků při práci se souvislými a nesouvislými texty.

#### Škály podle dovednosti:

- **získávání informací**
- **zpracování informací** (identifikace základní myšlenky)

- **zhodnocení textu** (hledání souvislostí mezi informacemi v textu)

Při uplatňování dovedností z prvních dvou okruhů - získávání formací a zpracování informací - se čtenář zaměřuje zejména na informace či vztahy v textu samotném. Při uplatňování dovedností třetího okruhu - zhodnocení textu - pracuje čtenář zejména se znalostmi, které si osvojil dříve nebo v jiném prostředí.

#### **Škály podle typu textu:**

- **souvislý text** (vyprávění, povídky, romány, dopisy)
- **nesouvislý text** (letáky, reklamy, formuláře, jízdní řády)

Porovnáním výsledků žáků v dílčích škálách s jejich celkovým výsledkem v testu čtenářské gramotnosti lze zjistit, kde jsou silné a slabé stránky žáků jednotlivých zemí. Zpráva o výsledcích výzkumu PISA konstatuje, že podíl žáků se špatnými výsledky ve čtení roste. V roce 2009 se tohoto testování v ČR zúčastnilo asi 7500 žáků z 290 škol. Čeští žáci dosáhli v testech čtenářské gramotnosti pouze podprůměrných výsledků, ČR se bohužel nachází mezi pěti zeměmi OECD, ve kterých došlo k výraznému zhoršení výsledků (Rakousko, Irsko, Švédsko, Austrálie). Od roku 2000 do roku 2009 se výrazně zhoršily výsledky žáků základních škol a žáků v maturitních a nematuritních programech středních odborných škol. V doprovodném dotazníku respondenti poskytovali informace o svých názorech a postojích k četbě. Pro třetinu českých žáků je čtení oblíbenou činností, pro třetinu je naopak ztrátou času. V uvedeném období (2000-2009) se v ČR rapidně zmenšil počet žáků, kteří uvedli, že čtou denně pro radost.

(Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/strucne-shrnuti.pdf>)

Jak uvádí Straková, Potužníková a Tomášek (2006) „výsledky českých žáků lze vysvětlit zaměřením výuky v hodinách mateřského jazyka. Zatímco v některých zemích, např. ve Švédsku, je součástí výuky jazyka zejména analytická práce s textem a rozvíjení složitějších čtenářských dovedností, u nás se s výukou čtení končí na prvním stupni základní školy a obsahem výuky ve vyšších ročnících je především pravopis a dějiny literatury.“

## 4.2 Vybrané projekty na podporu čtenářství dětí

Projekty na podporu čtenářství mají za úkol přivést ke čtení a čtenářství dětské čtenáře a prohloubit jejich vztah ke knize a ke knižní kultuře obecně. Trávníček (2008) považuje tyto kampaně a projekty za velmi žádoucí. Myšlenka projektů vychází ze zásadního vlivu předčítání na emoční zdraví dítěte.

Zásadní vliv předčítání na psychický a emocionální vývoj zdůrazňuje ve svém bestselleru Jim Trelease, který se stal propagátorem pravidelného čtení dětem. Trelease usiluje o to, aby se ideje společného dostaly k nejširšímu publiku, k rodičům, učitelům, vychovatelům, kteří mají na děti velký vliv. Čtení se má stát rituálem, činností, která má děti bavit a která jim má pomoci při formování vlastních čtenářských návyků.

V ČR byla v roce 2006 založena nezisková organizace **Celé Česko čte dětem**, která již několik let úspěšně realizuje stejnojmennou celostátní kampaň. Tato osvětová mediální kampaň, největší svého druhu v ČR, se zaměřuje na podporu čtenářské gramotnosti dětí a mládeže, ale i na propagaci literatury a budování pevných vazeb mezi dětmi a rodiči prostřednictvím společného čtení. Četba uspokojuje emoční potřeby dítěte, podporuje jeho psychický rozvoj a posiluje sebevědomí. Rozvíjí jazyk a slovní zásobu, dává dítěti svobodu ve vyjadřování. Četba učí samostatnému myšlení, rozvíjí představivost, zlepšuje soustředění a přináší všeobecné znalosti. Učí děti hodnotám, zabraňuje vzniku závislostí, chrání dítě před hrozbou ze strany masové kultury. Je prevencí patologických jevů. Rozvoj četby a čtenářství je nejlepší investicí do budoucnosti dětí.

Do projektu je zapojeno mnoho internetových portálů, knihkupectví a knihoven. Tyto instituce pořádají doprovodné akce, soutěže a besedy, jejichž cílem je podpořit společné čtení.

(dostupné z [www.celeceskoctedetem](http://www.celeceskoctedetem))

Na veletrhu Svět knihy Brno 2005 byla zahájena propagační kampaň na podporu čtení knih v České republice. Projekt je realizován ve spolupráci s profesními a mediálními organizacemi a subjekty, které působí v oblasti propagace četby.

Projekt **Rosteme s knihou** je zaměřený na zvyšování čtenářské gramotnosti zejména u dětí a mládeže. Jeho vznik je reakcí na neuspokojivé výsledky výzkumů vzdělanosti dětí v ČR v úrovni znalostí ve srovnání s jinými zeměmi. Hlavním cílem je oslovit zejména

předškolní a školní mládež, probudit v nich kladný vztah k literatuře a knihám, prohlubovat jejich literární vzdělání a čtenářskou vyspělost a zlepšovat a obohacovat komunikační schopnosti a obecně-kulturní znalosti. Kampaň Rosteme s knihou je členem Evropského konsorcia spojující organizace ze zemí Evropské unie. Toto konsorcium, které se snaží o rozvoj a propagaci čtenářství, vyhlásilo rok 2013 rokem čtení nahlas. Česká republika se tedy zapojila do první společné kampaně napříč Evropou s názvem „Reading Aloud, Reading Together 2013“, tedy „Čteme nahlas, čteme spolu 2013.“

Kampaň Rosteme s knihou a její dílčí projekty se dostaly do povědomí české veřejnosti, pedagogů a knihovníků. Velmi oblíbené jsou soutěže, jež jsou vypisovány v několika kategoriích s celorepublikovým působením, v nichž děti dokazují své literární znalosti i schopnosti. Tematicky koncipované knižní výstavy jsou účinně představovány spolu s autorskými čteními, besedami, workshopy. V širokém spektru činností lze najít také pořádání metodických seminářů pro učitele, rodiče a odbornou veřejnost, zajímavě řešený internetový portál s odkazy na weby s literaturou a knihami pro děti a možnost zapojení dětských oddělení regionálních a městských knihoven a knihkupectví v jednotlivých městech.

(dostupné z [www.rostemesknihou.cz](http://www.rostemesknihou.cz))

V roce 2011 vznikl v ČR projekt **Čtení pomáhá**. Smyslem a cílem tohoto projektu je dobročinnost, podpora čtenářství je jakoby až na druhém místě. Projekt rozdělí každý rok 10 milionů korun na dobročinné účely. O tom, kdo pomoc obdrží, rozhodnou dětští čtenáři. Prakticky to funguje tak, že si registrovaný čtenář vybere knihu z nabídky doporučených knih, která ho zajímá. Po jejím přečtení se čtenář podrobí on-line testu, který zkoumá, zda čtenář knihu skutečně četl. Po úspěšném vyplnění dostane čtenář k dispozici kredit v hodnotě 50 Kč, který může věnovat některé nabízené charitativní akci. Charitativní akce jsou velmi transparentní, jde vždy o konkrétní akce nebo osoby, každý projekt má svůj vlastní profil, účel sbírky, cílovou částku a doposud získanou částku.

V prvním roce projektu se do projektu zapojilo téměř 90 tisíc dětských čtenářů. Partnery projektu jsou nejen mediálně známé osobnosti - spisovatelé, herci, textaři, ale i Česká televize, Lidové noviny, iDnes.cz, MF Dnes, Evropa 2, Frekvence1 atd.

(dostupné z [www.ctenipomaha.cz](http://www.ctenipomaha.cz))

## 5 EVALUACE

Diplomová práce se v empirickém výzkumu zabývá úrovní čtenářské gramotnosti žáků základní školy, kteří se učili číst různými metodami výuky čtení. Při realizaci výzkumu jsme předpokládali, že by se výzkum mohl stát evaluačním nástrojem ke zlepšení kvality výuky na základní škole. Pojem evaluace je nutné objasnit.

Evaluace je rozšíření tradičních způsobů hodnocení a systematického sledování práce žáků a celých škol. Jak uvádí Spilková (2004) „nejedná se jen o technická opatření, jen o změny dílčího mechanismu řízení a jeho větší efektivitu a objektivitu, ale o novou orientaci vzdělávací politiky a proměnu celého pojetí vzdělávacího systému i jeho úlohy v rozvoji jedinců, společnosti a ekonomiky.“

Evaluace plní řadu funkcí:

- poskytuje průběžné informace o výsledcích žáků, o tom, jak se zlepšují v učení,
- je zpětnou vazbou pro učitele (na základě evaluace výsledků žáků) o jejich práci, aby ji mohli zlepšovat,
- je zpětnou vazbou pro školu jako celek, aby vedla ke zlepšení práce školy,
- poskytuje informace rodičům, ostatní veřejnosti a celé společnosti,
- hodnotí jednotlivé žáky pro výběr do dalšího studia a do zaměstnání,
- monitoruje výsledky žáků v klíčových oblastech (zejména při měření efektivity reforem, výukových programů a strategií (Spilková, 2004).

Evaluace vzdělávání je podle Walterové (2004) proces systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocení údajů za účelem dalšího rozhodování, především pro zvýšení kvality a efektivity. Vztahuje se na všechny prvky vzdělávacího systému a všechny fáze vzdělávacího procesu. Zdůrazňuje se systematickost, záměrnost a plánovitost procesu, slouží jako zpětná vazba pro všechny účastníky vzdělávacího procesu - učitele, žáky, rodiče i zřizovatele škol. Evaluace znamená rozšíření tradičních způsobů hodnocení a sledování práce žáků i celých škol. Jedná se o systém komplexní, který zahrnuje všechny úrovně vzdělávacího systému - jednotlivého žáka, školu, školu regionu a umožňuje i srovnání na mezinárodní úrovni, o kterém jsme se zmiňovali v kapitole 4.1.

Evaluace je založena na systematickém kvantitativním i kvalitativním sběru údajů o výsledcích žáků - zejména o podmínkách vzdělání a postojích a názorech žáků, učitelů a

rodičů na výukové a vzdělávací metody. Způsob hodnocení ovlivňuje nejen způsob výuky, ale také způsob práce celé školy a její klima. Výsledky evaluace jsou jedním z hlavních vstupů do informačního systému vzdělání, které slouží všem partnerům na všech úrovních - žákům a rodičům pro orientaci ve vlastním potenciálu, školám pro zefektivnění a zlepšování práce a školské správě pro řízení školství (Walterová, 2004).

Novým prvkem pro rozvoj školy a jejího vzdělávacího systému, je vlastní evaluace školy - **autoevaluace**. Jak uvádí Walterová (2004) je autoevaluace nezbytným východiskem každého úsilí o změnu. Vlastní hodnocení školy (její kritická sebereflexe za účasti uživatelů a partnerů) je předpokladem k tomu, aby se realizovaly obě stránky autonomie školy: nejen uvolnit prostor pro iniciativu a tvořivost zdola, ale současně převzít i odpovědnost za kvalitu a efektivnost své práce. Autoregulace pedagogické práce je jedním z hlavních nástrojů autonomie školy a měla by se stát odrazovým můstkem pro externí evaluaci školy.



## 6 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Diplomová práce se zabývá v teoretické části vymezením pojmů, které s problémem čtenářské gramotnosti souvisí. Na jednotlivé definice nahlíží z pohledu různých autorů, kteří se uvedeným tématem zabývají. Zvláštní pozornost je věnována vymezení čtenářské gramotnosti z pohledu sociálně pedagogického. Doležalová (2005) uvádí, že je gramotnost jedním z prostředků socializace, personalizace a akulturace dětí. Prostřednictvím gramotnosti mohou lidé uspokojovat své potřeby v osobním i profesním životě. Gramotnost vede ke zvládnutí různých druhů komunikace a usnadňuje začlenění jedince do společnosti.

Výchova, jejímž prostřednictvím je gramotnost realizována, je součástí socializačního procesu (Bakošová, 2011). Interakce výchovy a vzdělání a správně zvolené pedagogické postupy vedou k utváření správného životního stylu a eliminují ohrožující činitele.

Rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti ovlivňují také metody ve výuce čtení. Ve třetí kapitole teoretické části seznamujeme s metodami, které jsou v České republice používány a také s těmi, které již zanikly. Některé z metod jsou detailněji rozpracovány.

Další kapitola diplomové práce je věnována komparaci zvolených zkoumaných metod – metody genetické a analyticko-syntetické. V tabulkách jsou uvedeny klady a zápory obou zkoumaných metod. Ve srovnání obou metod docházíme ke zjištění, že neexistuje nejvhodnější metoda, která by měla být v českém školství používána. Úspěšnost metody je dána způsobem aplikace do školního vyučování.

Čtvrtá kapitola přináší oficiální výsledky z výzkumů úrovně čtenářské gramotnosti, které byly realizovány v České republice v letech 2001-2011. Výsledky výzkumů PIRLS hovoří o mírném zlepšení v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti. Výzkumy PISA, které zkoumají čtenářskou gramotnost patnáctiletých žáků, uvádějí, že Česká republika patří mezi země, jejíž žáci dosáhli v testech pouze podprůměrných výsledků.

Diplomová práce se dále věnuje celorepublikovým projektům, které se čtenářskou gramotností zabývají a které by mohly mít vliv na další zlepšení dosažené úrovně.

V poslední kapitole je objasněn termín evaluace a autoevaluace, hovoříme zde o nutnosti komplexního hodnocení školy a o nutnosti zahrnout do evaluace všechny úrovně vzdělávacího systému – jednotlivého žáka, školy a skupiny škol. Evaluace umožňuje srovnat mezi sebou různé subjekty s ohledem na jejich individuální a specifické podmínky. Díky eva-

luaci a možnosti srovnání subjektů v čase sledujeme vývoj každého jedince, který je aktivně zapojen do vzdělávacího procesu.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 7 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci praktické části diplomové práce se budeme zabývat výzkumem úrovně čtenářské gramotnosti žáků 3. ročníku základní školy. Vymezíme cíl výzkumu, tedy to, co chceme výzkumem zjistit, stanovíme výzkumný problém a výzkumné otázky. Na základě výzkumného problému formulujeme hypotézy, které budeme dokazovat. V další podkapitole vysvětlíme, jakým způsobem jsme vybírali respondenty k výzkumu a jaký výzkumný vzorek jsme zvolili. Součástí výzkumu jsou informace o společnosti KALIBRO, se kterou jsme po celou dobu výzkumu úzce spolupracovali. Výsledky výzkumu budou poskytnuty vedení základní školy, na které byl výzkum realizován.

### 7.1 Cíl výzkumu, výzkumný problém a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit, jaká je úroveň čtenářské gramotnosti u dětí 3. ročníku základní školy, a dále zjistit, zda existují rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti v závislosti na metodě výuky čtení a v závislosti na pohlaví žáků. Pokusíme se zjistit, zda různé metody výuky čtení zanechaly stopu v myšlení dětí a ovlivnily přístup dětí k četbě a zda mohly mít vliv na dosažení různých úrovní čtenářské gramotnosti. Na základě stanoveného výzkumného cíle jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu vzhledem k tomu, že chceme ověřit tvrzení, že rozdíly mezi zvolenými skupinami žáků existují. Kvantitativní výzkum v pedagogice lze dle Chrásky (2007) vymežit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.

Na základě dekompozice cíle výzkumu stanovujeme výzkumný problém formou následujících výzkumných otázek:

VO1 - *Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti žáků 3. třídy ZŠ?*

VO2 - *Liší se úroveň čtenářské gramotnosti žáků v závislosti na metodě výuky čtení?*

VO3 - *Liší se úroveň čtenářské gramotnosti žáků v závislosti na pohlaví?*

### 7.2 Hypotézy

Na základě výzkumného problému jsme hypotézy formulovali takto:

H1: *Úroveň čtenářské gramotnosti je vyšší u žáků, kteří se učili číst metodou genetickou.*

H2: *Úroveň čtenářské gramotnosti je vyšší u dívek než u chlapců.*

Hypotéza H1 předpokládá, že vyšší úrovně ve čtenářské gramotnosti dosáhnou žáci, kteří se učili číst metodou genetickou. Jak je uvedeno v kapitole 3.3, čtení genetickou metodou děti více baví, nástup čtení s porozuměním je rychlejší, děti jsou schopné rychleji číst v dětských knihách a časopisech. Hypotézu jsme formulovali na základě těchto faktů a předpokládáme tedy, že žáci, kteří se učili číst genetickou metodou dosáhnou v testu čtenářské gramotnosti lepších výsledků.

Hypotéza H2 předpokládá, že dívky dosahují vyšší úrovně čtenářské gramotnosti než chlapci. Vycházíme z výzkumu PIRLS 2011, kdy dívky dosáhly lepších výsledků než chlapci. Národní zpráva hovoří o tom, že se nejednalo o statisticky významný rozdíl. Ernestová (2004) uvádí, že dle výzkumů z USA (National Center for Education Statistics, 2000) mívají chlapci potíže se čtením a učením v poměru 3:5 ve srovnání s dívkami. Na základních a středních školách dosáhli chlapci podstatně horších výsledků u standardizovaných testů čtecích dovedností než dívky.

### 7.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný tvořili všichni žáci dvou tříd 3. ročníku základní školy, kteří se učili číst různými metodami výuky čtení. Jedná se o základní výzkumný soubor, který tvořili žáci jedné školy. Škola byla vybrána záměrně, jednalo se tedy o záměrný výběr. Zvolili jsme exhaustivní tzn. vyčerpávající způsob výběru. K výzkumu jsme dostali souhlas ředitele školy. Z výzkumu jsme vyloučili žáky s poruchami učení, protože jsme nechtěli, aby nám tito žáci zkreslili výsledky výzkumu.

Přestože je výzkumný vzorek poměrně malý, mohou jeho výsledky přinést cenné informace a mohou posloužit pedagogům a rodičům žáků v rozvoji čtenářských kompetencí. Výzkum úrovně čtenářské gramotnosti v závislosti na metodě výuky čtení může být nezbytným evaluačním nástrojem a ukazatelem správnosti zvolených metod. Vedení školy předpokládá využití výzkumu k dalšímu zkvalitňování úrovně výuky.

Výzkumný vzorek tvořilo 31 žáků.

3. A - 15 žáků – analyticko-syntetická metoda výuky

3. B - 16 žáků – genetická metoda výuky

Tabulka 3 uvádí rozdělení žáků podle tříd a pohlaví.

Tabulka 3 Rozdělení žáků podle tříd a pohlaví

třída	počet děvčat	počet chlapců	celkem žáků
3. A	10	5	15
3. B	8	8	16

#### 7.4 Design výzkumného šetření

Jako nástroj výzkumu jsme použili standardizovaný didaktický test společnosti KALIBRO, která se zabývá výzkumy gramotností žáků základních a středních škol. Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář, 2012) uvádí, že didaktický test je standardizovaná i nestandardizovaná zkouška založená na sadě otázek, zadání je stejné pro všechny žáky. Je zaměřená na zjištění úrovně znalostí žáků, na zjištění úrovně žáků ovládnutých potřebných pracovních postupů, metod a způsobů řešení. Umožňuje srovnání výsledků učení jednotlivců, tříd i celých škol a statistická srovnání. Součástí testů bývá testová příručka - manuál, která slouží k tomu, aby uživatel test správně použil a dozvěděl se o vlastnostech testu. Většinou je také k dispozici standard (testová norma) pro hodnocení dosažených výkonů (Chráška, 2007).

Test připravilo KALIBRO podle příběhu *O hadovce smrduté* z knihy *Pohádky z pekelnice* Františka Nepila (vydala Euromedia Group k.s. - Knižní klub, Praha 2012).

Společnost KALIBRO vznikla v roce 1995. Jejím cílem je pomáhat školám s proměnou, kterou procházejí. Nástroje pro sebehodnocení škol odpovídají nejnovějšímu stavu poznání. Společnost nabízí školám zpětnou vazbu, školy, které testů společnosti využijí, získávají náskok nad ostatními - umožňují školám bezpečné srovnání s jinými, ovlivňují cíle a pojetí výchovy na školách.

Test čtenářské gramotnosti je rozdělen do následujících devíti oddílů:

Oddíl A - Co víme určitě?

Oddíl B - Názvy části houby

Oddíl C - Koho přijmout?

Oddíl D - Čím se liší?

Oddíl E - Další dva rozdíly

Oddíl F - Co víme o houbařích?

Oddíl G - Co vystihuje jednání?

Oddíl H - Názvy hub

Oddíl I - Soulad s obrázkem

Výzkum byl realizován v horizontu 2 týdnů. Didaktický test (viz příloha) jsme rozdali v jednotlivých třídách, žákům jsme vysvětlili, jak s testy pracovat. Doporučená doba pro vypracování testu byla dle společnosti KALIBRO 40–60 minut, povolené pomůcky při vyplňování nebyly žádné. Jednotlivé oddíly testu jsme obodovali zvlášť, žáci mohli získat 0–12 bodů, maximální bodový zisk v testu byl 100 bodů.

## 7.5 Analýza dat

Vypracované didaktické testy jsme bodově ohodnotili, vyhodnotili jsme úspěšnost jednotlivých žáků a pořadí žáků obou zkoumaných skupin.

K vyhodnocení získaných údajů jsme použili U - test Manna a Whitneyho pro větší skupiny. Formulovali jsme nulové a alternativní hypotézy. Dosaženým hodnotám (dohromady v obou skupinách) jsme přiřadili pořadí podle velikosti tak, že jsme pořadí 1 přiřadili hodnotě nejnižší. Pořadí jsme zanesli do tabulky a zpracovali v programu Excel. Podle vzorce (viz příloha IV) jsme vypočítali testová kritéria, která jsme srovnali s kritickou hodnotou pro zvolenou hladinu významnosti a četnosti v obou skupinách.

Na základě vypočítaných hodnot přijímáme nebo odmítáme nulovou hypotézu. Pro zvolený výzkum jsme zvolili hladinu významnosti 0,05.

## 8 INTERPRETACE DAT

Výsledky jsme rozdělili do čtyř částí:

1. Vyhodnotili jsme celkové výsledky žáků.
2. Výsledky dvou skupin žáků jsme zpracovali podle toho, kterou metodou se učili číst. Výsledky testu porovnali a zjistili jsme případné rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.
3. Zpracovali jsme výsledky za chlapce a dívky, abychom mohli zjistit případné rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti v závislosti na pohlaví.
4. Při zjištění rozdílů v úrovni čtenářské gramotnosti mezi chlapci a dívkami jsme zpracovali výsledky obou pohlaví v jednotlivých částech testu a zjistili jsme rozdíly mezi oběma skupinami zkoumaných žáků v jednotlivých částech testu.

### 8.1 Celkové dosažené výsledky testů žáků tříd III. A a III. B

V tabulce 4 jsou uvedena bodová skóre, kterých dosáhli žáci obou tříd v didaktickém testu čtenářské gramotnosti.

	třída III. A	třída III. B
1	80	72
2	89	72
3	49	90
4	71	73
5	66	64
6	65	86
7	44	83
8	54	67
9	55	61
10	65	85
11	71	76
12	69	81
13	68	61
14	89	82
15	61	90
16		87

Tabulka 4 Celkové dosažené výsledky žáků obou tříd, vlastní výzkumná šetření



Pro větší přehlednost je třeba připomenout, že žáci třídy III. A se učili číst metodou analyticko-syntetickou, žáci III. B se učili číst metodou genetickou.

Na základě dosaženého bodového skóre jsme zpracovali výsledky obou skupin žáků tak, abychom zjistili rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

Pro zjištění rozdílu v úrovni čtenářské gramotnosti obou testovaných skupin jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu takto:

$H_0$ : Mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků nejsou rozdíly.

$H_A$ : Výsledky žáků obou tříd jsou rozdílné.

Dle U-testu pro větší skupiny jsme získaným hodnotám (dohromady v obou skupinách) přiřadili pořadí podle velikosti a to tak, že pořadí 1 náleželo hodnotě nejmenší. Testová kritéria ( $U$ ,  $U'$ ) jsme vypočítali ze vztahu uvedeného v příloze, kde  $n_1$  je četnost hodnot v prvním výběru,  $n_2$  je četnost hodnot v druhém výběru.

$R_1$  je součet pořadí v první skupině,  $R_2$  je součet pořadí ve druhé skupině (Chráska, 2007).

Tabulka 5 U-test Manna a Whitneyho, vlastní šetření

III. A	
počet bodů	pořadí
44	1,0
49	2,0
54	3,0
55	4,0
61	6,0
65	8,5
65	8,5
66	10,0
68	12,0
69	13,0
71	14,5
71	14,5
80	20,0
89	27,5
89	27,5

$n_1=15$

$R_1=172,0$

III. B	
počet bodů	pořadí
61	6,0
61	6,0
64	7,0
67	11,0
72	16,5
72	16,5
73	18,0
76	19,0
81	21,0
82	22,0
83	23,0
85	24,0
86	25,0
87	26,0
90	29,5
90	29,5

$n_2=16$

$R_2=303,0$

Při četnosti  $n_1 = 15$  je  $R_1 = 172,0$  součet pořadí v první zkoumané skupině. Do uvedeného vzorce jsme dosadili získané hodnoty a vypočítali jsme testové kritérium.

Pro  $n_1$  je testové kritérium  $U_1 = 188$ .

Při četnosti  $n_2 = 16$  je  $R_2 = 303,0$  součet pořadí ve druhé skupině žáků. Opět jsme dosadili získané údaje a vypočítali jsme testové kritérium  $U'$ .

Pro  $n_2$  je testové kritérium  $U' = 73$ .

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot  $U' = 73$ . Tuto vypočítanou hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}(15,16) = 70$  pro zvolenou hladinu významnosti a četnosti v obou skupinách. Protože vypočítaná hodnota  $U'$  je větší než hodnota kritická, přijali jsme tedy nulovou hypotézu a odmítli hypotézu alternativní. Konstatovali jsme, že **mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků nejsou rozdíly**.

## 8.2 Rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti mezi pohlavími

Pro zjištění rozdílu v úrovni čtenářské gramotnosti mezi pohlavími formulujeme nulovou a alternativní hypotézu takto:

$H_0$ : *Mezi dosaženými výsledky chlapců a děvčat nejsou rozdíly.*

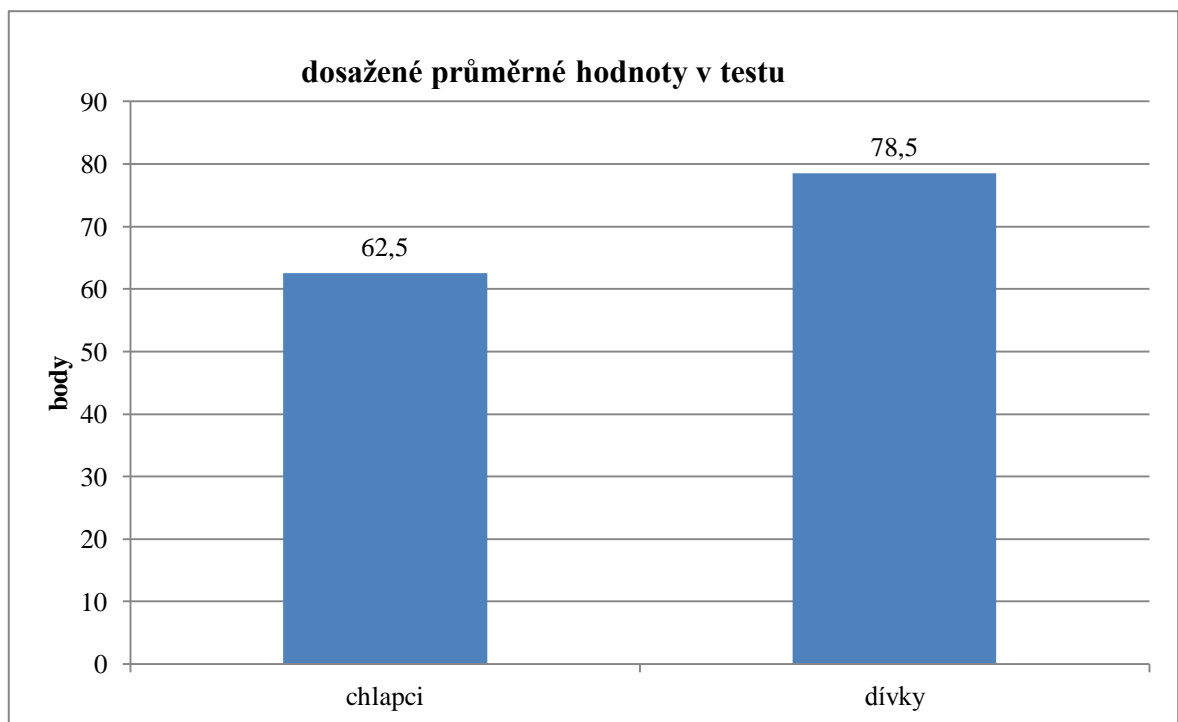
$H_A$ : *Výsledky chlapců a děvčat jsou rozdílné.*

Při výzkumu rozdílu úrovně čtenářské gramotnosti mezi pohlavími jsme do tabulky 6 zapísali získaná bodová skóre, kterých dosáhla skupina chlapců a děvčat v testu. Celkem jsme zkoumali 13 chlapců a 18 dívek.

V grafu 1 jsme uvedli průměrný počet bodů, které získaly obě skupiny v testu. Chlapci dosáhli průměrně 62,5 bodů, dívky dosáhly 78,5 bodů.

	chlapci	dívky
1	44	80
2	54	89
3	55	71
4	49	66
5	65	65
6	61	71
7	61	69
8	67	68
9	64	89
10	73	61
11	72	90
12	72	86
13	76	83
14		85
15		82
16		81
17		90
18		87

Tabulka 6 Bodová skóre u chlapců a dívek, vlastní výzkumná šetření



Graf 1 Dosažené průměrné hodnoty v testu, vlastní výzkumná šetření

Dle U-testu pro větší skupiny jsme získaným hodnotám z tabulky 6 (dohromady v obou skupinách) přiřadili pořadí podle velikosti a to tak, že pořadí 1 náleželo hodnotě nejmenší. Testová kritéria ( $U$ ,  $U'$ ) jsme vypočítali způsobem uvedeným v kapitole 7.2.

$n_1$  je četnost hodnot v prvním výběru,  $n_2$  je četnost hodnot ve druhém výběru.

$R_1$  je součet pořadí v první skupině,  $R_2$  je součet pořadí ve druhé skupině (Chráaska, 2007).

Tabulka 7 U-test Manna Whitneyho, vlastní výzkumná šetření

chlapci		dívkky	
počet bodů	pořadí	počet bodů	pořadí
44	1,0	61	6,0
49	2,0	65	9,5
54	3,0	66	11,0
55	4,0	68	13,0
61	6,0	69	14,0
61	6,0	71	15,5
64	8,0	71	15,5
65	9,5	80	21,0
67	12,0	81	22,0
72	17,5	82	23,0
72	17,5	83	24,0
73	19,0	85	25,0
76	20,0	86	26,0
		87	27,0
		89	28,5
		89	28,5
		90	30,5
		90	30,5

$n_1 = 13$                        $R_1 = 125,5$

$n_2 = 18$                        $R_2 = 370,5$

Při četnosti  $n_1 = 13$  je  $R_1 = 125,5$  součet pořadí v první zkoumané skupině. Do vzorce pro výpočet testového kritéria (viz příloha) jsme dosadili získané hodnoty a vypočítali jsme testové kritérium  $U = 199,5$ .

Při četnosti  $n_2 = 18$  je  $R_2 = 370,5$  součet pořadí ve druhé zkoumané skupině. Pro dané hodnoty je  $U' = 32,5$ .

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot  $U' = 32,5$ .

Tuto vypočítanou hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}(13,18) = 67$  pro zvolenou hladinu významnosti a četnosti v obou skupinách.

Protože vypočítaná hodnota  $U'$  je menší než hodnota kritická, odmítli jsme nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní. Výsledkem šetření je, že **existují rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti mezi pohlavími.**

Z důvodu zjištění rozdílů v úrovni čtenářské gramotnosti porovnáme výsledky obou zkoumaných skupin v jednotlivých oddílech testu, abychom zjistili, zda dívky dosáhly v každém oddílu lepších výsledků.

### 1) ODDÍL A - CO PODLE UKÁZKY VÍME URČITĚ?

V této části testu bylo úkolem žáků zakroužkovat čísla všech vět, které byly určitě pravdivé.

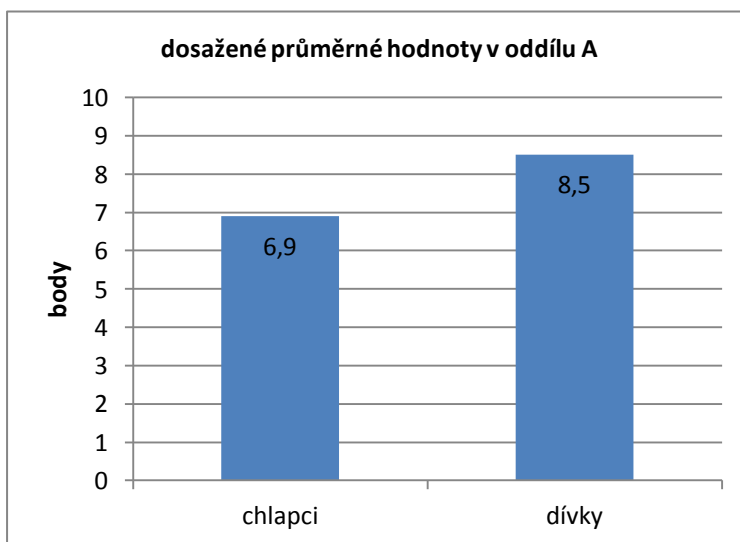
Pro zjištění rozdílu v úrovni čtenářské gramotnosti mezi pohlavími jsme formulovali tyto hypotézy.

$H_0$ : Mezi dosaženými výsledky chlapců a děvčat nejsou rozdíly.

$H_A$ : Výsledky chlapců a děvčat jsou rozdílné.

Tabulka 8 Výsledky testu v oddílu A, vlastní výzkumné šetření Graf 2 Průměrné hodnoty v oddílu A

výsledky testu v oddílu A	
chlapci	dívky
0	12
3	10
10	8
8	8
9	9
12	10
11	12
6	9
6	6
12	9
1	8
7	6
5	9
	12
	6
	9
	4
	7



V tabulce jsou uvedeny dosažené body v oddílu A, graf 2 uvádí průměrné dosažené hodnoty v testu.

Dle U-testu pro větší skupiny jsme získaným hodnotám z tabulky 8 (dohromady v obou skupinách) přiřadili pořadí podle velikosti a to tak, že pořadí 1 náleželo hodnotě nejmenší. Testová kritéria ( $U$ ,  $U'$ ) jsme vypočítali způsobem uvedeným v kapitole 7.2.

Tabulka 9 U-test Manna a Whitneyho, vlastní výzkumná šetření

chlapci	
počet bodů	pořadí
0	1,0
1	2,0
3	3,0
5	5,0
6	8,0
6	8,0
7	11,5
8	14,5
9	19,5
10	24,0
11	26,0
12	29,0
12	29,0

$$n_1 = 13$$

$$R_1 = 180,5$$

dívky	
počet bodů	pořadí
4	4,0
6	8,0
6	8,0
6	8,0
7	11,5
8	14,5
8	14,5
8	14,5
9	19,5
9	19,5
9	19,5
9	19,5
9	19,5
10	24,0
10	24,0
12	29,0
12	29,0
12	29,0

$$n_2 = 18$$

$$R_2 = 315,5$$

Při četnosti  $n_1 = 13$  je  $R_1 = 180,5$  součet pořadí v první zkoumané skupině. Testové kritérium pro danou četnost je  $U = 144,5$ .

Při četnosti  $n_2 = 18$  je  $R_2 = 315,5$  součet pořadí ve druhé zkoumané skupině. Pro dané hodnoty je  $U' = 89,5$ .

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot  $U' = 89,5$ . Tuto vypočítanou hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}(13,18) = 67$  pro zvolenou hladinu významnosti a četnosti v obou skupinách. Protože vypočítaná hodnota  $U'$  je větší než hodnota kritická, odmítli jsme hypotézu alternativní a přijali nulovou hypotézu. Z uvedených

výpočtů vyplývá, že v oddílu A didaktického testu nejsou mezi chlapci a dívkami rozdíly.

## 2) ODDÍL B – JAK SE ŘÍKÁ JEDNOTLIVÝM ČÁSTEM HOUBY?

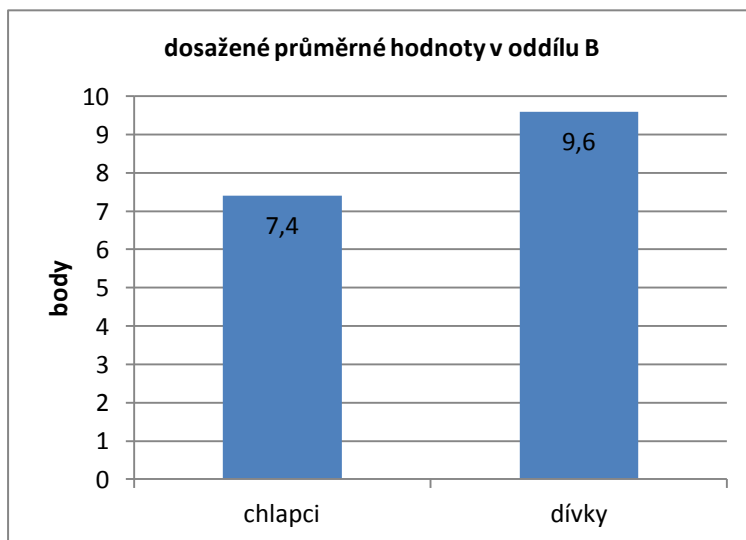
Úkolem žáků bylo zakroužkovat všechny obrázky, podle kterých jsou části houby pojmenovány (viz příloha). Opět jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu.

$H_0$ : Mezi dosaženými výsledky chlapců a děvčat nejsou rozdíly.

$H_A$ : Výsledky chlapců a děvčat jsou rozdílné.

Tabulka 10 Výsledky testu v oddílu B, vlastní výzkumné šetření Graf 3 Průměrné hodnoty v oddílu B

výsledky testu v oddílu B	
chlapci	dívky
5	12
5	12
3	10
1	10
8	8
10	9
6	10
11	9
10	10
9	6
10	12
10	11
8	7
	4
	12
	7
	12
	12



V tabulce jsou uvedeny počty bodů, dosažené v oddílu B, graf 3 uvádí průměrné hodnoty dosažené v oddílu B.

Dle U-testu pro větší skupiny jsme získaným hodnotám (viz tab. 10) dohromady v obou skupinách přiřadili pořadí podle velikosti a to tak, že pořadí 1 náleželo hodnotě nejmenší. Testová kritéria ( $U$ ,  $U'$ ) jsme vypočítali způsobem uvedeným v kapitole 7.2.

Tabulka 11 U-test Manna a Whitneyho, vlastní výzkumná šetření

chlapci	
počet bodů	pořadí
1	1,0
3	2,0
5	4,5
5	4,5
6	6,5
8	11,0
8	11,0
9	14,0
10	19,5
10	19,5
10	19,5
10	19,5
10	19,5
11	24,5

$n_1 = 13$

$R_1 = 157,0$

dívky	
počet bodů	pořadí
4	3,0
6	6,5
7	8,5
7	8,5
8	11,0
9	14,0
9	14,0
10	19,5
10	19,5
10	19,5
10	19,5
10	19,5
11	24,5
12	28,5
12	28,5
12	28,5
12	28,5
12	28,5
12	28,5
12	28,5

$n_2 = 18$

$R_2 = 339,0$

Při četnosti  $n_1 = 13$  je  $R_1 = 157,0$  součet pořadí v první zkoumané skupině. Testové kritérium pro danou četnost je  $U = 173$ .

Při četnosti  $n_2 = 18$  je  $R_2 = 339,0$  součet pořadí ve druhé zkoumané skupině. Pro dané hodnoty je  $U' = 71$ .

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot  $U' = 71$ . Tuto vypočítanou hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}(13,18) = 67$  pro zvolenou hladinu významnosti a četnosti v obou skupinách. Protože vypočítaná hodnota  $U'$  je větší než hodnota kritická, odmítli jsme hypotézu alternativní a přijali nulovou hypotézu. Zjistili jsme, že v oddílu B didaktického testu nejsou mezi chlapci a dívkami rozdíly.



### 3) ODDÍL C – HOUBY SE NEZACHOVALY SPRÁVNĚ

Ve třetím oddílu didaktického testu měli žáci za úkol rozhodnout, koho by měli přijmout do své třídy mezi sebe. Vybrat mohli z dětí, které jsou „jiné“, např. romská dívka, vietnamský chlapec (viz příloha).

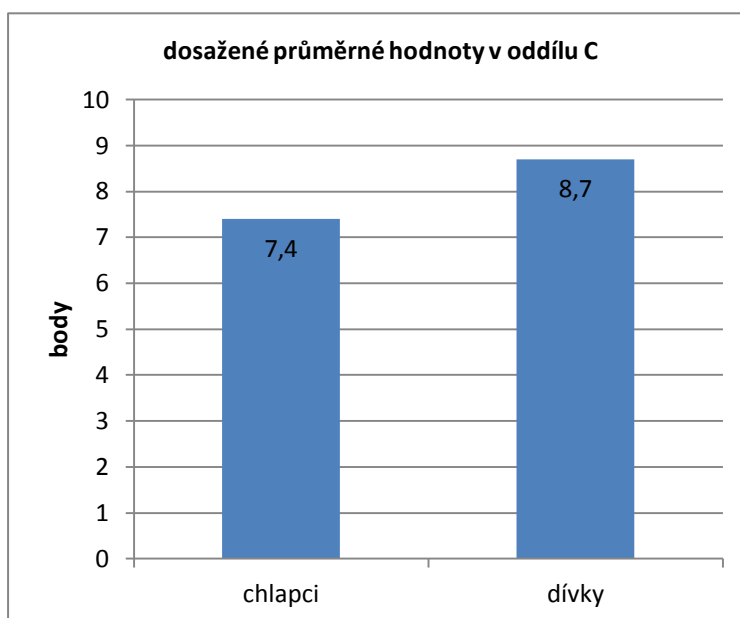
Hypotézy, které budeme ověřovat, jsme formulovali následovně:

$H_0$ : Mezi dosaženými výsledky chlapců a děvčat nejsou rozdíly.

$H_A$ : Výsledky chlapců a děvčat jsou rozdílné.

Tabulka 12 Výsledky testu v oddílu C, vlastní výzkumná šetření      Graf 4 Průměrné hodnoty v oddílu C

výsledky testu v oddílu C	
chlapci	dívky
5	10
5	11
5	6
0	6
7	8
6	4
6	11
12	9
10	10
9	6
10	12
12	11
9	7
	5
	10
	9
	12
	10



Tabulka uvádí získané počty bodů v oddílu C, graf 4 uvádí průměrné hodnoty dosažené v tomto oddílu.

Opět jsme získaným hodnotám podle U-testu Manna a Whitneyho pro větší skupiny (dohromady v obou skupinách) přiřadili pořadí podle velikosti a to tak, že pořadí 1 náleželo hodnotě nejmenší. Testová kritéria ( $U$ ,  $U'$ ) jsme vypočítali ze vztahu uvedeného v příloze.

Tabulka 13 U-test Manna a Whitneyho, vlastní výzkumná šetření

chlapci		dívky	
počet bodů	pořadí	počet bodů	pořadí
0	1,0	4	2,0
5	4,5	5	4,5
5	4,5	6	9,0
5	4,5	6	9,0
6	9,0	6	9,0
6	9,0	7	12,5
7	12,5	8	14,0
9	16,0	9	16,0
9	16,0	9	16,0
10	21,5	10	21,5
10	21,5	10	21,5
12	29,5	10	21,5
12	29,5	10	21,5
		11	26,0
		11	26,0
		11	26,0
		12	29,5
		12	29,5

$n_1=13$                        $R_1= 179,0$                        $n_2= 18$                        $R_2= 315,0$

Při četnosti  $n_1 = 13$  je  $R_1 = 179,0$  součet pořadí v první zkoumané skupině. Testové kritérium pro danou četnost je  $U = 146$ .

Při četnosti  $n_2 = 18$  je  $R_2 = 315,0$  součet pořadí ve druhé zkoumané skupině. Pro dané hodnoty je  $U' = 90$ .

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot  $U' = 90$ . Tuto vypočítanou hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}(13,18) = 67$  pro zvolenou hladinu významnosti a četnosti v obou skupinách. Protože vypočítaná hodnota  $U'$  je větší než hodnota kritická, odmítli jsme hypotézu alternativní a přijali nulovou hypotézu – tedy, že v **oddílu C nejsou v dosažených výsledcích mezi chlapci a dívkami rozdíly**.

#### 4) ODDÍL D – NAJDI ROZDÍLY

V oddílu D měli žáci za úkol najít rozdíly mezi obrázky a rozdíly napsat.

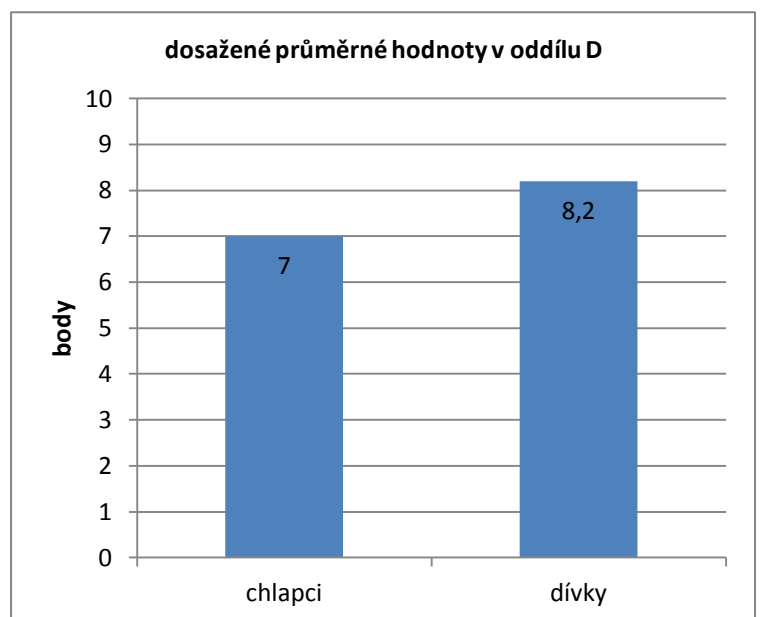
Abychom zjistili, zda v oddílu D existují mezi chlapci a dívkami, formulujeme hypotézy takto:

$H_0$ : Mezi dosaženými výsledky chlapců a děvčat nejsou rozdíly.

$H_A$ : Výsledky chlapců a děvčat jsou rozdílné.

Tabulka 14 Výsledky testu v oddílu D, vlastní výzkumná šetření Graf 5 Průměrné hodnoty v oddílu D

výsledky testu v oddílu D	
chlapci	dívky
5	8
5	8
6	8
6	8
5	8
8	8
7	0
10	7
0	10
8	6
8	6
12	12
11	10
	12
	9
	7
	10
	11



Výše uvedená tabulka uvádí počet bodů získaných v testu, v grafu 5 jsou průměrné hodnoty dosažené chlapci a dívkami v oddílu D.

Hodnotám získaným v didaktickém testu jsme přiřadili pořadí podle velikosti a to tak, že jsme pořadí 1 přiřadili nejmenší naměřené hodnotě. Testová kritéria u U (resp. U') jsme vypočítali ze vztahu uvedeného v příloze.

Tabulka 15 U-test Manna a Whitneyho, vlastní výzkumná šetření

chlapci	
počet bodů	pořadí
0	1,0
5	4,0
5	4,0
5	4,0
6	7,5
6	7,5
7	11,0
8	17,0
8	17,0
8	17,0
10	24,5
11	27,5
12	30,0

$$n_1 = 13$$

$$R_1 = 172,0$$

dívky	
počet bodů	pořadí
0	2,0
6	4,5
6	9,0
7	9,0
7	9,0
8	12,5
8	14,0
8	16,0
8	16,0
8	21,5
8	21,5
9	21,5
10	21,5
10	26,0
10	26,0
11	26,0
12	29,5
12	29,5

$$n_2 = 18$$

$$R_2 = 323,0$$

Při četnosti  $n_1 = 13$  je  $R_1 = 172,0$  součet pořadí v první zkoumané skupině. Testové kritérium pro danou četnost je  $U = 153$ .

Při četnosti  $n_2 = 18$  je  $R_2 = 323,0$  součet pořadí ve druhé zkoumané skupině. Pro dané hodnoty je  $U' = 82$ .

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot, tedy  $U' = 82$ . Tuto vypočítanou hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}(13,18) = 67$  pro zvolenou hladinu významnosti a četnosti v obou skupinách. Protože vypočítaná hodnota  $U'$  je větší než hodnota kritická, odmítli jsme hypotézu alternativní a přijali nulovou hypotézu. **V oddílu D nejsou v dosažených výsledcích mezi chlapci a dívkami rozdíly.**

### 5) ODDÍL E – NAJDI DALŠÍ ROZDÍLY

Úkolem obou zkoumaných skupin žáků - chlapců a dívek, bylo určit další dva rozdíly, o kterých se nehovořilo v příběhu uvozujícího úkol. Žáci museli při hledání odpovědi vycházet z vlastní zkušenosti nebo ze znalostí dané problematiky z jiných předmětů.

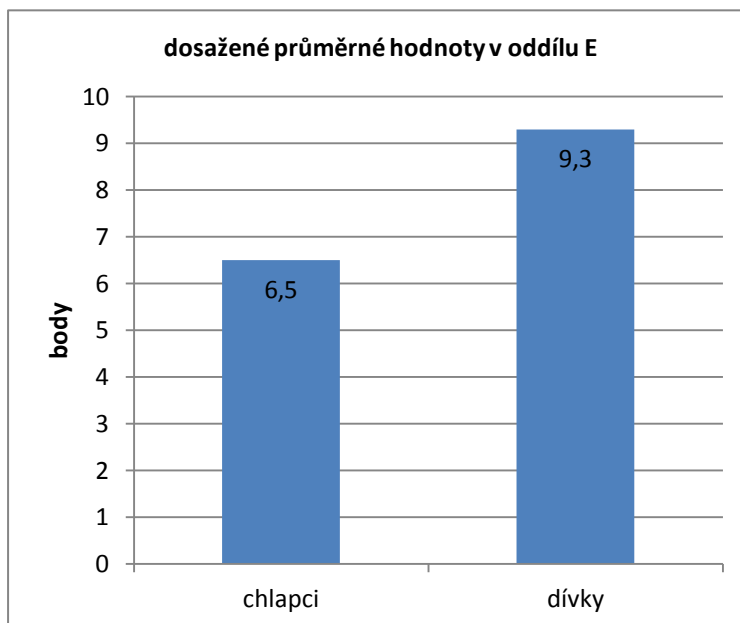
Abychom zjistili, zda v oddílu E existují mezi chlapci a dívkami rozdíly, formulujeme hypotézy takto:

$H_0$ : *Mezi dosaženými výsledky chlapců a děvčat nejsou rozdíly.*

$H_A$ : *Výsledky chlapců a děvčat jsou rozdílné.*

Tabulka 16 Výsledky testu v oddílu E, vlastní výzkumná šetření      Graf 6 Průměrné hodnoty v oddílu E

výsledky testu v oddílu E	
chlapci	dívky
8	11
10	8
9	8
3	8
7	6
6	8
0	3
3	12
8	12
3	8
12	10
7	12
9	10
	11
	12
	7
	11
	10



V tabulce je uveden počet bodů, získaných v oddílu E, v grafu jsou uvedeny průměrné dosažené hodnoty.

Hodnotám získaným v didaktickém testu jsme přiřadili pořadí podle velikosti a to tak, že jsme pořadí 1 přiřadili nejmenší naměřené hodnotě. Testová kritéria u U (resp. U') jsme vypočítali ze vztahu uvedeného v příloze.

Tabulka 17 U-test Manna a Whitneyho, vlastní výzkumná šetření

chlapci	
počet bodů	pořadí
0	1,0
3	3,5
3	3,5
3	3,5
6	6,5
7	9,0
7	9,0
8	14,0
8	14,0
9	18,5
9	18,5
10	21,5
12	29,0

$$n_1 = 13$$

$$R_1 = 151,5$$

dívky	
počet bodů	pořadí
3	3,5
6	6,5
7	9,0
8	14,0
8	14,0
8	14,0
8	14,0
8	14,0
8	14,0
10	21,5
10	21,5
10	21,5
10	21,5
11	25,0
11	25,0
11	25,0
12	29,0
12	29,0
12	29,0
12	29,0

$$n_2 = 18$$

$$R_2 = 344,5$$

Při četnosti  $n_1 = 13$  je  $R_1 = 151,5$  součet pořadí v první zkoumané skupině. Testové kritérium pro danou četnost je  $U = 173,5$ .

Při četnosti  $n_2 = 18$  je  $R_2 = 344,5$  součet pořadí ve druhé zkoumané skupině. Pro dané hodnoty je  $U' = 60,5$ .

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot, tedy  $U' = 60,5$ . Tuto vypočítanou hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}(13,18) = 67$  pro zvolenou hladinu významnosti a četnosti v obou skupinách. Protože vypočítaná hodnota  $U'$  je menší než hodnota kritická, odmítli jsme hypotézu nulovou a přijali hypotézu alternativní. Zjistili jsme, že **mezi dosaženými výsledky chlapců a dívek v oddílu E jsou na hladině významnosti 0,05 významné rozdíly.**

## 6) ODDÍL F – CO VÍME O HOUBAŘÍCH?

Oddíl F didaktického testu je oddílem, ve kterém mají žáci za úkol analyzovat přečtený text a na základě analýzy určit a vybrat věty, které jsou určitě pravdivé.

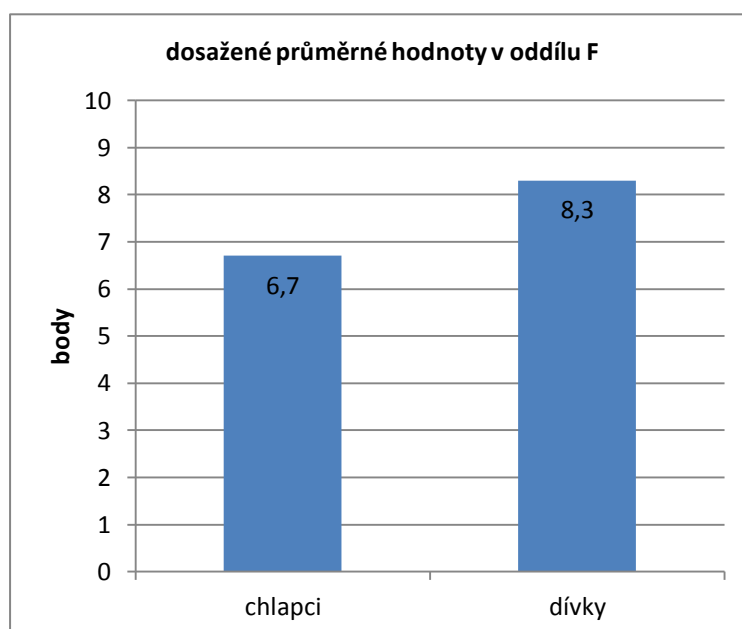
Ke zjištění rozdílu mezi chlapci a dívkami v testu čtenářské gramotnosti v oddílu F formulujeme hypotézy takto:

$H_0$ : Mezi dosaženými výsledky chlapců a děvčat nejsou rozdíly.

$H_A$ : Výsledky chlapců a děvčat jsou rozdílné.

Tabulka 18 Výsledky testu v oddílu F, vlastní výzkumná šetření      Graf 7 Průměrné hodnoty v oddílu F

výsledky testu v oddílu F	
chlapci	dívky
3	8
6	12
7	8
9	6
4	5
4	8
12	10
5	12
7	5
6	6
8	10
6	10
10	4
	10
	7
	12
	12
	4



V tabulce jsou uvedeny počty bodů v oddílu F, v grafu 7 jsou průměrné dosažené hodnoty chlapců a dívek v tomto oddílu.

Naměřeným hodnotám jsme přiřadili pořadí podle velikosti a to tak, že jsme pořadí 1 přiřadili nejmenší naměřené hodnotě. Testová kritéria u U (resp. U') jsme vypočítali ze vztahu uvedeného v příloze.

Tabulka 19 U-test Manna a Whitneyho, vlastní výzkumná šetření

chlapci	
počet bodů	pořadí
3	1,0
4	3,5
4	3,5
5	7,0
6	11,0
6	11,0
6	11,0
7	15,0
7	15,0
8	18,5
9	21,0
10	24,0
12	29,0

$$n_1 = 13$$

$$R_1 = 170,5$$

dívky	
počet bodů	pořadí
4	3,5
4	3,5
5	7,0
5	7,0
6	11,0
6	11,0
7	15,0
8	18,5
8	18,5
8	18,5
10	24,0
10	24,0
10	24,0
10	24,0
12	29,0
12	29,0
12	29,0
12	29,0

$$n_2 = 18$$

$$R_2 = 325,5$$

Při četnosti  $n_1 = 13$  je  $R_1 = 170,5$  součet pořadí v první zkoumané skupině. Testové kritérium pro danou četnost je  $U = 154,5$ .

Při četnosti  $n_2 = 18$  je  $R_2 = 325,5$  součet pořadí ve druhé zkoumané skupině. Pro dané hodnoty je  $U' = 79,5$ .

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot, tedy  $U' = 79,5$ . Vypočítanou hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}(13,18) = 67$  pro zvolenou hladinu významnosti a četnosti v obou skupinách. Protože vypočítaná hodnota  $U'$  je větší než hodnota kritická, odmítli jsme hypotézu alternativní a přijali nulovou hypotézu. **Dle výzkumného šetření můžeme konstatovat, že v části F didaktického testu nejsou v dosažených výsledcích mezi chlapci a dívkami rozdíly.**



## 7) ODDÍL G – CO VYSTIHUJE JEDNÁNÍ?

Úkolem žáků bylo zakroužkovat čísla vět, která vystihují jednání zlých hub, jejich osud, anebo dokonce obojí. Ke zjištění rozdílu mezi chlapci a dívkami v testu čtenářské gramotnosti v oddílu G formulujeme hypotézy takto:

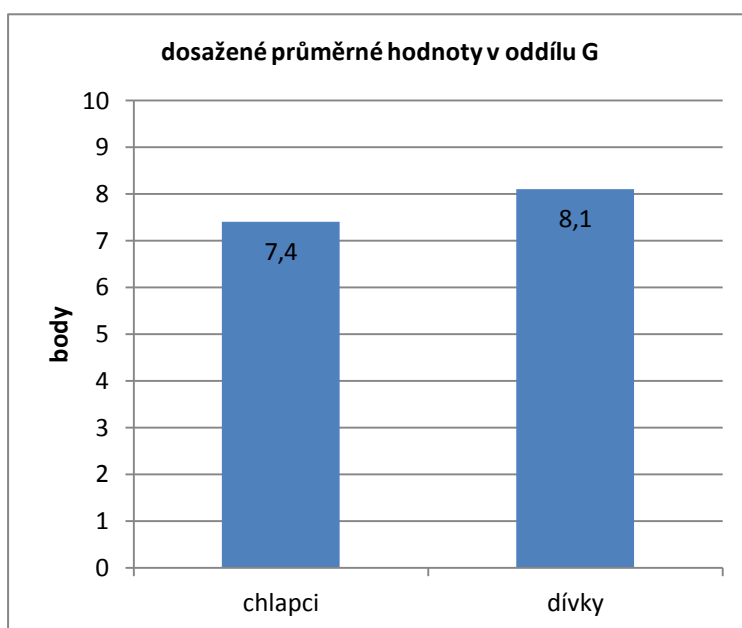
$H_0$ : Mezi dosaženými výsledky chlapců a děvčat nejsou rozdíly.

$H_A$ : Výsledky chlapců a děvčat jsou rozdílné.

Tabulka 20 Výsledky testu v oddílu G, vlastní výzkumná šetření

Graf 8 Průměrné hodnoty v oddílu G

výsledky testu v oddílu G	
chlapci	dívky
4	6
6	8
7	4
8	5
6	6
4	6
10	10
7	0
10	12
6	5
8	12
8	9
12	12
	10
	7
	12
	10
	12



V tabulce jsou uvedeny počty bodů v oddílu G, v grafu 8 jsou průměrné dosažené hodnoty chlapců a dívek v tomto oddílu.

Opět jsme získaným hodnotám podle U-testu Manna a Whitneyho pro větší skupiny (dohromady v obou skupinách) přiřadili pořadí podle velikosti a to tak, že pořadí 1 náleželo hodnotě nejmenší. Testová kritéria ( $U$ ,  $U'$ ) jsme vypočítali ze vztahu uvedeného v příloze.

Tabulka 21 U-test Manna a Whitneyho, vlastní výzkumná šetření

chlapci	
počet bodů	pořadí
4	3,0
4	3,0
6	9,5
6	9,5
6	9,5
7	14,0
7	14,0
8	17,5
8	17,5
8	17,5
10	23,0
10	23,0
12	28,5

$$n_1 = 13$$

$$R_1 = 189,5$$

dívkky	
počet bodů	pořadí
0	1,0
4	3,0
5	5,5
5	5,5
6	9,5
6	9,5
6	9,5
7	14,0
8	17,5
9	20,0
10	23,0
10	23,0
10	23,0
10	23,0
12	28,5
12	28,5
12	28,5
12	28,5
12	28,5

$$n_2 = 18$$

$$R_2 = 304,5$$

Při četnosti  $n_1 = 13$  je  $R_1 = 189,5$  součet pořadí v první zkoumané skupině. Vypočítané testové kritérium pro danou četnost je  $U = 135,5$ .

Při četnosti  $n_2 = 18$  je  $R_2 = 304,5$  součet pořadí ve druhé zkoumané skupině. Pro dané hodnoty je testové kritérium  $U' = 100,5$ .

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot, tedy  $U' = 100,5$ . Vypočítanou hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}(13,18) = 67$  pro zvolenou hladinu významnosti a četnosti v obou skupinách. Protože vypočítaná hodnota  $U'$  je větší než hodnota kritická, odmítli jsme alternativní hypotézu a přijali nulovou hypotézu. **Výzkumným**

šetřením bylo zjištěno, že v oddílu G nejsou v dosažených výsledcích mezi chlapci a dívkami rozdíly.

## 8) ODDÍL H – NÁZVY HUB

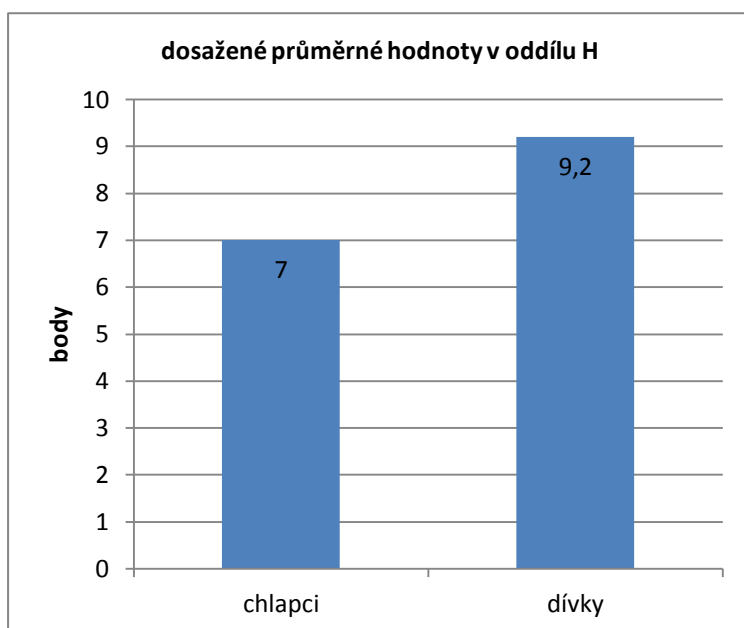
Úkolem žáků v osmém oddílu didaktického testu bylo najít v textu tři houby, které si houbaři odnesli v košíku domů. Abychom zjistili rozdíly mezi chlapci a dívkami v testu čtenářské gramotnosti v oddílu H, formulujeme hypotézy takto:

$H_0$ : Mezi dosaženými výsledky chlapců a děvčat nejsou rozdíly.

$H_A$ : Výsledky chlapců a děvčat jsou rozdílné.

Tabulka 22 Výsledky testu v oddílu H, vlastní výzkumná šetření      Graf 9 Průměrné hodnoty v oddílu H

výsledky testu v oddílu H	
chlapci	dívky
8	6
9	10
6	9
4	8
7	7
6	10
7	11
6	5
9	12
8	8
10	12
10	8
0	12
	10
	7
	12
	7
	12



V tabulce jsou uvedeny počty bodů v oddílu H, v grafu 9 jsou průměrné dosažené hodnoty chlapců a dívek v tomto oddílu.

Získaným hodnotám podle U testu Manna a Whitneyho pro větší skupiny (dohromady v obou skupinách) přiřadili pořadí podle velikosti a to tak, že pořadí 1 náleželo hodnotě nejmenší. Testová kritéria ( $U$ ,  $U'$ ) jsme vypočítali ze vztahu uvedeného v příloze.

Tabulka 23 U- test Manna a Whitneyho, vlastní výzkumná šetření

chlapci	
počet bodů	pořadí
0	1,0
4	2,0
6	5,5
6	5,5
6	5,5
7	10,0
7	10,0
8	15,0
8	15,0
9	19,0
9	19,0
10	23,0
10	23,0

$$n_1 = 13$$

$$R_1 = 153,5$$

dívký	
počet bodů	pořadí
5	3,0
6	5,5
7	10,0
7	10,0
7	10,0
8	15,0
8	15,0
8	15,0
9	19,0
10	23,0
10	23,0
10	23,0
11	26,0
12	29,0
12	29,0
12	29,0
12	29,0
12	29,0
12	29,0

$$n_2 = 18$$

$$R_2 = 342,5$$

Při četnosti  $n_1 = 13$  je  $R_1 = 153,5$  součet pořadí v první zkoumané skupině. Testové kritérium pro danou četnost je  $U = 171,5$ .

Při četnosti  $n_2 = 18$  je  $R_2 = 342,5$  součet pořadí ve druhé zkoumané skupině. Pro dané hodnoty je  $U' = 62,5$ .

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot, tedy  $U' = 60,5$ .

Vypočítanou hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}(13,18) = 67$  pro zvolenou hladinu významnosti a četnosti v obou skupinách. Protože vypočítaná hodnota  $U'$  je menší než hodnota kritická, odmítli jsme hypotézu nulovou a přijali hypotézu alternativní. **Mezi**

dosaženými výsledky chlapců a dívek v oddílu H jsou na hladině významnosti 0,05 významné rozdíly.

### I) ODDÍL I – SOULAD S OBRÁZKEM

Na obrázcích v posledním oddílu testu jsou zobrazeny tvary některých hub s jejich popisem. Úkolem žáků bylo najít obrázky, jejichž tvar vyhovuje popisu. Ke zjištění rozdílu mezi chlapci a dívkami opět formulujeme hypotézy:

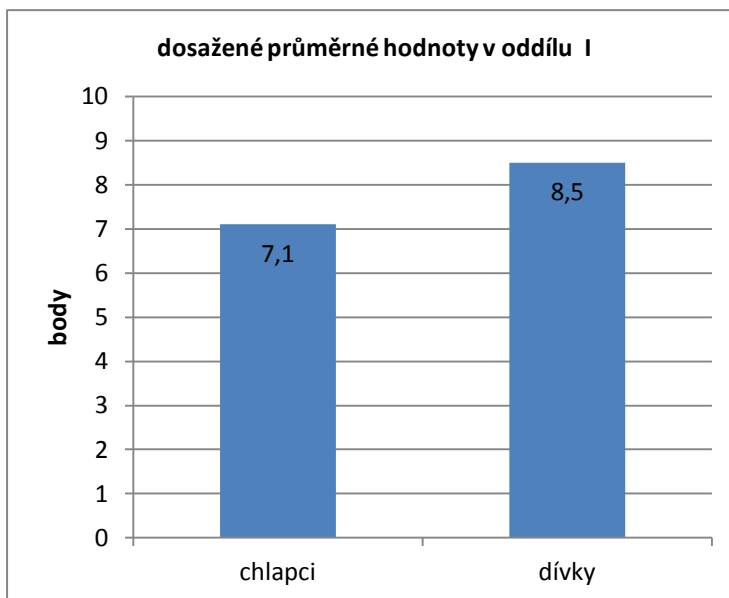
$H_0$ : Mezi dosaženými výsledky chlapců a děvčat nejsou rozdíly.

$H_A$ : Výsledky chlapců a děvčat jsou rozdílné.

Tabulka 24 Výsledky testu v oddílu I, vlastní výzkumná šetření

Graf 10 Průměrné hodnoty v oddílu I

výsledky testu v oddílu I	
chlapci	dívky
6	7
5	10
5	10
10	7
12	8
5	8
2	2
7	5
4	12
12	7
12	8
0	7
12	12
	11
	12
	6
	12
	9



V tabulce jsou uvedeny počty bodů v oddílu I, v grafu 10 jsou průměrné dosažené hodnoty chlapců a dívek v tomto oddílu.

Získanému bodovému skóre jsme podle U testu Manna a Whitneyho pro větší skupiny (dohromady v obou skupinách) přiřadili pořadí podle velikosti a to tak, že pořadí 1 náleželo hodnotě nejmenší. Testová kritéria (U, U') jsme vypočítali ze vztahu uvedeného v příloze.

Tabulka 25 U- test Manna a Whitneyho, vlastní výzkumná šetření

chlapci	
počet bodů	pořadí
0	1,0
2	2,5
4	4,0
5	6,5
5	6,5
5	6,5
6	9,5
7	13,0
10	21,0
12	27,5
12	27,5
12	27,5
12	27,5

$$n_1 = 13$$

$$R_1 = 180,5$$

dívky	
počet bodů	pořadí
2	2,5
5	6,5
6	9,5
7	13,0
7	13,0
7	13,0
7	13,0
7	13,0
8	17,0
8	17,0
8	17,0
8	17,0
9	19,0
10	21,0
10	21,0
11	23,0
12	27,5
12	27,5
12	27,5
12	27,5

$$n_2 = 18$$

$$R_2 = 315,5$$

Při četnosti  $n_1 = 13$  je  $R_1 = 180,5$  součet pořadí v první zkoumané skupině. Testové kritérium pro danou četnost je  $U = 144,5$ .

Při četnosti  $n_2 = 18$  je  $R_2 = 315,5$  součet pořadí ve druhé zkoumané skupině. Pro dané hodnoty je  $U' = 89,5$ .

Testovým kritériem je menší z obou vypočítaných hodnot, tedy  $U' = 89,5$ . Tuto vypočítanou hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou  $U_{0,05}(13,18) = 67$  pro zvolenou hladinu významnosti a četnosti v obou skupinách. **Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že v oddílu I nejsou v dosažených výsledcích mezi chlapci a dívkami rozdíly.**

## 9 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaká je úroveň čtenářské gramotnosti u dětí 3. ročníku základní školy a dále zjistit, zda existují rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti v závislosti na metodě výuky čtení a v závislosti na pohlaví žáků. Na začátku výzkumu jsme stanovili výzkumný cíl, výzkumný problém, na základě kterého jsme vytvořili výzkumné otázky. Úkolem empirického šetření bylo analyzovat úroveň čtenářské gramotnosti a nalézt odpovědi na výzkumné otázky.

### **Výzkumná otázka V01: Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti žáků III. třídy ZŠ?**

Úroveň čtenářské gramotnosti jsme hodnotili podle bodového skóre, dosaženého jednotlivými žáky ve standardizovaném didaktickém testu, který se skládal z 9 oddílů. Žáci mohli v testu dosáhnout 100 bodů. Žádné z dětí této maximální hodnoty nedosáhlo, 90 bodů získali dva žáci třídy III. B. Ostatní žáci z obou zkoumaných skupin dosáhli hodnot 55–89 bodů. Pouze dva žáci z III. A získali méně bodů než 50.

Při srovnání obou skupin v úrovni čtenářské gramotnosti jsme zjistili, že se úroveň neliší. V každé třídě existují nadprůměrně dobří čtenáři a naopak žáci, které čtení příliš nebaví. Tuto skutečnost potvrdili při rozhovoru i učitelé, kteří v obou třídách vyučují jazyk český a literární výchovu.

### **Výzkumná otázka V02: Liší se úroveň čtenářské gramotnosti žáků v závislosti na metodě výuky čtení?**

Při hledání odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsme vycházeli z bodového skóre získaného žáky v testu. Abychom mohli výsledky zpracovat pomocí U-testu Manna a Whitneyho, formulovali jsme dílčí nulovou a alternativní hypotézu. Na základě výpočtu testového kritéria jsme odmítli hypotézu alternativní a přijali hypotézu nulovou. Výsledkem šetření jsme zjistili, že mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků nejsou rozdíly. I když byl náš výzkumný vzorek malý a výsledky výpočtů těsné, nepotvrdilo se naše tvrzení, že vyšší úrovně čtenářské gramotnosti dosáhnou žáci, kteří se učili číst metodou genetickou.

**Výzkumná otázka V03: Liší se úroveň čtenářské gramotnosti žáků v závislosti na pohlaví?**

Abychom našli odpověď na třetí výzkumnou otázku, bylo nutné srovnat dosažená bodová skóre děvčat a chlapců z obou třetích tříd. Výzkumný vzorek tvořilo 13 chlapců a 18 dívek. Maximální bodový zisk byl opět 100 bodů. Bodové rozpětí u chlapců bylo 44–76 bodů, dívky dosáhly bodového skóre v rozmezí 61–90 body.

Výpočtem dle U-testu jsme zjistili, že mezi chlapci a dívkami existují v úrovni čtenářské gramotnosti významné rozdíly. Na základě přijetí statistické alternativní hypotézy jsme přijali hypotézu obecnou, tedy že úroveň čtenářské gramotnosti je vyšší u dívek než u chlapců. Tímto zjištěním se potvrdily i výzkumy čtenářské gramotnosti PIRLS 2011, v němž dívky dosáhly lepších výsledků než chlapci. Také mezinárodní výzkumy potvrzují, že dívky dosahují na základních a středních školách lepších výsledků ve standardizovaných testech (Ernestová, 2004).

V další části výzkumu jsme zjišťovali, jestli existují mezi chlapci a dívkami rozdíly v jednotlivých částech testu. Žáci mohli získat 0–12 bodů. Rozdíly v zisku bodů nebyly na první pohled patrné, někteří chlapci i dívky nezískali v některém z oddílů ani jeden bod, mnoho žáků dosáhlo bodového maxima. V oddílech A, B, C, D, F, G a I nebyly zjištěny rozdíly v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti, v oddílech E a H jsme zjistili, že rozdíly mezi chlapci a dívkami existují. V uvedených oddílech byly zjištěny nejvyšší rozdíly v průměrných dosažených bodových hodnotách.

Výsledky empirického šetření v diplomové práci nemůžeme zobecnit vzhledem k malému výzkumnému vzorku, ve kterém byl výzkum realizován, a také tomu, že jsme z výzkumu vyloučili dyslektiky. Úroveň čtenářské gramotnosti ovlivňují schopnosti žáka, podnětnost rodinného prostředí, škola a mnoho dalších faktorů.

**9.1 Doporučení pro praxi**

Přínos diplomové práce vidíme v tom, že by mohla být určitým návodem v evaluaci školy. Evaluace školy je proces systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocení údajů za účelem zvýšení kvality a efektivity školní práce. Na základě kvantitativních i kvalitativních sběrů dat jsou výsledky evaluace jedním z hlavních vstupů do informačního systému vzdělání, který slouží všem partnerům na všech úrovních – žákům a rodičům pro orientaci ve vlastním potenciálu, školám pro zefektivnění a zlepšování práce. Používání



didaktických testů a jejich následná analýza může vést ke zkvalitňování výuky a může pomoci učitelům při zpětné vazbě vypovídající o kvalitě nabytých vědomostí a dovedností. Zpestřením výuky právě použitím didaktických testů lze žáky motivovat, povzbuzovat a přivádět je ke čtení, které je velmi důležité. Následná vyhodnocení testů mohou potvrdit vhodnost zvolených metod výuky, mohou upozornit na nedostatky v pochopení učiva. Pedagog tedy může na základě výsledků testů pracovat na metodice výuky, zlepšovat a zkvalitňovat pracovní postupy používané ve výuce. Užití a následná analýza didaktických testů může pomoci i rodičům, může být pro ně návodem, jak pracovat s textem, jak děti vhodně motivovat ke čtení a jak s dětmi o přečteném textu hovořit.

Součástí evaluace je vlastní hodnocení školy – autoevaluace, která by se měla stát pravidelným a systematickým procesem, ve kterém škola sama shromažďuje a vyhodnocuje údaje o hlavních oblastech své činnosti. Autoevaluace je nezbytným východiskem úsilí školy o změnu a je rozhodující pro dosažení vysoké kvality práce. Diplomová práce by mohla být autoevaluačním nástrojem, zejména pro konkrétní školu, kde byl výzkum proveden, vzhledem k tomu, že na škole probíhá výuka čtení analyticko-syntetickou a genetickou metodou. Analýza výsledků by mohla vést ke zkvalitnění výuky a ke zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti, která je důležitým socializačním činitelem žáků základní školy.

## ZÁVĚR

V diplomové práci se hovořilo o čtenářské gramotnosti jako o činiteli procesu socializace žáků základní školy. Teoretická část vymezila pojmy, vztahující se k problému čtenářské gramotnosti – definovala funkční a čtenářskou gramotnost, čtení, čtenářství a čtenáře. Diplomová práce objasnila vztah čtenářské gramotnosti a sociální pedagogiky, zdůraznila význam četby a čtenářství pro další rozvoj jedince a jeho fungování ve společnosti. Literární prameny uvádějí, že čtenářská gramotnost má nezastupitelný význam pro žáky, formuje jejich náhled na svět, pomáhá učit je pronikat do problémů a orientovat se v nich. Dovednost dobře a správně číst znamená pro jedince lépe se uplatnit na trhu práce a tím si plnit svá osobní přání, která se týkají profesního uplatnění.

Četba a čtení jsou nositelem morálních hodnot a učí děti rozeznávat dobro od zla. Kladný vztah ke čtení vede k neutralizaci ohrožujících činitelů. Proto je nezbytné prohlubovat v žácích touhu číst, vzdělávat se, vyhodnocovat informace a orientovat se v problémech.

Výzkumy, které se analýzou úrovně čtenářské gramotnosti zabývají, hovoří o rezervách, které čeští žáci a studenti v této oblasti mají. Národní zpráva PIRLS 2011 hovoří sice o tom, že došlo u českých žáků k nárůstu zisku bodů a žáci ČR se zařadili k zemím, které vykázali nejvyšší bodový zisk proti šetření z roku 2001, ale zpráva také uvádí, že měli čeští žáci ve výzkumu největší problém s vyhledáváním informací v textu a jejich následné interpretaci.

Praktická část diplomové práce se zabývala úrovní čtenářské gramotnosti u žáků 3. ročníku základní školy. Výzkum byl realizován na konkrétní skupině respondentů na základní škole v Opavě. Jednalo se o záměrný výběr malého rozsahu. Škola byla zvolena z důvodu, že se zde vyučuje oběma metodami výuky čtení, což není v českých školách zcela běžné. Výzkum byl proveden pomocí standardizovaného testu společnosti KALIBRO. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda existují rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti mezi dvěma skupinami žáků, kteří se učili číst odlišnými metodami výuky čtení. Mezi těmito dvěma skupinami nebyl zjištěn významný rozdíl. Empirický výzkum také zkoumal, zda existují rozdíly v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti v závislosti na pohlaví. Je třeba konstatovat, že výzkum potvrdil výsledky mezinárodních výzkumů PIRLS a výzkumů, realizovaných v USA, že existují rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti mezi chlapci a dívkami. Vzhledem k malému výzkumnému vzorku nelze výsledky empirického šetření zobecnit. Předpokládá se, že získaná fakta pomohou pedagogům zkvalitnit jejich práci, rodičům mohou být

návodem, jak s dětmi při čtení pracovat a pro základní školu mohou výsledky výzkumu posloužit jako nástroj evaluace ke zkvalitnění vlastní práce. Zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti je třeba chápat jako jeden z hlavních cílů vzdělávacího procesu.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BAKOŠOVÁ, Z. *Teórie sociálnej pedagogiky*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť, 2011. ISBN 978-80-90675-0-2.
- [2] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80 – 7178-463-X.
- [3] DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-822-9.
- [4] DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.  
Dostupné z www: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>
- [5] GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti?* Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2002 [cit. 20. 1. 2014].
- [6] GAVORA, P. a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008. 978-80-89132-57-7.
- [7] *Gramotnosti ve vzdělání*. Praha: VÚP, 2011. ISBN 978-80-8700-74-8.
- [8] HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: PF ostravské univerzity, 2009. ISBN 978-80 7368-657-4.
- [9] CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- [10] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [11] KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [12] KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ E., VERNEROVÁ M. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- [13] KRAMPLOVÁ, I., TOMÁŠEK V., VERNEROVÁ M. *Národní zpráva PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2012. ISBN 978-80-905370-3-3.
- [14] KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [15] PALÁN, Z. *Lidské zdroje – výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-09507

- [16] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8772-8.
- [17] RVP [online]. [cit. 2014-03-30]. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupné z [www. <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>](http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy).
- [18] SCHILLING, J. *Sociálna práca: Hlavné smery vývoja soc. pedegogiky a sociálnej práce*. Trnava: Trnavská univerzita, 1999. ISBN 978-80-86807-79-9.
- [19] SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- [20] STRAKOVÁ, J. et al. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Vyd. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
- [21] STRAKOVÁ, J., POTUŽNÍKOVÁ, E., TOMÁŠEK, V. *Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnávání*. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006. ISBN 8020014004
- [22] SWEET, A. P., SNOW, C. E. *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford, 2003.
- [23] TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Vyd. 1. Brno: Host, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.
- [24] TRÁVNÍČEK, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. 4., aktualiz. vyd. Brno: Host, 2008. ISBN 978-807-0505-540.
- [25] WAGNEROVÁ, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: ZČU, 1997. ISBN 80-7082-309-7.
- [26] WAGNEROVÁ, J. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. roč. ZŠ*. Praha: SPN, 2008. ISBN 80-7235-001-3.
- [27] WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- [28] WILDOVÁ, R. *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7.

- [29] ERNESTOVÁ, M. *Deset kladných mužských archetypů – jeden ze způsobů, jak účinně motivovat žáky staršího školního věku ke čtení a celoživotním čtenářským návykům*. In WILDOVÁ, R. *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7.
- [30] PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [31] TOMAN, J. *Profil dětského čtenáře*. Liberec: Bor, 2009. ISBN 978-80-86807-79-9.
- [32] *Celé Česko čte dětem* [online]. [cit. 2014-03-25]. Dostupné z www: <<http://www.celeceskoctedetem.cz/>>.
- [33] *Čtení pomáhá* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z www: <<http://www.ctenipomaha.cz/>>.
- [34] *Rosteme s knihou* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z www: <<http://www.svetknihy.cz/cz/menu/rosteme-s-knihou/>>.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ČR Česká republika

PISA Programme for International Student Assessment- mezinárodní výzkum

PIRLS Progress in International Reading Literacy Study- mezinárodní výzkum

ZŠ Základní škola

RVP Rámcový vzdělávací program

**SEZNAM GRAFŮ**

- Graf 1 Dosažené průměrné hodnoty v testu
- Graf 2 Průměrné hodnoty v oddílu A
- Graf 3 Průměrné hodnoty v oddílu B
- Graf 4 Průměrné hodnoty v oddílu C
- Graf 5 Průměrné hodnoty v oddílu D
- Graf 6 Průměrné hodnoty v oddílu E
- Graf 7 Průměrné hodnoty v oddílu F
- Graf 8 Průměrné hodnoty v oddílu G
- Graf 9 Průměrné hodnoty v oddílu H
- Graf 10 Průměrné hodnoty v oddílu I



**SEZNAM TABULEK**

- Tabulka 1 Komparace metod
- Tabulka 2 Porovnání výsledků PIRLS v letech 2001 a 2011 (viz příloha)
- Tabulka 3 Rozdělení žáků podle tříd a pohlaví
- Tabulka 4 Celkové dosažené výsledky žáků obou tříd
- Tabulka 5 U-test Manna a Whitneyho – celkové výsledky
- Tabulka 6 Bodová skóre u chlapců a dívek
- Tabulka 7 U-test Manna a Whitneyho – výsledky chlapců a dívek
- Tabulka 8 Výsledky testu v oddílu A
- Tabulka 9 U-test Manna a Whitneyho – oddíl A
- Tabulka 10 Výsledky testu v oddílu B
- Tabulka 11 U-test Manna a Whitneyho – oddíl B
- Tabulka 12 Výsledky testu v oddílu C
- Tabulka 13 U-test Manna a Whitneyho – oddíl C
- Tabulka 14 Výsledky testu v oddílu D
- Tabulka 15 U-test Manna a Whitneyho – oddíl D
- Tabulka 16 Výsledky testu v oddílu E
- Tabulka 17 U-test Manna a Whitneyho – oddíl E
- Tabulka 18 Výsledky testu v oddílu F
- Tabulka 19 U-test Manna a Whitneyho – oddíl F
- Tabulka 20 Výsledky testu v oddílu G
- Tabulka 21 U-test Manna a Whitneyho – oddíl G
- Tabulka 22 Výsledky testu v oddílu H
- Tabulka 23 U-test Manna a Whitneyho – oddíl H
- Tabulka 24 Výsledky testu v oddílu I
- Tabulka 25 U-test Manna a Whitneyho – oddíl I

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI: Porovnání výsledků 2001 a 2011 – výzkum PIRLS

PŘÍLOHA PII: Didaktický test společnosti KALIBRO

PŘÍLOHA PIII: Vzorec pro výpočet testového kritéria

PŘÍLOHA PIV: Kritické hodnoty testového kritéria U pro hladinu významnosti 0,05

(oboustranný test)

## PŘÍLOHA P I:


### Porovnání výsledků 2001 a 2011- výzkum PIRLS

Země	Průměrný výsledek (v bodech)		Rozdíl
	2001	2011	
Rusko	528	568	+40
Slovinsko	502	530	29
Slovensko	518	535	17
USA	542	556	14
ČR	537	545	9
Norsko	499	507	8
Nový Zéland	529	531	2
Německo	539	541	2
Itálie	541	541	1
Anglie	553	552	1
Maďarsko	543	539	-4
Francie	525	520	-5
Nizozemsko	554	546	-8
Rumunsko	512	502	- 10
Litva	543	528	-15
Švédsko	561	542	-19
Bulharsko	550	532	-19

□

*Země jsou řazeny sestupně podle rozdílů*

## PŘÍLOHA P II:

		<h3>Test Český jazyk 3 – B</h3>		TT12-0303-CeB	
		Přezdívka žáka			
a. Test	1B	e. Pohlaví žáka (H / D)		i. Český jazyk	
b. Škola		f. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů (Z / S / M / V / N)		j. Matematika	
c. Třída		g. Četl(a) jsi knihu <i>Pohádky z pekelce</i> ? (A / N)		k. Prvouka	
d. Číslo žáka		h. Můžou v pohádce houby chodit a třeba i mluvit? (A / N)		l. Výtvarka	

Doporučený čistý čas na řešení: 40 až 60 minut

Povolené a současně doporučené pomůcky: žádné

Přečti si následující ukázkou a potom se zabývej úlohami pod ní. K ukázce se můžeš vracet.

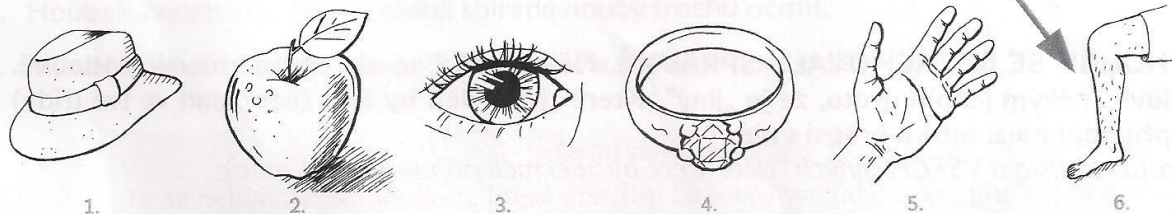
### Jak si houby vymýšlejí

a Vyprávět, to houby umějí: každá něco přidá, trochu zalže, jedna houpá druhou  
 b – ale vždy jen žertem. Nejvíc praší prašivky. I kuřátka sličná, úplně malé houby,  
 c si vymýšlejí, jak z nich vyrostou slepičky sličné a budou u kurníku zobat zrní.

d Hřib kovář vrčí: „Safra, půjdu do kovárny, rozdělám oheň a ukovu pár pod-  
 e kov.“ A ucháč obecný mu pokaždé naletí a přemlouvá ho, aby nikam nechodil.  
 f Nemá rámus rád – musel by si zacpávat uši a neslyšel by, co si ostatní povídají.

**A** Jak se říká jednotlivým částem houby? Zamysli se nad tím. Zakroužkuj všechno, podle čeho jsou tyto části pojmenovány. Například část nábytku (noha od stolu) se jmenuje podle **POSLEDNÍHO** obrázku.

(zakroužkuj **VŠECHNO**, podle čeho se jmenuje nějaká část houby)



**B** Co podle ukázky víme určitě?

(zakroužkuj čísla **VŠECH** vět, které jsou **určitě** pravdivé)

**VZOR:** (10.) Ucháč nemá rád hluk.

- |                                      |                                  |                        |
|--------------------------------------|----------------------------------|------------------------|
| 1. Některé houby rostou v kurníku.   | 4. Kuřátka sličná jsou houby.    | 7. V lese je houpáčka. |
| 2. Hřib kovář se tváří, že je kovář. | 5. Prašivky si vymýšlejí nejvíc. | 8. Ucháč špatně slyší. |
| 3. Houby chtějí bavit jedna druhou.  | 6. Houby občas trochu lžou.      | 9. Ucháč je natvrdlý.  |

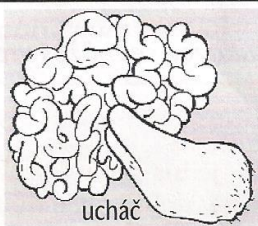


### Hadovka smrdutá je „jiná“ houba

- a Hadovka smrdutá se chtěla ucháče na něco zeptat, ale bedla ji předešla: „Mezi nás se nepleť!“ Hříbek se chytil za nos: „Zapácháš jinak než my, normální houby.“ „Každá houba je nějak cítit,“ bránila se hadovka, „jedna tak, jiná jinak.“
- b
- c
- d Kozák si přisadil: „Nechceme tě mezi sebou, protože se rodiš z vajíčka. Máš podezřelý původ a nosíš zelenou lyžařskou čepici – ne klobouk jako ostatní.“
- e

**C** Houby se v ukázce tváří, jako by vypadaly všechny stejně. Jen hadovka prý vypadá jinak. VZOR ukazuje, čím se ucháč liší od hříbku. Čím se hříbek liší od bedly? Napiš DVA rozdíly.

**VZOR:**

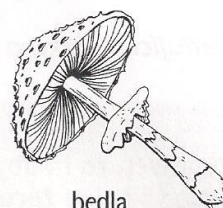


ucháč

a) Ucháč má jinou sílavičku – nemá klobouk, ale „mozek“.



hříbek



bedla

- a) \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**D** HOUBY SE NEZACHOVALY SPRÁVNĚ. Někteří žáci se ale občas chovají podobně. Nemluví s někým jenom proto, že je „jiný“. Které „jiné“ děti by žáci (například ve tvé třídě) měli přijmout mezi sebe a hrát si s nimi?

(zakroužkuj čísla u VŠECH „jiných“ dětí, které by žáci měli přijmout mezi sebe)

1. Aničku, která je tlustá, nosí silné brýle a je nešikovná na všechny sporty
2. romskou dívku, která má čtyři malé sourozence a nezaměstnané rodiče
3. dvojčata, která mají velmi bohaté rodiče a nosí samé drahé oblečení
4. chlapce, který má bílou českou maminku a tatínka černocho z Afriky
5. české děvčátko, které se narodilo hluché, a proto velmi špatně mluví
6. Honzu, který nemá počítač, nehraje hry, a dokonce ani nepoužívá mobil
7. vietnamského chlapce, který k nám přijel s rodiči, když byl ještě maličký



**E** Čím dalším se houby mohou od sebe lišit? NEPIŠ o tom, jak vypadají. NEPIŠ ani o tom, co už je napsáno v příběhu. Napiš DVA DALŠÍ rozdíly.

**VZOR:** *Některé houby se hodí na smažení, jiné jenom do polévky.*

a) *Některé houby* \_\_\_\_\_ *jiné* \_\_\_\_\_

b) *Některé houby* \_\_\_\_\_ *jiné* \_\_\_\_\_

#### Houbaři přicházejí

- a Před hadovkou najednou stanuli dva houbaři s košíky a noži. Do hub jako když střílí. Jenom hadovka se schovat nestačila. „Podívej, tati, houba! Mám ji vzít?“  
b zeptal se ten menší. „Tu nech, hadovka smrdutá není k jídlu,“ řekl ten větší.  
c  
d „Tak já do ní kopnu, aby se rozprskla,“ rozhodl se menší. Houby, které předtím na hadovku útočily, jí to přály. „Nekopej, je to zvláštní houba, snáší vajíčka.“  
e řekl otec. A syn už do ní kopnout nechtěl – třeba hadovka nějaké brzy snese.  
f

**F** Co jsme se dozvěděli o houbařích z příběhu?

(zakroužkuj číslo KAŽDÉ věty, která je URČITĚ pravdivá – můžeš tedy prstem ukázat na místo v příběhu, kde se o tom píše)

1. Když houbaři přišli k hadovce smrduté, měli už košíky plné hub.
2. Syn svého tatínka vůbec neposlouchal a pořád si dělal, co chtěl.
3. Tatínek věděl, jak se hadovka rozmnožuje, a synovi o tom řekl.
4. Houbaři neměli nic, čím by mohli sbírané houby trochu očistit.
5. Mladší houbař zpočátku nevěděl, že hadovka smrdutá není jedlá.

#### Osud zlých hub

- a To se nelíbilo zlým houbám, které předtím hadovce vyčítaly, že je „jiná“. „Jen do ní kopni,“ naváděla malého houbaře první z nich, schovaná ve vysoké trávě.  
b „Stejně je podezřelého původu!“ vyhlédla z mechu druhá. „Je divná, nosí kulicha!“ rozhrnula kapradí třetí zlá houba.  
c  
d  
e Navádění jim však bylo osudné. Houbaři je zahlédli a šmik šmik šmik, už je  
f měli v košíku. Potom šli dál.

**G** Hadovku si houbaři v košíku neodnesli. Které TŘI houby (tedy ty zlé) houbaři uřízli a odnesli si je?

(pokud si houby nepamatuješ, najdi si to v jednom příběhu na předcházející dvoustraně; houby napiš na linky)

a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_

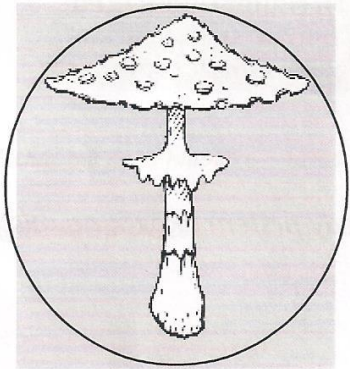


**H** Které věty vystihují jednání zlých hub či jejich osud, anebo dokonce obojí?  
(zakroužkuj čísla VŠECH takových vět)

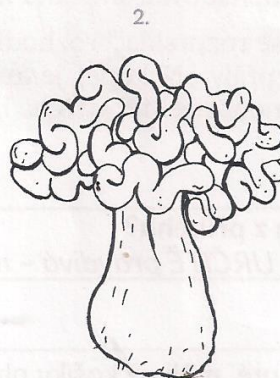
1. Komu se nelení, tomu se zelení.
2. Jejich úkryty jim byly na houby.
3. Proč stahovat kalhoty, když brod je daleko?
4. Kdo druhému jámu kopá, sám do ní padá.

**I** Na obrázcích jsou nakresleny tvary některých hub. Pod každým obrázkem je stručný popis. Zakroužkuj VŠECHNY houby, jejichž tvar vyhovuje popisu (odpovídá mu).  
(k dalším obrázkům ale šipky NEPŘIKRESLUJ)

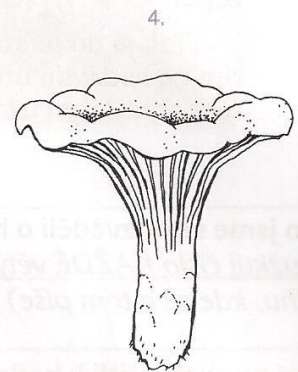
**VZOR:**



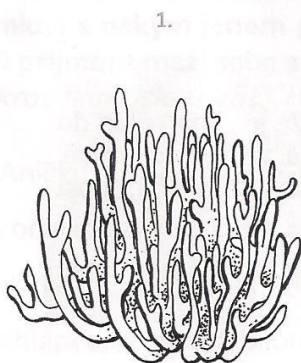
**Popis:** Má stroupyky na klobouku a na noze výrazný prsten.



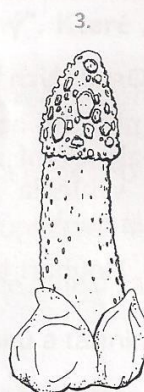
Roste jen v trsech (svazcích), houby mají dlouhé tenké nohy.



Má klobouk jako trychtýř (nálevku), lupeny sbíhají až na nohu.



Vypadá jako keřík, větvičky nemají zřetelné klobouky.



Jako by rostla z prasklého vejce, klobouk přiléhá k noze.



Působí křehce, klobouk výrazně přesahuje štíhlou nohu.

Ukázky použité v testu připravilo KALIBRO podle příběhu *O hadovce smrduté* z knihy *Pohádky z pekelce* Františka Nepila (vydala EuromediaGroup k.s. – Knižní klub, Praha 2012). Obrázky nakreslil Pavel Kučera.

## PŘÍLOHA P III:

Vzorec pro výpočet testového kritéria

$$U' = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2 \qquad U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1$$



## PŘÍLOHA PIV:

### Kritické hodnoty pro výpočet testového kritéria (oboustranný test)

#### V KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA $U_\alpha$

Pro hladinu významnosti 0,05 (oboustranný test).

		$n_1$																		
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
$n_2$	3																			
	4	0																		
	5	0	1	2																
	6	1	2	3	5															
	7	1	3	5	6	8														
	8	2	4	6	8	10	13													
	9	2	4	7	10	12	15	17												
	10	3	5	8	11	14	17	20	23											
	11	3	6	9	13	16	19	23	26	30										
	12	4	7	11	14	18	22	26	29	33	37									
	13	4	8	12	16	20	24	28	33	37	41	45								
	14	5	9	13	17	22	26	31	36	40	45	50	55							
	15	5	10	14	19	24	29	34	39	44	49	54	59	64						
	16	6	11	16	21	26	31	37	42	48	53	59	64	70	75					
	17	6	11	17	22	28	34	39	45	51	57	63	69	75	81	87				
	18	7	12	18	24	30	36	42	48	55	61	67	74	80	86	93	99			
	19	7	13	19	25	32	38	45	52	58	65	72	78	85	92	99	106	113		
	20	8	14	20	27	34	41	48	55	62	69	76	83	90	98	105	112	120	127	