

Úroveň čtenářské gramotnosti žáků ve vybraných základních školách Zlínského kraje

Bc. Jarmila Naňáková

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Jarmila Naňáková

Osobní číslo: H11370

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Téma práce: Úroveň čtenářské gramotnosti žáků ve vybraných základních školách Zlínského kraje

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti čtenářské gramotnosti, vztah funkční a čtenářské gramotnosti.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků 9. ročníku základních škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DOLEŽALOVÁ, Jana, 2005. Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Hradec Králové: GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové. ISBN 80-7041-115-5.

KRAMPLOVÁ, Iveta, 2011. Zakroužkuj, vyber, zdůvodni. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0614-7.

MULLIS, Ina V.S. et al., 2010. Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011. Přeložila Eva POTUŽNÍKOVÁ. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0607-9.

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL, 2010. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 Umíme ještě číst? Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0608-6.

SVOBODOVÁ METELKOVÁ, Radana, 2008. Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-653-6.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

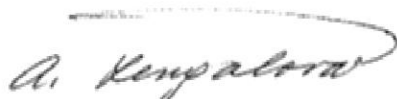
Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání diplomové práce:

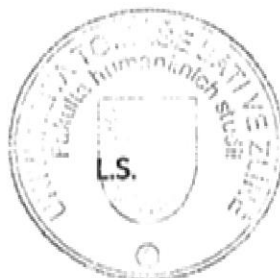
26. dubna 2013

Ve Zlíně dne 14. února 2013



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..8. III. 2013

.....
Navařina

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 nevydělčně 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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

V diplomové práci se zabýváme problematikou čtenářské gramotnosti, jednak vztahem k funkční gramotnosti, tak i vztahem k celkové úrovni vzdělanosti. V teoretické části popisujeme kdo je čtenářem, co je gramotnost, jaká jsou hlediska gramotnosti a ze kterých dovedností se skládá. Naši pozornost jsme zaměřili rovněž na mezinárodní výzkumy, které se zabývají čtenářskou gramotností. V praktické části jsme se zaměřili na výzkum úrovně čtenářské gramotnosti u žáků 9. ročníků vybraných základních škol ve Zlínském kraji. Zajímala nás především úroveň čtenářské gramotnosti a její srovnání u typicky městské základní školy a školy se sportovním zaměřením.

Klíčová slova:

čtenářství, gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost, pubescent

ABSTRACT

In this thesis We deal with the issue of readers' literacy in relationship to both functional literacy, as well as the overall level of education. In the theoretical section We describe who is the reader and what literacy is, and We also define literacy skills and their composition. We also focused on international studies dealing with reading literacy. In the practical part We researched the level of literacy among the 9th grade pupils of selected primary schools in the Zlín Region. In particular, We were interested in the level of literacy and its comparison between a typically urban elementary school and a school with enhanced sports and PE education.

Keywords:

reading, literacy, functional literacy, reading literacy, pubescent

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

Své další poděkování směřuji k ředitelům a pedagogům všech pěti základních škol, ve kterých jsem prováděla výzkum. Děkuji za umožnění výzkumu, za jejich vstřícnost, za připomínky a podněty při sestavování dotazníků, za spolupráci při jejich administraci.

Mé poslední a největší poděkování náleží mé rodině za podporu, trpělivost, pochopení a pomoc po celou dobu mého studia.

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

J. Trávníček, *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*

„Národ, který málo čte, málo ví. Národ, který málo ví, přijímá špatná rozhodnutí – doma, v obchodě, u soudu, u volební urny. Nevzdělaná většina může přehlasovat vzdělanou menšinu – to je velice nebezpečný aspekt demokracie,“

Jim Trelease, *The Read-Aloud Handbook*“

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ČTENÁŘSTVÍ	13
1.1 ČETBA, ČTENÁŘ, ČTENÍ	13
2 GRAMOTNOST	15
2.1 HLEDISKA GRAMOTNOSTI.....	17
2.2 SKLADBA GRAMOTNOSTI.....	19
2.2.1 Mluvení, řeč	19
2.2.2 Čtení	19
2.2.3 Psaní	21
2.2.4 Počítání.....	21
2.3 FUNKČNÍ GRAMOTNOST.....	21
2.3.1 Znaký funkční gramotnosti	22
2.3.2 Oblasti funkční gramotnosti.....	22
2.3.3 Činitelé působící na funkční gramotnost.....	24
2.4 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	24
2.4.1 Porovnání funkční a čtenářské gramotnosti	26
3 PUBESCENTNÍ ČTENÁŘ	28
3.1 OBDOBÍ PUBERTY A ADOLESCENCE	28
3.2 MOTIVACE A MOTIVY	29
3.2.1 Postoje a zájmy, návyky a literární vědomí	31
4 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	34
5 ČTENÁŘSKÉ VÝZKUMY	37
5.1 PIRLS	37
5.2 PISA	39
5.3 PIAAC.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
6 ZÁKLADNÍ INFORMACE O VÝZKUMU	44
6.1 CÍL VÝZKUMU	44
7 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	45
7.1 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ PROBLÉMY A STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	45
8 METODIKA VÝZKUMU	47
8.1 VÝZKUMNÝ VZOREK	48
8.2 ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT.....	49
9 VÝSLEDKY VÝZKUMU	52
9.1 VÝSLEDKY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	52
9.1.1 Výsledky čtenářské gramotnosti podle jednotlivých základních škol.	52
9.1.2 Výsledky čtenářské gramotnosti podle pohlaví	55
9.1.3 Výsledky čtenářské gramotnosti podle dovedností.....	57
9.1.4 Výsledky čtenářské gramotnosti podle typu textu	60
9.1.5 Výsledky čtenářské gramotnosti podle druhu otázky	63

9.1.6	Výsledky čtenářské gramotnosti – otázky s nejvyšším počtem hodnocení	66
9.2	ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI	68
9.3	DOPORUČENÍ VYPLÝVAJÍCÍ Z VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	72
	ZÁVĚR	74
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	78
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	81
	SEZNAM OBRÁZKŮ	82
	SEZNAM TABULEK	83
	SEZNAM GRAFŮ	84
	SEZNAM PŘÍLOH	85

ÚVOD

Velkou pozornost mezi odbornou i laickou veřejností v současné době upoutává téma čtenářské gramotnosti. Důvody zvýšeného zájmu jsou zcela pochopitelné, zejména po zveřejnění neuspokojujících výsledků některých výzkumů, zabývajících se touto problematikou. Namátkou zmíníme dva světové výzkumy PISA a PIRLS, které jsou zaměřeny na čtenářskou gramotnost žáků základní školy. Na zjištění čtenářské gramotnosti a celkové úrovně vzdělanosti dospělých v České republice probíhá v současné době mezinárodní výzkum PIAAC, jehož výsledky budou zveřejněny nejpozději v prosinci 2013.

Zvýšená publicita v uvedené oblasti je naprosto oprávněná, zejména pokud čtenářskou gramotnost chápeme jako určitý stupeň kultivace člověka, prostředek dalšího vzdělávání, ale především jako součást funkční gramotnosti. V současné moderní době, kdy dochází k prudkým změnám ve společnosti, ve vzdělávání i v pracovním uplatnění, je nezbytné, abychom byli dostatečně připraveni na každodenní život. V dnešním digitálním věku se již neobejdeme bez určité úrovně funkční gramotnosti. Jen s efektivním využíváním všech informačních a komunikačních zdrojů máme příležitost uplatnit se na trhu práce a zapojit se do společenského života.

Za alarmující lze považovat zprávy, které se v poslední době často objevují v tisku, o počtu negramotných v České republice. V srpnu 2012 podle Českého statistického úřadu bylo „bez vzdělání“ téměř 50 tisíc obyvatel. Obyvatel, kteří nemají ukončenou povinnou školní docházku! Statistiky nám přitom dokazují, že počet negramotných obyvatel stále roste. Tento počet je ovšem nutné doplnit o obyvatele, kteří mají sice formálně dokončenou povinnou školní docházku, avšak mají faktické problémy se čtením a psaním, zkrátka trpí funkční negramotností. Nedokáží si poradit například s vyplňováním dotazníku při hledání práce, nerozumí psaným instrukcím, které umí přečíst, avšak bez porozumění. V praktickém životě jsou tito lidé již předem postaveni před problém získání práce a tím vzniká předpoklad chudoby a sociálního vyloučení. Protože jen lidé s vyšší úrovní gramotnosti mají příležitost dosáhnout v reálném životě na lepší, vyšší pracovní pozice a tím zajistit lepší sociální úroveň svých rodin.

Tématem čtenářské gramotnosti jsme se zabývali již v bakalářské práci, kdy jsme prováděli výzkum úrovně čtenářské gramotnosti žáků 7. a 9. ročníku Základní školy v Luhačovicích. Současně jsme zjišťovali čtenářské návyky a postoje uvedených žáků. Výsledky našeho výzkumu ukázaly velmi dobrou úroveň čtenářské gramotnosti vybraného vzorku. Na podnět

základní školy, kde jsme prováděli výzkum v bakalářské práci, jsme se rozhodli ve sledování úrovně čtenářské gramotnosti pokračovat a porovnat výsledky z více základních škol ve Zlínském kraji.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSTVÍ

Čtenářství je vnímáno jako charakteristický znak jedince – čtenáře, hovoříme o přiměřené činnosti ve shodě s ostatními aktivitami. Označení čtenářství se užívá zejména ve spojení s dětskou populací jako plánovitý a cílený rozvoj četby, především v rámci institucionálního vzdělávání, podpůrných propagací, akcí a průzkumů. (Homolová, 2009)

1.1 Četba, čtenář, čtení

Četbou označujeme proces, kdy čtenému textu přiřkládáme určitý význam. Náleží sem estetické prožívání čteného textu, významové přijetí textu, interpretace textu, emoční prožitkovost apod. Spadají sem i otázky týkající se čtenářské nápodoby, identifikace s hodnotami čteného textu a náznaky sociálního chování, které jsou ovlivněny vnímavým čtenářem. Četba klade důraz na jedinečnost a osobní kontakt čtenáře s literárním dílem. Umožňuje čtenáři nefalšovaný a individuální výběr textu, vlastní rozhodování, možnost opakovaně číst dané pasáže textu nebo naopak vynechání a přeskočení textu, časovou volnost, jakékoliv přerušování. (Homolová, 2009)

Trávníček (2008) definuje četbu jako společensky symbolický význam. Podle něj je četba více než základní činností, má vlastní interní legitimitu, je z ní jasný záměr, hodnotový přístup ke knihám a k jejich výběru. Četba není jednorázově vytvořeným postojem, nýbrž musí být rozvíjena a udržována. Četbou se zabývá člověk, který čte a četl, takového jedince označujeme čtenářem. Ten o sobě prohlašuje, že čte, je duševním uživatelem knih a četba je pro něj formou sociální komunikace.

Vliv četby na čtenáře je rozličný a záleží na jeho povaze a druhu přečteného textu. Sociální psychologové rozlišují pět hlavních účinků četby:

- **instrumentální** účinky četby přinášejí čtenáři informace, které aplikuje při běžných životních situacích, při hledání východiska konkrétních problémů a úkolů. Do této kategorie zahrnujeme literaturu naučnou, encyklopedii, ale i beletrii, která čtenáři může ukázat řešení jeho konkrétní situace,
- **prestížní** účinky četby shledáváme u čtenářů z určité sociální skupiny. Čtenář úmyslně vyhledává literaturu, která vyzdvihuje jeho sociální skupinu, posiluje sebeúctu a zdůrazňuje pocit prestiže. Tento druh četby může u jedince podpořit pozitivní vazby na skupinu nebo identifikaci s hrdiny četby, kteří dosáhli cílů, které jsou i čtenářovými cíli,

- **potvrzovací** účinky četby podporují čtenářovi postoje, názory, přístupy a vztahy. Čtenář takovou literaturu přijímá velmi pozitivně, nachází zde podporu svého postavení, posílení vlastních názorů na společnost, život a utvrzení korektnosti svého jednání,
- **estetické** účinky četby zlepšují u jedince uměleckou zkušenost. Mluvíme o obsahu a formě textu. Estetický vliv je klíčový především u dětí a dospívajících čtenářů, kteří si osvojují estetické hodnoty, získávají poučení o konkrétních situacích. Děti a dospívající čtenáři tak lépe porozumí chování dospělých a vztahům mezi nimi,
- **rekreační** účinky četby jedince pobaví, odvedou od běžných starostí a umožní strávení volného času přijatelným způsobem. Mluvíme o četbě odpočinkové nebo relaxační, někdy taky o únikové funkci četby, kdy čtenář nachází v literatuře únik ze své neuspokojivé životní situace,
- **psychoterapeutické** účinky pozorujeme při vlivu četby na duševní stav čtenáře, na těchto účincích je založena biblioterapie, neboli léčba knihou, četbou. (Vášová, 1995)

Čtenářem můžeme obecně označit jedince, který umí číst. Z pohledu momentálního stavu je to osoba, která právě čte. Z dlouhodobého pohledu má zájem o četbu, ať už literárního nebo neliterárního obsahu. Psychologové označují za čtenáře člověka, který vnímá psaný text a má k němu pozitivní vztah. (Vášová, 1995)

Čtením jako součástí celkové gramotnosti se podrobněji zabýváme v kapitole 2.2.2.

2 GRAMOTNOST

Pojem **gramotnost** je mnohdy různě chápán, v nejužším slova smyslu se jedná o schopnost číst a psát. Podle usnesení UNESCO v roce 1956 je gramotný člověk ten, který je schopen s porozuměním přečíst a napsat jednoduchý text z jeho všedního života. Pologramotný člověk je ten, který umí číst, ale neumí psát. (Kujal, 1965)

Obsah základní nebo vyšší gramotnosti není pevně stanoven a záleží na širších souvislostech posuzování, především na úrovni vyspělosti společnosti, ekonomických a kulturních podmínkách, územní příslušnosti, charakteristice osobnosti. Rozšiřování tohoto obsahu je vzhledem k současnému, rychlému společenskému vývoji celoživotním procesem, který v sobě nese požadavky doby. Nejedná se tedy pouze o schopnosti, dovednosti, vědomosti a postupy, které jsme získali během dětství nebo absolvováním povinné školní docházky. V současnosti se setkáváme nejen s holým označením gramotnost, ale často bývá gramotnost specifikována např.: matematická, čtenářská, počítačová, funkční, přírodovědná, finanční, kulturní, psychologická, apod. V odborném textu je gramotnost často označována rozličnými přívlastky, označujícími stupně nebo druhy gramotnosti. (Doležalová, 2005)

Dělení gramotnosti a ngramotnosti:

1. druhy gramotnosti:

- a. základní gramotnost, elementární gramotnost, primární a sekundární, popř. třetí gramotnost, počáteční gramotnost,
- b. stupně ngramotnosti dle sociologického hlediska: analfabetismus integrální, zpětný, semianalfabetismus, funkční, obecně kulturní ngramotnost,
- c. člověk a úroveň jeho gramotnosti: gramotný, funkčně gramotný, pologramotný, polonegramotný, okrajově gramotný, ngramotný, analfabet, neoanalfabet,

2. složky gramotnosti:

- a. čtení, psaní, počítání,
- b. literární gramotnost, dokumentová gramotnost, numerická gramotnost,
- c. sociální gramotnost, technická gramotnost, osobnostní gramotnost,

3. kategorie gramotnosti a ngramotnosti odvozené od sfér života nebo oborů, často jsou označeny jako druhá nebo třetí gramotnost:

- čtenářská gramotnost, přírodovědná gramotnost, matematická gramotnost,
- funkční gramotnost a funkční ngramotnost,

- gramotnosti odvozené od původního významu: jazyková gramotnost, počítačová gramotnost, informační gramotnost,
- gramotnost v přeneseném významu, schopnosti a dovednosti specifické psychické činnosti:
 - právní, sociální, technická, ekonomická, ekologická, apod.
 - vědecká, obrazová, kulturní, duchovní,
 - informační nebo kulturní analfabetismus,
 - rurální (venkovská) gramotnost,
 - lingvistická, pojmová, kritická, kreativní, apod. (Doležalová, 2005)

Doležalová (2005, s. 14) na základě uvedených poznatků definuje: „*Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.*“

Gramotnost je utvářena vlivem některých faktorů, především výchovou a vzděláním, sociálními podmínkami, ekonomickými podmínkami a podmínkami kulturními, částečně politickými a ekologickými. Tyto podmínky jsou závislé jednak na jednotlivci, tak i na celé společnosti. Gramotnost je tedy fenoménem společnosti, její obsah je určen úrovní společnosti, jejími potřebami a cíli. Můžeme konstatovat, že gramotnost je výsledkem kultury a společnosti, protože každá společnost a kultura posuzuje gramotnost ze svého pohledu. Závisí na úrovni kultury, historických a vývojových změnách. (Doležalová, 2005)

Pojem gramotnost se u nás začal používat až koncem minulého století, předcházelo mu označení analfabet, popř. analfabetismus, byla vždy spojována s dovedností čtení a psaní (Doležalová, 2005).

Za analfabeta považujeme člověka neovládajícího čtení a psaní, jelikož nedokončil alespoň základní stupeň vzdělání. S analfabetismem souvisí alfabetizace, kterou můžeme interpretovat jako výuku jedinců s cílem základního osvojení čtení, psaní a počítání (Průcha, 2003).

Jedinec, který sice absolvoval vzdělávací proces, avšak jeho dovednosti čtení, psaní a počítání jsou pouze na základní úrovni, takže se nedokáže plnohodnotně začlenit do běžného života ve společnosti, bývá označován za funkčně ngramotného. Jeho dovednost je omezena pouze

na rozpoznání jednotlivých grafických znaků, není schopen porozumět obsahu textu a pochopit jeho význam. (Švrčková, 2011)

Teprve Penc chápe gramotnost jako složku základního vzdělání a zahrnuje do ní čtení, psaní a počítání. Obecná gramotnost je významným faktorem rozvoje lidstva a společnosti, zvyšuje vzdělanost, umožňuje chápání světa, obohacuje osobní život, dává jedinci výhodnější příležitosti uplatnění se v profesním i společenském životě. Je nezbytným nástrojem socializace a přejímáním kultury společnosti, proto byla v historii spojována s kulturou psaného slova. Především v hospodářsky vyspělých zemích byla gramotnosti věnována velká pozornost, byla výsadou pouze malé skupiny obyvatel. V současné době, kdy je ve většině zemí pro děti zavedena povinná školní docházka se tato výsada rozšířila na všechny skupiny obyvatel. Děti, ale i dospělí nabývají prostřednictvím školy alespoň základní gramotnostní dovednosti. V současnosti je gramotnost nezbytnou součástí života, především jako komunikace prostřednictvím písma. Pro každodenní život v dnešní společnosti je ovšem nutné rychlé přizpůsobení se zvyšujícím se nárokům na gramotnostní profil každého jedince. (Doležalová, 2005)

Průcha (2003, s. 70) formuloval gramotnost jako „*Dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících škol. docházky.*“

2.1 Hlediska gramotnosti

Gramotnost můžeme posuzovat z různých úhlů pohledu:

- z pohledu kulturního, sociálního, ekonomického, pedagogického, psychologického, demografického a lingvistického. Tyto hlediska se významnou měrou podílejí na tvorbě gramotnosti po stránce vzniku a úrovně,
- z pohledu klíčových okruhů lidské společnosti. Tento pohled je důležitý pro poznání smyslu gramotnosti v klíčových sférách lidské společnosti,
- z pohledu jednotlivce, skupiny, společnosti a celosvětového. Jedná se o důležitý pohled z hlediska uspokojování potřeb člověka, gramotnost je podstatný faktor kvality života jednotlivce, skupiny a společnosti. (Doležalová, 2005)

Gramotnost jako taková těsně souvisí s kulturou každého člověka a národa, představuje dosažený stupeň kulturní úrovně společnosti. Zajišťuje mezigenerační přenos kulturního dědictví, které dále rozvíjí současně s rozvojem lidský zdrojů. Každá společnost má svou specifickou kulturu, která odráží podmínky vzniku, potřeby a tradice, jež jsou doloženy především formou psaného textu. Kulturní stránka gramotnosti úzce souvisí se sociálními

podmínkami jednotlivce i celé společnosti, tu nazýváme jako sociálně kulturní jev. Zde sledujeme, jak jednotlivé sociální skupiny přistupují ke gramotnosti, jaké potřeby čtení a psaní tyto skupiny mají, jaký způsobem se dané sociální skupiny vyjadřují. Dovolíme si konstatovat, že gramotnost souvisí se sociálními strukturami, vztahy a aktivitami. (Doležalová, 2005)

Sociální pohled posuzování gramotnosti je přijímán jako jeden z nejdůležitějších, protože vznik a osvojování je spojeno s lidskou společností. Gramotnost je po všech stránkách ovlivňována sociálním prostředím, v počátcích především rodinou, později vzdělávacími institucemi. Pokud dítě vyrůstá v málo podnětném prostředí, je reálný předpoklad nižší úrovně gramotnosti, s tím souvisí i pravděpodobnost nižšího dosaženého vzdělání, později méně příležitostí výhodnějšího pracovního uplatnění, menší sociální mobility, nižšího sociálního statutu a možnost sociálního vyčlenění. Z uvedeného nám vyplývá nutnost vzdělávání a rozvoje gramotnosti, která by měla být prioritou každého státu. (Doležalová, 2005)

Základním předpokladem ekonomického růstu ve většině vyspělých zemích je považována gramotnost. Provázanost gramotnosti, vzdělání a ekonomiky je reciproční. Mezi hlavní ukazatele ekonomické situace ve státě patří gramotnost a vzdělanost. Mnohé výzkumy prokázaly vazbu mezi negramotností a chudobou, země, které nemají možnost investovat dostatek finančních prostředků do vzdělávání se potýkají s velkými sociálními problémy. (Doležalová, 2005)

Značně nepříznivým fenoménem z celkového pohledu je negramotnost, můžeme ji považovat za globální problém lidstva. Nejvíce ze světadílů jsou negramotností postiženy Afrika, Asie a Latinská Amerika. Z hlediska pohlaví negramotnost nejvíce postihuje ženy, a to až 60 % z celkového počtu negramotných. Negramotnost je závislá například na kulturních, náboženských a etnických okolnostech. Negramotnost je ve spojení s nízkou ekonomickou, kulturní a sociální úrovní dané země. Z demografického pohledu můžeme gramotnost zkoumat podle charakteru kraje, podle věku obyvatel, národnostní otázky apod. (Doležalová, 2005)

Pro naši diplomovou práci je jedním z nejdůležitějších pedagogický pohled, který se zabývá gramotností ve vztahu ke vzdělanosti, vzdělávání, vzdělání, životními situacemi, profesními kompetencemi, obsahu učiva, didaktických prostředků a strategií atd. Gramotnost obecně je spojována s ústředními tématy pedagogiky, kterými jsou výchova a vzdělávání. Je nástrojem pro vyjadřování myšlenek, informací a vědomostí. (Doležalová, 2005)

2.2 Skladba gramotnosti

Doležalová (2005) uvádí základní gramotnostní činnosti, které vedou k nabytí informací a jejich následnému zpracování:

- mluvení
- čtení
- psaní
- počítání.

2.2.1 Mluvení, řeč

Mluvení chápeme jako řeč, prostředek a nástroj vzájemné komunikace a sdělování informací mezi lidmi vzájemně. Schopnost mluvení – řeči je specificky lidská, odlišuje člověka od jiných tvorů (Kujal, 1967).

Řeč patří mezi základní poznávací vlastnosti jedince. Jedná se o verbální projev a považujeme ji za specifickou psychickou a praktickou funkci člověka, kterou představují slovní a výrazové prostředky komunikace. Komunikace se uskutečňuje pomocí jazyka, který se zakládá na účelné integritě slov a gramatiky. Slovo představuje vazbu mezi zvukem a určitým významem. Gramatikou chápeme smysluplné užití slov při dodržení podmínek jazykových pravidel, která umožňují seskupování jednotlivých slov ve slovní spojení a tvorbu vět. Správně gramaticky sestavené věty mají dvě struktury:

- povrchovou, která ukazuje způsob vyslovení nebo napsání věty,
- hloubkovou, která sděluje pochopení významu věty. (Cakirpaloglu, 2012)

2.2.2 Čtení

Čtením označujeme proces vnímání a chápání smyslu čteného textu, mluvíme o dešifrování grafických znaků a pochopení významu slov s vazbou na jejich formu a obsah. Čtení není jen duševní prací, ale je spojeno s tělesnou motorikou ve smyslu zapojení očních svalů. Čtení musíme vidět jako souhrnný cvik, který můžeme zlepšovat jednak po stránce rychlosti, tak i po stránce přesnosti. Nelze jednoznačně stanovit počet slov, který by měl dobrý čtenář přečíst za minutu, protože rychlost čtení je individuální a odvíjí se od schopností čtenáře a náročnosti textu. Rychlost čtení můžeme považovat za návyk a můžeme ji zvyšovat, pouze ale do té míry, kdy si čtenář současně uvědomuje čtený text. Většinou rychleji dokážeme číst beletrii než odborný text nebo vědeckou publikaci. Z pohledu čtenáře rozlišujeme pět rychlostí čtení:

- lehké - nenáročná četba, novinové články. Přibližně 250 slov za minutu,
- normální – informace, sdělení, beletrie. Přibližně 180 slov za minutu,
- pečlivé – odborné články. Asi 135 slov za minutu,
- obtížné – texty s daty a čísly, cizojazyčné texty. Zhruba 75 slov za minutu,
- mimořádné – texty v cizím jazyce, který čtenář neovládá. Nelze uvést průměr slov za minutu. (Vášová, 1995)

Čtení je dovednost, kterou jsme si osvojili v průběhu vzdělávacího procesu. Je to jazyková a poznávací činnost, východiskem je psaný projev a výsledkem porozumění obsahu textu. Porozumění představuje pochopení významu slov, slovní spojení a obsah vět. Techniku čtení tvoří poznávací verze jazykového výrazu, tj. hlásková a slabičná skladba slov, slovní spojení a struktura vět. (Kujal, 1965)

Průcha (2003) chápe čtení jako kategorii řečové aktivity spočívající ve vizuálním vnímání symbolů, slov a vět, které jsou impulsem pro myšlenkovou činnost. Samotný proces čtení zahrnuje několik fází a jejich výsledkem má být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování získané informace. Z pedagogického hlediska má čtení rozhodující význam jako součást čtenářské gramotnosti, tj. základního předpokladu vzdělání.

Čtením rozumíme vnímání soustavy tištěných znaků a uvědomování si významu těchto znaků, podstatou je dešifrování psaných znaků a porozumění významu slov, spojování jejich obsahu a formy. Jde o určitý způsob verbální komunikace prostřednictvím psaného textu. Řadíme sem výuku čtení, správnost a chybnost čtení, přesnost čtení, rychlost čtení, únava při čtení apod. Čtení je výhradně duševní prací, spojenou s tělesnou motorikou, především očních svalů. (Homolová, 2008)

Trávníček (2008) označuje čtení mediální činností, orientovanou na knihy, zaměřující se na čas věnovaný knihám. Čtení pojímá jako dovednost indikující jedincovu gramotnost.

Čtení a psaní chápeme jako klíčovou dovednost, již dítě v předškolním věku toto posuzování vnímá a přejímá. Důležitost a smysl čtení později působí na čtenářský postoj dítěte (Homolová, 2009).

Realizace správných způsobů čtení a kvalitnější duševní výkon během četby nazýváme racionální čtení, které spočívá v pochopení významu textu, nikoliv v rychlosti čtení. Existují texty, které vědomě čteme pomalu z důvodu např. učíme se je zpaměti, básně si toužíme vychutnat apod. Výzkumy ukázaly, že rychlí čtenáři čtou mnohem lépe a s lepším pochopením, než pomalí čtenáři. Správný čtenář by měl znát různé styly čtení

- **orientační**, při kterém si všímáme řazení textu, segmentace do kapitol, podkapitol, odstavců, registruje ilustrace a namátkově pročítá text,
- **kurzorické** čtení je velmi rychlé, určujeme si části, ke kterým se později vrátíme,
- **statarické** je velmi důkladné a pečlivé čtení, můžeme říct, že se jedná o studium textu,
- **selektivní** neboli výběrové čtení, orientujeme se na vyhledání určitých údajů v textu. (Vášová, 1995)

2.2.3 Psaní

Psaní je grafická verze jazyka, umožňující trvalé uchování myšlenek. Znalost písma je význačným symbolem a měřítkem kulturní úrovně národa. Neznalost psaní a čtení nazýváme analfabetismem (Kujal, 1967).

2.2.4 Počítání

Počítáním rozumíme ovládání základních početních úkonů, osvojení zásadních vědomostí a dovedností z aritmetiky, algebry a geometrie. Nutností je využití získaných vědomostí v praktickém životě (Kujal, 1965).

2.3 Funkční gramotnost

Pod označením **funkční gramotnost** si vybavíme používání čtení, psaní a počítání jako nástroje k nabytí nových informací a jejich následné zpracování. Přijímáme ji jako komplikovaný a komplexní jev. Jedná se o vyšší pojem gramotnosti, který požaduje osvojené poznávací dovednosti při aplikaci ve vyšším stupni myšlení, nikoliv omezené čtení, psaní a počítání na pouhou základní formu, která je nedostačující pro začlenění do běžného života. Je podmínkou hospodářského a sociálního rozvoje společnosti, představuje klíčovou součást lidského bohatství spolu se vzděláním. Neohraničenost souboru gramotnostních dovedností nám otevírá cestu k celoživotnímu vzdělávání a tím zpětně k rozšíření a zlepšení funkční gramotnosti. (Doležalová, 2005)

Švec (2002) nechápe gramotnost pouze jako umění číst, psát a počítat. Je si však vědom, že v dnešní době tento pohled již není dostačující, že je třeba do gramotnosti jako takové začlenit i další dovednosti potřebné k získání znalostí, schopností, hodnotových postojů a individuálních charakteristik. Všechny tyto skutečnosti jsou nutné k plnému, hodnotnému začlenění se do ekonomického, sociálního a kulturního života ve společnosti.

V současné době jsou stírány rozdíly mezi základní a funkční gramotností, nemůžeme exaktně stanovit hranice konce základní gramotnosti a začátek funkční gramotnosti. Důvodem jsou především společensko-ekonomické podmínky společnosti, ve které jedinec žije, konkrétní potřeby každého jednotlivce pro kvalitní a plné uplatnění ve společnosti. Můžeme sledovat i zmenšení odchylek mezi kvalitou, hodnocením funkční gramotnosti v jednotlivých zemích světa. O dosažení co nejvyššího stupně funkční gramotnosti obyvatelstva usiluje většina států, jen tak mohou být konkurenceschopní v tržním hospodářství. (Doležalová, 2005)

Vnímáme, že funkční gramotnost je rozdílná od školní gramotnosti. Žáci si ve školách dostatečně neosvojí vědomosti a dovednosti, které jsou pro další život nepostradatelné, ale jsou jim pouze nezáživným, opakujícím se stylem předávány informace, které stěží použijí pro uplatňování v osobním a pracovním životě. (Straková, 2002)

2.3.1 Znaký funkční gramotnosti

Vzhledem k uvedeným skutečnostem vyvstává potřeba specifikovat nároky na žáky, jaké určité vlastnosti a znaky má jejich funkční gramotnost vykazovat:

- používat širokou skladbu dovedností číst, psát a počítat jak po stránce kvalitativní, tak i kvantitativní,
- pracovat s textem souvislým i nesouvislým, různé skladby, plným informací,
- při práci s textem využívat vyšších myšlenkových operací,
- naučit se pracovat s informacemi, které nejsou prvotně obsaženy v textu, ale potřebujeme je k vyřešení úkolu,
- dovednosti číst, psát a počítat uplatňovat při řešení záležitostí každodenního života,
- využívat otevřenosti souboru dovedností a vědomostí se kterými pracuje funkčně gramotný člověk. (Doležalová, 2005)

2.3.2 Oblasti funkční gramotnosti

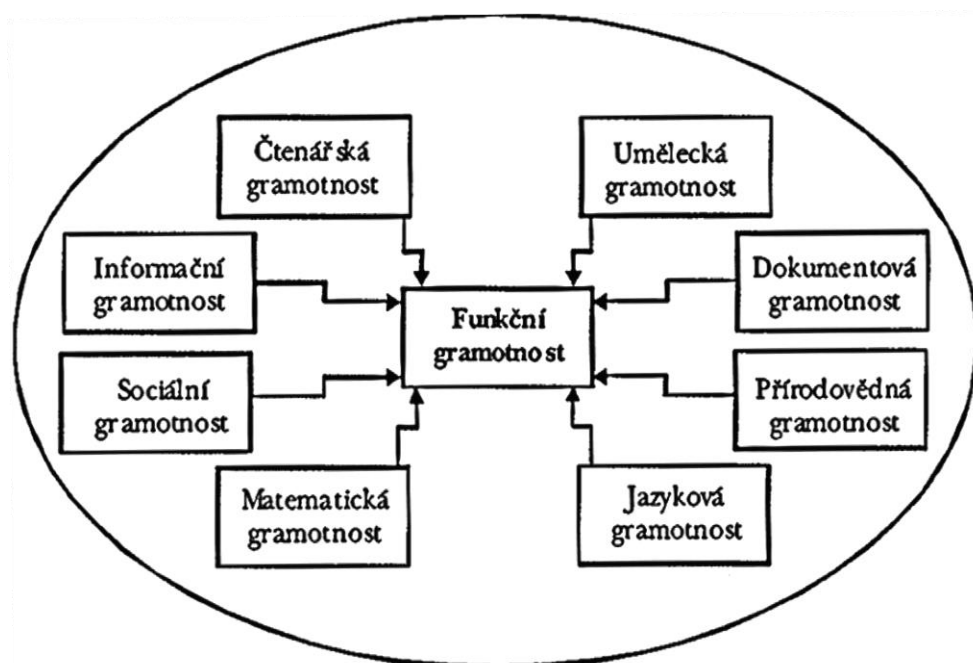
Funkční gramotnost můžeme rozdělit do třech základních oblastí:

- **textová gramotnost**, do této oblasti zahrnujeme vědomosti a dovednosti, které aplikujeme při práci se souvislým textem k porozumění a získání informací, např. komentáře, úvodníky novin, zprávy, apod.,
- **dokumentová gramotnost**, do které zařazujeme vědomosti a dovednosti, které používáme při práci s nesouvislým textem, popř. s krátkým a informacemi

překypujícím souvislým textem, pro rychlé vyhledání a použití dat, např. mapy, jízdní řády, pokyny, reklamní prospekty, apod.,

- o **numerická gramotnost**, představují ji vědomosti a dovednosti, které jsou pro nás potřebné pro zpracování numerických zápisů v textu, např. v tabulkách, v grafech, na účtenkách, v účtech, apod. (Doležalová, 2005)

Najvarová (2007) graficky vystihla vztahy mezi jednotlivými gramotnostmi a funkční gramotností. K již výše uvedeným gramotnostem přidává například informační gramotnost, sociální gramotnost a gramotnost uměleckou. Podle Najvarové však model není konečný, může dojít k doplnění dalších oblastí v závislosti na rozvoji společnosti v čase. Podtrhuje tak nutnou znalost všech oblastí gramotnosti u každého jednotlivce pro smysluplné a kvalitní uplatnění v produktivním životě. Proto je v RVP definována souběžnost oblastí gramotnosti s oblastmi školního vzdělávání tak, aby každý žák po ukončení povinné školní docházky byl vybaven základy z jednotlivých gramotností. Mylná by byla představa, že jedinec v pozdějším věku získá srovnatelnou úroveň znalostí ve všech oblastech funkční gramotnosti. Pravděpodobnější je situace, kdy úroveň znalostí v některých oblastech bude průměrná až nadprůměrná, podle uplatnění jedince ve společnosti, a naopak v jiných oblastech bude úroveň nedostatečná až nulová. Uvedená situace závisí na míře specializace a profesionalizace jedince a také na věku.



Obrázek č. 1 Skladba funkční gramotnosti

2.3.3 Činitelé působící na funkční gramotnost

Činitelé, kteří působí na gramotnost obecně, působí a ovlivňují i funkční gramotnost. Počítáme mezi ně sociální, ekonomické, kulturní a pedagogické podmínky. Na působící činitele můžeme pohlížet z objektivního nebo subjektivního hlediska. Mezi objektivní řadíme stát, který zásadně ovlivňuje ekonomické, kulturní a politické faktory působící na celkovou úroveň funkční gramotnosti. Dále lokální činitele, jako jsou prostředí a skupiny. Za mikroprostředí v tomto pohledu považujeme rodinu. K subjektivním činitelům řadíme jedince s vrozenými dispozicemi, vlastnostmi, zkušenostmi, mezi které zahrnujeme:

- věk,
- možnosti dalšího vzdělávání,
- rozumová úroveň,
- volní vlastnosti,
- připravenost na změny, flexibilita.

Všechny uvedené i další činitele je nutné brát na zřetel, pokud chceme porozumět procesu utváření funkční gramotnosti. (Doležalová, 2005)

2.4 Čtenářská gramotnost

Celek vědomostí a dovedností umožňující člověku pracovat s psanými texty běžně užívanými v životě nazýváme **čtenářská gramotnost**. Mluvíme nejen o čtenářských dovednostech, tedy čtení a porozumění přečtenému textu, ale o dovednostech vyhledávání, zpracovávání, reprodukování a srovnávání informací v textu. Čtenářskou gramotnost považujeme za součást funkční gramotnosti, je silně závislá na sociálně ekonomické situaci rodin. (Průcha, 2003)

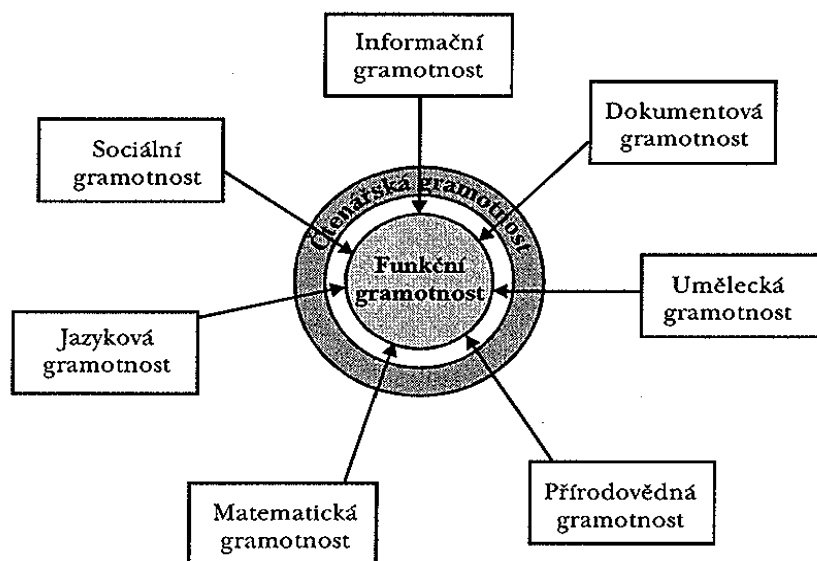
Ve sféře mezinárodních výzkumů je čtenářská gramotnost velmi sledovaným ukazatelem. Především po zveřejnění výsledků českých žáků v posledním výzkumu OECD PISA 2009 je otázka čtenářské gramotnosti výrazně aktuální. Podle tohoto výzkumu můžeme čtenářskou gramotnost v překladu definovat jako: „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potencionálu k aktivní účasti ve společnosti*“ (Straková, 2002, s.10).

Výzkum PIRLS rozumí pod označením čtenářská gramotnost „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost, a nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.*“

Tato koncepce chápe čtenářskou gramotnost jako tvořivý a interaktivní proces, kde čtenáři jsou viděni jako postavy aktivně vnímající význam textu, znající čtenářské strategie a uvažující o přečteném textu. Mají kladný vztah ke čtení, čtení je pro ně zábavou a současně i zdrojem poznání. Ovládají práci s tradičními texty, jako jsou knihy, časopisy nebo dokumenty, ale i s elektronickými zdroji. (Mullis, 2011, s. 11)

Svobodová (2008) klade u jednotlivce důraz na schopnost „komunikovat s textem“, tedy zpracovat a využít text k užitku v běžném životě. Nejenom pro celoživotní vzdělávání, které je v dnešní době nutností, ale především pro každodenní rodinný i veřejný život. Má na mysli řádné porozumění návodům k zakoupeným spotřebičům, správné pochopení nařízení vyhlášek a zákonů, vyhledání informací v jízdních řádech, apod. Je nezbytné, aby každý jedinec dokázal s pochopením zpracovat souvislý i nesouvislý text. Hlavním činitelem ovlivňujícím proces získávání čtenářské gramotnosti je škola. Ve školském prostředí se žák nemá pouze nesmyslně učit memorováním, ale především si musí osvojit schopnosti náležitě pracovat s informacemi, které může lehce získat z různých dostupných zdrojů, v současnosti zejména internet. Na něm si žáci prakticky cvičí dovednost cíleně a rychle vyhledávat informace v krátkých a nesouvislých textech.

Podle Najvarové (2007) je čtenářská gramotnost nejdůležitější oblastí gramotnosti, protože v současnosti se nejedná pouze o rychlost nebo správnost čtení, ale především o rychlé a pružné získávání a svižné zpracování informací. V tomto pojetí prostupuje čtenářská gramotnost všemi oblastmi a právě z toho vyplývá její důležitost. Nabývání informací ze všech ostatních oblastí funkční gramotnosti bez čtení je prakticky nemožné.

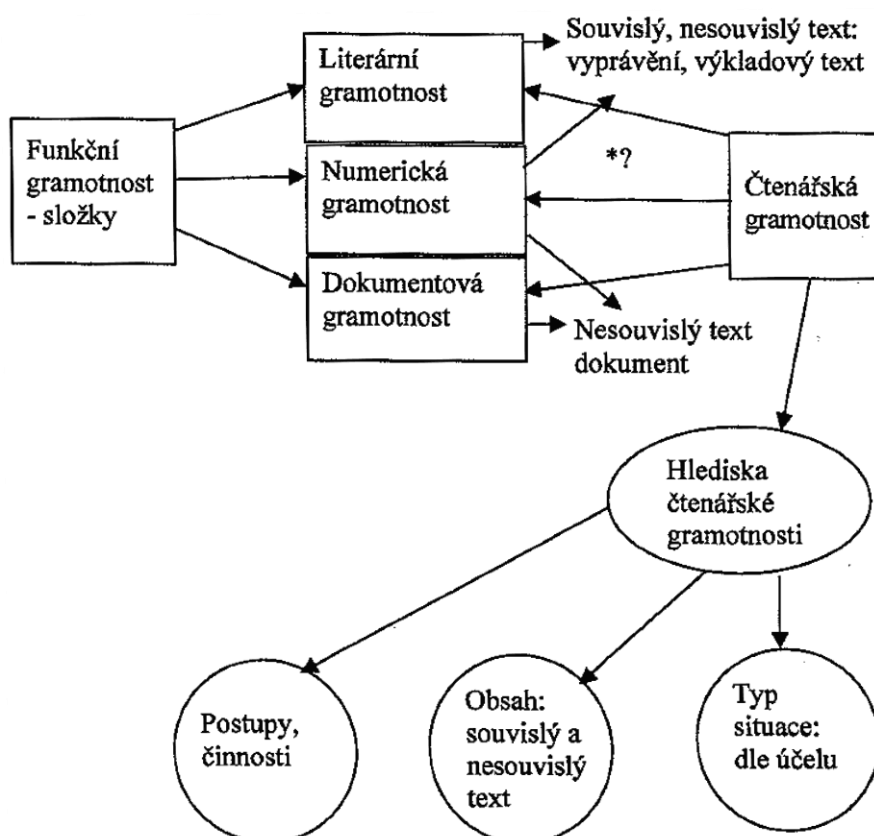


Obrázek č. 2 Postavení čtenářské gramotnosti ve funkční gramotnosti

2.4.1 Porovnání funkční a čtenářské gramotnosti

Jak jsme již uvedli, gramotnost má mnoho podob a přívlastků, v literatuře jsme hledali jednoznačné porovnání funkční a čtenářské gramotnosti. Přestože oběma pojmům byla v posledních letech věnována nemalá pozornost, jasné stanovisko jsme nenašli. Zajímalo nás, proč jsou obě gramotnosti různě nazývány, přestože se významově zdají stejné. (Doležalová, 2005)

1. Můžeme říct, že obě gramotnosti vycházejí ze stejných teoretických názorů, z koncepce celoživotního vzdělávání a teorie informací. Obě přijímáme jako dovednosti dnešního jedince, které můžeme testovat. (Doležalová, 2005)
2. Při porovnávání složek obou gramotností je vhodné grafické znázornění, které Doležalová (2005) předkládá na straně 46



*?...Čtenářská gramotnost (dovednost) je uplatňována i při numerické: v textu má být nalezena a využita informace k matematickým rozvahám.

Obrázek č. 3 Gramotnosti

Ze schématu vyplývá, že složky obou gramotností jsou obdobné, tedy i nezbytné dovednosti jedince jsou stejné. V čtenářské gramotnosti jsou definovány složky vyprávění a výklad, které můžeme přiřadit do literární složky. Složka dokumentová je identická pro obě gramotnosti.

Matematická složka není ve čtenářské gramotnosti přímo specifikována, i když malé operace s čísly se v rámci této gramotnosti provádějí. Z pohledu složek funkční a čtenářské gramotnosti můžeme říci, že nejsou stejné. (Doležalová, 2005)

3. Rozborem vztahů mezi jednotlivými gramotnostmi dojdeme k závěru, že celková gramotnost je tvořena funkční gramotností, kterou tvoří čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost a dnes už i počítačová gramotnost. (Doležalová, 2005)
4. Funkční a čtenářskou gramotnost můžeme porovnávat i z hlediska individuálního vývoje jedince a jeho věku. Funkční gramotností se zabýváme ve věku 15. až 65. roku života jedince. Čtenářská gramotnost je utvářena do zakončení povinné školní docházky, přibližně do 15. roku života a v tomto věku ji nejčastěji zkoumáme a analyzujeme. Můžeme konstatovat, že čtenářská gramotnost by měla být vytvořena do konce školní docházky, kdežto funkční gramotnost je v tomto období v počátečním stádiu. Obě gramotnosti jsou diferencovány kvalitou, rozsahem a náročností dovedností, které jsou podmíněny věkem jedince. (Doležalová, 2005)

3 PUBESCENTNÍ ČTENÁŘ

3.1 Období puberty a adolescence

Označení pubescent používáme pro člověka nacházejícího se v stádiu lidského vývoje, které různí autoři označují rozličnými výrazy.

Příhoda (1971) nazývá dívky a chlapce v období 10 až 16 let důsledně pubescenty, jejichž typickým rysem je, že nejsou již dětmi, ale ještě nejsou ani dospělými.

Pubertou označujeme období dospívání, pohlavního dozrávání, tělesný a duševní rozvoj jedince. Dolní hranici puberty psychologové stanovují mezi 10. až 11. rokem, horní hranici mezi 14. až 15. rokem věku dítěte. Uvedené hranice musíme však chápat pouze jako orientační, záleží na každém dítěti individuálně. Po duševní stránce je zřejmá rozkolísanost, nevyrovnanost a přecitlivělost. Etapa dozrávání je charakteristická přeceňováním vlastních sil a názorů, postoje k okolí jsou prezentovány prchlivostí, kritičností, vzdorovitostí, odmítáním poslušnosti a zvýšenou emotivností. Všechny tyto projevy chování dokazují ukončení naivně realistického období dětství a zahájení kvalitativní přeměny dospívajícího. Dochází k rozvoji fantazie, především četbou knih a sledováním divadelních a televizních představení. (Kuric, 2001)

Někteří autoři hovoří o osobnosti dospívajícího, v anglosaské literatuře nenajdeme rozlišení mezi pubescentem a adolescentem, pro obě vývojová stádia od 12 do 20 let používá označení adolescence, obecně se užívá označení teenager, odvozené od číslovky věku. V české odborné pedagogické literatuře se obvykle užívá označení žáci středního školního věku, větší děti nebo pubescentní děti, toto označení odpovídá pojetí dětské literatury kolem patnácti let. Hovorově je ustálený výraz „puberták“, který zvýrazňuje nevyzrálou osobnost, zmatečnost, nejasnost v chování a jednání, ale i nepatřičné vystupování, přehánění a předvádění se. (Homolová, 2008)

Průcha (2003) označuje adolescencí jako období mezi dětstvím a dospělostí. Adolescentem je mladý člověk, jehož psychický a fyzický vývoj se blíží k závěru, avšak po stránce sociální a mravní není ještě zcela dospělý. Propojení na rodinu a rodiče se postupně uvolňuje a jsou upřednostňovány kontakty na vrstevníky. Citový život je mnohem více intenzivní. Je to životní etapa naplněná hledáním jistot, se sklonem k riskování a odmítání veškerých autorit.

Adolescencí označujeme etapu vývoje s dolní věkovou hranicí 15. až 16. rok. Ústředním úkolem v tomto období je dozrát v samostatného a vyspělého člověka, připravit se na své

životní povolání. Při výzkumu (Kuric, 2001) adolescenti označili největší problémy a úkoly tohoto období:

- přípravu na povolání a volbu povolání,
- utváření osobnosti,
- otázky sociálních vztahů,
- výběr korektního stanoviska,
- jiné problémy.

V okruhu vážných kulturních zájmů adolescenti uvádějí většinou četbu. (Kuric, 2001)

Vášová (1995) označuje období mezi 14 – 16 rokem starším školním věkem, který znamená ukončení povinné školní docházky a postup do dalšího vzdělávání nebo přípravy na budoucí povolání. Volbu povolání, dalšího studia a životních cílů významnou měrou ovlivňuje četba, ve které se celkově odráží psychická vyspělost osobnosti. Období je příliš romantické, plné cílů, tužeb a snů. Proto je často předmětem zájmu literatura s dobrodružnou a detektivní tematikou, science fiction, současná literatura jak česká, tak i světová. Populární je i četba časopisů a magazínů, odborné časopisy většinou odrážejí záliby a nebo souvisí i s volbou povolání. Období staršího školního věku bývá obdobím velmi hlubokého zájmu o četbu, kterou ovšem výrazně ovlivňuje sociální stratifikace.

3.2 Motivace a motivy

V pubertální fázi nastávají výrazné změny i v individuální zájmové sféře. Míra a povaha zájmů jsou podmíněny utvářením nových postojů k okolnímu prostředí, kvalitativním poznáním, zvýšenou citlivostí a změnou sociálních pozic. Můžeme konstatovat, že zájmy jsou v tomto období bohatší a převažují poznávací zájmy. Proto jsou pubescenty vyhledávány instituce a činnosti, které jsou zdrojem poznání, především knihovny, muzea, výstavy, přednášky, divadelní představení apod. Tímto způsobem jsou provázány procesy sebevzdělávání a sebvýchovy. (Kuric, 2001)

Průcha (2003) definuje motivaci soubor vnitřních a vnějších činitelů, které:

- vzbuzují a uvádějí v činnost lidské jednání a prožívání,
- dávají tomuto jednání a prožívání směr,
- regulují tento proces s určitým cílem,
- působí na chování jedince a současně ovlivňují jeho vztahy s okolím.

Záležitosti motivace jednání náleží k nejsložitějším a nejzávažnějším úkolům psychologie. Jednou ze složek psychického řízení činností je právě motivace, která působí na učení, povzbuzuje kognitivní a motorické soustavy k dosažení cílů. Motivace je vnitřně probíhající proces, výsledkem je vnitřní stav – motiv. Musíme rozdělit konečný cíl, někdy taky nazývaný uspokojení a prostředky, jimiž dosáhneme tohoto konečného uspokojení. (Nakonečný, 1996)

Motivaci nazýváme souhrnný psychický proces zahájení, orientace a řízení činnosti jedince na objekty a cíle. Naopak motiv znamená hnací sílu, nutící jedince k aktivitě. Je třeba rozlišovat mezi motivem a potřebou. **Motiv** je obecnější pojem, chápeme jej jako chování spějící k danému cíli, který uspokojí potřebu. Potřebou rozumíme interní stav přebytku nebo naopak nedostatku něčeho v organismu. (Cakirpaloglu, 2012)

Proslulé třídění, pořadí potřeb uskutečnil A. H. Maslow:

- potřeby sebeaktualizace,
- potřeby sebeocení a úcty, uznání, prestiže,
- potřeby náležitosti a lásky,
- potřeby jistoty,
- potřeby fyziologické. (Nakonečný, 1996)

Za nejvyšší potřeby jsou označeny potřeby sebeaktualizace (seberealizace), obsahující také potřeby poznávání a estetické zájmy, kde můžeme zařadit i potřebu literární (Nakonečný, 1996).

Potřeba četby je pro mnohé jedince významná, pokud nachází v knihách odpovědi na své otázky. Tato potřeba má specifický cíl, určitou trvanlivost a intenzitu, která je proměnlivá podle čtenářské nasycenosti a změnou životních problémů. Potřeba číst vyvolává vzrušení spojené se sklonem obstarat si knihu nebo literaturu se zájmovou tematikou. (Vášová, 1995)

Je nutné upozornit na rozdíl mezi motivy a postoji:

- motivy uvádějí chování do činnosti,
- postoje se předvádějí v jeho obsahu (Nakonečný, 1995).

Považujeme za nutné zmínit ještě rozdíl mezi postojem a chováním. Chování může být přizpůsobivé, účelové, hrané, stylizované, potlačující skutečné prožívání, proto nemusí vždy ukazovat pravý postoj jedince. (Nakonečný, 1995)

3.2.1 Postoje a zájmy, návyky a literární vědomí

Nakonečný (1995) označuje **postoj** jako klasifikační vztah k čemukoliv, sděluje subjektivní hodnocení objektu, jinak řečeno souhlas nebo nesouhlas s věcmi, osobami, idejemi, názory, dílčími vlastnostmi a vztahů mezi nimi. Hodnocení je vědomé prožívání hodnoty objektů, vyjadřuje jejich význam. Hodnotu v kladném smyslu můžeme třídit na biologickou, kulturní, duchovní a sociální. Považujeme ji za pozitivní význam objektu pro člověka.

Průcha (2003) definuje postoj jako hodnotové stanovisko člověka k okolí i sobě samému. Obsahuje sklony k relativně stálým způsobům chování a reagování, jsou součástí osobnosti. Postoje jsou získávány učením, vzděláváním a sociálními kontakty v rodině, ve škole nebo ve vrstevnické skupině.

Všechny postoje obsahují složku:

- kognitivní,
- afektivní,
- behaviorální (Homolová, 2009).

Postoj je celkový vztah jedince k danému objektu. Vyznačuje se kvalitou a intenzitou (Cakirpaloglu, 2012).

Postoje se projevují soustředěním pozornosti, idejí, záměrů, plánů, přání a potřeb, proto jsou specifickými motivy kulturní a poznávací činnosti člověka. Zájmy představují úsilí seznámit se blíže s předmětem, proniknout do jeho tajů a nespouštět jej z patrnosti. Mluvíme ve smyslu zabývání se něčím, za co utrácíme peníze, vyvíjíme úsilí, věnujeme pozornost a vynakládáme svůj čas. Mezi takové zájmy, koníčky, patří sport, literatura, cestování a další volnočasové aktivity. Zájmy se v průběhu života každého jedince mohou měnit, zanikat, na rozdíl od hodnot, které zůstávají. (Nakonečný, 1996)

Zvláštní formou motivů jsou **zájmy**, jejichž význam je v běžném životě velký. Projevují se upřednostňováním poznávací aktivity, veškerá pozornost je orientována na předmět zájmu a je velmi dobře zapamatován. Zájmy aktivně a trvale přitahují pozornost jedince, který je svolný dávat zájmům rozličné oběti. Neukojitelnost a uspokojování zájmů zintenzivňuje jejich motivační naléhavost. S. Lecerbeau stanovil zájmy podle tří prvků:

- mobilizaci pozornosti,
- citový vztah,
- snahové tendence. (Nakonečný, 1995)

Specifickým, získaným motivem je zájem, neboli interest, projevující se pozitivním přístupem k aktivitám nebo objektům, které jedince fascinují po stránce emocionální nebo kognitivní. Jedinec soustředí svou pozornost na vyhledávání objektů, které mu přinášejí uspokojení existující potřeby. Dělení zájmů může být různé, například:

- vyjádřené, člověk je považuje za zajímavé,
- manifestované, jsou pro člověka prioritní.

Podle délky trvání mohou být krátkodobé, dlouhodobé a celoživotní. Vyhraněný zájem označujeme jako zálibu. (Homolová, 2009)

Zájmem označujeme určitou orientaci, specifickou aktivitu, které podněcují myšlení, paměť, vůli, emoce a další psychické procesy. Zájmy se projevují specifickými vlastnostmi, jako jsou trvalost, hloubka, šířka, intenzita a hodnota. (Hartl, Hartlová, 2000)

Svou zvýšenou pozornost můžeme věnovat i novým neznámým nebo neobvyklým předmětům, v tomto případě již nehovoříme o zájmu, ale o zvědavosti. Tu již Aristoteles označil za podmínku vědění, která je předpokladem vývoje poznání. Zvědavé chování rozdělil D. E. Berlyne na dvě skupiny:

- specifické neboli záměrné, je způsobeno konkrétními objekty,
- diverzivní nebo rozmanité, je způsobeno hledáním v podnětově omezených poměrech jako stimulace. (Nakonečný, 1996)

Motivačně komplikovanější sklony než zvědavost je vyhledávání vzrušení, napětí a dobrodružství (Nakonečný, 1996).

Čtenářským zájmem nazýváme kulturní nebo intelektuální pozornost, souvisí s duševními potřebami. U člověka ho sledujeme až na určitém stupni rozumového vývoje, protože je podmíněn schopností číst; jeho znaky, síla a stálost se odvíjejí od sociálního a kulturního prostředí jedince. Čtenářský zájem určují náměty knihy, zápletky, autorův styl vyprávění, čtenářská obliba, ilustrace a další skutečnosti, které přímo působí na čtenářovu psychiku. Vztah čtenáře ke knize je dán hlavně jeho vyspělostí, kultivovaností, inteligencí a celkovým zájmovým zaměřením. (Homolová, 2009)

Postoj ke čtenářství je celistvý postoj jedince k literatuře. Složení postoje ke čtenářství je u každého jedince individuální a odvíjí se od jeho zájmů a návyků. Konkrétní čtenářský postoj můžeme rozeznat dle kvantitativních a kvalitativních prohlášení člověka o knihách, autorech, hlavních představitelích děje, námětu knihy apod. První známky postojů můžeme sledovat již u předčtenářů, druhé známky se objevují v období, kdy se děti stávají aktivními

čtenáři. K výrazné změně uvedených postojů dochází v období dospívání, kdy se běžný postoj začíná měnit na základě vlastních zkušeností a zážitků z četby. (Homolová, 2009)

Se čtenářskými postoji souvisejí i **čtenářské návyky**, které odráží celou čtenářovu osobnost, mají povahu zvyku a potřeby. Návyky označujeme čtenářův styl práce s knihou, její získávání, čtení, rychlost čtení, zájem o knihy, zálibu v četbě a čtenářské aktivity. Čtenářský návyk je určitý styl chování jedince, často jej označujeme jako „*specifický projev čtenářského chování*.“. (Homolová, 2009)

Utváření **literárního vědomí** u dítěte začíná ve velmi raném věku. Přirozeně dítě předškolního věku ještě nemá vyhraněný postoj k literatuře ani nemá potřebu literaturu přijímat. Můžeme pozorovat postupný přechod dětské percepce slovesnosti od období senzomotorického k napodobování a dále k funkci symbolické až k funkci znakové. Tento předěl nastává v období čtyř až pěti let věku dítěte. Celkový aktivní postoj k literatuře chápeme jako danou sociální potřebu, k uspokojování této potřeby dochází prožitkem z literatury. Proto je nezbytné, aby dítě pochopilo, že četba má své místo v lidském životě. Tuto skutečnost dítě pozná prostřednictvím rodiny a vzdělávacích institucí. Ovlivňování literárního vědomí u dítěte prostřednictvím institucí začíná již v mateřské škole, kde je v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání deklarována literární výchova. Následně je postoj k literatuře rozvíjen během povinné školní docházky, zde je literární výchova ukotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. (Homolová, 2009)

Čtenářskými postoji a návyky jsme se zabývali již v bakalářské práci, kde jsme zkoumali postoje a návyky u žáků základní školy. Z vyhodnocených dat výzkumu jsme konstatovali, že žáci čtou především z důvodu vyplnění volného času a zábavy, získání informací, prožívání příběhů s hrdiny knížek, překvapilo nás ovšem, že jako důvody četby žáci uvedli i donucení. Za oblíbené místo pro četbu žáci uváděli vlastní pokoj, zahradu, školu. Jako nejoblíbenější čas pro četbu označili dobu před spaním, o víkendu, o prázdninách nebo při cestování. Dvě třetiny dotázaných získává knihy pro četbu ve veřejné knihovně, ale většina žáků není spokojena s nabídkou knih, proto k četbě využívají především domácí knihovnu nebo si knihy kupují. Při výběru tematického zaměření knih dávají žáci přednost vlastnímu úsudku, pouhé 2 % dotázaných žáků akceptuje doporučenou četbu pedagoga, kterou hodnotili jako dobrou. (Naňáková, 2011)

4 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Vzdělávací politika státu je zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., z něhož vychází Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha). Národní program vzdělávání se dále dělí na Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) podle jednotlivých stupňů vzdělávání. RVP klade důraz především na klíčové kompetence a jejich propojení se vzděláváním a následně uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Pro absolventy jednotlivých úseků vzdělání stanovuje předpokládaný stupeň vzdělání, za podpory samostatnosti jednotlivých škol a odpovědnosti pedagogů za výsledky. RVP pro základní vzdělávání (dále jen ZV) vytyčuje společné a nezbytné cíle, kterých má být dosaženo v rámci procesu vzdělávání žáků, pozornost je zaměřena na úroveň klíčových kompetencí při ukončení procesu základního vzdělávání. Přičemž jsou zohledňovány individuální potřeby a možnosti žáků. Základní vzdělávání požaduje činné, podnětné a motivující školní prostředí pro nejschopnější žáky, povzbuzující pro méně dovedné a nejslabší žáky je nutné chránit a podporovat tak, aby se každý žák rozvíjel ve shodě s individuálními předpoklady vzdělávání. Přívětivé, družné a společenské klima školy stimuluje žáky k učení, k plnění povinností i k utužování vlastních zájmů. Během základního vzdělávání žáci získají klíčové kompetence, vytvoří a osvojí bezpečný základ pro jejich další rozvoj i pro rozvoj dalšího vzdělávání. Hlavními cíli základního vzdělávání mimo jiné jsou:

- zvládnutí stylů učení a motivace pro celoživotní vzdělávání,
 - podpora žáků k tvořivému myšlení, racionálnímu uvažování a řešení problémů,
 - naučit žáky univerzální a přímé komunikaci,
 - u žáků vypěstovat schopnost spolupracovat a mít respekt k vlastní práci i práci druhých,
 - naučit žáky toleranci k jiným lidem, jiným kulturám a duchovním hodnotám.
- (Jeřábek, 2007)

Klíčovými kompetencemi nazýváme soubor vědomostí, dovedností, schopností a hodnot nepostradatelných pro rozvoj a uplatnění každého jedince ve společnosti. Úroveň klíčových kompetencí po ukončení ZV nemůžeme považovat za definitivní. Vnímáme ji jako základní, na které žák musí dále pracovat během svého dalšího vzdělávání i během života. Jde o proces dlouhodobý a komplikovaný, především z důvodu propojení jednotlivých kompetencí:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,

- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské
- kompetence pracovní. (Jeřábek, 2007)

Úspěšnost žáka ve škole záleží mimo jiné na jazykových kompetencích – schopnosti žáka porozumět mluvenému i psanému slovu na kvalitě jeho verbálního vyjádření. Pro školu jsou klíčové dovednosti číst, psát a chápat smysl psaného nebo tištěného textu, jejich zvládnutí závisí na mnoha dílčích schopnostech. (Vágnerová, 2001)

V rámci RVP ZV by měly být stanoveny dílčí cíle, kterých má být dosaženo při vymezení čtenářské gramotnosti. Žáci by měli ovládat:

- aktivní čtení, při kterém přemýšlejí o textu,
- čtení s jasným cílem, současně posuzovat, zda text odpovídá stanoveným cílům,
- předvídat děj v průběhu četby,
- číst výběrově, rozhodovat se o způsobu četby, důležité informace číst pomalu a pozorně, méně důležité rychle nebo vůbec,
- odhadnout význam neznámých slov a pojmů se kterými se setkají při četbě,
- porovnávat přečtený text s dosavadními znalostmi a zkušenostmi,
- přemýšlet o autorech textu, jejich záměrech a stylu,
- zhodnotit kvalitu textu a jeho hodnotu, současně reagovat na přečtený text jak racionálně, tak i emocionálně. (Altmanová, 2010)

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v RVP řazeny do samostatných kapitol. Z pohledu naší diplomové práce je zajímavá kapitola 5.1 Jazyk a jazyková komunikace, která je dělena na dvě podkapitoly: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk. Okruh Českého jazyka považujeme za stěžejní z důvodu mateřského jazyka u většiny žáků, úředního jazyka v České republice a pochopení jazyka jako historického a kulturního jevu. Žák musí být po ukončení ZV vybaven takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožní správně rozumět jazykovým sdělením a vhodně se vyjadřovat. Jen tak může dál pokračovat v dalším vzdělávání, osvojování nových poznatků, v kvalitní komunikaci a především ve vyjádření vlastních pocitů. Proto je oblast Českého jazyka a literatury rozdělena do tří oddílů:

- komunikační a slohové výchovy,
- jazykové výchovy,
- literární výchovy. (Jeřábek, 2007)

Vnímání a porozumění různých jazykových sdělení se žáci učí v Komunikační a slohové výchově, součástí je čtení s porozuměním, kultivovaný psaný projev a projev mluvený. Žáci pracují s textem různého typu a vztahujícím se k rozmanitým situacím. Tento text musí žáci analyzovat, posoudit a vyhodnotit formální stránku a stavbu textu. V Jazykové výchově žáci nabývají vědomosti nutné k získání spisovné formy jazyka a pravopisu, jsou vedeni k přesnému a logickému myšlení, které je podmínkou srozumitelného vyjadřování. Hlavní literární druhy se specifickými znaky a záměry autora žáci poznávají v Literární výchově. Učí se správně číst se základními čtenářskými návyky, interpretaci přečteného textu, rozlišovat smyšlenky od skutečností. (Jeřábek, 2007)

5 ČTENÁŘSKÉ VÝZKUMY

Pro účely zjištění kvality vzdělávací soustavy, úrovně základních dovedností a konkurenceschopnosti na mezinárodních pracovních trzích se Česká republika pravidelně účastní mezinárodních výzkumů. Získáváme tak srovnání uvedených dovedností a schopností hlavně s evropskými státy, ale i se státy z jiných kontinentů. Výzkumy jsou zaměřeny na různé věkové kategorie a těmto věkovým skupinám odpovídá i obtížnost textů. Z vyhodnocených a zveřejněných materiálů se dovídáme nejen stupeň dovedností, znalostí, schopností, návyků a postojů, ale i skutečnosti a vazby, které sledované hodnoty ovlivňují.

Výzkumy potvrzují závislost mezi dosaženými výsledky žáků a sociálně-ekonomickým postavením rodičů, především povoláním a nejvyšším stupněm vzdělání. Důležitým hlediskem v oblasti úrovně čtenářské gramotnosti je i dosažitelnost knih a jiných tištěných materiálů. V rodinách s dostatečným počtem knih a vzorem čtenářství u rodičů je dětem dáván příklad a jsou motivovány, že naučit se číst je správné. K rozvoji čtenářské gramotnosti je také důležité, jakým jazykem se v rodinách hovoří. Tam kde se mluví dialektem nebo cizím jazykem mohou děti mít problémy se čtením a vyučovacím jazykem ve škole. Nejdůležitějším a nejběžnějším faktorem, který podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí je předčítání v raném věku. Ovšem nejen rodina přispívá k rozvoji čtení u dětí, hlavním vzdělávacím prostředím je škola. Z tohoto důvodu jsou výzkumy prováděny ve školách a jsou děleny podle dosaženého věku. (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2012)

5.1 PIRLS

Mezinárodní výzkum PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study, je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA a je zaměřen na zjištění čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základní školy. V tomto věku žáci již zvládají techniku čtení a začínají čtení používat jako způsob dalšího vzdělávání. V některých zemích si žáci čtvrtého ročníku teprve osvojují základy čtení. Z toho důvodu vytvořila IEA jednodušší testy nazvané prePIRLS, které je možné použít i těchto zemích. Výzkum PIRLS se zaměřuje na čtení z pohledu dvou významů:

- **literární zkušenost**, tj. čtení pro vlastní potěšení a pro zábavu čtenáře, který prožívá události, místa a děje, poznává atmosféru smyšleného příběhu, pocity a myšlenky hrdinů. Spolu s vlastními zkušenostmi, pocity a znalostmi jazyka čtenář ocení hodnotu literatury. Mladším čtenářům poskytuje literatura formou vyprávění možnost prožít situace, a děje, se kterými se dosud neseťkali.

- **získávání a používání informací**, tj. čtení jako prostředek učení. Čtenář neprožívá smyšlené příběhy, ale naopak poznává reálný svět. Prostřednictvím literatury se může seznámit s minulostí, s principem fungování věcí a chodem světa, s životem významných lidí, ale i pracovními postupy a návody.

V testech jsou použity souvislé texty doplněné o tabulky nebo obrázky. Žáci jsou posuzováni ve čtyřech postupech porozumění:

- **vyhledávání informací**, čtenář se více zaměřuje na určité myšlenky, které potvrzují nebo naopak vyvracejí jeho teorie. K tomuto čtenářskému postupu je nutné porozumění textu, není třeba dedukovat závěry, spojovat a vysvětlovat myšlenky,
- **vyvození závěrů**, k pochopení textu se musí čtenář dostat do nitra textu a domýšlet skutečnosti, které nejsou výslovně uvedeny, ale vycházejí z informací v textu. Čtenář tak vyhledává příčinné souvislosti mezi událostmi, vyvozuje hlavní myšlenky nebo popisuje vztah mezi postavami děje,
- **interpretace**, čtenář má snahu co nejpřesněji porozumět textu a propojit ho s vlastními zkušenosti a prožitky. Pracuje s významem celého textu nebo propojuje jednotlivé detaily s hlavním tématem a myšlenkou. Vychází při tom ze svého chápání světa, ze svých zkušeností a názorů, proto se interpretace jednotlivých čtenářů může výrazně lišit,
- **posouzení textu**, pozornost čtenáře je zaměřena na samotný text, jednak na obsah i formální stránku. Porovnává význam textu se svými představami a podle toho zaujímá pozitivní, negativní nebo neutrální stanovisko. (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2012)

Výzkum PIRLS se neorientuje pouze na zjištění úrovně čtenářské gramotnosti u žáků, ale zaměřuje se i na zjištění faktorů, které ovlivňují čtenářskou gramotnost u dotazovaných. Pomocí dotazníků jsou mapovány čtenářské návyky, chování čtenářů, jak a co čtou rodiče žáků nebo jak učí učitelé.

Výzkum probíhá v pravidelných pětiletých intervalech, první sběr dat se uskutečnil v roce 2001, druhý sběr proběhl v roce 2006, kdy se však Česká republika neúčastnila. Zatím poslední šetření proběhlo v roce 2011 a zúčastnilo se 55 zemí z celého světa. V ČR byl tento výzkum spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR. (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2012)

V rámci vymezení čtenářské gramotnosti pro výzkum PIRLS můžeme rozlišovat tři základní hlediska, která jsou aplikována při čtení:

- účely čtení, rozumíme úmysly, se kterými čtenář přistupuje k četbě,
- postupy porozumění, sledování činností, které čtenář provádí při četbě, aby řádně porozuměl významu textu,
- čtenářské chování a postoje jsou monitorovány pomocí dotazníků pro čtenáře. (Mullis, 2011)

5.2 PISA

V oblasti vzdělávání je jedním z nejznámějších výzkumů Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj PISA – Programme for International Student Assessment, který v České republice organizuje Ústav pro informace ve vzdělávání. Výzkum PISA zjišťuje, do jaké míry si žáci při ukončení školní docházky osvojili dovednosti a znalosti, které jsou nutné pro další studium nebo přípravu na budoucí povolání. Výzkum se zaměřuje především na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost, nezkoumá tedy množství a kvalitu nabytých vědomostí, ale hlavně jak dokáží žáci nabyté dovednosti a vědomosti zpracovat a uplatnit v rozličných situacích praktického života. Na základě dosažených výsledků žáků poskytuje projekt PISA zpětnou vazbu tvůrcům školní politiky v zúčastněných zemích ohledně informací o kvalitě jejich vzdělávací soustavy. Výzkum se opakuje vždy po třech letech, v každém cyklu je kladen důraz na jednu z uvedených gramotností. Díky opakovanosti lze v jednotlivých zemích sledovat aktuální situaci i vývoj v časovém rozmezí. Každému skutečnému výzkumu předchází pilotní šetření, které ověřuje funkčnost testovaných nástrojů a metody sběru dat pro hlavní výzkum, výsledky předvýzkumu jsou orientační a slouží potřebám zúčastněné země. V roce 2000 a 2009 byly doménou čtenářská gramotnost. V prvním jmenovaném výzkumu se účastnilo 32 zemí, ve druhém se počet zúčastněných již výrazně zvýšil, na výsledcích se podílelo 34 členských zemí OECD a 31 nečlenských zemí. Česká republika se v roce 2009 prezentovala pracemi 7500 patnáctiletých žáků z 290 různých typů škol. Studie PISA neposkytují pouze porovnání výsledků patnáctiletých žáků na mezinárodní úrovni, ale i porovnání mezi jednotlivými školami, typy škol, regionů nebo určených skupin žáků. (Kramplová, 2011; Palečková, Tomášek, Basl, 2010)

Jak jsme již uvedli, výzkum PISA se zaměřuje na zkoumání dovedností žáků. Jedná se hlavně o tyto základní dovednosti:

- **nalezení informace,**

- **celkové porozumění, interpretace,**
- **posouzení obsahu textu a posouzení formy textu.**

Dovednosti se testují na dvou základních typech textu:

- **souvislé texty**, které tvoří věty a jsou řazeny do odstavců. Zde patří např. vyprávění, výklad, instrukce, popis, povídka, román, dopis nebo návod,
- **nesouvislé texty** jsou řazeny podle podoby. Zahrnujeme zde grafy, tabulky, seznamy, mapy, obrázky, katalogy, formuláře nebo reklamy.

Dále jsou jednotlivé otázky tříděny podle kontextu, souvislosti, významu v jednotlivých situacích. Výzkum PISA rozlišuje základní čtyři situace:

- **osobní**
- **vzdělávací**
- **pracovní**
- **veřejnou.** (Kramplová, 2011)

Čeští žáci prezentovali pouze podprůměrné výsledky v úkolech zaměřených na celkové porozumění a interpretaci, velmi slabých výsledků dosáhli v úkolech zaměřených na posouzení obsahu textu a posouzení formy textu. Celkově čeští žáci dosáhli podprůměrných výsledků, které můžeme srovnat s výsledky žáků z Rakouska nebo Slovenska. Žáci z okolních zemí jako Polsko, Německo nebo Maďarsko dosáhli mnohem lepších výsledků. Naše republika spolu s dalšími čtyřmi zeměmi OECD zaznamenala výrazné zhoršení výsledků oproti výzkumu z roku 2000. Vzrostl počet žáků s nedostatečnými čtenářskými kompetencemi, jejich podíl je nad celkovým průměrem, toto zhoršení se nejvíce projevilo u chlapců. Z pohledu geografického se nejhůře umístili žáci z kraje Moravskoslezského a Karlovarského, naopak nejlepších výsledků dosáhli žáci z Prahy a Zlínského kraje. (Palečková, Tomášek, Basl, 2010)

Alarmující jsou i výsledky z hlediska postojů k četbě, pouze třetina žáků vnímá čtení jako oblíbenou činnost a třetina chápe čtení jako ztrátu času, pro mnohé žáky již neexistuje denní četba pro radost. Ve srovnání s výzkumem v roce 2000 došlo i ke snížení oblíbenosti v návštěvě knihoven, výrazně méně dotázaných se věnuje četbě beletrie. (Palečková, Tomášek, Basl, 2010)

5.3 PIAAC

Posledním výzkumem, o kterém se chceme zmínit je dosud nejkompexnější Mezinárodní výzkum dospělých PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies, je projektem spolupráce 25 zúčastněných států. V České republice probíhá v letech 2010 až 2013 a již bylo osloveno šest tisíc domácností, aktivně se zapojilo 6059 respondentů. Je zaměřen na populaci ve věku 16 až 65 let, zkoumá úroveň základních dovedností požadovaných pro uplatnění v běžném i pracovním životě. Česká republika se zapojila z důvodu velkých změn ve společnosti i na trhu práce. Zúčastněným zemím přinese především informace o efektivitě vzdělávacích systémů, o připravenosti občanů obstat v mezinárodní konkurenci. Zda jsou schopni pracovat se souhrnnými informacemi v elektronické podobě a řešit problémy plynoucí z každodenního i pracovního života. Výzkum přinese srovnání mezi pohlavími, skupinami, minoritami, absolventy různých typů škol a rozdílnými úrovněmi vzdělání. Výzkum odhalí, zda jsou v ČR oprávněné obavy z poklesu úrovně vzdělávacího systému a na které oblasti více zaměřit snahu o zvýšení a zkvalitnění vzdělání, tak aby mládež byla konkurenceschopná na globálních trzích práce. Dotazovaní vyplňovali testy, které jsou zaměřeny především na následující oblasti:

- **numerickou gramotnost** – úkoly plynoucí z běžného života, tzn. číselné, geometrické nebo prostorové zadání, protože se zvyšuje počet a rozmanitost matematických informací, se kterými se běžně v životě setkáváme,
- **čtenářskou gramotnost** – schopnost porozumět psanému textu, najít potřebné informace. Čtenářská gramotnost je podmínkou pro úspěšné uplatnění na pracovním trhu i ve společnosti a je nutná pro celoživotní vzdělávání,
- **dovednost řešit problém v prostředí informačních technologií** – obsahuje práce s běžnými počítačovými technologiemi, mezi které zahrnujeme elektronickou poštu, vyhledávače, programy na zpracování textu nebo kalkulátory. Důraz je kladen na dovednost získat, vyhodnotit a zpracovat informace. (Mezinárodní výzkum dospělých, 2012)

Od výzkumu očekáváme podrobné informace o úrovni funkční gramotnosti české populace v mezinárodním srovnání. Bude možné porovnat funkční gramotnost v rámci různých skupin respondentů, získáme informace o kompetencích využívaných na trhu práce, předpokládáme i údaje o důležitosti funkční gramotnosti pro úspěšný život, jak je funkční gramotnost propojena s nebezpečím nezaměstnanosti, jak souvisí funkční gramotnost s věkem a úrovní

vzdělání, jak podmiňuje zdravotní stav a občanskou aktivitu obyvatel. (Mezinárodní výzkum dospělých, 2012)

Můžeme říct, že v současné době je ukončeno hlavní šetření, které probíhalo v období srpna 2011 až března 2012. Nyní probíhá zpracování výsledků, analýzy dat a příprava pro zveřejnění výsledků, kde je nejzazší termín prosinec 2013. (Mezinárodní výzkum dospělých, 2012)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 ZÁKLADNÍ INFORMACE O VÝZKUMU

V empirické části se zabýváme výzkumem čtenářské gramotnosti na vybraných základních školách Zlínského kraje. Čtenářskou gramotnost chápeme jakou součást funkční gramotnosti, která spolu s ostatními oblastmi funkční gramotnosti umožňuje jedincům získání znalostí ze sféry lidského vědění. Nezávislé hodnocení a kritické posuzování těchto znalostí a vědomostí. Záměrem je ověření teoretických poznatků získaných studiem odborné literatury, testování vlastních zkušeností, porovnání skutečností a vyvození závěrů zjištěných naším výzkumem.

Komplexní výsledky z provedeného výzkumu poskytneme zúčastněným základním školám pro seznámení se s úrovní čtenářské gramotnosti jejich žáků, pro porovnání dosažených výsledků s ostatními školami. Výsledky našeho výzkumu budou školám sloužit k analýze procesu utváření čtenářské gramotnosti a případné obměně nebo doplnění vyučovacích postupů. Tím usnadnit žákům jejich rozvoj v uvedené oblasti a pedagogům nastínit účinnější způsoby práce se zaměřením na slabší stránky čtenářské gramotnosti.

6.1 Cíl výzkumu

Ústředním cílem výzkumu je zjištění úrovně čtenářské gramotnosti žáků 9. ročníků vybraných základních škol. Chceme zjistit úroveň čtenářské gramotnosti v typicky městských školách, tj. ve školách s převahou žáků žijících ve městě, ve škole se sportovním zaměřením, a ve spádových školách, do kterých dojíždí žáci z okolních vesnic. Porovnat získané výsledky mezi jednotlivými školami a srovnat úspěšnost odpovědí mezi dívkami a chlapci.

7 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Vzhledem k tomu, že se zabýváme otázkou čtenářské gramotnosti u žáků devátého ročníku vybraných základních škol ve Zlínském kraji, je naším hlavním výzkumným problémem úroveň této gramotnosti. Naší klíčovou otázkou je zjištění čtenářské gramotnosti u uvedeného zkoumaného vzorku. Ptáme se tedy: Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti u žáků devátého ročníku vybraných základních škol ve Zlínském kraji?

7.1 Dílčí výzkumné problémy a stanovení hypotéz

Jaká je procentuální a bodová úspěšnost jednotlivých základních škol ve čtenářské gramotnosti?

Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti žáků v rámci jednotlivých zkoumaných základních škol?

H1: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti u žáků základních škol podle jejich zaměření.

Jak se liší úroveň čtenářské gramotnosti podle pohlaví?

Existují rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti vzhledem k pohlaví žáků?

H2: Předpokládáme statisticky významné rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti mezi dívkami a chlapci.

Jaké je procentuální hodnocení jednotlivých základních škol v dílčích dovednostech?

Jsou rozdíly v úspěšnosti mezi dílčími dovednostmi čtenářské gramotnosti?

H3: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v procentuální úspěšnosti odpovědí na otázky v jednotlivých dílčích dovednostech.

Orientují se žáci zkoumaného vzorku lépe v souvislých nebo nesouvislých textech?

Jaká je úspěšnost jednotlivých základních škol v odpovědích na otázky podle typu textu?

Jaké jsou rozdíly v úspěšnosti odpovědí na otázky k souvislému a nesouvislému textu?

H4: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v procentuální úspěšnosti odpovědí na otázky vztahující se k nesouvislému textu a souvislému textu.

Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti podle druhu otázky a podle pohlaví?

Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti podle druhu otázky u jednotlivých základních škol?

Jak se liší úspěšnost odpovědí na otázky podle druhu?

H5: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v procentuální úspěšnosti odpovědí na otázky podle druhu.

Které otázky mají nejvyšší počet hodnocení kódem 1 – úplná odpověď, která kódem 0 – nevyhovující odpověď a která kódem 9 – chybějící odpověď?

8 METODIKA VÝZKUMU

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

Pro opatření dat nutných pro náš výzkum jsme použili dotazníkovou techniku. Anonymní dotazník obsahoval 31 otázku. Dvě otázky nebyly číslovány a obstaraly nám zjištění proměnných výzkumu, tj. pohlaví a základní školu. Část zabývající se čtenářskou gramotností byla rozdělena do osmi hlavních oddílů, podle textů k jednotlivým otázkám. Dotazník obsahoval celkem 29 otázek na čtenářskou gramotnost, k pěti textům byly čtyři otázky a ke třem textům byly tři otázky. Dotazník je přílohou č. PII diplomové práce. Použili jsme otázky z hlavního šetření mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PISA 2009, které byly předem otestovány v pilotním šetření v roce 2008. Pro hlavní výzkum byly některé otázky vyloučeny z důvodů chybného rozlišování, jazykových nebo kulturních rozdílů. Do hlavního šetření byly následně doplněny texty a otázky nové, popř. upravené, doplněné nebo se změnilo vyhodnocení odpovědí. Otázky jsme seřadili do posloupnosti jako v uvedeném výzkumu. Tabulka pro selekci otázek je přílohou č. PIV diplomové práce. Struktura otázek je uvedena v následujících tabulkách:

Úlohy podle typu textů:

Typ textu	Číslo textu
Souvislý	1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
Nesouvislý	5, 6, 7, 8, 16, 17, 18

Tabulka č. 1 Otázky podle typu textu

Úlohy podle dovedností:

Dovednost	Číslo otázky
Celkové porozumění	1, 8, 9, 13, 19, 25, 26
Interpretace textu	10, 12, 14, 21, 23, 24, 29
Posouzení obsahu textu	6, 7, 11, 18, 20, 27, 28
Posouzení formy textu	4
Nalezení informací	2, 3, 5, 15, 16, 17, 22

Tabulka č. 2 Otázky podle dovednosti

Úkoly podle typu otázky:

Druh otázky	Číslo otázky
Uzavřená	12, 15, 16, 22
Otevřená	3, 5, 6, 10, 14, 18, 20, 24, 28
Výběr odpovědi	1, 2, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 17, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 29

Tabulka č. 3 Otázky podle druhy odpovědi

8.1 Výzkumný vzorek

Základní soubor našeho výzkumného vzorku tvořili žáci devátých ročníků základních škol ve Zlínském kraji. Záměrně jsme zvolili žáky 9. ročníku pro srovnání s výzkumem PISA. Pro uskutečnění výzkumu jsme oslovili ředitele šesti základních škol ve Zlínském kraji, pět ředitelů souhlasilo s provedením výzkumu. Výzkumu se zúčastnily následující školy:

- Základní škola Luhačovice, v 9. ročníku byli zapsáni 74 žáci, dále uváděna pod označení L.
- Základní škola T. G. Masaryka Otrokovice, v 9. ročníku bylo zapsáno 28 žáků, dále uváděna pod označením O.
- Základní škola Vlára Slavičín, v 9. ročníku byl zapsán 51 žák, dále v textu uváděna pod označením S.
- Základní škola Emila Zátopka ve Zlíně, v 9. ročníku byli zapsáni 74 žáci, dále uváděna pod označením 1Z.

- 9. Základní škola Zlín, v 9. Ročníku byli zapsáni 52 žáci, dále uváděna pod označením 9Z.

Předpokládali jsme celkem 279 respondentů. V tabulce č. 4 uvádíme počet získaných dotazníků z jednotlivých základních škol, rozčleněný podle pohlaví respondentů. Celkem jsme obdrželi 220 dotazníků. Rozdíl mezi předpokládaným a konečným počtem hodnocených dotazníků byl zapříčiněn nemocností, omluvenou nepřítomností a účastí na sportovních soustředěních žáků uvedených základních škol. Žádný dotazník nebyl z hodnocení vyřazen, poněvadž v každém dotazníku bylo vyplněno pohlaví a alespoň jedna otázka na čtenářskou gramotnost. V případech, kdy nebyla vyplněna odpověď, otázku jsme vyhodnotili kódem 9, jak je uveden způsob vyhodnocování v kapitole 8.2.

Zkoumaný vzorek	Dívky	Chlapci	Celkem
1. Základní škola L	38	29	67
2. Základní škola O	14	12	26
3. Základní škola S	22	24	46
4. Základní škola 1Z	15	20	35
5. Základní škola 9Z	18	28	46
Celkem	107	113	220

Tabulka č. 4 Zastoupení respondentů podle školy a pohlaví

Žáci odpovídali na otázky v hodinách českého jazyka. Rozvrh byl speciálně upraven tak, aby žáci měli na vyplnění dotazníků souvislých 120 minut. Současně s dotazníky žáci obdrželi i texty k dotazníkům, které si po ukončení ponechali, texty jsou přílohou č. PI diplomové práce.

8.2 Způsob vyhodnocení dat

Odpovědi na otázky 1 až 29 jsme pečlivě vyhodnotili, podle dostupných materiálů a klíčů z výzkumu PISA 2009. Způsob vyhodnocení otázek dotazníku čtenářské gramotnosti je přílohou diplomové práce č. PIII. U otázek s výběrem odpovědi jsme provedli kontrolu zvolené odpovědi žákem a správnou odpovědi ze zveřejněných materiálů PISA 2009. U otázek s tvorbou odpovědi jsme kontrolovali, zda žáci porozuměli textu a odpovídali podle zadané otázky, popř. zda svou odpověď zdůvodnili, vyhodnocovali jsme podle návodu. Pro ověření správnosti vyhodnocení odpovědi, jsme kontrolu prováděli ihned po ukončení

výzkumu a další po uplynutí tří týdnů. Tímto způsobem jsme získali jiný pohled na odpovědi žáků a v některých případech jsme přehodnotili kódování odpovědí. Kódování odpovědí jsme udělali stejným způsobem jako ve výzkumu PISA:

Kód 2 úplná odpověď

Kód 1 úplná odpověď, částečná odpověď

Kód 0 nevyhovující odpověď

Kód 9 chybějící odpověď.

Při vyhodnocování odpovědí jsme nebrali v úvahu pravopisné a gramatické chyby žáků, pokud nezkreslovaly význam odpovědi. Obdobně jsme postupovali i u přepisu čísel.

Všechna data z vyhodnocených dotazníků jsme zpracovali metodou popisné statistiky, relativní četnosti u jednotlivých otázek a zanesli pod kódy do tabulky v programu Excel. Tato tabulka je přílohou č. V diplomové práce. Pro zpracování metrických dat jsme výsledky výzkumu zaznamenali do tabulky v programu Excel podle dosaženého bodového hodnocení u každého jednotlivého žáka na každou otázku. Tabulka je rovněž přílohou č. VI diplomové práce. Z uvedených tabulek jsme pomocí filtru získali potřebné údaje pro vytvoření kontingenčních tabulek.

Hypotézu H1 jsme ověřovali prostřednictvím analýzy rozptylu, zkontrolovali jsme předpoklady pro použití, tj. nezávislost měření uvnitř skupin i mezi skupinami, normalitu dat v každé skupině a homogenitu rozptylů uvnitř skupin. Tabulku bodového hodnocení jsme prostřednictvím programu Excel vyfiltrovali, zpracovali součty, součiny a průměry. Pro výpočet vzorců jsme použili základní funkce programu. Pro usnadnění výpočtu jsme nejdříve vypočítali součty čtverců, které jsme dělili stupni volnosti. Získali jsme rozdíl mezi skupinami a následně rozptyl uvnitř skupin. Vypočítali jsme testované kritérium $F = 2,87$. Testování jsme provedli na hladině významnosti 0,05 a stupni volnosti $f_1 = 4$ a $f_2 = 215$. Kritická hodnota uvedená v tabulce je $F_{0,05}(4,215) = 2,37$.

Pro ověření hypotézy H2 pomocí Studentova t-testu jsme nejdříve provedli kontrolu podmínek pro správné použití. Základní soubor splňoval požadavek normálního rozdělení, byl dodržen požadavek homogenity rozptylu u obou skupin, měření byla navzájem nezávislá a data byla metrická. Při výpočtu Studentova t-testu jsme použili funkci T.TEST v programu

Excel. Nejdříve jsme dosazením do vzorců $s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} \left[\sum (x_{1i} - \bar{x}_1)^2 + \sum (x_{2j} - \bar{x}_2)^2 \right]$

a $s = \sqrt{s^2}$ vypočítali směrodatnou odchylku. Výpočet součtu čtverců jsme zjednodušili na výhodnější postup a současně jsme zamezili možných zaokrouhlovacím chybám na $\sum (x_i - \bar{x})^2 = \sum x_i^2 - \bar{x} \cdot \sum x_i$. Z nestranného odhadu rozptylu jsme dostali směrodatnou odchylku $s = 4,98$. Po dosazení do vzorce $t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ jsme vypočítali $t = 0,5654$.

Pro manuální výpočty je možné použít data uvedená v tabulce č. 9. Kritické hodnotě Studentova t-test při počtu stupňů volnosti 218 a hladině významnosti 0,05 odpovídá nejbližší tabulková hodnota $t_{0,05}(200) = 1,972$.

Pro ověření hypotéz H3, H4 a H5 jsme otestovali předpoklad použití testu chí-kvadrát, že v žádném poli není očekávaná četnost menší než 1 a očekávané četnosti menší než 5 nejsou ve více než 20 % polí kontingenční tabulky. Stanovené hypotézy jsme ověřili využitím statistických funkcí CHITEST a CHIINV. Pro grafické znázornění výsledků jsme rovněž použili program Excel. Získaná data jsme zanesli do kontingenčních tabulek, kde absolutní procentuální četnosti jsou uvedeny k samostatným hodnotícím kritériím. Vypočítané očekávané procentuální četnosti jsme uvedli do závorek. Souvislosti mezi jednotlivými proměnnými jsme prokázali testem dobré shody chí-kvadrát s kritickou hodnotou pro hladinu významnosti 0,05.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Vyhodnocení výsledků dat z výzkumu jsme rozdělili do dvou částí:

1. Výsledky čtenářské gramotnosti. V této části jsme se zaměřili na úspěšnost žáků zkoumaného vzorku. Získané výsledky jsme vzájemně bodově a procentuálně porovnali a současně jsme provedli vyhodnocení úspěšnosti jednotlivých základních škol pomocí popisné statistiky.
2. Zároveň jsme se zaměřili na ověření námi stanovených hypotéz.

9.1 Výsledky čtenářské gramotnosti

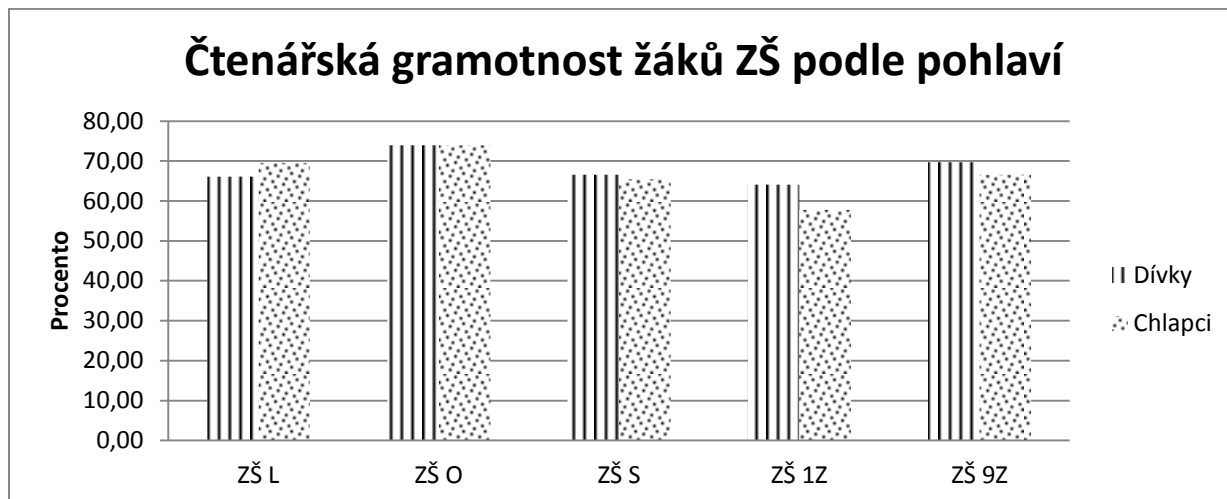
Nejdříve nás zajímala celková úroveň čtenářské gramotnosti u vybraného vzorku. Každého jednotlivého žáka jsme bodově vyhodnotili, můžeme konstatovat, že žádný žák nezískal maximální počet 31 bodů. Nejvyšší bodové ohodnocení 28 bodů získalo pouze 9 žáků.

9.1.1 Výsledky čtenářské gramotnosti podle jednotlivých základních škol.

Jaká je procentuální a bodová úspěšnost jednotlivých základních škol ve čtenářské gramotnosti?

Zkoumaný vzorek	Dívky		Chlapci		Celkem	
	Ø počet bodů	%	Ø počet bodů	%	Ø počet bodů	%
Základní škola L	20,50	66,13	21,55	69,52	20,96	67,61
Základní škola O	22,93	73,97	22,92	73,94	22,92	73,94
Základní škola S	20,64	66,58	20,29	65,45	20,46	66,00
Základní škola 1Z	19,87	64,10	17,90	57,74	18,74	60,45
Základní škola 9Z	21,61	69,71	20,64	66,58	21,02	67,81

Tabulka č. 5 Čtenářská gramotnost žáků jednotlivých ZŠ podle pohlaví



Graf č. 1 Čtenářská gramotnost žáků jednotlivých ZŠ podle pohlaví

Z průměrného bodového hodnocení ve výše uvedené tabulce můžeme konstatovat, že celkově nejlepších výsledků dosáhla Základní škola T. G. Masaryka Otrokovice. Druhou pozici získala 9. Základní škola Zlín, za ní se umístila Základní škola Luhačovice. Čtvrtou pozici obsadila Základní škola Vlára Slavičín a jako poslední se umístila 1. Základní škola Emila Zátopka Zlín. Rozdíl 4,18 bodu mezi první pozicí a poslední je velmi výrazný.

V porovnání podle pohlaví nejlepších výsledků dosáhly dívky Základní školy T. G. Masaryka Otrokovice se 22,93 bodu. Nejslabší úroveň celkové čtenářské gramotnosti prokázaly dívky 1. Základní školy Emila Zátopka. Rozdíl mezi nejlepším výsledkem a nejhorším výsledkem je 3,06 bodu, zde není tak výrazný jako u celkového hodnocení.

V hodnocení chlapců nejvyšší úroveň čtenářské gramotnosti prokázali žáci Základní školy T. G. Masaryka Otrokovice. Slabé výsledky předvedli chlapci 1. Základní školy Emila Zátopka, pouhých 17,9 bodu, což byl celkově nejslabší výsledek. Rozdíl mezi nejlepším a nejslabším výsledkem u chlapců činil 5,02 bodu.

Porovnáním jak celkových výsledků, tak i výsledků podle pohlaví můžeme konstatovat, že vždy nejvyšší pozici obsadila Základní škola T. G. Masaryka Otrokovice. Naopak nejslabší úroveň čtenářské gramotnosti prokázali žáci 1. Základní školy Emila Zátopka Zlín.

Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti žáků v rámci jednotlivých zkoumaných základních škol?

H1: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti u žáků základních škol podle jejich zaměření.

Škola	Počet žáků	Celkový počet bodů	x^2	\bar{x}	Stupeň volnosti
ZŠ L	67	1404	30984	20,96	66
ZŠ O	26	596	13898	22,92	25
ZŠ S	46	941	20491	20,46	45
ZŠ 1Z	35	656	13234	18,74	34
ZŠ 9Z	46	967	21481	21,02	45
Celkem	220	4564	100088	20,75	219

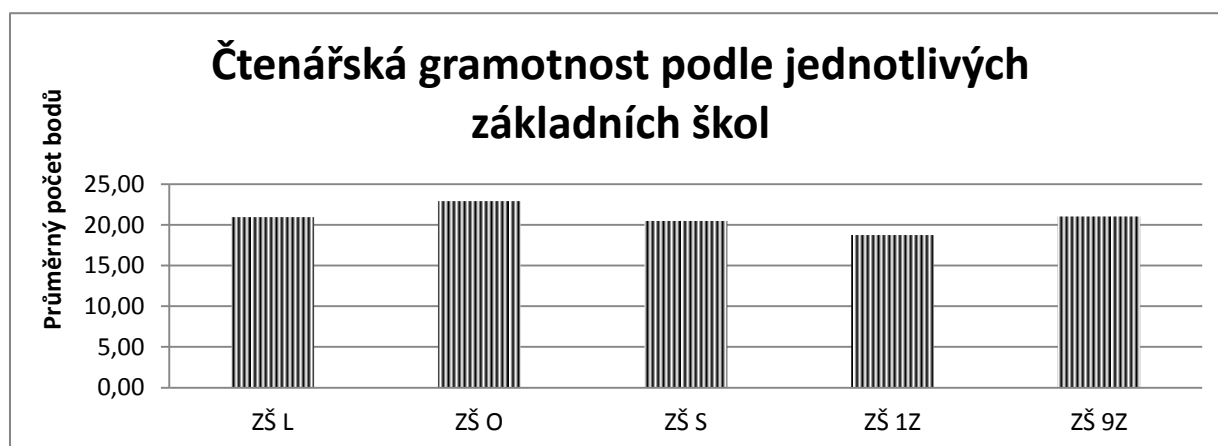
Tabulka č. 6 Přehled pomocných výpočtů pro ověření H1

Zdroj rozptylu	SČ	Stupeň volnosti	Rozptyl	F
Mezi skupinami	273,96	4	68,49	2,87
Uvnitř skupin	5131,79	215	23,87	
Celkem	5405,75	219		

Tabulka č. 7 Data pro výpočet analýzy rozptylu

Ověření nulové hypotézy:

Ověření nulové hypotézy jsme provedli prostřednictvím analýzy rozptylu. Výpočtem ($F = 2,87 > F_{0,05}(4,215) = 2,37$) jsme prokázali existenci rozdílů v úrovni čtenářské gramotnosti u žáků základních škol. Na základně vypočítané hodnoty odmítáme nulovou hypotézu.



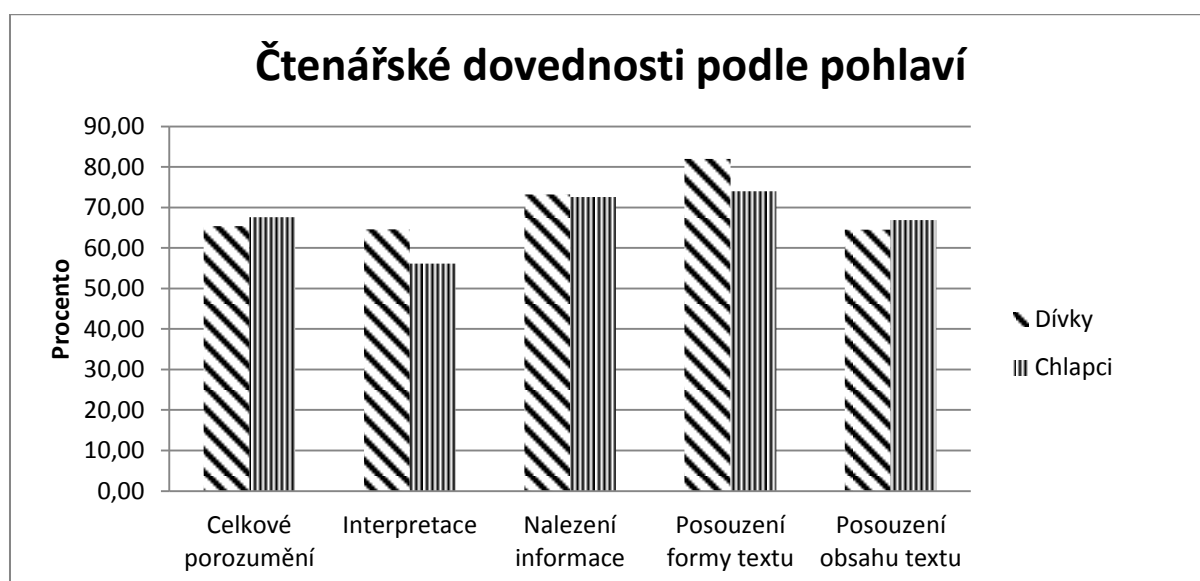
Graf č. 2 Čtenářské gramotnost podle jednotlivých základních škol

9.1.2 Výsledky čtenářské gramotnosti podle pohlaví

Jak se liší úroveň čtenářské gramotnosti podle pohlaví?

Dovednost	Dívky		Chlapci		Celkem	
	Ø počet bodů	%	Ø počet bodů	%	Ø počet bodů	%
Celkové porozumění	4,58	65,43	4,73	67,57	4,65	66,43
Interpretace	4,52	64,57	3,93	56,14	4,22	60,29
Nalezení informace	5,86	73,25	5,81	72,63	5,84	73,00
Posouzení formy textu	0,82	82,00	0,74	74,00	0,78	78,00
Posouzení obsahu textu	5,16	64,50	5,35	66,88	5,25	65,63

Tabulka č. 8 Čtenářské dovednosti podle pohlaví



Graf č. 3 Čtenářské dovednosti podle pohlaví

V hodnocení čtenářské gramotnosti podle jednotlivých dovedností a pohlaví jsme nejvýznamnější rozdíl zaznamenali u interpretace. Dívky prokázaly vyšší schopnost než chlapci interpretovat přečtený text a to o 0,59 bodu. Nevýznamné rozdíly ve prospěch dívek jsme zaznamenali i u posouzení formy textu a nalezení informace. Chlapci byli naopak úspěšnější v celkovém porozumění, rozdílem 0,15 bodu a v posouzení obsahu textu, rozdílem

0,19 bodu. V dílčích dovednostech se výsledky obou pohlaví nejvíce přibližují v nalezení informace, kde jsme zaznamenali rozdíl pouze 0,05 bodu.

Žáci všech zkoumaných škol celkově prokázali nejvyšší úroveň čtenářské gramotnosti v dovednosti posouzení formy textu. Za ní těsně následovala dovednost nalezení informace. Naopak celkově dosáhli nejnižších výsledků v dovednosti interpretace, pouhých 60,29 %. Z daných výsledků jasně vyplývá, že žáci nedokáží náležitě zpracovat získané informace, především hlavní myšlenku textu.

Výsledky našeho výzkumu a mezinárodního výzkumu PISA 2009 se zcela liší. V rámci mezinárodního výzkumu čeští žáci dosáhli nejlepších výsledků v oblasti zpracování informací, konkrétně v dovednostech celkové porozumění a interpretace. Naopak čeští žáci v porovnání s naším výzkumným vzorkem měli problémy s úkoly na zhodnocení textu, tedy s dovednostmi posouzení obsahu textu a posouzení formy textu.

Existují rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti vzhledem k pohlaví žáků?

H2: Předpokládáme statisticky významné rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti mezi dívkami a chlapci.

Pohlaví	n	Σx_i	Σx_i^2	\bar{x}
Dívky	107	2241	49789	20,94
Chlapci	113	2323	50299	20,56

Tabulka č. 9 Data pro výpočet Studentova t -testu

Ověření alternativní hypotézy:

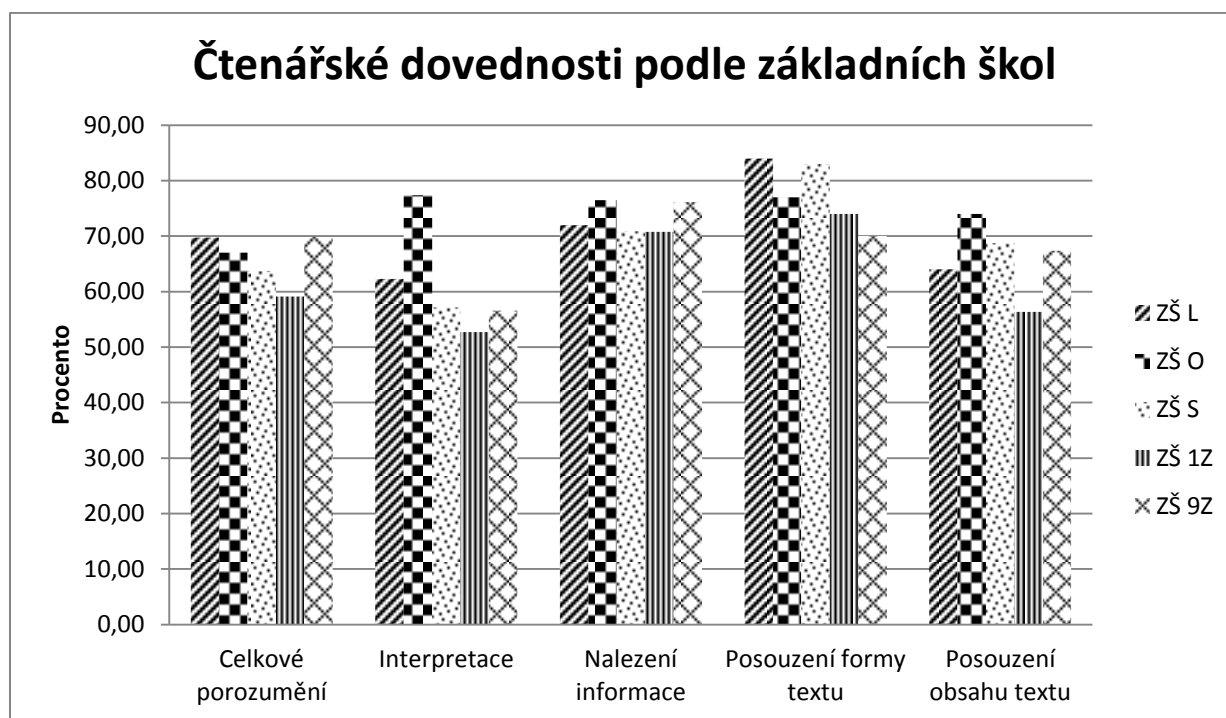
Ve výzkumu jsme ověřovali hypotézu, že úroveň čtenářské gramotnosti se liší podle pohlaví. Po zanesení získaných dat do tabulky bodového hodnocení jsme vypočítali Studentovým t -testem ověření alternativní hypotézy. Protože vypočítaná hodnota ($t = 0,5654 < t_{0,05}(200) = 1,972$) je menší, než hodnota kritická, zamítáme alternativní hypotézu. Mezi průměrnými výsledky v úrovni čtenářské gramotnosti dívek a průměrnými výsledky v úrovni čtenářské gramotnosti chlapců nejsou statisticky významné rozdíly.

9.1.3 Výsledky čtenářské gramotnosti podle dovedností

Jaké je procentuální hodnocení jednotlivých základních škol v dílčích dovednostech?

Dovednost	ZŠ L Ø počet bodů	ZŠ O Ø počet bodů	ZŠ S Ø počet bodů	ZŠ 1Z Ø počet bodů	ZŠ 9Z Ø počet bodů
Celkové porozumění	4,88	4,69	4,46	4,14	4,89
Interpretace	4,36	5,42	4,00	3,69	3,96
Nalezení informace	5,76	6,12	5,67	5,66	6,09
Posouzení formy textu	0,84	0,77	0,83	0,74	0,70
Posouzení obsahu textu	5,12	5,92	5,50	4,51	5,39

Tabulka č. 10 Čtenářské dovednosti podle základních škol



Graf č. 4 Čtenářské dovednosti podle základních škol

Základní škola Luhačovice dosáhla nejlepších výsledků v dovednosti posouzení formy textu, kde žáci této školy dosáhli nejvyšší průměrné bodové hodnocení. V dovednostech celkové porozumění a interpretace žáci prokázali dostatečné znalosti a umístili se na druhém místě. Slabší úspěšnost měli žáci v dovednostech nalezení informace, třetí pozice, posouzení obsahu

textu zaujali čtvrtou pozici. Úhrnem žáci 9. ročníku Základní školy Luhačovice předvedli dobré výsledky v části hodnocené podle jednotlivých dovedností a obsadili druhé pořadí ze zkoumaných pěti základních škol.

Žáci Základní školy T. G. Masaryka Otrokovice svými odpověďmi dokázali nejvyšší úroveň ze zkoumaných ZŠ v dílčích dovednostech čtenářské gramotnosti – interpretace, nalezení informace a posouzení obsahu textu. V uvedených dovednostech obsadili jednoznačně nejvyšší příčky. Ve zbývajících dvou dovednostech celkové porozumění a posouzení formy textu jsou výsledky těchto žáků uspokojivé, v obou případech zaujali třetí místo. Celkově můžeme konstatovat, že žáci Základní školy T. G. Masaryka Otrokovice předvedli nejlepší výsledky ze zkoumaných základních škol v části hodnocené podle dílčích dovedností čtenářské gramotnosti.

Základní škola Vlára Slavičín společně s 9. Základní školou Zlín se umístila na třetí až čtvrté pozici podle čtenářských dovedností. Žáci Základní školy Vlára Slavičín nejlépe odpovídali na otázky k dovednostem posouzení formy textu a posouzení obsahu textu, obsadili druhou pozici. O stupeň horších výsledků dosáhli v dovednosti interpretace a předposlední místo v dovednostech celkové porozumění a nalezení informace.

Čtenářské dovednosti žáků 1. Základní školy Emila Zátopka Zlín byly ve čtyřech oblastech na posledním místě, pouze posouzení formy textu byly na předposlední pozici.

U žáků 9. Základní školy Zlín byly výsledky v dílčích dovednostech čtenářské gramotnosti značně nevyrovnané. V dovednosti celkové porozumění obsadili první místo ze všech zkoumaných škol. Druhé místo zaujali v dovednosti nalezení informace, třetí se umístili v posouzení obsahu textu, čtvrtou pozici obsadili v interpretaci a nejhorší výsledky prokázali v dovednosti posouzení formy textu. Jak jsme již výše uvedli, celkově se v dílčích dovednostech čtenářské gramotnosti dělí o třetí až čtvrtou pozici se Základní školou Vlára Slavičín.

Jsou rozdíly v úspěšnosti mezi dílčími dovednostmi čtenářské gramotnosti?

H3: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v procentuální úspěšnosti odpovědí na otázky v jednotlivých dílčích dovednostech.

Dovednost	ZŠ L Pozorovaná četnost % (očekávané)	ZŠ O Pozorovaná četnost % (očekávaná)	ZŠ S Pozorovaná četnost % (očekávaná)	ZŠ 1Z Pozorovaná četnost % (očekávaná)	ZŠ 9Z Pozorovaná četnost % (očekávaná)	Celkem %
Celkové porozumění	69,72 (67,48)	67,03 (71,35)	63,66 (65,76)	59,18 (59,77)	69,88 (65,11)	329,47 (329,47)
Interpretace textu	62,47 (62,72)	77,47 (66,33)	57,14 (61,13)	52,65 (55,55)	56,52 (60,52)	306,25 (306,25)
Nalezení informace	76,97 (79,65)	81,32 (84,22)	75,79 (77,62)	74,69 (70,55)	80,12 (76,85)	388,89 (388,89)
Posouzení formy textu	83,58 (79,25)	76,92 (83,81)	82,61 (77,24)	74,29 (70,20)	69,57 (76,47)	386,97 (386,97)
Posouzení obsahu textu	61,62 (65,26)	71,98 (69,01)	66,15 (63,60)	53,06 (57,80)	65,84 (62,98)	318,65 (318,65)
Celkem	354,36 (354,36)	374,72 (374,72)	345,35 (345,35)	313,87 (313,87)	341,93 (341,93)	1730,23 (1730,23)

Tabulka č. 11 Čtenářská gramotnost podle dovedností

Ověření alternativní hypotézy:

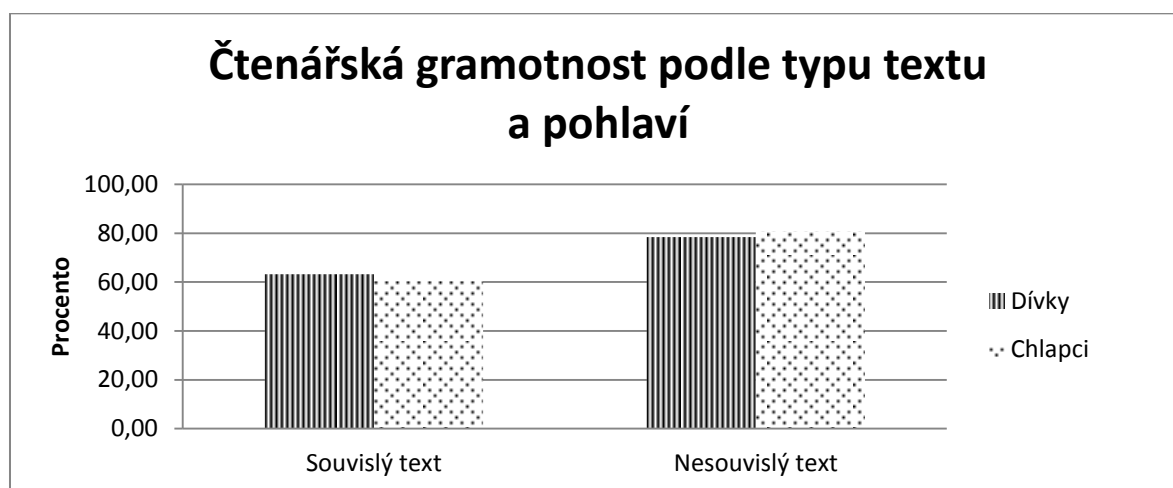
Alternivní hypotéza, že existují statisticky významné rozdíly v dosažených výsledcích podle jednotlivých dovedností se nám nepotvrdila. Vypočítaná hodnota chí-kvadrátu ($\chi^2 = 6,925 < \chi^2_{0,05}(16) = 26,296$) je nižší než kritická hodnota, z tohoto důvodu nepřijímáme alternativní hypotézu, nelze potvrdit, že existují statisticky významné rozdíly ve výsledcích podle dovedností.

9.1.4 Výsledky čtenářské gramotnosti podle typu textu

Orientují se žáci zkoumaného vzorku lépe v souvislých nebo nesouvislých textech?

Typ textu	Dívky		Chlapci		Celkem	
	Ø počet bodů	%	Ø počet bodů	%	Ø počet bodů	%
Souvislý	13,90	63,18	13,28	60,36	13,58	61,73
Nesouvislý	7,05	78,33	7,27	80,78	7,16	79,56

Tabulka č. 12 Čtenářská gramotnost podle typu textu a pohlaví



Graf č. 5 Čtenářské gramotnost podle typu textu a pohlaví

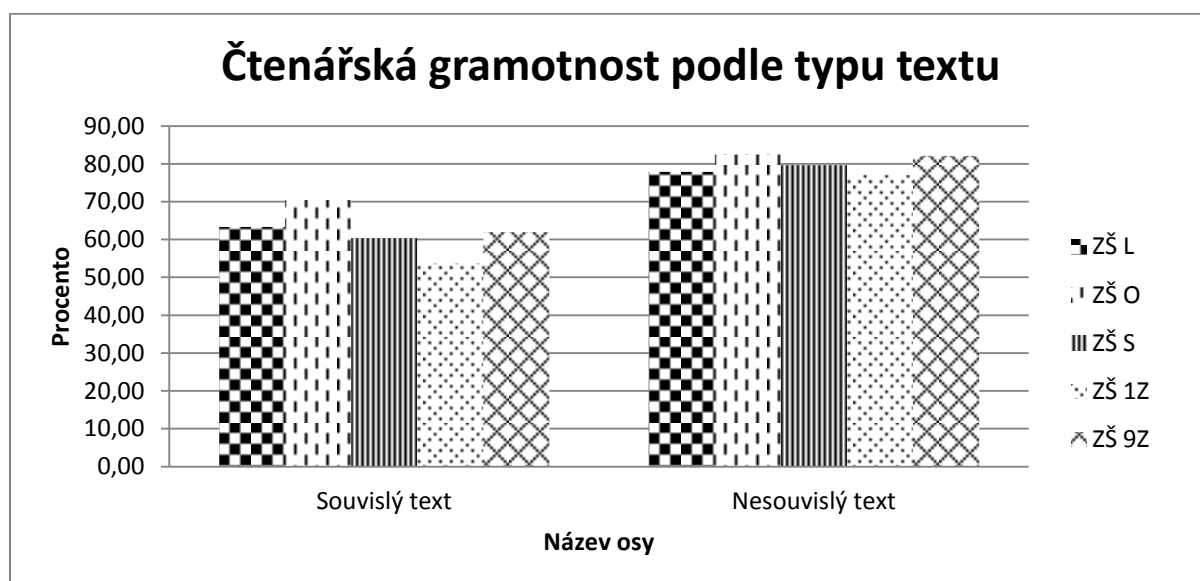
Výsledky výzkumu u žáků nám jednoznačně potvrdily vysokou úroveň porozumění nesouvislému textu. Dívky i chlapci získali více než 79 %, což můžeme považovat za velmi dobrý výsledek. V souladu s tímto výsledkem můžeme konstatovat, že žáci se velmi dobře orientují v pláncích, grafech, mapách, reklamách, obrázcích nebo tabulkách.

Překvapivě nízké procento úspěšnosti, u dívek 63,18 % a u chlapců 60,36 %, získali žáci za odpovědi k otázkám k souvislému textu. Ve skutečnosti takto nízké procento je překvapivé, především z důvodu, že se souvislým textem se žáci setkávají denně v učebnicích a prakticky denně s tímto typem textu pracují. V našem dotazníku měli otázky k souvislému textu naprostou většinu, celkem 22 otázek, z tohoto důvodu jsme předpokládali vyšší procento úspěšnosti.

Jaká je úspěšnost jednotlivých základních škol v odpovědích na otázky podle typu textu?

Typ textu	ZŠ L Ø počet bodů	ZŠ O Ø počet bodů	ZŠ S Ø počet bodů	ZŠ 1Z Ø počet bodů	ZŠ 9Z Ø počet bodů
Souvislý text	13,94	15,50	13,28	11,80	13,63
Nesouvislý text	7,01	7,43	7,17	6,94	7,39

Tabulka č. 13 Čtenářská gramotnost podle typu textu a ZŠ



Graf č. 6 Čtenářské gramotnost podle typu textu a ZŠ

V hodnocení výsledků čtenářské gramotnosti podle typů textů můžeme u Základní školy Luhačovice konstatovat v souvislých textech 13,94 bodu, což odpovídá druhé pozici v rámci hodnocení jednotlivých škol. V oblasti nesouvislých textů se žáci uvedené školy umístili na předposlední pozici s průměrným bodovým hodnocením 7,01 bodu.

Žáci Základní školy T. G. Masaryka Otrokovice, s 15,50 bodu prokázali v části souvislých textů nejlepší dovednosti ze zkoumaných škol. V části nesouvislých textů, jejich výkon byl rovněž nejlepší s 7,43 bodu. V oblasti hodnocené podle typu textu zaujali tito žáci jednoznačně nejvyšší příčky v hodnocení.

Základní škola Vlára Slavičín v oblasti souvislých textů obsadila celkově čtvrtou pozici s 13,28 bodu úspěšnosti. Naopak v oblasti nesouvislých textů žáci prokázali velmi dobrou orientaci a s 7,17 bodu osadili třetí pozici.

Jednoznačně nejnižší úroveň úspěšnosti odpovědí na otázky k souvislému textu předvedli žáci 1. Základní školy Emila Zátopka Zlín, pouhých 11,8 bodu. Výsledkem 6,94 bodu v úspěšných odpovědích na otázky k nesouvislému textu zaujali nejnižší pozici z hodnocených základních škol.

Žáci 9. Základní školy Zlín dokázali svými schopnostmi v oblasti posuzování souvislých textů s 13,63 bodu obsadit třetí místo. V otázkách vztahujících se k nesouvislému textu prokázali vyšší úroveň a osadili druhou pozici s průměrným bodovým hodnocením 7,39 bodu.

Jaké jsou rozdíly v úspěšnosti odpovědí na otázky k souvislému a nesouvislému textu?

H4: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v procentuální úspěšnosti odpovědí na otázky vztahující se k nesouvislému textu a souvislému textu.

Text	ZŠ L Pozorovaná četnost % (očekávaná)	ZŠ O Pozorovaná četnost % (očekávaná)	ZŠ S Pozorovaná četnost % (očekávaná)	ZŠ 1Z Pozorovaná četnost % (očekávaná)	ZŠ 9Z Pozorovaná četnost % (očekávaná)	Celkem %
Souvislý	63,43 (61,92)	70,45 (66,57)	60,38 (61,23)	53,64 (57,06)	61,96 (63,08)	309,86 (309,86)
Nesouvislý	83,37 (84,88)	87,36 (91,24)	84,78 (83,93)	81,63 (78,21)	87,58 (86,46)	424,72 (424,72)
Celkem	146,80 (146,80)	157,81 (157,81)	145,16 (145,16)	135,27 (135,27)	149,54 (149,54)	734,58 (734,58)

Tabulka č. 14 Čtenářská gramotnost podle typu textu

Ověření alternativní hypotézy:

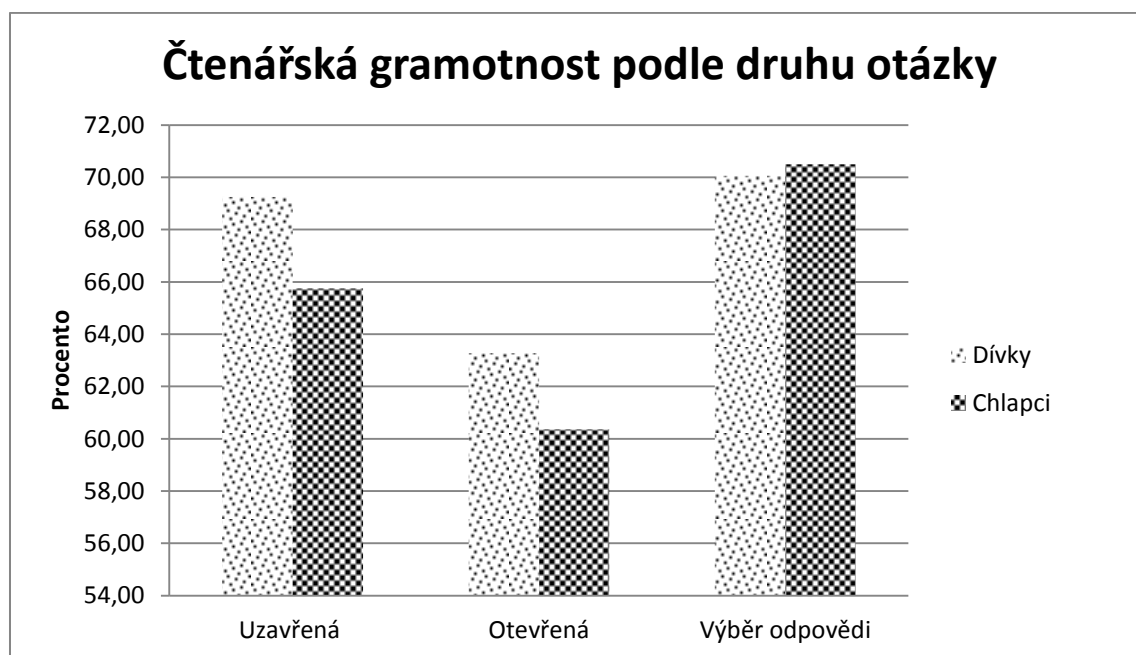
Hypotéza, že v úspěšnosti odpovědí na otázky mají vztah k souvislému a nesouvislému textu existují statisticky významné rozdíly se nám nepotvrdila. Podle zjištěných výsledků nebyly dokázány statisticky významné rozdíly v úspěšných odpovědích podle struktury textu. Porovnáním obou hodnot ($\chi^2 = 0,864 < \chi^2_{0,05}(4) = 9,488$) alternativní hypotézu zamítáme.

9.1.5 Výsledky čtenářské gramotnosti podle druhu otázky

Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti podle druhu otázky a podle pohlaví?

Druh otázky	Dívky		Chlapci		Celkem	
	Ø počet bodů	%	Ø počet bodů	%	Ø počet bodů	%
Uzavřená	2,77	69,25	2,63	65,75	2,70	67,50
Otevřená	6,96	63,27	6,64	60,36	6,79	61,73
Výběr odpovědi	11,21	70,06	11,28	70,50	11,25	70,31

Tabulka č. 15 Čtenářská gramotnost podle druhu otázek a pohlaví



Graf č. 7 Čtenářské gramotnost podle druhu otázek a pohlaví

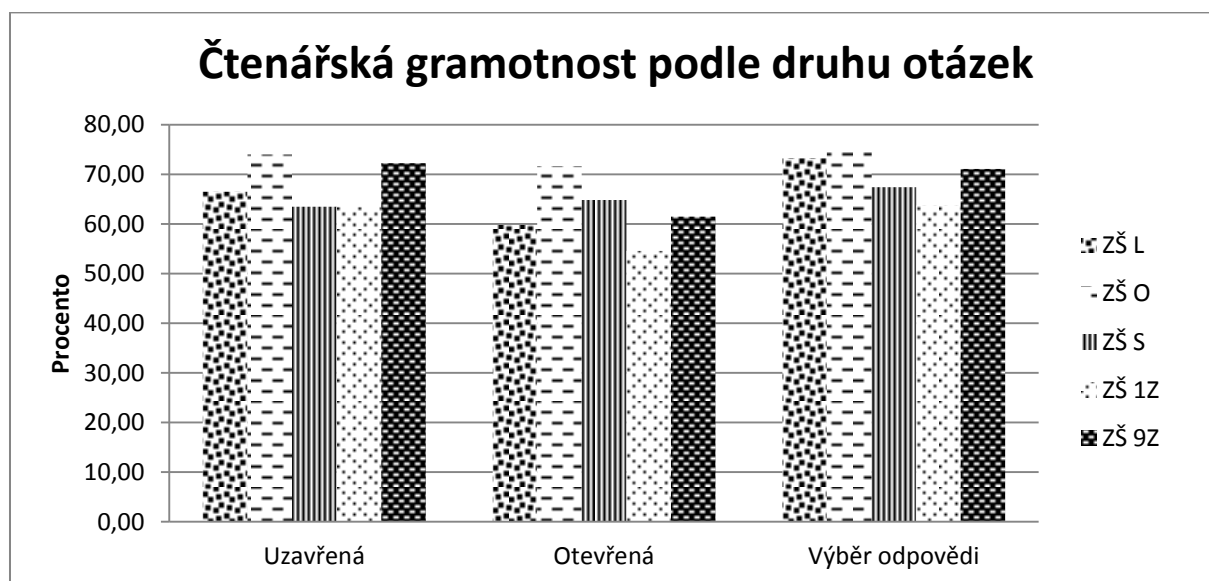
Při výzkumu jsme zaměřili naši pozornost i na úspěšnost žáků v odpovědích podle druhu otázek. Jednoznačně se jim nejvíce dařilo odpovídat na otázky s výběrem odpovědi, celkově 70,31 %, dívky i chlapci měli v této formě otázek nejvyšší úspěšnost. Jde o otázky, kde jsou předem vypsány odpovědi a žáci pouze volí správnou variantu. Horší výsledky byly v odpovědích na uzavřené otázky, kde dívky byly úspěšné v 69,25 % a chlapci v 65,75 %, celkově byla úspěšnost správných odpovědí 67,5 %. V uvedeném druhu otázek měli žáci za úkol přesně formulovat odpověď, vystihnout hlavní sdělení v textu a svoji odpověď krátce vepsat. Třetí typem byly otázky s otevřenou formou odpovědi. Požadavkem bylo odpovědět krátce, popřípadě svoji odpověď zdůvodnit. Zdůvodnění odpovědi bylo součástí úkolu.

Ve většině případů žáci odpověděli, ale svou odpověď nedokázali zdůvodnit nebo jejich odpověď byla příliš obsáhlá a nebylo zřejmé, zda přesně pochopili sdělení a informace v předloženém textu. Z tohoto důvodu jsme museli odpovědi hodnotit kódem 0. Dívky byly úspěšné v 63,27 procenta, ale úspěšnost chlapců měla hodnotu pouhých 60,36 procenta, celková úspěšnost v odpovědích členěných podle druhu otázek byla 61,73 %.

Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti podle druhu otázky u jednotlivých základních škol?

Druh otázky	ZŠ L Ø počet bodů	ZŠ O Ø počet bodů	ZŠ S Ø počet bodů	ZŠ 1Z Ø počet bodů	ZŠ 9Z Ø počet bodů
Uzavřená	2,66	2,96	2,54	2,54	2,89
Otevřená	6,58	7,88	7,13	6,00	6,76
Výběr odpovědi	11,72	12,08	10,78	10,20	11,37

Tabulka č. 16 Čtenářská gramotnost podle druhu otázek a ZŠ



Graf č. 8 Čtenářské gramotnost podle druhu otázek a ZŠ

Problematikou úspěšnosti odpovědí na různé druhy otázek jsme se zabývali i z pohledu jednotlivých zkoumaných škol.

Základní škola Luhačovice v sekci uzavřených otázek měla úspěšnost 2,66 průměrného bodového hodnocení, tím dosáhla na třetí příčku v pořadí mezi školami. U otázek s otevřenou odpovědí se žáci ZŠ Luhačovice umístili v pořadí o jeden stupeň hůře. Nejlépe a to druhou pozici získali v otázkách s výběrem odpovědi.

Žáci Základní školy T. G. Masaryka Otrokovice prokázali jednoznačně nejlepší schopnosti v odpovědích na všechny tři druhy otázek. U otázek s uzavřenou odpovědí získali 2,96 bodů, u otevřených odpovědí 7,88 bodu a u odpovědí s výběrem 12,08 bodu. Ve všech třech kategoriích dosáhli na první pozici z posuzovaných základních škol.

U Základní školy Vlára Slavičín jsme zaznamenali neúspěch v uzavřených odpovědích, 2,54 bodu, což odpovídá čtvrté až páté pozici současně s 1. Základní školou Emila Zátopka ve Zlíně. Naopak u otázek s otevřenou formou odpovědi dosáhli na druhé místo s 7,13 bodu. Propad byl zaznamenán rovněž u otázek s výběrem odpovědi, čtvrtá pozice s 10,78 bodu.

Žáci 1. Základní školy Emila Zátopka ve Zlíně v sekci hodnocené podle druhu otázek představili úplný propad. Ve všech třech formách odpovědí jejich výsledky odpovídají poslednímu místu. V uzavřených otázkách získali 2,54 bodu, v otevřených 6,00 bodů a s výběrem odpovědi 10,20 bodu.

Žáci 9. Základní školy Zlín předvedli v odpovědích podle druhu otázek celkově vyrovnaný výkon. Druhé místo obsadili u uzavřených otázek se 2,89 bodu. Třetí místo u dalších dvou druhů, 6,76 bodu u otevřených otázek a 11,37 bodu u otázek s výběrem odpovědi.

Jak se liší úspěšnost odpovědí na otázky podle druhu?

H5: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v procentuální úspěšnosti odpovědí na otázky podle druhu.

Otázka	ZŠ L Pozorovaná četnost % (očekávaná)	ZŠ O Pozorovaná četnost % (očekávaná)	ZŠ S Pozorovaná četnost % (očekávaná)	ZŠ 1Z Pozorovaná četnost % (očekávaná)	ZŠ 9Z Pozorovaná četnost % (očekávaná)	Celkem %
Uzavřená	66,42 (67,68)	74,04 (75,38)	63,59 (66,53)	63,57 (61,07)	72,28 (69,24)	339,90 (339,90)
Otevřená	60,20 (62,30)	73,08 (69,39)	65,46 (61,23)	53,02 (56,22)	61,11 (63,73)	312,87 (312,87)
Výběr odpovědi	73,23 (69,87)	75,48 (77,83)	67,39 (68,68)	63,75 (63,05)	71,06 (71,48)	350,91 (350,91)
Celkem	199,85 (199,85)	222,60 (222,60)	196,44 (196,44)	180,34 (180,34)	204,45 (204,45)	1003,68 (1003,68)

Tabulka č. 17 Čtenářská gramotnost podle druhu otázky

Ověření alternativní hypotézy:

V rámci výzkumu jsme ověřovali hypotézu, že existují statisticky významné rozdíly ve správných odpovědích na otázky otevřené a na otázky s výběrem odpovědi. Výpočtem zjištěná hodnota chí-kvadrátu ($\chi^2 = 1,529 < \chi^2_{0,05}(8) = 15,507$) je nižší než hodnota kritická, proto alternativní hypotézu zamítáme. Z daných skutečností vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v úspěšných odpovědích na otevřené otázky a otázky s výběrem odpovědi.

9.1.6 Výsledky čtenářské gramotnosti – otázky s nejvyšším počtem hodnocení

Které otázky mají nejvyšší počet hodnocení kódem 1 – úplná odpověď, která kódem 0 – nevyhovující odpověď a která kódem 9 – chybějící odpověď?

Otázka č. 3 – nejvyšší počet pozorování odpovědi hodnocených kódem 1 – úplná odpověď

Proč bychom si podle Bente Hansenové měli čistit jazyk?

Vztahuje se k textu č. 1 Čištění zubů, obsahem je souvislý text, dovednost je nalezení informací a otevřená forma otázky.

Na tuto otázku jsme zaznamenali nejvyšší počet odpovědí vyhodnocených kódem 1, celkem 214. Pouze 5 odpovědí jsme vyhodnotili jako nedostatečné, nepřesné porozumění textu nebo nevhodné s kódem 0. Jeden žák nezodpověděl. Vzhledem k již uvedeným výsledkům výzkumu je celkový počet úspěšných odpovědí v souladu s vysokým procentem úspěšnosti v dovednosti nalezení informace. Z pohledu typu textu je procento úspěšnosti v našem výzkumu naopak vyšší u nesouvislých textů než u souvislých. V oblasti druhu odpovědi zkoumaní žáci celkově prokázali nejhorší dovednosti u otevřených otázek. V otevřených otázkách jde o jednoduché vyhledání informace, s touto situací se žáci setkávají prakticky denně, kromě toho se jedná o aktuální text ze života, což hraje podstatnou roli v souhrnné úspěšnosti odpovědí na tuto otázku.

Otázka č. 22 – zaznamenán nejvyšší počet pozorování nevyhovujících odpovědí hodnocených kódem 0

Co dělaly postavy ve hře krátce před tím, než se zvedla opona.

Otázka k textu č. 7 Na prvním místě divadlo, jedná se o souvislý text s dovedností nalezení informace a uzavřenou formou otázky.

Vyhodnocením dotazníků jsme získali 31 odpovědí označených kódem 1, tedy úplná odpověď. Jako nevyhovující, označených kódem 0, jsme vyhodnotili 137 odpovědí. 52 dotazníků jsme museli vyhodnotit kódem 9, tudíž 52 žáci se vůbec nesnažili odpovědět.

Hodnocení uvedené otázky z hlediska typu textu odpovídá souhrnnému hodnocení výzkumu, kde žáci předvedli horší schopnosti porozumění souvislému textu než textu nesouvislému. Při komplexním hodnocení jednotlivých dovedností čtenářské gramotnosti měli žáci druhou nejvyšší úspěšnost v otázkách zaměřených na nalezení informace, toto ovšem nemůžeme konstatovat při klasifikaci otázky č. 22, kde bylo 62 % neúspěšných odpovědí. Po stránce hodnocení uzavřených otázek byly komplexní výsledky ve středu mezi výběrem odpovědi a otevřenými otázkami. V této konkrétní otázce vyplynulo skóre velmi nízké. Otázka byla pro žáky nesnadná, protože pro nalezení správné odpovědi museli přečíst poměrně dlouhý text až k roli Turaie, kde je přímo uvedeno: „Právě jsme přišli z jídelny, kde jsme se výborně navečeřeli a vypili dvě láhve šampaňského.“ Ve většině případů odpovídali, že se hlavní hrdinové bavili, povídali si, seděli nebo diskutovali o divadle. Z odpovědí je tedy zřejmé, že žáci použili pro odpověď informace ze začátku textu. Vážným problémem podle nás je i to, že 24 % žáků se o odpověď nepokusilo.

Otázka č. 28 – zaznamenali jsme nejvyšší počet nezodpovězených otázek, kód hodnocení 9

Podívejte se do tabulky na bod 3 ve sloupci Ne. Co by v této souvislosti mohlo být tím „jiným aspektem“? Svou odpověď zdůvodni.

Otázka k textu č. 8 Bezpečnost mobilních telefonů, jde o souvislý text zpracovaný do tabulky, hodnocení dovednosti porozumění obsahu textu a otevřenou otázku.

63 žáci odpověděli správně, u 39 žáků jsme vyhodnotili kódem 0, ale 118 žáků se nepokusilo odpovědět, což je 54 %.

V této otázce se jednalo o souvislý text, který byl uspořádaný do tabulky. Jak jsme již uvedli v předcházejícím hodnocení, výsledky úspěšnosti u souvislých textů jsou mnohem horší, než u textů nesouvislých. Z pohledu dovednosti porozumění obsahu textu jsme předpokládali

neúspěch v odpovědích, protože v celkovém hodnocení se žáci zkoumaných škol umístili v uvedené dovednosti na předposlední pozici. V oblasti druhu odpovědi zkoumaní žáci opět prokázali nejhorší dovednosti u otevřených otázek. Požadavek na správnou odpověď byl jasně zadán v otázce, kde měli uvést „jiný aspekt“ a zdůvodnit svou odpověď. Příčinou, že se žáci nepokusili odpovědět, může být nepochopení slovu „aspekt“, ale i nezpůsobilost argumentovat pro svou odpověď. Výsledky našeho zkoumaného vzorku můžeme srovnat s výsledky českých žáků ve výzkumu PISA 2009, kde se rovněž vysoké procento vůbec nepokusilo vepsat odpověď.

9.2 Závěr praktické části

Naším klíčovým cílem výzkumu bylo zjistit úroveň čtenářské gramotnosti ve vybraných základních školách Zlínského kraje. Za tímto účelem jsme použili uvolněné úlohy z hlavního mezinárodního výzkumu PISA 2009. Úlohy jsme pro žáky připravili do dvou částí. První byly samostatné texty, ke kterým každý žák obdržel druhou část a to dotazník s otázkami k textům.

Záměrně jsme výzkum provedli ve dvou typicky městských školách, ve dvou spádových školách s vyšším počtem dojíždějících žáků z okolních obcí a jedné sportovně zaměřené škole. Odpovědi žáků jsme vyhodnotili kódováním odpovědí, podle návodu z výzkumu PISA 2009. Pro zpracování výsledků jsme použili způsoby bodového hodnocení odpovědí, procentuální vyjádření a počty četností správných odpovědí. Výpočty nám odhalily ne příliš vysokou úroveň celkové čtenářské gramotnosti, pouhých 66,9 %. Nejvyšší úroveň v celkovém hodnocení čtenářské gramotnosti prokázali žáci typicky městských škol, spádové školy obsadily třetí a čtvrtou pozici a jako poslední z námi vybraných vzorků základních škol se umístila základní škola se sportovním zaměřením. Obdobné jsou i výsledky úrovně čtenářské gramotnosti z pohledu pohlaví, kde se procentuálně nejnižší umístili chlapci (57,74 %) ze Základní školy Emila Zátopka ve Zlíně. Ze stejné školy jsou i dívky s nejnižší úspěšností (64,10 %). Chlapci ze Základní školy T. G. Masaryka Otrokovice dosáhli nejvyšší procentuální úspěšnosti (73,94 %). U dívek jsme nejvyšší procentuální úspěšnost (73,97 %) zaznamenali rovněž ze ZŠ T. G. Masaryka Otrokovice, které současně prokázaly absolutně nejvyšší úroveň čtenářské gramotnosti. Pro zjištění rozdílů celkové úrovně čtenářské gramotnosti mezi jednotlivými školami jsme stanovili nulovou hypotézu, kterou jsme výpočtem odmítnuli v kapitole 9.1.1. Byly potvrzeny rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti mezi jednotlivými školami. Náš výzkum nebyl orientován na zjištění příčin rozdílů v úrovni čtenářské gramotnosti, z tohoto důvodu nemůžeme vyvodit závěry nebo doporučení

pro jednotlivé školy. Jednalo by se pouze o domněnky a předpoklady. Za jistých okolností je toto téma vhodným předmětem dalšího výzkumu.

Předmětem našeho zájmu byla i úroveň čtenářské gramotnosti z hlediska pohlaví. Dívky a chlapce jsme hodnotili z pohledu jednotlivých dílčích dovedností. Nejvyšší procentuální hodnocení (82,00 %) získaly dívky v dovednosti posouzení formy textu. Naopak nejnižší hodnocení (64,50 %) získaly dívky v dovednosti posouzení obsahu textu. Chlapci byli rovněž nejvíce úspěšní v dovednosti posouzení formy textu (74,00 %), nejhorší úspěšnost (56,14 %) měli v dovednosti interpretace. Pro hodnocení gramotnosti podle pohlaví jsme si stanovili alternativní hypotézu, kterou jsme výpočtem zamítli. Mezi průměrnými bodovými výsledky dívek a chlapců nejsou statisticky významné rozdíly.

Po zjištění celkové úrovně čtenářské gramotnosti nás zajímaly další otázky vztahující se k uvedenému problému. Především dílčí dovednosti, ve kterých žáci uspěli a naopak. Výsledky výzkumu nám ukázaly nejvyšší procento úspěšnosti u dovednosti nalezení informace, následovala dovednost posouzení formy textu. Nejhorší výsledky výzkum ukázal v dovednosti interpretace. Zde se výsledky našeho výzkumu rozcházejí s výsledky výzkumu PISA 2009. V mezinárodním výzkumu čeští žáci měli problémy s posouzením obsahu textu a formy textu, nejlépe uspěli v úkolech zaměřených na celkové porozumění a interpretaci. Předpokládali jsme výrazné rozdíly v úspěšnosti odpovědí hodnocených podle jednotlivých dovedností čtenářské gramotnosti. Ověřením alternativní hypotézy se náš předpoklad nepotvrdil, výpočtem jsme nezjistili statisticky významné rozdíly.

Následující oblastí našeho zájmu byla úspěšnost podle typu textu. Texty byly žákům předloženy jako souvislé a nesouvislé, tj. formou obrázku, mapky, náčrtku. Celkově se respondenti našeho výzkumu lépe orientovali v textech nesouvislých. Tady se opět rozcházejí s výsledky výzkumu PISA 2009, kde čeští žáci prokázali vyšší úroveň dovedností v úlohách k souvislým textům. U všech zkoumaných základních škol bylo vyšší procento úspěšnosti u otázek vztahujících se k nesouvislému textu. Nejvyššího procentuálního hodnocení u otázek k nesouvislému textu dosáhla 9. Základní škola ve Zlíně (87,56 %), za ní se umístila Základní škola T. G. Masaryka Otrokovice (87,36 %), třetí pozici obsadila Základní škola Vlára Slavičín (84,78 %), následovala Základní škola Luhačovice (83,37 %) a poslední se umístila Základní škola Emila Zátópka ve Zlíně (81,63 %). Výsledky u otázek k souvislým textům byly v pořadí: ZŠ T. G. Masaryka Otrokovice (70,45 %), ZŠ Luhačovice (63,43 %), 9. ZŠ Zlín (61,96 %), ZŠ Vlára Slavičín (60,38 %) a ZŠ Emila Zátópka ve Zlíně (53,64 %). V našem případě neúspěch v oblasti souvislých textů považujeme za významnou

překážku v procesu dalšího vzdělávání. Ať už se jedná o studium učebního oboru, střední školy nebo gymnázia, protože většinou jsou všechny doporučené studijní materiály souvislého textu. Dobrá orientace v nesouvislém textu je přínosem pro běžný život, máme na mysli vyhledávání informací na mapách, v jízdních řádech, v pláncích, montážních návodech nebo v tabulkách. Vzhledem ke zveřejněným výsledkům mezinárodního výzkumu jsme předpokládali statisticky významné rozdíly v úspěšnosti odpovědi z pohledu typu textu. Výpočtem se ale naše hypotéza nepotvrdila. Můžeme konstatovat, že ve zkoumaném vzorku neexistují významné rozdíly.

Naším dílčím výzkumným problémem byla úspěšnost žáků v úlohách řazených podle typu otázek. V dotazníku jsme měli tři typy otázek: s výběrem odpovědi, uzavřené s výběrem odpovědi a otázky s tvorbou odpovědi. V případě otázek s výběrem odpovědi žák pouze vybere správnou odpověď z nabízených možností, u těchto otázek byla nejvyšší procentuální úspěšnost. Tento typ otázek mají žáci rádi, protože se po nich nevyžaduje nadměrná aktivita. U druhého typu otázek žák musí uvést přesně údaj, který je po něm požadován nebo seřadit nabízené možnosti apod. Většinou s tímto typem otázek žáci nemívají problémy, v našem výzkumu se umístili na druhé pozici. To ovšem nemůžeme říct u otázek otevřených s tvorbou odpovědi. Po žácích se vyžaduje prezentace vlastního názoru, posouzení situací, hodnocení jevů nebo reprodukce získaných informací vlastními slovy, v našem výzkumu se úspěšnost odpovědi na otevřené otázky ukázala v procentuálním hodnocení jako nejhorší. Shodně s výzkumem PISA 2009 měli i naši respondenti nejvyšší úspěšnost u otázek s výběrem odpovědi, dále u otázek uzavřených. Největší potíže měli s otázkami s tvorbou odpovědi. V hodnocení podle pohlaví se pořadí druhu otázek shoduje s celkovým hodnocením. Chlapci byli úspěšnější u otázek s výběrem odpovědi, dívky u otázek uzavřených a otevřených. Z pohledu jednotlivých škol se pořadí úspěšnosti opět shoduje s celkovým hodnocením, pouze u 9. ZŠ ve Zlíně jsou na prvním místě otázky uzavřené, následují s výběrem odpovědi a poslední otevřené otázky. Zde jsme ověřovali hypotézu statisticky významných rozdílů v úspěšnosti odpovědi podle druhu otázky. Výpočtem se náš předpoklad nepotvrdil, alternativní hypotézu jsme vzhledem k výsledkům výpočtu zamítli.

Hypotéza	Ověření
H1: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti u žáků základních škol podle jejich zaměření.	zamítnuta
H2: Předpokládáme statisticky významné rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti mezi dívkami a chlapci.	zamítnuta
H3: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v procentuální úspěšnosti odpovědí na otázky v jednotlivých dílčích dovednostech.	zamítnuta
H4: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v procentuální úspěšnosti odpovědí na otázky vztahující se k nesouvislému textu a souvislému textu.	zamítnuta
H5: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v procentuální úspěšnosti odpovědí na otázky podle druhu.	zamítnuta

Tabulka č. 18 Ověření stanovených hypotéz

Zklamáním pro nás byla i skutečnost, že žádný respondent nezískal plný počet bodů. Nejvíce žáků získalo bodové hodnocení 23 body a to 26 žáků. Nejvyšší získané bodové hodnocení 28 bodů mělo pouze 9 žáků z celkového počtu, což odpovídá 4 procentům. 27 bodů získalo pouhých 10 žáků a 13 žáků získalo 26 bodů. Naopak nejnižší bodový zisk měl jeden žák a to 3 body. Po jednom žáků bylo i hodnocení 4, 5 a 6 body. O dva body více získali dva žáci. Provedli jsme hodnocení otázek z pohledu nejvyššího počtu úplných odpovědí, chybných pokusů o odpověď a otázek bez odpovědi. Nejvíce úplných odpovědí žáci uvedli u otázky č. 3, která se vztahovala k souvislému textu, dovednosti nalezení informace a jednalo se o otázku otevřenou. Nejvíce chybných pokusů o odpověď provedli žáci v otázce č. 22, která se rovněž týkala souvislého textu, dovednosti nalezení informace a byla to otázka s uzavřenou formou odpovědi. Nejméně pokusů o odpověď provedli žáci u otevřené otázky č. 28, šlo o souvislý text uspořádaný do tabulky vztahující se k dovednosti porozumění obsahu textu.

Při vyhodnocování dotazníků jsme byli nemile překvapeni množstvím pravopisných a gramatických chyb. Pro vyhodnocování čtenářské gramotnosti tyto chyby nemůžeme brát v úvahu, přesto se o těchto hrubých chybách musíme zmínit. Nejenom, že žáci 9. ročníku neznají vyjmenovaná slova, ale mají i značné problémy s přičestím minulým. Naše rozčarování bylo o to větší, když se chyby opakovaly ve všech školách. Nejednalo se tedy

o případ opisování, domníváme se, že můžeme vyloučit i možnost náhody, spíše se přikláníme ke krutému konstatování neznalosti. Jinak nelze vysvětlit, proč se v mnoha případech objevily odpovědi typu: „aby byli knihy vydět“, „aby návštěvníci knihovny knihy vyděly“ nebo „protože byl syrotek“. Musíme se zmínit i o dalších zážitcích z průběhu vyhodnocování. Poznatky se rovněž týkají všech školy. Pravděpodobně není pro nikoho překvapením způsob vyjadřování patnáctiletých žáků, přesto nás použité vulgarismy nenechávaly v klidu. Třetím poznatkem byla nedostatečná slovní zásoba k vyjádření požadovaných informací, k interpretaci vlastními slovy a přílišné používání zkratk, např. „nwm“ (nevím). Tato skutečnost je všeobecně známa a podle našeho názoru přímo souvisí se čtenářstvím.

9.3 Doporučení vyplývající z výsledků výzkumu

Vzhledem k neuspokojivým výsledkům provedeného výzkumu doporučujeme se více zaměřit na zvyšování čtenářských dovedností. Na mysli máme nejen žáky 9. ročníků, kteří již ukončují primární vzdělání, ale především žáky v nižších ročnících. Je nezbytné vytvořit u těchto žáků správné čtenářské návyky a postoje, dále pak prohlubovat jejich čtenářské dovednosti. Výsledky ukazují, že je třeba více pracovat se souvislým textem. Podporovat čtení románů a povídek, protože tato četba je přesvědčivým faktorem pro rozvoj čtenářských dovedností. Mezinárodní výzkumy prokázali skutečnost, že žáci věnující se četbě románů denně mají mnohem lepší výsledky, než žáci, kteří je vůbec nečtou. Jako vhodná metoda se nám jeví diskuse o přečteném textu, rozpoznání hlavní myšlenky textu, dotazování na porozumění textu po stránce jazykové i emotivní. Debaty o myšlenkách díla, co se jim v textu líbilo, jak se jim líbil samotný text, zda byl pro žáky srozumitelný, jak text žáky oslovil, co si o něm myslí a jaký je jejich názor, pocity. Vést žáky ke správnému porozumění textu, vybudovat základy schopnosti chápat mnohovýznamovost textu a zpětně tuto mnohovýznamovost reprodukovat buď vlastními slovy nebo v případě přesné otázky vyžadovat přesnou odpověď. Důležité jsou i rozpravy nad jazykem autora, zda chápali správně autorovo vyjadřování, bylo jim blízké, líbilo se jim, co by změnili. Získané informace a pocity z přečteného textu srovnávat se zkušenostmi žáků, ať už z jejich života nebo z ostatních textů. Na základě přečteného textu rozvíjet další dovednosti žáků jako jsou předvídání a zobecnění. Plně využít všech možností k rozvoji čtenářské gramotnosti, schvalovat aktivní práci s textem, ale nevyužívat přečtený text pouze jednotným způsobem, je potřeba přizpůsobit metody práce čtenářské úrovni jednotlivých žáků. Nemůžeme zapomínat ani na činitele ovlivňující výraznou měrou čtenářskou gramotnost, jako osobnostní

charakteristiky žáka, psychická specifika, jeho sebehodnocení a zájem o čtení. Do oblasti ovlivňujících činitelů náleží i komunikace o přečteném obsahu, práce pedagoga s knihou, vedení, psaní a kontrola čtenářských deníků. V neposlední řadě mezi činitele počítáme i rodinné prostředí, které ovlivňuje čtenářské postoje od útlého dětství, ať už se jedná o předčítání knih v dětství, pozitivní postoj rodičů k četbě je nenahraditelným vzorem, nezapomínejme ani na knihu jako plnohodnotný dar a hlavně čtení jako smysluplné využití volného času dítěte.

Pedagogové by měli větší měrou využívat různých metod výuky čtení a literatury. Zvolit více pracovních postupů a ty uplatňovat denně. V hodinách literatury by žákům měli nabídnout větší počet aktivit, které budou pro žáky motivační a zajímavé. Nastínili jsme pouze možnou variantu, jak předmět literární výchovy udělat pro žáky více atraktivní a současně i zvýšit kvalitu výuky. Samozřejmostí je i podpora profesionálního růstu pedagogů ze strany vedení základních škol. Práce s textem je důležitá nejen pro institucionální vzdělávání, ale především pro celoživotní vzdělávání každého jedince, pro jeho každodenní život.

ZÁVĚR

V teoretické části naší diplomové práce jsme rozvedli otázky čtenářství, četby, čtení a čtenáře. Zabývali jsme se problematikou gramotnosti, její skladbou a vztahem funkční a čtenářské gramotnosti. Studiem odborné literatury jsme dospěli k závěru, že význam čtenářské gramotnosti je v procesu vzdělávání nezastupitelný. Čtenářská gramotnost umožňuje každému jedinci veškeré získávání, osvojování, poznávání, zapamatování a vybavování informací a znalostí. V rámci funkční gramotnosti je postavení čtenářské gramotnosti klíčové. Největší rozvoj čtenářské gramotnosti by měl na škole probíhat v rámci výuky mateřského jazyka.

Zaobírali jsme se pubescentním čtenářem, jaké jsou jeho motivy a motivace pro četbu z psychologického hlediska.

Významnou kapitolou v naší práci je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který specifikuje požadavky a cíle na vzdělávání, co je obsahem vzdělávání a jaké jsou očekávané výstupy. RVP ZV byl uveden do praxe v rámci reformy českého vzdělávacího systému. Z pohledu čtenářské gramotnosti je ovšem otázkou, zda nová koncepce vzdělávání přiměřeně reaguje na čtenářské zájmy a potřeby žáka, zda podporuje jeho čtenářské aktivity a motivuje k individuální četbě. Domníváme se, že výběr textů používaných v hodinách literární výchovy by se měl více orientovat na preference žáků, zohledňovat jejich čtenářské preference a tím vytvořit spokojenost žáků s volbou textů. Samozřejmostí je podpora a spolupráce pedagogů při tvorbě učebnic, poněvadž význam literatury v procesu vzdělávání je nezastupitelný.

Následující kapitola je věnována mezinárodním výzkumům čtenářské gramotnosti. Mezinárodní výzkum PISA 2009 byl naším vzorem při přípravě a realizaci našeho výzkumu. Organizace OECD, která provádí uvedený výzkum, považuje zveřejněné výsledky PISA 2009 za alarmující. Česká republika se ve výsledcích propadá nejvíce ze všech zúčastněných zemí. Je nezbytné přijmout radikální změny, tak jak byly provedeny v mnoha zemích. Je třeba chápat, že vzdělání je veřejnou záležitostí a zodpovědnost neseme všichni. Musíme přiznat, že jsme byli překvapeni rozhodnutím MŠMT v únoru letošního roku, když zveřejnilo záměr zavedení povinného druhého cizího jazyka na druhém stupni základních škol. Určitě se jedná o počín s dobrým úmyslem, v dnešním globalizovaném světě je nezbytné se umět domluvit, přesto si neodpustíme poznámku, že nejdříve by žáci měli zvládnout jazyk český.

K tomuto poznání nás přivedly výsledky našeho výzkumu. Kladli jsme si za cíl zjistit úroveň čtenářské gramotnosti ve vybraných základních školách Zlínského kraje. Porovnávali jsme

čtenářskou gramotnost mezi vybranými základními školami. Výsledky našeho výzkumu hovoří ve prospěch městských škol, za nimi se umístily spádové školy s poměrně vysokým počtem dojíždějících žáků z okolních obcí a poslední se umístila škola se sportovním zaměřením. Provedli jsme srovnání procentuální a bodové úspěšnosti mezi jednotlivými školami, ale i mezi dívkami a chlapci. Celkově dívky prokázaly vyšší úroveň čtenářské gramotnosti než chlapci, rozdíl však nebyl výrazný. Podle jednotlivých dílčích dovedností čtenářské gramotnosti byly dívky úspěšnější v interpretaci, nalezení informace a posouzení formy textu. Chlapci prokázali vyšší úspěšnost v celkovém porozumění a posouzení obsahu textu. Srovnatelné výsledky mezi dívkami a chlapci jsme zjistili i z hlediska posuzování úspěšnosti odpovědí na otázky podle typu textu. Obě skupiny byly procentuálně úspěšnější u otázek vztahujících se k nesouvislému textu, u otázek k souvislému textu byla procentuální úspěšnost správných odpovědí výrazně nižší. V odpovědích na otázky členěné podle druhu byla nejvyšší procentuální úspěšnost u dívek i chlapců na otázky s výběrem odpovědi, hůře odpovídali na uzavřené otázky. Nejhorší úspěšnost byla u otázek otevřených.

Výsledky výzkumu jsme zpracovali i pro každou zúčastněnou základní školu.

Základní škola Luhačovice se v celkovém hodnocení čtenářské gramotnosti umístila na třetí pozici, tedy ve středu zkoumaných základních škol. U jediné ze zkoumaných základních škol byli chlapci celkově úspěšnější než dívky o 3,30 %. Nejvyšší úroveň v procentuálním vyjádření prokázali žáci v dovednosti posouzení formy textu. Za touto dovedností následovala dovednost nalezení informace, celkové porozumění a posouzení obsahu textu. Nejhorší výsledky jsme zaznamenali u dovednosti interpretace. Stejně jako celkový výzkumný vzorek se žáci ZŠ Luhačovice lépe orientovali v nesouvislých textech než v textech souvislých. Shodně s celkovými výsledky byli žáci úspěšnější v odpovědích na otázky s výběrem odpovědi, horší výsledky měli v otázkách uzavřených a nejhorší v odpovědích na otázky otevřené.

Žáci **Základní školy T. G. Masaryka Otrokovice** prokázali nejvyšší úroveň čtenářské gramotnosti ze všech námi zkoumaných škol. Dívky prokázaly vyšší úroveň než chlapci, rozdíl byl zanedbatelný, pouhé 0,03 %. V jednotlivých dovednostech čtenářské gramotnosti žáci nejlépe uspěli v interpretaci. Následovaly dovednosti posouzení formy textu, nalezení informace, posouzení obsahu textu a celkové porozumění. V otázkách členěných podle typu textu jsme zjistili vyšší procentuální úspěšnost u otázek vztahujících se k nesouvislému textu. Podle druhu otázek bylo pořadí úspěšných odpovědí shodné s celkovým vzorkem výzkumu: otázky s výběrem odpovědi, uzavřené otázky a otázky otevřené.

Základní škola Vlára Slavičín se v komplexním hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti umístila na čtvrté pozici s 66 % správných odpovědí. V celkové čtenářské gramotnosti dívky měly více správných odpovědí než chlapci. V dílčích dovednostech bylo z procentuálního hlediska pořadí následující: posouzení formy textu, nalezení informace, posouzení obsahu textu, celkové porozumění a nalezení informace. Procentuální hodnocení správných odpovědí žáků podle druhu otázek se rozchází s celkovým vzorkem výzkumu. Nejvíce se žákům dařilo odpovídat na otázky s výběrem odpovědi, následovaly otázky otevřené a jako poslední z výsledků vyplývají odpovědi na otázky uzavřené.

Výsledky žáků **Základní školy Emila Zátopka ve Zlíně** hovoří o nejnižší úrovni čtenářské gramotnosti mezi vybranými školami. Stejně jako celkové výsledky výzkumu podle pohlaví i v této základní škole dívky prokázaly vyšší úroveň čtenářské gramotnosti než chlapci. Rozdíl mezi skupinami 6,36 % byl významný. V dílčích dovednostech čtenářské gramotnosti podle procentuálního hodnocení jsme zjistili nejvíce správných odpovědí v dovednosti posouzení formy textu, následovaly dovednosti nalezení informace, celkové porozumění, posouzení obsahu textu a interpretace. V interpretaci žáci této školy obdrželi nejnižší procentuální hodnocení ze všech dovedností a všech škol. Z pohledu typu textu se výsledky neliší od celkových výsledků, opět bylo více správných odpovědí na otázky k nesouvislému textu než k textu souvislému. Procentuální hodnocení správných odpovědí žáků podle druhu otázek je shodné s celkovým vzorkem výzkumu, otázky s výběrem odpovědi, otázky uzavřené a otevřené otázky.

9. Základní škola Zlín v celkovém hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti obsadila druhou pozici ze všech zkoumaných základních škol. Dívky prokázaly vyšší úroveň čtenářské gramotnosti než chlapci. V dílčích dovednostech čtenářské gramotnosti měla tato škola jako jediná nejvyšší procentuální hodnocení v dovednosti nalezení informace. Následovaly dovednosti posouzení formy textu, celkové porozumění, posouzení obsahu textu a na posledním místě interpretace. V úspěšnosti odpovědí na otázky podle typu textu procentuální výsledky odpovídají celkovému výzkumnému vzorku, vyšší procento je u otázek k nesouvislému textu než textu souvislému. V hodnocení správných odpovědí podle druhu otázky se výsledky této školy rozchází s celkovými výsledky. Procentuálně nejlepší byly odpovědi na otázky uzavřené, následovaly otázky s výběrem odpovědi a otázky otevřené.

Výsledky našeho výzkumu svědčí o nedostatečných čtenářských dovednostech u zkoumaného vzorku žáků 9. ročníků. Celá diplomová práce bude poskytnuta všem ZŠ, které mohou přijmout opatření ke zvýšení čtenářské gramotnosti svých žáků. Věříme, že cílené zaměření

na žáka, jeho správná motivace a spolupráce institucionálního vzdělávání s rodinou a se zapojením volnočasových činností mohou zvýšit úroveň čtenářské gramotnosti na srovnatelnou úroveň s okolními zeměmi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALTMANOVÁ, Jitka et al., 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0
- [2] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s.. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [3] DOLEŽALOVÁ, Jana, 2005. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové. ISBN 80-7041-115-5.
- [4] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- [5] HOMOLOVÁ, Kateřina, 2009. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-657-4.
- [6] HOMOLOVÁ, Kateřina, 2008. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-641-3.
- [7] JEŘÁBEK, Jaroslav et al., 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- [8] KRAMPLOVÁ, Iveta, 2011. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0614-7.
- [9] KUJAL, Bohumír et al., 1965. *Pedagogický slovník 1. Díl*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-026-65.
- [10] KUJAL, Bohumír et al., 1967. *Pedagogický slovník 2. Díl*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-011-67.
- [11] KURIC, Jozef, 2000. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o. ISBN 80-214-1844-3.
- [12] MULLIS, Ina V.S. et al., 2010. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*. Přeložila Eva POTUŽNÍKOVÁ. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0607-9.

- [13] NAJVAROVÁ, Veronika. *Model funkční gramotnosti a RVP ZV*. In JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. *Příspěvek k tvorbě a výzkumu Kurikula*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-153-9.
- [14] NAKONEČNÝ, Milan, 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha: ACADEMIA. ISBN 80-200-0525-0.
- [15] NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: ACADEMIA. ISBN 80-200-0592-7.
- [16] NAŇÁKOVÁ, Jarmila. *Čtenářská gramotnost, čtenářské postoje a návyky žáků základní školy*. Zlín 2011. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí bakalářské práce Karla Hrbáčková.
- [17] PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL, 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0608-6.
- [18] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [19] PŘÍHODA, Václav, 1971. *Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověk a do patnácti let*. Praha: SPN.
- [20] STRAKOVÁ, Jana et al., 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0411-2.
- [21] SVOBODOVÁ METELKOVÁ, Radana, 2008. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-653-6.
- [22] ŠVEC, Štefan, 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8901-831-4.
- [23] ŠVRČKOVÁ, Marie, 2011. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-020-9.
- [24] TRÁVNÍČEK, Jiří, 2008. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-270-1.
- [25] VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

- [26] VÁŠOVÁ, Lidmila, 1995. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-07-2.

Internetové zdroje

- [1] *csicr.cz: Česká školní inspekce* [online]. [cit.2012-01-18]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-\(Progress-in-International-Reading-Literacy](http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-(Progress-in-International-Reading-Literacy)
- [2] *piaac.cz: Mezinárodní výzkum dospělých* [online]. [cit.2012-08-16]. Dostupné z: <http://piaac.cz/>
- [3] *uiv.cz: Ústav pro informace ve vzdělávání* [online]. [cit.2012-08-13] Dostupné z: <http://uiv.cz/clanek/239/1863>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies Program pro mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých
PISA	Programme for International Student Assessment Program mezinárodního hodnocení žáků
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti
RVP	Rámcový vzdělávací program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu
ZŠ	Základní škola
ZŠ L	Základní škola Luhačovice
ZŠ O	Základní škola T. G. Masaryka Otrokovice
ZŠ S	Základní škola Vlára Slavičín
ZŠ 1Z	1. Základní škola Emila Zátopka ve Zlíně
ZŠ 9Z	9. Základní škola Zlín
ZV	Základní vzdělání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Skladba funkční gramotnosti	23
Obrázek č. 2 Postavení čtenářské gramotnosti ve funkční gramotnosti.....	25
Obrázek č. 3 Gramotnosti.....	26

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Otázky podle typu textu	47
Tabulka č. 2 Otázky podle dovednosti	48
Tabulka č. 3 Otázky podle druhu odpovědi	48
Tabulka č. 4 Zastoupení respondentů podle školy a pohlaví	49
Tabulka č. 5 Čtenářská gramotnost žáků jednotlivých ZŠ podle pohlaví	52
Tabulka č. 6 Přehled pomocných výpočtů pro ověření H1	54
Tabulka č. 7 Data pro výpočet analýzy rozptylu	54
Tabulka č. 8 Čtenářské dovednosti podle pohlaví	55
Tabulka č. 9 Data pro výpočet Studentova t-testu	56
Tabulka č. 10 Čtenářské dovednosti podle základních škol	57
Tabulka č. 11 Čtenářská gramotnost podle dovedností	59
Tabulka č. 12 Čtenářská gramotnost podle typu textu a pohlaví	60
Tabulka č. 13 Čtenářská gramotnost podle typu textu a ZŠ	61
Tabulka č. 14 Čtenářská gramotnost podle typu textu	62
Tabulka č. 15 Čtenářská gramotnost podle druhu otázek a pohlaví	63
Tabulka č. 16 Čtenářská gramotnost podle druhu otázek a ZŠ	64
Tabulka č. 17 Čtenářská gramotnost podle druhu otázky	65
Tabulka č. 18 Ověření stanovených hypotéz	71

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Čtenářská gramotnost žáků jednotlivých ZŠ podle pohlaví.....	53
Graf č. 2 Čtenářské gramotnost podle jednotlivých základních škol.....	54
Graf č. 3 Čtenářské dovednosti podle pohlaví	55
Graf č. 4 Čtenářské dovednosti podle základních škol	57
Graf č. 5 Čtenářské gramotnost podle typu textu a pohlaví	60
Graf č. 6 Čtenářské gramotnost podle typu textu a ZŠ	61
Graf č. 7 Čtenářské gramotnost podle druhu otázek a pohlaví	63
Graf č. 8 Čtenářské gramotnost podle druhu otázek a ZŠ.....	64

SEZNAM PŘÍLOH

- PI: Texty k dotazníku čtenářské gramotnosti
- PII: Dotazník – Čtenářská gramotnost žáků ve Zlínském kraji
- PIII: Způsob vyhodnocení otázek dotazníku Čtenářská gramotnost
- PIV: Výběr otázek do dotazníku
- PV: Vyhodnocení otázek dotazníku
- PVI: Vyhodnocení otázek dotazníku, bodové hodnocení

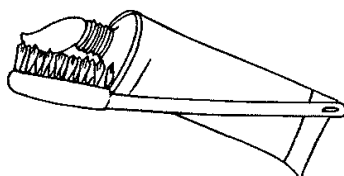
PI: Texty k dotazníku čtenářské gramotnosti

Text č. 1: ČIŠTĚNÍ ZUBŮ

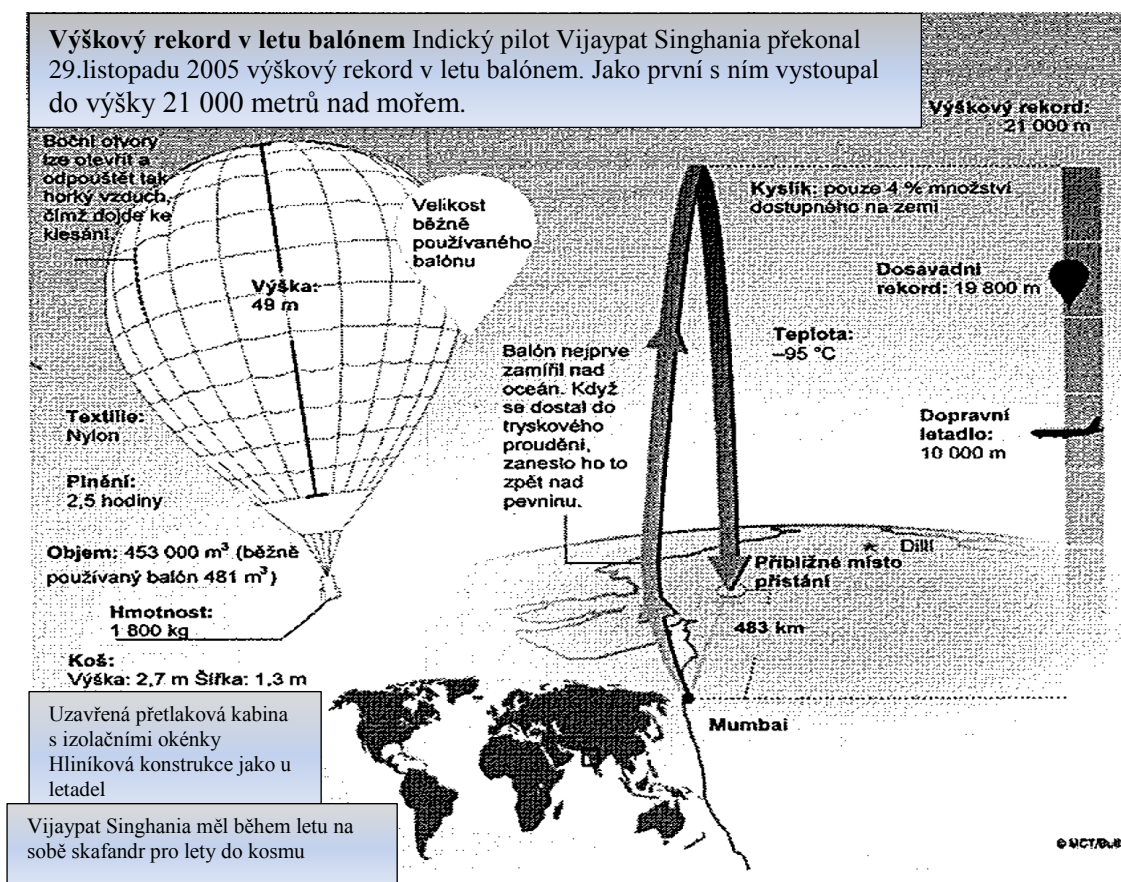
Budou naše zuby tím čistější, čím déle a usilovněji si je budeme čistit?

Odpověď britských vědců zní ne. Vyzkoušeli nesčetné množství technik a nakonec přišli na ideální způsob, jak si čistit zuby. K nejlepšímu výsledku vede dvouminutové čištění, aniž bychom při tom na zuby příliš tlačili. Tlačíme-li příliš, poškodíme si zubní sklovinu a dásně a stejně neodstraníme všechny zbytky jídla ani zubní plak.


Bente Hansenová, odbornice na čištění zubů, radí, abychom kartáček na zuby drželi stejně, jako držíme pero. „Zuby si čistěte postupně od jednoho kraje k druhému,“ říká. „Nezapomeňte ani na jazyk! Na něm se totiž může usazovat plno bakterií, které mohou být příčinou zápachu z úst.“



Text č. 2: BALÓN



Text č. 3: DÁRCOVSTVÍ KRVE



Bez dárcovství krve se neobejdeme.
Neexistuje nic, co by mohlo lidskou krev plně nahradit. Proto je dárcovství krve nezastupitelné a nepostradatelné pro záchranu lidských životů.
Ve Francii potřebuje krevní transfuzi každý rok 500 000 pacientů.

Nástroje k odběru krve jsou sterilní a jsou na jedno použití (injekční stříkačky, hadičky a krevní vaky).

Dárcovství krve:

Nejznámější způsob darování krve trvá 45 minut až 1 hodinu.

Kromě vlastního odběru 450 ml krve do speciálního krevního vaku se odebírají ještě malé vzorky krve, které slouží k jejímu testování a kontrole.

- Muž může darovat krev pětikrát za rok, žena třikrát.
- Darovat krev může každý ve věku od 18 do 65 let.

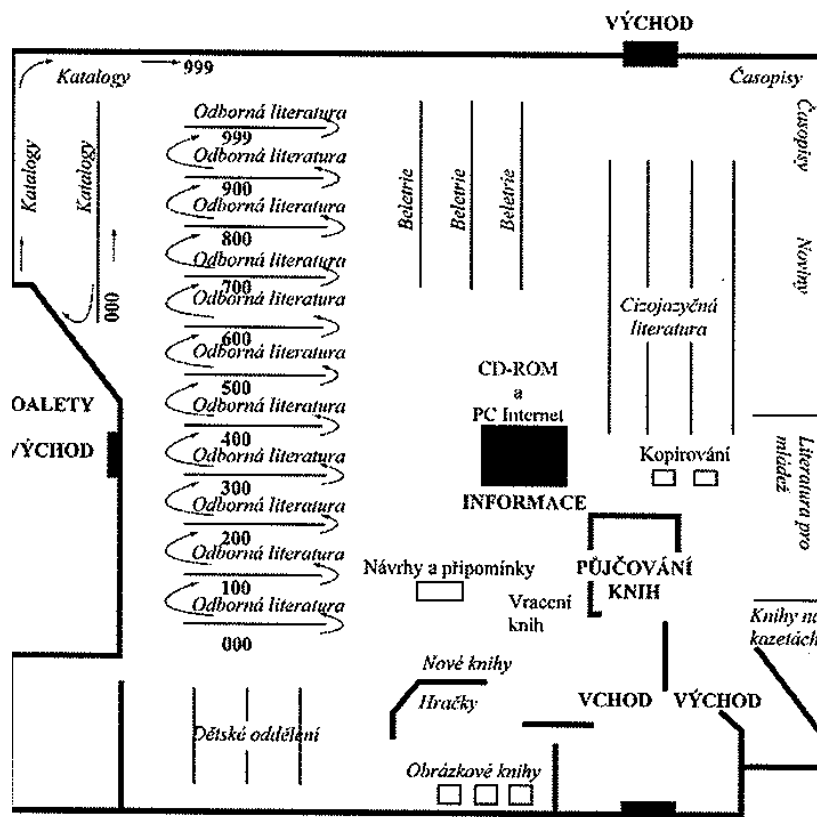
Mezi jednotlivými odběry krve musí uplynout osm týdnů.

Text č. 4: O LAKOMCI A ZLATU

Ezopova bajka

Lakomec prodal vše, co měl, a koupil si hroudu zlata. Zakopal ho u staré zdi a každý den se na něj chodil dívat. Jeden jeho tovaryš si všiml, že stále někam chodí, a rozhodl se ho sledovat. Tovaryš brzy odhalil tajemství ukrytého pokladu, vykopal hroudu zlata a ukradl ji. Když na druhý den lakomec našel svou skryš prázdnou, začal si rvát vlasy a bědovat. Zničeného žalem ho uviděl soused, a když se dozvěděl příčinu jeho neštěstí, řekl mu: „Nermuť se tolik! Raději běž, vezmi kámen, polož jej do jámy a představuj si, že tam zlato stále je. Bude to pro tebe stejné. Vždyť když jsi měl ukryté zlato, stejně ti nepatřilo, protože jsi z něj neměl nejmenší užitek.“

Text č. 5: PLÁNEK KNIHOVNY



Text č. 6: VIRTUÁLNÍ DOJÍŽDĚNÍ

Hudba budoucnosti

Jen si představte, jak by bylo úžasné dojíždět do práce „virtuálně“¹ po elektronické dálnici a všechnu práci vyřizovat na počítači nebo po telefonu! Už byste se nemuseli mačkat v přečpaných autobusech a vlacích, ani marnit dlouhé hodiny dojížděním do práce a zase zpátky. Mohli byste pracovat, kde by se vám zachtělo – jen si zkuste představit všechny ty možnosti, které by se tím otevřely!

Milena

Katastrofa na obzoru

Zkrátit čas strávený dojížděním a snížit energii, kterou při něm spotřebujeme, je jistě dobrý nápad. Mělo by se toho však dosáhnout zlepšením systému veřejné dopravy nebo přiblížením pracoviště k bydlišti. Odvážná myšlenka. Že se práce na dálku má stát běžnou součástí života nás všech, by vedla pouze k tomu, že se lidé budou stále více uzavírat do sebe. Opravdu chceme ještě více oslabit náš pocit sounáležitosti s druhými?

Richard

¹Termín „virtuální dojíždění“ poprvé použil na počátku 70. let Jack Nilles, aby popsal situaci, kdy zaměstnanci pracují na počítači mimo své pracoviště (například doma) a podklady či dokumenty odesílají na pracoviště prostřednictvím telefonních linek.

Text č. 7: NA PRVNÍM MÍSTĚ DIVADLO

Děj se odehrává v Itálii na zámku nedaleko pláže

PRVNÍ JEDNÁNÍ

Přepychový přijímací pokoj v nádherném zámku na břehu moře. Napravo a nalevo dveře. Uprostřed jeviště je nábytek k sezení: pohovky, stůl, dvě křesla. V pozadí velká okna. Noc plná hvězd. Jeviště je ponořeno do tmy. Opona se zvedá a za dveřmi vlevo je slyšet hlasitý mužský hovor. Dveře se otevřou a vstoupí tři muži ve smokingu. Jeden z nich hned rozsvítí. Beze slova dojdou doprostřed jeviště a zůstanou stát kolem stolu. Všichni současně se posadí – Gál do křesla nalevo, Turai do křesla napravo a Ádám na pohovku uprostřed. Dlouhé téměř tísnivé ticho. Dlouze se protahují. Ticho. Pak:

GÁL

Proč jsi tak zamyšlený?

TURAI

Myslím na to, jak je těžké začít divadelní hru. Uvést na jejím začátku všechny hlavní postavy.

ÁDÁM

Umím si představit, že to musí být těžké.

TURAI

To je... dokonce ďábelsky těžké! Hra začíná. Publikum ztichne. Herci přicházejí na jeviště a trápení začíná. Trvá to celou věčnost, někdy i čtvrt hodiny, než publikum pochopí, kdo je kdo a komu o co jde.

GÁL

Ty jsi ale podivín. Copak nemůžeš ani na chvílku zapomenout na svou práci?

TURAI

To nejde.

GÁL

Neuplyne ani půl hodiny, abys nemluvil o divadle, hercích, divadelních hrách. Na světě jsou i jiné věci!

TURAI

Nejsou, jsem autor divadelních her. Je to mé prokletí.

GÁL

Neměl by ses nechat svou prací takhle zotročovat.

TURAI

Práce zotročuje pouze toho, kdo ji nezvládá. Není žádná zlatá střední cesta. Věř mi, dobře začít hru, to není žádná legrace. Je to jeden z největších problémů každé jevištní inscenace. Rychle uvést postavy. Tak například my tři na scéně. Tři muži ve smokingu. Dejme tomu, že nevstupují do jednoho z pokojů tohoto honosného zámku, ale na jeviště, kde právě začala hra. Museli by napovídat spoustu nezajímavých věcí, než by lidé pochopili, kdo jsme. Nebylo by mnohem jednodušší, kdybychom na začátku představení vstali a prostě se představili? *Vstává.* Dobrý večer. Všichni tři jsme hosty na tomto zámku. Právě jsme přišli z jídelny, kde jsme se výborně

navečeřeli a vypili dvě láhve šampaňského. Jmenuji se Sándor Turai, jsem dramatik, už třicet let píšu divadelní hry, je to mé povolání. Tečka. Jsi na řadě.

GÁL

Vstává. Jmenuji se Gál, jsem také dramatik. Také píšu divadelní hry, všechny ve spolupráci zde s tímto pánem. Jsme známá autorská dvojice. Všechny dobré komedie a operety mají na plakátech uvedeno: napsali Gál a Turai. Je to přirozeně i moje povolání.

GÁL a TURAI

Společně. A tento mladý muž...

ÁDÁM

Vstává. Když dovolíte, ten mladý muž je Albert Ádám, dvacet pět let, skladatel. Složil jsem hudbu k nejnovější operetě těchto dvou roztomilých pánů. Je to moje první práce pro divadlo. Tyto dvě postarší dobré duše mě objevily a nyní bych se s jejich pomocí rád proslavil. To, že jsem na zámku, je jejich práce. To oni mi nechali ušít frak a smoking. Jinými slovy jsem zatím chudý a neznámý. Kromě toho jsem sirotek a vychovávala mě babička. Už zemřela. Jsem na světě docela sám. Nemám jméno ani peníze.

TURAI

Ale jsi mladý.

GÁL

A nadaný.

ÁDÁM

A jsem zamilovaný do jisté sólistky.

TURAI

To jsi nemusel říkat. Diváci by si toho beztak všimli.

Všichni tři se posadí.

TURAI

No tak nebylo by nejjednodušší začít hru takhle?

GÁL

Kdyby to takhle šlo, bylo by psaní divadelních her hračka.

TURAI

Věř mi, není to tak těžké. Stačí, když si představíš, že tohle všechno je jenom...

GÁL

Dobře, dobře jen prosím tě zase nezačínej s divadlem. Už toho mám dost. Když budeš chtít, můžeme pokračovat zase zítra.

Text „Na prvním místě divadlo“ je začátkem divadelní hry maďarského dramatika Ference Molnára.

Text č. 8: BEZPEČNOST MOBILNÍCH TELEFONŮ

Jsou mobilní telefony nebezpečné?

Ano

Ne

Klíčová fakta

Protikladné zprávy o škodlivém vlivu mobilních telefonů na zdraví se začaly objevovat na konci 90. let.

Klíčová fakta

Do vědeckého výzkumu škodlivosti mobilních telefonů již byly investovány miliony dolarů.

- | | |
|--|---|
| <p>1. Radiové vlny vysílané mobilními telefony mohou zahřívát tělesné tkáně a tím je poškozovat.</p> | <p>Radiové vlny nejsou tak silné, aby tělo působením tepla poškodily.</p> |
| <p>2. Magnetické pole vytvářené mobilními telefony může ovlivňovat činnost tělesných buněk.</p> | <p>Toto magnetické pole je velmi slabé, takže je nepravděpodobné, že by mělo nějaký dopad na buňky v našem těle.</p> |
| <p>3. Lidé, kteří dlouze telefonují mobilním telefonem, si občas stěžují na únavu, bolesti hlavy a neschopnost soustředění.</p> | <p>Tyto účinky nebyly nikdy pozorovány v laboratorních podmínkách a mohou být tedy přičítány jiným aspektům moderního způsobu života.</p> |
| <p>4. U uživatelů mobilních telefonů se 2,5krát zvyšuje riziko, že onemocní rakovinou mozku v blízkosti ucha, k němuž přikládají mobilní telefon.</p> | <p>Vědci připouštějí, že není jisté, že toto zvýšené riziko souvisí s používáním mobilních telefonů.</p> |
| <p>5. Mezinárodní agentura pro výzkum rakoviny zjistila souvislost mezi rakovinou u dětí a elektrickým vedením. Stejně jako mobilní telefony i elektrické vedení vydává záření.</p> | <p>Záření z elektrického vedení je jiné povahy a vyzařuje mnohem více energie než záření z mobilních telefonů.</p> |
| <p>6. Frekvence radiových vln, které jsou podobné těm v mobilních telefonech, geneticky pozměnily cizopasně červy.</p> | <p>Červi nejsou lidé, takže není vůbec zaručeno, že budou naše mozkové buňky reagovat stejně.</p> |

Pokud používáte mobilní telefon...***Klíčová fakta***

Vzhledem k obrovskému počtu uživatelů mobilních telefonů mohou mít i nepříliš vážná zdravotní rizika značné dopady na zdravotnictví.

Klíčová fakta

Stewartova studie (britská studie) z roku 2000 neshledala, že by mobilní telefony způsobovaly nějaké zdravotní problémy, vydala však doporučení, aby zejména mladí lidé byli opatrní, dokud nebudou provedeny další výzkumy. Následující studie z roku 2004 tyto závěry potvrdila.

Co dělat

Telefonujte krátce

Noste telefon v dostatečné vzdálenosti od těla, pokud je v pohotovostním režimu.

Pořídte si mobilní telefon s dlouhou „dobou hovoru“. Je výkonnější a vydává slabší záření.

Co nedělat

Nepoužívejte mobilní telefon, když je slabý signál, protože telefon pak potřebuje více energie, aby se spojil s nejbližší základnovou stanicí a proto vyzařuje silnější rádiové vlny.

Nekupujte mobilní telefony s vysokou hodnotou „SAR“¹. Ty vydávají více záření.

Nekupujte ochranné sarapatičky, které nebyly testovány nezávislou institucí.

¹SAR (specific absorption rate – specifická míra absorpce) vyjadřuje, kolik elektromagnetického záření pronikne do tělesné tkáně při používání mobilního telefonu.

PII: Dotazník - Čtenářská gramotnost žáků ve Zlínském kraji

Milí žáci, jsem studentkou 2. ročníku navazujícího studijního oboru Sociální pedagogika, Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně. V rámci zpracování diplomové práce si Vás dovoluji požádat o vyplnění dotazníku pro můj výzkum.

Dotazník je **anonymní** a Tvoje odpovědi na uvedené otázky budou pro mě důležitým materiálem pro zpracování praktické části mé práce.

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

Děkuji za vyplnění

Bc. Jarmila Naňáková

Jsem a) dívka b) chlapec

ZŠ

Otázky k textu č. 1: ČISTĚNÍ ZUBŮ

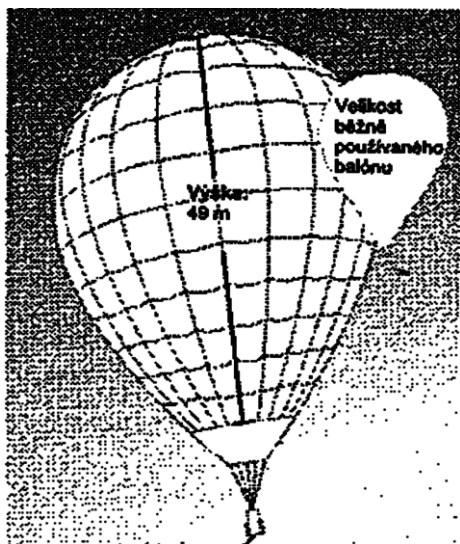
1. O čem je tento článek?
 - A O tom, jak si nejlépe čistit zuby.
 - B O tom, jaký kartáček je na čištění nejlepší.
 - C O tom, jak je důležité mít dobré zuby.
 - D O tom, jak si různí lidé čistí zuby.
2. Co doporučují britští vědci?
 - A Abychom si čistili zuby co nejčastěji.
 - B Abychom se nesnažili čistit si jazyk.
 - C Abychom na zuby při čištění příliš netlačili.
 - D Abychom si jazyk čistili častěji než zuby.
3. Proč bychom si podle Bente Hansenové měli čistit jazyk?
.....
.....
4. Proč je v textu zmínka o peru?
 - A Abychom lépe pochopili, jak držet kartáček.
 - B Protože jak s perem, tak i s kartáčkem postupujeme od kraje.
 - C Aby bylo jasné, že se zuby dají čistit mnoha způsoby.
 - D Protože bychom měli čištění zubů věnovat takovou pozornost jako psaní.

Otázky k textu č. 2: BALÓN

5. Vijaypat Singhania využil technologie, se kterými se setkáváme u jiných dvou dopravních prostředků. Které dopravní prostředky to jsou?

1. 2.

6. Proč se v textu objevuje obrázek dopravního letadla?



7. Proč jsou na obrázku nakresleny dva balóny?

- A Srovnávají velikost Singhaniaova balónu před a po naplnění.
 - B Srovnávají velikost Singhaniaova balónu s velikostí jiných balónů.
 - C Ukazují, že Singhaniův balón vypadá ze země malý.
 - D Ukazují, že se Singhaniův balón málem srazil s jiným balónem.
8. Jaká je hlavní myšlenka tohoto textu?
- A Singhania byl během svého letu balónem v nebezpečí.
 - B Singhania vytvořil nový světový rekord.
 - C Singhania letěl nad mořem i nad pevninou.
 - D Singhaniův balón byl obrovský.

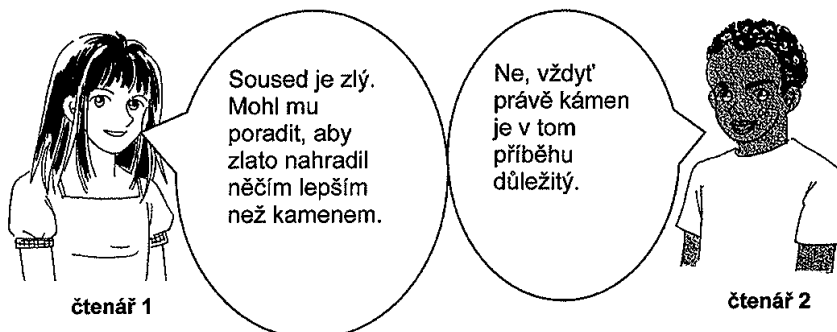
Otázky k textu č. 3: DÁRCOVSTVÍ KREVE

9. Co je hlavním cílem textu „Dárcovství krve“?
- A Přesvědčit lidi, aby darovali krev.
 - B Popsat nebezpečí spojená s darováním krve.
 - C Vysvětlit, kde je možné darovat krev.
 - D Ukázat, že mnoho lidí pravidelně daruje krev.

10. Osmnáctiletá žena, která během posledních dvanácti měsíců darovala krev už dvakrát, chce znovu darovat krev. Jakou podmínku musí podle textu „Dárcovství krve“ splňovat?
-
-
11. V textu se píše: „Nástroje k odběru krve jsou sterilní a jsou na jedno použití...“ Proč text obsahuje tyto informace?
- A Aby tě uklidnil, že darování krve je bez rizika.
- B Aby zdůraznil, že se bez darování krve neobejdeme.
- C Aby vysvětlil, k čemu slouží odebraná krev.
- D Aby poskytl podrobné informace o testování a kontrole krve.

Otázky k textu č. 4: O LAKOMCI A ZLATU

12. Přečti si následující věty a očíslej je podle toho, jak jdou události v textu po sobě.
- Lakomec se rozhodl vyměnit všechny své peníze za hroudu zlata.
- Někdo lakomci zlato ukradl.
- Lakomec vykopal jámu a svůj poklad do ní ukryl.
- Soused lakomci řekl, aby zlato nahradil kamenem.
13. Jaké hlavní ponaučení plyne z tohoto příběhu?
- A Nemá smysl hromadit majetek, který ti mohou ukrást.
- B Je chyba důvěřovat druhým
- C Nemít užitek z vlastního majetku je stejné, jako nemít nic.
- D Nemá smysl naříkat nad tím, co nelze změnit.
14. Zde je úryvek rozhovoru dvou lidí, kteří četli bajku „O lakomci a zlatu“.



Co by mohl čtenář 2 dodat, aby zdůvodnil svůj názor?

.....

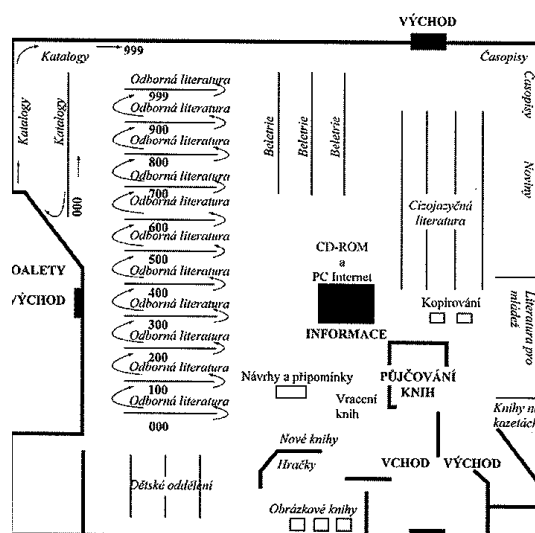
.....

15. Jakým způsobem lakomec získal hroudu zlata?

.....

Otázky k textu č. 5: PLÁNEK KNIHOVNY

16. Jako povinnou četbu do školy potřebuješ přečíst román ve francouzštině. Zakroužkuj v plánu úsek, ve kterém pravděpodobně nalezeš požadovanou knihu.



17. Kde se nacházejí nové knihy?

- A V oddělení beletrie
- B V oddělení odborné literatury
- C V blízkosti vchodu
- D V blízkosti informací

18. Vysvětli, proč asi bylo pro *Nové knihy* vybráno právě toto umístění.

.....

.....

Otázky k textu č. 6: VIRTUÁLNÍ DOJÍŽDĚNÍ

19. Jaký je vztah mezi texty „Hudba budoucnosti“ a „Katastrofa na obzoru“?

- A Používají rozdílná zdůvodnění, ale nakonec dojdou ke stejnému závěru.
- B Jsou napsány stejným stylem, ale zabývají se naprosto rozdílnými tématy.
- C Vyjadřují stejný názor na věc, ale docházejí k rozdílným závěrům.
- D Vyjadřují opačné názory na stejné téma.

20. Jaký druh práce by se formou virtuálního dojíždění vykonával těžko? Svou odpověď zdůvodni.

.....
.....

21. Se kterým z následujících výroků by souhlasili **oba**, Milena i Richard?

- A Lidé by měli mít možnost pracovat tolik hodin, kolik chtějí.
- B Není dobré ztrácet spoustu času dojížděním do práce.
- C Virtuální dojíždění by nevyhovovalo každému.
- D Navazování společenských styků je nejdůležitější součástí práce.

Otázky k textu č. 7: NA PRVNÍM MÍSTĚ DIVADLO

22. Co dělaly postavy ve hře krátce **před** tím, než se zvedla opona.

.....

23. „Trvá to celou věčnost, někdy i čtvrt hodiny...“ (řádky 29-30)

Proč je podle Turaie čtvrt hodiny „věčnost“?

- A Trvá dlouho, než se diváci v naplněném divadle ztiší.
- B Zdá se to být nekonečné, než se na začátku hry vyjasní situace.
- C Dramatikovi se vždy zdá, že napsat začátek hry trvá dlouho.
- D Zdá se, že když se ve hře děje něco podstatného, čas ubíhá pomalu.

24. Jeden čtenář tohoto textu prohlásil: „Z těch tří je pobytem na zámku pravděpodobně nejvíce nadšený Ádám.“ Co by tento čtenář mohl dodat, aby obhájil svůj názor? Využij informace z textu a svou odpověď zdůvodni.

.....
.....

25. O co se v tomto úryvku snaží autor divadelní hry Molnár?

- A Ukazuje, jakým způsobem každá postava řeší své problémy.
- B Chce aby jeho postavy vyjádřily, co ve hře znamená věčnost.
- C Uvádí příklad toho, jak obvykle tradičně začíná divadelní hra.
- D Využívá postav k vyjádření vlastních tvůrčích problémů.

Otázky k textu č. 8: BEZPEČNOST MOBILNÍCH TELEFONŮ

26. Jaký je smysl **Klíčových fakt**?

- A Popsat jaké nebezpečí představuje používání mobilních telefonů.
- B Ukázat, že debata o bezpečnosti mobilních telefonů je stále aktuální.
- C Popsat preventivní opatření, která by lidé při používání mobilních telefonů měli dodržovat.
- D Ukázat, že není známo, že by mobilní telefony způsobovaly zdravotní problémy.

27. „Je těžké prokázat, že jedna věc určitě způsobila jinou.“

Jak toto tvrzení souvisí s výroky **Ano** a **Ne** v bodu 4, který je uveden v tabulce **Jsou mobilní telefony nebezpečné?**

- A Hovoří ve prospěch výroku „Ano“, ale neprokazuje ho.
- B Prokazuje výrok „Ano“
- C Hovoří ve prospěch výroku „Ne“, ale neprokazuje ho.
- D Dokazuje, že výrok „Ne“ je nepravdivý.

28. Podívejte se do tabulky na bod 3 ve sloupci **Ne**. Co by v této souvislosti mohlo být tím „jiným aspektem“? Svou odpověď zdůvodni.

.....

29. Prohlédni si tabulku nazvanou **Pokud používáte mobilní telefon...**

Tato tabulka je založena na jedné myšlence. Na které?

- A Používání mobilních telefonů je nebezpečné.
- B Je prokázáno, že používání mobilních telefonů je nebezpečné.
- C Používání mobilních telefonů může, ale nemusí být nebezpečné, ale opatrnosti není nikdy nazbyt.
- D Používání mobilních telefonů může, ale nemusí být nebezpečné, takže bychom je neměli používat, dokud to nebudeme vědět jistě.
- E Rady **Co dělat** jsou určeny těm, kdo berou rizika vážně, a rady **Co nedělat** jsou určeny všem ostatním.

PIII: Způsob vyhodnocení otázek dotazníku ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST**Text č. 1 ČIŠTĚNÍ ZUBŮ Obsah: souvislý text****Otázka 1:****Dovednost:** celkové porozumění**Otázka:** výběr odpovědiKód 1: odpověď **A**

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 2:**Dovednost:** nalezení informací**Otázka:** výběr odpovědiKód 1: odpověď **C**

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 3:**Dovednost:** nalezení informací**Otázka:** otevřenáKód 1: Poukazuje buď na bakterie, NEBO na odstranění zápachu z úst, NEBO na oboje. Žák může odpovědět vlastními slovy nebo přímo citovat z textu.

- Abychom se zbavili bakterií.
- Na jazyku se mohou vyskytovat bakterie.
- Bakterie.
- Abychom se zbavili zápachu z úst.
- Zápach z úst.
- Abychom odstranili bakterie a zabránili tak zápachu z úst. (*oboje*)
- Na jazyku se totiž může vyskytovat mnoho bakterií, které mohou způsobit zápach z úst. (*oboje*)
- Bakterie mohou vyvolat zápach z úst.

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou.

- Měli bychom ho čistit stejně, jako držíme pero.
- Při čištění moc netlačte.
- Abychom nezapomněli.
- Abychom odstranili zbytky jídla.
- Abychom odstranili zubní plak.

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 4:**Dovednost:** posouzení formy textu**Otázka:** výběr odpovědiKód 1: odpověď **A**

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

Text č. 2 BALÓN**Obsah: nesouvislý text****Otázka 5:****Dovednost:** nalezení informací**Otázka:** otevřená

Kód 2: Uvádí JAK letadla, TAK kosmické lodě (v libovolném pořadí). (Obě odpovědi mohou být uvedeny v jednom řádku).

- 1. Letadlo
2. Kosmická loď
- 1. Letadla
2. Vesmírné lodě
- 1. Letecká doprava
2. Lety do vesmíru
- 1. Letadla
2. Kosmické rakety
- 1. Trysková letadla
2. Rakety

Kód 1: Uvádí BUĎ POUZE letadla, NEBO POUZE kosmické lodě.

- Kosmické lodě
- Lety do vesmíru
- Kosmické rakety
- Rakety
- Letoun
- Letadla
- Letecká doprava
- Trysková letadla

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- Vzducholodě
Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.
- Skafandr pro kosmické lety. (*Nejde o dopravní prostředek.*)
- Dopravní letadla (*Text neumožňuje takovouto specifikaci – odkaz na dopravní letadlo je vzhledem k otázce nevhodný.*)

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 6:**Dovednost:** posouzení obsahu textu**Otázka:** otevřenáKód 1: Odkazuje přímo nebo nepřímo na nadmořskou výšku. Může porovnat dopravní letadlo a balón.

- Aby bylo vidět, jak vysoko se balón dostal.
- Aby se zdůraznilo, že balón vylétl skutečně velmi vysoko.
- Aby bylo vidět, jak byl ten rekord úžasný. Vylétl výše než dopravní letadla!
- Aby tam byl nějaký bod, podle kterého lze srovnat nadmořskou výšku.
- Aby bylo vidět, jak byl ten rekord úžasný. (*minimální odpověď*)

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- Pro srovnání
Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.
- Aby ukázali, že balóny i dopravní letadla létají.

Kód 9:

- Aby to vypadalo hezky.

 nezodpovězeno

Otázka 7:

Dovednost: posouzení obsahu textu

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: odpověď **B**

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 8:

Dovednost: celkové porozumění

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: odpověď **B**

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

Text č. 3 DÁRCOVSTVÍ KRVE Obsah: souvislý text**Otázka 9:**

Dovednost: celkové porozumění

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: odpověď **A**

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 10:

Dovednost: interpretace

Otázka: otevřená

Kód 1: Uvědomuje si, že musí uběhnout dostatečně dlouhá doba od jejího posledního darování krve.

- Záleží na tom, jestli už od jejího posledního darování uplynulo osm týdnů nebo ne.
- Pokud uplynulo dost času, tak může, jinak ne.

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- Čas
- Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Pokud na to má věk, může.
- Jestli tento rok nedarovala krev příliš často, tak může.

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 11:

Dovednost: posouzení obsahu textu

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: odpověď **A**

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

Text č. 4 O LAKOMCI A ZLATU**Obsah:** souvislý text**Otázka 12:****Dovednost:** interpretace**Otázka:** uzavřená

Kód 1: Všechny čtyři odpovědi správně: 1, 3, 2, 4 v tomto pořadí.

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 13:**Dovednost:** celkové porozumění**Otázka:** výběr odpovědi

Kód 1: Odpověď C

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 14:**Dovednost:** interpretace**Otázka:** otevřenáKód 1: Uvádí názor, že nahrazení zlata něčím nepotřebným nebo bezcenným je pro poučení vyplývající z bajky podstatné.

- Aby měla bajka smysl, musí být zlato nahrazeno něčím bezcenným.
- Kámen je v příběhu důležitý, protože smyslem bajky je, že místo zlata mohl klidně zakopat kámen, protože to pro něj vyjde nastejno.
- Kdybyste to nahradili něčím lepším než kamenem, nedávalo by to smysl, protože ta zakopaná věc musí být něco opravdu bezcenného.
- Kámen je pro lakomce zrovna tak zbytečný, jako pro něj bylo zbytečné zlato!
- Něco lepšího by bylo něco, z čeho by měl užitek. Ze zlata užitek neměl, a na to chtěl ten kluk upozornit.

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- Kámen je v příběhu důležitý. (*opakuje zadání*)
- Musel to být kámen. (*chybí vysvětlení*)
- Nebylo by to stejné. (*vágní*)

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Musel to být kámen, protože je těžký.

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 15:**Dovednost:** nalezení informací**Otázka:** uzavřenáKód 1: Uvádí, že lakomec prodal všechno, co měl. Může odpovědět svými slovy nebo přímo citovat z textu.

- Prodal vše, co měl.
- Všechno prodal.

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- Bylo jeho.
- Vydělal si na něj.

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Ukradl ho.

Kód 9: nezodpovězeno

Text č. 5 PLÁNEK KNIHOVNY

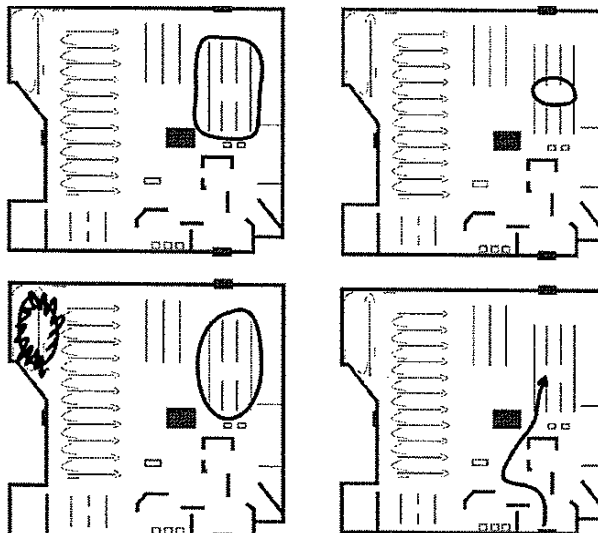
Obsah: nesouvislý text

Otázka 16:

Dovednost: nalezení informace

Otázka: uzavřená

Kód 1: Žák zakroužkuje slova „cizojazyčná literatura“ nebo řádky (police) v blízkosti těchto slov.



Kód 0: Jiné odpovědi, včetně zakroužkování, které zcela zahrnuje jakýkoliv jiný znak mapy.

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 17:

Dovednost: nalezení informace

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: Odpověď C

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka je pouze pro informaci a nebude samostatně přispívat k výsledku žáka. Bude však vzata v úvahu v rámci odpovědi na otázku 18.

Otázka 18:

Dovednost: posouzení obsahu textu

Otázka: otevřená

Kód 2: Odpověď na předchozí otázku (17) je správná. Dává takové vysvětlení, které je v souladu s odpovědí „blízko vchodu“.

- Lidé je uvidí hned, jak vstoupí do knihovny.
- Jsou odděleny od ostatních knih, takže je lidé snadno najdou.
- Aby se na ně lidé podívali jako první. (*Rozpoznává, že nové knihy jsou blízko vchodu*).
- Aby byly vidět.
- Jsou jasně vidět a nejsou schovávány mezi regály, abyste je museli hledat.
- Jdete kolem nich cestou k beletrii.

NEBO:

Odpověď na předchozí otázku (17) je správná. Dává takové vysvětlení, které ukazuje porozumění umístění nových knih ve vztahu k jiné části knihovny, než je vchod.

- Dává to dětem možnost hrát si, zatímco se dospělí rozhlížíjí kolem. (*Rozpoznává, že nové knihy jsou blízko oddělení hraček.*)
 - Když lidé vracejí knihy, uvidí nové.
- Kód 1: Odpověď na předchozí otázku (17) je nesprávná. Dává takové vysvětlení, které je v souladu s odpovědí na předchozí otázku.
- (*Odpověď na 17: V oddělení beletrie.*) Protože je to část knihovny, kterou užívá nejvíce lidí, takže si nových knih všimnou.
 - (*Odpověď na 17: Blízko informací.*) Protože jsou v blízkosti informací, může knihovnické odpovídat na otázky o těchto knihách.
- Kód 0: Žák dává nedostatečné nebo neurčité vysvětlení bez ohledu na to, zda odpověď na předchozí otázku je správná či nesprávná.
- Protože je to nejlepší místo.
 - Jsou také blízko vchodu. (*uvádí, kde nové knihy jsou, bez vysvětlení.*)
 - Nové knihy jsou blízko Návrhů a připomínek. (*Uvádí, kde nové knihy jsou, bez vysvětlení.*)
- NEBO:
- Ukazuje nepřesné porozumění nebo dává nepřijatelné či nevhodné vysvětlení, bez ohledu na to, zda odpověď na předchozí otázku je správná či nesprávná.
- Aby si jich lidé všimli, když si prohlížíjí novinky. (*Nepřesné – vyplývá, že nové knihy jsou v blízkosti novin.*)
 - Protože už není jiné místo, kam je dát. (*Nepřijatelné*)
 - Někteří lidé rádi čtou nové knihy. (*Odpověď je nevhodná vůči otázce.*)
 - (*Odpověď na 17: V oddělení beletrie.*) Aby se daly lehce najít. (*Odpověď je nevhodná vůči odpovědi na 17.*)
- Kód 9: nezodpovězeno

Text č. 6 VIRTUÁLNÍ DOJÍŽDĚNÍ

Obsah: souvislý text

Otázka 19:

Dovednost: celkové porozumění

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: Odpověď **D**

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 20:

Dovednost: posouzení obsahu textu

Otázka: otevřená

Kód 1: Uvede vhodný druh práce včetně přijatelného vysvětlení, proč člověk, který vykonává tento druh práce, nemůže virtuálně dojíždět. Odpověď MUSÍ konkrétně vysvětlovat, proč je pro výkon dané práce nutné být osobně přítomný.

- Stavebnictví. Je těžké pracovat se dřevem a cihlami jen tak odkudkoli.
- Sportovec. Sportovat musíte opravdu na stadionu.
- Instalatér. Nemůžete někomu opravit dřež z domova!
- Kopání příkopů, protože tam musíte být.
- Zdravotní sestra – po internetu je těžké sledovat, zda jsou pacienti v pořádku.

Kód 0: Uvede druh práce, neuvede vysvětlení NEBO uvede vysvětlení, které neodkazuje na virtuální dojíždění.

- Kopání příkopů
- Hasič
- Student

- Kopání příkopů, protože to je těžká práce. (*vysvětlení neukazuje, proč by bylo virtuální dojíždění obtížné*)

Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- Musí tam být

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Manažer. Musíte být v kanceláři, abyste to mohli dělat. (*nevhodné vysvětlení*)

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 21:

Dovednost: interpretace

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: Odpověď **B**

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

Text č. 7 NA PRVNÍM MÍSTĚ DIVADLO **Obsah: souvislý text**

Otázka 22:

Dovednost: nalezení informace

Otázka: uzavřená

Kód 1: Žák uvede večeři nebo pítí šampaňského. Může odpovědět vlastními slovy nebo přímo citovat.

- Právě povečeřeli a vypili šampaňské.
- „Právě jsme přišli z jídelny, kde jsme se výborně navečeřeli.“ (*Doslovná citace.*)
- „Výborně se navečeřeli a vypili dvě láhve šampaňského.“ (*Téměř doslovná citace.*)
- Večeře a pití
- Večeře
- Pili šampaňské.
- Měli večeři a pili.
- Byli v jídelně.

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Všichni tři jsme hosty na tomto zámku.
- Hlasitě se baví za dveřmi. (*toto je součást prvního jednání, ne děj, který mu předchází.*)
- Nechali Ádámovi ušít frak a smoking. (*Ne krátce před děním v textu.*)
- Přípravovali se ke vstupu na jeviště. (*Týká se spíše herců než postav.*)
- Děj se odehrává v Itálii na zámku nedaleko pláže.
- Mluví o divadle.

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 23:

Dovednost: interpretace

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: Odpověď **B**

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 24:**Dovednost:** interpretace**Otázka:** otevřená**Kód 1:** Uvádí rozdíl mezi Ádámem a druhými dvěma postavami s tím, že zmíní jednu nebo více následujících skutečností: Ádám je nejchudší nebo nejmladší ze všech tří postav, nejméně zkušený (jako slavná osobnost).

- Ádám je chudý, musí být nadšený pobytem v takovém přepychovém paláci.
- Musí být šťastný, že je se dvěma muži, kteří mu mohou pomoci ke slávě.
- Skládá hudbu pro dvě velmi známé osobnosti.
- Je mladý a mladí lidé se samozřejmě rychleji pro něco nadchnou!
- Je mladý a už se dostal na zámek. (*minimální odpověď*)
- Má nejmíň zkušeností. (*minimální odpověď*)

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- Je nadšený. (*Opakuje zadání.*)

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Je umělec.
- Zamiloval se. (*To nevysvětluje jeho nadšení pobytem na zámku.*)
- Ádám musí být nadšený; určitě se objeví ta sólistka. (*Text to nedokládá.*)
- Dostal smoking. (*Vysvětlující detail, ne samotný důvod.*)

Kód 9: nezodpovězeno**Otázka 25:****Dovednost:** celkové porozumění**Otázka:** výběr odpovědi**Kód 1:** Odpověď **D****Kód 0:** jiné odpovědi**Kód 9:** nezodpovězeno**Text č. 8 BEZPEČNOST MOBILNÍCH TELEFONŮ****Obsah: souvislý text****Otázka 26:****Dovednost:** celkové porozumění**Otázka:** výběr odpovědi**Kód 1:** Odpověď **B****Kód 0:** jiné odpovědi**Kód 9:** nezodpovězeno**Otázka 27:****Dovednost:** posouzení obsahu textu**Otázka:** výběr odpovědi**Kód 1:** Odpověď **C****Kód 0:** jiné odpovědi**Kód 9:** nezodpovězeno**Otázka 28:****Dovednost:** posouzení obsahu textu**Otázka:** otevřená

Kód 1: Uvádí aspekt moderního způsobu života, který může souviset s únavou, bolestmi hlavy nebo neschopností soustředit se. Zdůvodnění může být výslovně uvedeno nebo může být natolik samozřejmé, že ho není třeba uvádět.

- Nedostatek spánku. Když člověk nespí, bude unavený.
- Moc práce, To je únavné.
- Příliš mnoho domácích úkolů, to unavuje a bolí z toho hlava.
- Hluk – ten způsobuje bolesti hlavy.
- Stres
- Práce do večera
- Písemky
- Svět je prostě moc hlučný.
- Lidé si už ani neudělají čas na odpočinek.
- Lidé se nestarají o důležité věci, a tak jsou mrzutí a nemocní.
- Počítače
- Znečištění
- Přílišné dívání se na televizi
- Drogy
- Mikrovlnky
- Psaní příliš moc e-mailů

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- Únava (*Opakuje informaci z textu.*)
- Vyčerpání (*Opakuje informaci z textu.*)
- Neschopnost soustředění (*Opakuje informaci z textu.*)
- Bolesti hlavy (*Opakuje informaci z textu.*)
- Životní styl (*Vágní.*)

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Bolesti uší
- Kalíšky na vajíčka

Kód 9: nezodpovězeno

Otázka 29:

Dovednost: interpretace

Otázka: výběr odpovědi

Kód 1: Odpověď C

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

PŘÍLOHA P IV: VÝBĚR OTÁZEK DO DOTAZNÍKU

Dotazník	Pilotní šetření	Hlavní výzkum	Otázka	Text	číslo otázky	Druh otázky	Celkové porozumění	Nalezení informací	Posouzení obsahu textu	Interpretace	Posouzení formy textu
	x		Oznámení vyvěšené v supermarketu	souvislý	1 2 3 4	výběr odpovědi uzavřená otevřená otevřená	x	x	x	x	
Text č. 1	x	x	Čištění zubů	souvislý	5 6 7 8	výběr odpovědi výběr odpovědi otevřená výběr odpovědi	x	x x			x
Text č. 2	x	x	Balón	nesouvislý	9 10 11 12	otevřená otevřená výběr odpovědi výběr odpovědi		x	x x		
Text č. 3	x	x	Dárcovství krve	souvislý	13 14 15	výběr odpovědi otevřená výběr odpovědi	x			x	
	x		Nejvyšší věže	nesouvislý	16 17 18 19	uzavřená výběr odpovědi otevřená uzavřená	x	x	x x		
	x		Athénská demokracie	souvislý	20 21 22 23 24	výběr odpovědi otevřená otevřená výběr odpovědi výběr odpovědi	x	x x		x x	

Text č. 4	x	x	O lakomci a zlatu	souvislý	25	uzavřená	x			x		
					26	výběr odpovědi						
					27	otevřená						x
					28	uzavřená						
	x		Vysokohorské putování Afrikou	souvislý	29	uzavřená			x			
				nesouvislý	30	výběr odpovědi						x
					31	otevřená						x
					32	výběr odpovědi						
	x		Macondo	souvislý	33	otevřená				x		
					34	výběr odpovědi						x
					35	výběr odpovědi						
					36	otevřená						x
	x		Názory studentů	souvislý	37	výběr odpovědi	x			x		
					38	výběr odpovědi						
					39	otevřená						x
					40	uzavřená						
	x		Motorka	souvislý	41	výběr odpovědi				x		
					42	výběr odpovědi						x
					43	výběr odpovědi						x
	x		Cíl Buenos Aires	souvislý	44	otevřená	x		x			
					45	otevřená						
					46	výběr odpovědi						x
					47	výběr odpovědi						
	x		Metro	nesouvislý	48	uzavřená					x	
					49	výběr odpovědi						x
					50	uzavřená						x
					51	otevřená						
Text č. 5	x	x	Plánek knihovny	nesouvislý	52	uzavřená					x	
					53A	výběr odpovědi						x

					53B	otevřená			x		
Text č. 6	x	x	Virtuální dojíždění	souvislý	54	výběr odpovědi	x				
					55	otevřená			x		
					56	výběr odpovědi				x	
Text č. 7	x	x	Na prvním místě divadlo	souvislý	57	uzavřená		x			
					58	výběr odpovědi				x	
					59	otevřená				x	
					60	výběr odpovědi	x				
Text č. 8	x	x	Bezpečnost mobilních telefonů	souvislý	61	výběr odpovědi	x				
					62	výběr odpovědi			x		
					63	otevřená			x		
					64	výběr odpovědi				x	

PŘÍLOHA P V: VYHODNOCENÍ OTÁZEK DOTAZNÍKU

Čtenářská gramotnost			ZŠ Luhačovice			ZŠ Otrokovice			ZŠ Slavičín			1. ZŠ Zlín			9.ZŠ Zlín			Školy		
Otázka	Dovednost	Kód	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem
1	Celkové porozumění	1	36	29	65	13	11	24	22	24	46	14	19	33	18	26	44	103	109	212
		0	2		2		1	1			0	1		1		2	2	3	3	6
		9			0	1		1			0		1	1			0	1	1	2
2	Nalezení informací	1	35	29	64	14	12	26	20	23	43	13	20	33	18	24	42	100	108	208
		0	3		3			0	2		2	2		2		3	3	7	3	10
		9			0			0		1	1			0		1	1	0	2	2
3	Nalezení informací	1	37	27	64	14	12	26	22	24	46	14	18	32	18	28	46	105	109	214
		0	1	2	3			0			0	1	1	2			0	2	3	5
		9			0			0			0		1	1			0	0	1	1
4	Posouzení formy textu	1	31	25	56	11	9	20	19	19	38	13	13	26	14	18	32	88	84	172
		0	7	4	11		3	3	3	5	8	2	6	8	4	10	14	16	28	44
		9			0	3		3			0		1	1			0	3	1	4
5	Nalezení informací	2	12	13	25	6	5	11	8	9	17	8	7	15	7	15	22	41	49	90
		1	20	11	31	5	3	8	10	9	19	5	8	13	7	8	15	47	39	86
		0	2	4	6	3	4	7	3	6	9	1	2	3	2	1	3	11	17	28
		9	4	1	5			0	1		1	1	3	4	2	4	6	8	8	16
6	Posouzení obsahu textu	1	25	21	46	8	12	20	17	21	38	12	11	23	16	20	36	78	85	163
		0	7	6	13	6		6	3	3	6	2	5	7	1	4	5	19	18	37
		9	6	2	8			0	2		2	1	4	5	1	4	5	10	10	20
7	Posouzení obsahu textu	1	31	29	60	11	12	23	19	19	38	14	18	32	17	26	43	92	104	196
		0	4		4	3		3	3	3	6	1	2	3	1	2	3	12	7	19
		9	3		3			0		2	2			0		0	3	2	5	

8	Celkové porozumění	1	31	27	58	13	12	25	20	18	38	10	19	29	18	28	46	92	104	196
		0	4	2	6	1		1	2	5	7	5	1	6			0	12	8	20
		9	3		3			0		1	1			0			0	3	1	4
9	Celkové porozumění	1	25	23	48	12	10	22	11	19	30	10	14	24	13	21	34	71	87	158
		0	12	6	18	2	2	4	11	5	16	4	6	10	4	7	11	33	26	59
		9	1		1			0			0	1		1	1		1	3	0	3
10	Interpretace	1	30	23	53	14	10	24	16	21	37	13	14	27	16	23	39	89	91	180
		0	3	4	7		2	2	5	3	8		2	2	2	5	7	10	16	26
		9	5	2	7			0	1		1	2	4	6			0	8	6	14
11	Posouzení obsahu textu	1	27	28	55	13	10	23	19	24	43	12	13	25	16	27	43	87	102	189
		0	10	1	11	1	2	3	3		3	3	7	10	2	1	3	19	11	30
		9	1		1			0			0			0			0	1	0	1
12	Interpretace	1	34	27	61	12	12	24	19	19	38	14	17	31	18	25	43	97	100	197
		0	4	2	6	2		2	3	5	8		1	1		3	3	9	11	20
		9			0			0			0	1	2	3			0	1	2	3
13	Celkové porozumění	1	33	26	59	13	11	24	13	17	30	12	14	26	15	26	41	86	94	180
		0	5	3	8	1	1	2	9	7	16	3	5	8	3	2	5	21	18	39
		9			0			0			0		1	1			0	0	1	1
14	Interpretace	1	14	10	24	8	2	10	10	6	16	7	4	11	5	9	14	44	31	75
		0	12	9	21	6	10	16	9	12	21	5	7	12	6	9	15	38	47	85
		9	12	10	22			0	3	6	9	3	9	12	7	10	17	25	35	60
15	Nalezení informací	1	32	20	52	13	12	25	15	18	33	10	16	26	18	22	40	88	88	176
		0	6	8	14	1		1	7	6	13	3	1	4		5	5	17	20	37
		9		1	1			0			0	2	3	5		1	1	2	5	7
16	Nalezení informací	1	29	25	54	13	11	24	21	22	43	13	15	28	18	23	41	94	96	190
		0	2	3	5	1	1	2			0		2	2		3	3	3	9	12
		9	7	1	8			0	1	2	3	2	3	5		2	2	10	8	18
17	Nalezení informací	1	33	27	60	13	11	24	18	22	40	13	19	32	17	26	43	94	105	199
		0	5	2	7	1	1	2	4	2	6	1		1	1	2	3	12	7	19

		9			0			0			0	1	1	2			0	1	1	2
18	Posouzení obsahu textu	2	29	25	54	13	10	23	18	22	40	12	16	28	14	22	36	86	95	181
		1	2	1	3	1		1			0			0			0	3	1	4
		0	7	2	9		2	2	4	1	5	1	2	3	4	2	6	16	9	25
		9		1	1			0		1	1	2	2	4		4	4	2	8	10
19	Celkové porozumění	1	19	15	34	7	5	12	6	7	13	6	7	13	10	16	26	48	50	98
		0	18	14	32	7	7	14	16	17	33	8	10	18	7	11	18	56	59	115
		9	1		1			0			0	1	3	4	1	1	2	3	4	7
20	Posouzení obsahu textu	1	18	16	34	11	8	19	12	6	18	6	3	9	10	14	24	57	47	104
		0	9	4	13	2	4	6	3	14	17	6	6	12	2	8	10	22	36	58
		9	11	9	20	1		1	7	4	11	3	11	14	6	6	12	28	30	58
21	Interpretace	1	29	21	50	11	11	22	13	12	25	9	12	21	12	18	30	74	74	148
		0	8	8	16	3	1	4	9	11	20	4	5	9	4	7	11	28	32	60
		9	1		1			0		1	1	2	3	5	2	3	5	5	7	12
22	Nalezení informací	1	6	5	11	1	3	4	3		3	4		4	3	6	9	17	14	31
		0	20	17	37	13	9	22	18	20	38	6	11	17	9	14	23	66	71	137
		9	12	7	19			0	1	4	5	5	9	14	6	8	14	24	28	52
23	Interpretace	1	31	22	53	13	10	23	13	13	26	11	11	22	13	13	26	81	69	150
		0	7	7	14	1	2	3	9	10	19	1	5	6	4	8	12	22	32	54
		9			0			0		1	1	3	4	7	1	7	8	4	12	16
24	Interpretace	1	9	6	15	10	6	16	10	7	17	4	2	6	5	6	11	38	27	65
		0	8	9	17	3	4	7	7	7	14	1	3	4	3	6	9	22	29	51
		9	21	14	35	1	2	3	5	10	15	10	15	25	10	16	26	47	57	104
25	Celkové porozumění	1	13	15	28	3	4	7	18	15	33	4	5	9	6	10	16	44	49	93
		0	22	12	34	10	8	18	4	8	12	5	9	14	8	10	18	49	47	96
		9	3	2	5	1		1		1	1	6	6	12	4	8	12	14	17	31
26	Celkové porozumění	1	22	13	35	4	4	8	10	5	15	2	9	11	8	10	18	46	41	87
		0	15	16	31	10	8	18	11	18	29	7	7	14	6	11	17	49	60	109
		9	1		1			0	1	1	2	6	4	10	4	7	11	12	12	24

27	Posouzení obsahu textu	1	14	9	23	4	5	9	4	9	13	5	5	10	6	14	20	33	42	75
		0	21	19	40	10	7	17	17	14	31	4	11	15	8	6	14	60	57	117
		9	3	1	4			0	1	1	2	6	4	10	4	8	12	14	14	28
28	Posouzení obsahu textu	1	8	6	14	7	6	13	9	14	23	2	1	3	4	6	10	30	33	63
		0	4	4	8	6	3	9	8	5	13	3	1	4	3	2	5	24	15	39
		9	26	19	45	1	3	4	5	5	10	10	18	28	11	20	31	53	65	118
29	Interpretace	1	23	14	37	11	11	22	13	12	25	6	5	11	8	11	19	61	53	114
		0	13	14	27	3	1	4	9	11	20	3	4	7	5	9	14	33	39	72
		9	2	1	3			0		1	1	6	11	17	5	8	13	13	21	34

PŘÍLOHA P VI: VYHODNOCENÍ OTÁZEK DOTAZNÍKU, BODOVÉ HODNOCENÍ

Žák	Škola	Pohlaví	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	Celkem
1	Základní škola Luhačovice	D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	27	
2		D	1	1	1		2		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	27	
3		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2		1	1		1		1	1	1	1	26	
4		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	2	1	1	1		1	1			1	1	1	25
5		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	2	1	1	1		1						1	1	23
6		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	2	1	1	1		1	1		1		1	1	25
7		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1		1	1	1	1			1	28
8		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	2	1		1	1			1			1	23
9		D	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	2	1		1		1					1	20
10		D	1	1	1	1	2		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	2			1	1	1			1	1		1	23
11		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1				1	1		1	1	1	1			1	22
12		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2			1		1	1	1	1			1	26
13		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	27
14		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	2					1			1			1	20
15		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1		1			1			1	25
16		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	2			1	1						1	20
17		D	1	1	1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1		1	2	1	1		1			1			1	20
18		D	1	1	1	1	1			1	1		1	1	1		1	1	1	2	1		1		1			1			1	20
19		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				1	1	1	1				1	22
20		D	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	2			1		1					1	1	20
21		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	2			1				1	1	1	1	23
22		D	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1			1	1	2	1	1	1		1		1	1	1	1	1	24
23		D		1	1	1	2	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	2			1		1	1	1	1	1		1	23
24		D	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1		1	1	1	2			1	1	1	1	1	1				20

53		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	22
54		CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	23
55		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
56		CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22
57		CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	21
58		CH	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	15
59		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	16
60		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	17
61		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	19
62		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	22
63		CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	25
64		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	23
65		CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	24
66		CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	23
67		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	24
68	Základní škola T. G. Masaryka Otrokovice	D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	25
69		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	26
70		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	23
71		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	25
72		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	26
73		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	27
74		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	17
75		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	25
76		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	22
77		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	23
78		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	25
79		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	15
80		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	22

81		D	1	1	1			1		1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1		1			1	1									20						
82		CH	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1	2		1	1		1			1	1			1	1			21					
83		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	2	1	1	1		1	1				1	1			1	1	1		24					
84		CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		28					
85		CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1		1	1			1	1					1	1			26					
86		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2			1	1	1	1		1			1		1	1					25					
87		CH	1	1	1			1	1	1		1	1	1	1			1	1	1		1	1	1		1	1	1	1		1	1				21					
88		CH	1	1	1		2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1			1		1											1			23				
89		CH	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	2			1	1	1	1	1		1		1		1				24				
90		CH	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	2		1	1	1											1						22			
91		CH		1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2		1	1		1			1										1			22			
92		CH	1	1	1		2	1	1	1	1	1	1	1	1	1					1	1	1												1			19			
93		CH	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	2		1				1	1							1			20			
94	Základní škola Vlára Slavičín	D	1	1	1		2	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	2	1	1	1		1		1		1		1	1					24				
95		D	1	1	1	1	2	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	2		1	1	1	1		1		1		1		1	1				25			
96		D	1	1	1	1	2	1	1	1		1	1	1	1	1	1	2		1	1		1	1	1		1	1	1		1	1		1	1				26		
97		D	1	1	1	1	2	1	1	1		1	1	1	1	1	1	2		1	1		1	1	1		1	1	1		1	1		1	1				26		
98		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1				28	
99		D	1	1	1	1	1			1	1		1	1	1			1	1	2		1						1	1							1			18		
100		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1			1					1	1							1	1			24		
101		D	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1		1														1			17	
102		D	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	2		1	1		1	1		1	1	1	1	1		1	1		1	1				24	
103		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1				28	
104		D	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	2		1	1			1	1			1	1								1			23	
105		D	1		1	1	1	1	1	1			1	1	1			1	1	2		1	1						1								1			19	
106		D	1	1	1		2	1	1	1		1	1	1	1	1	1	2	1	1	1		1			1			1		1							1			24
107		D	1	1	1	1	2				1		1				1	1	1	2																				13	
108		D	1	1	1	1		1	1	1	1		1				1																				1			11	

137		CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2			1	1		1	22				
138		CH	1	1	1	1		1				1	1	1	1			1	2			1	1	1	1	1	19		
139		CH	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1		1	1	1	1	1	25	
140	Základní škola Emila Zátopka ve Zlíně	D		1	1		2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	28	
141		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2			1	1	1	1	1	1	1	25	
142		D	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1			1	2			1		1		1	1	21	
143		D	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1			1	2			1	1			1	1	21	
144		D	1	1	1	1			1		1	1	1	1				1	2	1	1	1		1			1	19	
145		D	1		1	1	2	1	1	1		1	1	1	1			1					1			1	1	16	
146		D	1	1		1	1			1	1																	6	
147		D	1		1	1			1				1	1				1		1		1						9	
148		D	1	1	1		2	1	1			1	1	1	1	1		1	2		1	1		1	1	1	1	22	
149		D	1	1	1	1	2	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	2	1		1	1	1	1		1	24	
150		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2									20	
151		D	1	1	1	1	2	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	2		1	1						21	
152		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	2	1	1	1		1				22	
153		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1		1	1		1	1	2	1				1				20	
154		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2		1	1	1	1				24	
155			CH		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1		1	1	1		1	23
156			CH	1	1	1	1	1	1	1			1		1		1		2			1			1		1	1	17
157			CH	1	1	1	1	2	1	1		1	1	1	1			1	2				1	1		1	1	1	21
158			CH	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1			1	2	1			1		1		1	1	21
159			CH	1	1	1		1		1	1	1		1	1			1	2	1		1			1	1		1	19
160		CH	1	1	1		1		1	1	1	1		1			1	2	1		1			1	1		1	18	
161		CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1		1		1			1	1	23	
162		CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1			1	1	1			1	1		1	1	1	1	20	
163		CH	1	1	1	1			1		1		1		1	1	1	1							1			12	
164		CH	1	1	1	1			1	1	1															1		8	
165		CH	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	2			1		1				1	19	

166		CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	23	
167		CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	21	
168		CH	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	20	
169		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	19	
170		CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	21	
171		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	18	
172		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	18	
173		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	9	
174		CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	
175	9. Základní škola Zlín	D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	22	
176		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	27
177		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	20
178		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	27
179		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	27
180		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	25
181		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	26
182		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	19
183		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
184		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
185		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	21
186		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	18
187		D	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	19
188		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22
189		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
190		D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	19
191		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	21
192		D	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	22
193			CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	26
194			CH	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	28

