

Podpora čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku besedami v knihovně

Jarmila Štěpaníková

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jarmila ŠTĚPANÍKOVÁ**

Osobní číslo: **H09659**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Podpora čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku besedami v knihovně**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti čtenářské gramotnosti.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku pomocí besed v knihovně.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros, 1982. 573 s. ISBN 13-824-82.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva. Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2011. 101 s. ISBN 978-80-211-0607-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie žáka základní školy. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2001. 306 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁŠOVÁ, Lidmila. Úvod do bibliopedagogiky. Praha: ISV nakladatelství, 1995. 189 s. ISBN 80-85-866-07-2.

WILDOVÁ, Radka. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 213 s. ISBN 80-7290-228-8.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

4. května 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

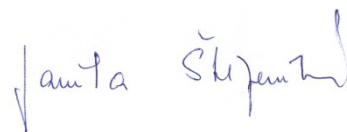
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 3.5.2012



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 nevýdělečně 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce na téma „Podpora čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku besedami v knihovně“ je zaměřena na problematiku úrovně čtenářské gramotnosti, zejména na porozumění textu a vyhledávání informací z textu. Zabývá se rovněž motivací a postoji dětí ke čtení. Ovlivňujícími faktory rozvoje čtenářské gramotnosti mohou být rodina, škola, mimoškolní volnočasové aktivity včetně práce s dětským čtenářem v knihovně. Praktická část je věnována didaktickému testu úrovně čtenářské gramotnosti mezi skupinami žáků mladšího školního věku, kteří navštěvují besedy v knihovně pravidelně a méně pravidelně. Dokreslení práce tvoří dotazník pro děti o čtení.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, mladší školní věk, čtenářské besedy, knihovna, čtení, rodina, školní prostředí, didaktický test

ABSTRACT

The bachelor paper “The younger school age children reader’s literacy support by the means of the library discussions” is concentrated on the reader’s literacy level, above all on the text comprehension and the searching the information in the text. It also deals with the motivation and the children attitudes to the reading. The family, school and after-school leisure time activities including the work with the child reader in the library might be the factors which influence the reader’s literacy development. The practical part examines the reader’s literacy level didactic test performed between the groups of younger school age children who visit the library discussions regularly and less regularly. The questionnaire for the children related to the reading is added to the work.

Keywords: reader’s literacy, younger school age, readers discussions, library, reading, family, school environment, didactic test.

Poděkování

Dovoluji si touto cestou poděkovat Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za velmi cenné rady, připomínky a pomoc při zpracování mé bakalářské práce. Děkuji také školám, které mi umožnily provádět výzkum pro tuto práci.

Motto:

„K ničemu by nebyl rozum, kdyby nebylo pokrmu moudrosti, který poskytují dobré knihy, plné dobrých pravidel, příkladů, mravů, zákonů a náboženství. Knihy jako nejvěrnější přátelé rády s námi rozmlouvají, o čemkoli s námi upřímně, jasně a bez přetvářky hovoří, poučují nás, dávají nám návody, povzbuzují nás, utěšují a jako přítomné nám předvádějí i věci našemu zraku velmi vzdálené...“

J. A. Komenský

Čestné prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	12
1.1 CO JE ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST?.....	12
1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU A POLITICE.....	13
1.3 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY.....	14
1.3.1 Čtenářská gramotnost a Rámcově vzdělávací program s klíčovými kompetencemi.....	14
1.4 VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V ČR A ZAHRANIČÍ.....	16
2 ČTENÍ	19
2.1 ČTENÍ Z POHLEDU ČTENÁŘSKÝCH HODNOT.....	20
2.2 MOTIVACE.....	21
2.3 POSTOJE.....	22
3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ ČTENÍ A ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	23
3.1 RODINA.....	23
3.2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	24
3.3 MIMOŠKOLNÍ VOLNOČASOVÉ AKTIVITY.....	25
3.3.1 Zájmové kroužky.....	26
3.3.2 Knihovny.....	26
3.3.3 Ostatní.....	27
4 PRÁCE S DĚTSKÝM ČTENÁŘEM V KNIHOVNĚ	28
4.1 METODY PODPORY ZAUJETÍ ČETBOU.....	28
4.2 METODY SKUPINOVÉHO PŮSOBENÍ NA ČTENÁŘE – BESEDY, PŘEDČÍTÁNÍ, VYPRÁVĚNÍ, ZÁBAVA.....	29
5 CHARAKTERISTIKA VĚKOVÉHO STUPNĚ	31
5.1 ZÁKLADNÍ DOVEDNOSTI ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	31
5.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
6 VÝZKUM	36
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A DRUH VÝZKUMU.....	36
6.2 VÝZKUMNÉ TECHNIKY.....	39
6.3 ZKOUMANÝ VZOREK.....	42
6.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU.....	43
7 VYHODNOCENÍ A ANALÝZA VÝSLEDKŮ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU	45
7.1 ZPRACOVÁNÍ A VÝSLEDKY DAT DIDAKTICKÉHO TESTU.....	45
7.1.1 Úroveň čtenářské gramotnosti v jednotlivých oblastech ve zkoumaných školách.....	45
7.1.2 Testování hypotéz pomocí T-testu.....	53

7.2	ZÁVĚR A ZHODNOCENÍ DIDAKTICKÉHO TESTU.....	63
7.3	ZPRACOVÁNÍ A VÝSLEDKY DAT DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	64
7.4	ZÁVĚR A ZHODNOCENÍ DOTAZNÍKU.....	69
	ZÁVĚR	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	72
	INTERNETOVÉ ZDROJE.....	74
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	75
	SEZNAM GRAFŮ	76
	SEZNAM TABULEK.....	78
	SEZNAM PŘÍLOH.....	79

ÚVOD

S pojmem čtení a čtenářská gramotnost se setkal nejen každý pedagog, ale i rodiče a ostatní veřejnost. O jejich rozšíření se zasloužila především média s prezentací výsledků mezinárodních výzkumů a hlavně jejich výsledků.

Vzhledem k tomu, že se koncepce vzdělávání orientuje na celoživotní učení, je nutno se dívat na získané vědomosti a dovednosti z hlediska využitelnosti pro celý život. Proto je důležité rozvíjet rámcově vzdělávací programy a klíčové kompetence pro vzdělávání žáků pro dobré uplatnění ve společnosti. Organizace, zabývající se výzkumem čtenářské gramotnosti, se orientují především na funkční proces čtení, kdy čtenář na základě nejrůznějších dovedností a strategií správně porozumí textu a využije je ke správnému vyhledávání informací a dosažení svých cílů, které využije ve svém osobním i pracovním životě. Těmto tématům se věnuji v první části své práce.

V další části práce se zabývám motivací a postoji dětí ke čtení a faktory, které mohou ovlivňovat čtení a rozvíjet čtenářskou gramotnost. Mezi ně patří také besedy v knihovně.

Vzhledem k tomu, že se ve své praktické části zabývám výzkumem o podpoře čtenářské gramotnosti žáků besedami v knihovně, je část věnována práci s dětským čtenářem v knihovně, metodami práce a podpory zaujetí četbou a také specifikací vývojové psychologie žáků mladšího školního věku.

Největší úsek bakalářské práce zaujímá testování úrovně čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku s hodnocením porozumění textu, vyvozováním a interpretací textu a vyhledáváním informací.

Cílem mé práce bylo zjistit, zda existují významné rozdíly v testu úrovně čtenářské gramotnosti, mezi skupinami žáků mladšího školního věku, kteří navštěvují pravidelně besedy v knihovně a mezi těmi, kteří besedy navštěvují méně. Zároveň chci tímto výzkumem dát zpětnou vazbu jak učitelům, tak knihovníkům k realizovaným besedám pro žáky v knihovně.

V poslední části práce k tomuto výzkumu vyhodnotím krátký dotazník pro děti o čtení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

1.1 Co je čtenářská gramotnost?

Pojetí čtenářské gramotnosti prochází stálým vývojem a zpřesňováním. Její úroveň se liší vývojem společnosti, rozvojem rozmanitých kultur a hlavně z hlediska časového. V každém stupni vývoje společnosti se měnily nároky na gramotnost i přesto, že pojetí gramotnosti je založeno podle Průchy, Walterové a Mareše na „*základní dovednosti číst a psát, získané obvykle v počátečních ročních školní docházky*“ (2003, s. 70). Jiné nároky byly v době Marie Terezie a jiné, podstatně širší nároky jsou kladeny na gramotnost v dnešní době. Rychle se rozvíjející hospodářství a rozvoj informačních technologií vyžadují vyšší kvalifikovanost jedinců a kladou vyšší nároky na úroveň gramotnosti, než tomu bylo v minulosti. Gramotnost totiž nejen obohacuje osobní život, ale kultivuje osobnost a rozšiřuje uplatnění v mnoha profesních oblastech.

Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena jednotná definice, která by byla používána všemi, vždy a za všech okolností. Tato definice se mění s probíhajícími změnami ve společnosti, ekonomice, politice a kultuře.

Podle Průchy, Walterové a Mareše je to „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi*“ (2003, s. 34). Přitom nejde jen o čtenářské dovednosti jako je číst a rozumět, co se čte, ale také o vyhledání, srovnání, zpracování informace a reprodukci obsahu textu.

Mezinárodní výzkum OECD PISA ji definuje takto: „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.*“ (Košťálová, 2010, s. 14).

V českém prostředí definuje čtenářskou gramotnost panel pro čtenářskou gramotnost v dokumentu VÚP *Gramotnosti ve vzdělávání*:

„*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k vlastnímu rozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě*“ (Gramotnosti ve vzdělávání, 2011, s. 9).

V tomto pojetí se promítá několik rovin:

vztah ke čtení

- jehož předpokladem je potřeba číst a potěšení z četby.

doslovné porozumění

- dovednost dekodovat psaní se zapojením zkušeností a znalostí k porozumění na doslovnou úroveň.

vysuzování

- vyvozování závěrů z přečteného a posouzení nebo kritické zhodnocení z různých hledisek se sledováním záměrů autora.

metakognice

- dovednost prozkoumat záměr svého čtení a na základě toho volit způsob vlastního čtení (seberegulace), zároveň sledovat porozumění čteného textu a zároveň je vyhodnocovat. Současně s tím volit takové strategie, aby došlo k lepšímu porozumění textu a překonání jeho obtížnosti vyjádření a obsahu.

sdílení

- čtenář musí být připraven své zážitky a prožitky pochopit a s někým sdílet. Své pochopení porovnává, přemýšlí o něm a všímá si rozdílů a shod.

aplikace

- čtení je využíváno k seberozvoji a k využití pro další práci a život (Gramotnosti ve vzdělávání, 2011).

Čtenářská gramotnost proto nemůže být chápána jen jako schopnost číst a sloužit k jednoduchému dešifrování a porozumění textu, jež získáváme v dětství. Současné pojetí čtenářské gramotnosti v sobě zahrnuje schopnost porozumět různým typům textu, které se vztahují k rozmanitým situacím v životě, přemýšlet o jejich smyslu, propojit dříve získané znalosti s novými informacemi a použít je v praxi. Zahrnuje také interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince.

1.2 Čtenářská gramotnost ve vzdělávacím systému a politice

Vzdělávací systém závisí na tom, jaký význam stát vzdělávání přikládá, na jeho ekonomických možnostech a efektivitě používaných nástrojů ke zlepšování čtenářské gramotnosti. Velký význam v rozvoji čtenářské gramotnosti má koncepce vzdělávací politiky a její uplatňování v praxi. Významnou úlohu hraje rozhodnutí o věku, v němž se zahajuje školní

docházka, protože vstup dítěte do školy představuje nejvýraznější biologický, psychologický a sociální mezník, jakým dítě ve svém vývoji prochází. Mezi další důležité aspekty patří zahájení formální výuky čtení, stanovení vzdělávacích standardů nebo úrovní dovedností v oblasti čtení, kterých mají žáci dosáhnout, počet hodin výuky čtení, metod výuky čtení nebo výukové materiály (Potužníková, 2011).

1.3 Kurikulární dokumenty

Rámcově vzdělávací program definuje školství České republiky nejvyšší úroveň vzdělávání spolu s projektem Národní program pro rozvoj vzdělávání (tzv. Bílá Kniha) na státní úrovni. Jedná se o systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let, které jsou vytvořeny nejen na úrovni státní, ale i školní. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách, a které podporují pedagogickou autonomii s ohledem na potřeby žáků.

1.3.1 Čtenářská gramotnost a Rámcově vzdělávací program s klíčovými kompetencemi

Rámcově vzdělávací program vychází ze strategie vzdělávání, která zdůrazňuje provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem a uplatněním získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Rámcově vzdělávací programy vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Ve vzdělávacím obsahu rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti oblastí podle rámcového vzdělávacího programu. Mezi tyto oblasti patří jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a výcho-

va k občanství, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví a také člověk a svět práce. Nedílnou součástí rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou průřezová témata, která musí školy povinně začlenit do svých školních vzdělávacích programů. Jedná se o osobnostní a sociální výchovu, výchovu demokratického občana, výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchovu, environmentální výchovu a mediální výchovu.

Čtení a čtenářská gramotnost patří mezi nezbytné předpoklady k rozvíjení klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení, a jsou stále více využívány jako nástroj k dosažení dalších cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě. Rozvíjení čtenářské gramotnosti je jedním z hlavních cílů celého vzdělávacího procesu. Čtenářská dovednost a návyky by měly být budovány už v raných fázích vzdělávání tak, aby na konci základní školy měli žáci čtenářské dovednosti dobře zvládnuté a zvyky pevně zakořeněné.

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je z rámcově vzdělávacího programu důležitá oblast Jazyk a jazyková komunikace. *„Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka novými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznání“* (RVP ZV, 2010). Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Obor Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek, kde se jeho obsah vzájemně prolíná: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova, literární výchova.

V komunikační výchově se žáci učí pochopit jazyková sdělení a porozumět jim.

V jazykové výchově získávají vědomosti spojené se spisovnou podobou jazyka.

„V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život“ (RVP ZV, 2010).

Cílovým zaměřením celé této vzdělávací oblasti je rozvoj klíčových kompetencí u žáků v chápání jazyka, který je sjednocujícím činitelem historického a kulturního vývoje národa, nezbytného nástroje celoživotního vzdělávání, prostředku k získávání a předávání informa-

cí a ke zvládnutí pravidel mezilidské komunikace, prosazení sama sebe, rozvoji emočního a estetického vnímání a k prožívání a sdílení čtenářských zážitků a další.

Na základě šetření České školní inspekce v roce 2011 vzniklo doporučení, aby se do rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti doplnilo hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti. A zároveň aby vznikla podpora vzniku nástrojů na pomoc hodnocení úrovně a posunu žáků ve čtenářské gramotnosti pedagogickým pracovníkům (Čtenářská gramotnost..., 2011).

1.4. Výzkumy čtenářské gramotnosti v ČR a zahraničí

S pojmy čtení a čtenářská gramotnost se v poslední době setkal už snad každý. O jejich rozšíření do povědomí lidí se zasloužily mezinárodní výzkumy, které na školách proběhly a probíhají, medializace jejich výsledků a také odborná debata nad tématy rámcově vzdělávací programy a klíčové kompetence. Čtenářská gramotnost žáků v České republice byla dosud zjišťována v rámci dvou mezinárodních projektů – PISA a PIRLS. Výzkumy se snaží poznat a posoudit, které čtenářské dovednosti, vědomosti a případně i postoje čtenář má a jak je dokáže využít při čtení.

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti **PIRLS** je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání. Výzkum zjišťuje čtenářskou gramotnost žáků čtvrtých ročníků základních škol. Hlavními aspekty jsou čtenářské záměry, procesy porozumění a čtenářské chování a postoje. Výzkum sleduje dva čtenářské cíle: čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací.

Výzkumy v této oblasti jsou realizovány v pravidelných pětiletých cyklech. Česká republika se poprvé měření PIRLS účastnila v roce 2001. Další měření proběhlo v roce 2006, kterého se ČR neúčastnila. Ve výzkumu PIRLS 2001 byly použity dva základní typy testových nástrojů: písemné testy a dotazníky. Zúčastnilo se ho 35 zemí.

Podle Kramplové, Potužníkové (2005) čeští žáci dosáhli lepších výsledků na celkové škále, než byl mezinárodní průměr. Nacházeli se tak přibližně v polovině skupiny zemí – jednalo se o osm zemí, jejichž výsledek byl nad mezinárodním průměrem.

Při komparaci výsledků českých žáků pouze s výsledky žáků zemí Evropské unie ovšem dojdeme k závěru, že Česká republika dosáhla výsledků jen průměrných. Nejlepší na celkové škále byli žáci Švédska, Nizozemska a Anglie. Horších než výsledků českých pak dosáhli žáci Skotska, Francie či Řecka.

Nadmíru přínosným pro pedagogickou praxi shledáváme u českých žáků zjištění, že čtení příběhové prózy je rozhodující při zvyšování kvality čtenářských kompetencí. Žáci, kteří ji četli denně, dosáhli v mezinárodním průměru o 34 bodů lepších výsledků než ti, kteří ji nečtou vůbec. Podíl českých dětí, které čtou příběhy či romány alespoň jednou týdně, je v mezinárodním měřítku jedním z nejnižších. Naopak nejvyšší je podíl těch, co příběhy a romány nečtou vůbec, a to 37 % českých dětí. Výsledek je poměrně alarmující, jelikož mezinárodní průměr činí „jen“ 19 %. Nejčastěji čeští žáci čtou časopisy, naučnou literaturu a návody či pokyny a u těch se neprokázalo, že by nějakým způsobem ovlivňovala rozvoj čtenářských dovedností (Krapková, Potužníková, 2005).

PISA je mezinárodní výzkum, kterého se účastní patnáctiletí žáci a studenti. Je zajišťován Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Cílem výzkumu je zmapovat praktické dovednosti potřebné pro uplatnění v reálném životě. V oblasti čtenářské gramotnosti se jedná o činnosti obecného porozumění textu, získání informací v textu, vytvoření interpretace, posouzení obsahu a textu.

V České republice se tohoto výzkumu účastnili patnáctiletí žáci posledních ročníků základních škol, odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a prvních ročníků škol středních v roce 2000 v počtu 9400 žáků a v roce 2009 žáků 7500. V těchto letech byla stěžejním tématem úroveň čtenářské gramotnosti. V roce 2000 se výzkumu účastnilo 32 zemí a v roce 2009 už 65 zemí. Výsledky výzkumu ukazují na zhoršující se tendence v roce 2009 oproti roku 2000, přičemž tento propad je v ČR mnohem výraznější než zhoršení ve většině ostatních zemí. Ve srovnání s ČR nižší výsledek v roce 2000 a podobný výsledek v roce 2009 zaznamenaly pouze tři země. Výzkum ukázal, že existují významné rozdíly mezi chlapci a dívkami. Chlapci dosahují podstatně horších výsledků než dívky a navíc u nich dochází k mnohem většímu zhoršení oproti roku 2000. Pohlavím je také ovlivněn podíl těch, kteří nedosáhli ani 2. úrovně čtenářské gramotnosti, což zakládá potíže v dalším, zejména profesním, životě. Chlapců, kteří dosáhli pouze 1. úrovně čtenářské gramotnosti, je jedna třetina, dívek cca 15 %. Rozdíl mezi pohlavími existuje také ve čtení beletrie. Ze tří okruhů čtenářských dovedností (získávání informací, zpracování informací, zhodnocení textu), které byly v šetření sledovány, nejhorších výsledků dosáhli čeští žáci v oblasti zhodnocení textu, přičemž v této dovednosti navíc došlo od roku 2000 k největšímu propadu.

Výzkum také zkoumal, které faktory ovlivňují výsledky žáků ve čtení. Jedním z nich je socioekonomické zázemí žáka, měřené indexem sociálního, ekonomického a kulturního

statusu – ESCS. Čím je vyšší tento index, tím je vyšší jeho vliv na výkony žáků v čtenářské gramotnosti, což značí menší spravedlivost vzdělávacího systému v poskytování příležitosti ke vzdělávání. I když v ČR došlo k poměrně značnému poklesu hodnoty tohoto indexu, stále zůstává nadprůměrný. Úroveň čtenářské gramotnosti je v ČR také významně ovlivněna typem školy (Metelková Svobodová, 2008).

V letech 2002 - 2003 byl realizován výzkum: **Jak čtou české děti?** Věnoval se otázkám spojeným se vznikem a podporou dětského čtenářství v rodinném a školním prostředí u dětí ve věku 10–14 let. Hlavními poznatky bylo: *„úroveň dětského čtenářství je relativně dobrá. Polovina dětí čte pravidelně, polovinu dětí čtení baví. Tři čtvrtiny přečtou alespoň jednu knihu za měsíc. Nejsilnějším aktérem v oblasti čtenářství dítěte je v pozitivním i negativním smyslu rodina. Důležitou roli při utváření čtenářských návyků hraje škola. Četba, internet a práce s počítači se vzájemně podporují. Knihu dětem zpřístupňuje knihovna“* (Gabal, Václavíková Helšusová, 2003).

2 ČTENÍ

Čtení není jen jedna z technik k získávání informací, je to prostředek i nástroj lidské kultury, a proto obsahuje mnoho zjevných i skrytých složek – nejen znalosti a dovednosti, ale také postoje, hodnoty a zkušenosti. Dovednost číst s porozuměním je nezbytným základem k poznání, učení, rozvíjení svého chápání i cítění. Z pedagogického hlediska je to prvořadá součást čtenářské gramotnosti jako předpokladu vzdělání.

Čtení je podle Nakonečného „*vnímání napsaných slov, které mají určitý obsah a formu. Forma je psaná stavba slov, obsah je jeho konvenční význam. Čtení je pak v podstatě chápáním významu slov na základě spojování jeho obsahu a formy. Chápání čteného textu je naučené. Optické podobě slova říkáme písmo. Čtenář chápe to, co čte, jestliže čtené vyvolává myšlení a představy adekvátní konvenčnímu významu psaného*“ (1965, s. 12).

Podle Průchy et al. je to „*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků*“ (2003, s. 34).

Podle Trávníčka nás čtení „*...socializuje i individualizuje, determinuje i osvobozuje od determinací: dostává nás pod kulturní tlak a zároveň nás z tohoto tlaku vymaňuje*“ (2008, s. 25).

Lidé čtou ze zájmu a pro radost, kvůli svému vzdělávání, ale také proto, aby se mohli zapojit do dění kolem sebe a širší společnosti. Podle Potužníkové (2010) u malých dětí stojí v popředí čtení ze zájmu a pro radost a čtení kvůli vzdělávání.

Jiný pohled nabízí Metelková Svobodová, která dává přednost místo pojmu čtení raději užívání pojmu čtenářská gramotnost, vzhledem k tomu, že čtení vnímá spíše jako proces dešifrování psaného textu. „*K chápání čtení jako činnosti, která je nástrojem fungování ve společnosti, je nutno připojit také termín vymezující do určité míry nástroj užívaný čtenářem pro získávání vědomostí, informací ze psaného textu – gramotnost*“ (2008, s. 10–11).

Čtení je náročné. Na rozdíl třeba od mluvení, které má člověk dáno vrozeně, není v mozku struktura geneticky připravená zajistit čtení, protože centrum čtení v mozku neexistuje. Čtení vyžaduje od čtenáře aktivitu, a sice myšlení. Pro výuku čtení i psaní je nezbytné kognitivní zpracování informací, postoj k písmu, míra porozumění jeho významu i možných způsobů využití. V procesu čtení má své nezastupitelné místo pozornost prostřednictvím

vnímání, která je určena motivem a vnějším podnětem jako je grafická úprava, barevnost či pestrost. Stálá pozornost při čtení je důležitou vlastností (Papík, 1992).

Čtení je pomalé, neobejde se bez trpělivosti a náležitého soustředění kvůli správnému pochopení a porozumění textu. Ten klade na porozumění velké překážky a čtenář, nechce-li knihu odložit, musí vynaložit velké úsilí, aby se s nimi vypořádal. Čtení nepředkládá hotové obrazy, čtenář je odkázán na svou vlastní představivost. Čtení je z větší části nespolečenské, odehrává se stranou dynamických dějů, vede ke sdílení zážitků a k samostatnému i společnému hledání porozumění smyslu textu (Nakonečný, 1965).

2.1 Čtení z pohledu čtenářských hodnot

Základní struktura čtenářovy osobnosti je tvořena vzájemně se podmiňujícími faktory – potřebou čili návykem a zájmem, čili zálibou.

Návyk číst souvisí s potřebou číst. Čtenářský návyk je způsob, jakým čtenář zachází s knihou, jak ji získává, jak ji čte. Návyk je určitý druh chování, kde se odráží osobnost čtenáře. Svědomitý a důsledný čtenář dočte knihu do konce, i když se mu nelíbí a je nudná. Čtenář povrchní a se slabou vůlí nedovede překonat nezáživné pasáže a knihu odloží, aniž ji dočte. Rychlost čtení je také určitý druh návyku. Záleží na srozumitelnosti a obtížnosti textu a na schopnostech čtenáře, protože rychlé čtení, při kterém by unikal smysl čteného, nemá význam. Rozdíly v rychlosti čtení jsou jak mezi jednotlivými čtenáři, tak u téhož čtenáře při četbě různých typů literatury a při různé psychické zátěži. Rychleji se čte literatura nenáročná, zábavná, jednoduché novinové články. Naopak pomaleji se čtou odborné články, texty s daty, číslly a vzorci, technické a náročné či cizojazyčné texty (Nakonečný, 1965).

Zájem znamená relativně stálé zaměření osobnosti na určité objekty nebo činnosti, kterými se zabývá teoreticky i prakticky a tato činnost je provázena příjemným citovým prožitkem. Podle Vášové (1995) pokud má někdo o četbu zájem, protože v ní nalézá uspokojení, dává jí přednost mezi jinými činnostmi. Záliba v četbě má tedy emotivní charakter. Čtenářský zájem úzce souvisí s duševní potřebou, kterou je podmiňován. Potřeba poznání podmiňuje zájem.

O vztahu ke knize s charakterem zvyku a potřeby se rozhoduje v útlém věku při prvním kontaktu s ní, kdy se jedná o jednu z mnoha aktivit dítěte. Pro dítě je v té době všechno nové, přitažlivé a zajímavé. Jedná se o uspokojení estetické potřeby, která je prvotním

vztahem dítěte ke knize – prohlížení obrázků, poznávání předmětů přináší dítěti potěšení, zážitek, který může být posilován hlasem vypravěče či předčitatele. Na počátku vlastního čtení dítě své čtenářské dovednosti rychle rozvíjí a četba může patřit k oblíbeným aktivitám, které mu mohou poskytnout hodně nových poznatků, dojmů a uspokojení.

Čtení může působit také jako psychologická odměna, která uspokojuje a s níž může dojít k dosažení určitých cílů (Vágnerová, 2001).

2.2 Motivace

Základním vnitřním zdrojem motivace je motiv čili pohnutka. Motiv vyjadřuje očekávané určité uspokojení, jež vede ke snížení motivačního stavu, potřeby. „*Motivy jsou tedy určité hodnoty, tj. určitá subjektivní pojetí toho, co je dobré, a to nejen pro jedince samého, ale i pro určité skupiny nebo dokonce pro lidstvo vůbec*“ (Nakonečný, 1999, s. 100).

Motiv uvádí lidské chování a jednání do pohybu, aktivuje ho a směřuje, je to vnitřní příčina chování. Potřeby lze také považovat za základní motivy chování a jednání a do těch patří i psychologická potřeba četby.

Motivace je procesem, který může být dynamický a ne vždy jednoduchý, protože v něm motivy vznikají, aktualizují se, vstupují do různých vztahů a souvislostí, zesilují, utlumují se a převádějí do jiných poloh. Problematika motivace nesouvisí jen s kognitivním vývojem, ale s vývojem psychiky, reagování na vnější podněty a výběrové postoje k nim. Proto je velmi důležitá ve vývoji dítěte pro vytyčení rozvoje jeho osobnosti. Velký význam má v mladším školním věku, kdy dítě vstupuje do nových skutečností a vztahů, je konfrontováno se spoustou podnětů, možností a příležitostí a směřuje, aktivizuje a zaujímá postoje k různým příležitostem na motivační bázi. Základní otázkou pro motivaci je „proč“ (Chaloupka, 1982).

Dítě se svým společenským motivům učí jako čemukoliv jinému. Učí se nejen odpovědím na otázku „proč“, ale učí se i tomu, že tato otázka existuje a učí se jejímu zadání. Nejdříve se motivům učí v rodině, v interakci s rodiči a blízkými osobami. Ti jsou nositeli základních motivů, jako je uspokojení fyziologických potřeb hladu, lásky, blízkosti, sounáležitosti, jistoty, bezpečí atd. Dítě si včleňuje veškeré potřeby do svých motivačních struktur a reaguje na ně dalšími činnostmi, jež rozšiřují jeho svět. Vstupem do školy se stává otázka motivace otázkou utváření a rozvoje náročnějších motivačních struktur. Vzniká potřeba nových dojmů a z toho také potřeba motivace výběru četby. Ta se s věkem dítěte mění

v souvislosti s poznáním, uznáním nebo touhou, co dítěti ve vlastním životě chybí nebo zájmem o určitou problematiku případně hledáním estetického zážitku nebo splněním povinnosti (Vášová, 1995).

2.3 Postoje

S motivací četby souvisí postoje, které mohou být četbou ujasňovány, upevňovány i posměňovány.

Postojem je hodnotící vztah k někomu nebo k něčemu, co přitahuje pozornost a co považuje za významné. Je to určité mínění. Vnější projev postoje – názoru, mínění, by se měl shodovat s vnitřním postojem člověka. Postoje jsou v tomto smyslu hodnocením, kde jsou obsaženy kognitivní, emotivní a konativní složky psychiky. Mínění je pevně vytvořené a zafixované hodnocení jako přesvědčení. Dominantní funkci v hodnocení mají emoce. Postoje vymezují způsob jednání a utváří se na základě individuální zkušenosti. Získáváme je v průběhu života vzděláváním a sociálními vlivy. Postoj k různým informacím závisí na aktuální vývojové úrovni dítěte a ovlivňuje ho i motivační složka. Postoj k určité informaci a způsob chápání je ovlivněn očekáváním, které může vyplývat z předchozí zkušenosti.

Podle Th. M. Newcomba (1950) spočívá zásadní rozdíl mezi motivem a postojem v tom, že „...postoj determinuje způsob jednání, kdežto motiv je příčinou jednání, vyjadřuje jeho psychologický smysl. Postoj je pohotovost k aktivaci motivu“ (Newcomb in Nakonečný, 1999, s. 131).

Hlavní funkcí postoje je připravenost k jednání. Postoje k informacím se vytvářejí a mění celkovou situací a na základě psychického stavu jedince. Změna postojů závisí na vnímání nových informací, které se k objektu postoje vztahují. Rozhodujícím faktorem změn je osobnost postoje, jeho psychologické vlastnosti, míra ovlivnitelnosti i míra inteligence. Čím pozitivnější je vztah člověka k sobě, tím menší je jeho ovlivnitelnost, která je jednak osobnostním rysem, ale také souvisí s aktuálním stavem osobnosti a navozenou situací. Dalším faktorem změn může být obsah sdělení, jak a kým je podáváno a pro koho je určeno.

Závěrem této kapitoly lze konstatovat, že četba se projevuje ve formování společenských postojů a mínění a je důležitým výchovným prostředkem (Chaloupka, 1982).

3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ ČTENÍ A ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Čtenářství dětí vyžaduje hodně podpory ze strany dospělých. Jde zejména o zvýšení zájmu dětí o vlastní četbu a tím zlepšení jejich čtenářské dovednosti dítěte. Čtení se považuje za součást celkového životního stylu. Ideálně by se v tomto směru měla o dítě postarat rodina. Působení rodiny je pro dítě od narození až po vstup do školy pro vztah ke čtení, čtenářským dovednostem a postojům klíčové. Čtení je výrazně závislé na prostředí a jeho aktivizující roli.

Podle Wildové (2005) rozvoj čtení mimo jiné může ovlivňovat věk žáka při vstupu do školy, předškolní docházka do mateřské školy, spolužití se starším sourozencem, zájem rodiny na trávení volného času dětí četbou nebo schopnost pracovat s počítačem.

Škola má ve srovnání s podmínkami v rodině situaci těžší, to ale neznamená, že nemůže mít vliv na čtenářskou gramotnost. A dokonce může udělat ze svých nevýhod přednosti. Většímu počtu dětí umožňuje vést o četbě vrstevnické hovory, jaké jsou v dnešní běžné rodině nemožné. Děti si navzájem mohou doporučovat knihy, mohou konfrontovat své poznatky s ostatními, ve škole může být k půjčování více knih než v rodině a neméně důležitá je rovněž skutečnost, že učitelé jsou profesionálové, mají pro podporu čtenářství dětí metodickou výbavu. Škola je u nás i ve světě institucí, která může přispět k rovnosti vzdělávacích šancí žáků (Věříšová et al., 2007).

Čtenářská aktivita dětí nestojí z hlediska volnočasových aktivit izolovaně, ale souvisí s jinými typy činnosti i s celkovým zaměřením mimoškolní aktivity dítěte. V současné době existují různé typy mimoškolních prostor a zařízení s možnostmi realizace volného času dětí a mládeže, které mohou ovlivňovat rozvoj čtenářství. Funkcemi zařízení mohou být zábava, oddech, rekreace, osvojení si nových poznatků, návyků a dovedností, ale také utváření postojů, sociálních vztahů a kompetencí. Aktivity zařízení se člení na příležitostné, pravidelné, prázdninové, organizování soutěží, spontánní aktivity podle vlastní volby dětí, organizované poznávací činnosti navazující na činnost školy (Hofbauer, 2004).

3.1 Rodina

Klíčovou roli na cestě ke knize sehrává rodina. Jako primární sociální skupina je pro děti prvotním prostředím volnočasového života a výchovy, zásadně se podílejícím na formová-

ní jejich osobnosti. Rodina vytváří hmotné podmínky a sociální ochranu. Začíná s výchovou a vzděláváním, rozvíjí mezilidské vztahy a klade základy hodnotové orientace a motivaci k dosahování životních cílů. Způsoby realizace volného času v rodině se liší v závislosti na jejím sociálním statusu, životním stylu a vztahu k volnočasovým potřebám dítěte. Podle Gabala et al. je „*rodinné prostředí nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje čtenářské aktivity dětí. Rodina vytváří nejpevnější základ čtenářských návyků dítěte, pokud má vlastní předpoklady a je schopna využít dostupných prostředků k tomu, jak dítě ke čtení a knize přivést*“ (2003, s. 21). Rodina jako inspirátor, podporovatel a realizátor aktivit může dítě učít k volnému času přistupovat tvůrčím způsobem a vytvářet postoje, které bude ochotno a schopno uplatňovat v celém dalším životě. Toto se uskutečňuje nápodobou a reprodukcí vzorců pozitivního volnočasového chování rodičů, uskutečňováním individuálních a společenských pravidelných zájmových činností dětí v rodině a citlivým sledováním a cílevědomým reagováním na potřeby, zájmy a nadání dětí (Hofbauer, 2004).

Jeden ze základních stimulů čtení dětí je čtenářské zázemí v rodině. Nefunguje-li čtenářská socializace v tomto prostředí, ostatní prostředí už ho nenahradí. Velmi důležitá je od dětství společná četba rodičů s dítětem, která může později podpořit čtenářské zájmy. Pokud rodiče věnují čas společnému čtení s dítětem, napomáhají vytváření čtenářského návyku, jenž se projeví v pravidelném samostatném čtení v pozdějším věku. Významnou součástí rodinného čtenářského zázemí je skutečnost, zda děti vidí své rodiče číst. V rodině, kde si rodiče najdou čas pro sebe a čtou si, najde svůj přístup a motivaci ke knize i dítě. Důležitou charakteristikou rodiny je také orientace rodičů v dětské literatuře, společné vybírání knih s dítětem, pozitivní výroky o knihách i četbě a stimulace čtení dětí prostřednictvím knižních dárků. Čtení v rodině je základní sociokulturní vzorec, který se v následujících fázích života dobře rozvíjí, pokud je dobře vypěstován. Pokud vypěstován není, těžko se nově nastoluje (Gabal, Václavíková Helšusová, 2003).

3.2 Školní prostředí

Škola tvoří samostatný prvek, který ovlivňuje rozvoj dětského čtenářství. Ale ve srovnání s rodinou má slabší vliv. Zhodnocuje a doplňuje, co rodina vytvořila. Prostřednictvím posilování a zhodnocování četby ovlivňuje vztah dítěte ke vzdělání. Děti, které čtou, mají také dobré školní výsledky, škola je baví a mají k ní dobrý vztah.

Škola má pozitivní vliv na utváření čtenářských návyků. U dětí, které nemají dobré rodinné zázemí ve čtení, může být tím místem, kde se u něj čtenářství rozvine. Škola může děti motivovat doporučenou četbou a tím pozitivně formovat čtenářské zájmy. Úkolování dětí z hlediska čtení má pozitivní vliv na čtenářské návyky. Dítě pak s oblibou čte i ve svém volném čase. Podle Gabala (2003) má největší význam mezi školními aktivitami doporučená četba.

Čtení ve škole by mělo být zařazováno pravidelně, protože s rozečteným žákem, který má ke čtení vztah, by měli na rozvoji čtenářské gramotnosti pracovat učitelé jak učitelé českého jazyka, tak učitelé ostatních předmětů. Sympatie ke čtení může u žáků vzbudit i učitel, který je sám pro čtení zapálený, protože učitelé, kteří považují čtenářství za prioritu, bývají úspěšní nejen v profesním, ale i osobním životě.

Cílenou a hodnotovou prací s četbou a dostatečným množstvím poutavých knih mají školy možnost výrazně zvýšit význam pro zlepšení klimatu ve vztahu dětí ke škole a vzdělanosti (Věříšová et al., 2007).

3.3 Mimoškolní volnočasové aktivity

Volný čas je hodnota, které je možno využít ke zkvalitnění života a disponovat s ní podle vlastního uvážení ve zbylém čase po splnění povinností. Nabývá svého významu zejména v období dospívání, kdy se vyhraňují potřeby a zájmy dítěte (Spousta, 1996).

Způsob, jakým děti tráví volný čas, může být příznivý pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Dětství je světem pohádek, ať už vyprávěných nebo čtených dospělými nebo samotnými dětmi, kde dítě najde vzory a poučení pro svůj život a pro své jednání. Dítě se učí nápodobou především to, co je mu citově blízké a co vněm zanechá trvalé stopy – v citu, fantazii, vůli a rozumu (Spousta, 1996). Čtenářství je více zastoupeno ve volném čase, zaměřeném na vzdělávání a seberealizaci, ať už konanými samostatně nebo organizovaně. Prostředí, které se zaměřuje na knihy a zpřístupnění četby je knihovna.

Knihy se v současnosti ocitá v multimediálním prostředí. Počítače jsou součástí života dětí a televizi sleduje každé dítě. Neorganizovaná činnost dětí ve volném čase spočívá v neregulovaném sledování televize, které může vést k absenci knihy ve volném čase dítěte.

3.3.1 Zájmové kroužky

Dobrovolná účast ve volnočasových aktivitách vytváří prostor pro rozvoj individuálních předpokladů účastníků a jejich zájmového vzdělávání jako souhrnu jednorázových i pravidelných činností. Plní funkci vzdělávací i výchovnou, kulturní, sociálně-preventivní, regenerační a relaxační, oddechovou a kompenzační. Tyto aktivity mohou být organizovány jednotlivými školami nebo v zařízeních volného času mimo školu.

Podle Hofbauera „*volnočasové aktivity školy v letech školní docházky odkrývají zájmy a nadání dětí, rozvíjejí je samy nebo tomuto rozvoji dávají podněty. Jejich prostřednictvím pomáhají utvářet pozitivní vztah dětí k dalším způsobům vzdělávání prostřednictvím volnočasových aktivit, k budoucí profesi a celému životu*“ (2004, s. 66–67).

Důležitou součástí výchovného zhodnocování volného času jsou prostory a zařízení mimo školu. Mají také výchovné a vzdělávací poslání, strukturu, organizaci a výchovné pracovníky. Mohou rozvíjet různé stránky osobnosti svých návštěvníků, jako jsou postoje, znalosti, dovednosti, smysl pro spolupráci případně mohou působit preventivně proti nebezpečí a důsledkům negativních závislostí nebo sociálního vylučování.

Pravidelná zájmová činnost, zejména zájmové kroužky, rozvíjí individuální činnost zaměřenou na zálibu dětí. V případě rozvoje čtenářské gramotnosti je významné obsahové zaměření na útvary esteticko-výchovné, např. literární nebo čtenářský kroužek, dramatický kroužek nebo kroužek zaměřený na umělecké aktivity. Na programu bývají především společné čtení, besedy, literární a výtvarné dílny, hraní divadla nebo i vydávání vlastního časopisu.

3.3.2 Knihovny

K tématu rozvoje čtenářství patří prostředí knihoven. Děti mají možnost navštěvovat jak knihovny školní, tak knihovny veřejné.

Základním pracovištěm, kde by děti měly získat potřebné knihovnické znalosti a dovednosti, by měla být školní knihovna, která shromažďuje a půjčuje veškerou vhodnou knižní literaturu, časopisy a ostatní studijní materiály. V její činnosti dominuje pomoc vyučovacímu procesu školy, pěstování návyků čtení, poskytování přehledu o knihách a seznámení žáků s klasickými díly dětské literatury.

Veřejné knihovny plní a rozvíjí informativní výchovu pro děti. Probíhají zde programy pro jednotlivé věkové stupně formou lekcí, exkurzí, výkladů, cvičení apod. Tato činnost je

motivována snahou přispět ke zkvalitnění čtenářské gramotnosti dětí, jako je výchova četbou a výchova k četbě. S tím také souvisí knihovnicko-bibliografická příprava čtenářů – vědomosti o knihách, vyhledávání pramenů informací v katalogu knihovny. Důležitá je spolupráce veřejné knihovny a školy.

Z hlediska vytvoření vztahu dítěte ke čtenářství hraje knihovna významnou roli. Dítě zde musí někdo přivést, ale pokud si najde cestu do knihovny, čtení se snadněji stane běžnou součástí jeho života (Vášová, 1995).

3.3.3 Ostatní

Počítače jsou součástí každodenního života většiny dětí. Svět počítačů je pro oblast knih velkou výzvou, protože dítěti poskytuje interaktivní zábavu i možnost získání informací. Informační vzdělávací technologie jako jsou audioknihy a elektronické knihy, mohou podpořit a rozvíjet čtenářské dovednosti mladších žáků. Číst se totiž dá nejen z papíru, ale i z obrazovky.

Podle Výzkumného ústavu pedagogického *„může rozvíjení informační gramotnosti napomoci rozvoji čtenářské gramotnosti... Děti ve svém každodenním životě získávají informace z internetu, komunikují a spolupracují prostřednictvím sociálních sítí, e-mailu, chatu a ICQ, vytvářejí a publikují vlastní texty, blogy, webové stránky a prezentace“* (Gramotnosti ve vzdělávání, 2011).

4 PRÁCE S DĚTSKÝM ČTENÁŘEM V KNIHOVNĚ

Knihovny jsou ze své podstaty instituce podporující čtenářství. Jejich veškerá činnost se dá vztáhnout k podpoře četby a čtenářství. Nabízejí poměrně velké a kvalitní fondy knih i dalších informačních pramenů, zlepšují prostředí, rozšiřují nabídku služeb, pořádají celou řadu podpůrných, zábavných a zajímavých akcí, které mohou především děti ke čtení přitáhnout.

Práce knihovníka má mnoho společného s prací pedagoga. Vášová vidí poslání práce knihovníka následovně: „*Vychovávat četbou a vychovávat k četbě, umět pochopit čtenářovy potřeby a zájmy a uspokojit je, umět poradit a pomoci při výběru literatury – to je posláním knihovníka*“ (1995, s. 5).

Čtení si uchovává prvořadost při chvílích odpočinku, estetického prožitku, důvěrného sdělení, sebevzdělávání apod. Otázku vhodného působení knihou a četbou je nutno řešit v souvislosti s věkem čtenáře. Předpokladem je dokonalé zvládnutí techniky čtení a práce s textem.

Na počátku školní docházky se dozvídají děti o existenci knihovny. Tady je nejvhodnější okamžik naučit děti chodit do knihovny, k čemuž slouží různé besedy o knihách, předčítání, vyprávění, hry, soutěže a výstavy. Při prvních setkáních v knihovně je důležitá nejen nabídka knihy knihovníkem podle zájmu dítěte s jeho případnou zpětnou vazbou od dítěte, zda se mu kniha líbila, zaujala ho a chce půjčit další podobného žánru, ale také navození motivace při pořádání besed pro třídu na určité tituly podle zaměření dětí.

4.1 Metody podpory zaujetí četbou

Podle Nejezchlebové (1989) knihovna pokračuje ve výchovně vzdělávacím programu školy. Jedná se ale o činnost dobrovolnou a na základě vlastního zájmu dětí a mládeže, která svými metodami a různými formami práce zaujme, což je jeden z nejdůležitějších předpokladů úspěchu knihovny. Děti nemají takovou schopnost jako dospělí soustředit se, ale sklony k dobrodružství, hádankám, záhadám, možnost aktivní spolupráce a zapojení do děje je mohou pomoci získat a upoutat jejich pozornost. Proto je důležité realizovat pro ně nové formy práce, měnit je, střídat, obnovovat a doplňovat a vytvářet tak u dětí dobrý a trvalý vztah ke knize a přitom formou hry a zábavy plnit i výchovné a vzdělávací programy.

Po dobu školního věku je prováděna v knihovně infromatická výchova podle školního ročníku. Tato činnost je motivována snahou přispět ke zkvalitnění čtenářské výchovy dětí. Cílem je obohacení jejich poznatků, utváření vědomí a názorů, rozvoj samostatného myšlení, kritičnosti, hlavně pak schopnosti vybírat a využívat informací na základě četby. Hlavním předpokladem je dokonalé zvládnutí techniky čtení a dobrá práce s textem a jeho porozuměním. Ve výchově je důležité užívat aktivizující metody práce, tzn. takové metody a formy, které čtenáře zapojí do výkladu a vedou je myšlenkově tak, aby se na obsahu akce podíleli. To umožňuje zjistit, čemu děti porozuměly, co je zajímá a co naopak vypustit. Děti se učí formulovat své myšlenky a vystupovat v kolektivu (Nejezchlebová, 1989).

V mladším školním věku je vhodné u dětí vytvářet návyk číst a navštěvovat knihovnu. K tomu slouží kromě exkurzí rozličné besedy o knihách, čtení, hry, vyprávění a soutěže.

4. 2 Metody skupinového působení na čtenáře – besedy, předčítání, vyprávění, zábava

Metody skupinového působení na čtenáře vyžadují pečlivou přípravu a přesné stanovení tématu a cíle, zohlednění věku účastníků, jejich zájmové oblasti a čtenářské vyspělosti.

Čtenářská beseda je jednou z nejvýznamnějších a zároveň tradičních forem práce s knihou v knihovně. Je to organizovaná výměna názorů o knize, spisovateli nebo žánru. Pomáhá pochopit literární dílo, jeho autora, a vyjádřit se k němu (Nejezchlebová, 1989). Čtenářská beseda může být diskusní nebo propagační pro děti patřící do třídy, pro kterou knihovna besedu pořádá. Propagační beseda seznamuje děti s knihami v určité tematické oblasti, s knižními novinkami, předčítáním ukázek a zodpovídáním dotazů. Diskusní beseda vyžaduje, aby byly děti s knihou seznámeny a potom se aktivně do besedy zapojily a o knize diskutovaly. Průběh besed závisí na organizovanosti a pedagogické schopnosti knihovníka vést besedu, pohotově reagovat na odezvy dětí, vhodně zařazovat ukázky, četbu případně dramatizovat a používat audiovizuální pomůcky apod. V rámci besedy může být zařazena soutěž, s jejímiž podmínkami musí být děti na začátku seznámeny. Nakonec proběhne shrnutí poznatků z besedy (Vášová, 1995).

Vyprávění a výklad je způsob, který je také často využíván pro práci s dětmi. Při vyprávění je možno slovně vykreslit situaci, barvitě líčit poutavou formou děj většinou při seznamování s dějepisnou literaturou, zeměpisnou a cestopisnou knihou a knihou zaměřenou

na přírodu a zvířata. Výklad je podle Vášové jedna z náročnějších metod sdělení z důvodu víc úvahových, praktických a popisných prvků a vyžaduje vyšší pozornost a soustředění. „*Musí být systematický a předpokládá už určité předběžné vědomosti posluchačů, učí je logicky myslet*“ (1995, s. 169–170). Je možno při něm využívat pomůcek pro zpřesnění představy, psaní na tabuli nebo příkladů poznatků v praxi.

Přednáška patří mezi náročnější formy práce s posluchači. Většinou je používána pro starší posluchače. Učí posluchače přistupovat k osvojení vědomostí, poznání podstaty určitého problému a zapojení do praxe.

Významnou a nejoblíbenější formou práce pro děti v knihovně jsou **zábavné formy práce**. Pro nejmenší děti to mohou být maňáskové nebo loutkové scénky spojené s vyprávěním nebo exkurzí po knihovně. Pro větší děti jsou pořádány literární soutěže, kvízy a hádanky, ve kterých děti si děti rozšiřují okruh svých znalostí, uplatnění svých vědomostí, postřeh a vyjadřovací schopnost.

Literární hry jsou zábavnou činností, pomocí níž se rozšiřuje literární obzor dětí. Mohou probíhat prostřednictvím hry s textem jako rébus či doplňování textu, řetězením slov ze jmen spisovatelů nebo názvu knih, hádáním názvu pohádek nebo pohádkových bytostí.

Čtenářské – literární soutěže jsou velmi oblíbené u dětí pro svou pestrost a zábavnost. Mohou být doplňkem besed. Časté jsou soutěže o nejlepšího čtenáře, soutěže literárního charakteru s dopisováním spisovatele či názvu knihy. Oblíbené jsou také výtvarné soutěže, například z roku 2011 s názvem *Moje oblíbená pohádková postava*.

K podpoře četby a čtenářství vznikají i mimořádné projekty, které mají celostátní rozsah: Týden knihoven, Noc s Andersenem, Celé Česko čte dětem, Čítárna u čerta, Den pro dětskou knihu a další, které patří k oblíbeným a osvědčeným akcím pro děti.

5 CHARAKTERISTIKA VĚKOVÉHO STUPNĚ

Školní věk dítěte představuje 9 let plných duševního a tělesného vývoje spojeným s problémy v obou těchto oblastech. Proto je toto období rozděleno na mladší školní věk od 6 do 10 let a na starší školní věk od 10 do 14 až 15 let. Někdy se ještě dělí na mladší, střední a starší školní věk. Podle Matějčka a Pokorné (1998) je mladší školní věk obdobím přestavby, přetvoření a dozrávání s určitou rozkolísaností a zranitelností.

„Podle Freuda je to latentní stádium: sexuální pocity drímají, dítě se zabývá získáváním dovedností.

Podle Piageta je to stádium konkrétních operací: dítě se učí zvládat logické operace, ale myšlení je konkrétní.

Podle Meada je to stádium „game“: účast v organizovaných hrách a recipročných vztazích, rozvoj generalizovaného druhého“ (Možný, 2002, s. 143).

Rodinné prostředí je jeden z nejvýznamnějších zdrojů formování vývoje jedince. Rodinné prostředí působí podle Matouška, Walterové a Mareše (2003) na základní psychický, tělesný a sociální vývoj dítěte, ovlivňuje jazykovou a komunikační dovednost, emoční a kognitivní vývoj, postoje a hodnotovou orientaci.

5.1 Základní dovednosti žáka mladšího školního věku

Mezníkem mladšího školního období je nástup do školy, nároky na kázeň, adaptace na kolektiv.

Ve fyzickém vývoji se zlepšuje koordinace pohybu, dítě je obratnější a silnější, rozvíjí se vizuálně-motorické koordinace a vnímání. Vnímá celky jako rozčleněné, dovede si všimnout jednotlivosti a drobných detailů. Je podle Matějčka a Pokorné (1998) schopno se soustředit na jednu věc aspoň 10 minut.

Přechází také z fantazijního myšlení na myšlení logické a realistické, rozvíjí se úmyslné zapamatování a řeč. Školní zralost určuje úspěch ve škole a sebehodnocení, na které má kromě rodičů a vrstevníků velký vliv také učitel, který je může výrazně podpořit. Vyvíjí se základní schopnosti a dovednosti – psaní, čtení, kreslení, hrubá a jemná motorika, koordinace pohybů, vnímání prostoru a času (Matějček, Pokorná, 1998). Ve škole je hodnocena

píle, snaživost, objevuje se pocit méněcennosti podle výkonu a zařazení mezi vrstevníky. Sebedůvěra zde souvisí s úspěšností.

Čtení se vyvíjí nerovnoměrně u různých dětí. V první třídě je to cílený nácvik čtení s poslechem, prohlížení. Ve druhé a třetí třídě se dává přednost encyklopediím nebo obrázkům s krátkými texty, které si mohou žáci prohlížet. Od čtvrté třídy se čtenářské zájmy mění. Poznává se, kdo více čte a kdo čte málo. Rejstřík čtených textů je rozmanitější, ubývá pohádek a knih pro nejmenší a nahrazují je dobrodružné, humoristické, populárně-naučné knihy, knihy o zvířatech, přírodě a sportu. Děti hodně čtou i časopisy (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

Dítě je schopno formulovat své myšlenky, pocity a vyjadřovat je ústní i písemnou formou, dokáže rovněž aktivně naslouchat a mluvit o svých zážitcích a zkušenostech.

Ve vztazích ve škole dominuje učitel, na kterého dítě přesouvá z domova pocit bezpečí a jistoty. Později ve vztazích vítězí kamarádská solidarita a soutěživost.

Rodina je součástí identity dítěte. Mezi osmým a dvanáctým rokem se diferencuje životní role podle pohlaví, a právě toto období má význam pro dvě důležité funkce – vědomí své vlastní identity podle pohlaví a rodičovské chování vůči malým dětem. Dítě ve své rodině nachází model chování podle vzoru svých rodičů. Rodina je jeho zdrojem bezpečí a životní jistoty, životní perspektivy (otevřené budoucnosti) a přísunem podnětů zvenčí (Matějček, 1994).

Rodiče jsou pro dítě nejen vzorem, ale také autoritou. Výchova matky v rodině má velký vliv na citový rozvoj, vývoj empatie, vyjadřování a ovládání citů. Otec je v rodině zdrojem informací a zkušeností, autoritou, modelem mužské role, umožňuje odpoutání dítěte od matky. Oceňuje a trestá věcněji než matka. Velký vliv mají také sourozenci jako zdroj sociálního učení, spolupráce, soutěžení, vzájemné podpory a vytváření kompromisů (Matoušek, 1997).

V mravním vývoji u dětí mladšího školního věku se projevuje strach z trestu a naděje na odměnu od autority.

Ve volném čase při hře napodobuje skutečnost. Hra mu dává nejen příležitost k uplatnění a uspokojení citových projevů, zvědavosti a představitivosti, ale také potřebu pohybu. Při sportu převládá model soupeření a spolupráce. Vztah k práci má složku záliby, úspěch má

vliv na sebevědomí, dokáže být k sobě kritické. Z různých rolí, které přijímá, si osvojuje i uvědomělejší sebepojetí a sebehodnocení (Langmeier, Krejčířová, 1998).

5.2 Kognitivní vývoj

Podle Vágnerové (2001) musí mít dítě určité předpoklady, aby se mohlo něčemu naučit. Ty mohou být osobnostní nebo kognitivní. Rozvoj těchto předpokladů závisí na genetických dispozicích, které jsou neměnné, a na zkušenostech, které lze ovlivnit.

Vrozený předpoklad k rozvoji kognitivních schopností je podmíněn geneticky. Dědí se jen předpoklady, další rozvoj těchto schopností závisí na kvalitě, frekvenci a přiměřenosti podnětů. Kvalita těchto schopností závisí na vlivu prostředí a rozvíjejí se jen ty složky, které jsou potřebné, a ty nepotřebné se nerozvíjí nebo upadají. Dítě vyrůstá v určitém prostředí, jehož vlastnosti ovlivňují jeho vývoj. Hlavní prostředí, které výrazně ovlivňuje rozvoj dětské psychiky, je rodina jako zdroj jistoty a bezpečí a citového zázemí.

Intelligence je schopnost, která se projevuje způsobem myšlení, schopností učení, adaptace a lze ji měřit prostřednictvím výkonu. Úroveň intelligence je závislá na dědičných předpokladech a ovlivňuje ji výchova a vzdělání. Rozumové schopnosti se rozvíjí v průběhu celého školního věku, záleží na zájmu a podpoře rodičů, intelektuální stimulaci, vytvoření potřebného pracovního návyku, společné práci s rodiči a jejich pozitivním a realistickým očekáváním.

Významným prostředím pro rozvoj dětských schopností je škola, jejíž vzdělávací program rozvíjí nejen znalosti a dovednosti, ale dostatečně rozvíjí rozumové schopnosti, zlepšení intelligence s kladným postojem k učení a vzdělávání.

Nezbytnou součástí školní práce je vnímání, jehož prostřednictvím získává dítě informace v rámci výuky. Aby se dítě mohlo něčemu naučit, musí látku pochopit, což je závislé na úrovni myšlení. Řídí se základní logikou, uvažuje o tom, co zná, co je realitou. Efektivita kognitivních operací závisí na tom, jak kvalitní je pozornost, resp. její koncentrace.

Podle Vágnerové *„Kognitivní vývoj se projevuje rozvojem schopností zpracovávat informace, kombinovat je, integrovat a využívat na stále vyšší úrovni. Přístup k úkolu i způsob jeho řešení závisí na tom, jak dítě zpracovává informace, které o něm má“* (2001, s. 71).

Důležitou součástí kognitivního vývoje je paměť, jako podstata uchování informací. Její kapacitu ovlivňují strategie zapamatování, jehož kvalita závisí na způsobu zpracování informací. Pro dítě je dále důležitá schopnost rozumět mluvenému a psanému slovu. Dítě

musí mít dostatečné jazykové kompetence, protože řeč je hlavním prostředkem sociálního kontaktu a prostředkem poznání. Důležitá je také citlivost pro gramatická pravidla, která je součástí jazykové inteligence. Matematické schopnosti tvoří specifickou složku inteligence, tzn. rozlišování a zpracování čísel, matematické dovednosti a uvažování (Vágnerová, 2001).

Předpoklad dítěte pro učení a školní práci nezávisí jen na jeho poznávacích schopnostech, ale také na psychických vlastnostech – motivaci, vůli, postoji k povinnostem, emocích a sebehodnocení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUM

Téma své bakalářské práce „Podpora čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku besedami v knihovně“ jsem si vybrala vzhledem k tomu, že pracuji v knihovně a zaujal mě velký zájem základních škol o besedy na podporu čtenářské gramotnosti v knihovně pro žáky se zaměřením ať už podle věku nebo určitého tématu. Pro svůj výzkum jsem si vybrala školu, která navštěvuje besedy v knihovně ve Zlíně čtyřikrát ročně, dále školu, která navštěvuje nejvíce besedy v knihovně na Jižních Svazích třikrát ročně. Pro porovnání jsem vybrala školu z městské části Zlína, která navštěvuje besedy jedenkrát ročně a vesnickou školu, která také navštěvuje besedy jedenkrát ročně.

Použila jsem kvantitativní výzkum – didaktický test, který je podle Chrásky (1990) zkouškou, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutého učiva určité skupiny osob. Didaktickým testem jsem zjišťovala (měřila) výsledky úrovně čtenářské gramotnosti. Text didaktického testu jsem vybrala z výzkumu PIRLS 2011 pro žáky 4. třídy. Jedná se o povídku Franze Hohlera „Neuvěřitelná noc“. Otázky jsou typu výběru jedné odpovědi nebo otevřené, kde žáci popisují věci, které se z příběhu dověděli. Otázkami zkoumám porozumění čteného textu, vyvozování závěrů navazujících na text, interpretaci, vyhledávání informací a posuzování textu. K dokreslení práce jsem vyhodnotila krátký dotazník žákům se 4 otázkami zaměřenými na vztah ke čtení a návštěvám knihovny.

Cílem výzkumu je zjistit a porovnat rozdíly v testování úrovně čtenářské gramotnosti z hlediska tříd, které navštěvují besedy v knihovně častěji než jedenkrát a ty, které navštěvují besedy jedenkrát ročně. A zda je možné vůbec ovlivnit úroveň čtenářské gramotnosti besedami v knihovně. Dalším cílem je podat výsledky základním školám, kde jsem testy prováděla, o úrovni čtenářské gramotnosti jejich žáků. A v neposlední řadě porovnat vztah ke čtení v dotazníku s výsledky didaktických testů úrovně čtenářské gramotnosti.

6.1 Výzkumný problém a druh výzkumu

Můj výzkum si klade za cíl zjistit, jaká je celková úroveň čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd vybraných základních škol, dále jaká je čtenářská úroveň v oblasti porozumění textu, vyvozování textu, interpretace textu, vyhledávání informací a posuzování textu. Základním výzkumným problémem je, otázka, zda je možné ovlivnit úroveň čtenářské gra-

motnosti žáků mladšího školního věku besedami v knihovně. Proto jsem si stanovila následující hypotézy:

H₁ Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou rozdíly v úrovni jejich čtenářské gramotnosti.

H₂ Předpokládáme, že mezi výsledky hochů a děvčat v úrovni čtenářské gramotnosti jsou rozdíly.

H₃ Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti porozumění textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

H₄ Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti vyvozování textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

H₅ Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti interpretace textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

H₆ Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti vyhledávání informací rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

H₇ Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti posuzování textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

Protože zkoumám, zda existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích skupin žáků, kteří navštěvují více besedy v knihovně a kteří navštěvují méně besedy v knihovně, je mým druhem výzkumu kvantitativní výzkum.

Proměnné:

a) Nezávisle proměnné:

- 1) **Škola** – „*společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb*“ (Průcha et al., 2003, s. 238). V případě mé bakalářské práce se jedná o školy: **ZŠ Emila Zátópka ve Zlíně** označena písmenem **Z** s 21 žáky (18 chlapců a 3 dívky), **17. ZŠ na Jižních Svazích** označena písmenem **J** s 21 žáky (15 chlapců a 6 dívek), **ZŠ Prakšice** označena písmenem **P** se 17 žáky (11 chlapců a 6 dívek) a **ZŠ Štípa** označena písmenem **S** se 16 žáky (8 chlapců a 8 dívek).

- 2) **Pohlaví** – jedná se o rozdělení mužské a ženské identity, v případě výzkumu **hoši** označení písmenem **H** a **dívky** označené písmenem **D** z vybraných jednotlivých škol.
- 3) **Návštěva besed** – rozdělení škol, které více či méně navštěvují programy besed v knihovnách, jsem rozdělila podle návštěv besed:
ZŠ Emila Zátopka a ZŠ Jižní Svahy Zlín jako zástupci škol, které navštěvují besedy v knihovně 3–4 krát ročně jsou označeny písmenem **A**.
ZŠ Prakšice a ZŠ Štípa jako zástupci škol, které navštěvují besedy pouze jedenkrát ročně, jsou označeny písmenem **N**.
- b) **Závisle proměnné:**
 - 4) **Úroveň čtenářské gramotnosti celkový výsledek testu** – výsledky didaktického testu úrovně čtenářské gramotnosti z výzkumu PIRLS 2011 pro žáky 4. třídy. Testování bylo provedeno pomocí 12 otázek s výběrem odpovědí a s tvorbou odpovědí, které následovaly za povídkou Franze Hohlera „Neuvěřitelná noc“. Otázky s výběrem odpovědi byly hodnoceny 1 bodem, otázky s tvorbou odpovědi byly hodnoceny 1–3 body podle množství textu, které je třeba k porozumění a zodpovězení otázky přečíst. Nejvyšší bodové ohodnocení, které mohl žák dosáhnout, bylo **16 bodů**. „*Aby se testování co nejvíce přiblížilo autentickému čtenářskému prožitku, je třeba vybrat texty podobné těm, které děti obvykle čtou v běžném životě*“ (PIRLS 2011, s. 46).
 - 5) **Porozumění textu** – „porozumění jazyku, textu a světu kolem nás ovlivňují již dříve nabyté vědomosti, které čtenáři při čtení nového textu uplatňují“ (PIRLS 2011, s. 22). Otázky na porozumění textu (č. 1 – 4, 7, 9), kde žáci vybírali jednu možnost ze čtyř, byly ohodnoceny 1 bodem. Jednalo se většinou o stručné otázky s krátkými odpověďmi. Nejvyšší možný počet bodů u porozumění bylo 6 bodů.
 - 6) **Vyvozování textu** – žáci vychází z informací z textu, které je třeba propojit, a tím pochopit význam textu. Otázky s vyvozováním textu (č. 5, 6) jsou hodnoceny 1 bodem. Žáci měli propojit informace, které mají vzájemnou souvislost, i když není v textu přímo vyjádřena. Nejvyšší možný počet bodů u vyvozování textu byly 2 body.
 - 7) **Interpretace** – jsou spojeny s žákovou zkušeností, aby si vytvořil představu o tom, co si přečetl a pochopil motiv jednání hlavní postavy z textu. Za otázky

k interpretaci (č. 8 a 11) bylo možno získat největší počet bodů, a to 2 a 3 body. Nejvyšší možný počet bodů u interpretace bylo 5 bodů.

- 8) **Vyhledávání informací** – k nalezení informace je nutné bezprostřední pochopení textu. Otázka k vyhledávání informací (č. 10) s 1 bodovým ohodnocením, u které záleží na tom, zda textu porozuměli a jsou schopni informaci v textu vyhledat. Nejvyšší možný počet bodů u vyhledávání informací byl 1 bod.
- 9) **Posuzování textu** – jedná se o posouzení věrohodnosti popisovaných událostí. Tady záleží především na porozumění významu a kritickém uvažování o něm. Žák k textu zaujímá určité stanovisko – může posoudit popisované události, popsat prostředky, které vedly autora k závěru. Otázka č. 12 je hodnocena 2 body, což je také nejvyšší možný počet bodů při posuzování textu.

K dokreslení tohoto výzkumu jsem si připravila krátký dotazník žákům 4. tříd zaměřený na vztah ke čtení, poměr ke čtení ve volném čase, povídání si o knihách a návštěvě knihovny. Jedná se o 3 otázky uzavřené a 1 otázku otevřenou. Každá otázka je zpracována tabulkou četnosti a grafem dle jednotlivých škol a pohlaví žáků (**příloha č. P II**).

6.2 Výzkumné techniky

Didaktický test je podle Chrásky (1990) zkouška, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutého učiva určité skupiny osob. Stručná a výstižná je definice Býčkovského (1982), který říká, že je to „*nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky*“ (Býčkovský in Chráska, 1990, s. 184). Didaktický test jsem vybrala z výzkumu PIRLS 2011 pro žáky 4. třídy. Jedná se o povídku Franze Hohlera „Neuvěřitelná noc“ se 12 otázkami typu výběru jedné odpovědi nebo otevřené, kde žáci popisují to, co se z příběhu dozvěděli. Otázkami je zkoumáno 5 oblastí, a to porozumění textu, vyvozování textu, interpretace, vyhledávání informací a posuzování textu (**příloha č. P I**).

Na didaktický test jsem si provedla předvýzkum u žáka 4. třídy, abych mohla stanovit čas, který je potřebný ke zpracování testu.

Následně jsem oslovila 2 školy ve Zlíně, které podle zjištění v knihovně se nejvíce zúčastňují besed. Dále jsem hledala školu, která se pouze jedenkrát ročně zúčastňuje besed a k ní vesnickou s menší účastí na besedách v knihovně. Ve všech školách jsem požádala o provedení testu ředitele, či třídní učitelku se zjištěním, zda test náhodou ve třídě již neprová-

děli. Ve všech případech jsem mohla test ve škole provádět. Provedení testování jsem naplánovala během měsíce února 2012.

Test jsem zadávala ve třídě příslušné školy já (výzkumník) za přítomnosti třídního učitele. Dobu testování si vybrala každá učitelka podle rozvrhu – většinou to bylo poslední vyučovací hodinu. Paní učitelka mě žákům představila a já jsem žákům vysvětlovala, co budou dělat: přečtení textu potichu a odpovědi na otázky za textem s kroužkováním správných odpovědí nebo dopisováním odpovědí do prázdných řádků s možností kdykoliv se k textu vrátet. Žáky jsem ubezpečila, že test není na známky, a že je třeba pozorně číst text, aby získali správné odpovědi na otázky. Za pomoci paní učitelky jsem hlídala samostatnost práce. Někteří žáci byli během půl hodiny s testem hotovi, jiným práce trvala o něco déle, ale na konci vyučovací hodiny měli všichni test odevzdaný. Na konci jsme v každé třídě test zhodnotili: žáci uváděli, že povídka byla napínavá, dobrodružná, zajímavá apod. Jiným se líbilo, že se v povídce objevovala zvířata. Před ukončením jsem žákům rozdala krátký dotazník se 4 otázkami o vztahu ke čtení a návštěvě knihovny, který mi všichni vyplnili. Nakonec jsem žákům a paní učitelce poděkovala a rozloučila se.

Hodnocení testu jsem prováděla následně doma. Otázky na porozumění textu (č. 1 – 4, 7, 9), kde žáci vybírali jednu možnost ze čtyř, byly ohodnoceny 1 bodem. Jednalo se většinou o stručné otázky s krátkými odpověďmi. Otázky s vyvozováním textu (č. 5, 6) vycházejí z informací v textu, které je třeba propojit. Jsou hodnoceny také 1 bodem. Žáci by měli propojit informace, které mají vzájemnou souvislost, i když není v textu přímo vyjádřena. Otázky k interpretaci (č. 8 a 11) jsou spojeny s žákovou zkušeností, aby si vytvořil představu o tom, co si přečetl. Jednalo se o otázky, za které bylo možno získat největší počet bodů, a to 2 a 3 body. Otázka k vyhledávání informací (č. 10) s 1 bodovým ohodnocením, u které záleží na tom, zda textu porozuměli a jsou schopni informaci v textu vyhledat. Poslední otázka (č. 12) na posuzování textu záleží na porozumění významu a kritickém uvažování o něm. Žák k textu zaujímá určité stanovisko – může posoudit popisované události, popsat prostředky, které vedly autora k závěru. Otázka je hodnocena 2 body.

Otázky z testu k přečtené povídce se správnou odpovědí:

1. Co bylo prvním příznakem toho, že se děje něco neobvyklého? (správně D – 1 bod)
2. Odkud se vzal krokodýl? (správně B – 1 bod)
3. Která slova ti prozradí, že se Anina polekala? (správně A – 1 bod)

4. Proč si Anina myslela, že krokodýl zaútočí? (správně D – 1 bod)
5. Seřad' následující věty podle toho, jak se odehrály v příběhu. První větu jsme očíslovali za tebe (správné pořadí DAEBC – 1 bod)
6. Proč Anina přivolala plameňáky? (odpověď – žák správně vyvodí závěr – 1 bod)
7. Jak se rozbily dveře do pokojíčku? (správně A – 1 bod)
8. Jak Anině pomohl časopis? Napiš dva způsoby: (správné 2 způsoby – 2 body, pouze 1 způsob – 1 bod)
9. Jak se Anina cítila vůči plameňákům na konci příběhu? (správně C – 1 bod)
10. Uveď jednu věc, kterou Anina rodičům těžko vysvětlovala (vyhledání správné informace – 1 bod)
11. Z toho, co Anina udělala, se dozvídáš, jaká byla. Popiš, jaká byla, a uveď dva příklady jejího jednání, které to ukazují (úplná odpověď uvedení vhodného popisu se zdůvodněním 3 body, částečná odpověď popis s jednou věcí 2 body a minimální odpověď popis se všeobecným zdůvodněním 1 bod)
12. Autor nám neříká, jestli Aninino dobrodružství byl jen sen. Uveď jeden důkaz, že to mohl být sen. Uveď jeden důkaz, že to nebyl sen. (správně uvede oba důvody – 2 body, uvede alespoň jeden důkaz – 1 bod).

Nejvyšší bodové ohodnocení, které mohl žák dosáhnout, bylo **16 bodů**.

Pro druhou část výzkumu k dokreslení didaktického testu jsem zvolila krátký dotazník žákům o vztahu ke čtení a návštěvě knihovny. Jedná se o 3 otázky uzavřené a 1 otázku otevřenou. Otázky:

1. **otázka:** **BAVÍ TĚ ČÍST KNIHY?**
 - a) moc mě to baví
 - b) docela mě to baví
 - c) moc mě to nebaví
 - d) vůbec mě to nebaví
 - e) nevím

2. **otázka:** **JAK ČASTO ČTEŠ VE SVÉM VOLNÉM ČASE KNIHU?**
 - a) denně hodinu a více
 - b) denně aspoň chvíli
 - c) asi 1–2krát týdně

- d) asi 1–2krát měsíčně
- e) nikdy

3. otázka: POVÍDÁŠ SI S KAMARÁDY O TOM, CO ČTEŠ?

- a) velmi často
- b) občas
- c) málokdy
- d) nikdy

4. otázka: CHODÍŠ RÁD DO KNIHOVNY? A PROČ? (otevřená otázka)

Každá otázka je zpracována tabulkou četnosti a grafem dle jednotlivých škol a pohlaví žáků.

6.3 Zkoumaný vzorek

V případě zkoumání jsem se rozhodla pro postupnou stratifikaci souboru – záměrný kvalifikovaný výběr podle znaků, které jsou pro výzkum důležité. Pro svůj výzkum jsem se rozhodla vybrat ze všech škol školu, která navštěvuje besedy v knihovně ve Zlíně čtyřikrát ročně, tzn. nejvíce. Dále školu, která navštěvuje nejvíce besedy v knihovně na Jižních Svazích třikrát ročně. Pro porovnání jsem vybrala školu z městské části Zlína, která navštěvuje besedy jedenkrát ročně v knihovně ve Zlíně a vesnickou školu, která také navštěvuje besedy jedenkrát ročně, a to v Uherském Brodě. Jedná se o žáky 4. třídy v **celkovém počtu 75**.

Třídy, které navštěvují besedy nejvíce, byly v počtu 21 žáků označeny **A** (graf č. 2):

ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně s 21 žáky (18 chlapců a 3 dívky),

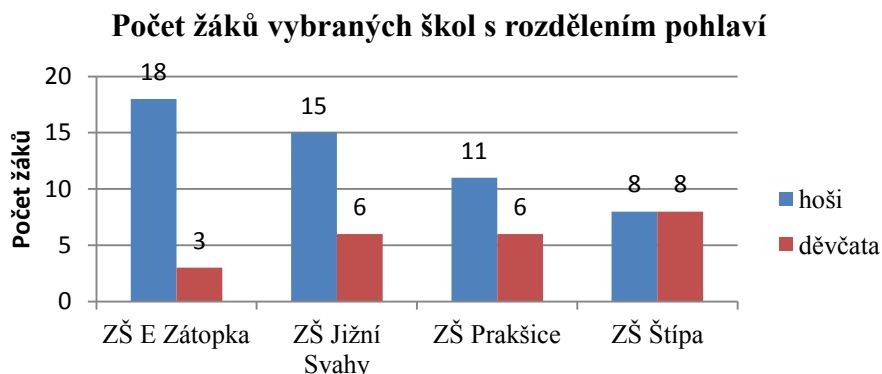
17. ZŠ na Jižních Svazích s 21 žáky (15 chlapců a 6 dívek).

Třídy, které navštěvují besedy méně, byly v počtu 16 a 17 žáků označeny **N** (graf č. 2):

ZŠ Prakšice se 17 žáky (11 chlapců a 6 dívek) a

ZŠ Štípa se 16 žáky (8 chlapců a 8 dívek).

Graf č. 1 – Počet žáků vybraných škol s rozdělením pohlaví



Graf č. 2 – Rozdělení žáků podle škol, které navštěvují nejvíce a nejméně besedy v knihovně



6.4 Způsob zpracování výzkumu

Data získaná z didaktického testu jsem nejdříve vyhodnotila v rámci jednotlivých škol. Potom jsem je převedla a zpracovala v programu STATISTICA verze 10. Pro tento výzkum jsem si vybrala parametrický test T-TEST na základě testu normality u 5 vzorků, kde jsou hodnoty vyšší než 0,05, což znamená, že data mají normální rozdělení. Ve výzkumu jde o rozhodnutí, zda mezi výsledky z didaktického testu obou skupin žáků je statisticky významný rozdíl. Stanovené hypotézy:

H_1 Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou rozdíly v úrovni jejich čtenářské gramotnosti.

H₂ Předpokládáme, že mezi výsledky hochů a děvčat v úrovni čtenářské gramotnosti jsou rozdíly.

H₃ Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti porozumění textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

H₄ Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti vyvozování textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

H₅ Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti interpretace textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

H₆ Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti vyhledávání informací rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

H₇ Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti posuzování textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

Zvolená hladina významnosti: 0,05. Statistické zpracování jsem doplnila krabicovými grafy s průměrem a směrodatnou odchylkou, které znázorňují výsledky žáků v didaktickém testu na jednotlivých školách a srovnání rozdílu mezi školami (proměnnými), které navštěvují více a méně besedy v knihovně a zároveň srovnání rozdílu mezi pohlavím (proměnná).

K dokreslení výzkumu jsem prováděla dotazníkového šetření. Vytvořila jsem si vlastní dotazník k podpoře didaktického testu tak, aby odpovídal na otázky, zda děti baví číst, jak často čtou a zda si o přečtených knihách povídají. Každá otázka byla zpracována tabulkou četnosti a grafem dle jednotlivých škol a pohlaví žáků. Poslední otázka je otevřená s dotazem na knihovnu, proto ji vyhodnocena zvlášť.

7 VYHODNOCENÍ A ANALÝZA VÝSLEDKŮ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU

Výsledky výzkumu jsem získala vyhodnocením didaktického testu úrovně čtenářské gramotnosti z vybraných škol.

7.1 Zpracování a výsledky dat didaktického testu

7.1.1 Úroveň čtenářské gramotnosti v jednotlivých oblastech ve zkoumaných školách

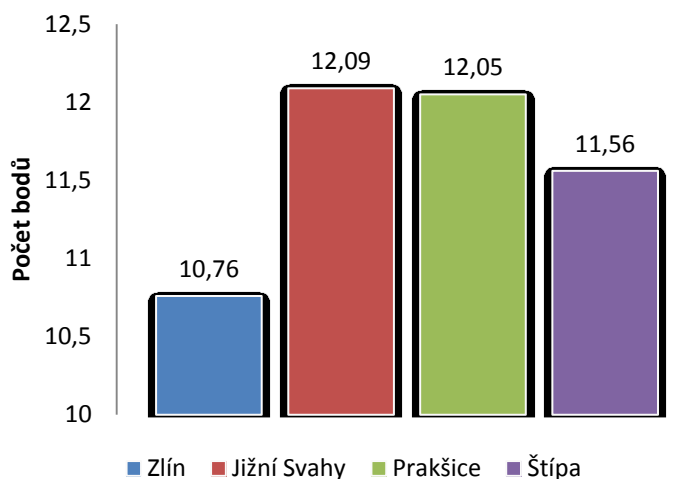
Základem mého výzkumu bylo zadání didaktického testu z výzkumu PIRLS 2011 pro žáky 4. třídy na 4 vybraných školách. Jednalo se o povídku Franze Hohlera „Neuvěřitelná noc“ se 12 otázkami typu výběru jedné odpovědi nebo otevřené, kde žáci popisují to, co se z příběhu dozvěděli. Otázkami je zkoumáno 5 oblastí, a to porozumění textu, vyvozování textu, interpretace, vyhledávání informací a posuzování textu. Otázky na porozumění textu (č. 1 – 4, 7, 9), kde žáci vybírali jednu možnost ze čtyř, byly ohodnoceny 1 bodem. Otázky s vyvozováním textu (č. 5, 6) vycházejí z informací v textu, které je třeba propojit. Jsou hodnoceny také 1 bodem. Otázky k interpretaci (č. 8 a 11) jsou spojeny s žákovou zkušeností, aby si vytvořil představu o tom, co si přečetl. Jednalo se o otázky, za které bylo možno získat největší počet bodů, a to 2 a 3 body. Otázka k vyhledávání informací (č. 10) s 1 bodovým ohodnocením, u které záleží na tom, zda textu porozuměli a jsou schopni informaci v textu vyhledat. Poslední otázka (č. 12) na posuzování textu záleží na porozumění významu a kritickém uvažování o něm. Žák k textu zaujímá určité stanovisko – může posoudit popisované události, popsat prostředky, které vedly autora k závěru. Otázka je hodnocena 2 body. Nejvyšší možný počet bodů z didaktického testu byl 16.

Výsledky z jednotlivých oblastí jsou zpracovány v tabulce s průměrným počtem získaných bodů na jednotlivých školách spolu s grafickým znázorněním výsledků.

Tabulka č. 1 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti celkem na jednotlivých školách:

Didaktický test – žáci	Škola				Maximum bodů
	Zlín	Jižní Svahy	Prakšice	Štípa	
	počet získaných bodů				
Celková úroveň čtenářské gram.	10,76	12,09	12,05	11,56	16

Graf č. 3 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti celkem na jednotlivých školách:

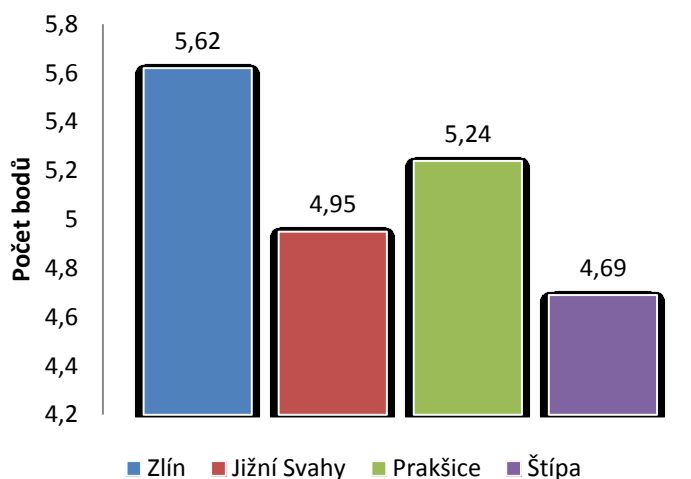


V celkovém výsledku hodnocení didaktického testu byla v bodovém průměru nejlepší ZŠ na Jižních Svazích (často navštěvuje besedy v knihovně) s bodovým průměrem 12,09, a naopak nejméně úspěšná byla ZŠ Emila Zátópka ve Zlíně (nejčastěji ze všech škol navštěvuje besedy v knihovně) s bodovým průměrem 11,56.

Tabulka č. 2 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti porozumění textu:

Didaktický test – žáci	Škola				Maximum bodů
	Zlín	Jižní Svahy	Prakšice	Štípa	
	počet získaných bodů				
Oblast porozumění textu	5,62	4,95	5,24	4,69	6

Graf č. 4 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti porozumění textu:

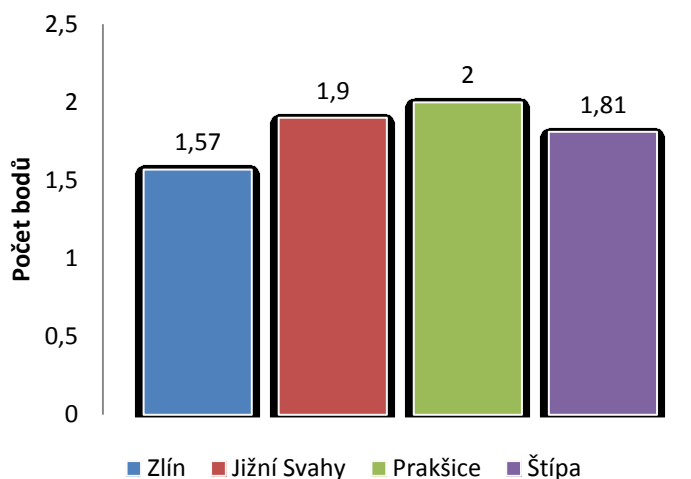


V oblasti porozumění textu byla v bodovém průměru nejlepší ZŠ Emila Zátópka ve Zlíně (nejčastěji ze všech škol navštěvuje besedy v knihovně) s bodovým průměrem 5,62 a naopak nejméně úspěšná byla ZŠ Štípa (navštěvuje besedy v knihovně méně) s bodovým průměrem 4,69.

Tabulka č. 3 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti vyvozování textu:

Didaktický test – žáci	Škola				Maximum bodů
	Zlín	Jižní Svahy	Prakšice	Štípa	
	počet získaných bodů				
Oblast vyvozování textu	1,57	1,90	2,00	1,81	2

Graf č. 5 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti vyvozování textu:

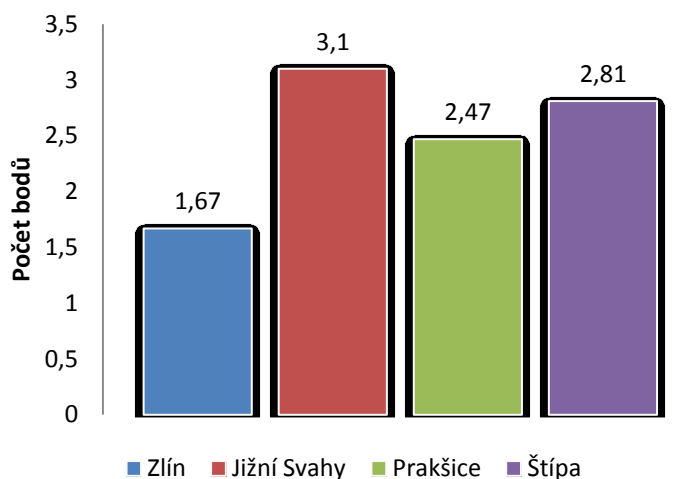


V oblasti vyvozování textu byla v bodovém průměru nejlepší ZŠ Prakšice (navštěvuje besedy v knihovně méně často) s nejvyšším možným bodovým průměrem 2 a naopak nejméně úspěšná byla ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně (nejčastěji ze všech škol navštěvuje besedy v knihovně) s bodovým průměrem 1,57.

Tabulka č. 4 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti interpretace textu:

Didaktický test – žáci	Škola				Maximum bodů
	Zlín	Jižní Svahy	Prakšice	Štípa	
	počet získaných bodů				
Oblast interpretace textu	1,67	3,10	2,47	2,81	5

Graf č. 6 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti interpretaci textu:

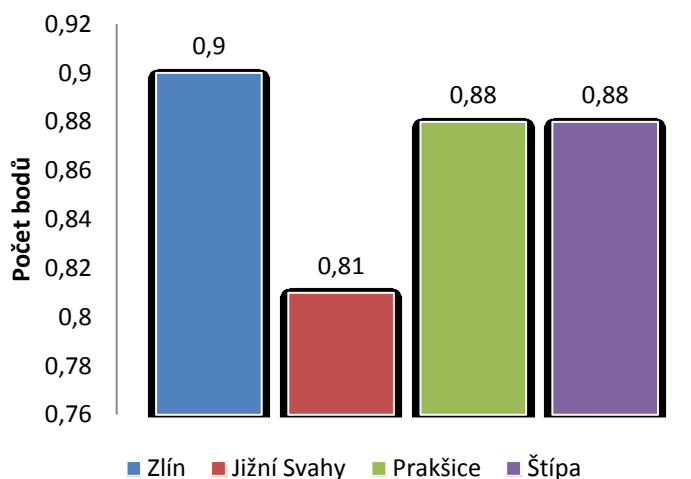


V oblasti interpretace textu byla v bodovém průměru nejlepší ZŠ Jižní Svahy (navštěvuje besedy v knihovně často) s bodovým průměrem 3,1 a naopak nejméně úspěšná byla ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně (nejčastěji ze všech škol navštěvuje besedy v knihovně) s bodovým průměrem 1,67.

Tabulka č. 5 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti vyhledávání informací:

Didaktický test – žáci	Škola				Maximum bodů
	Zlín	Jižní Svahy	Prakšice	Štípa	
	počet získaných bodů				
Oblast vyhledávání informací	0,90	0,81	0,88	0,88	1

Graf č. 7 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti vyhledávání informací:

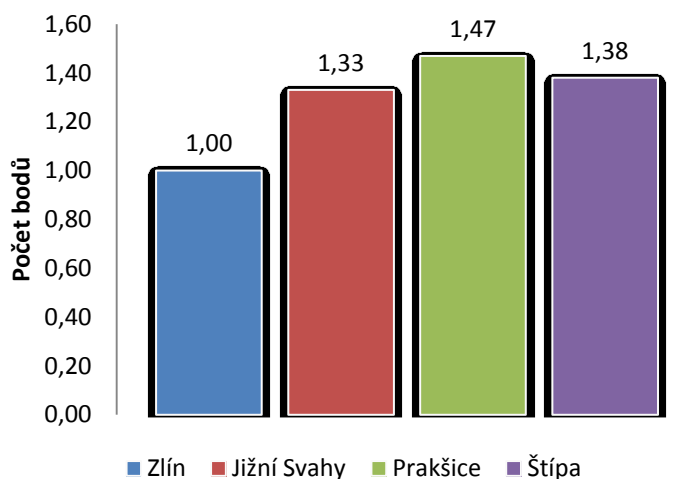


V oblasti vyhledávání informací byla v bodovém průměru nejlepší ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně (nejčastěji ze všech škol navštěvuje besedy v knihovně) s bodovým průměrem 0,9 a naopak nejméně úspěšná byla ZŠ Jižní Svahy (navštěvuje besedy v knihovně často) s bodovým průměrem 0,81. V tomto případě jde o minimální rozdíly.

Tabulka č. 6 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti posuzování textu:

Didaktický test – žáci	Škola				Maximum bodů
	Zlín	Jižní Svahy	Prakšice	Štípa	
	počet získaných bodů				
Oblast posuzování textu	1,00	1,33	1,47	1,38	2

Graf č. 8 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti posuzování textu:



V oblasti posuzování textu byla v bodovém průměru nejlepší ZŠ Prakšice (navštěvuje besedy v knihovně méně) s bodovým průměrem 1,47 a naopak nejméně úspěšná byla ZŠ Emila Zátorka ve Zlíně (nejčastěji navštěvuje besedy v knihovně) s bodovým průměrem 1.

Tabulka č. 7 – Celková tabulka dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v porovnání výsledku hochů a děvčat:

Didaktický test – porovnání výsledků testu hochů a dívek na jednotlivých školách	Škola							
	Zlín		Jižní Svahy		Prakšice		Štípa	
	hoši	děvčata	hoši	děvčata	hoši	děvčata	hoši	děvčata
Oblast porozumění textu	5,61	5,67	4,93	5,00	5,18	5,33	4,37	5,00
Oblast vyvozování z textu	1,61	1,33	1,93	1,83	2,00	2,00	1,85	1,75
Oblast interpretace textu	1,94	0,00	2,87	3,66	2,36	2,66	2,75	2,87
Oblast vyhledávání informací	0,89	1,00	0,73	1,00	0,90	0,83	0,75	1,00
Oblast posuzování textu	1,00	1,00	1,27	1,50	1,27	1,83	1,50	1,25
Celková úroveň čt. gramotnosti	11,05	9,00	11,73	12,00	11,72	12,66	11,25	11,87

Z tabulky č. 7 vyplývá, že děvčata byla v testu v jednotlivých oblastech úspěšnější než hoši.

Celkové zhodnocení škol:

Didaktický test zpracovalo celkem 75 žáků ze 4 škol, z toho 52 hochů a 23 děvčat.

ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně s počtem 21 žáků, z toho 18 hochů a 3 dívky.

Tato škola nejčastěji navštěvuje besedy v knihovně. Žáci z této školy nedosáhli nejvyššího počtu bodů 16 ani 15. Pouze jeden žák dosáhl počtu bodů 14. Nejvíce žáků dosáhlo 13 až 10 bodů (z toho 11 bodů 1 dívka). Dva hoši dosáhli po 9 a dvě dívky po 8 bodech. Jeden žák dosáhl 7 bodů. Nejlépe dopadla škola v porozumění textu a vyhledávání informací. Naopak nejhorší výsledky byly v interpretaci textu, kde u otázky č. 11 odpovědělo pouze 6 žáků pouze po 1 bodu z 3 nejvyšších možných bodů.

ZŠ Prakšice s počtem 17 žáků, z toho 11 hochů a 6 dívek.

Tato škola navštěvuje besedy jedenkrát ročně v knihovně. Z této školy dosáhli nejvyšší počet bodů 3 žáci, z toho 1 dívka a 2 hoši. Velký počet 7 žáků (z toho 4 dívky) dosáhlo 13 bodů. Po 11 – 9 bodů dosáhl vždy 1 žák a 3 žáci dosáhli 8 bodů (z toho 1 dívka). Nejlepší výsledky měla škola ve vyvozování textu, kde dosáhli všichni žáci plný počet bodů. Úspěch měli i u vyhledávání informací. Horší výsledky měli u interpretace textu, hlavně u otázky č. 11.

ZŠ Jižní Svahy s počtem 21 žáků, z toho 15 hochů a 6 dívek.

Tato škola navštěvuje besedy třikrát ročně v knihovně a byla v testu celkových výsledků úrovně čtenářské gramotnosti nejméně úspěšná ze všech 4 škol. 2 hoši a 1 dívka dosáhli 16 bodů v testu, jeden žák 15 bodů a 1 dívka 14 bodů. Nejvíce dosáhlo 6 žáků 13 bodů (z toho 1 dívka). Dále 1 hoch a 2 dívky dosáhli 12 bodů, 1 dívka 11 bodů, 3 hoši 10 bodů a po 1 bodu dosáhli hoši 9,8 a 5 bodů. Nejméně úspěšní byli ve vyvozování textu, i když ne u všech na plný počet bodů. Výrazně lepší byli v interpretaci textu proti ostatním školám.

ZŠ Štípa s počtem 16 žáků, z toho 8 hochů a 8 dívek.

Tato škola navštěvuje besedy jedenkrát ročně v knihovně. Z této školy žádný žák nedosáhl plného počtu bodů. Jeden hoch dosáhl 15 bodů, 1 dívka a 1 hoch dosáhli po 14 bodech, 4 žáci (z toho 3 dívky) dosáhli po 13 bodech, 3 žáci (z toho 1 dívka) dosáhli 12 bodů, 1 dívka 11 bodů, 1 hoch a 1 dívka 10 bodů, stejně tak dosáhli po 9 bodech a 1 žák dosáhl 5 bodů. Žáci této školy byli úspěšní ve vyvozování a vyhledávání informací.

Žáky jsem po vyhodnocení testu rozdělila do 2 skupin:

- **na ty, které navštěvují besedy více (3 – 4 krát za rok) s označením A**, kam jsem zařadila ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně a ZŠ na Jižních Svazích – celkem 42 žáků,

- na ty, které navštěvují besedy méně (1krát za rok) s označením **N**, kam jsem zařadila ZŠ Prakšice a ZŠ Štípa – celkem 33 žáků.

S tímto rozdělením jsem prováděla testování hypotéz.

7.1.2 Testování hypotéz pomocí T-testu

Hypotéza č. 1 – Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou rozdíly v úrovni jejich čtenářské gramotnosti.

H_0 Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, nejsou rozdíly.

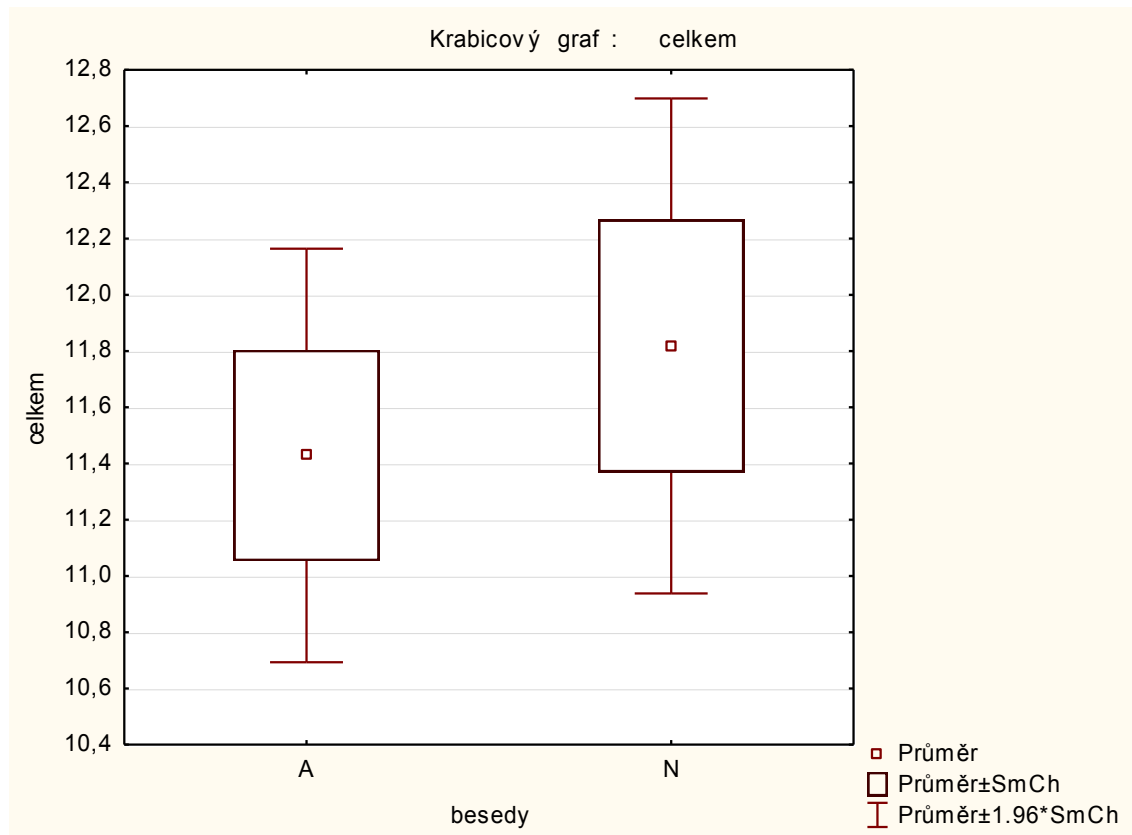
H_A Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou rozdíly.

Tabulka č. 8 – výsledky testování hypotéza č. 1

Proměnná	t-testy; grupováno: besedy (Výzkum)								
	Průměr A	Průměr N	t	sv	p	Poč.plat A	Poč.plat. N	Sm.odch. A	Sm.odch. N
celkem	11,4285	11,8181	-0,67072	73	0,50451	42	33	2,43092	2,5794

Podle tabulky č. 8. je patrné ($p = 0,505$, $p > 0,05$), že mezi sledovanou oblastí celkového počtu bodů v testu u škol, které navštěvují besedy více **A**, a které méně navštěvují besedy **N**, nejsou významné rozdíly, proto nezamítám nulovou hypotézu. **Tzn.**, že mezi žáky, kteří navštěvují besedy v knihovně více **A** a těmi, kteří navštěvují besedy méně **N**, v celkovém počtu získaných bodů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti není statisticky významný rozdíl.

Graf č. 9 – krabicový graf znázorňující rozdíl celkových výsledků úrovně čtenářské gramotnosti mezi A a N



Z grafu č. 9 lze vyčíst, že rozdíl průměru mezi výsledky žáků ve skupině A (navštěvují besedy více) je **11,42** a ve skupině N (navštěvují besedy méně) je **11,81**. Rozdíl 0,4 není významný.

Hypotéza č. 2 – Předpokládáme, že mezi výsledky hochů a děvčat v úrovni čtenářské gramotnosti jsou rozdíly.

H_0 Předpokládáme, že mezi výsledky hochů a děvčat v didaktickém testu nejsou rozdíly.

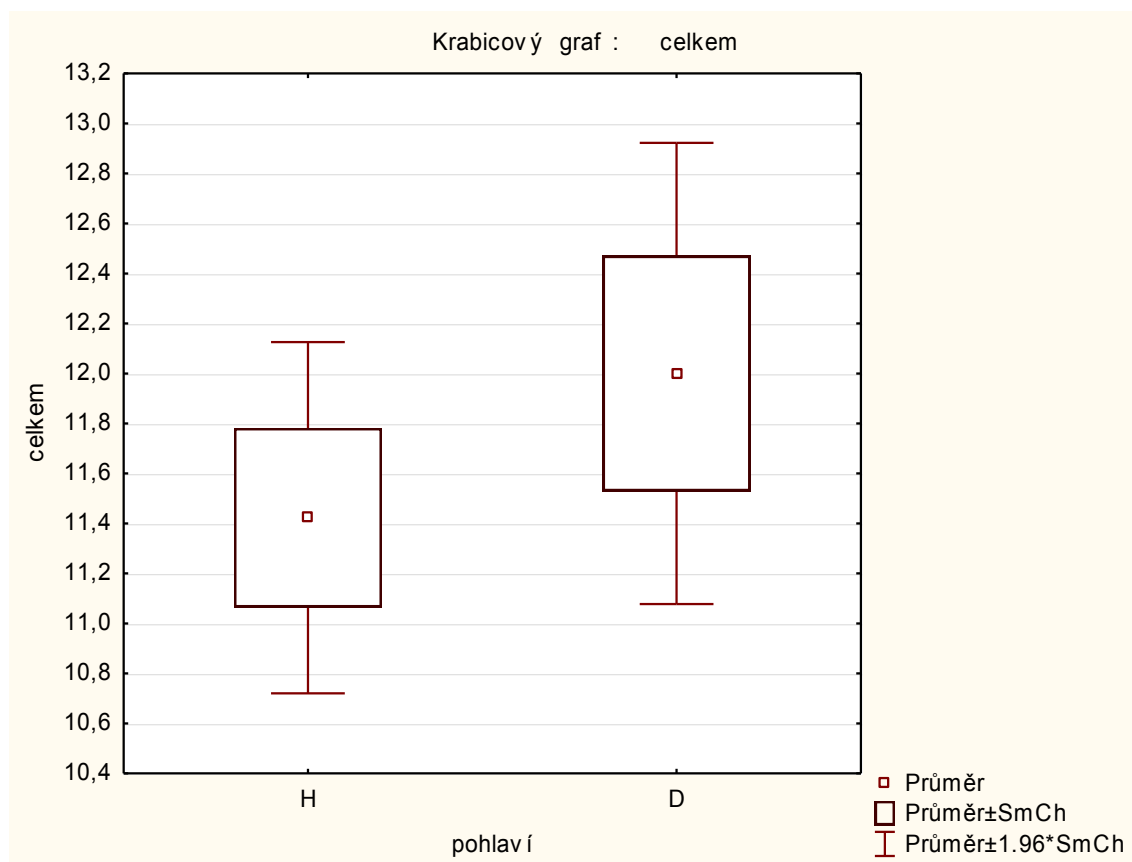
H_A Předpokládáme, že mezi výsledky hochů a děvčat v didaktickém testu jsou rozdíly.

Tabulka č. 9 – výsledky testování hypotéza č. 2

Proměnná	t-testy; grupováno: pohlaví (Výzkum)									
	Skup. 1: H		Skup. 2: D		t	sv	p	Poč.plat.	Poč.plat.	Sm.odch.
	H	D	H	D				H	D	H
celkem	11,4230	12,0000	-0,92515	73	0,35793	52	23	2,58461	2,25630	

Podle tabulky č. 9 je patrné ($p = 0,358$, $p > 0,05$), že mezi sledovanou oblastí celkového počtu bodů v testu u rozdílného pohlaví – hochy a děvčaty, není významný rozdíl, proto nezamítám nulovou hypotézu. **Tzn.**, že mezi hochy **H** a děvčaty **D**, v celkovém počtu získaných bodů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti není statisticky významný rozdíl.

Graf č. 10 – krabicový graf znázorňující rozdíly celkových výsledků úrovně čtenářské gramotnosti mezi H a D



Z grafu č. 10 lze vyčíst, že rozdíl průměru mezi výsledky hochů **H** je **11,42** a dívek **D** je **12**. Rozdíl 0,58 není významný.

Hypotéza č. 3 – Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více, a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti porozumění textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

H_0 Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, nejsou v oblasti porozumění textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

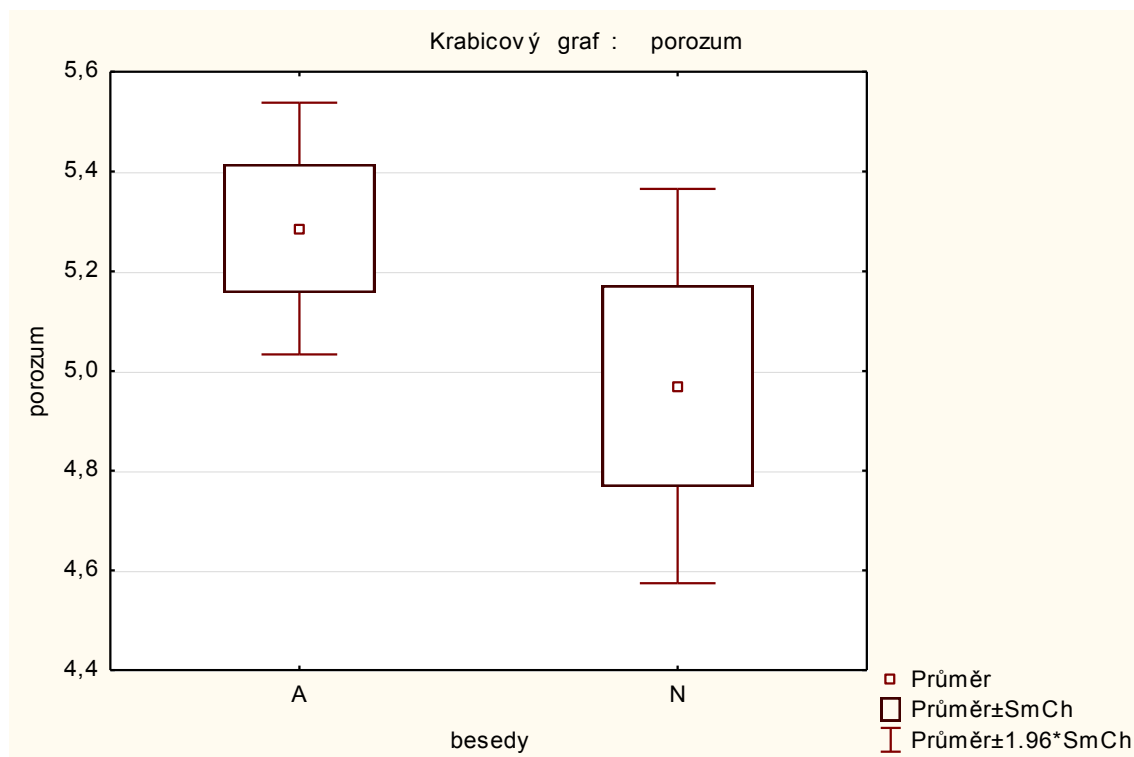
H_A Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti porozumění textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

Tabulka č. 10 – výsledky testování hypotéza č. 3

Proměnná	t-testy; grupováno: besedy (Výzkum)								
	Skup. 1: A Skup. 2: N								
	Průměr A	Průměr N	t	sv	p	Poč.plat A	Poč.plat. N	Sm.odch. A	Sm.odch N
porozum	5,28571	4,96969	1,37228	73	0,17417	42	33	0,83478	1,15879

Podle tabulky č. 10 je patrné ($p = 0,174$, $p > 0,05$), že mezi sledovanou oblastí porozumění textu v počtu bodů v testu u škol, které navštěvují besedy více **A**, a které navštěvují besedy méně **N**, není významný rozdíl, proto nezamítám nulovou hypotézu. **Tzn.**, že mezi žáky, kteří navštěvují besedy v knihovně více **A** a těmi, kteří navštěvují besedy méně **N**, v celkovém počtu získaných bodů v oblasti porozumění textu není statisticky významný rozdíl.

Graf č. 11 – krabicový graf znázorňující rozdíl oblasti porozumění textu mezi A a N



Z grafu č. 11 lze vyčíst, že rozdíl průměru mezi výsledky žáků ve skupině A (navštěvují besedy více) je **5,28** a ve skupině N (navštěvují besedy méně) je **4,96**. Rozdíl 0,32 není významný.

Hypotéza č. 4 – Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti vyvozování textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

H_0 Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, nejsou v oblasti vyvozování textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

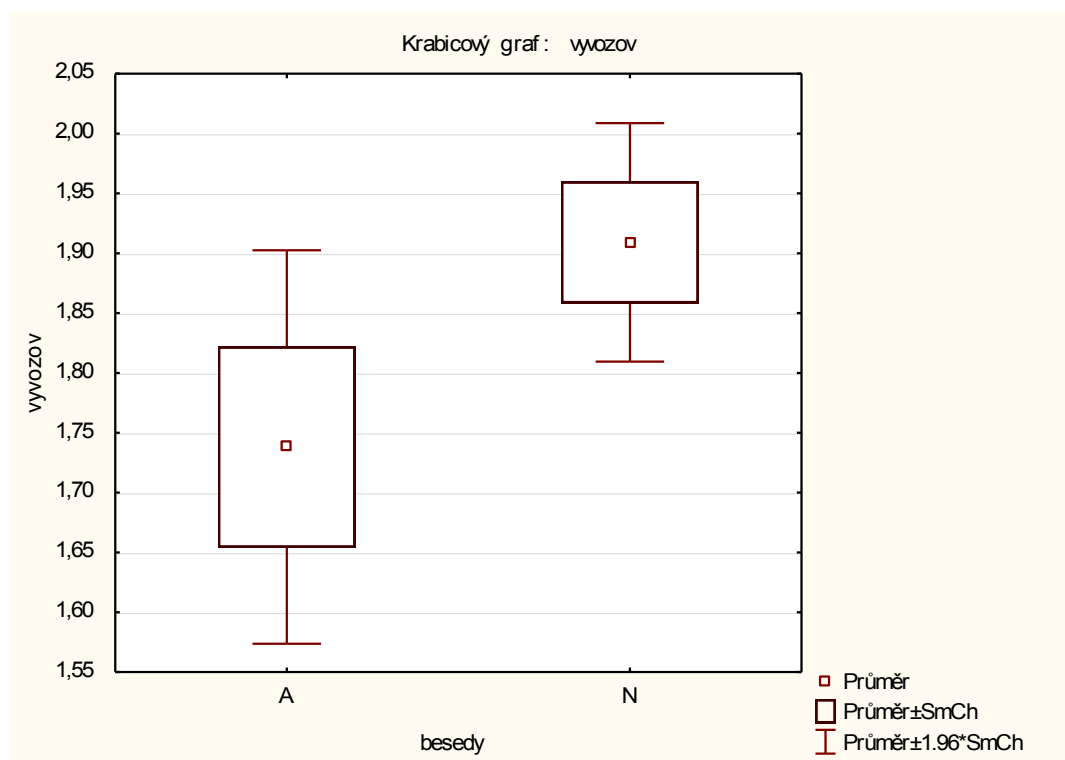
H_A Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti vyvozování textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

Tabulka č. 11 – výsledky testování hypotéza č. 4

Proměnná	t-testy; grupováno: besedy (Výzkum)								
	Skup. 1: A			Skup. 2: N					
	Průměr A	Průměr N	t	sv	p	Poč.plat A	Poč.plat. N	Sm.odch. A	Sm.odch. N
vyvozov	1,73809	1,90909	-1,6300	73	0,10740	42	33	0,54367	0,29193

Podle tabulky č. 11 je patrné ($p = 0,107$, $p > 0,05$), že mezi sledovanou oblastí vyvozování textu v počtu bodů v testu u škol, které navštěvují více **A**, a které navštěvují méně besedy **N**, není významný rozdíl, proto nezamítám nulovou hypotézu. **Tzn.**, že mezi žáky, kteří navštěvují besedy v knihovně více **A** a těmi, kteří navštěvují besedy méně **N**, v celkovém počtu získaných bodů v oblasti vyvozování textu není statisticky významný rozdíl.

Graf č. 12 – krabicový graf znázorňující rozdíl oblasti vyvozování z textu mezi A a N



Z grafu č. 12 lze vyčíst, že rozdíl průměru mezi výsledky žáků ve skupině **A** (navštěvují besedy více) je **1,73** a ve skupině **N** (navštěvují besedy méně) je **1,90**. Rozdíl 0,17 není významný.

Hypotéza č. 5 – Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti interpretace textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

H_0 Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, nejsou v oblasti interpretace textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

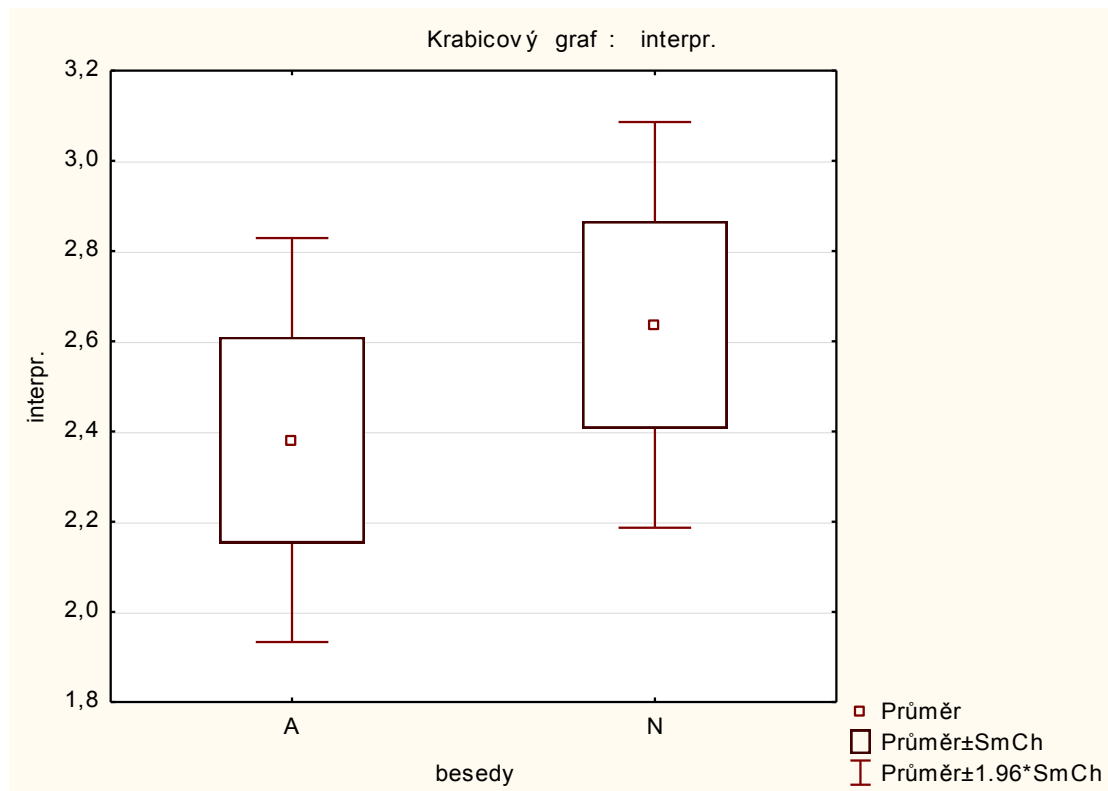
H_A Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti interpretace textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

Tabulka č. 12 – výsledky testování hypotéza č. 5

Proměnná	t-testy; grupováno: besedy (Výzkum)								
	Skup. 1: A								
	Skup. 2: N								
	Průměr A	Průměr N	t	sv	p	Poč.plat A	Poč.plat. N	Sm.odch. A	Sm.odch. N
interpr.	2,38095	2,63636	-0,77760	73	0,43931	42	33	1,48081	1,3185

Podle tabulky č. 12 je patrné ($p = 0,439$, $p > 0,05$), že mezi sledovanou oblastí interpretace textu v počtu bodů v testu u škol, které navštěvují více **A**, a které navštěvují méně besedy **N**, není významný rozdíl, proto nezamítám nulovou hypotézu. **Tzn.**, že mezi žáky, kteří navštěvují besedy v knihovně více **A** a těmi, kteří navštěvují besedy méně **N**, v celkovém počtu získaných bodů v oblasti interpretace textu není statisticky významný rozdíl.

Graf č. 13 – krabicový graf znázorňující rozdíl oblasti interpretace textu mezi A a N



Z grafu č. 13 lze vyčíst, že rozdíl průměru mezi výsledky žáků ve skupině A (navštěvují besedy více) je **2,38** a ve skupině N (navštěvují besedy méně) je **2,63**. Rozdíl 0,25 není významný.

Hypotéza č. 6 – Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti vyhledávání informací rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

H_0 Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, nejsou v oblasti vyhledávání informací rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

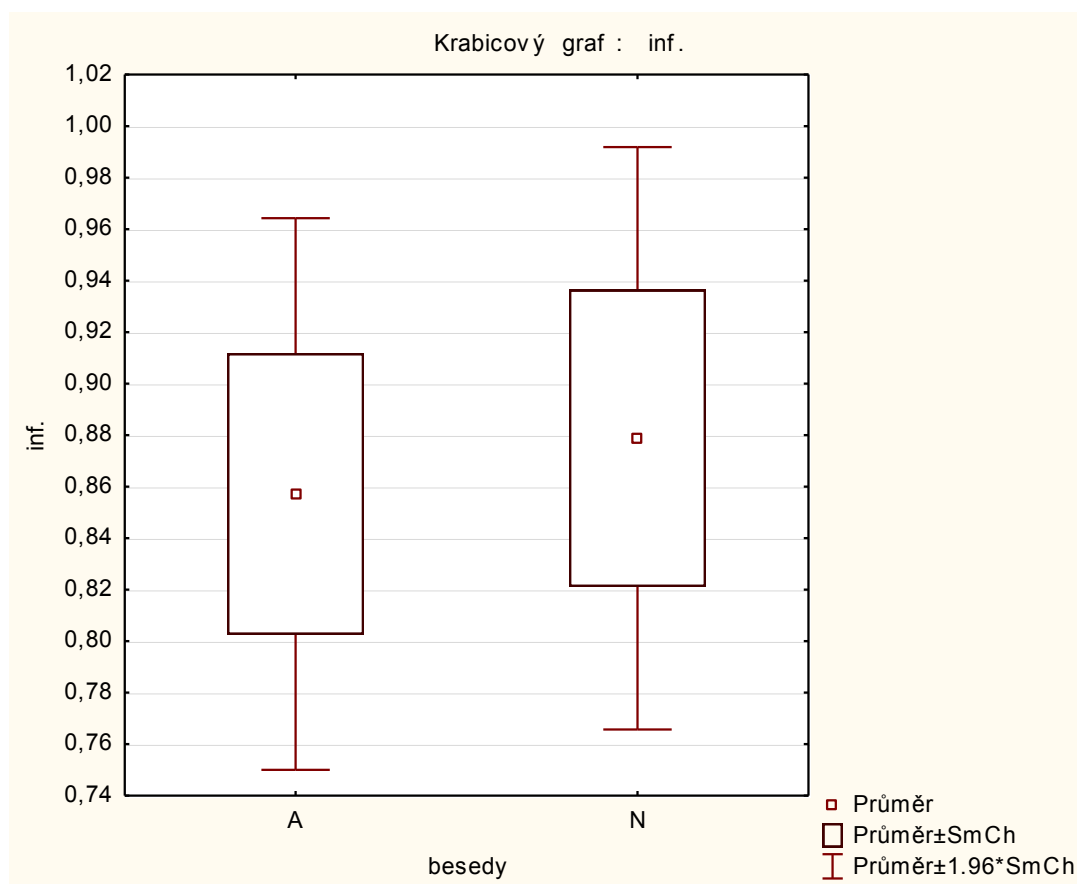
H_A Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti vyhledávání informací rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

Tabulka č. 13 – výsledky testování hypotézy č. 6

Proměnná	t-testy; grupováno: besedy (Výzkum)								
	Skup. 1: A			Skup. 2: N					
	Průměr A	Průměr N	t	sv	p	Poč.plat A	Poč.plat N	Sm.odch. A	Sm.odch N
inf.	0,85714	0,87878	-0,27018	73	0,78778	42	33	0,35416	0,3314

Podle tabulky č. 13 je patrné ($p = 0,788$, $p > 0,05$), že mezi sledovanou oblastí získávání informací z textu v počtu bodů v testu u škol, které navštěvují více A, a které navštěvují méně besedy N, není významný rozdíl, proto nezamítám nulovou hypotézu. **Tzn.**, že mezi žáky, kteří navštěvují besedy v knihovně více A a těmi, kteří navštěvují besedy méně N, v celkovém počtu získaných bodů v oblasti získávání informací z textu není statisticky významný rozdíl.

Graf č. 14 – krabicový graf znázorňující rozdíl oblasti získávání informací z textu mezi A a N



Z grafu č. 14 lze vyčíst, že rozdíl průměru mezi výsledky žáků ve skupině **A** (navštěvují besedy více) je **0,85** a ve skupině **N** (navštěvují besedy méně) je **0,87**. Rozdíl 0,02 není významný.

Hypotéza č. 7 – Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy více a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti posuzování textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

H_0 Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy a kteří besedy navštěvují méně, nejsou v oblasti posuzování textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

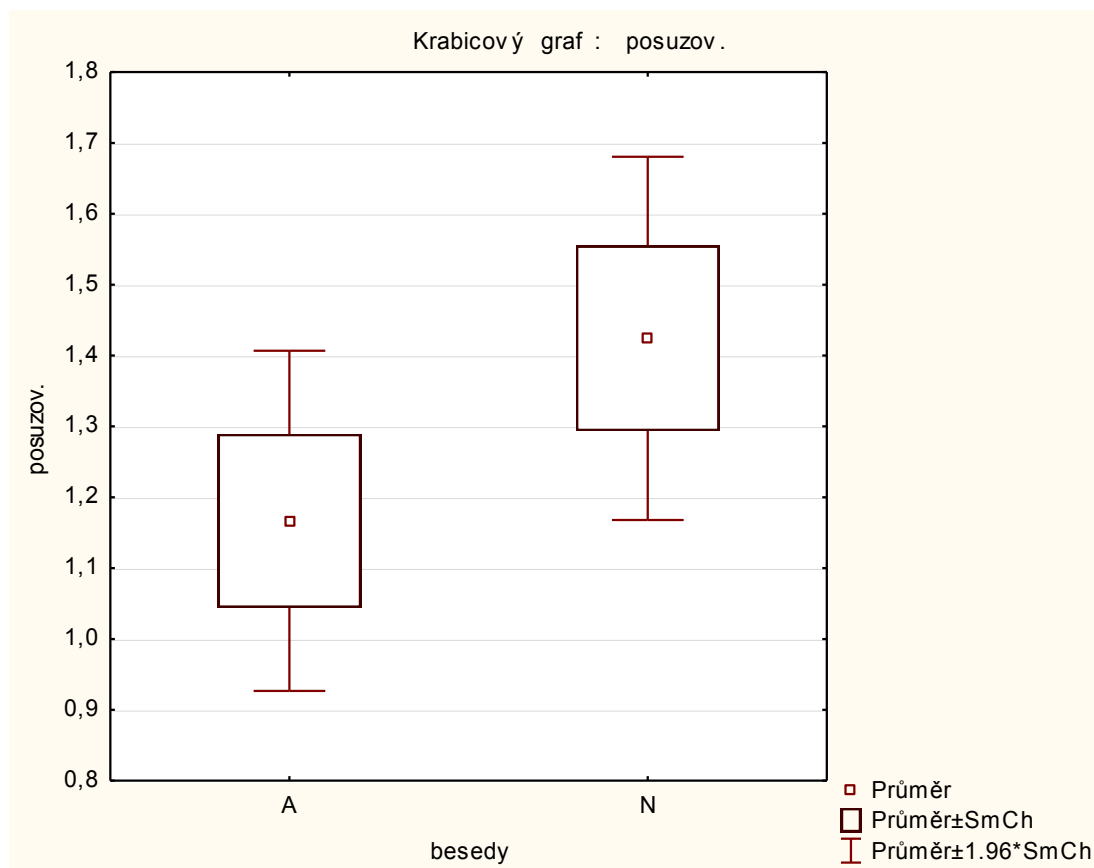
H_A Předpokládáme, že mezi výsledky žáků, kteří navštěvují besedy a kteří besedy navštěvují méně, jsou v oblasti posuzování textu rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.

Tabulka č. 14 – výsledky testování hypotéza č. 7

t-testy; grupováno: besedy (Výzkum)									
Skup. 1: A									
Skup. 2: N									
Proměnná	Průměr A	Průměr N	t	sv	p	Poč.plat A	Poč.plat. N	Sm.odch. A	Sm.odch. N
posuzov.	1,16666	1,42424	-1,4279	73	0,15756	42	33	0,79377	0,7511

Podle tabulky č. 14 je patrné ($p = 0,158$, $p > 0,05$), že mezi sledovanou oblastí posuzování textu v počtu bodů v testu u škol, které navštěvují více **A**, a které navštěvují méně besedy **N**, není významný rozdíl, proto nezamítám nulovou hypotézu. **Tzn.**, že mezi žáky, kteří navštěvují besedy v knihovně více **A** a těmi, kteří navštěvují besedy méně **N**, v celkovém počtu získaných bodů v oblasti posuzování textu není statisticky významný rozdíl.

Graf č. 15 – krabicový graf znázorňující rozdíl oblasti posuzování textu mezi A a N



Z grafu č. 15 lze vyčíst, že rozdíl průměru mezi výsledky žáků ve skupině A (navštěvují besedy více) je **1,16** a ve skupině N (navštěvují besedy méně) je **1,42**. Rozdíl 0,26 není významný.

7.2 Závěr a zhodnocení didaktického testu

Didaktický test jsem použila k prověření úrovně čtenářské gramotnosti u porozumění textu, vyvozování z textu, interpretaci, vyhledávání informací z textu a posuzování textu u žáků 4. tříd ze škol, které pravidelně navštěvují besedy v knihovně, a ty, které navštěvují besedy méně pravidelně. Cílem mé práce bylo zjistit, zda existují významné rozdíly v testu úrovně čtenářské gramotnosti, mezi těmito skupinami žáků.

Při vyhodnocení testů jsem zjistila, že největší problémy žákům činila oblast interpretace textu – otázky 8 a 11, kde bylo nutno spojit žakovu zkušenost s představou o tom, co si přečetl a pochopit motiv jednání hlavní postavy z textu. Jednalo se o otázky otevřené se žakovým subjektivním názorem, což mnoha dětem činilo problémy. U poslední otázky

č. 12 už se někteří žáci nedokázali soustředit, a na tuto otázku vůbec neodpověděli. Všeobecně lze říci, že žákům dělalo problémy tiché čtení, samostatné vyhledávání a zpracování informací.

Co se týká **pořadí ve vyhodnocení didaktického testu** na jednotlivých školách, tak nejlépe si vedla ZŠ Jižní Svahy (A), dále ZŠ Prakšice (N), následuje ZŠ Štípa (N) a poslední ZŠ Zlín (A), která nejvíce navštěvuje besedy v knihovně.

Cílem mého výzkumu bylo rozhodnutí, zda mezi výsledky didaktického testu úrovně čtenářské gramotnosti obou skupin žáků je statisticky významný rozdíl. **Výsledkem mého výzkumu je, že mezi výsledky žáků v obou skupinách nejsou významné statistické rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti.** Vypočítaná hodnota byla vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05, proto **přijímám nulovou hypotézu. Ke stejnému výsledku jsem došla u porovnání z hlediska pohlaví** v úrovni čtenářské gramotnosti z celkového výsledku didaktického testu.

Při statistickém zpracování pomocí krabicových grafů, které měly znázornit výsledky žáků v didaktickém testu a srovnání rozdílu mezi školami (proměnnými), které navštěvují více (A) a méně (N) besedy v knihovně a zároveň srovnání rozdílu mezi pohlavím (proměnná), jsem nezjistila žádný významný rozdíl.

7.3 Zpracování a výsledky dat dotazníkového šetření

Pro druhou část svého výzkumu jsem zvolila dotazníkové šetření. Jedná se o krátký dotazník žákům zaměřený na vztah ke čtení a návštěvě knihovny. Jedná se o 3 otázky uzavřené a 1 otázku otevřenou. Každá otázka je zpracována tabulkou četnosti a grafem dle jednotlivých škol a pohlaví žáků (**příloha č. II**).

Dotazníky jsem rozdala žákům po provedení didaktického testu. Respondenty byli tedy žáci 4. tříd v základních školách:

ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně s 21 žáky (18 chlapců a 3 dívky),

17. ZŠ na Jižních Svazích s 21 žáky (15 chlapců a 6 dívek),

ZŠ Prakšice se 17 žáky (11 chlapců a 6 dívek) a

ZŠ Štípa se 16 žáky (8 chlapců a 8 dívek).

Výsledky 3 otázek byly vyjádřeny absolutně i relativně. Poslední otevřená otázka byla vyhodnocena dle četnosti odpovědí žáků.

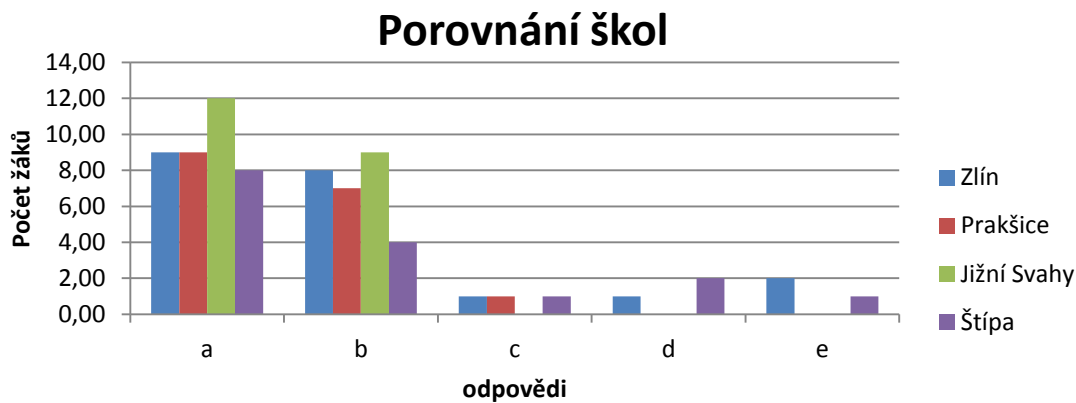
Vyhodnocení dotazníku:

Tabulka č. 15 – Otázka č. 1

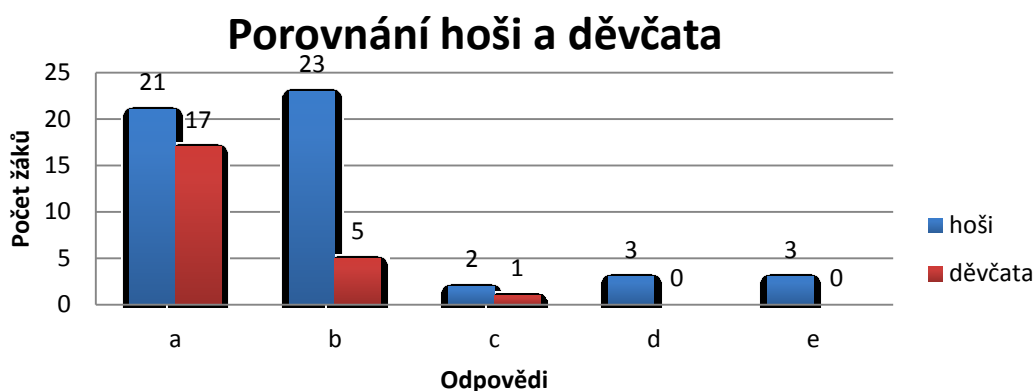
BAVÍ TĚ ČÍST KNIHY?

Odpovědi na otázku BAVÍ TĚ ČÍST KNIHY?	Škola								Celkem	
	Zlín		Prakšice		Jižní Svahy		Štípa			
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
a) Moc mě to baví	9	42,86	9	52,94	12	57,14	8	50,00	38	50,67
b) Docela mě to baví	8	38,10	7	41,18	9	42,86	4	25,00	28	37,33
c) Moc mě to nebaví	1	4,76	1	5,88	0	0,00	1	6,25	3	4,00
d) Vůbec mě to nebaví	1	4,76	0	0,00	0	0,00	2	12,50	3	4,00
e) Nevím	2	9,52	0	0,00	0	0,00	1	6,25	3	4,00
Celkem	21	100	17	100,00	21	100,00	16	100,00	75	100,00

Graf č. 16 – sloupcový graf porovnání škol



Graf č. 17 – sloupcový graf porovnání hochů a děvčat



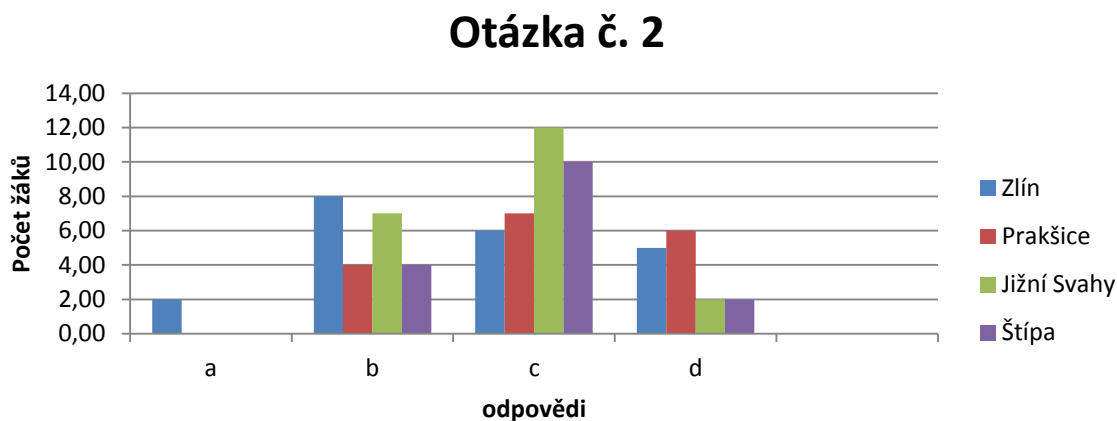
Komentář k otázce č. 1: V tabulce jsou vyznačeny školy, které častěji navštěvují besedy v knihovně tučným písmem. Odpověď dětí v *bodě a) moc mě baví číst*, odpovídá pořadí škol v didaktickém testu. Škola na Jižních Svazích byla nejúspěšnější ve vyhodnocení testu a nejvíce dětí také odpovědělo v dotazníku, že je moc baví číst. Z celkového souboru 75 žáků víc než 50 % dětí baví číst. Jen malé procento číst nebaví nebo neví. Při srovnání děvčat a hochů je vyšší počet děvčat, které čtení baví moc oproti chlapcům, které čtení baví docela.

Tabulka č. 16 – Otázka č. 2

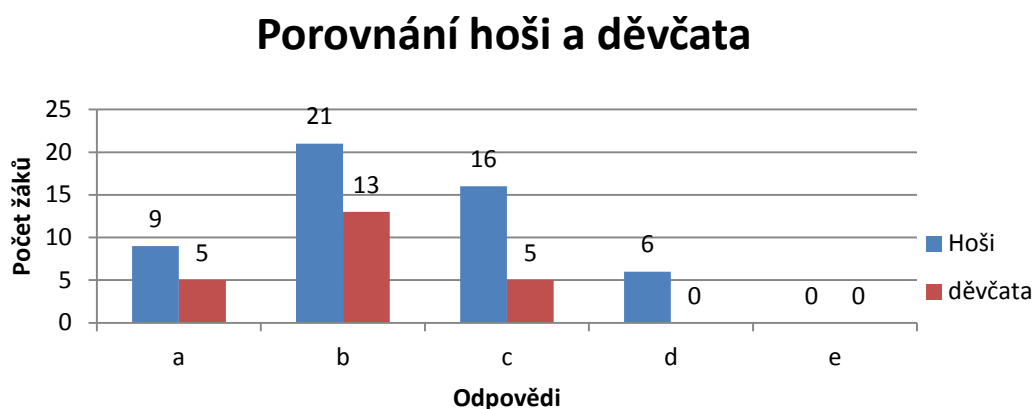
JAK ČASTO ČTEŠ VE SVÉM VOLNÉM ČASE KNIHU?

Odpovědi na otázku JAK ČASTO ČTEŠ VE VOLNÉM ČASE KNIHU?	Škola								Celkem	
	Zlín		Prakšice		Jižní Svahy		Štípa			
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
a) Denně hodinu a víc	4	19,05	2	11,76	3	14,29	5	31,25	14	18,67
b) Denně aspoň chvíli	7	33,33	8	47,06	11	52,38	8	50,00	34	45,33
c) Asi 1 – 2 krát týdně	7	33,33	5	29,41	7	33,33	2	12,50	21	28,00
d) Asi 1 – 2 krát měs.	3	14,29	2	11,76	0	0,00	1	6,25	6	8,00
e) Nikdy	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Celkem	21	100	17	100,00	21	100,00	16	100,00	75	100,00

Graf č. 18 – sloupcový graf porovnání otázky č. 2 na jednotlivých školách



Graf č. 19 – sloupcový graf porovnání otázky č. 2 mezi hochy a dívkami



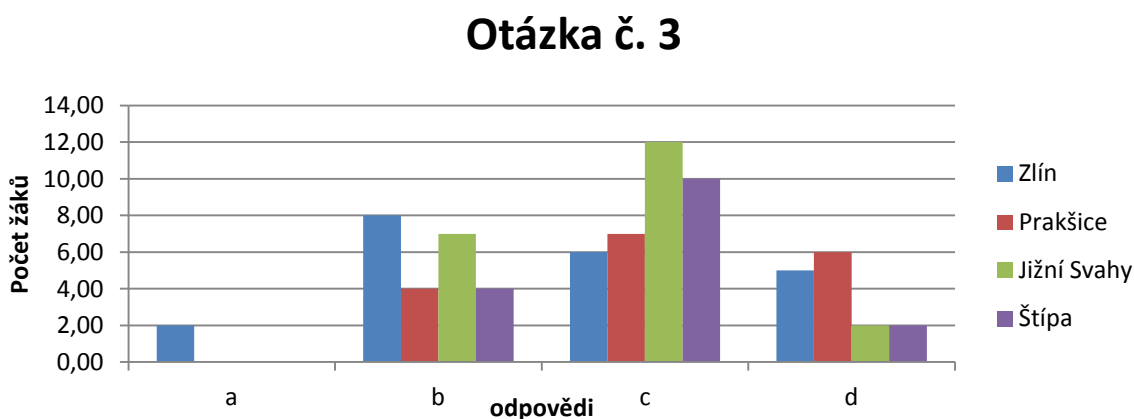
Komentář k otázce č. 2: V tabulce jsou vyznačeny školy, které častěji navštěvují besedy v knihovně tučným písmem. Zajímavé jsou odpovědi žáků, jak často čtou ve volném čase knihu. Většina z celkového souboru 75 žáků odpověděla, že denně aspoň chvíli. Nejvyšší procento zastupuje škola Jižní Svahy. V porovnání hochů a děvčat je to téměř na stejné úrovni.

Tabulka č. 17 – Otázka č. 3

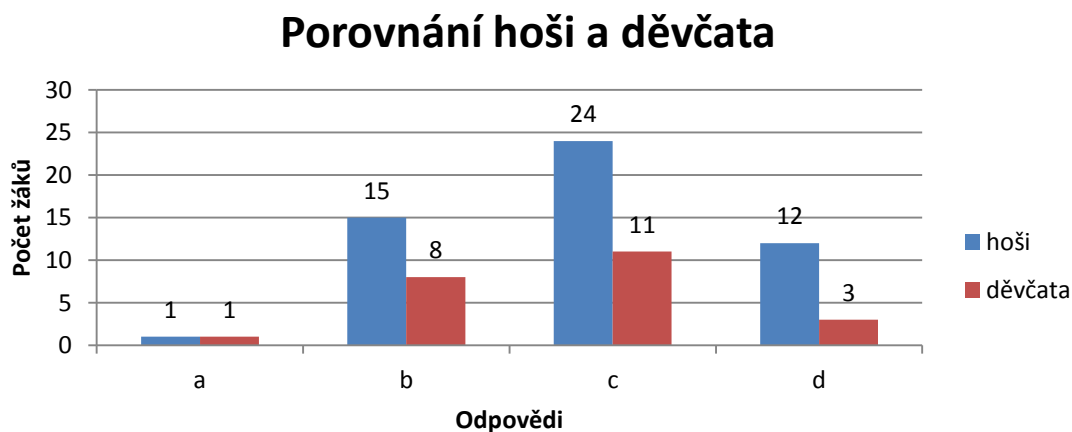
POVÍDÁŠ SI S KAMARÁDY O TOM, CO ČTEŠ?

Odpovědi na otázku POVÍDÁŠ SI S KAMARÁDY O TOM CO ČTEŠ?	Škola								Celkem	
	Zlín		Prakšice		Jižní Svahy		Štípa			
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
a) Velmi často	2	9,52	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	2,67
b) Občas	8	38,10	4	23,53	7	33,33	4	25,00	23	30,67
c) Málokdy	6	28,57	7	41,18	12	57,14	10	62,50	35	46,67
e) Nikdy	5	23,81	6	35,29	2	9,52	2	12,50	15	20,00
Celkem	21	100	17	100,00	21	100,00	16	100,00	75	100,00

Graf č. 20 – sloupcový graf porovnání otázky č. 3 mezi jednotlivými školami



Graf č. 21 – sloupcový graf porovnání otázky č. 3 mezi hochy a děvčaty



Komentář k otázce č. 3: V tabulce jsou vyznačeny školy, které častěji navštěvují besedy v knihovně tučným písmem. Z celkového souboru 75 žáků odpovědělo 35 žáků (tj. 46,67 %), že si povídají o tom, co čtou, s kamarády. To znamená, že si o knihách povídají mezi sebou málo a to i v případě hochů a děvčat.

Otázka č. 4

OTEVŘENÁ OTÁZKA: CHODÍŠ RÁD DO KNIHOVNY? A PROČ?

Tuto otevřenou otázku jsem vyhodnotila podle odpovědí dětí (slova, slovní spojení, věty) a přiřadila jsem k nim počet četností:

Do knihovny chodím rád/a odpovědělo celkem 44 žáků ze 75 a jako důvod uvedli:

- mají krásné, dobré, nové a zajímavé knihy (31)
- je tam zábava víc než ve škole a dají se tam zjistit různé informace (10)
- je tam velký výběr knih (3)

V porovnání, zda chodí do knihovny rádi, ze všech 4 škol odpovědělo nejvíce žáků z Jižních Svahů, a to 16, ze Zlína to bylo 12 žáků, z Prakšic 9 žáků a nejméně žáků ze Štípy – 7.

Do knihovny nechodí celkem 17 žáků a jako důvod uvedli:

- knihy si kupují nebo mají doma velkou knihovnu (6)
- nemají čas nebo je knihovna příliš vzdálená od bydliště (5)
- nebaví je to a nemají kartičku do knihovny (3)

Do knihovny chodí občas 8 žáků, 3 žáci chodí do knihovny, aby zahnali nudu, a 3 žáci neodpověděli.

7.4 Závěr a zhodnocení dotazníku

V dotazníkovém šetření, které je pouze dokreslením výzkumu čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku, jsem zjistila, že žáci, které baví číst, jsou nejvíce zastoupeni ve třídě, která dopadla nejlépe v testování úrovně čtenářské gramotnosti. Větší počet dětí čte ve volném čase knihu alespoň chvíli denně, což se potvrdilo na všech školách, které byly součástí mého výzkumu. Méně než jedenkrát čtou děti ve škole, která měla horší výsledky v testování úrovně čtenářské gramotnosti. Všeobecně vyplývá z mého dotazníkového šetření, že děti si málo povídají o přečtených knihách.

Do knihovny chodí ráda větší polovina žáků (58 %) ze zkoumaných škol, protože mají možnost výběru nových, krásných, dobrých a zajímavých knih, je tam zábava, zjistí různé informace a je tu možnost velkého výběru knih. Z této většiny je opět nejvíce žáků ze školy, která dopadla nejlépe v testování úrovně čtenářské gramotnosti.

Na základě tohoto dotazníkového šetření je možné vyslovit domněnku, že děti z výběru škol pro provedení výzkumu, které baví číst, čtou denně alespoň chvíli a chodí rády do knihovny, získaly v testování úrovně čtenářské gramotnosti vyšší počet bodů.

ZÁVĚR

Výzkum úrovně čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku nepotvrdil moji hypotézu, že existují významné rozdíly mezi žáky ze škol, které pravidelně navštěvují besedy v knihovně, a těmi, které navštěvují besedy méně.

Na základě krátkého dotazníkového šetření jsem zjistila, že pokud děti baví číst a čtou alespoň chvíli denně, dosáhly lepších výsledků v testu úrovně čtenářské gramotnosti.

Lze se tedy domnívat, že na rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku působí nejen besedy v knihovně, ale mnoho dalších faktorů, jako je záliba ve čtení, rodina, škola, zájmové mimoškolní aktivity, potřeba vyhledávání informací atd.

Myslím si, že pokud se podaří, že čtení začne být pro dítě zábavou, stane se kniha významnou součástí, jež vyplní jeho mimoškolní čas. Tím vznikne naděje, že začne číst často a větší počet knih. Nemusí to být vždy jen prostřednictvím zábavy, ale také díky školním povinnostem. A děti, které čtení knih baví, se k němu mohou vracet, číst častěji a je možné, že jim tato aktivita zůstane i v dospělém věku.

Výsledky provedeného výzkumu jsem předala jednotlivým školám pro zpětnou vazbu, jak si jejich žáci vedli v didaktickém testu. Pro pedagogy těchto škol to může být zajímavé ověření úrovně čtenářské gramotnosti v jejich třídě a nalezení nových poznatků a vědomostí k rozvíjení znalostí a dovedností rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků. Výzkum a jeho výsledky budou rovněž k dispozici pracovníkům knihoven, kteří pracují s dětmi mladšího školního věku při besedách v knihovnách na podporu čtenářské gramotnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] HOFBAUER, Břetislav, 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.
- [2] KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ, 2005. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0486-4.
- [3] CHALOUPKA, Otakar, 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros. ISBN 13-824-82.
- [4] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [5] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-195-X.
- [6] MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-83-6.
- [7] MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ, 1998. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-21-8.
- [8] MATOUŠEK, Oldřich, 1997. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní cesty. ISBN 80-85850-24-9.
- [9] METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana, 2008. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-653-6.
- [10] MOŽNÝ, Ivo, 2002. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství. Základy sociologie, sv. 8. ISBN 80-86429-05-9.
- [11] NAKONEČNÝ, Milan, 1965. *Psychologie čtenáře*. 1. díl. Praha: Ústřední dům armády. Kmen, sv. 1.
- [12] NAKONEČNÝ, Milan, 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0690-7.
- [13] NEJEZCHLEBOVÁ, Jana, 1989. *Literární hry a soutěže: Aktivizační formy práce s dětmi a mládeží ve veřejných knihovnách*. Brno: Státní vědecká knihovna. ISBN 80-7051-007-2.
- [14] PAPÍK, Richard, 1992. *Naučte se číst!* Praha: Grada. ISBN 80-85424-93-2.

[15] POTUŽNÍKOVÁ, Eva, ed., 2011. *PIRLS 2011: Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0607-9.

[16] Pražská skupina školní etnografie, 2005. *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova. ISBN 80-246-0924-X.

[17] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

[18] SPOUSTA, Vladimír, et al., 1996. *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1275-7.

[19] TRÁVNÍČEK, Jiří, 2008. *Čteme?: Obyvatelé české republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-270-1.

[20] VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Univerzita Kalova, Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

[21] VÁŠOVÁ, Lidmila, 1995. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů. ISBN 80-85866-07-2.

[22] VĚŘÍŠOVÁ, I., K. KRÜGER a E. BĚLINOVÁ, 2007. *Kudy vede cesta ke čtenáři: Rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: Artis. ISBN 978-80-254-0669-4.

[23] WILDOVÁ, Radka, 2005. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogický fakulta. ISBN 80-7290-228-8.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] GABAL, Ivan a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, 2003. *Jak čtou české děti: Analýza výsledků sociologického výzkumu* [online]. Gabal Analysis Consulting, [cit. 2021-04-02]. Dostupný z: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf.
- [2] KOŠŤÁLOVÁ Hana et al., 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, [cit. 2012-02-04]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e3f10306-d59d-45fe-af32-667dfed1dbde>.
- [3] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)* [online], 2007. Praha: VÚP, [cit. 2012-02-04]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
- [4] *Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií* [online], 2011. Praha: VÚP, [cit. 2012-04-28]. ISBN 978-80-87000-74-8. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

abs	Absolutní
ČR	Česká republika
ESCS	Index sociálního, ekonomického a kulturního statusu
ICQ	I Seek You
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZŠ	Základní škola
RVP ZV	Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Počet žáků vybraných škol s rozdělením pohlaví	43
Graf č. 2 – Rozdělení žáků podle škol, které navštěvují nejvíce a nejméně besedy v knihovně	43
Graf č. 3 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti celkem na jednotlivých školách:.....	46
Graf č. 4 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti porozumění textu:.....	47
Graf č. 5 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti vyvozování textu:	48
Graf č. 6 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti interpretaci textu:.....	49
Graf č. 7 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti vyhledávání informací:	50
Graf č. 8 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti posuzování textu:.....	51
Graf č. 9 – krabicový graf znázorňující rozdíl celkových výsledků úrovně čtenářské gramotnosti mezi A a N	54
Graf č. 10 – krabicový graf znázorňující rozdíly celkových výsledků úrovně čtenářské gramotnosti mezi H a D.....	55
Graf č. 11 – krabicový graf znázorňující rozdíl oblasti porozumění textu mezi A a N.....	57
Graf č. 12 – krabicový graf znázorňující rozdíl oblasti vyvozování z textu mezi A a N	58
Graf č. 13 – krabicový graf znázorňující rozdíl oblasti interpretace textu mezi A a N.....	60
Graf č. 14 – krabicový graf znázorňující rozdíl oblasti získávání informací z textu mezi A a N.....	61
Graf č. 15 – krabicový graf znázorňující rozdíl oblasti posuzování textu mezi A a N	63
Graf č. 16 – sloupcový graf porovnání škol	65
Graf č. 17 – sloupcový graf porovnání hochů a děvčat	66
Graf č. 18 – sloupcový graf porovnání otázky č. 2 na jednotlivých školách.....	67

Graf č. 19 – sloupcový graf porovnání otázky č. 2 mezi hochy a dívkami.....	67
Graf č. 20 – sloupcový graf porovnání otázky č. 3 mezi jednotlivými školami.....	68
Graf č. 21 – sloupcový graf porovnání otázky č. 3 mezi hochy a děvčaty	68

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti celkem na jednotlivých školách:	45
Tabulka č. 2 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti porozumění textu:	46
Tabulka č. 3 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti vyvozování textu:	47
Tabulka č. 4 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti interpretace textu:	48
Tabulka č. 5 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti vyhledávání informací:	49
Tabulka č. 6 – Dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti posuzování textu:	50
Tabulka č. 7 – Celková tabulka dosažení bodových průměrů v didaktickém testu úrovně čtenářské gramotnosti v porovnání výsledku hochů a děvčat:	51
Tabulka č. 8 – výsledky testování hypotéza č. 1	53
Tabulka č. 9 – výsledky testování hypotéza č. 2	55
Tabulka č. 10 – výsledky testování hypotéza č. 3	56
Tabulka č. 11 – výsledky testování hypotéza č. 4	58
Tabulka č. 12 – výsledky testování hypotéza č. 5	59
Tabulka č. 13 – výsledky testování hypotézy č. 6	61
Tabulka č. 14 – výsledky testování hypotéza č. 7	62
Tabulka č. 15 – Otázka č. 1	65
Tabulka č. 16 – Otázka č. 2	66
Tabulka č. 17 – Otázka č. 3	68

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Didaktický test	80
Příloha P II: Dotazník	89

PŘÍLOHA P I: DIDAKTICKÝ TEST



Neuvěřitelná noc

Franz Hohler

Anině bylo deset, takže i když už napůl spala, nedělalo jí potíže najít cestu z pokojíčku na záchod. Dveře do pokojíčku mívala většinou pootevřené a noční lampička na chodbě dávala dost světla, aby Anina zvládla projít kolem telefonního stolku na záchod.

Jednou v noci, právě když cestou na záchod míjela stolek s telefonem, zaslechla nějaký zvuk, který připomínal tiché syčení. Ale protože už napůl spala, moc si toho zvuku nevšimla. Stejně přicházel z velké dálky. Až když se vracela do pokojíčku, uviděla, odkud se ten zvuk bere. Pod telefonním stolkem byla velká hromada novin a časopisů, a ta se teď začala hýbat. Ten zvuk vycházel z ní. Najednou se hromada z ničeho nic začala naklánět – nalevo, napravo, dopředu, dozadu – a noviny a časopisy se rozlétly všude po podlaze. Anina nevěřila svým očím, když zpod stolku s mručením a funěním vylezl krokodýl.

Anina zůstala stát jako opařená. S očima navrch hlavy pozorovala, jak se krokodýl vyhrabal z novin a pomalu se rozhlíží po bytě. Zdálo se, že zrovna vylezl odněkud z vody, protože mu z těla kapa-

la voda. Kde se krokodýl zastavil, tam byl koberec pod ním za chvíličku promočený.



Krokodýl otáčel hlavou sem a tam a hlasitě syčel. Anina při pohledu na krokodýlí tlamu s děsivě dlouhou řadou zubů ztěžka polkla. Krokodýl pomalu pomrskával ocasem sem a tam. Anina o tom četla ve "Světě zvířat" že krokodýl švihá ocasem do vody, když chce zahnat nepřítele nebo když na ně chce zaútočit.

Pohledem ulpěla na posledním čísle "Světa zvířat", které spadlo z hromady a leželo jí u nohou. A vyděsila se podruhé. Ještě včera byla na obálce časopisu fotografie velkého krokodýla na břehu řeky. Teď byl břeh prázdný!

Anina se shýbla a zvedla časopis. V tu chvíli krokodýl švihl ocasem tak prudce, že rozbil velkou vázu se slunečnicemi, která stála na podlaze, a slunečnice se rozlétly všude kolem. Anina byla jedním skokem v pokojíčku. Zabouchla za sebou dveře, popadla postel a dotlačila jí ke dveřím.

Postavila barikádu, která ji měla před krokodýlem ochránit. Hlasitě vydechla úlevou.

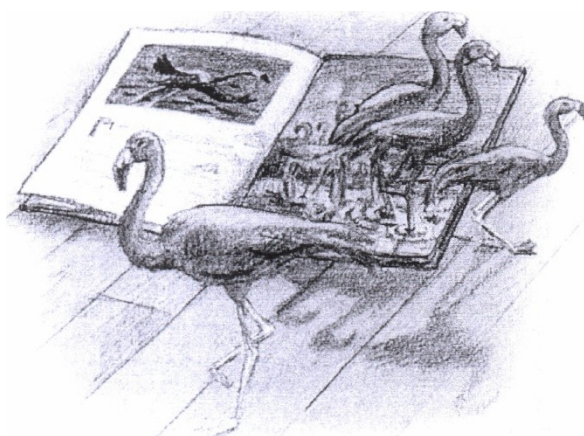
Ale pak zaváhala. Co když to zvíře má jen hlad? Možná krokodýl odejde, když mu dá něco k jídlu?

Anina se znovu podívala na časopis o zvířatech. Když z obrázku mohl vylézt krokodýl, třeba to ostatní zvířata dokážou taky. Anina honem listovala časopisem a zastavila se u hejna plameňáků stojícího v bažině v džungli. To je ono, pomyslela si.

Vypadají jako narozeninový dort pro krokodýly.

Najednou se ozvala hlasitá rána a rozbitými dveřmi prorazila špička krokodýlího ocasu.

Anina rychle podržela fotografii plameňáků u díry ve dveřích a z plných plic zavolala: "Vylezte z bažiny! Kšá! Kšál" Pak dírou ve dveřích hodila časopis do chodby, tleskala rukama, křičela a ječela.



Co se dělo dál, bylo k neuvěření. Celá chodba se najednou zaplnila vřeštícími plameňáky, kteří divoce mávali křídly a zmateně pobíhali na svých dlouhých hubených nohou. Anina

spatřila jednoho ptáka se slunečnicí v zobáku a jiného, jak bere z věšáku mamčin klobouk. Také viděla, že jeden plameňák zmizel v krokodýlí tlamě. Krokodýl ho spolkl nadvakrát a hned za ním posílal dalšího, toho s tou slunečnicí v zobáku.

Po dvou porcích plameňáka měl krokodýl zřejmě dost a spokojeně se rozvalil uprostřed chodby. Když zavřel oči a už se nehýbal, Anina potichoučku otevřela dveře a vklouzla do chodby. Položila časopis s prázdnou obálkou krokodýlovi před čumák. "Prosím," zašeptala, "prosím, vrať se domů." Po špičkách odešla do pokojíčku a

podívala se dírou ve dveřích. Spatřila krokodýla zpátky na obálce časopisu.

Pak šla opatrně do obývacího pokoje, kde se plameňáci tlačili v hloučku kolem pohovky a stáli na televizi. Anina otevřela časopis na stránce s prázdnou fotografií. "Děkuji vám," řekla, "mokrát vám děkuji. Teď se můžete vrátit do své bažiny."

Ráno pak bylo velmi těžké vysvětlit rodičům obrovský mokrý flek na podlaze a proražené dveře. Nedali se přesvědčit, že měli v bytě krokodýla, ačkoliv mamčin klobouk nebyl nikde k nalezení.



Upraveno podle povídky Divoká noc z knihy Velký trpaslík a jiné příběhy Franze Hohlera. Vydalo nakladatelství Deutscher Taschenbuch Verlag, Mnichov, Německo, 2003. Illustrations copyright © IEA, 2003. Bylo vynaloženo úsilí k získání souhlasu autorů s uveřejněním díla.

Otázky

Neuvěřitelná noc

1. Co bylo **prvním** příznakem toho, že se děje něco neobvyklého?

- A) Hromada novin se začala hýbat.
- B) Anina spatřila obálku časopisu.
- C) Dveře do pokojíčku byly rozbité.
- * D) Anina uslyšela syčení.

2. Odkud se vzal krokodýl?

- A) ze záchodu
- B) z obálky časopisu
- C) zpod postele
- D) z nedaleké řeky

3. Která slova ti prozradí, že se Anina polekala?

- A) "zůstala stát jako opařená"
- B) "nevěřila svým očím"
- C) "hlasitě vydechla"
- D) "připomínal tiché syčení"

* správná odpověď

4. Proč si Anina myslela, že krokodýl zaútočí?

- A) Ukazoval dlouhou řadu zubů.
- B) Hlasitě syčel.
- C) Začal mručet a funět.
- D) Pomrskával ocasem sem a tam.

5. Seřaď následující věty podle toho, jak se odehrály v příběhu.

První větu jsme očíslovali za tebe.

- ___ Anina spatřila krokodýla.
- ___ Krokodýl sežral dva plameňáky.
- ___ Anina se snažila vysvětlit rodičům, proč jsou dveře rozbité.
- 1 Anina se vydala na záchod.
- ___ Anina utíkala do pokojíčku a zabouchla za sebou dveře.

6. Proč Anina přivolala plameňáky?


1




7. Jak se rozbily dveře do pokojíčku?

- A) Krokodýl je prorazil ocasem.
- B) Rozbila se o ně velká váza.
- C) Narazil do nich plameňák ostrým zobákem.
- D) Vrazila do nich postel.

8. Jak Anině pomohl časopis? Napiš dva způsoby.

①  1. _____

①  2. _____

9. Jak se Anina cítila vůči plameňákům na konci příběhu?

- A) provinile
- B) obezřetně
- C) vděčně
- D) naštvaně

10. Uveď **jednu** věc, kterou Anina rodičům těžko vysvětlovala.

①



11. Z toho, co Anina udělala, se dozvídáš, jaká byla.

Popiš, jaká byla, a uveď **dva** příklady jejího jednání, které to ukazují.

③



12. Autor nám neříká, jestli Anino dobrodružství byl jen sen.

Uveďte **jeden** důkaz, že to **mohl být** sen.

1



Uveďte **jeden** důkaz, že to možná **nebyl** sen.

1



PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

Jméno:

BAVÍTE ČÍST KNIHY?

- a) Moc mě to baví
- b) Docela mě to baví
- c) Moc mě to nebaví
- d) Vůbec mě to nebaví
- e) Nevím

JAK ČASTO ČTEŠ VE SVÉM VOLNÉM ČASE KNIHU?

- a) Denně hodinu a více
- b) Denně aspoň chvílku
- c) Asi 1–2krát týdně
- d) Asi 1–2krát měsíčně
- e) Nikdy

POVÍDÁŠ SI S KAMARÁDY O TOM, CO ČTEŠ?

- a) Velmi často
- b) Občas
- c) Málokdy
- d) Nikdy

OTEVŘENÁ OTÁZKA: CHODÍŠ RÁD DO KNIHOVNY? A PROČ?