

Studie

Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy

Veronika Najvarová

Abstrakt: V příspěvku představujeme výzkum čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ, který byl realizován ve školním roce 2005/6 na vybraných brněnských základních školách. Podrobně popisujeme výzkumný design, kombinující kvantitativní a kvalitativní metody zkoumání, jednotlivé použité techniky a nástroje, průběh výzkumu a vybrané výsledky. Na závěr nabízíme k diskusi některá zjištění.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, funkční gramotnost, faktory rozvoje čtenářské gramotnosti, PIRLS

Abstract: The paper introduces research on reading literacy of primary school children, which was conducted in 2005/6 in Brno. We describe the research design combining quantitative and qualitative approach, its methods and techniques, the course of the research and selected results. Some findings are offered for discussion towards the end.

Key words: reading literacy, functional literacy, developmental factors of reading literacy, PIRLS

1 Úvodem o gramotnosti

Vznik písma a psané řeči je zcela epochálním vývojovým mezníkem rozvoje lidské kultury a civilizace. Schopnost rychle a správně dekódovat informace se v současné době ukazuje jako prostředek a podmínka úspěchu v mnoha aspektech lidského života. Gramotnost a její rozšiřování mezi lidmi a následné zvyšování její úrovně je vnímána jako podmínka svobodného a nemanipulovaného života, jež umožňuje sociální participaci jedince na dění ve společnosti, je základním předpokladem prosperity v osobním životě, a tím

prosperity celé společnosti (Rabušicová, 2002). Analýzou potřeb společnosti jsou stanovovány znalosti a dovednosti, které si musí jedinec pro úspěšné začlenění do společnosti osvojit. Naznačuje se zde vztah gramotnosti se vzděláváním a vzděláním, s čímž úzce souvisí problém výběru vzdělávacích obsahů pro jednotlivé stupně a typy škol. Pojetí vzdělávání jako celoživotního procesu souvisí s otázkou rozvoje profesních kompetencí v závislosti na kontextu proměn doby.

2 Teoretická východiska

V první polovině dvacátého století byla negramotnost (ve svém prvotním významu) v Evropě považována za problém pouze omezeného počtu obyvatel. Primární negramotnost tak zůstala problémem jen vybraných států a oblastí (zejména Afriky, Číny a Indie). V Evropě a Spojených státech amerických se od 60. let 20. století odborníci začali setkávat s novým problémem. Objevovali se jedinci, kteří ovládli techniku čtení a psaní, ale pokud se zvýšila složitost textu, nedokázali v něm požadované informace najít nebo je využít. Tito lidé nedokázali využít dovedností číst a psát k získání nových informací, neuměli je dále zpracovávat, orientovat se na základě psaných instrukcí. Tento jev poprvé označil W. A. Gray v roce 1956 jako tzv. funkční negramotnost nebo též funkční analfabetismus (cit. podle Gavorý, 2003, s. 14).¹

2.1 Funkční gramotnost

Vůbec první uznávanou definicí funkční gramotnosti (Functional Literacy) je definice přijatá na dvacátém zasedání Valného shromáždění UNESCO v roce 1978. Ta uvádí, že *„funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.“* (UNESCO, 1978, cit. podle Rabušicové, 2002). Analýzou dalších definic můžeme vyvodit několik charakteristik, které funkční gramotnost vymezují vůči gramotnosti v pojetí základním – dichotomním²: funkční gramot-

¹Setkáváme se i s dalšími termíny označujícími tentýž jev – např. Zápotočná (2001, s. 272) hovoří o skyté negramotnosti, Maříková, Petrušek a Vodáková (1996, s. 53) popisují obecně kulturní negramotnost.

²Uvádíme jen nejvýraznější odlišnosti, podrobnější seznam viz např. Rabušicová (2002, s. 19) nebo Doležalová (2005, s. 40).

nost je kulturně a společensky podmíněna; usnadňuje a mnohdy umožňuje jedinci dosahovat osobních a společenských cílů; nejedná se o dichotomický jev, na škále neexistuje bod, který by ji rozdělil na dvě části; je schopností řešit problémy každodenního života³; je souborem vědomostí a dovedností, které umožňují práci s náročnými tištěnými a psanými materiály – nestačí jen zvládnutí základní techniky čtení a psaní; v nejširším smyslu je to schopnost komunikovat; funkčně gramotný člověk pracuje s náročnými texty, které explicitně nevyjadřují myšlenku, proto je nutné při práci s nimi zapojovat myšlenkové operace na kvalitativně vyšší úrovni.

2.2 Čtenářská gramotnost

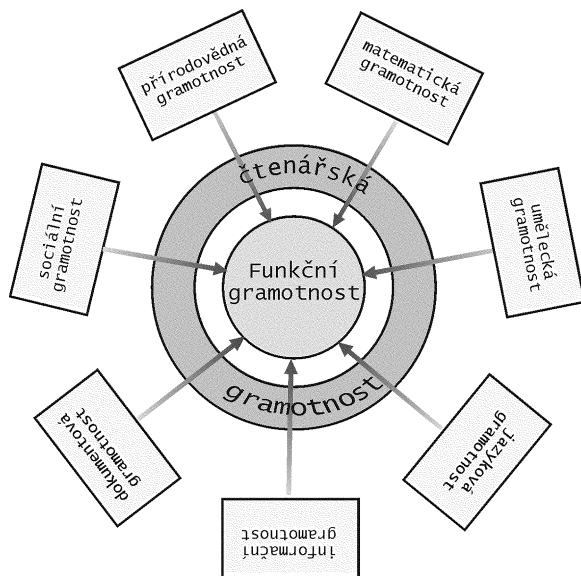
Čtenářská gramotnost (Reading Literacy; Lesekompetenz) je v našem pojetí jednou z podoblastí gramotnosti funkční⁴. Ve vzdělávacím procesu je funkce čtenářské gramotnosti zcela nezastupitelná, neboť umožňuje získávání, osvojování, zapamatování a vybavování poznatků a informací z dalších oborů vzdělávání. Postavení čtenářské gramotnosti ve vztahu k dalším oblastem funkční gramotnosti znázorňujeme na obrázku 1.

Až do první poloviny 20. století bylo čtení chápáno jako pouhé převzetí významu tak, jak byl do textu zakódován autorem. Aktivita čtenáře spočívala v základní technické zručnosti identifikace textových prvků a jejich porozumění. Vycházelo se z přesvědčení, že z téhož textu si každý čtenář převezme tentýž význam. V 80. letech 20. století bylo toto pojetí revidováno a čtení začalo být považováno za proces konstruování významu. Čtenář význam textu buduje na základě svých předchozích znalostí, očekávání a vzorců reagování (srov. např. Krashen, 2004; Tompkins, 2006). Konstruktivistický pohled na čtení zdůrazňuje individuální přístup k textům, operativní a experimentální způsoby práce s texty, jejich subjektivní interpretaci, tj. otevřený diskurs (např. Sweet a Snow, 2003; Goldman a Rakestraw, 2000).

Výzkum PIRLS čtenářskou gramotnost definuje (pro devítileté žáky) jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat*“ (Mullis a kol., 2004). Žáci jsou v tomto pojetí považováni za aktivní účastníky procesu konstruování

³Tím se liší od pojetí tzv. školní gramotnosti (srov. Rabušicová, 1998; Doležalová, 2005; Gavora, 1998/9; Průcha, 2000). Straková dokonce vyjadřuje názor, že škola nepřipravuje žáky na reálné problémy života (Straková, 2002, s. 5).

⁴O postavení čtenářské gramotnosti ve vztahu ke gramotnosti funkční viz Najvarová (2007).



Obrázek 1: Postavení čtenářské gramotnosti

významu čteného, kteří znají efektivní čtenářské strategie a techniky, jež během tohoto procesu využívají (Clay, 1991; Walter, 1999; Ruddell a Unrau, 2004). Z tohoto pojetí jsme vycházeli i při koncipování našeho výzkumu. Čtení již není považováno za jednotnou dovednost, ale za „soubor procesů, přístupů a dovedností, které se u různých čtenářů, čtenářských záměrů, typů textu nebo v různých čtenářských situacích liší“ (Mullis a kol., 2004). V těchto přístupech se objevuje zvýraznění funkční povahy čtení (tj. uplatnění ve společnosti, čtení jako nástroj učení a poznání) a konstruktivní povahy čtení (tj. přemýšlení o přečteném obsahu, vytváření pojmů na základě přečteného).

2.2.1 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Osvojování čtenářské gramotnosti v její nejširší podobě, v pojetí, které jsme naznačili výše, je aktivním, dynamickým, dlouhodobým a mnohvrstevným procesem. V průběhu času na něj působí řada faktorů, které podmiňují a ovlivňují kvalitu a úroveň čtenářské gramotnosti. Tyto faktory bychom

mohli rozdělit do dvou skupin, na faktory endogenní a exogenní. Vzhledem k obsáhlosti zkoumané problematiky jsme se rozhodli pro zúžení okruhu zkoumaných faktorů. Vybrány byly tři: osobnostní charakteristiky žáka, rodina a škola. Mezi osobnostní charakteristiky byl zařazen zájem žáka o čtení, jeho motivace ke čtení a sebehodnocení jako čtenáře. Faktor rodiny nebyl zkoumán v celé šíři. Vzhledem k neochotě škol zapojit do výzkumu i rodiče žáků, byl vypuštěn rodičovský dotazník, a proto nemohl být zkoumán vliv ekonomického zázemí rodiny a sociálního statusu rodičů. Zkoumáno bylo čtenářské zázemí v rodině a pročtenářské charakteristiky rodinného prostředí. Posledním zkoumaným faktorem byla škola a učitel, a to zejména sociálně-interaktivní dimenze v počáteční zkušenosti dítěte s psanou kulturou a přítomnost bohatého literárního podnětného, resp. gramotného prostředí ve škole (viz Zápotočná, 2004).

3 Výzkumná sonda

3.1 Cíle a výzkumné otázky

Cíle výzkumu můžeme rozdělit do dvou rovin. V *rovině teoretické* chceme **popsat a analyzovat vybrané faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně ZŠ**. Podrobná a empiricky ověřená znalost intervenujících faktorů v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti může usnadnit její rozvoj u žáků a umožnit efektivnější práci učitelů. Cílem v *rovině metodologické* je posoudit **možnosti využitých výzkumných metod pro zkoumání čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně ZŠ**.

Výzkumné otázky, které jsme si položili vzhledem ke stanoveným cílům, jsou formulovány takto: *Které faktory ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti žáků? Které činnosti odlišují úspěšné čtenáře od neúspěšných? Jaké možnosti nám přináší kombinace kvantitativních a kvalitativních metod při zkoumání čtenářské gramotnosti žáků?*

3.2 Výzkumný design⁵

Při přípravě výzkumu jsme se rozhodli pro kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu zkoumání, abychom dosáhli hlubšího porozumění příčin zjištěných výsledků. Popisovaný metodologický postup byl zvolen zejména

⁵Popis designu výzkumu vychází z textu Najvarové a Najvara (2006).

proto, že umožňuje jednak s využitím kvantitativních metod provést na početném vzorku deskripci a analýzu stavu zkoumaného jevu a jednak s využitím kvalitativní metodologie zevrubně analyzovat zkoumané aspekty na konkrétních případech. Podle Hendla jde o sekvenční kombinování kvantitativní a kvalitativní metodologie podle schématu **QUAN** → **qual**, což znamená, že „projekt primárně vychází z deduktivního procesu a testování, jež se uskuteční pomocí kvantitativního přístupu. Kvalitativní přístup se použije pro zkoumání vychýlených nebo neočekávaných výsledků.“ (Hendl, 2005, s. 278)

V první fázi byly nejprve vybrány školy pro realizaci výzkumu a v průběhu dubna 2006 bylo osloveno vedení těchto škol. Na osobních schůzkách byla ředitelům (popř. zástupcům pro 1. stupeň) vysvětlena podstata výzkumu, jeho cíle a způsob jeho provedení. V případě souhlasu vedení školy s provedením výzkumu proběhla obdobná schůzka i s učiteli všech pátých tříd dané školy. S učiteli pak byly dohodnuty konkrétní termíny testování žáků. Po zpracování a vyhodnocení získaných údajů z testových sešitů žáků byla učitelům poskytnuta zpětná vazba (seznámení učitelů s výsledky dosaženými jeho třídou, porovnání s anonymizovanými výsledky ostatních tříd a škol). Během rozhovoru s učitelem a na základě dosažených výsledků v testu byli vybráni žáci pro další zkoumání – extrémní případy každé třídy.

Vybraní žáci (extrémní případy) byli zkoumáni kvalitativními metodami. Během práce na testových úkolech jsme pozorovali, jak pracují s texty, a vedli jsme s nimi rozhovory (např. o problémových úkolech, o způsobu jejich učení z textu, používaných čtenářských strategiích). Z výsledků obou fází byly vyvozeny závěry. O znázornění jednotlivých fází výzkumu a jeho postupu jsme se pokusili na obrázku 2.

3.3 Metodologie – postup sběru dat a zkoumaný soubor

Základní soubor našeho výzkumu tvoří žáci, kteří ve školním roce 2005/6 navštěvovali 5. ročník základní školy na území České republiky. Ze základního souboru byl dostupným výběrem získán výběrový soubor. Na území města Brna bylo osloveno šest škol. Tyto školy byly vybrány z důvodu své lokality, svého zaměření nebo na základě zkušeností s dřívější spoluprací. Každá škola, která se zúčastnila výzkumu, byla něčím odlišná od ostatních (kvůli zaručení anonymity výsledků byly školy rozlišeny barvami, jednotlivé třídy škol pak příslušným označením). Zapojila se jedna základní škola s rozšířenou výukou jazyků (žlutá), škola s rozšířenou výukou matematiky

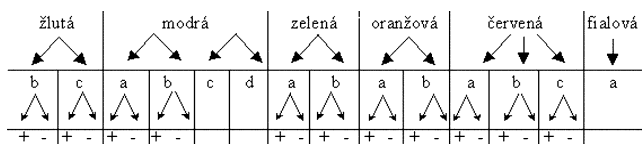


Obrázek 2: Design výzkumu

a přírodovědných předmětů (zelená), škola s dyslektickými třídami (modrá), církevní základní škola (červená), škola sídlištní příměstská (oranžová) a základní škola bez další specifikace (fialová). Všechny školy byly dvoustupňové, se všemi devíti ročníky. Podle vyjádření vedení škol byli žáci rozděleni do tříd již v prvním ročníku a k žádným výrazným přesunům žáků mezi třídami nedocházelo. Toto se netýká pouze dvou škol – *modrá škola* má dvě speciální páté třídy pro žáky se specifickými poruchami učení a *žlutá škola* své žáky ve druhém ročníku dělí na základě testování jazykových dovedností do jazykových a nejazykových tříd. V našem případě byla *žlutá c* celá jazyková, *žlutou b* navštěvovali žáci zařazení do jazykové i nejazykové skupiny. Testování žáků všech pátých ročníků odmítla jedna škola (fialová), se zdůvodněním, že v jedné ze tříd je velké množství dětí s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Tato škola si současně nepřála účast v dalších fázích výzkumu. Rodiče dvou žáků zkoumané třídy v této škole také písemně odmítli účast svých dětí při testování. Ve třídách ostatních škol se první fáze výzkumu zúčastnili všichni žáci, kteří v den testování byli přítomni ve škole. Celkem se této fázi výzkumu zúčastnilo 279 žáků ze 14 tříd šesti škol.

Pro získání hlubšího vhledu a porozumění dosažených výsledků jednotli-

vých tříd jsme se rozhodli, že žáci, kteří v dané třídě dopadli nejlépe, respektive nejhůře v testu čtenářských dovedností, budou podrobeni dalšímu testování pomocí série vybraných čtenářských úkolů. Pokud v jedné třídě dosáhli zamýšlení žáci stejného výsledku, o výběru jednoho z nich rozhodly odpovědi ze žákovského dotazníku a rozhovor s učitelem. Touto metodikou bylo vybráno a dále zkoumáno 22 žáků. Z užšího výběru pro kvalitativní sondu byly vyřazeny tři třídy ze dvou škol (*modrá c*, *modrá d*, *fialová a*). Dvě *modré* třídy byly speciálními třídami pro žáky s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Vzhledem k této diagnóze žáků jsme nehledali další a hlubší příčiny neúspěchu ve čtenářském výkonu. *Fialová* škola další fáze výzkumu odmítla. Tři roviny výběru vzorku jsou znázorněny schématem na obrázku 3 (rovina školy – barva, rovina třídy – písmeno, rovina žáka – nejlepší, nejhorší).



Obrázek 3: *Postup výběru vzorku*

3.4 Metodologie – popis výzkumných technik a nástrojů

Jednotlivé použité výzkumné techniky a nástroje popíšeme s ohledem na časovou posloupnost výzkumu. Jejich přehled jsme zobrazili ve schématu na obrázku 4, charakteristiku použitých technik a nástrojů jsme pro přehlednost rozdělili do dvou částí (podkapitol příspěvku).

3.4.1 První fáze výzkumu – kvantitativní šetření

První výzkumnou metodou této fáze byl žákovský dotazník vlastní konstrukce. Spolu s textem pro testování čtenářských dovedností byl umístěn v testovém sešitě nazvaném *Moje čtení*.

Otázky žákovského dotazníku byly rozděleny do tří částí, každá část zkoumala jeden z vybraných faktorů rozvoje čtenářské gramotnosti. Při tvorbě dotazníku jsme vycházeli z výzkumů, které již v této problematice byly uskutečněny (Matějů a Straková, 2006; Mullis a kol., 2004). Zkoumány byly



Obrázek 4: Výzkumné techniky a nástroje

tři faktory: osobnostní charakteristiky žáků, rodinné zázemí a práce s textovými materiály ve škole.

V druhé části testového sešitu *Moje čtení* byl umístěn text *Myši vzhůru nohama* od Roalda Dahla, na který navazovala sada otázek zjišťujících úroveň tzv. procesů porozumění, tedy typů činností, které žáci vykonávají při řešení úlohy (Mullis a kol., 2004; Kramplová a Potužníková, 2005). Tento text byl použit ve výzkumu PIRLS 2001 a poté mezinárodně publikován jako moderně pojatá ukázková úloha, se kterou se žáci při účasti v podobných výzkumech mohou setkat, a jako typ úlohy, který splňuje požadavky na otázky formulované tak, aby rozvíjely čtení ve smyslu čtenářské gramotnosti. Vybraný text pokrývá doménu vyprávění, se kterou se žáci setkávají nejdéle a nejintenzivněji, a proto by pro ně měla být nejsnazší. Předpokládali jsme proto, že v ostatních doménách (dokument, výklad) dosáhnou žáci horšího výsledku než ve vyprávění.

3.4.2 Druhá fáze výzkumu – kvalitativní šetření

Kvalitativního šetření v rámci druhé fáze výzkumu se účastnilo 22 vybraných žáků. Těmto žákům byla předložena sada šesti textů s úkoly. Tato testová baterie byla nazvána *Čtenářské úkoly*. Během práce s texty byli žáci pozorováni, sledováno bylo obzvláště používání čtenářských strategií,

bylo využito in-akční metody verbalizace, tzv. hlasitého uvažování v průběhu plnění úkolu (Gavora, 1996; Janík, 2005). Ke každému úkolu testu čtenářských dovedností *Čtenářské úkoly* byla připravena sada otázek zaměřených na poznání hlubších souvislostí rozvoje čtenářských dovedností a čtenářských strategií žáka. Bylo využíváno i sondážních otázek (srov. Hendl, 2005, s.170), pokud se žák nad úkolem hlasitě zamýšlel. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru jsme zjišťovali postoje žáků ke čtení, způsob jejich učení z textu, způsob práce s texty ve škole a učitelovy činnosti s psanými materiály během výuky.

3.5 Metodologie – postup zpracování dat

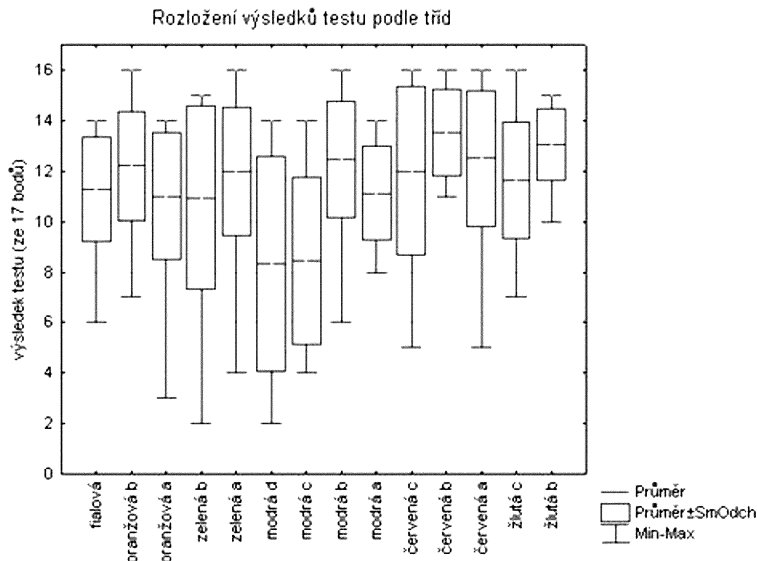
Data získaná ze žakovského dotazníku a testu čtenářských dovedností byla převedena do programu Statistica. Data byla vyhodnocována s ohledem na jejich povahu: pro nominální proměnné s více hodnotami a intervalové proměnné byl použit *H-test podle Kruskala-Wallise*; pro ordinální proměnné a intervalové proměnné jsme využili *Spearmanův koeficient pořadové korelace*, případně *Kendalla*; pro nominální proměnné se dvěma kategoriemi a intervalové proměnné byl použit *U-test podle Manna a Whitneyho*, případně *Spearmanův koeficient pořadové korelace*. Všechna data byla testována na hladině významnosti $p = 0,05$. Vzhledem ke způsobu výběru vzorku (záměrný, respektive dostupný výběr) si ale neklademe za cíl zobecňovat zjištěné skutečnosti na základní soubor, proto se výsledky testování hladiny významnosti nebudeme dále zabývat (srovnej viz Soukup a Rabušic, 2007).

Data, která jsme získali během práce s extrémními případy, byla zpracovávána metodami kvalitativního přístupu. Záznamové archy byly podrobeny *obsahové analýze textu*, čímž jsme získali seznam třiceti výroků žáků, respektive popisů činností žáků s textem, který je nyní předložen k *expertnímu posouzení* pěti odborníkům na různé aspekty zkoumané problematiky. Ti provedou kategorizaci jednotlivých položek. Porovnáním a analýzou jednotlivých kategoriálních systémů dospějeme k návrhu klasifikace čtenářských strategií na základě analýzy testovaných dovedností a pozorování žáků při práci s textem.

4 Výsledky

Při vyhodnocování výsledků testu čtenářských dovedností jsme nezjistili signifikantní rozdíly v dosažených skóre mezi dívkami a chlapci, což nepo-

tvrdí výsledky mezinárodních výzkumů. Při vyhodnocování testu čtenářských dovedností (PIRLS 2001) jsme zjistili, že mezi jednotlivými třídami existují značné rozdíly v dosaženém skóre (obrázek 3). Nejlepšího výsledku dosáhla třída *červená b*, jejíž výsledky jsou velmi homogenní a průměrné skóre je 13,5 bodu. Největší varianci v dosažených výsledcích vykazuje třída *zelená b*, jejíž bodové rozpětí je nejširší (nejvíce 15 bodů, nejméně 2 body).



Obrázek 5: Rozložení výsledků testu podle tříd

4.1 Které faktory ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti žáků?

V dotazníku jsme zjišťovali **čtenářské sebevědomí žáka** (jako jednu z osobnostních charakteristik). Pomocí *Spearmanova koeficientu pořadové korelace* jsme zjistili, že vztah mezi sebehodnocením čtenářských dovedností a dosaženým skóre je signifikantní. Významným prediktorem úrovně čtenářské gramotnosti je **obliba čtení**. Zjistili jsme, že vztah mezi oblíbou čtení a dosaženým skóre je signifikantní ($R = -0,264$). Jako signifikantní ($R = 0,295$) se ukázal i vztah mezi **počtem přečtených knih** za určité období a dosaženým skóre. Dále měli respondenti označit, které z nabízených

čtenářských materiálů čtou (knihy, časopisy, noviny, komiksy). Signifikantní vztah jsme zjistili pouze u čtení knih ($R = 0,235$) a u čtení komiksů ($R = 0,128$). Současně se ukázalo, že čím větší **spektrum materiálů** žáci využívali, tím vyššího skóre dosáhli ($R = 0,184$).

Zjišťovali jsme také charakteristiky rodinného zázemí podporujícího čtenářské aktivity dětí. Existuje signifikantní vztah ($R = -0,168$) mezi dosaženým skóre a skutečností, že je žák **obdarován knihami**. Pomocí *U-testu Manna a Withneyho* jsme objevili signifikantní vztah ($Z = 2,227$) mezi dosaženým skóre v testu a **společným předčítáním rodičů dětem**. Ukázalo se, že 65 % žáků bylo v dětství předčítáno nepravidelně nebo vůbec. Celkem 4,6 % žáků uvedlo, že je jim stále ještě předčítáno. Skutečnost, že žáci **vidí své rodiče číst** se také ukázala významnou a *U-testem* byl zjištěn signifikantní vztah ($Z = 3,509$). Možnost **komunikace o přečtených obsazích** se ukázala jako signifikantní, ale pouze pro určité skupiny, a to v případě komunikace se spolužáky ($Z = 3,842$) a kamarády ($Z = -5,082$). Nesignifikantní se ukázala komunikace o přečteném s rodiči, učiteli, případně nekomunikování s žádnou nabízenou skupinou.

Při zkoumání **vlivu školy a učitele** na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků jsme neobjevili žádné statisticky významné závislosti, tj. neprojeví se souvislosti s vlivem školy a učitelů na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků v jejím funkčním pojetí. Tyto nálezy korespondují s údaji získanými z učitelského dotazníku a v rozhovorech s žáky. Z těch vyplývá, že učitelé nejčastěji využívají čtení během frontální výuky k tzv. předčítání (jeden žák čte nahlas, ostatní sledují text); nepodporují aktivní práci s texty, zápisy do sešitů žáci nejčastěji opisují z tabule nebo jsou jim diktovány; většina učitelů vyžaduje vedení čtenářských deníků, ale dále s nimi nijak nepracuje, ve většině případů je hodnocena pouze jejich formální stránka; i na prvním stupni učitelé využívají zkoušení jednoho žáka před tabulí, přičemž vyžadují reprodukci naučených údajů; porozumění přečtenému ověřují nejčastěji jako převyprávění vlastními slovy.

Za prediktory čtenářské gramotnosti žáků můžeme považovat **známky v jednotlivých předmětech** (český jazyk, matematika, vlastivěda, cizí jazyk), přičemž nejsilnější vztah jsme zjistili u známky z českého jazyka ($R = -0,376$).

4.2 Jaké možnosti nám přináší kombinace kvantitativních a kvalitativních metod při zkoumání čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií žáků?

Zdá se, že námi použité metody a techniky byly vzhledem ke zkoumané problematice zvoleny vhodně. Žákovský dotazník přinesl data, která byla následně doplněna daty získanými z rozhovoru s učitelem a s údaji získanými v učitelském dotazníku a naopak. Tím jsme dosáhli triangulace dat. Použité výzkumné nástroje by se mohly stát součástí školních vzdělávacích programů jako nástroje evaluace práce učitele a vzdělávacích výsledků žáků. Využití testu čtenářských dovedností PIRLS 2001 ve školách je možné v omezené míře, protože sice byla uvolněna česká verze testové úlohy (Kramplová, Potužníková, 2005), ale její součástí není způsob vyhodnocování a interpretace získaných dat, což by mohlo značně zkomplikovat práci učitele.

5 Shrnutí výsledků, diskuse, závěry

Výzkum čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně ZŠ potvrdil některé z našich hypotéz. Vzhledem k rozsahu a výběru vzorku si nedovolujeme pokusit se o zobecnění na širší populaci, přestože jisté tendence výsledky naznačují.

Potvrdilo se nám, že velký vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti mají osobnostní charakteristiky žáka, zejména jeho **sebehodnocení** a **zájem o čtení knih**. **Zájem o čtení** se projevoval ve výběru čtených materiálů a uvedením počtu přečtených knih. Zde bychom mohli připomenout, že učitelé nevyužívají všech možností **čtenářských deníků**. Práce s nimi vyznívá jednotvárně a jejich hodnocení formálně. Žáky práce na čtenářských denících nebaví a jejich vedení nijak neovlivnilo dosažené skóre v testu. **Komunikace o přečtených obsazích** se spolužáky a kamarády se také projevila jako významný prediktor výsledku testu čtenářských dovedností. To se nepotvrdilo u komunikace s rodiči a učiteli.

Rodinné prostředí má zásadní vliv na rozvoj čtenářských dovedností žáků. Obzvláště významným se ukazuje **předčítání dětem** v dětství. Pozitivní postoj rodičů ke knihám a uznávání čtení jako plnohodnotného trávení volného času se projevuje **obdarováváním dětí knihami** a také faktem, že **děti vidí své rodiče číst**.

Na rozdíl od dvou předchozích faktorů se nám překvapivě ukázalo, že **škola** v plné míře **nevyužívá svého potenciálu** pro rozvoj čtenářské gra-

motnosti žáků. Z žákovských a učitelských dotazníků a z rozhovorů s žáky vyplývá, že učitelé nepodporují aktivní práci s textem (vyhledávání v doplňkových zdrojích, rozvoj tichého čtení, samostatné zpracovávání informací), upřednostňují frontální práci s texty, především s učebnicí, v hodinách převládá hlasité předčítání textů. Učitelé často vyžadují reprodukci (respektive doslovnou reprodukci) učiva. Některé z těchto výsledků potvrzují i závěry výzkumu PIRLS. Ty mimo jiné ukázaly, že většina zkoumaných učitelů (v rámci PIRLS) používá čtenářské materiály **jednotným způsobem**, bez ohledu na čtenářskou úroveň žáků, **porozumění čtenému** ověřují slovní reprodukcí nebo určením hlavní myšlenky a méně často využívají srovnání se zkušenostmi žáka nebo s dalšími texty, nerozvíjejí dovednosti předvídání a zobecnění. Výsledky našeho výzkumu rovněž potvrzují nálezy PIRLS o vysoké frekvenci **čtení žáků nahlas** na úkor nácviku čtení potichu. Není také obvyklé, že by si žáci mohli během výuky **volit materiál ke čtení**. Čtení je v našich školách vysoce organizovaná činnost řízená učitelem. Jak naznačují výsledky PIRLS i našeho výzkumu, tento stav není pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků příliš příznivý.

Literatura

- CLAY, M. *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland: Heinemann, 1991.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.
- GAVORA, P. *Gramotnost: vývin a možnosti jej didaktického usměrňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1869-8.
- GAVORA, P. Školská gramotnosť versus funkčná gramotnosť. *Slovenský jazyk a literatúra*, roč. 45, 1998/99, č. 5–6, s. 143–147. ISSN 1335-2040.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- GOLDMAN, S. R., RAKESTRAW, J. A. Structural Aspects of Constructing Meaning From Text. In KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D., BARR, R. *Handbook of Reading Research*. Volume III. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 311–335. ISBN 0-8058-2399-9.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- KRASHEN, S. D. *The Power of Reading*. USA: Heinemann, 2004. ISBN 1-59158-169-9.
- MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník*. 1. díl. Praha: Karolinum, 1996.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. Víceletá gymnázia a jejich role v reprodukci vzdělanostních

- nerovností. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
- MULLIS, I. V. S., KENNEDY, A. M., MARTIN, M. O., SAINSBURY, M. *PIRLS 2006 Assessment framework and specifications*. Chestnut Hill, MA (USA): Boston College, 2004. ISBN 1-889938-37-8.
- NAJVAROVÁ, V., NAJVAR, P. Uplatnění smíšené metodologie při zkoumání strategií práce s textem žáků 1. stupně ZŠ a při zkoumání fenoménu rané výuky cizích jazyků. In KNECHT, P. (ed.) *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik (v disertačních pracích studentů DSP)*. Brno: MU, 2006, s. 77–82. ISBN 80-210-4163-3.
- NAJVAROVÁ, V. Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. (ed.) *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007, s. 77–84. ISBN 978-80-7315-153-9.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- RABUŠICOVÁ, M. Funkční gramotnost, lidský kapitál a moderní společnost. In MATĚJŮ, P. A KOL. *Funkční gramotnost dospělých*. Národní zpráva z projektu SIALS. Praha: SoÚ AV ČR a SC&C, 1998, s. 9–22.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: George Town MU, 2002. ISBN 80-210-2858-0.
- RUDELL, R. B., UNRAU, N. J. (ed.) *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.). Newark, DE (USA): IRA, 2004.
- SOUKUP, P., RABUŠIC, L. Několik poznámek k jedné obsesi českých sociálních věd – statistické významnosti. *Sociologický časopis*, roč. 43, č. 2, s. 379–395, 2007.
- STRAKOVÁ, J. A KOL. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
- SWEET, A. P., SNOW, C. E. *Rethinking reading comprehension*. NY: The Guilford Press, 2003. ISBN 1-57230-892-3.
- TOMPKINS, G. E. *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*. USA: Pearson Education, 2006. ISBN 0-13-119076-8.
- WALTER, P. Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 19, s. 31–48, 1999. ISSN 0260-1370.
- ZÁPOTOČNÁ, O. *Kulturní gramotnost v sociálno-psychologických súvislostiach*. Bratislava: Album, 2004. ISBN 80-968667-3-7.
- ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 271–306. ISBN 80-7178-585-7.

NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace* 2008, roč. 18, č. 1, s. 7–21. ISSN 1211-4669.

Autorka: Mgr. Veronika Najvarová, Centrum pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty MU, Poříčí 31, 603 00 Brno,
e-mail: najvarova@ped.muni.cz