

Čtenářská gramotnost žáků primární školy v návaznosti na aktuální kurikulum

Kateřina Studená

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Kateřina Studená**
Osobní číslo: **H19866**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Čtenářská gramotnost žáků primární školy v návaznosti na aktuální kurikulum**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se čtenářské gramotnosti a jejího obsahu v kurikulárních dokumentech.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na čtenářskou gramotnost u žáků mladšího školního věku.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím didaktického testu.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení do praxe.

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

Seznam doporučené literatury:

- Fasnerová, M., Buchtová, T., Dvořáková Kaněčková, E., Blažková, H., Blašková, K., Hermanová, R., & Hawliczková, L. (2020). *Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ZŠ po prvním hodnotícím období podle současného kurikula*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hejsek, L. (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Laufková, V. (2018). Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 29–61. <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/1-2018/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 12. 4. 2024

.....

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 výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na výzkum čtenářské gramotnosti žáků v kontextu požadavků aktuálního kurikula. Cílem diplomové práce je zjistit míru úspěšnosti žáků v očekávaných výstupech zaměřených na čtenářskou gramotnost. V teoretické části práce jsou uvedena teoretická východiska pojmu čtenářské gramotnosti a aktuálního kurikula pro Českou republiku. V praktické části práce je zpracován kvantitativně orientovaný výzkum zabývající se zjišťováním dosažení očekávaných výstupů zaměřených na čtenářskou gramotnost. Výzkumný vzorek tvoří 216 žáků po ukončení 1. stupně základní školy, kteří byli testováni pomocí didaktického testu. Výsledky testování ukazují, že žáci nedostatečně ovládají očekávané výstupy zaměřené na čtenářskou gramotnost pro 1. stupeň základní školy. Z výsledků byla vytvořena doporučení do praxe, která mohou být přínosná pro učitele 1. stupně základní školy při rozvíjení čtenářské gramotnosti a naplňování očekávaných výstupů.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, funkční gramotnost, primární vzdělávání, kurikulum, didaktický test, kvantitativní výzkum

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the research of reading literacy of pupils in the context of the current curriculum requirements. The diploma thesis aims to determine the level of pupils' success in the expected outcomes focused on reading literacy. The theoretical part of the thesis presents the theoretical background of the concept of reading literacy and the current curriculum for the Czech Republic. In the practical part of the thesis, quantitative research is conducted to determine the achievement of expected outcomes focused on reading literacy. The research sample consists of 216 pupils after the first grade of primary school who were tested using a didactic test. The results of the testing show that the pupils have insufficient mastery of the expected outcomes focusing on reading literacy for primary school. From the results, practice recommendations were made that can be beneficial to teachers in primary school in developing reading literacy and meeting the expected outcomes.

Keywords: reading literacy, functional literacy, primary education, curriculum, didactic test, quantitative research

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych chtěla upřímně poděkovat vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Martině Fasnerové, PhD. za její podporu, odborné vedení a trpělivost během psaní práce. Dále bych chtěla vyjádřila vděk všem školám, které byly ochotné zapojit se do výzkumu, a žákům, kteří souhlasili s testováním. Velmi si také vážím podpory poskytnuté rodinou a blízkými, kteří při mně stáli a dodávali mi sílu během psaní práce.

PROHLÁŠENÍ

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	13
1.1 ETAPY ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	17
1.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST	19
1.3 ROVINY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	21
1.4 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE.....	23
2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V AKTUÁLNÍM KURIKULU	28
2.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST VE VZDĚLÁVACÍ OBLASTI JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE	32
2.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST VE FINSKÉM KURIKULU.....	36
3 MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	39
3.1 VÝZKUM PISA	39
3.2 VÝZKUM PIRLS.....	40
3.2.1 Pojetí čtenářské gramotnosti	41
3.2.2 Výsledky z PIRLS 2021	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
4 POPIS VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	45
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	45
4.2 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ	46
4.3 VÝZKUMNÁ METODA	47
4.3.1 Konstrukce didaktického testu	47
4.3.2 Ověření didaktického testu.....	48
5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	49
5.1 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	49
5.2 ANALÝZA VLASTNOSTÍ DIDAKTICKÉHO TESTU	49
5.3 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z DIDAKTICKÉHO TESTU	51
6 DISKUSE	86
6.1 LIMITY	89
6.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	89
ZÁVĚR	92
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	94
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	100
SEZNAM OBRÁZKŮ	101

SEZNAM TABULEK.....	102
SEZNAM GRAFŮ	103
SEZNAM PŘÍLOH.....	104

ÚVOD

V dnešní době je čtenářská gramotnost jedním z předpokladů úspěšného zapojení jedince do společnosti. Škola zde sehrává roli činitele, který rozvoj této gramotnosti do velké míry ovlivňuje. V souvislosti s pojmem funkční gramotnosti sledujeme, že se nároky na jedince ve 21. století mění. Dříve býval za gramotného považován člověk, který uměl číst, psát a počítat, to v dnešním světě nestačí a definování gramotného člověka podléhá neustálým změnám. Na tyto změny musí dokázat reagovat především škola, která musí vzdělávání přizpůsobit aktuálním potřebám společnosti. Škola je povinna řídit se kurikulárními dokumenty, proto by v nich tyto změny měly být reflektovány.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje očekávané výstupy pro první i druhý stupeň základní školy. Při přechodu žáků z primárního do nižšího sekundárního vzdělávání je předpokládáno, že žáci bezpečně ovládají očekávané výstupy, které jsou pro dané období kurikulárními dokumenty stanoveny. Nesetkáváme se ale s reflektováním, zda žáci těchto výstupů dosahují. Jelikož je čtenářská gramotnost považována za jednu z nejdůležitějších oblastí gramotnosti, budeme se ve výzkumné části zabývat tím, zda žáci po ukončení prvního stupně základního vzdělávání očekávaných výstupů zaměřených na čtenářskou gramotnost dosahují. Přínosem výsledků je pohled na aktuální úroveň žáků ve čtenářské gramotnosti s ohledem na požadavky kurikulárních dokumentů. Tyto výsledky mohou být přínosné převážně pro učitele primárního vzdělávání.

Diplomovou práci jsme rozdělili na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je popsat čtenářskou gramotnost v návaznosti na aktuální kurikulum s použitím aktuální odborné literatury. První část práce věnujeme teoretickému ukotvení čtenářské gramotnosti v souvislosti s dalšími gramotnostmi. Posléze se zabýváme analýzou aktuálních kurikulárních dokumentů, ve kterých identifikujeme části související se čtenářskou gramotností. V poslední kapitole teoretické části představíme mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti a uvedeme, na jaké úrovni se čeští žáci ve sledované gramotnosti nacházejí. V praktické části práce se zaměříme na zkoumání čtenářské gramotnosti u žáků po ukončení prvního stupně základní školy. Jako hlavní cíl jsme si zvolili zjistit míru úspěšnosti v očekávaných výstupech zaměřených na čtenářskou gramotnost žáků po ukončení prvního stupně ZŠ. Zaměříme se na zhodnocení úrovně jejich gramotnosti a na roviny čtenářské gramotnosti. Na základě zjištění stanovujeme doporučení do praxe, která mohou být přínosná převážně pro učitele primárního vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Ústředním pojmem diplomové práce je čtenářská gramotnost. Vymezení pojmu budeme věnovat první kapitole, zaměříme se na porovnání definic různých autorů, na etapy rozvoje a faktory, které mohou gramotnost ovlivňovat. Po ukotvení klíčového pojmu práce popíšeme roviny čtenářské gramotnosti a čtenářské strategie. Čtenářská gramotnost je pojem, se kterým se dnešní společnost setkává stále častěji. Tato problematika nabývá na důležitosti hned z několika důvodů. Mezi ty může patřit markantní nárůst informací a potřeba porozumět jim, přemýšlet o nich, vyvozovat z nich závěry, ale také dokázat informace hodnotit a využívat je ve svůj prospěch i ke komunikaci s dalšími lidmi.

Než definujeme čtenářskou gramotnost, vymezíme také pojmy, které s ní přímo souvisí. Už z termínu samotného je zřejmé, že budeme vycházet z pojmu gramotnosti. Gramotnost bývá často spojována také s pojmem negramotnost. Za negramotného býval považován jedinec, který neuměl číst a psát (Vicherková, 2018). Toto pojetí je již zastaralé. Podle Průchy et al. (2013, s. 85–86) je podmínkou gramotnosti „schopnost aplikace některých specifických znalostí a dovedností, jako je například čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost, počítačová gramotnost aj.“. Už zde je patrné, že se pojmání gramotnosti postupně rozvíjí. Pokud se zaměříme na to, jak byla gramotnost vnímána na začátku 20. století a na začátku 21. století, vidíme patrný rozdíl. Na gramotnost je nahlíženo jako na historicky se měnící jev odrážející aktuální společenské požadavky (Vicherková, 2018). V minulosti bývala gramotnost spojována s triviem, kdy jedinci stačilo ovládat schopnost číst, psát a počítat. Toto pojetí gramotnosti dnes nestačí, slovo gramotnost je možné najít v mnoha oblastech, a i proto existuje mnoho definic a pojetí, jak pojem definovat (Pupala & Zápotočná, 2010). V současnosti můžeme pozorovat, že nároky na gramotného člověka ve 21. století stále rostou a odrážejí aktuální vývoj společnosti. Mezi takové požadavky lze zařadit např. kritické myšlení, používání technologií pro sběr a komunikaci informací či práci s různými formami textů (Pilgrim & Martinez, 2013).

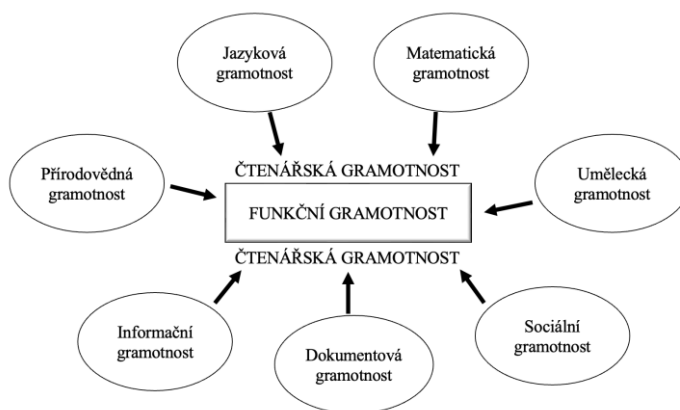
S pojmem gramotnost je důležité zmínit také funkční gramotnost. První uznávanou definici funkční gramotnosti vymežilo UNESCO v roce 1978. Dle této definice je za funkčně gramotného člověka považován ten, kdo je schopen zapojit se do všech činností, kde je zapotřebí gramotnosti pro efektivní fungování skupiny a komunity, ve které se nachází. Jedinec je též schopen nadále používat čtení, psaní a počítání pro svůj osobní rozvoj a pro rozvoj dané komunity (UNESCO, 2005). V praxi to znamená, že funkčně gramotný člověk uplatňuje získané znalosti, schopnosti a dovednosti v každodenním životě, např. při řešení

problémů, ve vzdělávání nebo při běžném dorozumívání se mezi lidmi (Pupala & Zápotočná, 2010). V souvislosti se čtenářskou gramotností vnímá Doležalová (2014) funkční gramotnost jako kompetenci osob vyhledávat, vyvozovat, hodnotit a využívat informace ze souvislých i nesouvislých textů a dokázat pracovat s čísly z textových zdrojů.

Průcha et al. (2013) vymezuje funkční gramotnost jako vybavenost člověka pro realizaci aktivit v běžném životě. Současně zahrnuje do pojetí oblasti gramotnosti literární, dokumentové a numerické. Tyto oblasti více vymezuje Rabušicová (2002). Textová neboli literární gramotnost reprezentuje vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné pro porozumění souvislým textům a využití informací. Dokumentová gramotnost je potřebná pro vyhledávání a používání informací stejně jako literární, liší se ale zaměřením na nesouvislé texty, jako jsou např. mapy, schémata, jízdní řády a jiné. Poslední oblastí je numerická gramotnost, která je potřebná pro práci s číselnými údaji, jako je práce s čísly v tabulkách, bankovních účtech aj.

Vzhledem ke zmíněným pojetím gramotnosti považujeme za důležité uvést také kulturní gramotnost. Kulturní gramotnost pracuje se znalostmi, které jsou v daném kulturním prostředí obecně rozšířené. Definici této gramotnosti nelze přesně stanovit, jelikož se její obsah mění v závislosti na konkrétní kultuře. Rozdíly v obsahu se projevují např. v různých jazycích a písmech, v odlišných školních osnovách a dalších faktorech (Rabušicová, 2002). Pupala a Zápotočná (2010) vyjadřují názor, že smyslem vzdělávání by mělo být formování kulturní gramotnosti.

Následně vymezíme čtenářskou gramotnost jako ústřední pojem této práce. Pro komplexní pochopení pojmu uvádíme schéma na obrázku 1, které níže popíšeme.



Obrázek 1 – postavení čtenářské gramotnosti vůči dalším gramotnostem (vlastní konstrukce podle Fasnerová et al., 2020)

Čtenářská gramotnost nestojí izolovaně vůči ostatním gramotnostem, ale je součástí celého systému. Ze schématu na obrázku 1 je zřejmé, že čtenářská gramotnost stojí vedle zastřešující funkční gramotnosti. Všechny další gramotnosti, jako je např. přírodovědná, jazyková nebo matematická, jsou podoblastmi, které jsou čtenářskou gramotností ovlivňovány (Najvarová, 2008, podle Fasnerová et al., 2020). Z toho vyplývá, že člověk nemůže být např. matematicky gramotný, pokud nemá dosaženou alespoň základní úroveň čtenářské gramotnosti.

Pojem čtenářské gramotnosti se neustále mění a jeho význam nemá dlouhé trvání. Jedná se o dynamický proces, proto vytvoření definice, která by platila několik let, není v podstatě možné. Vývoj definice reflektuje aktuální požadavky společnosti a neustálý vývoj doby, do které spadá např. vývoj společenský, kulturní, ekonomický a technický. Dříve bývala čtenářská gramotnost pojímána jako schopnost, kterou se člověk naučil během prvních pár let školní docházky. Dnes ale na pojem pohlížíme jinak a vnímáme ho jako soubor znalostí, dovedností a strategií (Česká školní inspekce (dále ČŠI), 2019).

Nyní srovnáme definice čtenářské gramotnosti několika autorů z českého prostředí a z mezinárodních šetření zabývajících se tímto tématem. Průcha et al. (2013, s. 42) vymezuje čtenářskou gramotnost jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léků)“. Nejedná se pouze o dovednost čtenářskou, tedy dovednost umět texty přečíst a dokázat jim porozumět, ale zahrnuje také dovednost vyhledávat, zpracovávat, porovnávat informace aj. (Průcha et al., 2013). Jiným způsobem popisuje gramotnost Altmanová et al. (2011, s. 8), podle autorů je čtenářská gramotnost „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“

Následně zařadíme definice mezinárodních šetření čtenářské gramotnosti, jimiž jsou šetření PISA (Programme for International Student Assessment) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Obě tato šetření při každém cyklu testování upravují definici tak, aby byla co nejvíce aktuální a odpovídající dnešní době a její společnosti. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále OECD) (2019) v rámci šetření PISA definuje čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět textům, aktivně je využívat, kriticky hodnotit, reflektovat a účinně je využívat s cílem dosáhnout vlastního rozvoje, získat nové znalosti a zapojit se do společnosti.

Šetření PIRLS popisuje čtenářskou gramotnost jako „schopnost porozumět a dát využití různým formám psaného jazyka, které očekává společnost či je jednotliví lidé oceňují. Čtenáři mohou konstruovat význam z textů různých forem. Čtou, aby se učili, začleňovali se mezi čtenáře ve škole i v každodenním životě a měli ze čtení radost“ (Mullis & Martin, 2019, s. 6). Tato definice původně pochází ze studie IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) z roku 1991. Zde byla čtenářská gramotnost definována jako „schopnost porozumět a používat takové formy psaného jazyka, které jsou očekávané od společnosti a/nebo si jich jednotlivci cení“ (Mullis & Martin, 2019, s. 6).

Pokud se zaměříme na funkční chápání čtenářské gramotnosti, jedná se o schopnost číst s porozuměním, ale také dovednost vyhledávat, zpracovávat, porovnávat aj. Tyto schopnosti a dovednosti by měly být uplatnitelné v reálných situacích (Vicherková et al., 2015). Stejně vymezuje čtenářskou gramotnost Sýkorová (2013); Vicherková & Řeřichová (2016), čtenářskou gramotnost pojímají jako pojmově se překrývající s funkční gramotností, s tím rozdílem, že pro čtenářskou gramotnost je podstatný proces a úroveň porozumění textu.

Čtenářská gramotnost je určitá souhra dovedností a schopností, kterými musí daný jedinec disponovat, aby dokázal aktivně pracovat s texty různých forem a mohl je uplatňovat při komunikaci ve společnosti a v každodenních činnostech. V definicích se objevuje v různých obdobách pojem čtení. Tento pojem lze chápat jako tvořivý a interaktivní proces, který probíhá v interakci mezi čtenářem, textem a kontextem čtenářské situace. Čtenář je chápán jako osoba, která aktivně vytváří význam textu a ovládá příslušné čtenářské strategie, které využívá pro porozumění textu a uvažování o něm. Ve čtení je mimo jiné také využíván soubor jazykových dovedností, kognitivních a metakognitivních strategií a dosavadních vědomostí. To, jak čtenáře ovlivňuje čtenářská situace, může mít do jisté míry pozitivní i negativní vliv. Situace může čtenáře motivovat, podněcovat jeho zájem, ale také na něj klást jisté nároky (ČŠI, 2022).

Definice uvádí, že čtené texty mohou být v různých formách. Každá tato forma má svá určitá pravidla, která pomáhají čtenáři v interpretaci textu. Texty lze dělit do tradičních forem, jako jsou knihy, časopisy, dokumenty nebo třeba noviny. Druhou skupinou jsou texty v elektronické podobě, ve kterých komunikace probíhá v prostředí internetu. Takový text bývá často propojen s různými multimediálními prvky. Právě čtení na internetu je v dnešní době jednou z nejčastěji užívaných forem k získávání informací (ČŠI, 2022). Rovněž rámcové vzdělávací programy reagují na tuto problematiku. Mezi klíčovými kompetencemi rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) se nachází

digitální kompetence, která v kontextu práce s texty říká, že by žák měl být schopen vyhledávat, kriticky posuzovat a komunikovat informace, které získává pomocí digitálních zařízení (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), 2023). Čtenář u této formy textu musí využívat dovednosti, jako je např. rozlišování relevantních informací nebo využívání navigačních strategií k nalezení internetové stránky, která obsahuje informace, které jsou v dané chvíli pro čtenáře potřebné (ČŠI, 2022).

V této souvislosti se začíná hovořit o net-generaci neboli generaci Y, která označuje skupinu lidí typickou pro 21. století. Je pro ně charakteristická práce s informačními technologiemi, internetem a jeho aplikací do každodenního života. S těmito technologiemi se lidé aktuálně setkávají každý den a je jimi výrazně ovlivněn jejich život, proto by se i vzdělávání mělo přizpůsobit a na tento vývoj reagovat. Pro net-generaci je typické integrovat obrazy, zvuk a text a též se bez problémů vyjadřovat pomocí obrazů. Dnešní žáci spadající do této generace se odlišují změnou učebního stylu, který jednoznačně ovlivňuje jejich kvalitu vzdělávání (Trnová et al., 2016). Proto při výuce, která má za cíl rozvíjet čtenářskou gramotnost, musí učitelé vzít v potaz specifika dnešních žáků a uzpůsobit jim výuku, právě třeba i volbou vhodných textů, tvorbou úkolů aj.

1.1 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

V podkapitole vymezíme jednotlivé etapy čtenářské gramotnosti podle různých autorů. Etapy rozvoje jsou důležité pro pochopení, na jaké úrovni se žáci v mladším školním věku nacházejí, jaká etapa jim předchází a jaká následuje.

Získávání čtenářské gramotnosti je proces, který se vyvíjí v průběhu života. Havel et al. (2011) popisuje rozvoj čtenářské gramotnosti jako celoživotní proces, který je aktivní a dynamicky mnohvrstevný. Tento proces je možné rozdělit do několika etap. V literatuře nalezneme mnoho autorů zabývajících se touto problematikou, každý také etapy rozvoje rozděluje a popisuje trochu odlišně. Doležalová (2014) popisuje vývoj čtenářské gramotnosti na principu ontogenetického vývoje člověka. Tento model rozvoje je nazýván model překrývajících se etap rozvoje čtenářské gramotnosti. Nalezneme v něm rysy, které představují kontinuum vývoje čtenářské gramotnosti, to znamená, že vývojově nižší etapa už v sobě má zahrnuté některé vědomosti nebo dovednosti, které jedinec nadále rozvíjí v etapě vyšší. Zároveň se u jedince už od prvních etap rozvíjí funkční gramotnost, která představuje schopnost využívat nabyté vědomosti a dovednosti v běžných situacích.

První etapou je etapa spontánní gramotnosti (Doležalová, 2014), u jiných autorů můžeme najít tuto etapu pod názvem pregramotnost (Havel et al., 2011) nebo také spontánní či emergentní gramotnost (Čáp & Mareš, 2007). V této etapě se dítě poprvé setkává s gramotností, která se vytváří předčítáním, manipulací s knihami, rozhovory mezi dítětem a dospělým apod. Dítě si v této etapě vytváří první představy o tom, jak psaná komunikace funguje – těmto představám můžeme říkat prekoncepty (Havel et al., 2011). Dochází také k prvním pokusům o zápis nebo čtení sdělení, které můžeme pozorovat již u dětí předškolního věku. V této etapě se děti převážně pokouší napodobovat dospělé (Doležalová, 2014). Rozvíjení čtenářské gramotnosti trvá celou dobu základního vzdělávání a je zaměřováno na celkový rozvoj gramotnostních dovedností a představ (Havel et al., 2011). V tomto období dochází k velkému nárůstu gramotnosti, proto někteří autoři, jako např. Havel et al. (2011), rozdělují etapu na dvě, a to na etapu bázové gramotnosti a etapu základní gramotnosti.

Bázová gramotnost je někdy také pojmenovávána jako etapa elementární čtenářské gramotnosti (Doležalová, 2014) či etapa počáteční gramotnosti (Wildová, 2005). Švrčková (2010, s. 14) popisuje, že počáteční čtenářskou gramotnost tvoří „celý komplex dovedností souvisejících s osvojováním si dovednosti číst a psát a s utvářením kladného postoje ke čtení jako prostředku získávání informací“. V této etapě dochází k rozvoji převážně čtenářských dovedností, které prozatím nejsou zautomatizované. Cílem u žáků je osvojit si písemný kód. Existuje několik metod výuky prvopočátečního čtení a psaní, dle výzkumů od Fasnerové et al. (2019) výběr metody neovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, ale ovlivňuje ho mnoho jiných faktorů, jako je např. pozitivní rodinné prostředí, předčítání dětem, motivující přístup a další.

Tato etapa probíhá až do třetího ročníku základní školy. Jakmile dojde u žáků k nácviu správné techniky čtení, přechází do etapy funkčního využívání pro různé účely. Žák se učí pracovat s různými texty, musí dokázat text dekodovat, porozumět výkladu, zhodnotit ho a zaměřit se na využití četby v osobním životě. Nároky na text rostou a čtenář musí využívat různých čtenářských metod, strategií a technik (Havel et al., 2011). Ekvivalentem k této etapě je rozdělení podle Doležalové (2014), která toto období rozděluje na etapu základní (bázové) čtenářské gramotnosti a etapu rozvinuté (bázové) čtenářské gramotnosti. V první fázi si žáci osvojují dovednosti číst a psát s porozuměním. V průběhu dochází k postupnému překlenutí do funkční gramotnosti. V druhé fázi rozvinuté bázové gramotnosti se od žáků vyžaduje vyšší úroveň myšlenkové činnosti a četné zkušenosti s texty. Dovednosti čtení

a psaní bývají zautomatizovány a dochází k rozvoji schopností a dovedností, jako je hlubší interpretace textu, vyvozování závěrů, hodnocení obsahu, tvořivá práce s textem a další.

Po dokončení povinné školní docházky by měl jedinec dokázat plnit úkoly denního života. Vstupuje tak do poslední etapy čtenářské gramotnosti, kterou je etapa funkční gramotnosti (Doležalová, 2014).

Rozvoj čtenářské gramotnosti můžeme zjednodušeně shrnout do tří etap, jak uvádí také Fasnerová et al. (2019): etapa pregramotnosti, etapa rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti a etapa funkční gramotnosti. V první etapě se dítě poprvé setkává s texty, buduje si vlastní zkušenosti a tvoří se prekoncepty. Druhá etapa začíná nástupem dítěte do primární školy. Žák se učí číst a psát a osvojuje si metody a strategie při práci s textem. Poslední etapa se pojí s dospělostí, v této fázi je jedinec schopen využít nabyté vědomosti, dovednosti a schopnosti v každodenním životě (Fasnerová et al., 2019).

1.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

V souvislosti s vymezením čtenářské gramotnosti a etapami jejího rozvoje uvedeme faktory, které mohou ovlivňovat rozvoj čtenářské gramotnosti. Znalost faktorů odborné i laické veřejnosti může být přínosná v záměrném působení na čtenáře a na jeho rozvoj v gramotnosti.

Na čtenářskou gramotnost působí různé faktory, které ovlivňují její výslednou kvalitu a úroveň. Činitele, které na gramotnost působí, lze v nejširším pojetí rozdělit do dvou skupin na endogenní a exogenní (Švrčková, 2011). Endogenní faktory jsou vrozené předpoklady související s centrálním nervovým systémem čtenáře, charakteristikou osobnosti a získanými zkušenostmi, jako je zájem o čtení či vnitřní motivace. Pokud bude mít dítě pozitivnější postoj ke čtení, předpokládá se, že bude i lepším čtenářem. Mezi další faktory patřící do této skupiny spadá věk, intelekt, schopnost práce s informacemi, připravenost ke vzdělávání či čtenářské dovednosti a strategie (Hejsek, 2015).

Významným faktorem je také motivace, která úzce souvisí s postojem čtenáře a jeho chováním (Švrčková, 2011). Motivaci rozlišujeme na vnější a vnitřní. Vnější je ovlivnitelná okolím a učitelé na ni mohou snadněji působit. Jedná se především o sociální působení okolí na čtenáře, jako je rodina, přátelé a další, které budeme dále uvádět v exogenních faktorech (Fasnerová et al., 2020). Vnitřní motivace je typická hlavně pro dobré čtenáře, ti obecně dosahují lepších čtenářských výsledků a porozumění textu (Havel et al., 2011). Mimo

motivaci ovlivňují čtenáře také volní vlastnosti, flexibilita a schopnost přizpůsobování se změnám (Švrčková, 2011).

Mezi vnější neboli exogenní faktory patří činitelé socio-kulturního prostředí a ekonomické vlivy (Švrčková, 2011). Do těchto činitelů můžeme zahrnout především rodinné prostředí a prostředí školního vyučování. Rodina by pro jedince měla tvořit prostředí, ve kterém se cítí v bezpečí, je mu podporou a má v něm příležitost formovat a rozvíjet svou osobnost (Fasnerová et al., 2020). Právě v rodině dítě získává první čtenářské návyky a mělo by se poprvé setkávat s texty. Úroveň se ovšem bude vždy odvíjet od množství poskytnutých prostředků. Pokud se dítě nachází v rodině, kde jsou mu nabízeny knihy, vidí rodiče, kteří často čtou, a samotnému dítěti je předčítáno, je vyšší pravděpodobnost, že se dítě stane dobrým čtenářem (Švrčková, 2011).

Rodinné prostředí ovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti dětí hned z několika hledisek, k nimž můžeme zařadit ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí v rodině, zájmy o čtenářství dané rodiny, jazyk, který je specifický pro dané prostředí, dostupnost textů, ale také vztah rodičů se školou a mimoškolní čtenářské aktivity dětí (Hejsek, 2015).

Dalším velkým činitelem je školní prostředí, které na kvalitu gramotnosti působí systematickou výukou se zvolenými didaktickými cíli, obsahem a didaktickými prostředky. Škola by měla být stabilní vzdělávací prostředí s dobře vybavenými prostory, které žákům nabízí dostatečné množství knih. Ve třídě by se měl klást důraz na dodržování pravidel. Vztah ke čtení mohou ovlivnit mimo jiné i vztahy ve třídě. Podstatným faktorem ve školském prostředí je učitel, který čtenáře ovlivňuje svojí osobností, kompetencemi, vyučovacími metodami a formami (Doležalová, 2014).

Hejsek (2015) faktory působící ve školním prostředí rozděluje na školní prostředí a zdroje, kompetence vyučujících, vyučovací metody a výukové materiály a zdroje. Mezi školní prostředí a zdroje můžeme zahrnout např. vybavenost učeben, stabilní prostředí, péče o děti ve vzdělávacím procesu, programy školy orientované na čtení a čtenářskou gramotnost, ale především také kvalitu a rozsah zdrojů podporujících čtenářskou gramotnost. Co se týče kompetence vyučujících, je důležité, aby byla tato osoba kvalifikovaná a vzdělaná v oblasti čtenářské gramotnosti a neustále se v této oblasti vzdělávala. Učitel by měl být schopen volit a přizpůsobovat didaktické metody individuálním potřebám žáků a ve vyučování komplexně rozvíjet osobnost žáků. Ve výuce by se žáci měli setkávat s nejrůznějšími materiály a zdroji, které jsou voleny tak, aby žáky zaujaly, tedy byly jim blízké, ale také aby byly různorodé (Hejsek, 2015).

Čtenářskou gramotnost ovlivňuje také společnost, ve které se daný jedinec nachází. Ta je specifická svojí kulturou a literární tradicí. Různé společnosti se mohou lišit např. množstvím institucí, dostupností literárních zdrojů, postojem k literatuře či ekonomickou podporou školy a dalších institucí (Doležalová, 2014).

Mimo společenských podmínek ovlivňují čtenářskou gramotnost také samotné texty. Důležité je, aby se čtenáři setkávali s texty různých forem, druhů a žánrů, ale také s různou délkou a obtížností. Kontakt s velkým množstvím rozličných textů umožní čtenáři se zlepšovat v porozumění a získávat nové zkušenosti. Ve školách učitelé nejčastěji využívají textů z učebnic. Tyto texty mají primárně výchovnou a vzdělávací funkci a jejich typickou vlastností je komunikační záměr, který je zaměřen na dosahování pedagogických cílů (Doležalová, 2014).

Čtenářská gramotnost je ovlivněna řadou faktorů, včetně vzdělávacího a rodinného prostředí. Zahrnuje také individuální faktory, jako je motivace ke čtení, osobnostní rysy a společnost, ve které se jedinec nachází. Zmíněné faktory budou do určité míry ovlivňovat každého jedince. Pro vzdělávací instituce je důležité, aby s nimi byly obeznámeny a vzdělávací proces přizpůsobily tak, aby rozvoj gramotnosti co nejvíce podporoval. Jelikož čtenářská gramotnost obsahuje několik rovin, na které je možné se při rozvoji zaměřit, tyto roviny uvedeme v další podkapitole.

1.3 Roviny čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost má několik rovin neboli oblastí, které lze rozvíjet. V této podkapitole u jednotlivých rovin popíšeme, v čem spočívají a jak se projevují. Na jednotlivé roviny je nutné pohlížet v souvislosti s výše zmíněnými faktory, poněvadž budou mít na jejich rozvoj vliv.

Roviny čtenářské gramotnosti vedle sebe neleží izolovaně, ale prolínají se. Všechny tyto oblasti jsou potřebné a nepostradatelné pro úspěšné dosáhnutí čtenářské gramotnosti a její užití v každodenním životě. Mezi tyto roviny patří vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace (Altmanová et al., 2011).

Vztah ke čtení spočívá v potěšení z četby a ve vnitřní potřebě chtít číst (Altmanová et al., 2011). Dítě by mělo být motivováno k předčítání, prohlížení knih, vyprávění, práci s knihou a příběhem. Vytváření vztahu ke čtení je založeno především na vnitřní motivaci dítěte.

Pokud dítě tuto motivaci má, samo touží vyhledávat knihy a číst si pro vlastní potěšení a radost (Laufková et al., 2020).

Druhou rovinou je doslovné porozumění. Laufková et al. (2020) tuto rovinu označuje jako zpracování informací. Jedinec musí ovládat dovednost dekódovat texty a dokázat jim doslovně porozumět, kromě toho se musí dokázat orientovat v textu a nalézat v něm konkrétní informace (Altmanová et al., 2011; Havlínová, 2017). Jedná se o základní informace, které lze přímo vyčíst z textu (Laufková et al., 2020).

Člověk, který je čtenářsky gramotný, musí také ovládat rovinu vysuzování a hodnocení. Ta spočívá v dovednosti vysuzovat z přečteného textu závěry a dokázat je kriticky hodnotit neboli posuzovat. Současně sem spadá také sledování autorských záměrů, na základě kterých poté můžeme text posoudit. Čtenář musí posuzovat informace, které nejsou v textu exaktně uvedeny. Dochází k uplatňování „čtení mezi řádky“, jímž čtenář vyvozuje závěry (Altmanová et al., 2011; Havlínová, 2017). Čtenář kromě vyvozování závěrů také hledá souvislosti mezi informacemi a propojuje je s informacemi z jiného zdroje či s vlastními znalostmi a zkušenostmi (Laufková et al., 2020).

Rovina metakognice spočívá v dovednosti seberegulace neboli v dovednosti reflektovat záměr vlastního čtení. Na základě této reflexe může čtenář volit vhodné texty a způsoby čtení, které odpovídají jeho záměru. Následně je vhodné také sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění textu a volit takovou intervenci a postupy, které mohou být účinné pro lepší porozumění v dalším čtení. Jedná se o nejnáročnější rovinu čtenářské gramotnosti. Učitel musí u žáků systematicky rozvíjet dovednost sebehodnocení a představovat žákům čtenářské strategie, které jim pomohou zvládnout i čtení náročných textů (Altmanová et al., 2011, Havlínová, 2017; Laufková et al., 2020).

V rámci roviny sdílení čtenář dokáže sdílet své prožitky a porozumění s dalšími čtenáři. Své porozumění může čtenář porovnávat s dalšími interpretacemi a přemýšlet o shodách a rozdílech. Podle Havlínové (2017) je v rámci této roviny přirozeně rozvíjena komunikace a spolupráce. Učitelé pro rozvoj této roviny často volí takové formy vyučování, jako je např. skupinová práce, kooperativní práce či projektové vyučování, které rozvoj uvedených dovedností podporují.

Poslední rovinou je aplikace. Čtenářsky gramotný člověk uvažuje nad čtením jako nad možností seberozvoje. Využívá ho k získávání nových schopností a dovedností, které může dále uplatnit ve svém životě (Altmanová et al., 2011; Laufková et al., 2020).

Havlíková (2017) uvádí příklad z praxe, kterým je dramatizace textu. Jedná se o vhodný způsob, jak rozvíjet rovinu čtenářské gramotnosti aplikace.

Švrčková (2011) a Havlíková (2017) k těmto rovinám přidávají rovinu techniky čtení a psaní pro období 1. až 3. ročníku základní školy. V tomto období se žák seznamuje s technikou čtení a psaní a rozvíjí se počáteční čtenářská gramotnost. Začínající čtenář se učí různým formám čtení od hlasitého čtení až po čtení potichu, seznamuje se také s prvními čtenářskými strategiemi a čtení a psaní začíná chápat jako funkční celek. Do druhého vzdělávacího období dle RVP ZV Švrčková (2011) tuto oblast nezahrnuje, jelikož se předpokládá, že žák má techniku čtení a psaní zvládnutou.

Jak již bylo uvedeno výše, na jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti můžeme pohlížet také v souvislosti s Bloomovou revidovanou taxonomií kognitivních cílů. Mezi ty patří myšlenková operace zapamatovat si, porozumět/chápat, aplikovat, analyzovat, hodnotit, tvořit (Anderson & Krathwohl, 2001). Takto na ně pohlíží i Švrčková (2011), která čtenářskou gramotnost provazuje právě s myšlenkovými operacemi vyššího řádu. Myšlenková operace porozumět má přímý vztah s rovinou doslovné porozumění. Čtenář musí text dekodovat a porozumět, o čem se v něm píše, jaká je jeho myšlenka apod. Myšlenková operace aplikovat bude využívána u stejně pojmenované roviny čtenářské gramotnosti aplikace. Čtenář by měl být schopen transformovat získané informace do praxe. Myšlenková operace analyzovat je uplatňována u roviny čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení, které je také částečně založeno na analýze textu. U hodnocení bude čtenář uplatňovat myšlenkovou operaci hodnotící posouzení. Čtenář musí dokázat kriticky posoudit čtený text. K této myšlenkové operaci se váže také rovina metakognice. Čtenář vyhodnocuje/reflektuje vlastní záměry čtení a použité strategie. Myšlenková operace tvořit patří mezi nejnáročnější stupeň Bloomovy revidované taxonomie. Operace bude uplatňována u roviny čtenářské gramotnosti sdílení a aplikace. Obě roviny jsou založeny na využití poznaného a aplikování do praxe, zároveň je zde nutný předpoklad tvorby něčeho nového, pro čtenáře vlastního.

1.4 Čtenářské strategie

Výše jsme popsali roviny čtenářské gramotnosti. Při rozvoji jednotlivých rovin je možné uplatňovat rozvoj čtenářských strategií. Jejich znalost může žákům pomoci k lepšímu porozumění textům. Z toho důvodu tuto podkapitolu věnujeme čtenářským strategiím pro celistvé pochopení možností, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost a její jednotlivé roviny.

Pojem čtenářské strategie níže vymežíme a uvedeme klasifikace strategií podle různých autorů.

Pojem strategie je v širším kontextu chápán jako posloupnost systematických kroků, které směřují ke zvládnutí cíle či daného úkolu. Jejich uplatnění nalezneme např. v podobě vojenské strategie, herní strategie, strategie při řešení matematických úloh aj. V uvedených příkladech bude každý jedinec využívat jiné strategie, aby uspěl, obdobné je to i u čtenářských strategií. Např. pokud čteme odborný text, nově získané informace integrujeme s již existujícími informacemi, což nám pomáhá v porozumění a interpretaci. V situaci ztráty orientace v textu volíme takové postupy, které nám pomohou se v textu znovu zorientovat, např. se vrátíme k přečteným částem textu či se aktivně snažíme porozumět neznámým slovům. Takové čtenářské strategie nám pomáhají překonat potíže s porozuměním textu a umožňují nám efektivní zpracování informací. (Wildová et al., 2019). Čtenářské strategie Afflerbach (2008) podle Wildové et al. (2019, s. 5) definuje jako „vědomé postupy a metody, které umožňují porozumět textu a souvislostem s ním spojeným.“

Najvarová (2010) popisuje metody práce s textem, které jsou činností učitele a vždy vedou k dosažení stanoveného cíle (např. naučit žáky číst s porozuměním nebo kriticky hodnotit obsah). O čtenářských strategiích mluvíme v případě, kdy má žák postupy zvnitřnělé a dokáže je uvědoměle a záměrně používat v průběhu čtení. Pokud si čtenář čtenářské strategie zautomatizuje a začne je používat neuvědoměle, mluvíme o čtenářských dovednostech. Ty lze definovat jako automatické činnosti, které vedou k dekodování a porozumění textu. Pro porovnání vymežujeme čtenářské strategie jako „záměrné postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu“ (Najvarová, 2010, s. 51).

Schwarz-Friesel (2009) popisuje teorii strategií, která je založena na několika předpokladech. Podle této teorie dochází při čtení ke konstrukci mentální reprezentace obsahů, přičemž do procesu vstupují dosavadní znalosti čtenáře a jeho povědomí o standardních situacích. Čtenář začíná využívat strategie již od prvního čtení slov. V průběhu čtení se poté jeho mentální reprezentace modifikuje. Celý proces je značně ovlivněn postoji a názory samotného příjemce, který využívá veškeré dostupné informace, aby dosáhl cíle, kterým je porozumění obsahu textu.

Tímto způsobem dochází u čtenáře k integraci informací ze čteného textu s jeho vlastními znalostmi, které vedou k podpoře vytváření komplexní a personalizované mentální reprezentace textu.

Čtenářské strategie uplatňujeme zejména v situacích, kdy jsme konfrontováni s textem vysoké obtížnosti a naše čtenářské dovednosti selhávají. V těchto případech se snažíme aktivně nalézt efektivní způsob, který nám umožní porozumět obsahu textu. Tímto způsobem záměrně volíme čtenářské strategie, které přispívají k dosažení cíle (Najvarová, 2010).

V případě selhání porozumění Havel et al. (2011) identifikuje čtyři klíčové důvody:

1. Čtenář má nedostatečně rozvinuté metakognitivní strategie, zejména v oblasti kontroly, což vede k absenci kontroly při porozumění textu.
2. Čtenář, který neporozumí textu, se obrací k vlastním zkušenostem ve snaze najít vysvětlení. To může vést k nesprávným nebo zavádějícím závěrům.
3. Čtenář věnuje nadměrné úsilí dekodování textu, což brání schopnosti srovnávat nové informace s již známými a integrovat je do svých znalostních struktur.
4. Čtenář nedisponuje schopností formulovat koherentní závěry, které by vycházely z hodnocení textu a z porovnání s dalšími informacemi.

Klasifikace čtenářských strategií

Čtenářské strategie můžeme klasifikovat podle různých kritérií. Gavora et al. (2012) pojmenovává čtenářské strategie jako metakognitivní procesy, což odpovídá i definování tohoto pojmu, jelikož při využívání čtenářských strategií je čtenář nucen využívat metakognici. Tyto procesy Gavora et al. (2012) klasifikuje podle fází čtení na tři skupiny: před čtením, v průběhu čtení, po čtení. Fáze před čtením neboli „přípravná fáze“ má za cíl motivovat čtenáře k práci s textem a aktivizovat jeho předchozí znalosti o tématu. To mu usnadňuje následné porozumění a zapamatování obsahu textu. Čtenář si při prvním kontaktu s textem uvědomuje některé jeho vlastnosti – rozsah, téma, struktura textu aj. Na základě zjištěných vlastností si stanovuje cíl čtení a volí k tomu další adekvátní strategie. Čtenář v této fázi předvídá obsah textu, k čemuž mu dopomáhá např. nadpis či ilustrace. V průběhu čtení je nejdůležitější porozumění textu a jeho zapamatování, přičemž se klade důraz na dosažení stanovených cílů. Je zásadní, aby čtenář udržel svůj zájem během celého čtení. Tomu budou odpovídat i volené postupy způsobu čtení, např. hlasité nebo tiché čtení, rychlé

nebo pomalé čtení. Během čtení může čtenář využívat strategie, jako je např. vyhledávání a objasňování neznámých slov. V průběhu čtení si čtenář často pokládá otázky jako např.: „Rozumím textu?“, „Co tím chtěl autor vyjádřit?“, „Dává mi text smysl?“. Pokládání otázek čtenáři dopomáhá k dosažení vytyčeného cíle čtení. Volba čtenářských strategií v průběhu čtení se bude odvíjet také od míry porozumění. Pokud čtenář textu neporozumí, může využít různých postupů k nápravě, např. vrácení se k předcházejícímu úseku textu, zpomalení čtení, přeskočení textu aj. Jednotlivé volené postupy budou vždy odpovídat délce textu a jeho účelu. Poslední fáze po čtení se zaměřuje na dosažení hlubšího porozumění a zapamatování obsahu textu. Čtenář si pokládá otázky: „Co jsem se naučil?“, „Dosáhl jsem vytyčeného cíle?“, „Splnil jsem zadanou úlohu?“ aj. Je uplatňována také reflexe čtení a úvaha nad možnostmi uplatnění informací z textu. Kromě kognitivní roviny se do této fáze prolíná afektivní rovina. Čtenář vyjadřuje svůj názor na text a celý obsah textu hodnotí. K textu se mohou po čtení vázat úkoly, jako je formulování souhrnu textu, klíčových slov, vyhledávání informací z textu aj. (Gavora et al., 2012; Doležalová, 2014).

Podle přístupu k učení z textu můžeme čtenářské strategie klasifikovat na povrchový a hloubkový styl. Povrchový styl je charakteristický mechanickým pamětním učením bez hlubšího porozumění obsahu textu. Hloubkový styl je založen na porozumění souvislostem mezi informacemi z textu, ale také na porozumění informacím v porovnání s informacemi z vnějšího světa (Najvarová, 2010).

Fasnerová et al. (2019) dělí porozumění textu na mikroprocesy a makroprocesy. Mikroprocesy se zaměřují na detaily textu, tedy na jednotlivá slova a věty. Naopak makroprocesy směřují k celkovému porozumění, kdy se pozornost přesouvá na širší kontext a způsoby, jakými čtenář přijímá a zpracovává informace z textu. V rámci obou procesů dochází k uplatňování dalších čtenářských strategií.

Následující klasifikaci představuje Miller (2002) podle Hejska (2015). Jedná se o strategie, které lze uplatňovat ve všech fázích čtení. Patří mezi ně hledání souvislostí; kladení otázek k textu; vytváření představ; usuzování; určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu; syntéza a sledování porozumění a zjednání nápravy.

Při rozvíjení čtenářských strategií Schacherl & Whitcroft (2022) doporučují pro učitele využít scaffoldingu. Jedná se o oporu, kterou poskytuje učitel žákovi. Žák postupně získává více aktivní roli a je schopen díky pomoci zlepšit své porozumění textu. Jedná se o jednu z možností, jak podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Schneider & Foot (2013) uvádí, že každá výuková strategie může rozvíjet různé složky procesu porozumění. Důležité je

využívat rozmanitých metod, aby docházelo ke komplexnímu rozvoji žáka. Fletcher (2014) zdůrazňuje, že učitelským postupem by mělo být opětovné hodnocení, sledování a identifikace individuálních potřeb žáků. Tyto potřeby žáků by následně učitelé měli reflektovat při výběru konkrétních strategií. Pokud se učitelé budou těmito principy řídit, budou k žákům přistupovat individuálně a povede se jim adekvátně rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost.

2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V AKTUÁLNÍM KURIKULU

Ve druhé kapitole diplomové práce provedeme analýzu kurikulárních dokumentů, které se zabývají oblastmi čtenářské gramotnosti. V kapitole popíšeme závazné dokumenty pro Českou republiku, jako je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. V tomto dokumentu pro nás bude klíčová vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace pro 1. stupeň základního vzdělávání, ve které je na rozvoj čtenářské gramotnosti kladen největší důraz. Pro srovnání čtenářské gramotnosti v České republice doplníme nynější poznání o strategie rozvíjení gramotnosti v zahraničí.

Pojem kurikulum je odvozen od slova *currere*, což v překladu znamená běžet. Ve společnosti je známo spojení *curriculum vitae* neboli průběh života. Pedagogický termín kurikulum má s původním významem mnoho společného, ale zároveň obsahuje speciální a odborné významy (Průcha, 2013). Kurikulum lze definovat jako dokument stanovující cíle, obsah vzdělávání, očekávané výstupy a způsoby hodnocení pro daný stupeň vzdělávání. Pojem kurikulum byl v České republice zaváděn po roce 1989. V současné době je nedílnou součástí různých koncepcí vzdělávacích programů, jak v rámci školního vzdělávání, tak ve vzdělávání dospělých (Průcha & Veteška, 2014).

V České republice je systém kurikulárních dokumentů strukturován do dvou úrovní, na takzvané státní a školní. Jednotlivé kurikulární dokumenty musí být v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Na státní úrovni se nacházejí rámcové vzdělávací programy, které vymezují závazné rámce pro úrovně vzdělávání. Tyto programy na sebe navzájem navazují, což nám umožňuje sledovat provázanost mezi pojetím i obsahem jednotlivých stupňů vzdělávání (Laufková, 2018). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, které konkrétně specifikují vzdělávání na jednotlivých školách. Všechny tyto dokumenty jsou veřejné a musí být přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost (MŠMT, 2023).

RVP ZV je závazný státní dokument pro základní vzdělávání. Mezi principy RVP ZV patří vymezení úrovně klíčových kompetencí, kterých by žáci měli dosáhnout na konci základního vzdělávání. Součástí jsou také očekávané výstupy, učivo a průřezová témata (MŠMT, 2023). V základním vzdělávání se usiluje o dosažení několika cílů. Se čtenářskou gramotností souvisí cíl „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení“ (Laufková, 2018, s. 40). Žákům jsou nabízeny efektivní metody učení, s čímž souvisí také osvojování si čtenářských strategií, které vedou k lepšímu pochopení

textových materiálů. Motivace k celoživotnímu učení může mít zároveň dopad na hodnotovou orientaci žáků a ovlivňovat tak jejich přístup ke čtení jako ke zdroji pro osobní a profesní rozvoj.

Klíčové kompetence jsou v RVP ZV definovány jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (MŠMT, 2023, s. 10). Je považováno za nezbytné, aby žáci byli v rámci základního vzdělávání klíčovými kompetencemi vybaveni, jelikož jim pomáhají při dalším vzdělávání a uplatňování se ve společnosti. Tento proces osvojování není omezen pouze na období základního vzdělávání, ale je vnímán jako dlouhodobý (MŠMT, 2023).

Jednotlivé kompetence vedle sebe neleží izolovaně, ale navzájem se prolínají a ovlivňují (MŠMT, 2023). Z lingvistického hlediska jsou pojmy kompetence a gramotnost chápány jako souhrn složek, které jsou nezbytné pro fungování jedince ve společnosti, ekonomické sféře a jeho okolí (Švrčková, 2011). Švrčková (2011) vnímá pojem gramotnost jako nadřazený pojem, na který nahlížíme v širším sociálním kontextu integrace jedince do společnosti. Pojem kompetence chápe ve významu enkulturace, která je založena na osvojování si prvků kultury dané společnosti.

RVP ZV vymezuje pro základní vzdělávání sedm kompetencí, mezi které patří kompetence k učení; k řešení problémů; dále komunikativní; sociální a personální; občanské; pracovní a digitální kompetence. Každou klíčovou kompetenci RVP ZV detailně charakterizuje a vymezuje, jakých dovedností by měl žák dosáhnout na konci základního vzdělávání. Z klíčových kompetencí dále uvedeme ty, které jsou spojeny s rozvojem čtenářské gramotnosti. Mezi tyto klíčové kompetence patří kompetence k učení, v rámci které by měl žák umět vyhledávat informace a dokázat je třídit. Současně se čtenářskou gramotností úzce souvisí kompetence komunikativní, ve které se očekává, že žák dokáže porozumět různým typům textů, bude na ně umět reagovat a tvořivě je využívat a bude schopen formulovat své myšlenky a názory v souvislém ústním i písemném projevu (MŠMT, 2023). Na formování čtenářské gramotnosti se však částečně podílejí i všechny ostatní kompetence a všechny jsou založeny na předpokladu umět pracovat s textovými materiály a dokázat jim porozumět.

Pojem čtenářská gramotnost se v RVP ZV nachází marginálně. Explicitně vyjádřený ho nalezneme pouze u doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova, kde je uvedeno „Vzdělávací obor umožňuje zároveň rozvíjet čtenářskou gramotnost – porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě“ (MŠMT, 2023, s. 114). Pojem se také přímo vyskytuje u doplňkového vzdělávacího oboru

Filmová/audiovizuální výchova, „Při učení se takto detailní interpretaci pracuje žák také s odbornými a kritickými texty, což podporuje jeho čtenářskou gramotnost.“ (MŠMT, 2023, s. 118). Největší prostor věnuje rozvoji čtenářské gramotnosti vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Tato vzdělávací oblast má rozvíjet pozitivní vztah k mateřskému jazyku jako prostředku k získávání informací, k práci s různými formami textů, ke sdílení zážitků a k rozvoji pozitivních čtenářských návyků (MŠMT, 2023).

Analýzou RVP ZV se zabývala Laufková (2018), která analyzovala vztah RVP ZV ke čtenářské gramotnosti. Z tabulky 1 je zřetelné, že v RVP ZV můžeme nalézt mezi očekávanými výstupy pro druhé období prvního stupně ty, které budou se čtenářskou gramotností souviset. Laufková (2018) jednotlivé očekávané výstupy přiřazuje rovinám čtenářské gramotnosti. Rozdělení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti je téměř srovnatelné také s klasifikací, kterou uvádí Laufková et al. (2020); Altmanová et al. (2011); Švrčková (2011).

složky čtenářské gramotnosti	očekávané výstupy 1. stupně z RVP ZV (2023)
vztah ke čtení	vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je (Jazyk a jazyková komunikace)
sdílení	reflektuje svůj zážitek z dramatického díla (Dramatická výchova)
získávání informací	vyhledává, sbírá a třídí data; čte a sestavuje jednoduché tabulky a diagramy (Matematika a její aplikace) využívá knihovny, sbírky muzeí a galerie jako informační zdroje pro pochopení minulosti (Člověk a jeho svět)
zpracování informací	plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti; porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti; čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas; rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává; reprodukuje obsah přiměřeně složitě sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta; sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev

	s dodržáním časové posloupnosti; seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh (Jazyk a jazyková komunikace) čte a sestavuje jednoduché tabulky a diagramy; řeší jednoduché praktické slovní úlohy a problémy (Matematika a její aplikace)
aplikace	tvoří vlastní literární text na dané téma; vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je (Jazyk a jazyková komunikace) pracuje podle slovního návodu a předlohy (Člověk a svět práce)
vysuzování a hodnocení	posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení (Jazyk a jazyková komunikace)
metakognice	–

Tabulka 1 – vybrané očekávané výstupy 1. stupně RVP ZV z hlediska složek čtenářské gramotnosti (upraveno dle Laufková, 2018, s. 40; MŠMT, 2023)

Dle uvedených očekávaných výstupů v tabulce 1 je zřetelné, že čtenářskou gramotnost v RVP ZV nalezneme nejvíce obsaženou ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Oblast vztahu ke čtení je rozvíjena nejvíce právě v této oblasti, ve které by měly být žákům nabízeny různé formy textů. Žáci mají být skrze texty vedeni k vyjadřování svých dojmů a pocitů z četby. Oblast čtenářské gramotnosti sdílení se v RVP ZV nachází pouze zřídka, nalezneme ji v nepovinném předmětu Dramatická výchova. Získávání informací je obsaženo ve vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace, ve které se žák má naučit pracovat s daty, orientovat se v tabulkách a diagramech a být je schopen číst. Tuto oblast nalezneme také v cílech vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, ve které je cíleno na samostatné získávání informací z různých zdrojů (MŠMT, 2023). Tato oblast je zahrnuta také v oblasti Člověk a jeho svět, ve které je obsažen očekávaný výstup: „využívá knihovny, sbírky muzeí a galerie jako informační zdroje pro pochopení minulosti“ (MŠMT, 2023, s. 49). Zpracování informací je obsaženo převážně ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kde je zmíněno čtení s porozuměním či rozlišování podstatných a okrajových informací. Tato oblast se nachází také v oblasti Matematika a její aplikace ve stejném výstupu, jaký jsme uvedli u předešlé roviny gramotnosti. Aplikaci nalezneme ve složce Jazyk a jazyková komunikace a mimo to také ve složce Člověk a svět práce, ve které je jeden z očekávaných výstupů zaměřen na práci na základě slovního návodu a předlohy. Od žáka je očekáváno porozumění návodu, k čemuž žák potřebuje dostatečnou úroveň

čtenářské gramotnosti, aby poté získané informace mohl bezpečně aplikovat. Složka vysuzování a hodnocení je obsažena v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, žák je veden k tomu, aby dokázal posoudit úplnost či neúplnost sdělení. Poslední rovina čtenářské gramotnosti metakognice není dle Laufkové (2018) v RVP ZV obsažena.

Termín čtenářské gramotnosti není v RVP ZV přímo pojmenován, přesto se nachází implicitně v rámci jednotlivých očekávaných výstupů. Čtenářská gramotnost prostupuje několik vzdělávacích oblastí, z nichž nejvíce je jí věnováno ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Vybrané očekávané výstupy jsou zaměřeny převážně na rozvoj oblasti zpracování informací.

2.1 Čtenářská gramotnost ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

Čtenářská gramotnost je nejvíce obsažena v očekávaných výstupech vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Přestože pojem čtenářské gramotnosti ve vzdělávací oblasti přímo nenajdeme, můžeme zde nalézt očekávané výstupy, které svým obsahem přímo formují čtenářskou gramotnost. Tyto očekávané výstupy v podkapitole blíže vymezíme a uvedeme k nim Standardy základního vzdělávání (dále Standardy ZV), které stanovují minimální úroveň pro dosažení jednotlivých výstupů. Z jednotlivých očekávaných výstupů vycházíme v praktické části, proto budou voleny pouze očekávané výstupy za druhé období prvního stupně.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je dále členěna do vzdělávacích oborů Český jazyk a literatura a Další cizí jazyk. Pro naši práci bude předmětný obor Český jazyk a literatura, který je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se všechny tři složky vzájemně prolínají (MŠMT, 2023).

K jednotlivým očekávaným výstupům jsou zpracované Standardy ZV, které jsou přílohou RVP ZV. Obsah očekávaných výstupů konkretizují indikátory, ty stanovují minimální úroveň, které musí žáci dosáhnout po druhém hodnotícím období prvního stupně. Plnění těchto indikátorů je povinné. Standardy ZV obsahují také ilustrativní úlohy, které mohou sloužit učitelům k naplňování cílů a očekávaných výstupů RVP ZV. Jednotlivé úlohy jsou vždy rozděleny do tří úrovní: minimální, optimální a excelentní (Altmanová et al., 2015). V dokumentu Standardů ZV, stejně jako v RVP ZV, nenalezneme uvedený pojem čtenářské

gramotnosti, přesto zde uvedeme jednotlivé očekávané výstupy s odpovídajícími indikátory, které se k utváření čtenářské gramotnosti vztahují.

Komunikační a slohová výchova

Ve složce Komunikační a slohová výchova se nacházejí čtyři očekávané výstupy, které svým obsahem a naplněním formují čtenářskou gramotnost žáků. Prostřednictvím této složky má dojít k dosažení dvou cílů. Žák má být schopen číst s porozuměním a vyjadřovat se v souvislém projevu, jak mluveném, tak psaném (Altmanová et al., 2015).

Žák na konci druhého období prvního stupně „čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas“ (MŠMT, 2023, s. 19). Pro tento očekávaný výstup byly zvoleny následující indikátory (Altmanová et al., 2015, s. 22):

1. Žák navrhne vhodný nadpis.
2. Žák posoudí na základě přečteného textu pravdivost/nepravdivost tvrzení.
3. Žák posoudí, zda daná informace vyplývá/nevyplývá z textu.
4. Žák vyhledá v textu odpověď na zadanou otázku.

Jednotlivé indikátory směřují k porozumění textu. Žák musí text dekodovat a na základě toho porozumět jednotlivým slovům a větám. Po přečtení se od žáka očekává, že se k textu bude vracet a dohledávat informace. Uvedené ilustrativní úlohy ve Standardech ZV jsou založeny na doslovném porozumění textu bez nutnosti vysuzování.

Druhým očekávaným výstupem je „žák rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává“ (MŠMT, 2023, s. 19). Pro tento očekávaný výstup byly zvoleny následující indikátory (Altmanová et al., 2015, s. 25):

1. Žák vybere z nabídky vhodná slova vztahující se k textu.
2. Žák vypíše z textu požadovanou informaci.
3. Žák rozhodne, které informace jsou pro daný text nepodstatné.

Žák musí dokázat porozumět textu, poté může posoudit, které informace jsou klíčové a které okrajové. Vybrané ilustrativní úlohy ve Standardech ZV jsou zaměřeny především na doslovné porozumění, u některých úloh je jako předpoklad pro určení, které informace jsou v textech nadbytečné, nebo naopak které jsou nejdůležitější, nezbytné také vysuzování a hodnocení.

Třetím očekávaným výstupem je „žák posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení“ (MŠMT, 2023, s. 19). Pro tento očekávaný výstup byly zvoleny následující indikátory (Altmanová et al., 2015, s. 28):

1. Žák sestaví a napíše adresu, zprávu, vzkaz, oznámení, pozvánku.
2. Žák posoudí, zda jsou adresa, zpráva, vzkaz nebo oznámení úplné.
3. Žák sestaví z vět nebo krátkých odstavců příběh s dodržением dějové posloupnosti.
4. Žák vybere z nabídky vhodný závěr k dané ukázce.

Ke zvládnutí očekávaného výstupu musí žáci dle indikátorů ovládat informační útvary a znát jejich strukturu. Toto ovšem pouze z očekávaného výstupu nevyčteme. Očekáváme, že žák musí dokázat určit, zda je text ukončen, jestli v textu něco chybí apod. Na základě indikátorů se od žáků vyžaduje dobré doslovné porozumění a vysuzování a hodnocení textu. Zapojení metakognice je potřeba pro úspěšné dokončení úlohy zaměřené na identifikaci chybějících údajů, kdy žák musí přemýšlet nad záměrem autora textu, sledovat vlastní čtení a na základě toho vyvodit, která informace chybí.

Posledním očekávaným výstupem z této složky je „žák sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti“ (MŠMT, 2023, s. 20). Pro tento očekávaný výstup byly zvoleny následující indikátory (Altmanová et al., 2015, s. 49):

1. Žák k vybranému textu přiměřené délky vytvoří rozvitou nebo heslovitou osnovu (nejméně o třech bodech).
2. Žák zařadí do přečtené ukázky na vhodné místo nabízený text.

Žák musí být na základě indikátorů schopen porozumět textu a poté stanovit body osnovy, které budou odpovídat struktuře textu. Od žáků je vyžadována rovina čtenářské gramotnosti doslovné porozumění, ale také vysuzování a hodnocení, na základě složitosti textu může být v určitých případech zapojena také metakognice. Rovina aplikace bude zapojena v případě vlastního písemného/mluveného projevu na základě uplatňování osnovy.

Literární výchova

Ve složce Literární výchovy se nacházejí tři očekávané výstupy, které svým obsahem přispívají k formování čtenářské gramotnosti žáků. Žáci mají pomocí této složky poznávat rozličné texty, které spadají do různých literárních druhů. Žáci se učí vnímat znaky,

popisovat záměry autora, formulovat vlastní názory a tvořit vlastní texty. Žáci si za pomoci této složky utváří poznatky a prožitky, které formují jejich postoje a hodnotovou orientaci (Altmanová et al., 2015). Na základě popisu literární složky je očekáváno, že bude vést k rozvoji roviny čtenářské gramotnosti vztah ke čtení. Dle níže uvedených očekávaných výstupů je patrné, že tento vztah podporuje pouze jeden očekávaný výstup.

Žák na konci druhého období prvního stupně „vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je“ (MŠMT, 2023, s. 22). Pro tento očekávaný výstup byly zvoleny následující indikátory (Altmanová et al., 2015, s. 148):

1. Žák zpracuje stručný referát o přečtené knize, prezentuje ho spolužákům, zakládá do portfolia nebo zapisuje do čtenářského deníku.
2. Žák řekne, jak na něj vyslechnutá/přečtená ukázka působí, jaký v něm vyvolala dojem.

Tento očekávaný výstup směřuje jako jediný k oblasti čtenářské gramotnosti vztah ke čtení. Žáci mají vyjadřovat vlastní názory, pocity a dojmy z přečteného a sdílet je s ostatními spolužáky. To považujeme za druhou rovinu čtenářské gramotnosti sdílení. Aby se žák dokázal jasně vyjádřit k přečtenému textu, je nutné, aby dokázal vysuzovat a hodnotit a utvořit si tak svůj vlastní názor na přečtený text.

Druhým očekávaným výstupem je „žák rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů“ (MŠMT, 2023, s. 22). Pro tento očekávaný výstup byly zvoleny následující indikátory (Altmanová et al., 2015, s. 153):

1. Žák rozhodne, jakého typu je úryvek:
 - a. umělecký (poezie, komiks, pohádka);
 - b. neumělecký (naučný text, návod k použití).

Tento očekávaný výstup cílí především na žákovy znalosti o uměleckých a neuměleckých textech. Pokud žák tuto znalost mít nebude, nemůže být schopen určit typ textu. V případě, že žák tyto pojmy zná, musí na základě porozumění, vysuzování a hodnocení identifikovat prvky, které mu pomohou určit, o jaký typ textu se jedná.

Poslední očekávaný výstup říká, že žák „při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy“ (MŠMT, 2023, s. 22). Pro tento očekávaný výstup byly zvoleny následující indikátory (Altmanová et al., 2015, s. 158):

1. Žák rozhodne, zda je uvedená ukázka pohádka, pověst, nebo bajka.
2. Žák rozhodne, zda je uvedená ukázka poezie, nebo próza.

Žák musí číst text s porozuměním, aby byl poté schopen identifikovat literární pojmy. Od žáků je očekáváno, že budou disponovat znalostmi o literárních pojmech, aby je poté při rozboru textu mohli použít. Pokud tuto znalost mají, je k identifikování literárních pojmů zapotřebí vysuzování a hodnocení a u náročných textů také metakognice. Jedná se např. o určování fantazijních prvků či jazykových prostředků.

Z jednotlivých očekávaných výstupů vyplývá, že přestože se čtenářská gramotnost v RVP ZV nachází marginálně, můžeme ji při rozboru jednotlivých částí kurikula najít v očekávaných výstupech vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Jednotlivé očekávané výstupy směřují svým obsahem převážně k rovinám čtenářské gramotnosti doslovné porozumění, u některých očekávaných výstupů musí žáci uplatňovat také vysuzování a hodnocení. V jediném případě očekávaného výstupu jsme popsali také rovinu vztah ke čtení, sdílení a aplikace. Metakognice není od žáků vyžadována, myslíme si, že žáci ji ale ve výuce využijí, bude však záležet na složitosti textu a jejich čtenářských dovednostech a strategiích.

2.2 Čtenářská gramotnost ve finském kurikulu

V této podkapitole se budeme věnovat finskému kurikulu. Budeme si všímat cílů a požadavků, které ze strany státu směřují na učitele a žáky v oblasti čtenářské gramotnosti. Tuto podkapitulu uvádíme z důvodu možné inspirace pro český stát, jelikož dle zvýšeného popisu RVP ZV je znatelné, že čtenářská gramotnost se v kurikulu nachází marginálně. Proto pro porovnání uvádíme kurikulum Finska, které v mezinárodních šetřeních zaměřených na čtenářskou gramotnost dosahovalo z dlouholetého hlediska vysoké úspěšnosti. Finské kurikulum může být proto v komparaci s českým kurikulem inspirací.

Dnešní svět je čím dál složitější a pro člověka je zcela nemožné pojmout všechny informace, se kterými se setkává. Toto si vyspělé země uvědomily a dovedlo je to k upravení obsahů vzdělávání ve školách. Na první místo se aktuálně dostaly klíčové kompetence a gramotnosti, jako je čtenářská, matematická, přírodovědná, informační a další. Čtenářská

gramotnost hraje mezi ostatními gramotnostmi důležitou roli. Je považována za základní, a to z jasného důvodu, nalezneme ji ve všech dalších oblastech vzdělávání. Bez čtenářské gramotnosti se v dnešním světě neobejdeme, jelikož i skrze ni lidé dosahují plnohodnotného a smysluplného života (Laufková & Ronková, 2017).

Při komparaci výsledků mezinárodních šetření PIRLS a PISA sledujeme, že Finsko vychází jako jedna z nejlépe umístěných zemí v Evropě. Přestože pozorujeme, že v posledních letech dochází u průměrných výsledků žáků této země k poklesu, považujeme za důležité zabývat se analýzou vzdělávacího systému právě Finska, jelikož kromě čtenářské gramotnosti Finsko stále dosahuje nadprůměrných výsledků zemí OECD také v matematické a přírodovědné gramotnosti (OECD, 2023a).

Kurikulum pro základní vzdělávání bylo ve Finsku zavedeno v roce 2014. Pod anglickým názvem ho nalezneme pojmenované jako National core curriculum for basic education. Při komparaci finského a českého kurikula je struktura obou dokumentů velmi podobná. V kurikulu nalezneme sedm kompetencí, které jsou pojmenovány jako průřezové (Maršák et al., 2017). Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je nejdůležitější multigramotnost a kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií. Multigramotnost finské kurikulum definuje jako schopnost vyhledávat, interpretovat, vytvářet a hodnotit různé druhy textů (Reynolds et al., 2022).

Ze vzdělávacích oblastí jsme se zaměřili stejně jako u RVP ZV na oblast zabývající se mateřským jazykem, jelikož tato oblast vybízí k rozvoji čtenářské gramotnosti nejvíce. Obecným cílem oblasti Mateřský jazyk a literatura je, aby se z žáků stali aktivní a zodpovědní komunikátoři a čtenáři. Výuka musí vycházet z jazykových dovedností, zkušeností a kultury, aby mohlo docházet k budování identity a sebeúcty žáků. Kurikulum předpokládá, že předměty budou vycházet z textů, které budou mít různou formu. První a druhý ročník je zaměřen na vytváření základů pro dovednosti čtení a psaní a na rozvoj dovednosti učit se a komunikovat. Žáci se mají naučit číst s porozuměním a interpretovat texty s obrázky, dětskou literaturu, jednoduché informační texty a mediální texty. Žáci se učí základní pojmy, jako je hlavní postava, místo, čas a děj textu. Důraz je kladen také na sdílení čtenářských zážitků (Reynolds et al., 2022).

Ve třetí až šesté třídě je výuka zaměřena na upevňování učebních a komunikačních dovedností, zájmové čtení a na plynulé čtení a psaní. Žáci již přechází od čtení krátkých textů k četbě celých děl. V tomto období je cíleno na procvičování plynulého čtení různých textů, využívání strategií pro porozumění textům a na hodnocení vlastních čtenářských

dovedností. Prohlubují se dovednosti interpretace textu, přechází se k porovnávání různých textů a učí se rozpoznávat jazykové prostředky. Dalším cílem je vyhledávat informace z různých zdrojů a rozvíjet dovednost kritického myšlení a posuzování spolehlivosti zdrojů a textů (Reynolds et al., 2022).

S rozvojem gramotnosti souvisí také včasná identifikace speciálních vzdělávacích potřeb. Je povinností školy a učitelů se touto diagnostikou zabývat. Učitelům jsou k dispozici standardizované testy, které mohou využít k hodnocení čtenářské gramotnosti. Diagnostické testování je ve finských školách prováděno pravidelně, což umožňuje volit pro žáky vhodné způsoby podpory (Garbe et al., 2016).

Finské a české kurikulum se v oblasti zaměření na čtenářskou gramotnost liší v několika klíčových ohledech. Finské kurikulum klade velký důraz na podporu čtenářských dovedností již od začátku povinné školní docházky. Od prvních ročníků se považuje za klíčové rozvíjet čtení s porozuměním, interpretaci a kritické myšlení. Porovnáme-li uvedené s českým kurikulem, tyto pojmy v RVP ZV nenalezneme. RVP ZV se však v komparaci s finským kurikulem zaměřuje na podobné cíle vzdělávání. Ve finském kurikulu nacházíme větší podporu individuálního učení a rozvoj čtenářských dovedností. Také přímo popisuje oblasti pro rozvoj čtenářské gramotnosti, což se v RVP ZV nevyskytuje. V souhrnu vyplývá, že při analýze obou kurikulů pozorujeme, že se obě země zaměřují na rozvoj čtenářské gramotnosti, ovšem Finsko více specifikuje oblasti rozvoje a explicitně uvádí pojem čtenářské gramotnosti, to v českém kurikulu nenalezneme.

3 MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

V poslední kapitole se budeme věnovat mezinárodním šetřením PISA a PIRLS. Jedná se o jedny z největších světových vzdělávacích výzkumů, které se zabývají zjišťováním úrovně gramotností. V předchozích kapitolách jsme vymezili pojem čtenářská gramotnost a uvedli, jak je tento pojem zasazen do aktuálního kurikula v České republice. S výše zmíněnými poznatky uvedeme, jak na čtenářskou gramotnost pohlíží mezinárodní výzkumy, jak probíhá jejich testování a jaké jsou nejaktuálnější výsledky z posledních cyklů testování. Tato kapitola je poslední kapitolou teoretické části práce. Poskytne uzavření teorie a plynulé překlenutí do empirické části, ve které navážeme na teoretické ukotvení všech tří kapitol.

3.1 Výzkum PISA

Mezinárodní šetření PISA se zabývá testováním gramotností patnáctiletých žáků. Šetření je pod záštitou OECD. První testování se uskutečnilo v roce 2000 a poslední v roce 2022. Každý výzkum probíhá v tříletých cyklech, ve kterých dochází k hodnocení klíčových znalostí a dovedností, které jsou nezbytné pro zapojení do sociálního a ekonomického života. Šetření probíhá u patnáctiletých žáků, což je věk, ve kterém dochází k ukončení povinné školní docházky. Šetření proto zkoumá, co se žáci naučili, ale také zda tyto znalosti dokáží reprodukovat a aplikovat. Šetření obsahuje testování matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti, přičemž každý jeden cyklus je zaměřen pouze na jednu z gramotností a ostatní jsou doplňkové. Takto každých devět let dochází k důkladné analýze všech zmíněných gramotností. V posledním ročníku PISA 2022, které bylo kvůli pandemické situaci COVID-19 přesunuto z roku 2021, bylo šetření zaměřeno na matematickou gramotnost (OECD, 2023b).

K testování úrovně čtenářské gramotnosti využívá PISA různé typy testových otázek, které sledují různé čtenářské dovednosti. Jedná se o tři okruhy dovedností: vyhledávání informací, porozumění a posuzování a uvažování. Jednotlivé úlohy jsou navázány na výchozí texty, které jsou dvojího typu. Jedná se o samostatné texty, které jsou napsány v jednom čase a mají jednoho autora, případně o soubory textů, které jsou napsány v různých časech a mají jednoho autora, či se jedná o soubor textů více autorů. PISA typy textů přizpůsobuje aktuálním trendům a zvyšujícím se zájmu o čtení elektronických textů (Blažek et al., 2019).

Vzhledem k tématu diplomové práce uvedeme pouze výsledky týkající se čtenářské gramotnosti. Mezi nejúspěšnější žáky posledního šetření PISA 2022 se řadí žáci ze Singapuru, Irska, Japonska, Korejské republiky a Tchaj-wanu. Čeští žáci dosáhli

v porovnání s průměrem zemí OECD nadprůměrného výsledku. Srovnatelné výsledky s českými žáky měla Velká Británie, Finsko, Dánsko, Polsko, Švédsko a Švýcarsko (Boudová et al., 2023).

Co se týče výsledků z testování PISA 2018, které bylo zaměřeno převážně na testování čtenářské gramotnosti, nejlepších průměrných výsledků dosáhlo Estonsko, Kanada, Finsko a Irsko (Blažek et al., 2019). V rámci hodnocení čtenářské gramotnosti mezi lety 2018 a 2022 pozorujeme, že statisticky významného rozdílu v dosažení vyšších průměrných výsledků dosáhlo jako jediné Japonsko. U devatenácti zemí zůstal mezi těmito lety průměrný výsledek na podobné úrovni. Mezi tyto země se řadí také Česká republika, jejíž průměrný výsledek se v roce 2022 oproti roku 2018 nepatrně zhoršil, toto zhoršení není statisticky významné. U více jak poloviny zemí došlo v roce 2022 k statisticky významnému zhoršení. Mezi země s největším poklesem se řadí Kypr, Island a Finsko (Boudová et al., 2023).

3.2 Výzkum PIRLS

Mezinárodní šetření PIRLS je organizováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA. Šetření probíhá v pravidelných pětiletých cyklech. Poprvé bylo provedeno v roce 2001 a naposledy proběhlo v roce 2021, kdy se jednalo o pátý cyklus (Mullis & Martin, 2019). Testování je zaměřeno na členské státy Evropské unie, kromě těchto států se PIRLS účastní také další členské státy OECD, ale i další státy mimo tuto organizaci (Plavčan, 2019).

Šetření testuje čtenářské dovednosti a vědomosti žáků čtvrtých ročníků primární školy. Tento ročník nebyl zvolen náhodou. Jedná se o období, kdy mají žáci zvládnutou techniku čtení a začínají používat texty jako prostředek ke svému vzdělávání. Kromě čtenářské gramotnosti PIRLS zjišťuje informace o žákovských domácích a školních podmínkách. K tomu jsou využívány dotazníky pro žáky, učitele, školu a rodiče. Dotazníky umožňují zjistit informace např. o materiálních podmínkách, o škole a třídě, kvalifikaci učitelů, vztazích mezi školou a rodiči a čtenářských návycích žáků (Plavčan, 2019).

Poslední šetření v roce 2021 nám umožňuje pozorovat vývoj za posledních 20 let. Každý cyklus bývá vždy aktualizován, aby odpovídal nejnovějším poznatkům v oblasti čtenářské gramotnosti a kurikulárních změn. PIRLS vzniklo jako doplnění šetření TIMMS, které se zabývá sledováním úrovně dovedností a vědomostí žáků čtvrtého ročníku primární školy v oblasti matematiky a přírodních věd. (Mullis & Martin, 2019). V souvislosti s vývojem a celospolečenskými změnami přešel poslední cyklus PIRLS 2021 k využití testování

v elektronickém prostředí. Bylo vyvinuto ePIRLS, které simuluje prostředí internetu, ve kterém žáci mohou číst texty a průběžně odpovídat na otázky. Online způsobů testování využila přibližně polovina zemí, ostatní státy zůstaly u tištěného způsobu testování (ČŠI, 2022).

3.2.1 Pojetí čtenářské gramotnosti

PIRLS čtení chápe jako tvořivý a interaktivní proces, ke kterému dochází mezi čtenářem a textem v kontextu specifické čtenářské situace. Čtenář je osoba, která si aktivně vytváří význam textu, efektivně ovládá čtenářské strategie a dokáže přemýšlet o tom, co čte. V procesu čtení čtenář využívá soubor jazykových dovedností, kognitivních i metakognitivních strategií a získaných vědomostí. Kontext čtenářské situace může ovlivnit zájem čtenáře, klást na něj nároky, a tím i následně ovlivnit utváření významu textu. Do celého procesu vstupuje také text, který může být různých forem. Nejběžnější formou textů jsou knihy, časopisy, dokumenty nebo noviny. V dnešní době se ale čím dál tím víc setkáváme s texty v elektronické podobě. V současném kurikulu lze pozorovat, že právě získávání informací z elektronických textů se stává klíčovým (Mullis & Martin, 2019). Toto reflektuje také RVP ZV, které mezi klíčové kompetence zavedlo digitální kompetenci.

PIRLS popisuje model čtenářské gramotnosti, který objasňuje faktory, které mohou ovlivnit čtenářovo porozumění textu. Jedná se o vlastnosti čtenáře, vlastnosti textu a vlastnosti úkolu (účel čtení). Celá situace je ovlivněna socio-kulturním prostředím, ve kterém se čtenář nachází a které ovlivňuje celkový proces čtení. Čtenářskými vlastnostmi je myšlena např. čtenářova motivace nebo jeho dosavadní znalosti. Podoba textů se od sebe může lišit rozsahem, složitostí jazykové struktury, podobou prezentovaných informací apod. V neposlední řadě bude čtenářská gramotnost ovlivněna také vlastnostmi úkolů neboli důvody, proč se čtenář textem zabývá. K těmto vlastnostem patří čas věnovaný textu, účel čtení aj. Konkrétním příkladem může být čtenář, který čte pro radost, nebo čtenář, který čte za účelem nastudování informací. Všechny tyto tři faktory spějí k určitým čtenářským procesům, které čtenář vykonává. Tyto čtenářské procesy si čtenář volí při čtení, a to na základě druhů textů v různých situacích (ČŠI, 2019).

PIRLS se v rámci testování čtenářské gramotnosti zaměřuje na sledování dvou účelů čtení, a to na čtení za účelem literární zkušenosti a čtení za účelem získání a využití informací. Oba tyto účely čtení jsou pro mladé lidi velmi důležité, proto PIRLS využívá stejného zastoupení textů, které sledují oba účely čtení. Toto zastoupení nalezneme pouze v tištěné

podobě testů PIRLS. Testy ePIRLS simulují internetové stránky, ze kterých žáci shromažďují informace a využívají odkazy pro orientaci mezi texty. Proto se úkoly ePIRLS zaměřují pouze na čtení za účelem získávání a využití informací. Jednotlivé texty obsažené v testování PIRLS jsou klasifikovány podle jednotlivých účelů (Mullis & Martin, 2019).

Kromě účelů čtení hodnotí PIRLS čtyři postupy porozumění, které by žáci v tomto věkovém období měli být schopni využívat (Mullis & Martin, 2019). Jedná se o postup vyhledávat informace, vyvozovat závěry, interpretovat a posuzovat text (ČŠI, 2022). Postupy porozumění přesahují metakognitivní procesy a strategie, které čtenářům umožňují prozkoumávat své porozumění a podle toho měnit svůj přístup k porozumění. Kromě toho čtenáři do čtení přinášejí také své dosavadní znalosti a zkušenosti (Mullis & Martin, 2019). Při komparaci PIRLS a ePIRLS sledujeme, že jednotlivé postupy porozumění jsou v obou testech zastoupeny ve stejném rozsahu.

3.2.2 Výsledky z PIRLS 2021

V posledním mezinárodním šetření PIRLS provedeném roku 2021 se Česká republika umístila nad průměrem škály PIRLS. Česká republika zaostává za pěti členskými státy Evropské unie a současně má srovnatelný výsledek s Austrálií a Bulharskem. Nejlepšího výsledku dosáhli žáci ze Singapuru, následně Irska a Hongkongu. Mezi nejhůře umístěné státy z Evropské unie patří Francie, Kypr a Belgie. V rámci České republiky můžeme pozorovat nejlepší průměrné výsledky žáků z Prahy, Jihomoravského a Královéhradeckého kraje. Naopak nejhorších průměrných výsledků dosahují žáci z Jihočeského, Ústeckého a Karlovarského kraje (Janotová et al., 2023).

Šetření je prováděno od roku 2001, což nám umožňuje sledovat změny ve vývoji čtenářských dovedností žáků. U českých žáků za posledních 20 let nedošlo k výrazné změně, a tak Česká republika ve svých výsledcích spíše setrvává. Porovnáme-li výsledky mezi dívkami a chlapci, dívky obvykle v šetření PIRLS dosahují ve čtenářských dovednostech lepších výsledků než chlapci. Tento rozdíl mezi výsledky obou pohlaví není u českých žáků nijak zásadní (Janotová et al., 2023).

Při sledování dílčích škál PIRLS podle účelů čtení a využitých postupů porozumění dopadla Česká republika v textech dle různého účelu (literární a informační) srovnatelně. Žáci měli při zodpovídání otázek u obou textů stejnou úspěšnost. Na škále využití postupů porozumění si u otázek zaměřených na vyhledávání informací a vyvozování závěrů vedli čeští žáci lépe nežli u otázek zaměřených na interpretaci a posuzování textu (Janotová et al., 2023).

Na základě výsledků uvádí PIRLS doporučení pro ředitele, učitele a MŠMT. Mezi doporučení pro ředitele patří zavádět a posilovat koncepční přístup rozvoje čtenářské gramotnosti ve všech předmětech, cílený rozvoj a vzdělávání učitelů, spolupráce mezi školami a sdílení zkušeností. Učitelům doporučuje PIRLS zavádět inovativní přístupy ve vzdělávání, jako je např. kooperativní učení či využívání metod kritického myšlení. Zdůrazňuje se také včasné diagnostikování žáků s nízkou úrovní gramotnosti a vhodné nastavení podmínek pro jejich podporu (Janotová et al., 2023).

V teoretické části práce jsme vymezili pojem čtenářské gramotnosti v souvislosti s pojmem gramotnost a funkční gramotnost. Pro pochopení rozvoje gramotnosti jsme uvedli etapy rozvoje a faktory, které mohou mít na její rozvoj vliv. Ve druhé kapitole jsme analyzovali aktuální kurikulum v návaznosti na čtenářskou gramotnost. Popsali jsme očekávané výstupy, které mají vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti a na které budeme dále navazovat v empirické části. RVP ZV jsme dále komparovali s aktuálním finským kurikulem pro vhled do tématu z pohledu zahraničního kurikula a možnou inspiraci pro revizi českého kurikula vzhledem k potřebě rozvoje čtenářské gramotnosti. Třetí kapitolu jsme věnovali mezinárodním šetřením pro přehled v oblasti aktuální úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Teoretická část práce je stěžejní pro nadcházející empirickou část, která bude věnována čtenářské gramotnosti žáků v návaznosti na aktuální kurikulum.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 POPIS VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Empirická část diplomové práce je zaměřena na zjišťování dosažení očekávaných výstupů v návaznosti na čtenářskou gramotnost žáků po druhém hodnocícím období prvního stupně základní školy. Úrovni čtenářské gramotnosti se věnují mezinárodní výzkumy, jako je např. PISA nebo PIRLS. Nenajdeme ale výzkumy, které by se zabývaly zjišťováním úrovně žáků po ukončení primárního vzdělávání. Čtenářská gramotnost je nezbytná pro fungování každého člověka ve společnosti, k aktivnímu životu, k možnosti uplatnění na pracovním trhu a mnohé další. Je také předpokladem pro funkční gramotnost. Vidíme mnoho podnětů, proč je důležité se touto tematikou zabývat. Proto je tato výzkumná práce přínosná pro zjištění toho, jakou úroveň mají žáci při přechodu na druhý stupeň základní školy v návaznosti na aktuální kurikulum, které stanovuje, jakých minimálních výstupů mají žáci dosáhnout.

Vzhledem k tématu a zvolenému cíli jsme zvolili kvantitativní design práce. V empirické části uvedeme cíl výzkumu, výzkumné otázky a popíšeme vybranou výzkumnou metodu. Dále se budeme zabývat samotnou analýzou a interpretací získaných dat a výsledky výzkumného šetření. V závěru uvedeme diskuzi a doporučení do praxe, která ze zjištění výzkumného šetření vyplývají.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Šed'ová (2007, s. 62) uvádí, že „na počátku je třeba si ujasnit, jaké jsou cíle výzkumu a zda jsou dostatečně významné, aby se do něj výzkumníkovi vyplatilo investovat.“ V teoretické části jsme vymezili čtenářskou gramotnost, její výskyt v RVP ZV a výzkumy zabývající se tímto tématem. Jedná se o problematiku, která je velmi prozkoumaná, ovšem nenalezli jsme výzkumy, které by se přímo zabývaly zjišťováním dosažení očekávaných výstupů v návaznosti na čtenářskou gramotnost u žáků po ukončení prvního stupně základní školy.

Hlavní cíl:

Zjistit míru úspěšnosti v očekávaných výstupech zaměřených na čtenářskou gramotnost žáků po ukončení 1. stupně ZŠ.

Vzhledem ke zvolenému hlavnímu cíli jsme se zaměřili na žáky šestého ročníku, kteří již mají ukončený první stupeň, a proto by měli zcela bezpečně ovládat očekávané výstupy stanovené pro 1. stupeň ZŠ. Sběr dat probíhal během prvního pololetí školního roku 2023/2024, aby se žáci zapojení do výzkumu nacházeli vývojově co nejbližší k ukončení 1. stupně ZŠ.

Dílčí cíle:

- Zjistit míru úspěšnosti žáků po ukončení 1. stupně ZŠ v rovině čtenářské gramotnosti doslovné porozumění.
- Zjistit míru úspěšnosti žáků po ukončení 1. stupně ZŠ v rovině čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení.

Dílčí cíle výzkumné práce jsme zaměřili na zjištění míry rozvinutí rovin čtenářské gramotnosti, které jsme teoreticky vymezili v teoretické části práce. Zaměřujeme se pouze na dvě vybrané roviny, které je možné zkoumat pomocí zvolené výzkumné metody didaktického testu. Pro zjištění rozvinutí zbylých rovin, jako je vztah ke čtení, sdílení, aplikace a metakognice, by bylo zapotřebí využít dalších výzkumných metod.

Na základě stanovených cílů jsme formulovali výzkumné otázky. Šedřová (2007) popisuje, že jejich funkcí je zaostřit výzkum tak, aby nám poskytl výsledky, které budou v souladu s cíli, a zároveň nám ukázat, jak výzkum vést. Na stanovené otázky odpovíme v diskusi.

Hlavní výzkumná otázka:

Do jaké míry uspěli žáci po ukončení 1. stupně ZŠ v očekávaných výstupech zaměřených na čtenářskou gramotnost?

Dílčí výzkumné otázky:

- Do jaké míry uspěli žáci po ukončení 1. stupně ZŠ v rovině čtenářské gramotnosti doslovné porozumění?
- Do jaké míry uspěli žáci po ukončení 1. stupně ZŠ v rovině čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení?

4.2 Charakteristika respondentů

Do výzkumu jsme zahrnuli celkem 5 základních škol z kraje Vysočina a Jihomoravského kraje. Ve vybraných školách byl didaktický test předložen žákům 6. ročníků. Didaktický test vyplnilo celkem 216 žáků z 10 tříd, 3 testy musely být vyřazeny. Před samotným sběrem dat byli prostřednictvím e-mailové komunikace s testováním obeznámeni zákonní zástupci respondentů. Pokud s testováním svého dítěte nesouhlasili, nebyli daní žáci do testování zahrnuti.

Jednalo se o záměrný výběr škol, které byly ochotny se do výzkumu zapojit. Jednotlivé školy jsme kontaktovali s prosbou o zapojení do výzkumu. Vedení školy, které souhlasilo, poté

informovalo učitele tříd, ve kterých testování proběhlo. Školy zařazené do výzkumu byly z větší části velké městské školy, ve dvou případech se jednalo o vesnické školy. V úvodu didaktického testu jsme zjišťovali pohlaví respondentů, z nichž 123 bylo dívek a 87 chlapců. 3 respondenti odpověď neuvedli. Z naší strany zde vnímáme nedostatek konstrukce testu, kdy jsme neuvedli třetí možnost: pohlaví – jiné/nepřeji si uvést.

4.3 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili didaktický test, který Chráska (2016) popisuje jako zkoušku, jež objektivně zjišťuje úroveň zvládnutí učiva u vybrané skupiny osob. Specifikem didaktického testu je navrhování, ověřování, hodnocení a interpretování podle určitých pravidel. Setkáváme se s různými druhy didaktických testů. Klasifikaci testů, kterou se řídí mnoho autorů dodnes, navrhl Byčkovský (1982). V rámci našeho výzkumu budeme dle této klasifikace využívat test úrovně, který je specifický neomezováním časového hlediska a jehož cílem je prokázání úrovně vědomostí nebo dovedností zkoušeného (Chráska, 2016). V případě použitého didaktického testu měli respondenti omezený časový úsek na 40 minut práce. Tento časový úsek je velmi dostačující. Každý žák test dokončil ještě před uplynutím stanoveného času.

Námi vytvořený didaktický test považujeme za kvazistandardizovaný. Test nemůžeme považovat za standardizovaný, jelikož byl výzkum zaměřen na dostupný vzorek. Pro jeho standardizaci by bylo zapotřebí vytvořit hodnoticí standardy testu a manuál pro práci s testem. Test by se také musel upravit, aby jeho vlastnosti odpovídaly vhodným hodnotám.

Dle klasifikace odpovídá didaktický test pro tuto práci testu ověřujícímu, který je jinak označován také jako kritériální. Cílem tohoto testu je ověřit úroveň vědomostí a dovedností z vymezené oblasti učiva. Výsledný výkon není srovnáván s jinými žáky, ale s předem stanovenými kritérii. Ideálním předpokladem tedy je, že žák dokáže všechny úlohy testu zodpovědět správně. U výsledků testů je rozhodující, zda žák ověřovanou látku zvládl, či nikoli (Chráska, 2016).

4.3.1 Konstrukce didaktického testu

Před konstrukcí didaktického testu jsme se zamýšleli nad samotným účelem testu a cílem empirické části diplomové práce. S ohledem na cíl zjistit míru úspěšnosti v očekávaných výstupech navazujících na čtenářskou gramotnost jsme se v první řadě opírali o RVP ZV a vybrali ty očekávané výstupy, které v didaktickém testu budeme ověřovat. V této fázi jsme

se opírali o teoretická východiska práce, ve kterých je analýza RVP ZV uvedena. Po stanovení vybraných očekávaných výstupů jsme se zamýšleli nad volbou výchozích textů, na které budou položky testu navazovat. Pro didaktický test jsme vybrali dva výchozí texty, jeden narativní a jeden informativní. K výběru dvou typů textů nás inspirovalo šetření PIRLS, kde výzkumné šetření sleduje v tištěné podobě dva účely čtení: čtení za účelem literární zkušenosti a čtení pro získání a využití informací. Pro koherentní obsah testu jsme zvolili provázanost obou témat textů. Zaměřovali jsme se také na atraktivnost a přiměřenost textu pro žáky na konci mladšího školního věku.

Po zvolení výchozích textů a očekávaných výstupů jsme sestavili položky, které jsme jednotlivě navázali na očekávané výstupy. Všechny položky jsou polynomické s pouze jednou možnou odpovědí.

4.3.2 Ověření didaktického testu

Po sestavení didaktického testu jsme uskutečnili jeho ověření u 22 žáků. Žáci tento didaktický test absolvovali stejně, jako by byl didaktický test zadáván při sběru dat. Kromě toho žáci měli za úkol podtrhnout v testu části, kterým neporozuměli. Po provedení testu jsme vyplněné didaktické testy vyhodnotili a zaměřili se na podtrhané části, kterým žáci neporozuměli. Současně proběhla také konzultace s třídní učitelkou, která se vyjádřila k celkové stavbě didaktického testu. Učitelka nám poskytla podstatné rady, které se týkaly převážně přeformulování některých otázek a stylistických úprav. Následně jsme vyzvali několik žáků, kterých jsme se doptali na položky, které v didaktickém testu podtrhali, protože jim neporozuměli. Žáků jsme se ptali, čemu na otázkách nerozuměli a co by jim pomohlo k lepšímu porozumění. Zároveň jsme žákům dali návrh na úpravu otázek a ptali se jich, zda je tato úprava podle jejich názoru vhodnější a srozumitelnější.

Po sesbírání didaktických testů byly testy vyhodnoceny. Provedli jsme analýzu testu, na základě které jsme mohli dále test upravit. Při analýze didaktického testu jsme se zabývali ověřováním obtížnosti a citlivosti testových úloh. Poté jsme vlastnosti didaktického testu ověřili z hlediska validity a reliability.

Na základě analýzy didaktického testu byly testové otázky upraveny. Jednalo se převážně o úpravu nabídnutých alternativ odpovědí u jednotlivých položek, jako např. odebrání variant odpovědí, které nikdo z žáků nevolil, a jejich nahrazení jinými. Dále se jednalo o přeformulování několika zadání, které na žáky působilo nesrozumitelně a nejednoznačně.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole popíšeme analýzu dat získaných z didaktického testu. Uvedeme, jak jsme při analýze postupovali a jaké matematické operace jsme použili. Dále se budeme zabývat interpretací získaných dat. Představíme celkové výsledky didaktického testu a zanalyzujeme jednotlivé položky, které seskupíme podle toho, na který očekávaný výstup z RVP ZV navazují. U každé položky uvedeme způsob hodnocení, komentář k položce, který charakterizuje, co daná položka měla zjišťovat, a dílčí výsledek dané položky. Dále interpretujeme zjištění u jednotlivých očekávaných výstupů, abychom dokázali popsat, jak byli žáci při jejich dosahování úspěšní. Tyto dílčí výsledky nám poskytnou hlubší pohled do výzkumného šetření. V celé kapitole doplníme naše zjištění o grafy a tabulky, které pomohou k vizualizaci dat.

5.1 Analýza získaných dat

Sesbíraná data z didaktických testů jsme přepsali do MS Excel. Všechna data se nacházela na jednom listu, každý jeden řádek odpovídal jednomu respondentovi a každý sloupec jedné položce. Při přepisování dat jsme byli nuceni vyřadit z dat tři didaktické testy, které nebylo možné do analýzy zařadit; testy nebyly vyplněné nebo byly zaškrtnuté všechny odpovědi.

Po přepsání všech dat do MS Excel jsme pomocí vzorců provedli výpočet celkových bodů pro každého respondenta uvedený v bodech a procentech. Sledovali jsme také minimum a maximum hodnoty v počtu získaných bodů. Dále jsme vypočítali aritmetický průměr a porovnali ho s hodnotou mediánu. Posléze jsme provedli výpočet absolutních četností a relativních četností jednotlivých odpovědí výzkumného vzorku. Z četností jsme poté vytvořili grafy a tabulky. Dále jsme se zabývali analýzou vlastností didaktického testu, ve které jsme provedli postupy, které i s výsledky popisujeme v následující podkapitole 5.2.

5.2 Analýza vlastností didaktického testu

Po sesbírání všech dat jsme analyzovali vlastnosti didaktického testu pro posouzení, zda byl didaktický test vhodně sestaven. U testu jsme ověřili jednotlivé testové úlohy pomocí určení indexu obtížnosti a koeficientu citlivosti testových úloh. Dále jsme provedli ověření vlastností didaktického testu pomocí validity a reliability didaktického testu.

Pro každou položku jsme vypočítali index obtížnosti vzorcem:

$$P = 100 \frac{n_s}{n}$$

Didaktický test by neměl obsahovat položky s extrémně nízkou a vysokou obtížností. Za ideálně zvolené položky považujeme ty, jejichž index obtížnosti se pohybuje v rozpětí $20 < P < 80$. Tomuto rozpětí odpovídalo 15 z 25 položek. Konkrétně se jednalo o tyto položky: 1, 3, 9, 10, 11, 14a, 14b, 14c, 14d, 16, 18, 19, 20, 21, 22. Položky, které rozpětí nevyhovovaly, byly pro respondenty převážně příliš jednoduché.

Pro každou položku jsme vypočítali také koeficient citlivosti ULI podle následujícího vzorce:

$$d = \frac{n_L - n_H}{0,5N}$$

Požadavkem bylo, aby položky vykazovaly $d > 0,25$. Požadavku odpovídalo 11 z 25 položek. Konkrétně se jednalo o tyto položky: 3, 10, 14a, 14c, 14d, 16, 18, 19, 20, 21, 22. Při komparaci položek na základě hodnoty indexu obtížnosti a koeficientu citlivosti sledujeme, že hodnoty, které odpovídají zvoleným požadavkům, na sebe přímo navazují.

Didaktický test jsme ověřili pomocí koeficientu reliability. Dobrá reliabilita vykazuje spolehlivé a přesné výsledky, které by při opakovaném testování za stejných podmínek vykazovaly stejné nebo velmi podobné výsledky (Chráska, 2016). Pro výpočet koeficientu reliability jsme využili Kuderův-Richardsonův vzorec:

$$r_{kr} = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{s^2} \right)$$

Reliabilita u provedeného didaktického testu vyšla 0,76. Chráska (2016) uvádí, že pro testy, které mají větší množství položek, je požadovaný koeficient reliability minimálně 0,80. Náš výsledek se hodnotě 0,80 blíží, ale nemůžeme ho označit za ideální. Bylo by vhodné provést další úpravu testu.

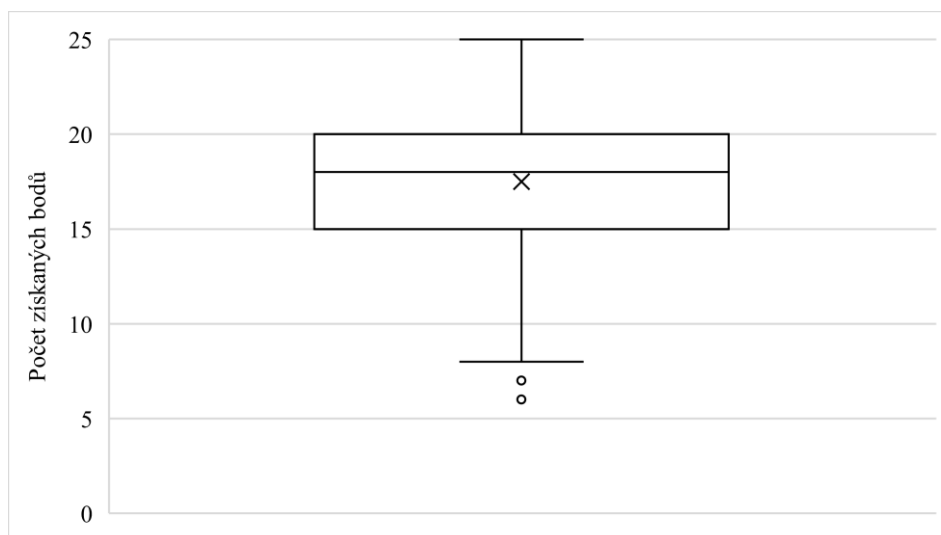
Obsahová validita byla řešena již při konstrukci testu, kdy byly jednotlivé položky navázány na zvolené očekávané výstupy z RVP ZV. Didaktický test můžeme označit za validní. Dílčí položky jsou více specifikovány v podkapitole 5.3, kde je ke každé položce přidělen očekávaný výstup a je zde popsáno, co se očekává, že žák ovládá, aby mohl položku vyřešit správně.

5.3 Interpretace získaných dat z didaktického testu

Níže uvedeme interpretaci dat získaných z didaktického testu. Nejprve popíšeme výsledky pro celý didaktický test, čímž odpovíme na hlavní výzkumnou otázku práce. Dále se budeme zabývat jednotlivými očekávanými výstupy pro čtenářskou gramotnost, ty více popíšeme a uvedeme jejich úspěšnost v didaktickém testu. Jednotlivě uvedeme také výsledky pro položky testu. Při interpretaci se budeme opírat o tabulky četností a grafy.

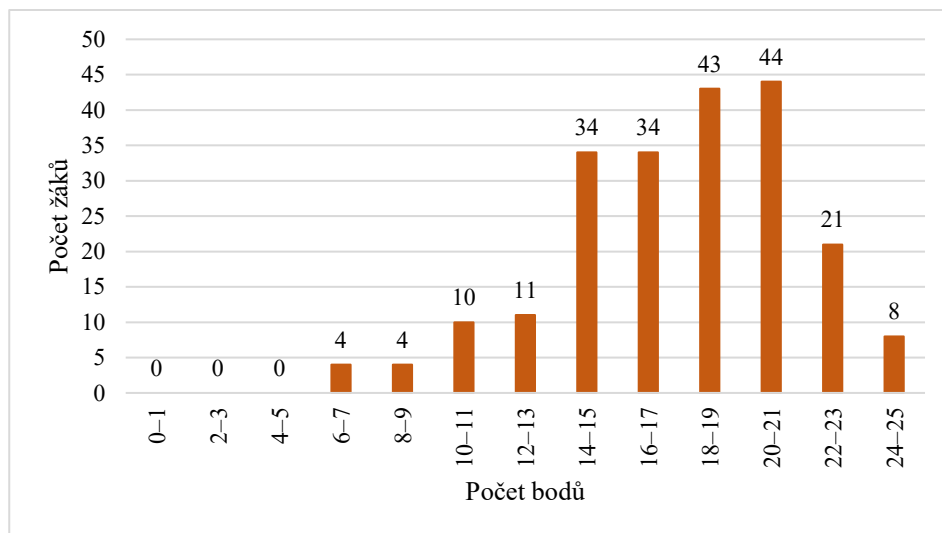
Výsledky testu

Do testování se zapojilo 216 respondentů. Tři didaktické testy musely být vyřazeny, zbylé výsledky byly vyhodnoceny a zahrnuty do celkových výsledků diplomové práce. Didaktický test obsahoval 25 položek. Celková průměrná míra úspěšnosti činí 69,99 %, což odpovídá průměrným 17,5 bodům z maximálního možného počtu 25 bodů. Pro lepší vizualizaci uvádíme v krabicovém grafu 1 rozložení získaných bodů z didaktického testu. Hodnota mediánu je 18 bodů, což je pouze o půl bodu nad celkovým průměrem. Při porovnání celkových výsledků dívek a chlapců nepozorujeme značné rozdíly. Dívky v didaktickém testu průměrně dosáhly 17,7 bodů s celkovou mírou úspěšnosti 70,7 %. Oproti tomu chlapci průměrně získali 17,28 bodů, což odpovídá celkové míře úspěšnosti 69,1 %. Rozdíl v průměrném výsledku mezi dívkami a chlapci činí pouze 1,6 %. Tento rozdíl je nepatrný, proto výsledky obou skupin považujeme za téměř srovnatelné.



Graf 1 – celkové výsledky didaktického testu

V grafu 2 prezentujeme rozložení výsledků všech respondentů. Žádný ze žáků nedosáhl celkového skóre 0–5 bodů. Mezi kategoriemi 6–13 bodů pozorujeme nižší četnost. Nejvíce žáci dosahovali 14–21 bodů, což odpovídá i grafu 1 výše, kde je patrný dolní a horní kvartil odpovídající tomuto bodovému rozpětí. Celkem 21 žáků dosáhlo 22–23 bodů a pouze 8 žáků dosáhlo 24–25 bodů, přičemž pouze jeden z nich dosáhl maximálního možného počtu bodů.



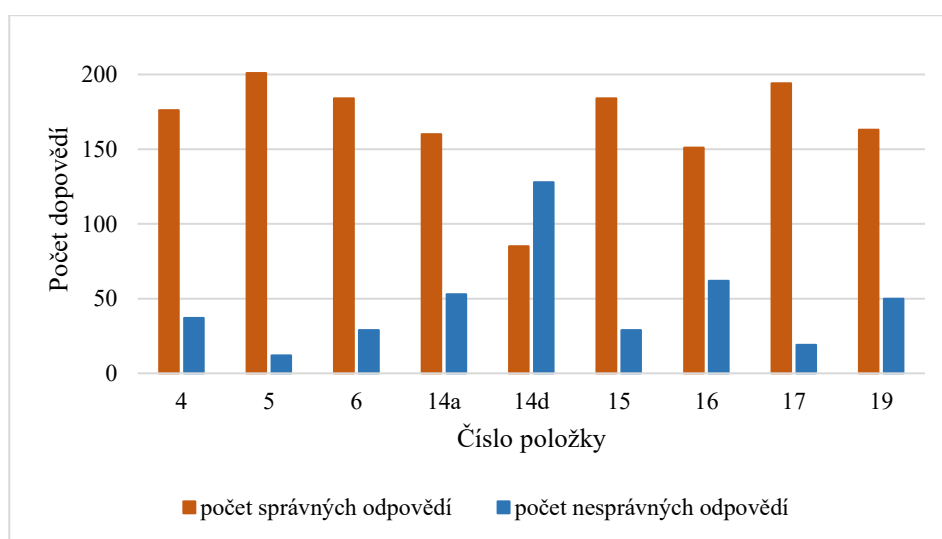
Graf 2 – četnost získaných bodů v didaktickém testu

Průměrnou úspěšnost 69,99 % považujeme za nedostatečnou. Na základě našich předpokladů jsme očekávali, že žáci šestého ročníku, kteří již mají ukončený první stupeň ZŠ, budou dosahovat vyšší míry úspěšnosti. Didaktický test byl zaměřen na očekávané výstupy druhého hodnotícího období prvního stupně základní školy. Jednotlivé očekávané výstupy jsou formulovány jako minimální úroveň, které by měl každý žák dosáhnout po ukončení prvního stupně základního vzdělání. Po celkovém vyhodnocení didaktického testu můžeme stanovit, že výzkumná skupina žáků zvolených očekávaných výstupů nedosáhla. Očekávané výstupy byly zvoleny v návaznosti na téma diplomové práce, proto se jednalo o ověření těch, které mají návaznost na čtenářskou gramotnost. Výsledkem je nedostatečná míra dosažení vybraných očekávaných výstupů. V analýze jednotlivých výstupů zaznamenáváme různou úspěšnost, kdy některé očekávané výstupy dosahují lepších výsledků než jiné, proto je zapotřebí sledovat také dílčí výsledky pro lepší pochopení specifických oblastí, ve kterých žáci mohou potřebovat podporu.

Položky navazující na očekávaný výstup: ČJL-5-1-01 čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas

Pro zjištění míry dosažení tohoto očekávaného výstupu jsme zvolili v didaktickém testu devět položek. Pro správnou odpověď bylo nutné, aby respondenti na jednotlivé položky odpovídali v průběhu čtení, případně po čtení výchozích textů. Jednotlivé položky jsou zaměřené převážně na rovinu čtenářské gramotnosti doslovné porozumění. Žáci museli dokázat dekódovat text a doslovně porozumět a zpracovat informace obsažené v textu. Odpovědi na zadané položky se v textu nacházejí vyjádřeny explicitně, případně implicitně, takové položky poté vykazují vyšší náročnost a vyžadují hlubší porozumění textu. Některé položky vyžadovaly ovládat rovinu vysuzování a hodnocení. Respondenti museli po přečtení vysuzovat informace, ze kterých tvoří závěry. Museli je být schopni dokázat na základě porozumění zhodnotit a vyvodit tak, zda se jedná o informace, které jsou pro text podstatné, nebo okrajové.

Průměrná míra úspěšnosti v položkách zaměřených na ověření dosažení očekávaného výstupu ČJL-5-1-03 dosahuje 78,14 %. Graf 3 zobrazuje rozložení správných a nesprávných odpovědí v jednotlivých položkách. Pozorujeme, že rozložení odpovědí je u většiny položek téměř srovnatelné. Pouze v případě položky 14d sledujeme nízkou míru úspěšnosti. Získané výsledky ukazují, že průměrně nebyl očekávaný výstup u žáků zcela dosažen, přesto se jedná o nejlepší úspěšnost ze sledovaných očekávaných výstupů. Dále se budeme zabývat interpretací výsledků jednotlivých položek pro tento očekávaný výstup.



Graf 3 – vyhodnocení položek pro očekávaný výstup ČJL-5-1-01

Položka č. 4:

Jaké bylo chování ševce při smlouvání ceny bot?

- A. vstřícné
- B. nerozhodné
- C. neústupné
- D. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/B/D

1 bod – odpověď C

Komentář položky:

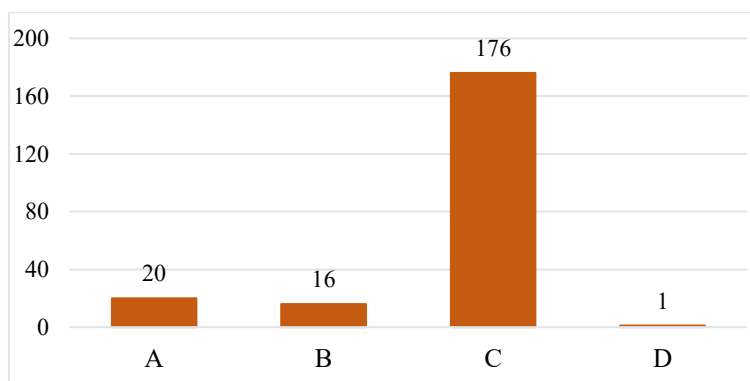
Po přečtení výchozího textu se od čtenářů očekávalo celkové posouzení přístupu postavy k situaci smlouvání o ceně bot. Čtenáři museli posuzovat reakci ševce a vysuzovat, jaké povahy jeho chování je. Z nabízených odpovědí museli čtenáři porozumět jednotlivým slovům, aby mohli odvodit, která odpověď je správná. V textu je chování ševce neústupné, švec nechce přistoupit na jinou část prodeje a stojí si za svým rozhodnutím.

Dílčí výsledek:

Tabulka 2 popisuje četnost odpovědí u položky č. 4. Správně odpovědělo 82,63 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 17,37 %. Podle četností jednotlivých odpovědí v grafu 4 žáci odpovídali převážně správně, u chybných odpovědí je rozložení u odpovědí A a B téměř srovnatelné. Na základě výsledku lze označit tuto otázku za jednoduchou.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	37	17,37
1 bod	176	82,63
Celkem	213	100

Tabulka 2 – výsledky položky č. 4



Graf 4 – četnost odpovědí položky č. 4

Položka č. 5:

Když poutník našel na cestě ležet boty v písku, myslel si, ...

- A. že má štěstí.
- B. že mu je tam švec nastražil.
- C. že je tam někdo zapomněl.
- D. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď B/C/D

1 bod – odpověď A

Komentář položky:

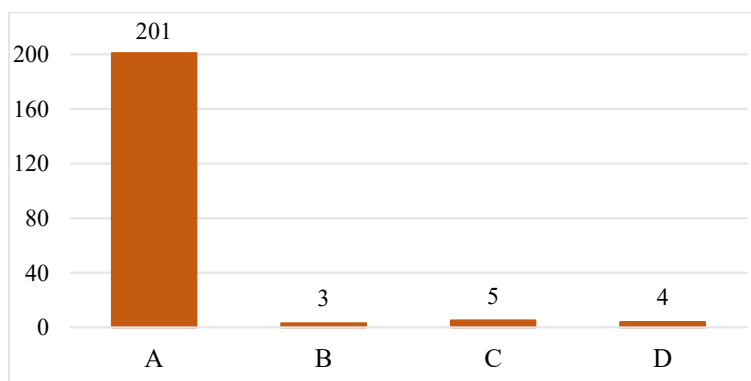
Ve výchozím textu čtenáři našli explicitně vyjádřenou informaci „To je ale šťastná náhoda“, na základě této části respondenti museli vyvodit, která nabízená odpověď u položky bude správná. Pro úspěšné nalezení odpovědi museli čtenáři dokázat dekódovat text a doslovně mu porozumět, aby se poté dokázali vrátit k části textu, která se týkala hledané odpovědi.

Dílčí výsledek:

Tabulka 3 popisuje četnost odpovědí u položky č. 5. Správně odpovědělo 94,37 % žáků. Chybně odpovědělo pouze 5,63 %. Dle četností odpovědí v grafu 5 je patrné, že je rozložení četností chybných odpovědí srovnatelné. Tato otázka měla vysokou úspěšnost, považujeme ji za jednu z lehčích otázek v didaktickém testu.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	12	5,63
1 bod	201	94,37
Celkem	213	100

Tabulka 3 – výsledky položky č. 5



Graf 5 – četnost odpovědí položky č. 5

Položka č. 6:

Co myslel švec tím, když prohlásil „Spravedlnost musí být.“

- A. Myslel tím, že je správné vzít si velblouda, když tam poutník nechal velblouda samotného.
- B. Myslel tím, že je správné vzít si velblouda, když on žádného nemá.
- C. Myslel tím, že je správné vzít si velblouda, když si poutník vzal boty.
- D. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/B/D

1 bod – odpověď C

Komentář položky:

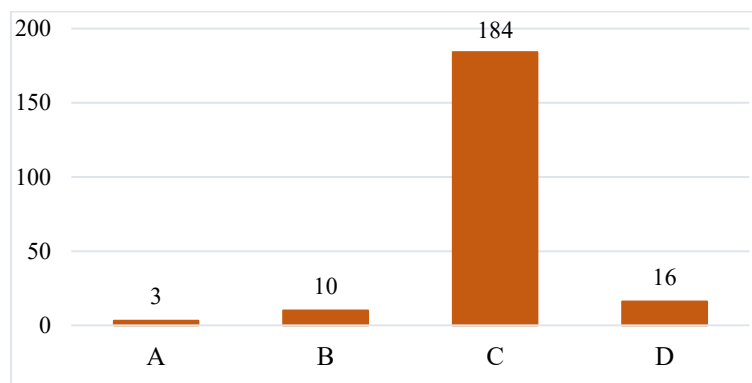
V závěru výchozího textu se nachází věta: „Spravedlnost musí být.“ Respondenti po přečtení celého textu museli vyvodit, co touto větou postava myslela. K vyvození významu závěrečné části bylo důležité porozumění celému obsahu textu. Pro posouzení odpovědi bylo zapotřebí roviny vysuzování a hodnocení. Žák musí uvažovat nad záměrem postavy a jejími činy v příběhu. Čtenář se v textu musí zpětně vracet pro kontrolu svého úsudku. K nalezení správné odpovědi respondenti mohou dopomoci nabízené odpovědi.

Dílčí výsledek:

Tabulka 4 popisuje četnost odpovědí u položky č. 6. Správně odpovědělo 86,38 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 13,62 %. Podle četností jednotlivých odpovědí z grafu 6 byla 16krát označena odpověď D. Zbylé odpovědi dosahovaly velmi nízké četnosti. Tuto položku označujeme za spíše jednoduchou, v testu u respondentů dosahovala vysoké úspěšnosti.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	29	13,62
1 bod	184	86,38
Celkem	213	100

Tabulka 4 – výsledky položky č. 6



Graf 6 – četnost odpovědí položky č. 6

Položka č. 14a:

Velbloudu dvouhrbému se přezdívá dromedár.

- A. ano
- B. ne
- C. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/C

1 bod – odpověď B

Komentář položky:

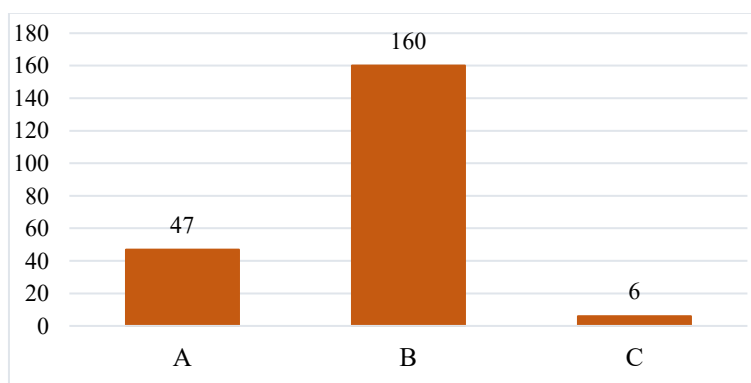
Respondenti měli za úkol posoudit pravdivost tvrzení. Tato informace byla v textu explicitně vyjádřena. Úkolem čtenářů bylo vyhledat informaci v textu a na základě doslovného porozumění posoudit, zda je tvrzení správné.

Dílčí výsledek:

Tabulka 5 popisuje četnost odpovědí u položky č. 14a. Správně odpovědělo 75,12 % žáků. Chybně odpovědělo 24,88 %. Dle rozložení četností odpovědí v grafu 7 je patrné, že z celkového počtu 53 chybných odpovědí 47 respondentů označilo odpověď A. Domníváme se, že respondenti při vyhledávání informace v textu nebyli velmi pozorní, jelikož informace byla v textu explicitně označena.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	53	24,88
1 bod	160	75,12
Celkem	213	100

Tabulka 5 – výsledky položky č. 14a



Graf 7 – četnost odpovědí položky č. 14a

Položka č. 14d:

Velbloud dvouhrbý váží přes 650 kg.

- A. ano
- B. ne
- C. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/C

1 bod – odpověď B

Komentář položky:

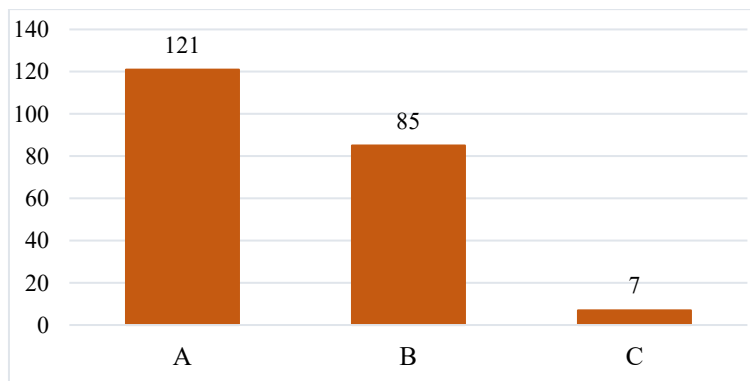
Respondenti měli za úkol posoudit pravdivost tvrzení. Úkolem čtenářů bylo vyhledat informaci v textu a na základě porozumění posoudit, zda je tvrzení správné. V textu se nacházela informace „hmotnost až 650 kg“. Žáci museli této části textu doslovně porozumět, aby mohli rozhodnout, že tvrzení v zadání není pravdivé.

Dílčí výsledek:

Tabulka 6 popisuje četnost odpovědí u položky č. 14d. Správně odpovědělo 39,91 % žáků. Chybně odpovědělo 60,09 %. Tato položka vykazuje nízkou úspěšnost. Domníváme se, že žáci nedokázali porozumět informaci v textu a rozhodnout, zda je uvedené tvrzení pravdivé. Dle rozložení četností odpovědí v grafu 8 je patrné, že pouhých 7 respondentů označilo odpověď C. Tuto položku vyhodnocujeme jako málo úspěšnou.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	128	60,09
1 bod	85	39,91
Celkem	213	100

Tabulka 6 – výsledky položky č. 14d



Graf 8 – četnost odpovědí položky č. 14d

Položka č. 15:

Mezi skupinu mozoľnadců patří:

- A. velbloudi
- B. lamy
- C. velbloudi i lamy
- D. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/B/D

1 bod – odpověď C

Komentář položky:

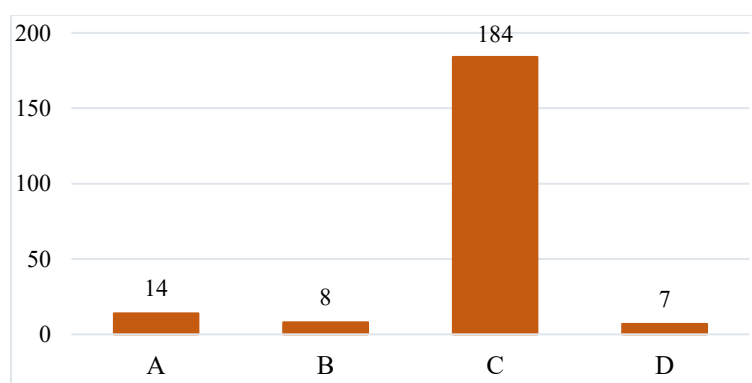
Pro správné zodpovězení této položky museli respondenti doslovně porozumět části textu týkající se informace o mozoľnadcích. Očekávalo se, že pro nalezení správné odpovědi budou žáci tuto část textu zpětně vyhledávat. Informace je v textu explicitně popsána.

Dílčí výsledek:

Tabulka 7 popisuje četnost odpovědí u položky č. 15. Správně odpovědělo 86,38 % žáků. Chybně odpovědělo 13,62 %. Dle rozložení četností odpovědí v grafu 9 je patrné, že z celkového počtu 29 chybných odpovědí není rozložení odpovědí výrazně odlišné. Tuto položku vyhodnocujeme jako úspěšnou.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	29	13,62
1 bod	184	86,38
Celkem	213	100

Tabulka 7 – výsledky položky č. 15



Graf 9 – četnost odpovědí položky č. 15

Položka č. 16:

Co znamená, když je zvíře mimochodník?

- A. Zvedá vždy jednu levou/pravou končetinu.
- B. Zvedá obě levé/pravé končetiny najednou.
- C. Zvedá obě přední/zadní končetiny najednou.
- D. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/C/D

1 bod – odpověď B

Komentář položky:

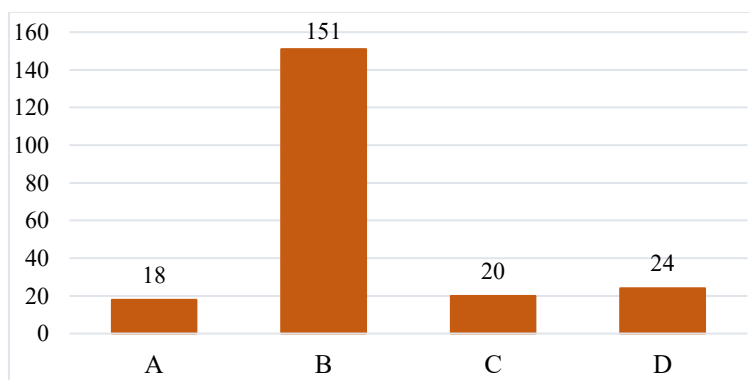
Pro zodpovězení této položky museli čtenáři vyhledat odpovídající část textu a porozumět jí. Informace je v textu explicitně vyjádřena, jednalo se o uplatnění roviny čtenářské gramotnosti doslovného porozumění.

Dílčí výsledek:

Tabulka 8 popisuje četnost odpovědí u položky č. 16. Správně odpovědělo 70,89 % žáků. Chybně odpovědělo 29,11 %. Dle rozložení četností odpovědí v grafu 10 je patrné, že z celkového počtu 62 chybných odpovědí 24 respondentů označilo odpověď D. Zbylé chybné odpovědi jsou rovnoměrně zastoupeny mezi odpověďmi A a C.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	62	29,11
1 bod	151	70,89
Celkem	213	100

Tabulka 8 – výsledky položky č. 16



Graf 10 – četnost odpovědí položky č. 16

Položka č. 17:

Velbloudi dvouhrbí žijí ve skupinách...

- A. více jak 30 zvířat.
- B. přesně 30 zvířat.
- C. až 30 zvířat.
- D. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/B/D

1 bod – odpověď C

Komentář položky:

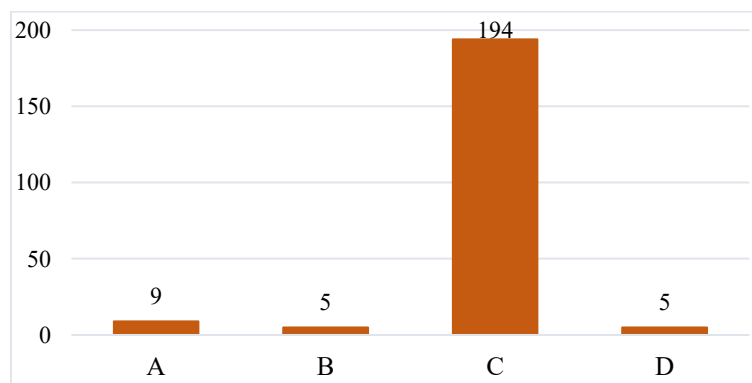
Respondenti museli dohledat odpovídající část textu, poté mohli být schopni rozhodnout o správné odpovědi. Informace byla v textu explicitně vyjádřena, jednalo se o uplatnění roviny čtenářské gramotnosti doslovné porozumění. Bylo zapotřebí, aby čtenář porozuměl zadání a mohl poté vyhledat správnou informaci v textu. V zadání se nachází pojmenování „skupina“, kdežto v textu nalezneme pojmenování „stádo“. Čtenář si musel tyto informace propojit a usoudit, že se v tomto případě jedná o stejné pojmenování.

Dílčí výsledek:

Tabulka 9 popisuje četnost odpovědí u položky č. 17. Správně odpovědělo 91,08 % žáků. Chybně odpovědělo 9,92 %. Z grafu 11 je patrné rozložení chybných odpovědí, které čítá celkem 19 respondentů. Tato položka dosáhla vysoké úspěšnosti, položku posuzujeme jako jednoduchou.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	19	8,92
1 bod	194	91,08
Celkem	213	100

Tabulka 9 – výsledky položky č. 17



Graf 11 – četnost odpovědí položky č. 17

Položka č. 19:

Mládě velblouda se krmí mateřským mlékem...

- A. přesně jeden rok.
- B. přibližně jeden rok.
- C. více jak jeden rok.
- D. méně jak jeden rok.
- E. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/C/D/E

1 bod – odpověď B

Komentář položky:

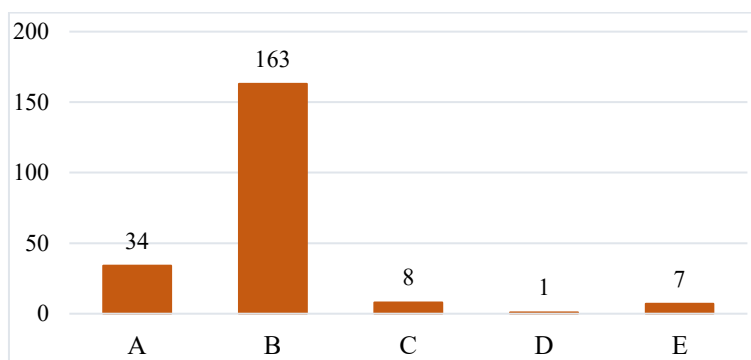
Respondenti museli porozumět výchozímu textu a vyhledat část týkající se zadání položky. Přestože se informace o „době kojení mláďete“ nachází v textu explicitně vyjádřená, čtenář musel tuto informaci propojit se zadáním, ve kterém o kojení není nic napsáno. V rámci položky musí respondent uplatňovat rovinu čtenářské gramotnosti doslovné porozumění.

Dílčí výsledek:

Tabulka 10 popisuje četnost odpovědí u položky č. 19. Správně odpovědělo 76,53 % žáků. Chybně odpovědělo 23,47 %. Dle rozložení četností odpovědí v grafu 12 je patrné, že z celkového počtu 50 chybných odpovědí označilo 34 respondentů odpověď A. Domníváme se, že respondenti mohli považovat označení „zhruba“ za ekvivalent slovu „přesně“. Přesto většina respondentů odpověděla správně, proto položku považujeme za částečně úspěšnou.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	50	23,47
1 bod	163	76,53
Celkem	213	100

Tabulka 10 – Výsledky položky č. 19

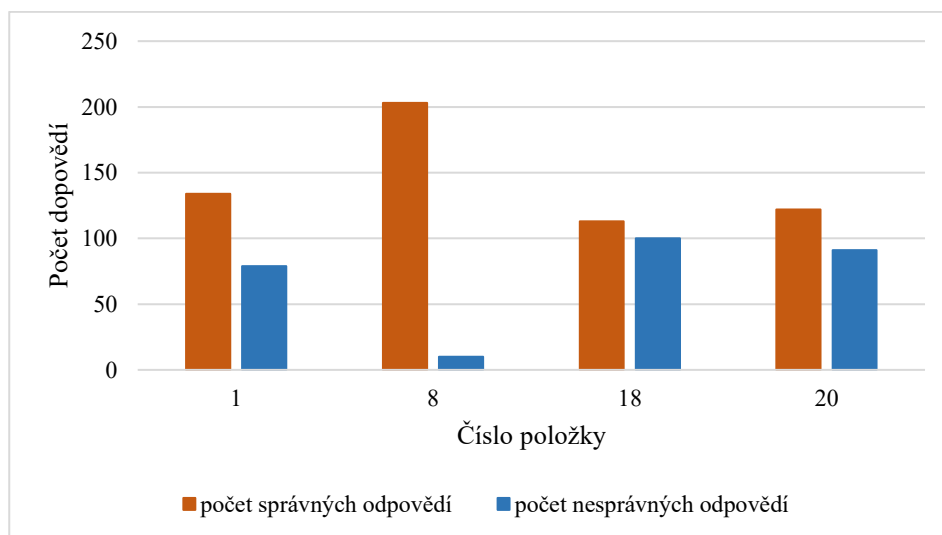


Graf 12 – četnost odpovědí položky č. 19

Položky navazující na očekávaný výstup: ČJL-5-1-02 rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává

Pro zjištění míry dosažení tohoto očekávaného výstupu jsme zvolili v didaktickém testu čtyři položky. Pro správnou odpověď bylo nutné, aby žáci na jednotlivé položky odpovídali až po čtení. Zaměřujeme se na oblast čtenářské gramotnosti doslovné porozumění. Žáci museli dokázat dekódovat text a doslovně porozumět a zpracovat informace v něm obsažené. Dále se zde prolíná oblast vysuzování a hodnocení. Respondenti byli nuceni po přečtení vysuzovat informace, ze kterých tvořili závěry. Museli být schopni je dokázat na základě porozumění zhodnotit a vyvodit tak, zda se jedná o informace, které jsou pro text podstatné, nebo okrajové.

Průměrná míra úspěšnosti v položkách zaměřených na ověření dosažení očekávaného výstupu ČJL-5-1-03 dosahuje 67,14 %. Graf 13 zobrazuje rozložení správných a nesprávných odpovědí v jednotlivých položkách. Pozorujeme, že rozložení odpovědí u položek č. 1, 18 a 20 je téměř srovnatelné. U položky č. 8 pozorujeme markantní rozdíly, respondenti zde dosahovali mnohem vyšší úrovně úspěšnosti. Získané výsledky ukazují nedostatečné dosáhnutí očekávaného výstupu. Očekávali jsme, že budou žáci po ukončení 1. stupně základního vzdělávání dosahovat vyšší úspěšnosti. Dále se budeme zabývat interpretací výsledků jednotlivých položek pro tento očekávaný výstup.



Graf 13 – vyhodnocení položek pro očekávaný výstup ČJL-5-1-02

Položka č. 1:

Vyber slovo, které nepatří mezi klíčová slova výchozího textu.

- | | |
|-------------|-------------------|
| A. boty | C. hřbet |
| B. velbloud | D. poušť |
| | E. neznám odpověď |

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/B/D/E

1 bod – odpověď C

Komentář položky:

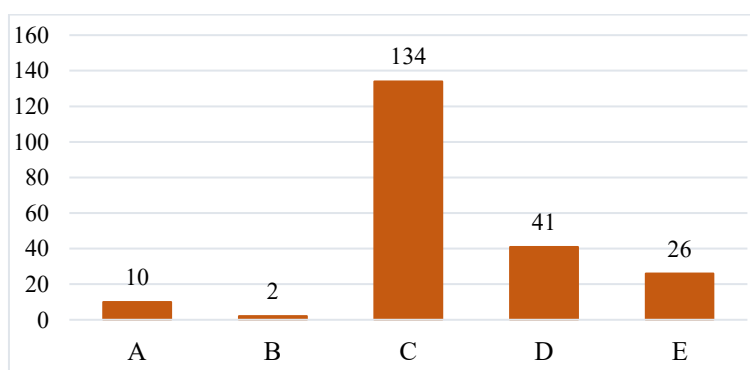
Od respondentů se požadovalo, aby po přečtení uvažovali nad klíčovými slovy textu. Museli přemýšlet nad tím, zda klíčová slova z nabídky vystihují celý text, a na základě klíčových slov vyvodili z nabídky, která odpověď bude správná. V rámci položky musí respondent uplatňovat rovinu čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení.

Dílčí výsledek:

Tabulka 11 popisuje četnost odpovědí u položky č. 1. Správně odpovědělo 62,91 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 37,09 %. Podle četností jednotlivých odpovědí v grafu 14 žáci nejméně odpovídali odpovědi A a B. Domníváme se, že je zde souvislost se skutečností, že tato slova se v textu objevovala s velkou četností, proto pro většinu žáků mohlo být jednoduché určit, že patří mezi klíčová. 41krát byla označena odpověď D. Toto klíčové slovo souviselo s prostředím textu, žáci museli vyvozovat, že je klíčové pro danou atmosféru a celkový děj příběhu.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	79	37,09
1 bod	134	62,91
Celkem	213	100

Tabulka 11 – výsledky položky č. 1



Graf 14 – četnost odpovědí položky č. 1

Položka č. 8:

Vyber z nabídky slovo, které se k textu nevztahuje.

- A. obchod
B. poutník

- C. dárek
D. švec
E. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/B/D/E

1 bod – odpověď C

Komentář položky:

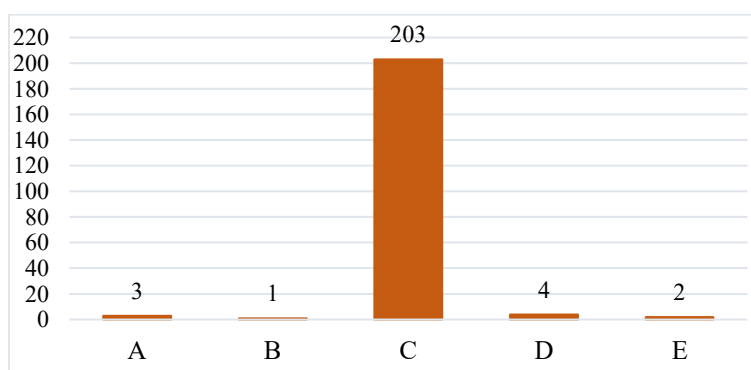
Od respondentů se požadovalo, aby po přečtení výchozího textu uvažovali nad slovy z nabízených odpovědí. Žáci museli vysuzovat, zda se daná slova uvedená v nabídce odpovědí váží k výchozímu textu. Lze předpokládat, že se čtenáři při posuzování správné odpovědi vraceli k výchozímu textu a hledali, zda slova s obsahem textu souvisí. Jelikož slovo „dárek“ se v textu explicitně vůbec nevyskytuje ani nevyplývá z obsahu textu, má být označeno jako správná odpověď. V rámci položky musí respondent uplatňovat rovinu čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení.

Dílčí výsledek:

Tabulka 12 popisuje četnost odpovědí u položky č. 8. Správně odpovědělo 95,31 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 4,69 %, což odpovídá 10 odpovědím, to je zřetelné i z grafu 15. Tato četnost je velice nízká. Tuto položku proto usuzujeme pro respondenty jako velmi snadnou. Respondenti byli u této položky velice úspěšní.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	10	4,69
1 bod	203	95,31
Celkem	213	100

Tabulka 12 – výsledky položky č. 8



Graf 15 – četnost odpovědí položky č. 8

Položka č. 18:

Podtrhni ve výchozím textu přesně tu část, která dokládá informaci, že velbloudi dvouhříbí jsou dobře přizpůsobeni životu na poušti.

Hodnocení:

0 bodů – žádná podtržená část textu či jiná podtrhnutá část textu, než je uvedeno níže viz 1 bod

1 bod – „Životu v pouštích jsou skvěle přizpůsobeni...“ / „... at' už se to týká silně zahuštěných výkalů a moči, nízké frekvence dýchání, nebo schopnosti vydržet dlouhé týdny bez vody.“ / „Životu v pouštích jsou skvěle přizpůsobeni, at' už se to týká silně zahuštěných výkalů a moči, nízké frekvence dýchání, nebo schopnosti vydržet dlouhé týdny bez vody.“

Komentář položky:

Respondenti museli v textu vyhledat přesně tu část, která se týkala důkazu o přizpůsobení velbloudů dvouhříbých životu na poušti. Informace se nachází v textu explicitně napsána, čtenář ovšem musel porozumět celé části a na základě vysuzování podtrhnout pouze tu, která se týkala zadání položky.

Dílčí výsledek:

Tabulka 13 popisuje četnost odpovědí u položky č. 18. Správně odpovědělo 53,05 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 46,95 %. U této položky sledujeme vysokou četnost získání 0 bodů. Respondenti při získání 0 bodů nejčastěji nezaznačili ve výchozím textu didaktického testu žádnou část, v menší míře poté zaznačili jinou část, než je uvedena v hodnocení položky. Setkali jsme se také s několika případy, kdy respondenti podtrhávali zadání položky. Domníváme se, že respondenti neporozuměli zadání a nepochopili, že položka odkazuje na výchozí text, ve kterém mají podtrhnout jimi vybranou část, která odpovídá kritériím zadání položky.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	100	46,95
1 bod	113	53,05
Celkem	213	100

Tabulka 13 – výsledky položky č. 18

Položka č. 20:

Které informace v textu jsou okrajové (nejméně podstatné).

- | | |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| A. informace o přizpůsobení velbloudů
životu na pouštích | C. informace o pouštích a polopouštích |
| B. informace o rozmnožování | D. neznám odpověď |

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/B/D

1 bod – odpověď C

Komentář položky:

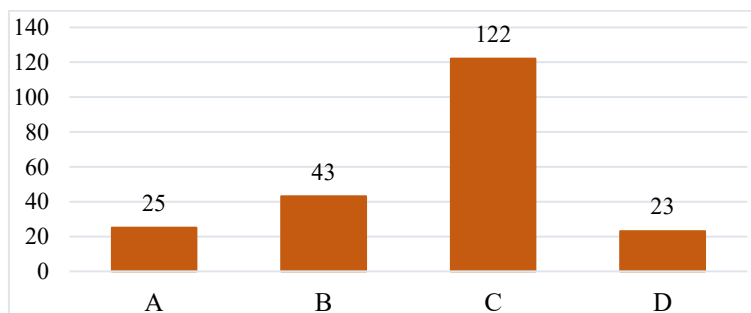
U této položky se předpokládalo, že na ni budou respondenti odpovídat až po přečtení celého výchozího textu. Od čtenářů se vyžadovalo dobré porozumění celému textu. To bylo předpokladem pro vysuzování, které bylo potřebné k posouzení okrajových informací. Jelikož se text týká velblouda dvouhřbého, což vyplývá z nadpisu a celého obsahu textu, čtenáři měli určit, že informace o pouštích a polopouštích jsou v textu okrajové, což plyne i z toho, že se přímo netýkají tématu textu. Tato položka se zdá jako obtížná a od čtenářů se očekávala zvládnutá rovina čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení.

Dílčí výsledek:

Tabulka 14 popisuje četnost odpovědí u položky č. 20. Správně odpovědělo 57,28 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 42,72 %. Podle četností jednotlivých odpovědí v grafu 16 respondenti ve vyšší míře označovali odpověď B, tato odpověď byla zaznamenána 43krát. V podobné míře označovali odpovědi A a D. Na základě míry úspěšnosti položku vyhodnocujeme jako nepříliš úspěšnou.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	91	42,72
1 bod	122	57,28
Celkem	213	100

Tabulka 14 – výsledky položky č. 20

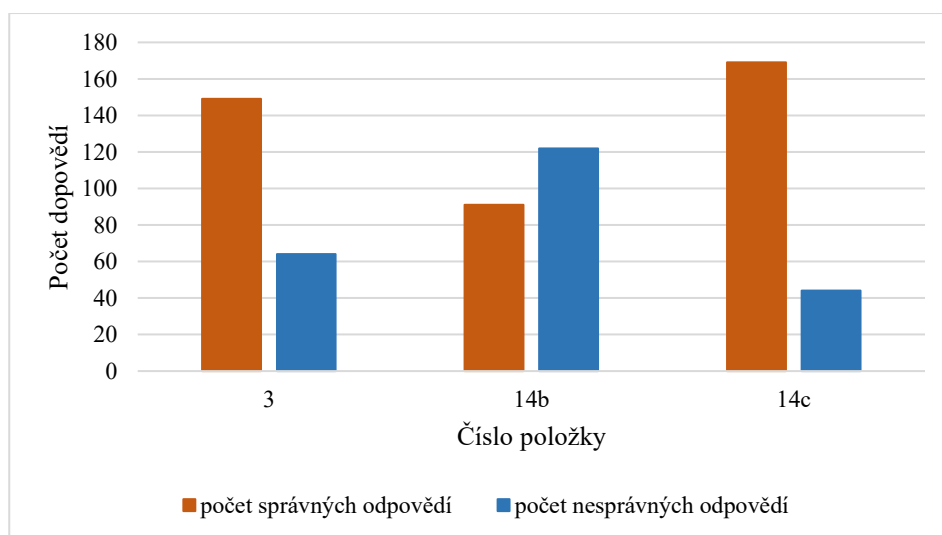


Graf 16 – četnost odpovědí položky č. 20

Položky navazující na očekávaný výstup: ČJL-5-1-03 posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení

K zjištění míry dosažení tohoto očekávaného výstupu jsme zvolili v didaktickém testu tři položky. Respondenti mohli na jednotlivé položky odpovídat v průběhu čtení výchozích textů, případně po čtení. Jednotlivé položky vyžadovaly, aby čtenáři dokázali dekódovat text a porozumět mu. Zadáni položek se vztahovalo k určitým informacím ve výchozích textech, ty čtenáři museli být schopni vyhledat a posoudit jejich úplnost či neúplnost, poté na základě tohoto posouzení volit jednu z nabízených odpovědí. Aby byli čtenáři schopni zvládnout zodpovědět jednotlivé položky, očekává se, že budou mít rozvinutou rovinu čtenářské gramotnosti doslovné porozumění. Vybrané položky vyžadovaly také zvládnutí roviny vysuzování a hodnocení, které se projevilo ve schopnosti určit úplnost a neúplnost sdělení.



Průměrná míra úspěšnosti v položkách orientovaných na ověření dosažení očekávaného výstupu ČJL-5-1-03 dosahuje 64,01 %. Graf 17 ilustruje rozložení správných a nesprávných odpovědí u jednotlivých položek. Pozorujeme, že rozložení odpovědí u položek č. 3 a 14c je téměř srovnatelné. Míra úspěšnosti v položce č. 14b vykazuje výrazné rozdíly, respondenti zde dosahovali mnohem nižší úroveň úspěšnosti. Získané výsledky ukazují nadpoloviční průměrnou úspěšnost. Očekávali jsme, že budou žáci po ukončení 1. stupně základního vzdělávání dosahovat vyšší úspěšnosti. Dále se budeme zabývat interpretací výsledků jednotlivých položek pro tento očekávaný výstup.




Graf 17 – vyhodnocení položek pro očekávaný výstup ČJL-5-1-03

Položka č. 3

Vyber obrázek, který odpovídá popisovaným botám ve výchozím textu.

A.  C. 

B.  D. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/B/D

1 bod – odpověď C

Komentář položky:

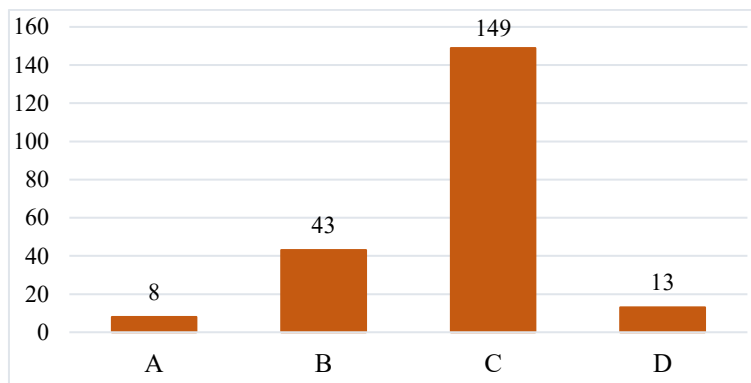
Respondenti museli ve výchozím textu vyhledat příslušnou část vážící informace k vzhledu bot. Po nalezení této části muselo dojít k dekódování textu a k porozumění. Poté respondenti mohli vybírat z nabízených možností u položky a vybrat tu, která odpovídá popisu bot. Z nabízených možností částečně odpovídá možnost A, tyto boty jsou šněrovací, ale nesplňují kritérium vysokých bot. Částečně odpovídá popisu také možnost B, tyto boty jsou vysoké, ale naopak nesplňují kritérium šněrovacích bot. Z nabízených možností je proto správná pouze varianta C, tyto boty splňují úplný popis bot ve výchozím textu. Respondenti museli číst s porozuměním, ale zároveň se zaměřit na všechny části popisu bot a na základě ilustrací bot vybrat takové, které jsou vyobrazeny tak, aby zcela odpovídaly popisu bot. V rámci položky musí respondent uplatňovat rovinu čtenářské gramotnosti doslovné porozumění.

Dílčí výsledek:

Tabulka 15 popisuje četnost odpovědí u položky č. 3. Správně odpovědělo 69,95 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 30,05 %. Podle četností jednotlivých odpovědí v grafu 18 respondenti ve vyšší míře označovali odpověď B, a to v četnosti 43krát. Domníváme se, že respondenti pro výběr správné odpovědi nezahrnuli informaci o „šněrovacích botách“. Při výběru zahrnuli pouze explicitně zahrnutou informaci vysokých bot. Usuzujeme, že tyto špatné odpovědi mohou být důsledkem nepozorného čtení, špatného porozumění textu či neznalosti významu slova „šněrovací“.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	64	30,05
1 bod	149	69,95
Celkem	213	100

Tabulka 15 – výsledky položky č. 3



Graf 18 – četnost odpovědí položky č. 3

Položka č. 14b:

Veškerá voda, kterou velbloud přijme, se nachází v hrbech.		
A. ano	B. ne	C. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/C

1 bod – odpověď B

Komentář položky:

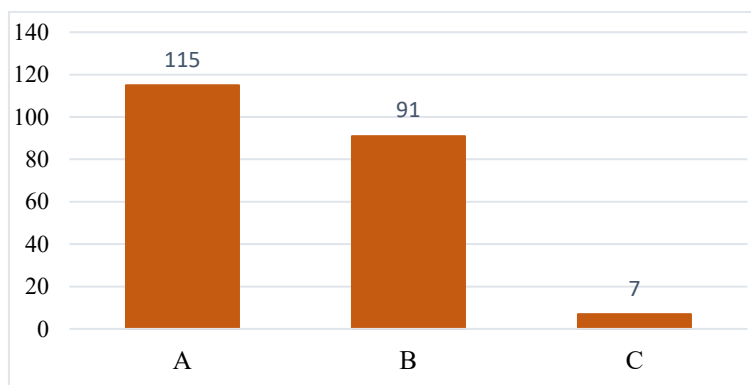
Respondenti měli za úkol posoudit pravdivost tvrzení. Úkolem čtenářů bylo vyhledat informaci v textu a na základě porozumění posoudit, zda je tvrzení správné. V textu byla tato informace nepřímo napsána, nacházela se zde informace „část vody je vázána v tuku vyplňujícím oba hrby“. Z této informace museli žáci vysuzovat, že ne všechna voda se nachází v hrbech. V rámci položky musí respondent uplatňovat rovinu čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení.

Dílčí výsledek:

Tabulka 16 popisuje četnost odpovědí u položky č. 14b. Správně odpovědělo 42,72 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 57,28 %. Tato položka má nízkou míru úspěšnosti. V grafu 19 pozorujeme, že v četnosti 115 odpovědí byla označena odpověď A. Domníváme se, že tyto výsledky souvisejí se špatným porozuměním textu a s absencí schopnosti posoudit úplnost informací. V textu se nacházela informace „část vody je vázána v hrbech“, z této informace respondenti pravděpodobně nebyli schopni vysuzovat a rozhodnout o pravdivosti tvrzení.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	122	57,28
1 bod	91	42,72
Celkem	213	100

Tabulka 16 – výsledky položky č. 14b



Graf 19 – četnost odpovědí položky č. 14b

Položka č. 14c:

Velbloud dvouhrbý je ve volné přírodě považován za ohrožený druh.

- A. ano
- B. ne
- C. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď B/C

1 bod – odpověď A

Komentář položky:

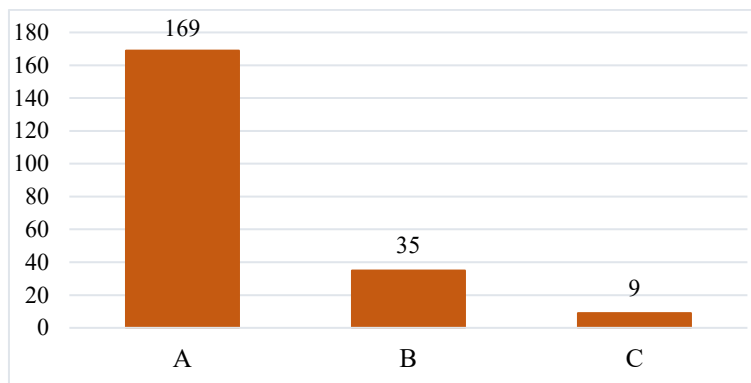
Respondenti měli za úkol posoudit pravdivost tvrzení. Úkolem čtenářů bylo vyhledat informaci v textu a na základě porozumění posoudit, zda je tvrzení správné. V textu byla tato informace nepřímo napsaná, nacházelo se zde tvrzení „ve volné přírodě ohrožen vyhynutím“. Této informaci museli žáci doslovně porozumět a posoudit, že je tvrzení v zadání pravdivé.

Dílčí výsledek:

Tabulka 17 popisuje četnost odpovědí u položky č. 14c. Správně odpovědělo 79,34 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 20,66 %. V četnosti 35 odpovědí respondenti označovali odpověď B, což je patrné z grafu 20. Předpokládáme, že chybné označení souvisí se špatným porozuměním tvrzení v zadání položky či s nedostatečným vyhledáváním informací ve výchozím textu.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	44	20,66
1 bod	169	79,34
Celkem	213	100

Tabulka 17 – výsledky položky č. 14c

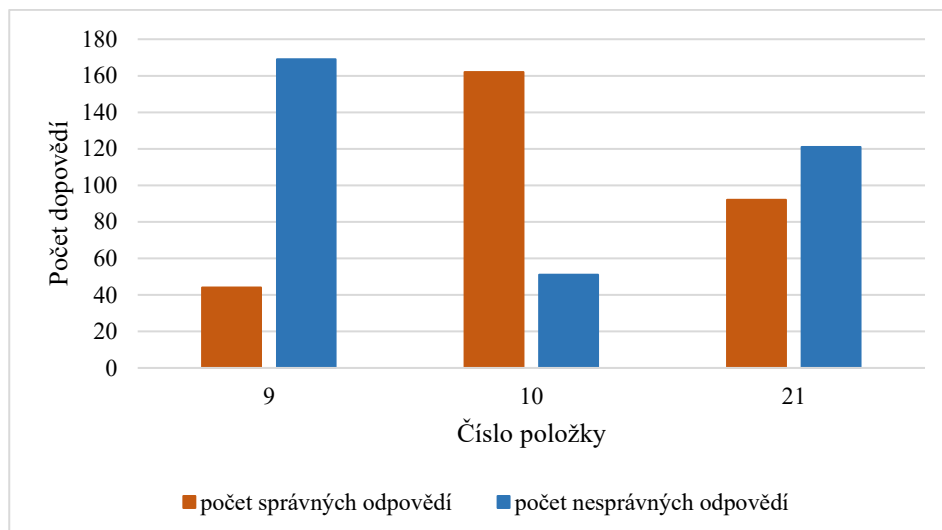


Graf 20 – četnost odpovědí položky č. 14c

Položky navazující na očekávaný výstup: ČJL-5-1-10 sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti

Pro zjištění míry dosažení tohoto očekávaného výstupu jsme zvolili v didaktickém testu tři položky. V rámci tohoto očekávaného výstupu se zaměřujeme pouze na část „sestaví osnovu vyprávění“. Mluvený či písemný projev nebylo možné v rámci didaktického testu ověřit. Položky vztahující se k tomuto očekávanému výstupu jsou sestaveny tak, aby na ně respondenti odpovídali až ve fázi po čtení. Pro správnou odpověď bylo nutné, aby respondenti porozuměli textu, nebylo zde nutné porozumění všem informacím, jako spíše využití makroprocesů a porozumění celé struktuře textu. V položkách čtenáři uplatňují roviny čtenářské gramotnosti doslovné porozumění a vysuzování a hodnocení.

Průměrná míra úspěšnosti v položkách zaměřených na zjištění dosažení očekávaného výstupu ČJL-5-1-10 je 46,64 %. Graf 21 znázorňuje rozložení správných a nesprávných odpovědí u jednotlivých položek. Výsledky jednotlivých položek jsou odlišné. Velmi výrazný rozdíl sledujeme u položky č. 9 a 10, kdy položku č. 9 správně vyřešilo pouze minimum respondentů, naopak položku č. 10 správně vyřešila nadpoloviční část respondentů. Předpokládáme, že tyto výrazné rozdíly souvisí s obtížností položek. Položku č. 9 považujeme za obtížnou, kdežto položku č. 10 spíše za jednoduchou. Průměrná úspěšnost v očekávaném výstupu dosahuje nízkého procentuálního zastoupení. Tento výsledek považujeme za nedostačující. Dále se budeme zabývat interpretací výsledků jednotlivých položek pro tento očekávaný výstup.



Graf 21 – vyhodnocení položek pro očekávaný výstup ČJL-5-1-10

Položka č. 9:

Ve výchozím textu byla vynechaná následující část:

Hunajna se jeho hrubá slova dotkla. Když pak za chvíli poutníka uviděl, jak na velbloudu projíždí kolem, popadl boty a spěchal za ním.

Vyber větu z nabídky, na kterou bude úryvek (Hunajna se jeho hrubá...) vhodně navazovat.

- A. Vešel dovnitř a nabídl jistou částku.
- B. A vyřítil se z krámu.
- C. Hunajn se podíval, kterou pouštní stezku si poutník vybral, a pak se rozběhl zkratkou, aby se dostal před něj.
- D. „Vrátím se pro tu první a budu je mít zadarmo!“
- E. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/C/D/E

1 bod – odpověď B

Komentář položky:

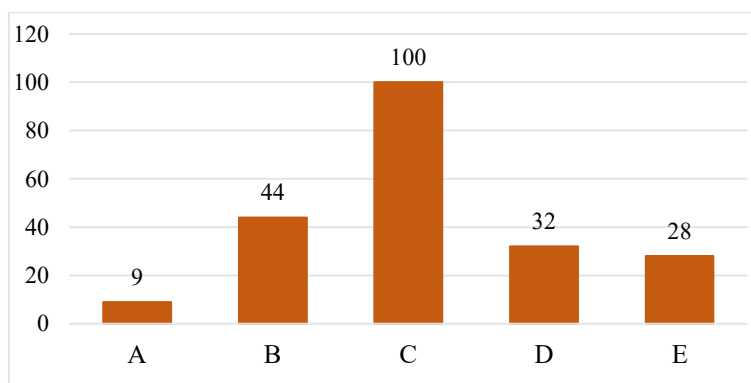
Tato položka vyžadovala dobré porozumění samotné otázce. Žáci museli porozumět, zda volí z nabídnutých odpovědí větu, která bude následovat po doplněném úryvku do výchozího textu, nebo tato věta bude úryvku předcházet. Pokud respondenti správně porozuměli zadání, očekávalo se, že po přečtení celého výchozího textu budou zkoušet zařadit vynechanou část do jednotlivých pasáží textu a sledovat, kde je pasáž vhodně umístěna, zda text navazuje před doplněným úryvkem i po něm, zda je úryvek vhodně zasazen s ohledem na dějovou posloupnost a jazykovou stránku textu. K posouzení vhodného zařazení a sledování jazykové struktury textu žáci uplatňovali rovinu čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení.

Dílčí výsledek:

Tabulka 18 popisuje četnost odpovědí u položky č. 9. Správně odpovědělo 20,66 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 79,34 %. Tato položka dosahuje nejnižší četnosti správných odpovědí v celém didaktickém testu. Z toho usuzujeme, že položka byla pro respondenty velmi obtížná. Podle četností jednotlivých odpovědí v grafu 22 dosahuje nejmenší četnosti odpovědí odpověď A. Odpověď D a E dosahuje podobné četnosti. Velmi vysoké četnosti dosahuje odpověď C, která činí 100 odpovědí. Domníváme se, že tuto odpověď respondenti velmi často označovali z důvodu špatného porozumění zadání. Tato odpověď by byla správná, pokud by žáci měli označovat větu, která bude na vynechaný úryvek navazovat, toto označení je ovšem chybné.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	169	79,34
1 bod	44	20,66
Celkem	213	100

Tabulka 18 – výsledky položky č. 9



Graf 22 – četnost odpovědí položky č. 9

Položka č. 10:

Která osnova odpovídá dějové posloupnosti výchozího textu?	
A.	1. nastražení bot ševcem v poušti; 2. návštěva obchodu; 3. švec odvádí velblouda; 4. smlouvání o ceně bot; 5. poutník sbírá objevené boty; 6. odchod poutníka z obchodu.
B.	1. návštěva obchodu; 2. smlouvání o ceně bot; 3. odchod poutníka z obchodu; 4. nastražení bot ševcem v poušti; 5. poutník sbírá objevené boty; 6. švec odvádí velblouda.
C.	1. návštěva obchodu; 2. smlouvání o ceně bot; 3. odchod poutníka z obchodu; 4. švec odvádí velblouda; 5. nastražení bot ševcem v poušti; 6. poutník sbírá objevené boty.
D.	1. návštěva obchodu; 2. odchod poutníka z obchodu; 3. smlouvání o ceně bot; 4. nastražení bot ševcem v poušti; 5. poutník sbírá objevené boty; 6. švec odvádí velblouda.
E.	neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/C/D/E

1 bod – odpověď B

Komentář položky:

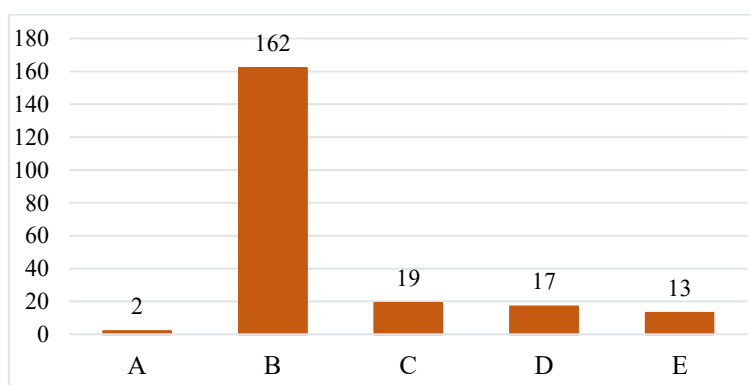
U této položky museli být respondenti seznámeni s pojmem osnova. Po přečtení celého výchozího textu mohli posuzovat, která z navržených osnov odpovídá dějové posloupnosti textu. Respondenti museli dokázat dekodovat text a následně mu porozumět, z jednotlivých pasáží museli vysuzovat a vyhodnotit závěry, které odpovídají struktuře osnovy. Předpokládáme, že respondenti se při rozhodování odpovědi k textu vraceli a museli zpětně dohledávat části textu navazující na osnovu, aby rozhodli o správném řazení bodů osnovy.

Dílčí výsledek:

Tabulka 19 popisuje četnost odpovědí u položky č. 10. Správně odpovědělo 76,06 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 23,94 %. Podle četností jednotlivých odpovědí v grafu 23 respondenti v podobné míře označovali odpověď C, D a E. Náročnost této položky označujeme za průměrnou.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	51	23,94
1 bod	162	76,06
Celkem	213	100

Tabulka 19 – výsledky položky č. 10



Graf 23 – četnost odpovědí položky č. 10

Položka č. 21:

Která osnova odpovídá struktuře výchozího textu?

1. – informace uvedená na začátku výchozího textu, 4. – informace uvedená na konci výchozího textu

A. 1. ohrožení; 2. základní informace; 3. způsob života; 4. zajímavost

B. 1. základní informace; 2. ohrožení; 3. zajímavost; 4. způsob života

C. 1. základní informace; 2. způsob života; 3. ohrožení; 4. zajímavost

D. 1. základní informace; 2. způsob života; 3. zajímavost; 4. ohrožení

E. 1. způsob života; 2. ohrožení; 3. základní informace; 4. zajímavost

F. 1. způsob života; 2. základní informace; 3. zajímavost; 4. ohrožení

G. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/B/C/E/F/G

1 bod – odpověď D

Komentář položky:

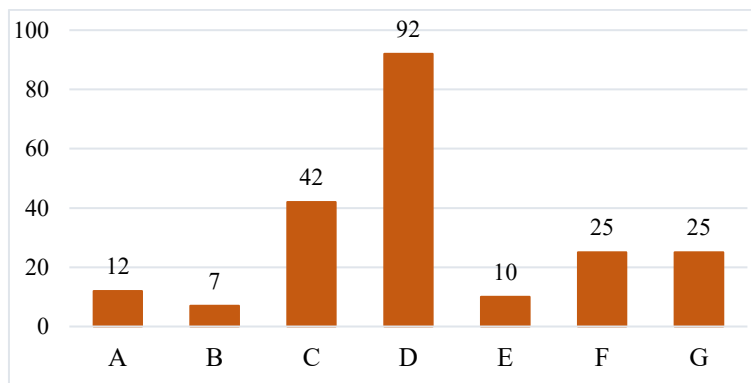
Stejně jako u položky č. 10 museli být respondenti seznámeni s pojmem osnova. Po přečtení celého výchozího textu mohli posuzovat, která z navržených osnov odpovídá struktuře textu. Respondenti museli dokázat dekódovat text a následně mu porozumět, z jednotlivých pasáží museli vysuzovat a vyhodnotit závěry, které odpovídají struktuře osnovy. Předpokládáme, že respondenti se při rozhodování odpovědi k textu vraceli a museli zpětně dohledávat části textu navazující na osnovu, aby rozhodli o správném řazení bodů osnovy.

Dílčí výsledek:

Tabulka 20 popisuje četnost odpovědí u položky č. 21. Správně odpovědělo 43,19 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 56,81 %. Usuzujeme, že tato položka byla pro respondenty náročná, jelikož odpovědět správně dokázal menší počet respondentů. Náročnost položky byla pravděpodobně ovlivněna množstvím nabízených odpovědí. Jak je zřetelné z grafu 24, respondenti v četnosti 43 odpovědí označili odpověď C. V četnosti 25 odpovědí označili odpověď F a E. Dle míry úspěšnosti tuto položku vyhodnocujeme jako nepřilíš úspěšnou.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	121	56,81
1 bod	92	43,19
Celkem	213	100

Tabulka 20 – výsledky položky č. 21

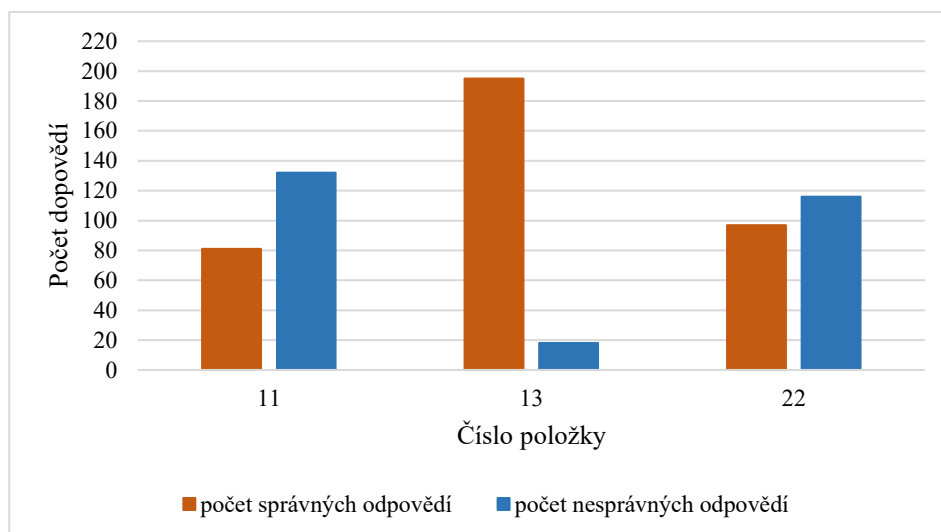


Graf 24 – četnost odpovědí položky č. 21

Položky navazující na očekávaný výstup: ČJL-5-3-03 rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů

Pro zjištění míry dosažení tohoto očekávaného výstupu jsme zvolili v didaktickém testu tři položky. Položky vztahující se k tomuto očekávanému výstupu jsou sestaveny tak, aby na ně respondenti odpovídali až ve fázi po čtení. Dvě položky vyžadují, aby byli respondenti seznámeni s pojmem umělecký a neumělecký text. Bez znalosti těchto pojmů nelze očekávat, že budou respondenti schopni na položky odpovědět. Pokud respondenti pojmy znali, museli dokázat číst s porozuměním a identifikovat jednotlivé znaky, které se váží k jednotlivým typům textů. V položkách čtenáři uplatňují roviny čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení.

Průměrná míra úspěšnosti v položkách zaměřených na zjištění dosažení očekávaného výstupu ČJL-5-3-03 je 58,37 %. Graf 25 znázorňuje rozložení správných a nesprávných odpovědí u jednotlivých položek. Sledujeme, že u položek č. 11 a 22 je rozložení odpovědí podobné, u položky č. 13 došlo k vysoké úspěšnosti respondentů, což přisuzujeme zadání položky, které považujeme za jednodušší. Dále se budeme zabývat interpretací výsledků jednotlivých položek pro tento očekávaný výstup.



Graf 25 – vyhodnocení položek pro očekávaný výstup ČJL-5-3-03

Položka č. 11:

<p>O jaký typ textu se jedná? A. umělecký text B. neumělecký text C. neznám odpověď</p>

Hodnocení:

0 bodů – odpověď B/C

1 bod – odpověď A

Komentář položky:

Tato položka vyžadovala, aby byli respondenti seznámeni s pojmem umělecký a neumělecký text. Při absenci znalosti těchto pojmů nemohli být respondenti schopni rozhodnout o správné odpovědi. Pokud respondenti tyto pojmy znali, vyžadovala se od nich po přečtení výchozího textu identifikace znaků, které se váží k typům textů. V textu žáci mohli např. identifikovat postavy, dějovou linii příběhu nebo použité jazykové prostředky, které značily, že se jedná o text umělecký. V rámci položky musí respondenti uplatňovat rovinu čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení.

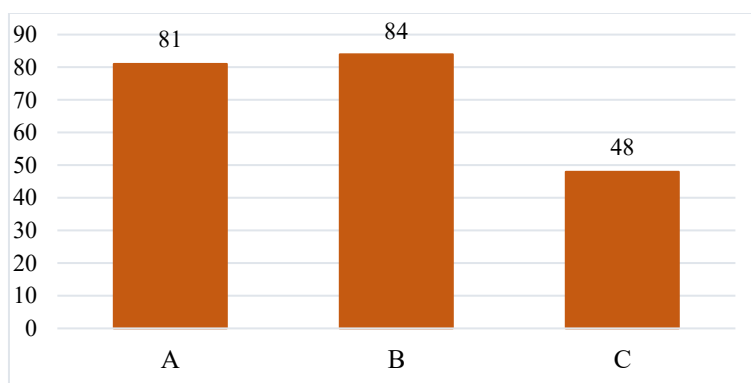
Dílčí výsledek:

Tabulka 21 popisuje četnost odpovědí u položky č. 11. Správně odpovědělo 38,03 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 61,97 %. Podle výsledků položky usuzujeme, že tato položka byla pro respondenty velmi náročná. Respondenti dle grafu 26 v četnosti 81 odpovědí označili správnou odpověď a v četnosti 132 nesprávnou odpověď. Ve velké míře byla označena odpověď „neznám odpověď“, a to v četnosti 48 odpovědí. Na základě četnosti jednotlivých

odpovědi usuzujeme, že žáci ve velké míře neznali pojmy umělecký a neumělecký text, případně neznali znaky, podle kterých mohou dané typy textů odlišit. Domníváme se též, že se respondenti s těmito typy textů setkali, ale nedokázali na základě výchozího textu posoudit znaky, podle kterých by dokázali určit, o jaký typ textu se jedná.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	132	61,97
1 bod	81	38,03
Celkem	213	100

Tabulka 21 – výsledky položky č. 11



Graf 26 – četnost odpovědi položky č. 11

Položka č. 13:

Za jakým účelem byl tento text napsán?

- A. Pobavit čtenáře vtipnými informacemi o velbloudu dvouhrbém.
- B. Přesvědčit čtenáře o oblíbenosti velblouda dvouhrbého mezi lidmi.
- C. Informovat čtenáře o základních informacích o velbloudu dvouhrbém.
- D. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/B/D

1 bod – odpověď C

Komentář položky:

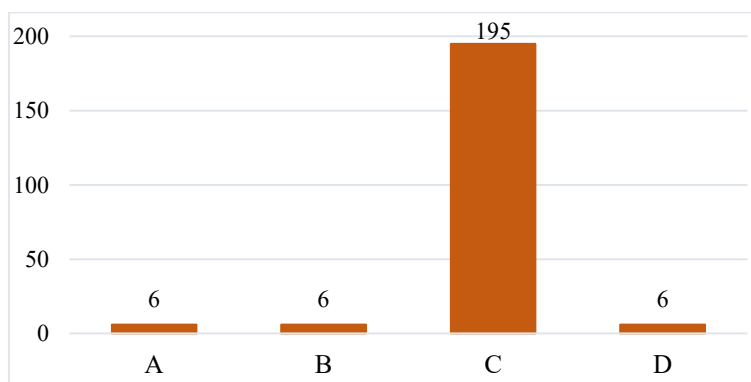
Respondenti měli v této položce za úkol postihnout záměr autora textu. Předpokladem pro nalezení správné odpovědi bylo porozumění textu a vysuzování a hodnocení obsahu textu při úvaze o záměru autora textu. K posouzení odpovědi se čtenáři museli zaměřit na samotný obsah textu, grafickou stránku textu, délku textu a převážně na použité jazykové prostředky. Na základě vyhodnocení všech faktorů mohli čtenáři vyvodit, že účelem textu je předání informací.

Dílčí výsledek:

Tabulka 22 popisuje četnost odpovědí u položky č. 13. Správně odpovědělo 91,55 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 8,45 %. Podle četností jednotlivých odpovědí respondenti dokázali ve vysoké míře označit správnou odpověď, tato odpověď byla označena 195krát. V grafu 27 sledujeme, že zbylé odpovědi respondenti označili ve stejné četnosti. Dle míry úspěšnosti tuto položku vyhodnocujeme jako úspěšnou.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	18	8,45
1 bod	195	91,55
Celkem	213	100

Tabulka 22 – výsledky položky č. 13



Graf 27 – četnost odpovědí položky č. 13

Položka č. 22:

O jaký typ textu se jedná?

- A. umělecký
- B. neumělecký
- C. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/C

1 bod – odpověď B

Komentář položky:

Obdobně jako u položky č. 11 byla předpokladem správné odpovědi znalost pojmu umělecký a neumělecký text. Při absenci znalosti těchto pojmů nemohli být respondenti schopni rozhodnout o správné odpovědi. Pokud tyto pojmy znali, vyžadovala se od nich po přečtení výchozího textu identifikace znaků, které se váží k typům textů. V textu žáci mohli sledovat např. výskyt odborných pojmů a latinského názvosloví, strukturu textu, využití tabulky aj. Na základě těchto znaků poté mohli respondenti rozhodnout, že se jedná o neumělecký text.

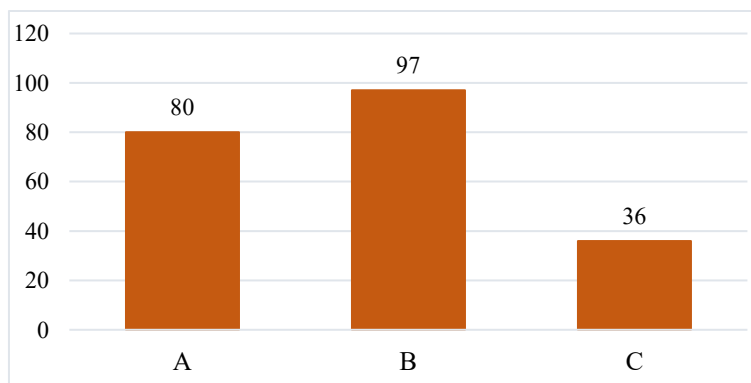
V rámci položky musí respondenti uplatňovat rovinu čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení.

Dílčí výsledek:

Tabulka 23 popisuje četnost odpovědí u položky č. 22. Správně odpovědělo 45,46 % žáků. Chybnou odpověď tvoří 54,46 %. Podle výsledků položky usuzujeme, že tato položka byla pro respondenty velmi náročná. Respondenti dle grafu 28 v četnosti 97 odpovědí označili správnou odpověď, v četnosti 116 odpovědí nesprávnou, z čehož 36 respondentů označilo odpověď „neznám odpověď“. Tato položka dosahuje podobných výsledků jako položka č. 11. Jednalo se o stejné zadání položky, které se ale vázalo k jiným textům. Stejně jako u položky č. 11 usuzujeme, že žáci neznali pojmy umělecký a neumělecký text, případně neznali znaky, podle kterých mohou dané typy textů odlišit. Též je možné uvažovat nad možností, že respondenti nedokázali na základě výchozího textu posoudit znaky, podle kterých by mohli určit, o jaký typ textu se jedná.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	116	54,46
1 bod	97	45,54
Celkem	213	100

Tabulka 23 – výsledky položky č. 22

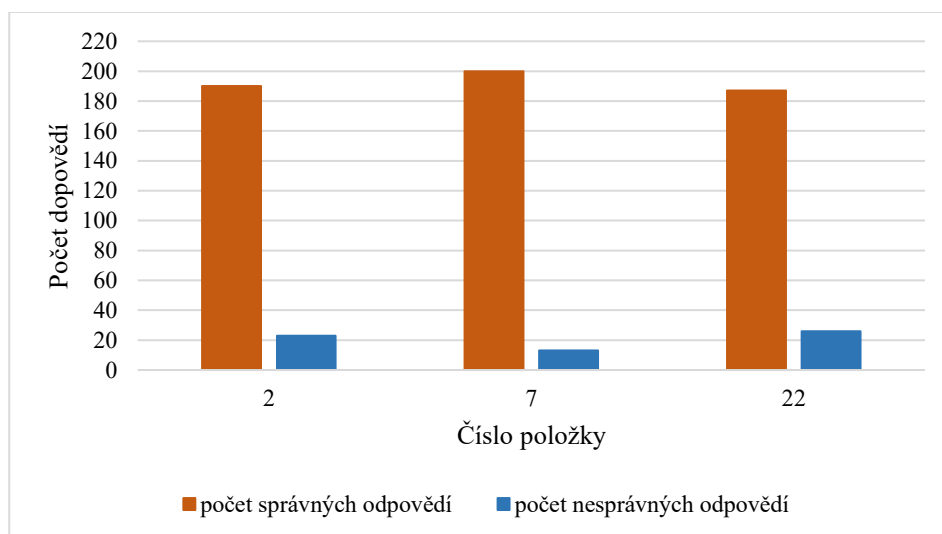


Graf 28 – četnost odpovědí položky č. 22

Položky navazující na očekávaný výstup: ČJL-5-3-04 při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy

Pro zjištění míry dosažení tohoto očekávaného výstupu jsme v didaktickém testu sestavili tři položky. Pro zvládnutí očekávaného výstupu je nutné, aby žáci dokázali rozlišovat elementární literární prvky, jako je rozlišování literárních žánrů, záměr autora textu, posuzování výskytu prvků nadpřirozena apod. Žáci museli textu porozumět, aby mohli rozhodnout o správné odpovědi. Položky vyžadovaly, aby čtenář ovládal oblast čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení. Na základě porozumění čtenář vyvozoval závěry a dokázal zhodnotit jednotlivé literární prvky.

Průměrná míra úspěšnosti v položkách zaměřených na zjištění dosažení očekávaného výstupu ČJL-5-3-04 je 90,3 %. Graf 29 znázorňuje rozložení správných a nesprávných odpovědí u jednotlivých položek. Sledujeme, že toto rozložení odpovědí je v položkách téměř srovnatelné. Respondenti odpovídali převážně správně. Dále se budeme zabývat interpretací výsledků jednotlivých položek pro tento očekávaný výstup.



Graf 29 – vyhodnocení položek pro očekávaný výstup ČJL-5-3-04

Položka č. 2:

Mohl se příběh z výchozího textu skutečně stát?

- A. ano
- B. ne
- C. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď B/C

1 bod – odpověď A

Komentář položky:

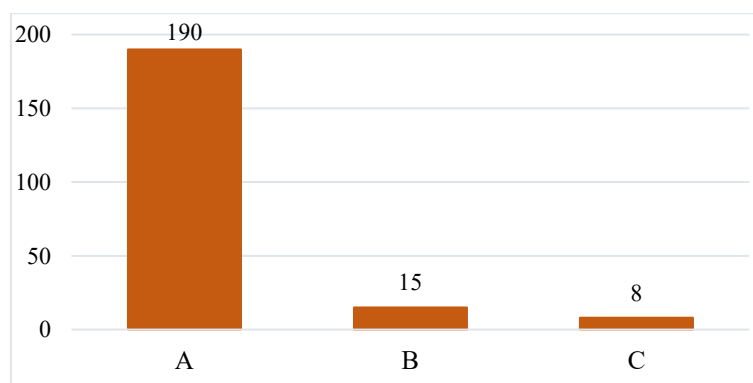
Od respondentů se očekávalo, že budou po přečtení celého textu uvažovat nad příběhem a nad skutečností, zda by se skutečně mohl stát. Bylo nutné přemýšlet nad tím, zda se v textu vyskytovaly situace, které by v reálném světě nebylo možné skutečně provést (např. kouzla, nadpřirozené schopnosti), či zda jsou postavy a prostředí v textu reálné. Z textu vyplývá, že se děj odehrává na poušti a vyskytují se zde dvě postavy, které nemají žádné nadpřirozené schopnosti. Příběh se tedy mohl skutečně stát. V rámci položky musí respondenti uplatňovat rovinu čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení.

Dílčí výsledek:

U této položky dokázala většina žáků odpovědět správně. V tabulce 24 sledujeme, že celkem 89,33 % respondentů odpovědělo správně a pouze 10,56 % nesprávně. Z grafu 30 vyplývá, že z respondentů, kteří získali 0 bodů, pouze 9 odpovědělo nesprávně, zbylých 6 respondentů odpověď na otázku neznalo. Celkově tato položka byla pro respondenty dle odpovědí jednoduchá a většina z nich dokázala určit správnou odpověď.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	23	10,80
1 bod	190	89,20
Celkem	213	100

Tabulka 24 – výsledky položky č. 2



Graf 30 – četnost odpovědí položky č. 2

Položka č. 7:

Postavy mají nadpřirozené schopnosti.

- A. ano
- B. ne
- C. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/C

1 bod – odpověď B

Komentář položky:

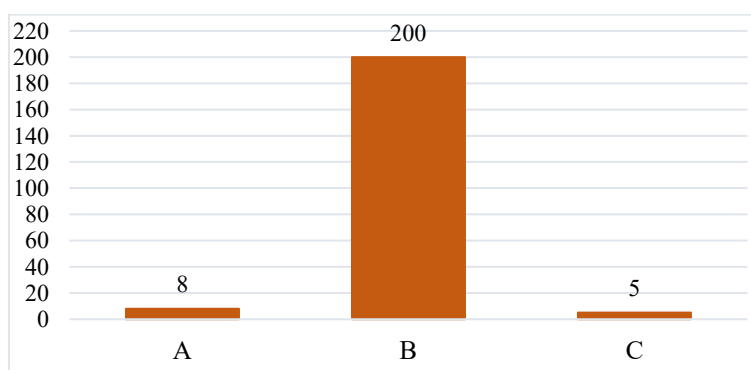
Po přečtení celého textu se od respondentů vyžadovalo posouzení výskytu nadpřirozených schopností postav. Žáci museli dokázat obsahu textu porozumět a dokázat identifikovat, zda se v textu objevily nadpřirozené prvky. Na základě analýzy mohou čtenáři rozhodnout o platnosti tvrzení položky. Jelikož se u postav nevyskytovaly žádné nadpřirozené schopnosti, jako je např. kouzlení, létání apod., správná odpověď bude „ne“. V rámci položky musí respondenti uplatňovat rovinu čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení.

Dílčí výsledek:

U této položky dokázala většina žáků odpovědět správně. V tabulce 25 sledujeme, že celkem 93,9 % respondentů odpovědělo správně a pouze 6,1 % nesprávně. Z grafu 31 vyplývá, že respondentů, kteří získali 0 bodů, bylo pouze 13, z nich 5 označilo odpověď C. Celkově tato položka byla pro respondenty dle odpovědí jednoduchá a většina z nich dokázala určit správnou odpověď.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	13	6,10
1 bod	200	93,90
Celkem	213	100

Tabulka 25 – výsledky položky č. 7



Graf 31 – četnost odpovědí položky č. 7

Položka č. 12:

Kde bys takový text mohl/a najít?

- A. ve slovníku
B. v knize pohádek

- C. v encyklopedii
D. na plakátu
E. neznám odpověď

Hodnocení:

0 bodů – odpověď A/B/D/E

1 bod – odpověď C

Komentář položky:

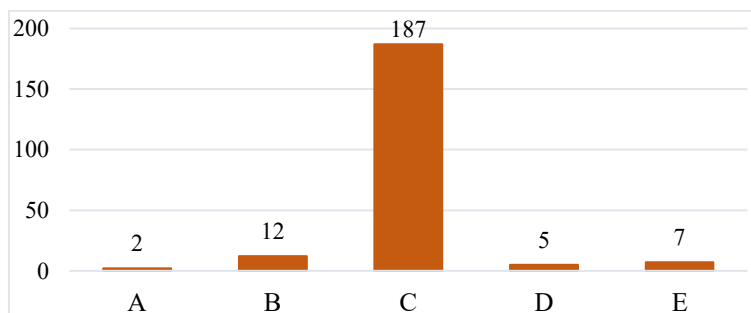
Respondenti museli po přečtení výchozího textu využít roviny vysuzování a hodnocení. Posouzení správné odpovědi vyžadovalo identifikaci znaků v textu, které čtenáři pomohly rozhodnout, kde se daný text může nacházet. Dle těchto znaků mohli čtenáři posoudit, že text obsahuje informace týkající se velblouda dvouhrbého. Na základě členění textu a grafické stránky měli žáci identifikovat, že se text může objevit v encyklopedii.

Dílčí výsledek:

Stejně jako u předchozí položky, vážící se ke stejnému očekávanému výstupu, dokázala většina respondentů odpovědět správně. V tabulce 26 sledujeme, že celkem 87,79 % respondentů odpovědělo správně a pouze 12,21 % nesprávně. V grafu 32 pozorujeme, že nejvyšší četnosti po správné odpovědi dosahuje odpověď B v počtu 12 odpovědí. Domníváme se, že je možné, že respondenti neporozuměli zadání položky a tuto otázku vztahovali k prvnímu výchozímu textu. Celkově tato položka byla pro respondenty dle odpovědí jednoduchá a většina z nich dokázala určit správnou odpověď.

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	26	12,21
1 bod	187	87,79
Celkem	213	100

Tabulka 26 – výsledky položky č. 12



Graf 32 – četnost odpovědí položky č. 12

6 DISKUSE

V diskusi se zaměříme na komplexní shrnutí zjištěných poznatků z provedeného výzkumného šetření. Představíme odpovědi na výzkumné otázky, které jsme si před samotným provedením výzkumu stanovili. Na konci diskuse uvedeme limity práce a doporučení do praxe, která jsme sestavili na základě výsledků práce.

V diplomové práci jsme jako hlavní výzkumnou otázku stanovili: *Do jaké míry uspěli žáci po ukončení 1. stupně ZŠ v očekávaných výstupech zaměřených na čtenářskou gramotnost?*

V rámci výzkumného šetření jsme jako výzkumnou metodu zvolili didaktický test sestavený na základě očekávaných výstupů pro druhé hodnoticí období 1. stupně základního vzdělávání, které svojí povahou odpovídají předpokládanému rozvoji čtenářské gramotnosti. Po celkovém vyhodnocení didaktického testu jsme mohli určit míru úspěšnosti žáků ve zvolených očekávaných výstupech. Zjistili jsme, že celková úspěšnost žáků dosáhla 69,99 %.

Sledovali jsme žáky po ukončení 1. stupně základního vzdělávání, konkrétně se jednalo o žáky šestého ročníku. Tito žáci by proto měli sledovaných očekávaných výstupů v daném ročníku dosahovat, jelikož očekávané výstupy stanovují minimální úroveň, které mají žáci v daném období dosáhnout. Proto jsme očekávali, že se míra úspěšnosti bude blížit ke 100 %. Výsledky nám ukazují, že žáci byli úspěšní pouze u necelých tří čtvrtin úloh, což považujeme za nedostačující. Pouze jeden žák dosáhl 100% úspěšnosti. Tato skutečnost vyžaduje pozornost převážně pedagogů na základních školách, kteří by měli pravidelně reflektovat, zda žáci v daných hodnoticích obdobích skutečně očekávaných výstupů dosahují.

V rámci výzkumného šetření jsme si stanovili dvě dílčí výzkumné otázky: *Do jaké míry uspěli žáci po ukončení 1. stupně ZŠ v rovině čtenářské gramotnosti doslovné porozumění?* a *Do jaké míry uspěli žáci po ukončení 1. stupně ZŠ v rovině čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení?* Odpovědi na tyto otázky jsme vyhodnotili na základě výsledků z didaktického testu. Jednotlivé položky testu sledovaly vždy jednu z rovin čtenářské gramotnosti: doslovné porozumění, nebo vysuzování a hodnocení. Na otázky jsme dokázali odpovědět po vyhodnocení všech dílčích položek.

Dále budeme odpovídat na dílčí výzkumnou otázku: *Do jaké míry uspěli žáci po ukončení 1. stupně ZŠ v rovině čtenářské gramotnosti doslovné porozumění?* Po vyhodnocení všech položek, které u žáků vyžadovaly rozvinutou rovinu čtenářské gramotnosti doslovné

porozumění, byla zjištěna celková úspěšnost 75,95 %. Tento výsledek vypovídá o úspěšnosti žáků v této konkrétní oblasti. Položky týkající se této roviny byly v rámci celého didaktického testu zařazeny mezi jednodušší, což je v souladu s obecným pohledem na tuto rovinu jakožto jednu z nejjednodušších v kontextu čtenářské gramotnosti.

Očekávali jsme větší úspěšnost žáků. Předpokládáme, že nepřiliš velká úspěšnost u těchto položek může souviset s mnoha faktory. Jedním z možných důvodů může být nedostatečné pochopení zadání nebo nepozornost při hledání explicitně uvedených informací ve výchozích textech testu. To naznačuje, že žáci mohou mít problémy s analýzou textů, což jsou klíčové dovednosti pro úspěšné čtení a porozumění textu.

Pro popsání důvodů nízké úspěšnosti by bylo zapotřebí zkoumat příčiny v rámci dalšího výzkumného šetření, kde by bylo využito dalších výzkumných metod. Výsledek této dílčí otázky může mít přínos pro učitele, kteří se mohou více zaměřit na podporu rozvoje této roviny čtenářské gramotnosti. Prostřednictvím jiných výukových metod nebo výukových strategií by mohlo dojít k výraznému zlepšení úspěšnosti žáků.

Dále budeme odpovídat na druhou dílčí výzkumnou otázku: *Do jaké míry uspěli žáci po ukončení 1. stupně ZŠ v rovině čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení?* Po vyhodnocení všech položek, které u žáků vyžadovaly rozvinutí roviny čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení, činí celková úspěšnost 66,64 %. Tyto položky považujeme za náročnější než ty, které se týkaly roviny čtenářské gramotnosti doslovné porozumění. Proto jsme předpokládali, že mezi mírou úspěšnosti roviny vysuzování a hodnocení a roviny doslovné porozumění bude patrný rozdíl, což výsledky potvrzují. Respondenti mají rovinu čtenářské gramotnosti doslovné porozumění rozvinutou na větší úrovni nežli rovinu vysuzování a hodnocení.

Při vyhodnocování položek, které testovaly rozvoj této roviny čtenářské gramotnosti, jsme zaznamenali položky s vyšší úspěšností, které jsme při tvorbě testu stanovili jako méně náročné, ale také položky s nižší úspěšností, které naopak považujeme za náročnější. Tento výsledek odpovídá našim očekáváním, jelikož tyto položky byly náročné a předpokládaly vyšší úroveň vysuzování a hodnocení informací z textu.

Usuzujeme, že žáci mohou mít obtíže při interpretaci textů a vyvozování hlubších porozumění, které jsou potřebné pro rovinu vysuzování a hodnocení. I u této roviny by bylo vhodné provést navazující výzkumné šetření, které by se blíže zabývalo zvolenou rovinou a příčinami, které mohou rozvoj rovin čtenářské gramotnosti ovlivňovat. Pro učitele může

být zjištění úrovně rozvinutí této roviny přínosné. Dále v doporučeních do praxe uvedeme možnosti práce s žáky, na které se učitelé mohou zaměřit, budou-li chtít rovinu vysuzování a hodnocení u žáků záměrně rozvíjet.

V českém prostředí nenacházíme mnoho výzkumů, které by se zabývaly zjišťováním úrovně čtenářské gramotnosti žáků v návaznosti na očekávané výstupy z RVP ZV. Fasnerová et al. (2020) provedla výzkum zaměřený na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků po prvním hodnotícím období 1. stupně základní školy. Výsledky ukazují, že žáci dosahují poměrně vysoké úrovně gramotnosti. Nejúspěšnější jsou v rovině čtenářské gramotnosti doslovné porozumění, následně vysuzování a hodnocení, nejnižší úspěšnost byla zaznamenána u roviny aplikace a metakognice. Výsledky tohoto výzkumného šetření jsou poměrně srovnatelné s výsledky naší práce, která sledovala žáky po ukončení prvního stupně základní školy. Nešněrová (2018) provedla výzkum zaměřený na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků 3., 4. a 5. ročníku základní školy a sledovala postupy porozumění, jako je vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. Tyto postupy se částečně překrývají s našimi dílčími výzkumnými otázkami, které jsou zaměřené na roviny čtenářské gramotnosti doslovné porozumění a vysuzování a hodnocení. Dle zjištění Nešněrové (2018) byli žáci nejúspěšnější v postupech porozumění a vyvozování závěrů. Tento postup se překrývá s rovinou čtenářské gramotnosti vysuzování a hodnocení, která dle našich zjištění dosahovala horších výsledků než rovina doslovné porozumění. Stejně postupy porozumění sleduje mezinárodní šetření PIRLS. Čeští žáci dosahují lepších výsledků v postupech vyhledávání a vyvozování nežli v postupech interpretace a posuzování (Janotová et al., 2023). Hejsek (2015) uvádí, že výsledky jeho výzkumu provedeného s žáky 6. ročníku nepotvrzují výsledky PISA a PIRLS. Švrčková & Šimik (2012) se zabývají sledováním metody čtení a psaní na kvalitu čtenářské gramotnosti, tato zjištění nejsou pro naši práci předmětná. Pro porovnání je ale možné uvést dílčí výsledky, které se zabývaly sledováním rovin čtenářské gramotnosti. Přestože autoři sledovali žáky 2. ročníku základní školy, pozorujeme podobné výsledky v úrovni úspěšnosti jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti. Zjištěné výsledky se částečně shodovaly s dřívějšími výzkumy, ale také vykazovaly určité odlišnosti, které mohou být způsobeny různými výzkumnými metodami či odlišným výzkumným vzorkem.

Výsledky diplomové práce poskytují podněty k dalšímu zkoumání čtenářské gramotnosti žáků na základních školách. Dále by bylo vhodné se zaměřit na identifikaci příčin nižší úspěšnosti žáků a navrhnout opatření pro zlepšení výsledků.

6.1 Limity

V rámci diplomové práce jsme identifikovali několik limitů, které mohou mít vliv na celkovou kvalitu výzkumného šetření, a to převážně na možné zkreslení v oblasti interpretace výsledků.

Prvním limitem je nižší reliabilita testu. Test obsahoval poměrně velké množství položek, na základě kterého jsme očekávali vyšší hodnotu reliability testu. Proto existuje riziko, že didaktický test nemusí poskytnout konzistentní výsledky, které by při opakovaném použití testu poskytly podobné výsledky. Druhým limitem jsou výsledky, které nám poskytla analýza vlastností položek, jako je obtížnost a citlivost úloh. Mnoho položek nesplňovalo požadavky na hodnoty indexu obtížnosti a koeficientu citlivosti. Přestože je test sestaven jako ověřující (proto očekáváme, že některé otázky budou vykazovat nižší míru obtížnosti), bylo by vhodné didaktický test aplikovat v rámci pretestu na větším vzorku žáků, aby posléze mohlo dojít k lepší optimalizaci testových úloh.

Je důležité uvést také vlastní nedostatečnou zkušenost v oblasti výzkumu. Přestože jsme se snažili o kvalitní provedení analýzy a interpretaci dat, nedostatek zkušeností může kvalitu provedeného výzkumu ovlivnit.

6.2 Doporučení pro praxi

Čtenářská gramotnost je v aktuálním kurikulu nejvíce obsažena ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura. Pro učitele tak kurikulum předkládá, že čtenářskou gramotnost je nejvhodnější rozvíjet právě v ní. Přestože se výzkum diplomové práce zabýval očekávanými výstupy pro tuto vzdělávací oblast z RVP ZV, chtěli bychom zdůraznit, že cílem základního vzdělávání je především získávání klíčových kompetencí, které jsou kroskurikulární, tedy prostupují všemi oblastmi kurikula. Proto by ani rozvoj čtenářské gramotnosti neměl být cílen pouze do hodin českého jazyka a literatury, ale měl by se aplikovat napříč všemi vzdělávacími předměty. Učitelé by se tak měli zaměřit na transdisciplinaritu čtenářské gramotnosti ve všech vzdělávacích oborech, což odpovídá i pojetí klíčových kompetencí v RVP ZV. Učitelé musí záměrně a dlouhodobě rozvíjet klíčové kompetence, které svým obsahem zahrnují i čtenářskou gramotnost. Tento rozvoj povede k tomu, že žák bude uplatnitelný a úspěšný v životě.

Ve výuce se doporučujeme zaměřit na cílené rozvíjení čtenářských strategií. Přestože některé čtenářské strategie žáci při práci s texty používají neuvědoměle, je zapotřebí, aby

učitelé žákům ukazovali i další strategie. To zdůrazňuje i Najvarová (2010), která uvádí, že žáci nejsou ve výuce systematicky vedeni k používání čtenářských strategií. Pokud učitelé žákům čtenářské strategie budou představovat a budou je vést k jejich používání, ukáží jim tak cílenou možnost, jak pracovat s texty, aby došlo k jejich porozumění. Pokud se žáci následně setkají s texty vysoké náročnosti, mohou využít naučené strategie, které jim k porozumění textu pomohou. Učitel by měl žákům poskytovat podporu pomocí scaffoldingu. Mezi účinné podpory patří využití nedokončených vět, modelování a ukazování na příkladu, zapojení emocí, metody dramatické výchovy, pomoc vrstevníků nebo grafické organizéry pro označování informací v textu (Schacherl & Whitcroft, 2022).

Velký význam má také sebehodnocení žáků, které by mělo po práci s textem bezprostředně nadcházet. V současné době je sebehodnocení jedním z cílů současného vzdělávání. Žáci se díky němu učí reflektovat své úspěchy i neúspěchy a plánovat své další postupy v učení. V RVP ZV nalezneme sebehodnocení i v klíčové kompetenci k učení, kde je uvedeno, že žák by měl být schopen posoudit vlastní pokrok, naplánovat, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, dokázat kriticky zhodnotit výsledky svého učení apod. Špačková et al. (2019) uvádí, že sebehodnocení žáků má rovněž velký význam pro učitele, jelikož vypovídá o implicitních jevech, které učitel nemusí vnímat. Může se jednat např. o žákovu spokojenost s výsledkem, žákovy představy o pomoci apod. Učitel tak může žákům poskytovat individuální podporu a přizpůsobovat jim vzdělávací proces. Sebehodnocení zároveň učitelům přináší cennou zpětnou vazbu o tom, jak žáci dle vlastního názoru naplňují požadavky stanovené aktuálním kurikulem.

Výsledky výzkumného šetření ukazují, že žáci nedostatečně ovládají sledované očekávané výstupy. Učitelům doporučujeme, aby pravidelně reflektovali výuku a sledovali, zda žáci dosahují cílů výuky. Z doporučení PIRLS 2021 by pro učitele mohlo být přínosné, pokud by do výuky zařadili konstruktivistický model učení E-U-R, které má pozitivní vliv na formování čtenářské gramotnosti (Janotová et al, 2023).

Formování čtenářské gramotnosti je velmi náročná a zdlouhavá cesta, která by měla být podpořena i celorepublikovou strategií ve vzdělávání. Ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ je obsažen strategický cíl zaměřený na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život (Fryč et al., 2020). Tento cíl v sobě obsahuje především získávání kompetencí, které jsou podstatné také pro funkční gramotnost, jejíž součástí je i čtenářská gramotnost. Více se ale Strategie 2030+ této gramotnosti nevěnuje. Současně probíhá také velká revize RVP ZV. Součástí revidovaného kurikula by

mělo být zdůraznění čtenářské gramotnosti, která bude společně s matematickou gramotností součástí základních gramotností, které by se měly prolínat všemi oblastmi a obory (Baierlová et al., 2022). Myslíme si, že tato implementace gramotností by byla velmi přínosná a učitelům by mohla pomoci k záměrnému rozvoji čtenářské gramotnosti. Věříme, že tímto způsobem lze posílit čtenářskou gramotnost žáků a připravit je na úspěšný a uplatnitelný život v neustále se měnícím světě.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali čtenářskou gramotností žáků primární školy v návaznosti na aktuální kurikulum. Práci jsme rozdělili na teoretickou a praktickou část. V teoretické části práce jsme ve třech kapitolách vymezili téma dle aktuálních zjištění. Zabývali jsme se pojmem čtenářské gramotnosti v kontextu funkční gramotnosti a její pozicí vůči ostatním gramotnostem. Dále jsme popsali etapy rozvoje čtenářské gramotnosti s důrazem na období mladšího školního věku. Pro komplexní vhled do tématu jsme uvedli roviny čtenářské gramotnosti a faktory, které mohou mít vliv na jejich rozvoj. Ve druhé kapitole jsme analyzovali RVP ZV s ohledem na oblasti výskytu čtenářské gramotnosti. Zabývali jsme se všemi částmi kurikula a v kontextu standardů RVP ZV uvedli očekávané výstupy, které svým obsahem rozvíjí čtenářskou gramotnost. Aktuální kurikulum České republiky jsme pro porovnání komparovali s finským kurikulem. Finsko je známé svým vzdělávacím systémem a úspěšností v mezinárodních výzkumech, jako je PIRLS a PISA, proto jsme popsali, jak má tato země implementovanou čtenářskou gramotnost do svého kurikula. Ve třetí kapitole jsme se zabývali mezinárodními šetřeními PISA a PIRLS. V rámci této práce pro nás byly přínosné informace ohledně způsobu testování žáků a aktuální výsledky pro komplexní pohled na úroveň českých žáků ve čtenářské gramotnosti.

Dnešní svět si žádá jednice, kteří budou schopni vyhledávat informace, třídít je na podstatné a nepodstatné, aplikovat získané znalosti v každodenních situacích či řešit problémy, které si žádají využití dosavadních vědomostí, dovedností a schopností. Podpora čtenářské gramotnosti je klíčová pro vzdělávání a celkový rozvoj. V praktické části jsme se zabývali čtenářskou gramotností žáků 6. ročníku základní školy. Naším výzkumným cílem bylo zjistit míru úspěšnosti v očekávaných výstupech zaměřených na čtenářskou gramotnost žáků po ukončení 1. stupně ZŠ. Jako výzkumnou metodu jsme zvolili didaktický test, který jsme zkonstruovali v návaznosti na očekávané výstupy pro 1. stupeň základního vzdělávání, které jsou zaměřeny na čtenářskou gramotnost. Testování se zúčastnilo 216 žáků z 6. ročníků základních škol. V praktické části jsme popsali analýzu a interpretaci dat. Zabývali jsme se interpretací jednotlivých otázek testu, které jsme seskupili podle sledovaných očekávaných výstupů. Dále jsme uvedli celkové výsledky didaktického testu a výsledky pro jednotlivé očekávané výstupy. Našimi dílčími cíli bylo zjistit úspěšnost žáků v rovinách čtenářské gramotnosti doslovné porozumění a vysuzování a hodnocení. Pro zjištění dílčích cílů jsme v didaktickém testu jednotlivé položky navázali na zvolené roviny čtenářské gramotnosti.

V diskusi uvádíme odpovědi na zvolené výzkumné otázky, které komparujeme s výzkumy zabývajícími se podobnou problematikou. Výsledky nám ukazují, že v očekávaných výstupech zaměřených na čtenářskou gramotnost žáci dostatečné míry úspěšnosti nedosahují. V doporučeních do praxe uvádíme možnosti, kterými lze čtenářskou gramotnost rozvíjet, aby došlo k úspěšnému naplnění požadavků kurikulárních dokumentů. V našich zjištěních se objevily oblasti, které by mohlo být přínosné do budoucna zkoumat. Především se jedná o roviny čtenářské gramotnosti, které by mohly být sledované v celém jejich rozsahu. Přínosné by bylo také sledování čtenářských strategií žáků s ohledem na očekávané výstupy. Troufáme si tvrdit, že by práce mohla být přínosná pro učitele, kteří mají zájem čtenářskou gramotnost žáků rozvíjet. Práce jim může přinést nový pohled na úroveň čtenářské gramotnosti žáků v návaznosti na aktuální kurikulum.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Altmanová, J. (Eds.), Klímová, K. (Eds.), Andresová, H., Balharová, K., Koubek, P., Nedvěďová, J., & Sulovská, J. (2015). *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/20713/METODICKE-KOMENTARE-KE-STANDARDUM-ZV---CESKY-JAZYK-A-LITERATURA.html>

Altmanová, J., Hausenblas, O., Hesová, A., Košťálová, H., Koubek, P., Palkovská, L., Prchlíková, L., Šafránková, K., & Šlapal, M. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka*. <https://archiv-nuv.npi.cz/vystupy/ctenarska-gramotnost-ve-vyuce.html>

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Baierlová, Š., Beran, V., Čápková, M., Černý, M., Dvořák, D., Halada, F., Jabůrková, M., Jiterský, J., Kříž, J., Kuhn, J., Lněnička, O., Mentlík, P., Pavlas, T., Pražák, D., Rusek, M., Tóthová, M., Ubr, K., & Veselý, A. (2022). *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf>

Blažek, R., Janotová, Z., Potužníková, E., & Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva*. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava>

Boudová, S., Tomášek, V., & Halbová, B. (2023). *Národní zpráva PISA 2022: Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Narodni-zprava-PISA-2022>

Byčkovský, P. (1982). *Základy měření výsledků výuky: Tvorba didaktického testu*. České vysoké učení technické v Praze.

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2. vyd.). Portál.

Česká školní inspekce. (2022). *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: Koncepční rámec*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_př%C3%ADlohy/Mezinarodn%C3%AD%20šetřen%C3%AD/PIRLS-2021_koncepcni-ramec_27092022_FINAL.pdf

Česká školní inspekce. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018: Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodn%C3%AD%20šetřen%C3%AD/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf

Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Gaudeamus.

Fasnerová, M., Buchtová, T., Dvořáková Kaněčková, E., Blažková, H., Blašková, K., Hermanová, R., & Hawliczková, L. (2020). *Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ZŠ po prvním hodnoticím období podle současného kurikula*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Fasnerová, M., Cibáková, D., Blažková, H., Blašková, K., & Hawliczková, L. (2019). *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Fletcher, J. (2014). A review of “effective” reading literacy practices for young adolescent 11 to 13 year old students. *Educational Review*, 66(3), 293–310. 10.1080/00131911.2013.772126

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Gavora, P., Manniová, J., Miháležová, M., Tamášová, V., & Tóthová, R. (2012). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. ENIGMA.

Garbe, C., Lafontaine, D., Shiel, G., Sulkunen, S., Valtin, R., Baye, A., Géron, S., Arqueiro, A., Balbinot, V., Baye, A., Cunha, J., Lourdes Trindade Dionísio, L., Fischer, C., Géron, S., Kennedy, E., Koikkalainen, M., Kovacs, M., Kristmundsson, G., Lafontaine, D., Lemos, G., Lyytinen, H., Manolitsis, G., González Martí, C., Nascimbeni, F., Nieminen, L., Pitschke, F., Puksand, H., Richardson, U., Rönnholm, P., Sulkunen, S., Tafa, E., Tamburlini, G., Uusen, A., Văcărețu, A., Volcinschi, C., Wagner, Ch., & Wiesner, E. (2016). *Literacy in Finland. Country Report: Children and adolescents*. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/203613/1/Finland_Long_Report.pdf

Havel, J., Najvarová, V., Blažková, R., Doležalová, J., Kratochvílová, J., & Kubiátko, M., Tušková, J. M. (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Masarykova univerzita.

Havlíňová, H. (2017). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti: Nápadník pro učitele 1. a 2. ročníku základní školy*. https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/21535/rozvijeni_pocatecni_ctenarske_gramotnosti_napadnik.pdf

- Hejsek, L. (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu* (2. vyd.). Grada.
- Janotová, Z., Boudová, S., Havlíčková, M., Halbová, B., Pražáková, D., Fiedlerová, V., Pavlas, T., & Basl, J. (2023). *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: Národní zpráva*. <http://www.pedagogicke.info/2023/05/csi-mezinarodni-setreni-pirls-2021.html>
- Laufková, V., Dubnová, M., Hellebrantová, H., Malchárková, M., Řehová, P., Roškotová, J., & Houšková, Z. (2020). *Projekt S knížkou do života a čtenářská gramotnost: Metodická příručka pro práci knihoven s dětmi ve věku 3–6 let*. https://ipk.nkp.cz/docs/Projekt_S_knizkou_do_zivota_a_ctenarska_gramotnost.pdf
- Laufková, V. (2018). Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 29–61. <https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/01/Čtenářská-gramotnost-z-pohledu-rámcových-vzdělávacích-a-školních-programů.pdf>
- Laufková, V., & Ronková, J. (2017). Čtenářská gramotnost v pojetí projektu ELINET. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(1), 87–101. <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/1-2017/>
- Maršák, J., Pastorová, M., & Votavová, R. (2017). *Porovnání segmentů kurikul pro základní vzdělávání Finska a ČR vzhledem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami – srovnávací analýza*. <https://archiv-nuv.npi.cz/file/3247/index.htm>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 49–65. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378>
- Nešněrová, P. (2018). Kvalita čtenářské gramotnosti žáků primární školy. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 7–27. <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/1-2018/>

- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results: Factsheets Finland*. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/finland-6991e849/>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Plavčan, P. (2019). *PIRLS – TIMSS – PISA: vzdelavanie a kvalita*. MSD.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2. vyd.). Grada.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika* (4. vyd.). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Portál.
- Pupala, B., & Zápotočná, O. (2010). Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. In Z. Kolláriková, & B. Pupala (Eds.), *Predškolská a elementárna pedagogika* (s. 261–270). Portál.
- Pilgrim, J., & Martinez, E. E. (2013). Defining literacy in the 21st century: A guide to terminology and skills. *Texas Journal of Literacy Education*, 1(1), 60–69. https://www.researchgate.net/publication/288246131_Defining_literacy_in_the_21st_century_A_guide_to_terminology_and_skills
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Gergetown.
- Reynolds, K. A., Wry, E., Mullis, I. V. S., & von Davier, M. (2022). *PIRLS 2021 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading*. <https://pirls2021.org/encyclopedia>
- Schacherl, M., & Whitcroft, L. (2022). Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků pomocí čtenářských strategií a efektivních metod na školách v jihočeském kraji. *Komenský*, 146(4), 19–27. https://www.ped.muni.cz/media/3473340/komensky_146_04.pdf
- Schneider, L., J., & Foot, R. (2013). Teaching Strategies to Support Vocational Education Students Reading Literacy. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(1), 32–36. 10.1080/00098655.2012.731021
- Schwarz-Friesel, M. (2009). *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Dauphin.

Sýkorová, P. (2013). Individuální čtenářství žáka a faktory, které je ovlivňují: od vymezení pojmů k výzkumnému nástroji. In A. Bendová, T. Češková, M. Horáčková, M. Hrozová, T. Janík (Ed.), J. Jakešová, H. Lavičková, V. Lokajíčková, M. Lupač, K. Mrázková, L. Pavlíčková, K. Pešková, P. Sýkorová, K. Švandová, M. Švrčková Nedevoová, M. Tanenbergerová, *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům* (s. 124–137). Masarykova univerzita.

Šed'ová, K. (2007). Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In R. Švaříček, K. Šed'ová, T. Janík, O. Kaščák, M. Miková, K. Nedbálková, P. Novotný, M., Sedláček, & J. Zounek, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 51–82). Portál.

Špačková, K., Laufková, V., Rychlíková, M., Kuchařová, A., Janoušková, Z., & Jiroutová, M. (2019). *Vzdělávací modul čtenářská gramotnost: Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku – možnosti rozvoje a diagnostiky*. https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/2_cg_gramotnostni_dovednosti_v_obdobi_mladsiho_skolního_veku_.pdf

Švrčková, M., & Šimik, O. (2012). Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku základní školy. *Pedagogika*, 1(2), 53–64. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=644>

Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého vzorku*. Ostravská univerzita.

Švrčková, M. (2010). Počáteční čtenářská gramotnost. In R. Metelková Svobodová, & M. Švrčková, *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura* (s. 12–24). Ostravská univerzita.

Trnová, E., Janko, T., Trna, J., & Pešková, K. (2016). Typy vzdělávacích komiksů a analýza jejich edukačního potenciálu pro přírodovědnou výuku. *Scientia in Educatione*, 7(1), 49–64. <https://doi.org/10.14712/18047106.225>

UNESCO (2005). *Education for All: Literacy for life*. UNESCO Publishing.

Vicherková, D. (2018). *Pohled na úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků v Moravskoslezském kraji*. Ostravská univerzita.

Vicherková, D., & Řeřichová, V. (2016). Čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie v kontextu současného českého kurikula. *e-Pedagogium*, 16(3), 15–24. [10.5507/epd.2016.028](https://doi.org/10.5507/epd.2016.028)

Vicherková, D., Kaduchová, P., Chudy, S., & Harits, I. W. (2015). Readers ways by connecting outcomes of pisa and piaac research and today's czech school practice. *International E-Journal of Advances in Education*, 1(3), 175–182. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.82244>

Wildová, R., Vykoukalová, V., Rybářová, E., Ronková, J., & Harazinová, R. (2019). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií: Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí*. https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf

Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Univerzita Karlova.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiný/é/á
apod.	a podobně
č.	číslo
ČŠI	Česká školní inspekce
IEA	The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
Standardy ZV	Standardy základního vzdělávání
ZŠ	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 – postavení čtenářské gramotnosti vůči dalším gramotnostem (vlastní konstrukce podle Najvarová, 2008)</i>	14
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 – vybrané očekávané výstupy 1. stupně RVP ZV z hlediska složek čtenářské gramotnosti (upraveno dle Laufková, 2018, s. 40; MŠMT, 2023).....</i>	<i>31</i>
<i>Tabulka 2 – výsledky položky č. 4.....</i>	<i>54</i>
<i>Tabulka 3 – výsledky položky č. 5.....</i>	<i>55</i>
<i>Tabulka 4 – výsledky položky č. 6.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabulka 5 – výsledky položky č. 14a.....</i>	<i>57</i>
<i>Tabulka 6 – výsledky položky č. 14d.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabulka 7 – výsledky položky č. 15.....</i>	<i>59</i>
<i>Tabulka 8 – výsledky položky č. 16.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabulka 9 – výsledky položky č. 17.....</i>	<i>61</i>
<i>Tabulka 10 – Výsledky položky č. 19.....</i>	<i>62</i>
<i>Tabulka 11 – výsledky položky č. 1.....</i>	<i>64</i>
<i>Tabulka 12 – výsledky položky č. 8.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabulka 13 – výsledky položky č. 18.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabulka 14 – výsledky položky č. 20.....</i>	<i>67</i>
<i>Tabulka 15 – výsledky položky č. 3.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabulka 16 – výsledky položky č. 14b.....</i>	<i>70</i>
<i>Tabulka 17 – výsledky položky č. 14c.....</i>	<i>71</i>
<i>Tabulka 18 – výsledky položky č. 9.....</i>	<i>74</i>
<i>Tabulka 19 – výsledky položky č. 10.....</i>	<i>75</i>
<i>Tabulka 20 – výsledky položky č. 21.....</i>	<i>76</i>
<i>Tabulka 21 – výsledky položky č. 11.....</i>	<i>79</i>
<i>Tabulka 22 – výsledky položky č. 13.....</i>	<i>80</i>
<i>Tabulka 23 – výsledky položky č. 22.....</i>	<i>81</i>
<i>Tabulka 24 – výsledky položky č. 2.....</i>	<i>83</i>
<i>Tabulka 25 – výsledky položky č. 7.....</i>	<i>84</i>
<i>Tabulka 26 – výsledky položky č. 12.....</i>	<i>85</i>

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 – celkové výsledky didaktického testu</i>	<i>51</i>
<i>Graf 2 – četnost získaných bodů v didaktickém testu</i>	<i>52</i>
<i>Graf 3 – vyhodnocení položek pro očekávaný výstup ČJL-5-1-01</i>	<i>53</i>
<i>Graf 4 – četnost odpovědí položky č. 4</i>	<i>54</i>
<i>Graf 5 – četnost odpovědí položky č. 5</i>	<i>55</i>
<i>Graf 6 – četnost odpovědí položky č. 6</i>	<i>56</i>
<i>Graf 7 – četnost odpovědí položky č. 14a</i>	<i>57</i>
<i>Graf 8 – četnost odpovědí položky č. 14d</i>	<i>58</i>
<i>Graf 9 – četnost odpovědí položky č. 15</i>	<i>59</i>
<i>Graf 10 – četnost odpovědí položky č. 16</i>	<i>60</i>
<i>Graf 11 – četnost odpovědí položky č. 17</i>	<i>61</i>
<i>Graf 12 – četnost odpovědí položky č. 19</i>	<i>62</i>
<i>Graf 13 – vyhodnocení položek pro očekávaný výstup ČJL-5-1-02</i>	<i>63</i>
<i>Graf 14 – četnost odpovědí položky č. 1</i>	<i>64</i>
<i>Graf 15 – četnost odpovědí položky č. 8</i>	<i>65</i>
<i>Graf 16 – četnost odpovědí položky č. 20</i>	<i>67</i>
<i>Graf 17 – vyhodnocení položek pro očekávaný výstup ČJL-5-1-03</i>	<i>68</i>
<i>Graf 18 – četnost odpovědí položky č. 3</i>	<i>70</i>
<i>Graf 19 – četnost odpovědí položky č. 14b</i>	<i>71</i>
<i>Graf 20 – četnost odpovědí položky č. 14c</i>	<i>72</i>
<i>Graf 21 – vyhodnocení položek pro očekávaný výstup ČJL-5-1-10</i>	<i>73</i>
<i>Graf 22 – četnost odpovědí položky č. 9</i>	<i>74</i>
<i>Graf 23 – četnost odpovědí položky č. 10</i>	<i>75</i>
<i>Graf 24 – četnost odpovědí položky č. 21</i>	<i>77</i>
<i>Graf 25 – vyhodnocení položek pro očekávaný výstup ČJL-5-3-03</i>	<i>78</i>
<i>Graf 26 – četnost odpovědí položky č. 11</i>	<i>79</i>
<i>Graf 27 – četnost odpovědí položky č. 13</i>	<i>80</i>
<i>Graf 28 – četnost odpovědí položky č. 22</i>	<i>81</i>
<i>Graf 29 – vyhodnocení položek pro očekávaný výstup ČJL-5-3-04</i>	<i>82</i>
<i>Graf 30 – četnost odpovědí položky č. 2</i>	<i>83</i>
<i>Graf 31 – četnost odpovědí položky č. 7</i>	<i>84</i>
<i>Graf 32 – četnost odpovědí položky č. 12</i>	<i>85</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Didaktický test pro žáky 6. ročníku

PŘÍLOHA P I: DIDAKTICKÝ TEST PRO ŽÁKY 6. ROČNÍKU

DIDAKTICKÝ TEST

Jsem studentka oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Vyplněním tohoto didaktického testu mi pomůžete k získání informací o úrovni čtenářské gramotnosti žáků po ukončení 1. stupně ZŠ, které využiji ve své diplomové práci. Didaktický test je v souladu s GDPR a neobsahuje žádné osobní informace, kterými by bylo možné Vás zpětně identifikovat. Vyplnění didaktického testu je dobrovolné a můžete z něj kdykoli odstoupit.

Informace k vyplňování didaktického testu

- Didaktický test obsahuje 22 úloh.
- Časový limit pro řešení didaktického testu je 40 minut.
- Povolené pomůcky: pouze psací potřeby.
- U všech otázek je pouze jedna správná odpověď.
- Za nesprávnou nebo neuvedenou odpověď se body neodčítají.
- Nejednoznačný nebo nečitelný zápis odpovědi bude považován za chybné řešení.

Pravidla správného zápisu odpovědi

- Odpověď, kterou považujete za správnou, zřetelně zakřížkujte v příslušném poli.
 - A
 - B
 - C
 - D
- Pokud budete chtít následně zvolit jinou odpověď, zabarvete pečlivě původně zakřížkované pole a zvolenou odpověď vyznačte křížkem do nového pole.
 - A
 - B
 - C
 - D

Základní informace

Škola: _____

Třída: _____

Pohlaví:

- dívka
- chlapec

VÝCHOZÍ TEXT SE VÁŽE K OTÁZKÁM ČÍSLO 1-11

Hunajnovy boty

Arabský příběh

Jeden cestovatel, který putoval po poušti, jednoho rána vjel do města a před ševcovským krámem si všiml páru šněrovacích vysokých bot. *Vešel dovnitř a nabídl za ně jistou částku.*

„Tohle jsou nejlepší boty, jaké jsem kdy vyrobil,“ řekl švec Hunajn. „Stojí za trojnásobek.“

„To je moc!“ usklíbl se poutník. Pokusil se Hunajna přesvědčit, aby cenu snížil. Ale ať se přeli sebevíc, Hunajn boty za menší částku odmítal prodat.

Poutník se rozčílil. „Jsi umíněný a hrabivý,“ prohlásil. „Za takové peníze stojí můj velbloud!“ *A vyřítil se z krámu.*

Hunajn se podíval, kterou pouštní stezku si poutník vybral, a pak se rozběhl zkratkou, aby se dostal před něj.

Na zvoleném místě potom Hunajn položil jednu botu do písku a o kus dál druhou. Pak se schoval za písečnou dunu.

Poutník ujížděl po cestě a ještě si pro sebe mumlal cosi o ševci, když tu náhle spatřil botu ležící v písku.

„To je přesně ta bota, kterou jsem chtěl!“ vykřikl. „Ale jedna je mi bohužel k ničemu.“ A jel dál.

Za chvíli objevil i druhou botu. „To je ale šťastná náhoda!“ rozesmál se. „*Vrátím se pro tu první a budu je mít zadarmo!*“

Poutník však nechtěl vyčerpat velblouda, a tak ho na místě uvázal a pro první botu pospíchal pěšky.

Jakmile zmizel z dohledu, Hunajn velblouda odvázal.

„Spravedlnost musí být,“ uchechtl se, vylezl velbloudovi na hřbet a jel domů.

Zdroj (upraveno): McAllisterová, A. (2023). *Rok plný příběhů: 52 lidových pohádek a pověstí z celého světa*. Slovart. s. 57

1. Vyber slovo, které nepatří mezi klíčová slova výchozího textu.

- boty
- velbloud
- hřbet
- poušť
- neznám odpověď

2. Mohl se příběh z výchozího textu skutečně stát?

- ano
 ne
 neznám odpověď

3. Vyber obrázek, který odpovídá popisovaným botám ve výchozím textu.



- neznám odpověď

4. Jaké bylo chování ševce při smlouvání ceny bot?

- vstřícné
 nerozhodné
 neústupné
 neznám odpověď

5. Když poutník našel na cestě ležet boty v písku, myslel si, ...

- že má štěstí.
 že mu je tam švec nastražil.
 že je tam někdo zapomněl.
 neznám odpověď

6. Co myslel švec tím, když prohlásil „Spravedlnost musí být.“

- Myslel tím, že je správné vzít si velblouda, když tam poutník nechal velblouda samotného.
 Myslel tím, že je správné vzít si velblouda, když on žádného nemá.
 Myslel tím, že je správné vzít si velblouda, když si poutník vzal boty.
 neznám odpověď

7. Postavy mají nadpřirozené schopnosti.

- ano
 ne
 neznám odpověď

8. Vyber z nabídky slovo, které se k textu nevztahuje.

- obchod
- poutník
- dárek
- švec
- neznám odpověď

9. Ve výchozím textu byla vynechaná následující část:

Hunajna se jeho hrubá slova dotkla. Když pak za chvíli poutníka uviděl, jak na velbloudu projíždí kolem, popadl boty a spěchal za ním.

Vyber větu z nabídky, na kterou bude úryvek (*Hunajna se jeho hrubá...*) vhodně navazovat.

- Vešel dovnitř a nabídl jistou částku.
- A vyřítíl se z krámu.
- Hunajn se podíval, kterou pouštní stezku si poutník vybral, a pak se rozběhl zkratkou, aby se dostal před něj.
- „Vrátím se pro tu první a budu je mít zadarmo!“
- neznám odpověď

10. Která osnova odpovídá dějové posloupnosti výchozího textu?

1. - informace uvedená na začátku výchozího textu, 6. – informace uvedená na konci výchozího textu

- | | |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. nastražení bot ševcem v poušti; | <input type="checkbox"/> 1. návštěva obchodu; |
| 2. návštěva obchodu; | 2. smlouvání o ceně bot; |
| 3. švec odvádí velblouda; | 3. odchod poutníka z obchodu. |
| 4. smlouvání o ceně bot; | 4. švec odvádí velblouda; |
| 5. poutník sbírá objevené boty; | 5. nastražení bot ševcem v poušti; |
| 6. odchod poutníka z obchodu. | 6. poutník sbírá objevené boty; |
| <input type="checkbox"/> 1. návštěva obchodu; | <input type="checkbox"/> 1. návštěva obchodu; |
| 2. smlouvání o ceně bot; | 2. odchod poutníka z obchodu. |
| 3. odchod poutníka z obchodu. | 3. smlouvání o ceně bot; |
| 4. nastražení bot ševcem v poušti; | 4. nastražení bot ševcem v poušti; |
| 5. poutník sbírá objevené boty; | 5. poutník sbírá objevené boty; |
| 6. švec odvádí velblouda; | 6. švec odvádí velblouda; |
| | <input type="checkbox"/> neznám odpověď |

11. O jaký typ textu se jedná?

- umělecký text
- neumělecký text
- neznám odpověď

VÝCHOZÍ TEXT SE VÁŽE K OTÁZKÁM ČÍSLO 12-22

VELBLOUD DVOUHRBÝ

Camelus bactrianus

Velbloudi patří společně s lamami do skupiny tzv. mozolnatců. Našlapují na první tři prstní články, zesponu kryté pružným mozolem. Jsou to mimochodníci, zvedají vždy obě pravé nebo levé nohy najednou. Životu v pouštích jsou skvěle přizpůsobeni, ať už se to týká silně zahuštěných výkalů a moči, nízké frekvence dýchání nebo schopnosti vydržet dlouhé týdny bez vody. Pouště jsou suché a rozlehlé krajiny s nízkým výskytem srážek. Nacházejí se kolem obratníků. Kolem pouští se rozpínají polopouště.



Velbloudi žijí ve stádech o počtu až 30 zvířat, které vede dominantní samec. V období říje samci urputně o své samičky bojují. Po březosti 13 měsíců samice porodí jedno mládě. Kojí ho zhruba 1 rok.

Zajímavosti

Velbloud dvouhrbý = drabař, velbloud jednohrbý = dromedár.

Když jsou žízniví, dokáží za 10 minut vypít až 110 litrů vody, část vody je vázána v tuku vyplňujícím oba hrby.

Je to jediný savec, který dokáže pít slanou vodu.

Ochrana druhu

Ve volné přírodě ohrožen vyhynutím, v domácích chovech početný.

Potrava	pouštní vegetace – tráva, keře, listy...
Výskyt	polopouště a pouště
Váha/míry	hmotnost až 650 kg, délka těla až 380 cm

Zdroj (upraveno): ZOO Zlín. (n.d.). *Velbloud dvouhrbý*. ZOO Zlín.

<https://www.zoozlin.eu/velbloud-dvouhrby/>

12. Kde bys takový text mohl/a najít?

- ve slovníku
- v knize pohádek
- v encyklopedii
- na plakátu
- neznám odpověď

13. Za jakým účelem byl tento text napsán?

- Pobavit čtenáře vtipnými informacemi o velbloudu dvouhrbém.
- Přesvědčit čtenáře o oblíbenosti velblouda dvouhrbého mezi lidmi.
- Informovat čtenáře o základních informacích o velbloudu dvouhrbém.
- neznám odpověď

14. Rozhodni na základě výchozího textu, zda jsou tvrzení pravdivá, či nepravdivá.

	ANO	NE	neznám odpověď
Velbloudu dvouhrbému se přezdívá dromedár.			
Veškerá voda, kterou velbloud přijme, se nachází v hrbech.			
Velbloud dvouhrbý je ve volné přírodě považován za ohrožený druh.			
Velbloud dvouhrbý váží přes 650 kg.			

15. Mezi skupinu mozolnatců patří:

- velbloudi
- lamy
- velbloudi i lamy
- neznám odpověď

16. Co znamená, když je zvíře mimochodník?

- Zvedá vždy jednu levou/pravou končetinu.
- Zvedá obě levé/pravé končetiny najednou.
- Zvedá obě přední/zadní končetiny najednou.
- neznám odpověď

17. Velbloudi dvouhrbí žijí ve skupinách...

- více jak 30 zvířat.
- přesně 30 zvířat.
- až 30 zvířat.
- neznám odpověď

18. Podtrhni ve výchozím textu přesně tu část, která dokládá informaci, že velbloudi dvouhrbí jsou dobře přizpůsobeni životu na poušti.

19. Mládě velblouda se krmí mateřským mlékem...

- přesně jeden rok.
- přibližně jeden rok.
- více jak jeden rok.
- méně jak jeden rok.
- neznám odpověď

20. Které informace v textu jsou okrajové (nejméně podstatné).

- informace o přizpůsobení velbloudů životu na pouštích
- informace o rozmnožování
- informace o pouštích a polopouštích
- neznám odpověď

21. Která osnova odpovídá struktuře výchozího textu?

1. - informace uvedená na začátku výchozího textu, 4. – informace uvedená na konci výchozího textu

- 1. ohrožení; 2. základní informace; 3. způsob života; 4. zajímavost
- 1. základní informace; 2. ohrožení; 3. zajímavost; 4. způsob života
- 1. základní informace; 2. způsob života; 3. ohrožení; 4. zajímavost
- 1. základní informace; 2. způsob života; 3. zajímavost; 4. ohrožení
- 1. způsob života; 2. ohrožení; 3. základní informace; 4. zajímavost
- 1. způsob života; 2. základní informace; 3. zajímavost; 4. ohrožení
- neznám odpověď

22. O jaký typ textu se jedná?

- umělecký
- neumělecký
- neznám odpověď