

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Bakalářská práce

**Čtenářská gramotnost u středoškolské a učňovské
mládeže v Plzeňském kraji**

Lenka Ťoupalová

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.

Plzeň, 2012

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka ŤOUPALOVÁ**
Osobní číslo: **P09B0033K**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku**
Název tématu: **Čtenářská gramotnost u středoškolské a učňovské mládeže
v Plzeňském kraji**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. Zpracování projektu práce
2. Sběr a analýza odborné literatury
3. Realizace projektu práce
4. Závěry a doporučení pro praxi
5. Zpracování a odevzdání DP, BP i v elektronické podobě

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy: 118
Forma zpracování bakalářské práce: tištěná
Seznam odborné literatury:

GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. Dotisk r. 2008. ISBN 80-246-0956-8.

CHRÁSTKA, M. Metody pedagogického výzkumu - Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1369-1.

TRÁVNÍČEK, J. Čteme? : obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

MANGUEL, A. Dějiny čtení. [Přeložila Olga Trávníčková]. Brno: Host, 2007. ISBN 978-80-7294-231-2.

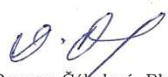
Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.
Katedra pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 18. června 2011

Termín odevzdání bakalářské práce: 31. března 2012


Doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.
děkanka

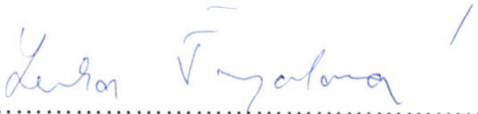



PhDr. Dagmar Čabalová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Plzni dne 3. října 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím
uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 30.03. 2012


.....
vlastnoruční podpis

Srdečně děkuji Pavle Sovové za inspiraci, vstřícnost a laskavé jednání při tvorbě mé bakalářské práce. Martině Beranové za podporu a podání pomocné ruky a mé rodině za trpělivost, lásku a toleranci.

Obsah

1 VÝZNAM ČTENÍ A DEFINICE ČTENÁŘSTVÍ	9
1.1 Čtenářství jako proces	9
1.1.1 Mluvený projev	9
1.1.2 Aktivní čtení	9
1.2 Definice čtenářství	10
1.3 Dějiny čtení	11
1.3.1 Hlasité versus tiché čtení	11
1.3.2 Dějiny výuky čtení	12
2 PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA ADOLESCENTA	15
2.1 Specifika období dospívání	15
2.2 Adolescent coby čtenář	16
3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	18
3.1 Definice čtenářské gramotnosti	18
3.2 Výsledky měření čtenářské gramotnosti organizací PISA (2009)	20
3.3 Definice dovedností	21
3.4 Rozvoj ČG u studentů - adolescentů	23
3.5 Čtenářská gramotnost v RVP	26
3.5.1 Doporučení pro inovace kurikula	27
3.6 Rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím ICT technologií	28
4 EMPIRICKÁ ČÁST	31
4.1 Stanovení hypotéz	31
4.2 Metoda, popis a průběh výzkumu	32
4.3 Respondenti	33
4.4 Výsledky výzkumného šetření	34
4.4.1 Porovnání hypotéz:	43
4.5 Souhrn výsledků a doporučení pro pedagogickou praxi	47

5 ZÁVĚR	48
6 RESUMÉ	49
7 SUMMARY	50
8 SEZNAM PŘÍLOH	51
9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ:	52

Úvod

Rychlý rozvoj společnosti, a to především výrobních a informačních technologií, si žádá i adekvátní rozvoj vědomostí a dovedností, které umožní mladým lidem se plnohodnotně zapojit do běžného života i pracovního procesu. Za jednu ze stěžejních dovedností je v současnosti považována čtenářská gramotnost, tj. osvojení si dovednosti čtení s porozuměním a vytvoření si pozitivního vztahu ke čtení.

Výsledky mezinárodního měření PISA u patnáctiletých ukázaly, že je třeba se problematikou čtení, čtenářství a čtenářské gramotnosti i nadále seriózně zabývat.

Ve své práci jsem se zaměřila na adolescenty a pokusila jsem se zpracovat strategii, jak rozvoj čtenářství u této skupiny efektivně podpořit.

Bakalářská práce obsahuje dvě části – teoretickou a empirickou. V teoretické části se zabývám čtením, jeho historií a výukou, adolescenty jako specifickou skupinou a jejich vztahem ke čtenářství, čtenářskou gramotností a výsledky jejího měření mezinárodní organizací PISA (2009), rozvojem čtenářské gramotnosti u studentů, postavením čtenářské gramotnosti v rámci RVP, doporučeními k inovaci školního kurikula a rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím ICT technologií. V empirické části formou dotazníkového šetření se pokusím zjistit vztah a postoj adolescentů ke čtení/ ke knize /k využití ICT technologií a jejich preferenci.

V závěru se zabývám další strategií rozvoje čtenářské gramotnosti u adolescentů a možnostmi začlenění jejich preferencí ve vztahu ke čtení do výuky.

Neboť touhu číst, stejně jako všechny ostatní touhy, které rozptylují naše nešťastné duše, je možné analyzovat. Virginia Woolfová "Sir Thomas Browne", 1923

1 Význam čtení a definice čtenářství

1.1 Čtenářství jako proces

1.1.1 Mluvený projev

V mluveném projevu, kdy sdělujeme své myšlenky, zapojujeme prvně představivost. Nejprve si v mozku vytvoříme konkrétní představu toho, o čem budeme mluvit, a podle toho poté volíme ta nejuvýstižnější slova a dáváme jim svými emocemi určitý výraz. Bohužel to tak nemusí být u čtení, kdy často vnímáme pouze litery a mezery v textu. Mnohdy si neuvědomujeme, že i textu je třeba porozumět, dát mu význam. Pokud chceme správně porozumět čtenému textu, je třeba ho naplnit emocemi, vjemy, intuicí, vědomostmi, duší. Nemá pro nás žádný význam číst v němčině, pokud dobře neovládáme německý jazyk, i když technicky bychom to při znalosti liter a základů gramatiky snadno zvládli. Prosté mechanické ozvučení textu bez pochopení jeho významu nelze považovat za skutečné čtení. To je třeba chápat v obecné i individuální souvislosti. Proces čtenářství, stejně jako myšlení, závisí na schopnosti dešifrovat a používat jazyk. To znamená slova, z kterých se tvoří text a myšlenka.

1

1.1.2 Aktivní čtení

Aby se čtení stalo aktivním, musíme si na základě autorova slova vytvořit svoji představu a dosadit si ji za čtené slovo.² To může být poněkud obtížné u textů, které obsahují nám neznámá slova např. slang, cizí slova, zastaralé výrazy nebo téma, které nás neoslovuje. Proto je význam čtení přímo navázán na konkrétního čtenáře: „*Jazyk může být sám o sobě arbitrární absurditou, že nemusí sdělovat nic jiného než svou vlastní koktavou podstatu, že*

¹ MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. 1. vyd. Překlad Olga Trávníčková. Brno: Host, 2007, s. 480.

Teoretická knihovna, 18. ISBN 978-807-2942-312.

² SOVOVÁ, Pavla. Sdělné aktivní čtení: Studijní materiály - KPG/HVR. In: *Západočeská univerzita: courseware* [online]. 2011 [cit. 2012-03-26]. Dostupné z: www.zcu.cz/portal/

jeho existence může záviset ne na těch, kdo je vyslovují, nýbrž na těch, kdo jej interpretují, a že rolí čtenářů je učinit viditelným to, co psaní pouze naznačuje.“³

1.2 Definice čtenářství

Z definice čtenářství „Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa.“⁴ nám vyplývá, že čtenářství ale samo o sobě není jen záležitostí jedince, nýbrž celé společnosti.

Z pojetí čtenářství od Homolové je zřejmé, že této roli se jedinec teprve učí:

„Čtenář je v našem pojetí rolí individualizovanou – osobnostně přijímanou a interpretovanou, socializovanou – společenskou, formovanou v procesu sociálního učení, objektivizovanou – podrobenou kritickým reflexím a změnám v prostoru a čase, a interiorizovanou – zvnitřněnou, je součástí sebesystému (představa o vlastním já a jeho hodnocení) jedince.“⁵

Výzkumy čtenářství v posledních letech, např. PISA 2009, potvrdily, že rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti vyžaduje výraznější podporu, která by měla zahrnout změny používaných výukových metod čtení i spolupráci zainteresované veřejnosti - rodičů, knihoven, nakladatelů, médií atd.⁶

³ MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. 1. vyd. Překlad Olga Trávníčková. Brno: Host, 2007, 480 s. Teoretická knihovna, 18. ISBN 978-807-2942-312. s. 59

⁴ WILDOVÁ, Radka. Rozvoj čtení a čtenářství v ČR. In: *Společnost CzechRA* [online]. 2002 [cit 2012-02-18]. Dostupný z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra

⁵ HOMOLOVÁ, Kateřina. *Alter ego čtenář. Duha: Informace o knihách a knihovnách z Moravy*. Brno: předplatné tisku, s.r.o, 2010, roč. 2010, č. 1. ISSN 0862-1985. Dostupné z <http://duha.mzk.cz/clanky/alter-ego-ctenar>

⁶ WILDOVÁ, Radka. Rozvoj čtení a čtenářství v ČR. In: *Společnost CzechRA* [online]. 2002 [cit 2012-02-18]. Dostupný z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra

1.3 Dějiny čtení

1.3.1 Hlasité versus tiché čtení

Z dějin máme doloženo, že nejprve se četlo nahlas. Technika tichého čtení se začala běžně používat až od desátého století. Čtení nahlas bylo normou od počátku psaného slova. V praxi to znamenalo, že i ve velkých starověkých knihovnách se pracovalo v prostředí mumlavého hluku, když si lidé předříkávali čtený text. Můžeme si představit čtenáře z knihoven Kartága nebo Alexandrie, jak rozkládají tabulky nebo svitky a polohlasem si z nich čtou, protože nevěděli, že se dá číst i jiným způsobem. Například Augustin, profesor řečnictví, pochopil, že písmo můžeme taktéž používat k rozmluvě s nepřítomnými. Písmena chápal jako zvuky a následně znaky věcí, které máme na mysli.⁷

V tomtéž duchu se vyjádřil i Martialis: „*To, co recituješ krásně, jsou mé a ne tvoje básně! Blekotání nám však praví, že je něco též z tvé hlavy.*“⁸

Čtení bylo formou mluveného slova a myšlení. Ve středověku spisovatelé předpokládali, že čtenář spíše jejich dílo uslyší, než by měl možnost ho vidět, jelikož i oni samotní si při psaní vyslovovali slova nahlas.⁹

Tiché čtení v 10. stol. s sebou přineslo nebezpečí, které křesťanští duchovní nepředpokládali. Knihu, kterou lze číst soukromě a o které lze přemýšlet. Čtenář již nepotřebuje okamžitou radu nebo vysvětlení, knihu nelze okamžitě odsoudit nebo zcenzurovat. Čtení očima je možné vnímat jako intimní rozhovor mezi čtenářem a knihou. Čtenář brzy poznal, že nejsnazší cestou k uchování knihy a úniku před perzekucí je vytvořit si

⁷ MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. 1. vyd. Překlad Olga Trávníčková. Brno: Host, 2007, s. 480.

Teoretická knihovna, 18. ISBN 978-807-2942-312.

⁸ MARTIALIS, Marcus Valerius, POSPÍŠILOVÁ, Zuzana, ed. a STEHLÍKOVÁ, Eva, ed. *Posměšky a jízlivosti: výbor z epigramů*. Vyd. 2., (pozměn.). V Praze: Československý spisovatel, 1983. 327 s. Klub přátel poezie. Zlatý fond poezie; roč. 23, sv. 5, I:38

⁹ MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. 1. vyd. Překlad Olga Trávníčková. Brno: Host, 2007, s. 480.

Teoretická knihovna, 18. ISBN 978-807-2942-312.

její otisk v paměti. Naučit se text z paměti umožňuje čtenáři, aby se myšlenky z knihy staly součástí jeho já.¹⁰

Zrovna tak i v dnešních knihovnách, kdy upřednostňujeme čtení očima, není naprosté ticho. Je slyšet tiché vrnění počítačů a cvakání klávesnic. Informace z četby i své poznámky uchovávají čtenáři v paměti svého počítače, oproti renesanci, kdy si museli pro získání potřebné citace či jména zapátrat pouze ve svém paměťovém archivu. Dnešní studenti zapínají počítače a s jejich pomocí získávají přesnější a objemnější informace než jejich předchůdci. V moderní společnosti se právě díky technickému pokroku klade důraz na přesnost a na kvantitu. Přesto nesmíme zapomínat, že stále je to především čtenář, kdo si utváří řád a vyvozuje závěry.¹¹

1.3.2 Dějiny výuky čtení

Schopnosti číst nahlas, číst potichu a uchovávat přečtené ve své mysli získává většina z nás ve škole. Albert Manguel ve své knize uvádí:

„Metody, jimiž se učíme číst, nejenže ztělesňují zvyklosti naší konkrétní společnosti, co se týče gramotnosti (předávání informací, hierarchie vědění a moci), ale také podmiňují a omezují způsoby, jak svou schopnost číst využíváme.“¹²

Z textů povinně opisovaných či zapisovaných do školních sešitů se můžeme dozvědět, ve které době se žáci neučili číst pro potěšení a poznání, ale pouze pro vyučování a demagogickou propagaci.

Například ve středověku se rozšířila na univerzity, farní i klášterní školy scholastická metoda, podle které nebylo porozumění nezbytnou podmínkou vědění. Studenti se učili gramatická pravidla nazpaměť a výsledky nebyly uspokojivé. Číst se učilo pomocí ortodoxních komentářů, které měly podobu stručných poznámek. Studenti neměli za úkol

¹⁰ MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. 1. vyd. Překlad Olga Trávníčková. Brno: Host, 2007, 480 s.

Teoretická knihovna, 18. ISBN 978-807-2942-312.

¹¹ MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. 1. vyd. Překlad Olga Trávníčková. Brno: Host, 2007, 480 s.

Teoretická knihovna, 18. ISBN 978-807-2942-312.

¹² Tamtéž s. 93

odhalovat individuální hodnoty textu, nýbrž být schopni interpretovat a srovnávat verze uznávaných autorit.¹³

V roce 1441 ředitel latinské školy v Sélestatu L. Dringenberger provedl zásadní změny ve výuce. Gramatická pravidla vysvětlil a studenti je již nemuseli pouze memorovat, vyřadil z výuky tradiční komentáře a glosy a místo toho pracoval přímo s církevními texty, dovolil studentům diskuzi k probíranému tématu. Diskuze v té době se ještě řídila pevně danými pravidly, přesto nový způsob výuky čtení byl položený. Ve školních sešitech najdeme napsané nedělní modlitby a žalmy, které studenti opisovali z tabule. Pravděpodobně je znali z paměti a mechanickým opisováním, v době, kdy ještě neuměli číst, pospojovali si litery se zvukem slov nazpaměť naučených veršů.¹⁴

V dnešní době tuto techniku známe pod názvem genetická (globální) metoda a rozpracoval ji Nicolas Adam ve spise *Spolehlivá metoda jak se naučit jakémukoliv jazyku*.

Důraz se kladl na správnou gramatiku, ale i na to, že čtení není pouze mechanická činnost a má procházet také skrze srdce. Čtení a vnímání textu se postupně stává odpovědností každého jednotlivého čtenáře, který si začíná text i sám interpretovat, vytváří si autority, určuje si hodnoty a významy.¹⁵

Změna scholastické metody ke svobodnějším systémům přinesla další stupeň vývoje. Výuka čtení, pátrání po vědomostech přestaly být uzavřenou záležitostí vměstnanou v těsných pravidlech a zavedených systémech, kde zodpovědnost učitele byla věcí veřejnou. Čtení se stalo záležitostí intimní, ve které si čtenář vytváří svou autoritu a zkušenost nad každým textem.¹⁶

¹³ MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. 1. vyd. Překlad Olga Trávníčková. Brno: Host, 2007, 480 s.

Teoretická knihovna, 18. ISBN 978-807-2942-312.

¹⁴ Tamtéž

¹⁵ Tamtéž

¹⁶ MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. 1. vyd. Překlad Olga Trávníčková. Brno: Host, 2007, 480 s.

Teoretická knihovna, 18. ISBN 978-807-2942-312.

Alberto Manguel se nadále zamýšlí i nad symbolickým významem čtení ve vztahu ke kultuře společnosti:

„V každé společnosti představuje výuka čtení cosi na způsob iniciace, ritualizovaného přechodu ze stavu závislosti a počáteční komunikace. Dítě, které se učí číst, je přijato do společnosti prostřednictvím knih, a tím se obeznamuje se společnou minulostí, kterou samo do větší či menší míry při každém čtení obnovuje.“¹⁷

Například v židovské obci ve středověku bývalo zvykem rituál výuky čtení oslavovat. Chlapci olizovali břidlicovou tabulku natřenou medem, na které byl napsán úryvek z písma: „Ať je Tóra tvým povoláním.“, a tak přijímali svatá slova celým tělem.¹⁸

U nás je v současnosti výuka čtení obsahem vzdělávání na 1. stupni ZŠ a podle RVP ZV je čtenářská gramotnost zařazena převážně jen do oborů, které tradičně chápeme jako čtenářsky vhodné a je zde čtení a čtenářství vlastním obsahem např. český jazyk a literatura. Ostatní vzdělávací obory a průřezová témata v současném pojetí kurikula přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti spíše sporadicky, i když jejich role je v této souvislosti daleko významnější.¹⁹

V kontextu této práce se zabývám žáky a studenty po ukončení základní školní docházky. Na středních školách a učilištích se již předpokládá zvládnutí tohoto procesu. (viz kapitola 4.5 téže práce)

¹⁷ MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. 1. vyd. Překlad Olga Trávníčková. Brno: Host, 2007, 480 s.

Teoretická knihovna, 18. ISBN 978-807-2942-312. s. 98

¹⁸ Tamtéž

¹⁹ *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele*. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 010. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/elektronicke-publikace-3>

2 Psychologická charakteristika adolescenta

2.1 Specifika období dospívání

Období adolescence čili dospívání trvá přibližně od 15 do 20 let. Je definováno dvěma ukazateli. Prvním je ukončení povinné školní docházky a druhým je dovršení přípravného profesního období následované nástupem do zaměstnání (s výjimkou vysokoškoláků). Typickým znakem adolescence je vytváření vlastní kultury, která se vyznačuje potřebou volnosti a experimentováním, ignorováním hodnot a životního stylu, který zastávají starší generace.²⁰

Na konci základní školy se žák snaží uspět, pokud se chce dostat na preferovaný učební obor, nebo střední školu. Pokud je přijat, jeho motivace ochabne, jelikož k získání profese mu stačí pouhé absolvování školy a nikdo se již nezajímá o kvalitu studia. Adolescent proto využívá svoje kompetence pouze k tomu, aby přešel problémům a zůstal na určitém, potřebném standardu. Podle Vágnerové²¹ je tento standard výslednicí působení tří faktorů:

1. výkonu, který je z hlediska osobní identity přijatelný a nenarušuje jeho sebehodnocení,
2. je ho dosahováno s co nejmenším možným úsilím,
3. nevede ke konfliktům jak se spolužáky, tak s dospělými.

Tímto dospívající vyhoví společenské normě, podle které je ceněna prodejnost výkonu a nikoli kvalita. Proto studenti spíše využívají taktiku, než aby vynaložili energii na zvládnutí učiva. To ovšem neznamená, že se nedovedou nadchnout a motivovat pro činnost nebo výkony, které pro ně mají velkou subjektivní důležitost – větší než výkonnost ve škole. Jedná se především o seberealizaci v oblasti sportovní, umělecké a technické.²²

Styl myšlení u adolescentů se vyznačuje flexibilitou a schopností využívat nové způsoby řešení. Nejsou zatíženi zkušenostmi a neomezují se pouze na obecně preferované

²⁰ VÁGNEROVÁ, Marie, *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000.

522 s.: il. ISBN 80-7178-308-0.

²¹ Tamtéž, s. 260

²² Tamtéž

řešení, umí o problému uvažovat. Preferují jednoznačná, zásadní a rychlá řešení, která vedou k jistotě. Nejednoznačnost nebo omezená platnost nějakého závěru jej degraduje a ani kompromis není přijímán jako řešení žádoucí. Extrémní varianty bývají přijímány dospívajícími lépe pro jejich jednoznačnost a vyhraněnost.²³

„Jedním z výsledků adolescentního hledání identity je volba hodnot a norem. Pokud jsou dospělí schopni brát adolescenta vážně a logickými argumenty obhajovat svoje stanovisko (nebo uznat svoje nedostatky), pomohou mu v hledání identity víc než jakýmikoliv radami.“²⁴

2.2 Adolescent coby čtenář

Adolescenti mohou nad dospělými vynikat např. v ovládnutí počítače nebo nových technologií a tato činnost má v jejich hodnotovém žebříčku velikou důležitost. Dospělý, který neumí pracovat s počítačem, nebo se nevyzná v nových technických trendech, se tím pádem pro ně stává méně imponujícím. V tomto období dochází skrze kritičnost a polemiku k utvrzování vlastní identity adolescenta. Ten ale přesto hledá autoritu, kterou by uznával a která by mu poskytla potřebnou korekci. V mnoha případech se stává, že taková autorita má duchovní charakter.²⁵

Dnešní dospívající se s oblibou zapojují do velikého množství reálných, ale stále více také virtuálních vztahů, které jim umožňují jiné než tradiční pojetí sociálních rolí. To jim umožňuje souběžně existovat v mnohem více sociálních rolích než dříve. To s sebou přináší i generační rozpor mezi pojetím *statutu čtenáře* u dospívajících a u dospělých. Přesto je zachována potřeba být respektován právě ze strany životně i čtenářsky zkušenějších dospělých. Je třeba brát v potaz důsledky odlišného čtenářského sebepojetí u dospívajících a využívat cíleně jejich preferenci ve specifickém prostředí virtuality a sociálních sítí. Adolescent nechce sdílet tytéž hodnoty jako předchozí generace a v podstatě je i z jejich sdílení vyloučen, jelikož výběr titulů jeho četby nevyhovuje obecným a školním požadavkům. To neznamena, že by dospívající nečetl, ale vybírá si tituly podle svých vývojových a

²³ VÁGNEROVÁ, Marie, *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000.

522 s.: il. ISBN 80-7178-308-0.

²⁴ Tamtéž, s. 274, 282

²⁵ Tamtéž

emocionálních potřeb. Být čtenářem podle měřítek dospělých dospívající rozhodně nechtějí, přesto čtenářství neodmítají a považují se za čtenáře i navzdory obecně uznávané normě. Neuznání ze strany dospělých vede adolescenty ke sdružování (především na sociálních sítích), kde naplňují svoji potřebu uznání.²⁶

A tak se můžeme stát svědky, jak adolescenti si ve virtuálním prostředí sdělují své dojmy a porovnávají své reakce na knihy, aniž by je mohli prezentovat oficiálně, když si je dospělí onálepkovali jako nečtenáře. Reakcí na tento vývojově nutný konflikt představ a očekávání vztahující se k normě čtenáře je rodící se čtenář v nové roli, která si našla svůj další rozměr v internetu a v jeho sociálních sítích.²⁷

²⁶ HOMOLOVÁ, Kateřina. *Alter ego čtenář. Duha: Informace o knihách a knihovnách z Moravy*. Brno:předplatné tisku, s.r.o, 2010, roč. 2010, č. 1. ISSN 0862-1985.

²⁷ Tamtéž

3 Čtenářská gramotnost

„Platí-li, že vzdělání je důsledek čtení, pak platí i to, že upadá-li čtenářská gramotnost, snižuje se zákonitě i celková úroveň vzdělání.“²⁸

3.1 Definice čtenářské gramotnosti

Definice PISA: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“²⁹

Definice PIRLS: „Čtenářská gramotnost je 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 zapojili do společenství čtenářů, pro zábavu.“³⁰

Výše uvedené definice byly sestaveny za účelem testování a berou na vědomí pouze některé složky čtenářství. Do čtenářské gramotnosti ovšem zahrnujeme i hodnotovou rovinu, jako jsou postoje a vztah ke čtení. Snažíme se ji vnímat komplexněji - jako množinu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Nejlépe tomu odpovídá definice z příručky pro učitele.³¹

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech.³²

²⁸ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*: 2007. 1. vyd. Brno: Host, 2008. 207 s. Vydáno ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky. ISBN 978-80-7294-270-1. s. 47

²⁹ STRAKOVÁ, J a kol: *Vědomosti a dovednosti pro život*. ÚIV, Praha 2002

³⁰ *Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení*. Vydáno 2001.

Překlad 2002, ÚIV, Praha.

³¹ *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele*. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze,

2010. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/elektronicke-publikace-3>

³² Tamtéž

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin a je nutno vzít v potaz všechny:

- **vztah ke čtení**

Potěšení z četby a vnitřní potřeba číst je hlavní hnací motor každého čtenáře.

- **doslovné porozumění**

Dovednost dekodovat litery nestačí, je potřeba textu porozumět na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

- **vysuzování a hodnocení**

Vyvozovat z přečteného textu závěry, hodnotit a posuzovat z různých hledisek včetně autorových záměrů.

- **metagognice**

Seberegulace a dovednost sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu, volit texty a způsob čtení, záměrně volit strategie pro lepší porozumění a překonávání obtíží obsahu i vyjádření.

- **sdílení**

Čtenář je připraven sdílet své prožitky s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s obecně známými interpretacemi a přemýšlí o rozdílech.

- **aplikace**

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji a dokáže si vzít z četby ponaučení pro svůj další život.³³

Rozvinutí čtenářské gramotnosti by tudíž mělo být jedním z hlavních vzdělávacích cílů, aby se člověk snáze zorientoval v náročnosti, kterou na něj klade způsob dnešního života.³⁴

³³ KOŠŤÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej a ŠLAPAL, Miloš.

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010[cit. 2012-02-26]. Dostupné z

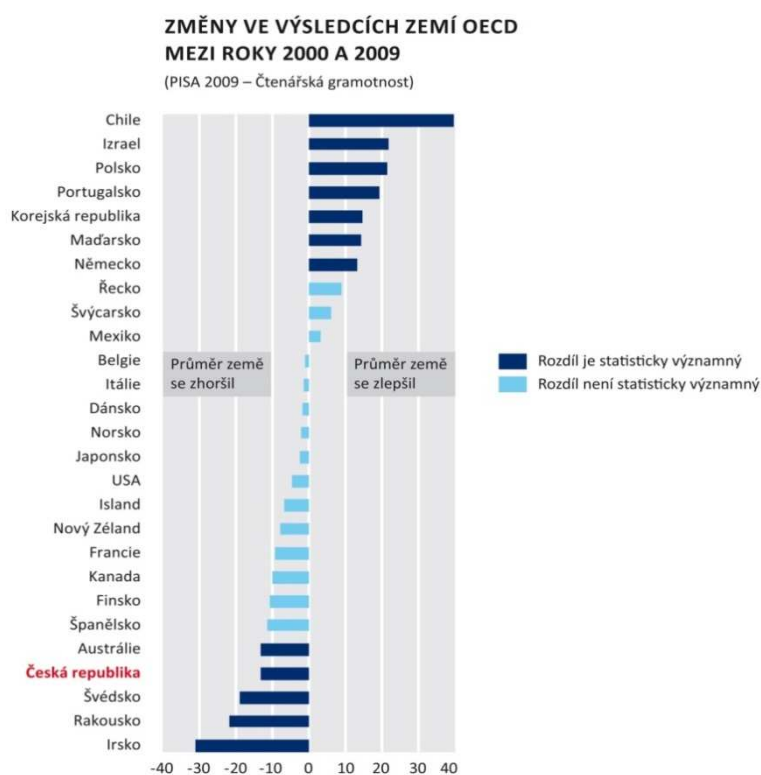
<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>

³⁴ *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele*. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze,

2010. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/elektronicke-publikace-3>

3.2 Výsledky měření čtenářské gramotnosti organizací PISA (2009)

Patnáctiletým žákům byla měřena úroveň čtenářské gramotnosti na základě testových úloh, které jsou orientovány **na získávání informací z textu, na jejich interpretaci a jejich následnou využitelnost mimo vlastní text**, tzn. například hledání souvislostí mezi informacemi z textu a čtenářovou osobní znalostí světa nebo souvislostí s informacemi z jiného zdroje.³⁵



Obrázek 1.

Češi dosáhli v testu čtenářské gramotnosti pouze podprůměrných výsledků. Podobně na tom byly patnáctiletí v Rakousku a na Slovensku. Lépe dopadli žáci ze sousedního Polska, Německa a také z Maďarska. Češi se rovněž nachází mezi pěti zeměmi OECD, ve kterých

³⁵ PISA 2009 – OECD Program pro mezinárodní hodnocení žáků (Programme for International Student Assessment): VÝSLEDKY VÝZKUMU PISA 2009. In: *Ústav pro informace ve vzdělávání: Ústav pro informace ve vzdělávání* [online]. [cit. 2012-02-19]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/607/1871>

došlo od 2000 k významnému zhoršení výsledků (Austrálie, Švédsko, Rakousko a Irsko) viz obrázek 1.³⁶

Z hodnotící zprávy nadále zjišťujeme, že čeští patnáctiletí mají největší problémy s posuzováním obsahu a formy textu. Lépe na tom jsou s vyhledáváním informací v textu a jejich zpracováním, nicméně i v tom jsou podprůměrní.

V České republice vzrostlo zastoupení žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí, kteří by mohli mít problémy při dalším studiu nebo při uplatnění na trhu práce. Podíl těchto žáků je nyní nad mezinárodním průměrem a činí 23 %. Přitom se ukázalo, že na celkovém zhoršení výsledků českých žáků se podílejí zejména chlapci.

Od roku 2000 do roku 2009 se významně zhoršily výsledky žáků základních škol a žáků v maturitních a nematuritních programech středních odborných škol. Prohloubil se tak rozdíl mezi výsledky těchto žáků a žáků gymnázií, jejichž výsledky se prakticky neměnily. Výsledky žáků speciálních škol naopak doznaly v uvedeném období významného zlepšení.

Kromě testů, které se zaměřovaly na úlohy v oblasti čtenářské gramotnosti, poskytovali žáci v doprovodném dotazníku kromě jiného i informace o svých názorech a postojích k četbě. Pro třetinu českých žáků je čtení oblíbenou činností, pro třetinu je ale naopak ztrátou času. Nejlepší vztah ke čtení mají žáci gymnázií, nejméně zajímavé je pro žáky středních odborných škol bez maturity. V rozmezí devíti let (2000–2009) se v České republice rapidně zmenšil počet žáků, kteří uvedli, že čtou denně nějakou dobu pro radost.³⁷

3.3 Definice dovedností

Dříve byl považován za gramotného pouze ten, kdo uměl číst a psát, ale v dnešní době nám pojem „gramotnost“ již nepředstavuje pouze znalost jednotlivých pojmů, ale především

³⁶ Tamtéž, obrázek č. 1

³⁷ PISA 2009 – OECD Program pro mezinárodní hodnocení žáků (Programme for International Student Assessment): VÝSLEDKY VÝZKUMU PISA 2009. In: *Ústav pro informace ve vzdělávání: Ústav pro informace ve vzdělávání* [online]. [cit. 2012-02-19]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/607/1871>

také porozumění jejich obsahu, dovednost chápat je v souvislostech a praktické využití v životě. K tomu, aby žák ovládl tuto kompetenci, je potřebné osvojení určitých dovedností³⁸:

- **Získávání informací**

Každý den jsme nuceni si vyhledávat informace, které potřebujeme k běžnému životu. Například vyhledat telefonní číslo, ověřit si odjezd autobusu nebo vlaku, vyhledat adresy, otevírací doby, znění zákonů, norem nebo třeba nalézt určitý údaj, pomocí kterého lze potvrdit nebo vyvrátit určité tvrzení.³⁹

- **Vytvoření interpretace**

Od čtenářů se očekává zobecnění jejich počátečních dojmů a zpracování informací logickým způsobem tak, aby tomu, co přečetli, také porozuměli. Nadále by měli umět porovnávat informace z textu a hledat souvislosti mezi různými informačními zdroji a dokázat vysvětlit účel mapy nebo grafu.⁴⁰

- **Posouzení textu**

Čtenář dosazuje informace nalezené v textu do souvislosti například se svou vlastní znalostí světa nebo s informací nalezenou v jiném textu. Měl by zvládnout vyjádřit a obhájit svůj vlastní názor, měl by se umět rozhodnout o závažnosti a přesvědčivosti získaných informací.⁴¹

Příloha I. obsahuje vymezení úrovní způsobilosti pro dílčí škály čtenářské gramotnosti. Pomůže nám se zorientovat v požadavcích kladených na žáky na jednotlivých úrovních a v jednotlivých okruzích dovedností.

³⁸ *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele*. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010.

ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/elektronicke-publikace-3>

³⁹ KRAMPOLOVÁ, Iveta. *Netradiční úlohy: aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

⁴⁰ Tamtéž

⁴¹ Tamtéž.

3.4 Rozvoj ČG u studentů - adolescentů

Při sledování čtenářských návyků u studentů nám mohou být nápomocny následující činnosti, které můžeme pozorovat u mládeže a které nám pomohou stanovit cíle a metody k rozvíjení čtenářství u studentů (viz podrobněji Příloha II). Seznam následujících strategií a postupů je převzat z textu „*Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*“⁴² Podle autorů sledujeme, zda student:

- je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti
- vybírá si k četbě vlastní knihu, hledá si texty podle vlastní volby
- nezapomíná si donést knihu/y (např. do dílny čtení nebo do projektu, v němž se s knihami má pracovat)
- zajímá se o to, co čtou druzí, některé z doporučených knih si vyhledá a přečte
- využívá příležitost k tomu, aby mohl referovat o tom, co právě čte nebo co dočetl (například v ranním kruhu po víkendu vypráví o svých čtenářských zážitcích; po tichém čtení v dílně čtení sdílí svoje zápisky)
- čte i doma – bere si rozečtenou knihu domů
- zapisuje si do deníku nebo portfolia i knihy přečtené mimo školu
- pokud student knihu odloží nedočtenou, vysvětlí svoje důvody
- nechá se vtáhnout do příběhu nebo výkladového textu
- student vyhledá v textu informace
- odpovídá na otázky učitelky vyhledáním informací z různých míst textu a jejich sdružením v odpovědi (náročnější úroveň)

⁴² KOŠTÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej a ŠLAPAL, Miloš.

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010[cit. 2012-02-26]. Dostupné z:

<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>

- vyhledá informace v textu, který je zřetelně členěn a informace jsou graficky zvýrazněné (např. v učebnici)
- vyhledá informace v autentickém textu (text stažený z internetu, z populárně naučného časopisu apod.)
- hledá informace v textu samostatně nebo se spolužáky (bez vedení učitelkou) na základě činností, které proběhly před čtením (evokace), nebo pomocí nějaké k tomu určené metody (INSERT apod.), nebo podle toho, jaké informace potřebuje ke splnění úkolu
- rozhoduje se o tom, které informace jsou důležité, do jaké míry jsou důvěryhodné, které potřebují ověřit nebo doplnit
- vyhledává informace k určitému úkolu a účelu ve více zdrojích, slučuje je a využívá získané informace
- shrnuje a odlišuje důležité (hlavní) sdělení od dílčích informací vzhledem k cíli (účelu) čtení
- formuluje shrnutí vlastními slovy, zaměřuje se jen na podstatné
- dodrží při shrnutí logický sled informací nebo myšlenek
- formulace obsahuje klíčová slova ze shrnované pasáže
- při samostatné četbě delšího textu čas od času rekapituluje, co už přečetl, a tím si ověřuje porozumění (vyšší úroveň)
- smysl nesrozumitelné myšlenky vyjasňuje vyslovením domněnek, odhadů (hypotéz) o smyslu
- domněnky, odhady (hypotézy) prozkoumává a využívá při tom vodítka v textu, svou dosavadní čtenářskou či životní zkušenost
- klade si otázky k lepšímu porozumění textu

- pokládá si různé druhy otázek – jak otázky „kontrolního typu“, na které lze najít odpověď přímo v textu, tak otázky, na které v textu odpověď není, otázky míří na širší souvislosti – jdou „za text“ (propojují čtený text s jinými texty, s myšlenkami a zkušenostmi čtenáře)
- formuluje, jak se bude text dál vyvíjet (obsah, dějová linie)
- předpovědi zdůvodňuje, a to vodítky z textu, svou čtenářskou nebo životní zkušeností
- odhaduje z obálky, žánru, jména autora, titulu, z ilustrací, zda se mu bude kniha líbit a zda si ji má vybrat k četbě
- převypráví příběh tak, že jeho vyprávění správně vystihuje místo, postavy, zápletku, rozuzlení (případně příběh zachytí obrázky ve správném pořadí, vytvoří osnovu přečteného příběhu, nakreslí mapu příběhu ...)
- odliší to, co o postavách říká příběh, od (své) interpretace (např. vyplní tabulku postav)
- vyjádří, jaké poučení si z textu pro sebe odnáší
- vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje, hledá odpovědi na otázky, na které v textu nelze přímo najít odpověď a které ho nutí domýšlet, vyvozovat, hodnotit text apod. (na otázky nemusí existovat jediná správná odpověď)
- formuluje závěry, které ho nad textem napadly, mohou to být i otázky, domněnky, hypotézy, hodnocení textu
- rozlišuje fikci od skutečnosti
- rozpozná přiznané autorovy záměry – chtěl nás pobavit, informovat, přesvědčit, instruovat k něčemu
- odhaduje zastřené autorovy záměry a svoje závěry zdůvodňuje
- odhaduje, jak textu budou (mohou) rozumět různí čtenáři (např. pomocí metody poslední slovo patří mně)

- hledá a nalézá souvislosti a rozpoznává jak to, o čem čte, souvisí s poznatky a zkušenostmi, které již má, případně jim odporuje
- rozpoznává jak to, o čem čte, souvisí s jinými texty, případně jim odporuje
- vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu, vyjadřuje, co ho při četbě napadá, jaké pocity se mu vybavují, co ho rozveselilo nebo rozesmutnilo
- když vypráví o přečtené knize, činí tak se zaujetím, vyjadřuje se samostatně a neomezuje se na fráze

Pro rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole je nezbytnou podmínkou zejména aplikace vhodných vzdělávacích metod a forem práce. Plánovat a realizovat takové metodické přístupy, organizační formy výuky a další aktivity školy, které vedou k maximální podpoře motivace, vlastních aktivit a kreativity a směřující k propojení izolovaného školního prostředí, v němž student je většinou pasivním příjemcem informací, s reálným prostředím existujícím mimo školu. Vyučující v pedagogické interakci by měl přecházet od vystupování direktivního a autoritativního ke konzultačnímu a poradenskému.⁴³

3.5 Čtenářská gramotnost v RVP

Jedním z hlavních úkolů školství na třetím stupni je motivovat studenty k celoživotnímu vzdělávání. Učení se není ovšem možné bez aktivního čtení a plného porozumění na vyšších hladinách mentálních operací. Čtenářská gramotnost je využívána po celý život, v osobním i pracovním kontextu a může být tak v průběhu života rozvíjena. Přináší jasné výhody, umožňuje rychlejší získávání nových poznatků, jejich zpracování i zakomponování do stávajících poznatkových struktur.⁴⁴

„Úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků na druhém stupni, na středních školách a v dospělé populaci je v mezinárodním srovnání dlouhodobě podprůměrná. Práce s jazykem a s textem se

⁴³ JEZBEROVÁ, Romana. Klíčové kompetence a tvorba ŠVP. In *Klíčové kompetence v odborném vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [cit. 15-02-2012].

Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/kk-a-tvorba-svp>

⁴⁴ *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele*. 1.vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/elektronicke-publikace-3>

stává předmětem izolované výuky různých předmětů a různých učitelů, kteří nevolí stejné postupy, nespolupracují a do jisté míry význam porozumění textu podceňují a přičítají jej pouze výuce českého jazyka. Tyto závěry potvrzují i pravidelná pozorování České školní inspekce.⁴⁵

Pokud se podíváme do metodiky tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU, zjistíme, že situace je stejná jako u RVP ZV. Čtenářská gramotnost u studentů, která by měla především zahrnovat práci s odborným textem a schopnosti porozumět mu, zde řešena není a vychází se z předpokladu, že tuto disciplínu již studenti mají plně osvojenou na základě primární motivace, jež je založená na tom, že studenti mají potřebu se něco dozvědět a sami si vyhledávají informace v odborných publikacích, na internetu atd. A následně jsou schopni získané poznatky využívat a ověřovat v praxi.⁴⁶

3.5.1 Doporučení pro inovace kurikula

V roce 2011 odborný panel pro čtenářskou gramotnost při VÚP po analýze RVP ZV dospěl k závěru, že současná podoba RVP ZV nepřikládá čtenářské gramotnosti náležitý význam odpovídající její roli v životě člověka. V současné době čtenářská gramotnost nefiguruje jako významný cíl na žádné z úrovní RVP ZV, není začleněna mezi obecně závazné cíle vzdělávání a nepatří mezi klíčové kompetence. Proto odborný panel uvádí doporučení pro inovaci kurikula:⁴⁷

- Dostatečně jasně a ověřitelně formulovat cíle čtenářství, rozpracovat je pro jednotlivá období vzdělávání.
- Připravit další pomocné nástroje (mimo RVP), např. vývojová kontinua, která popíší očekávané úrovně čtenářské gramotnosti.

⁴⁵ PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR. In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 21. 2. 2012]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/448/MEZINARODNIVYZKUM-CTENARSKEGRAMOTNOSTI-A-JEHO-VYSLEDKY-V-CR.html>

⁴⁶ KAŠPAROVÁ, Jana. A KOL. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. 1.vyd. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-85118-12-4.

⁴⁷ *Gramotnosti ve vzdělávání: soubor studií*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8.

- Formulovat individuální cíle vzdělávání pro jednotlivé žáky.
- Formulovat specifické vzdělávací cíle pro jednotlivá období RVP ZV a následně pro ŠVP.
- Zajistit provázanost takto stanovených dílčích cílů s cíli formulovanými v dlouhodobé konsenzuální národní strategii.

Při stanovování cílů čtenářské gramotnosti vycházet především z její definice a neopomenout žádnou z jejích složek. Pro četbu je důležitá oblast vnitřní motivace, nadále pak využití postupů vedoucích k porozumění složitému textu, hlubší porozumění textu zahrnující také posouzení textu.

Nezapomínat ani na to, že čtenářská gramotnost předpokládá také znalosti. Znalosti ovšem nemají být předepsány k naučení, ale k pochopení, a hlavně mají být žáky aplikovány ve čtenářských situacích.⁴⁸

3.6 Rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím ICT technologií

Po staletí v oblasti čtení byl jediným médiem papír – knihy, později noviny. Může současný rozvoj ICT napomoci rozvoji čtenářské gramotnosti? Souvisí čtenářská gramotnost s informační gramotností? Jak? Jak se mohou ovlivňovat?

Uvědomíme-li si, že mladá generace již vyrůstá v době internetu a je obklopena různými technickými komunikačními prostředky, musíme počítat i s využitím faktu, že studenti ve svém každodenním životě získávají informace na internetu, komunikují a spolupracují prostřednictvím sociálních sítí, e-mailu, chatu a ICQ, vytvářejí a publikují vlastní texty, blogy, webové stránky a prezentace. Nestačí jim být jen pasivními příjemci, ale zároveň se podílejí na tvorbě virtuálního prostředí. Díky tomu se v oblasti informačních a komunikačních technologií dobře orientují.⁴⁹

⁴⁸ *Gramotnosti ve vzdělávání: soubor studií*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8.

⁴⁹ *Gramotnosti ve vzdělávání: soubor studií*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011.

Nové technologie mají na čtenářskou gramotnost velký vliv, v některých případech požadují po čtenářích i nové čtenářské dovednosti. Například nové formáty textů, nelineární, interaktivní formáty, které vyžadují jiný přístup i zacházení s informacemi. Studenti dnes mají k dispozici audioknihy, elektronické knihy nebo elektronické „mluvící“ knihy (texty doplněné nahrávkou), které mohou výrazně pomoci slabším studentům.

Studenti ve virtuálním prostředí mohou zastávat jakoukoliv roli. Stávají se autorem, kritikem, producentem i čtenářem a mohou získat okamžitou reakci. Mohou používat

e-learning, půjčovat si pomocí internetu knihy a časopisy nebo si je přímo stahovat z internetových databází⁵⁰.

Z výzkumů, které byly v poslední době zaměřeny na vztah mezi čtením a internetem, jak uvádí Trávníček, jednoznačně vyplývá, že mezi častým čtením a častým užíváním internetu panuje viditelná shoda.⁵¹

„Internet není oponentem čtení, třebaže se podílí na proměně našich čtenářských návyků. Je zatím v řadě virtualizátorů (písmo – kniha – masově rozšířená kniha – noviny/časopisy – rozhlas – televize), tj. civilizačních vynálezů, které se postavily mezi svět a naši mysl. Hypertext není vynálezem digitální kultury, objevil se už značně dříve. Kniha ve své tradiční podobě a digitální kultura spolu nesoupeří, ale hledají optimální způsob soužití.“⁵²

Jak již bylo řečeno výše, pro dnešní studenty je ICT nedílnou součástí jejich života. Je zcela v kompetenci školy, zda této skutečnosti dokáže využít i pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Studenti po ukončení středních škol či odborných učilišť by měli být informačně i čtenářsky gramotní lidé, kteří dokážou potřebné informace získat a také třídit a převádět do jiné podoby, např. symbolické, grafického znázornění. Umějí je zabudovat do myšlenkových

ISBN 978-80-87000-74-8.

⁵⁰ *Gramotnosti ve vzdělávání: soubor studií*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011.

ISBN 978-80-87000-74-8.

⁵¹ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti*. Brno: Host - vydavatelství, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.

⁵² TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti*. Brno: Host - vydavatelství, s.r.o., 2011

ISBN 978-80-7294-515-3, s. 38

struktur, předávají je a prezentují s ohledem na příjemce a s respektem k etickým, právním a bezpečnostním kodexům (ochrana osobnosti, autorského práva, způsoby citování apod.).⁵³

⁵³ *Gramotnosti ve vzdělávání: soubor studií*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011.

ISBN 978-80-87000-74-8.

4 Empirická část

4.1 Stanovení hypotéz

V praktické části se zabývám postojem adolescentů ke čtení, ke knize a k ICT. Zkoumám postojové priority, které vedou k vnitřní motivaci a dá se jich vhodně využít k rozvoji v oblasti čtenářské gramotnosti u studentů a učňů.

Předpoklady:

1. Více než 75 % respondentů upřednostňuje moderní technologie ITC, než tradiční formy „čtenářství“ vedoucí ke čtenářské gramotnosti otázky č. 15, 16, 17, 18
2. U více než 50 % respondentů i nadále přetrvává zájem o knihu jako o medium. Otázky č. 1, 2, 9, 10, 12, 17
3. 25 % respondentů by uvažovalo o tom, že by se mohli prezentovat svým verbálním projevem. Otázky č. 13, 14
4. Více než 75 % respondentů dává přednost vyhledávání informací na internetu oproti knihám. Otázky č. 3, 7, 16
5. Více než 50 % respondentů má vztah k tvůrčím činnostem ve čtenářské disciplíně. Otázky 5,6, 11
6. 2x více respondentů upřednostňuje veřejně sdílenou formu deníku (blogu) oproti papírové formě. Otázky č. 6, 21
7. Všichni respondenti navštívili veřejnou knihovnu aspoň jednou v životě a více než 50 % jsou členy knihovny. Otázka č. 19, 20
8. Více než 50 % respondentů má doma knihovnu. Otázka č. 22
9. 90 % respondentů se prezentuje na sociálních sítích. Otázka č. 23
10. 50 % respondentů má zkušenost s výukovým programem vedeným přes PC. Otázka č. 24
11. 75 % respondentů čte noviny a časopisy. Otázka č. 4
12. 25 % respondentů nerozumí nebo někdy nerozumí podstatným informacím na návodech k použití nebo příbalových letácích. Otázka č. 8

13. Mezi respondenty je minimálně 20 % těch, kteří dávají jednoznačně přednost knihám.
14. Porovnáním otázek č. 1 a 18 zjistíme, že vyhledávání informací na PC je zábavné pro 75 % respondentů, kdežto čtení je zábavné pro 30 % respondentů.

4.2 Metoda, popis a průběh výzkumu

K ověření hypotéz jsem zvolila metodu dotazování. P. Gavora vymezuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání odpovědí*“.⁵⁴ Dotazník „Jaký jsem čtenář“ viz příloha III – obsahuje otázky, které zjišťují postoje a citové vazby a další informace k danému tématu.

První verze dotazníku byla otestována v pilotním výzkumu v květnu 2011 a druhá verze byla otestována v listopadu téhož roku. Pilotním šetřením, do kterého se zapojilo 20 respondentů, se zjišťovalo, jestli jsou všechny položky jasné a srozumitelné všem, jestli jsou jednoznačné a nepřipouštějí chápání více způsobů a jestli není dotazník příliš rozsáhlý. Poté byla vygenerována konečná verze dotazníku.

Dotazník je anonymní, respondenti uvádí své pohlaví a věk. Obsahuje 24 otázek, z toho 18 otázek má formu výroku, na který respondenti reagují buď souhlasem, nebo nesouhlasem, anebo se spíše přiklání k jednomu nebo druhému. Zbývajících 6 otázek je uzavřených z možností volby ANO, NE, a výběru Jiné.

Z pilotního výzkumu vyplynulo, že respondenti přistupují k výběru odpovědně a chtějí mít u uzavřených otázek možnost uvést i jiný výběr. Například u otázky: Jsi členem některé knihovny? - měli potřebu vyjádřit statut: byl jsem členem v minulosti, nebo na otázku: Máš doma vlastní knihovnu? – měli potřebu uvést i knihovny rodinné. Dotazník měl dvě formy, papírovou a on-line.

Podle metodologie popsané M. Chrástkou⁵⁵ byl kladen důraz, aby dotazník splňoval základní požadavky a byla zajištěna *validita* (dotazník zjišťuje to, co je výzkumným

⁵⁴ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

⁵⁵ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

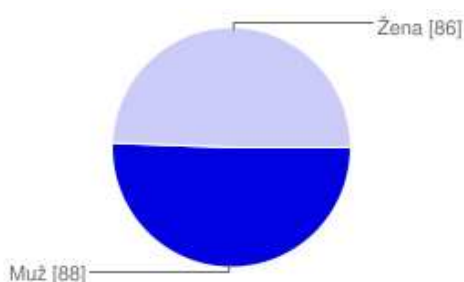
záměrem), *reliabilita* (přesně a spolehlivě zachycuje zkoumané jevy). Pro zajištění validity dotazníku jsem nevycházela jen z vlastních názorů a požádala o posouzení také vedoucí své práce. Pro zajištění reliability byly vyřazeny dotazníky, ve kterých respondenti nezodpověděli všechny dotazy, a dále pak náhodným rozdělením na dva stejně velké výběrové soubory a stupně shody mezi výsledky v obou výběrech s pomocí Cohenova koeficientu kappa určily stupeň reliability. Vypočítaný koeficient vypovídá o statisticky významné shodě mezi odpověďmi respondentů.

Dotazníkové šetření probíhalo od 21. 1. 2012 do 2. 3. 2012 na těchto středních školách: Gymnázium Lud'ka Pika Plzeň, Gymnázium a střední odborná škola Rokycany, Střední integrovaná škola živnostenská Plzeň (učební obor), Sportovní a podnikatelská střední škola Plzeň, Střední odborná škola Rokycany (učební obor).

4.3 Respondenti

Ke spolupráci jsem přizvala 5 středních škol, každému ze spolupracujících učitelů jsem dala předtištěné dotazníky pro náhodnou polovinu studentů ve vytipované třídě a požádala, aby druhá polovina studentů použila k vyplnění internetu, pokud bude mít chuť si ho také zodpovědět. Celkem se zapojilo 180 respondentů, 6 bylo vyřazeno, jelikož nezodpověděli všechny otázky. Do konečného šetření postoupilo 174 respondentů, z toho odpovídalo 86 v papírové podobě a 88 on-line.

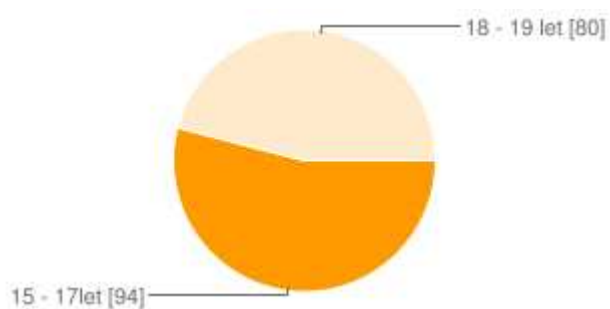
Rozložení respondentů podle pohlaví:



Graf č. 1

Muž	88	51 %
Žena	86	49 %

Rozložení respondentů podle věku:



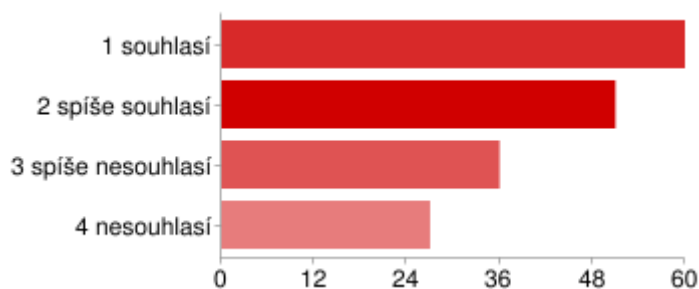
Graf č. 2

15 – 17 let	94	54 %
18 - 19 let	80	46 %

4.4 Výsledky výzkumného šetření

Co nás čeká: znění dotazu, graf, tabulka – zachycující četnost odpovědí, komentář.

1. Čtení knih je pro mě zábavné – graf 3.

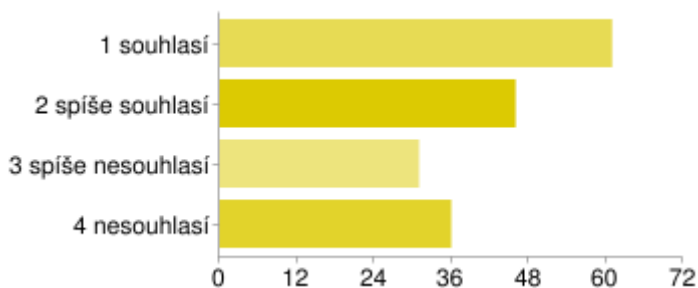


1 souhlasí	60	34 %
2 spíše souhlasí	51	29 %
3 spíše nesouhlasí	36	21 %
4 nesouhlasí	27	16 %

Graf č. 3

Odpovědi respondentů ukazují, že 63 % vnímá čtení jako možnou alternativu zábavy a 34 % z nich jsou aktivní čtenáři.

2. Čtu krásnou literaturu (romány, detektivky, sci-fi, fantasy...) – graf 4.

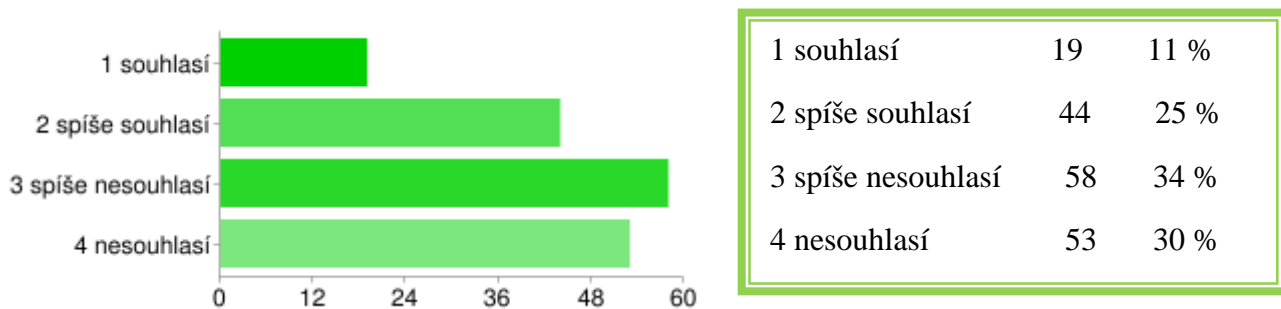


1 souhlasí	61	35 %
2 spíše souhlasí	46	26 %
3 spíše nesouhlasí	31	18 %
4 nesouhlasí	36	21 %

Graf č. 4

Velké procento respondentů (61 %) uvádí, že čte beletrii. Z toho se dá usuzovat, že zvolí i četbu jako způsob trávení volného času a relaxace.

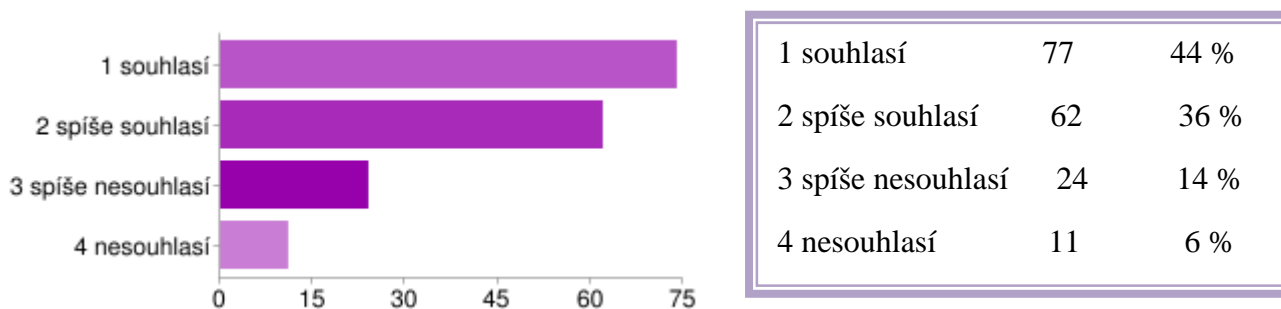
3. Čtu odbornou literaturu (encyklopedie, literatura faktu, cestopisy, zdravý životní styl...) – graf 5.



Graf č. 5

Vyhledávání informací v knihách není respondenty preferovaná činnost a v menší míře využívají jako zdroje informací, knižní podobu encyklopedií a naučné literatury.

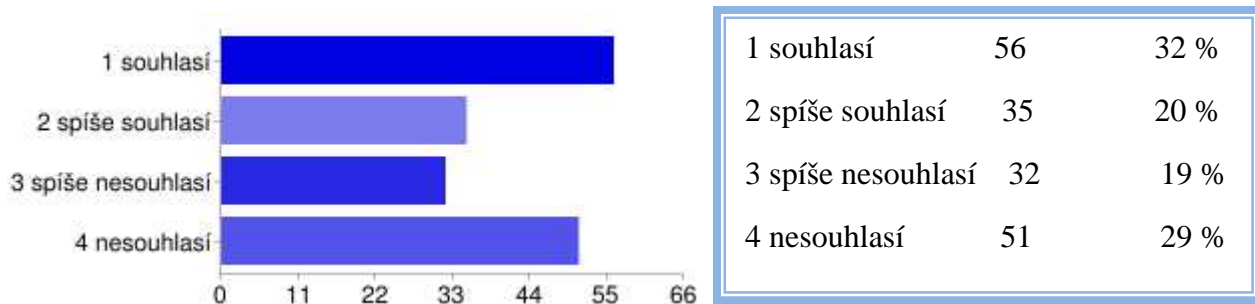
4. Čtu noviny, časopisy – graf 6.



Graf č. 6

Podobu zkrácených útvarů - článků preferuje 80 % respondentů.

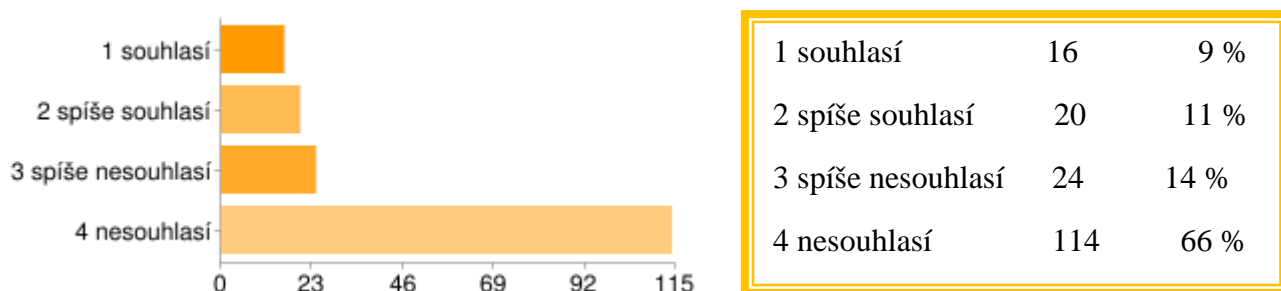
5. Zkoušel/a jsem někdy napsat báseň – graf 7.



Graf č. 7

Procento respondentů, kteří čtou beletrii a také považují čtení za zábavné a také mající zkušenost se psaním básní se ve všech případech pohybuje kolem 30 %.

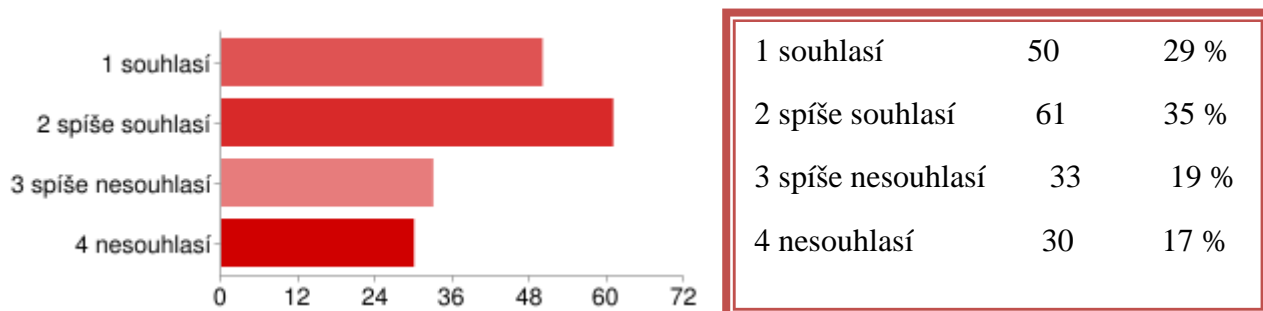
6. Motivace ke čtení - Píšu si deník (v papírové podobě) – graf 8.



Graf č. 8

Papírová podoba deníku není pro adolescenty atraktivní forma záznamu.

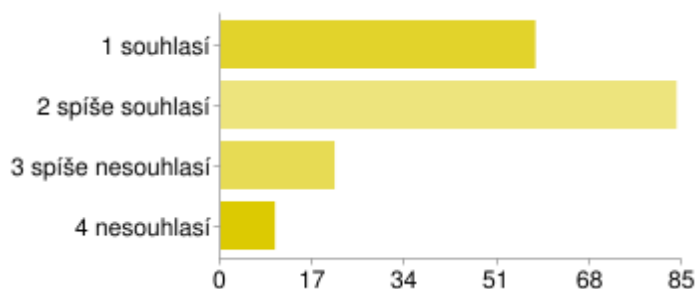
7. Čtu informace, návody k použití a příbalové letáčky (např. u léků, na obalech výrobků, k elektrotechnice, na faktuře...) – graf 9.



Graf č. 9

S informacemi v papírové podobě se pravidelně seznamuje pouze 29 % respondentů.

8. Rozumím podstatnému, co je na obalech výrobků nebo v příbalových letácích uvedeno – graf 10.

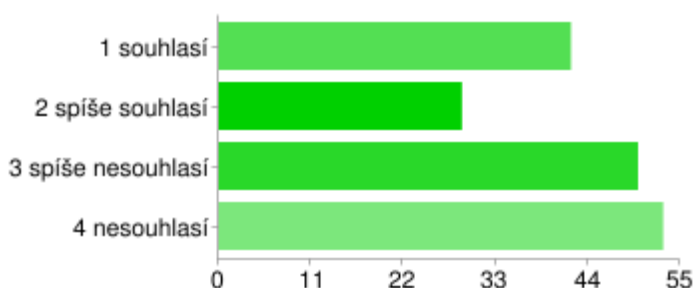


1 souhlasí	58	33 %
2 spíše souhlasí	85	49 %
3 spíše nesouhlasí	21	12 %
4 nesouhlasí	10	6 %

Graf č. 10

67 % respondentů uvádí, že u nich někdy nastal problém s pochopením podstatných pokynů nebo informací z příbalových letáků nebo návodů k použití. Z toho 6 % uvádí, že nerozumí vůbec.

9. Kupuji si knihy (učebnice se nepočítají) – graf 11.

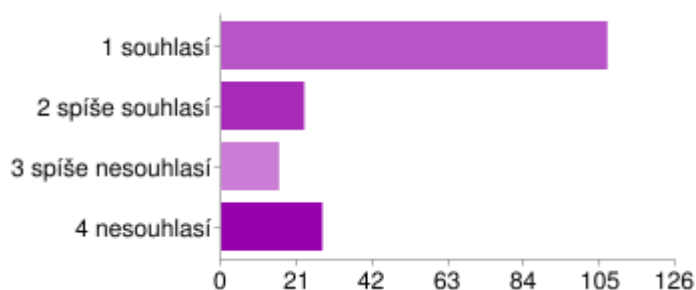


1 souhlasí	42	24 %
2 spíše souhlasí	23	13 %
3 spíše nesouhlasí	50	29 %
4 nesouhlasí	53	30 %

Graf č. 11

Z výsledků se dá usuzovat, že respondenti nepreferují nákup knih.

10. Mám svou oblíbenou knihu-y – graf 12.

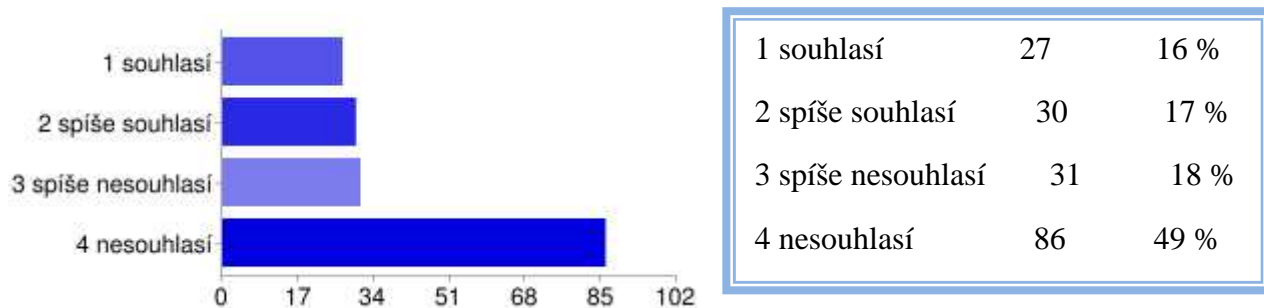


1 souhlasí	107	61 %
2 spíše souhlasí	23	13 %
3 spíše nesouhlasí	16	10 %
4 nesouhlasí	28	16 %

Graf č. 12

61 % respondentů má svojí oblíbenou knihu. Výsledek vyšel totožný jako u respondentů, kteří odpovídali, že čtou nebo spíše čtou beletrii – 61 %.

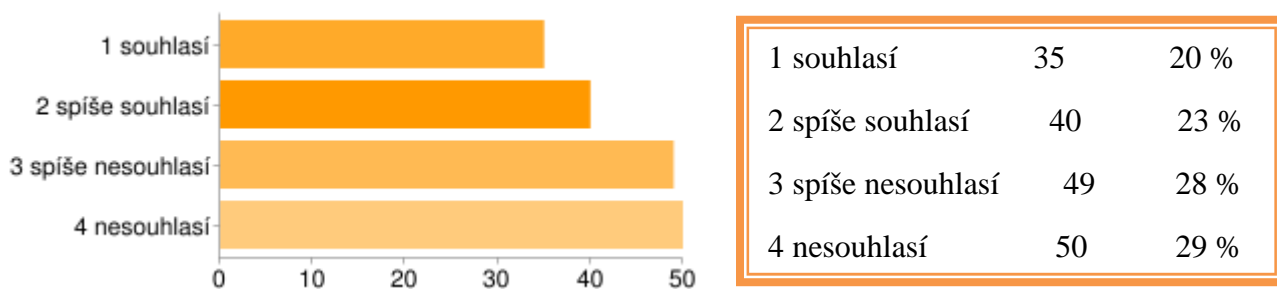
11. Vypisují si z knih citáty, nebo pasáže, které mě zaujmou – graf 13.



Graf č. 13

33 % respondentů vnímá knihu jako médium, ze kterého se dají čerpat užitečné rady nebo zkušenosti použitelné i v jejich dalším životě. Dá se předpokládat, že si budou klást otázky typu: Čím mě tato kniha inspirovala? Jak bych to řešil já, kdybych byl hlavní hrdina? Změnilo by moji povahu a žebříček hodnot např. zklamání v lásce, velké dědictví, nebo osobní bankrot...

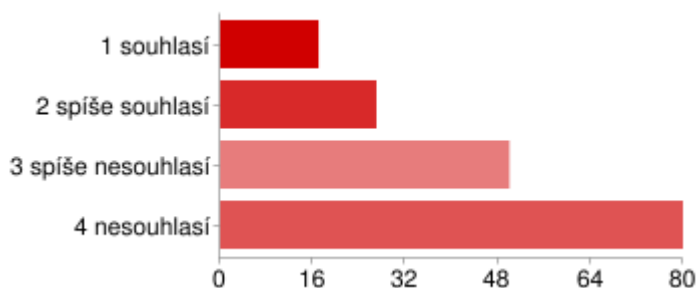
12. Často mluvím o knize, která mě zaujala, a doporučuji ji ostatním – graf 14.



Graf č.14

Necelá polovina respondentů doporučuje knihy ostatním, což by mohlo odpovídat tomu, že zbývající procento čtenářů má špatný výběr titulů, anebo čte převážně knihy doporučené ve škole a nemá vnitřní motivaci k četbě. U otázek č. 1 a 12 se odkrývá možný deficit náplně hodin literatury, v nichž se učitelé spokojí pouze s výčtem autorů a děl.

13. Když mám číst nahlas na veřejnosti, vyvolává to u mě stres – graf 15.

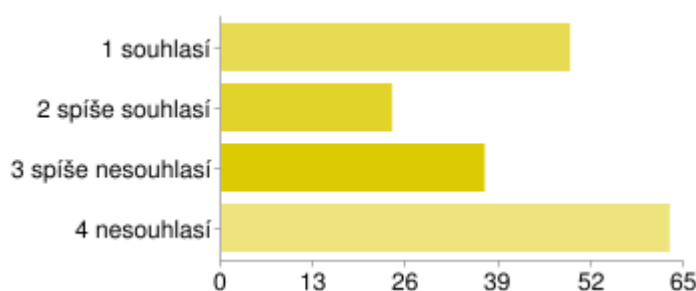


1 souhlasí	17	9 %
2 spíše souhlasí	27	16 %
3 spíše nesouhlasí	50	29 %
4 nesouhlasí	80	46 %

Graf č. 15

75 % respondentů nezpůsobuje stres, když mají nahlas přečíst text na veřejnosti. Z čehož se dá usuzovat, že techniku čtení mají zvládnutou a jsou si v této disciplíně sebejistí.

14. Chtěl bych si někdy vyzkoušet čtení nahlas (např. číst zprávy v rádiu, načíst CD) – graf 16.

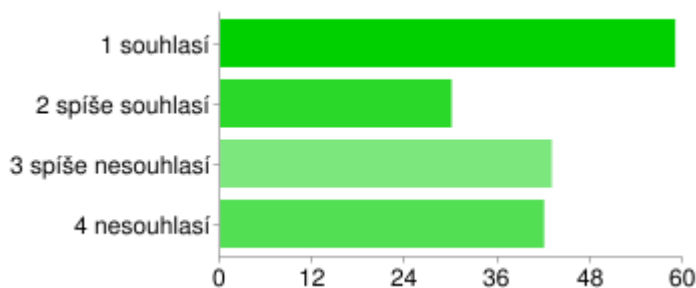


1 souhlasí	50	28 %
2 spíše souhlasí	24	14 %
3 spíše nesouhlasí	37	22 %
4 nesouhlasí	63	36 %

Graf č. 16

28 % respondentů zvažuje, že by čtení mohla být i jejich profesí.

15. Navštěvuji pravidelně na internetu blogy nebo tematické diskuze – graf 17

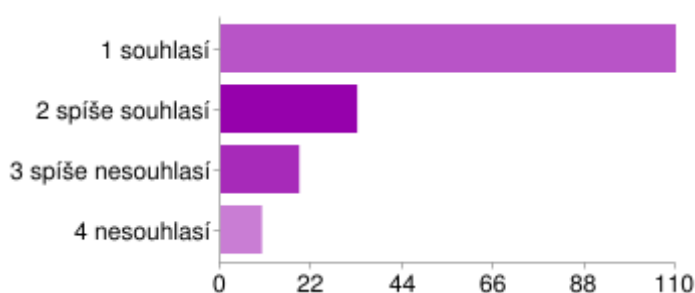


1 souhlasí	59	34 %
2 spíše souhlasí	30	17 %
3 spíše nesouhlasí	43	25 %
4 nesouhlasí	42	24 %

Graf č. 17

51 % respondentů zajímají veřejné osobní deníky a názory lidí na určité jevy ve společnosti.

16. Pravidelně vyhledávám na netu informace (adresy na mapách, nová CD oblíbených zpěváků, koncerty, antikoncepce, technické novinky, recenze na filmy...) – graf 18.

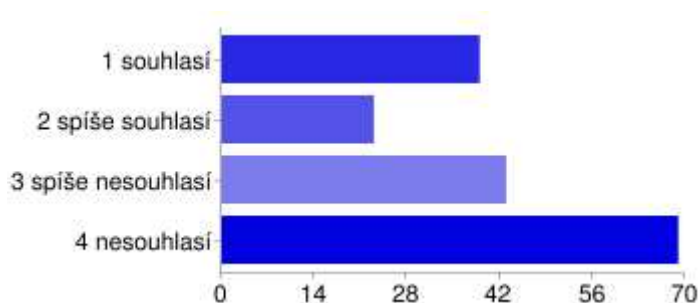


1 souhlasí	110	63 %
2 spíše souhlasí	35	20 %
3 spíše nesouhlasí	19	11 %
4 nesouhlasí	10	6 %

Graf č. 18

Tento výsledek potvrzuje předpoklad, že většina respondentů – 83% vyhledává informace na internetu. Tudíž by měli i být schopni se v tomto prostředí dobře orientovat. Encyklopedie a výkladové slovníky v knižní podobě jako medium již zastarávají.

17. Upřednostňuji čtení knih na PC, v telefonu nebo e-books – graf 19.

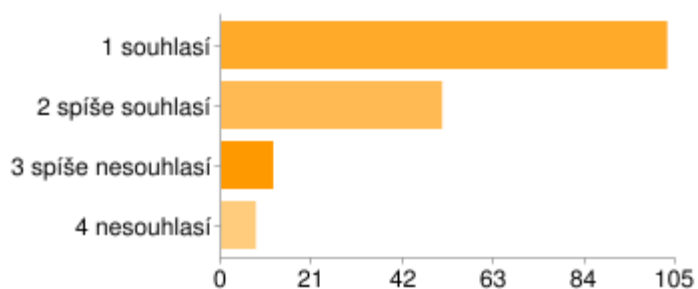


1 souhlasí	39	22 %
2 spíše souhlasí	23	13 %
3 spíše nesouhlasí	43	25 %
4 nesouhlasí	69	40 %

Graf č. 19

35 % respondentů uvádí, že upřednostňuje čtení knih v jiné než knižní podobě. Předpokládám, že toto procento poroste, jakmile technologie používané ke čtení budou cenově dostupnější.

18. Vyhledávání informací PC je pro mě zábavné – graf 20.

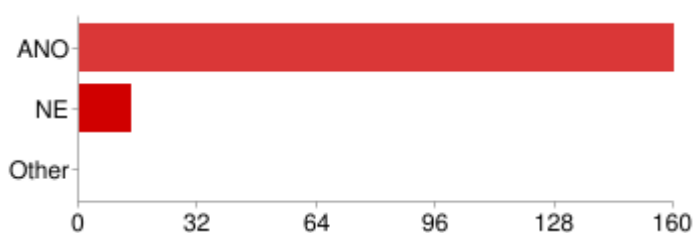


1 souhlasí	103	59 %
2 spíše souhlasí	51	29 %
3 spíše nesouhlasí	12	7 %
4 nesouhlasí	8	5 %

Graf č. 20

88 % respondentů uvádí, že vyhledávání informací na PC je zábavné, tudíž se dá předpokládat jejich velká motivace a zájem u této činnosti.

19. Navštívil jsi někdy knihovnu (např. se školou)? – graf 21.

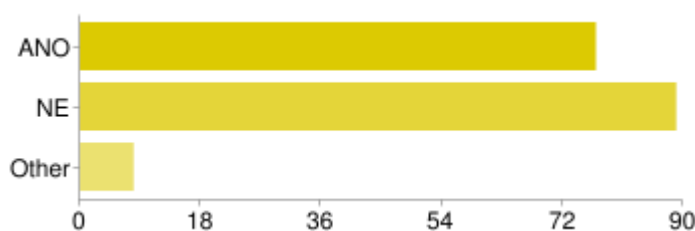


ANO	160	92 %
NE	14	8 %
Other	0	0 %

Graf č. 21

92 % má povědomí o knihovnických a informačních službách.

20. Jsi členem některé knihovny? – Graf 22.

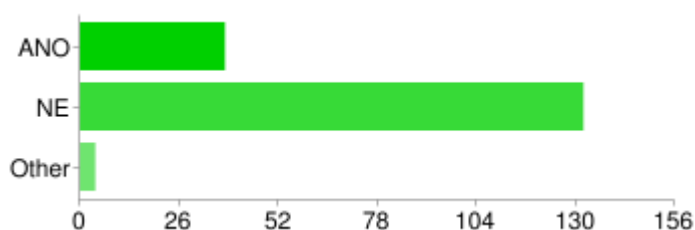


ANO	77	44 %
NE	89	51 %
Other	8	5 %

Graf č. 22

44 % respondentů uvádí, že jsou členy knihovny, a tudíž i využívají knihovnických a informačních služeb. 5 % uvedlo, že byli členy v minulosti.

21. Vedeš si svůj blog? – graf 23.

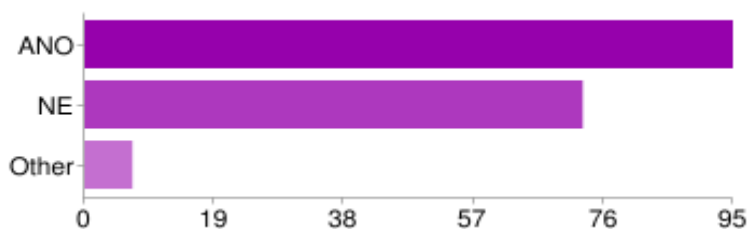


ANO	38	22 %
NE	132	76 %
Other	4	2 %

Graf č. 23

Svůj blog – deník na internetu si vede 22 % respondentů. Dvě procenta uvedla, že si vedli blog v minulosti.

22. Máš doma vlastní knihovnu? – graf 24.

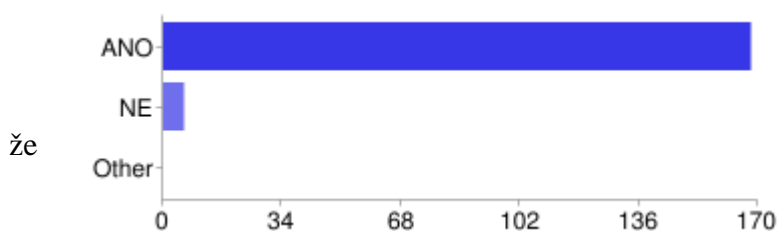


ANO	95	55 %
NE	73	42 %
Other	6	3 %

Graf č. 24

55 % respondentů uvádí, že má vlastní knihovnu. 3 % participují na rodinné knihovně.

23. Máš svůj profil na sociální síti (např. facebook, lidé.cz, youtube... atd.) – graf 25.

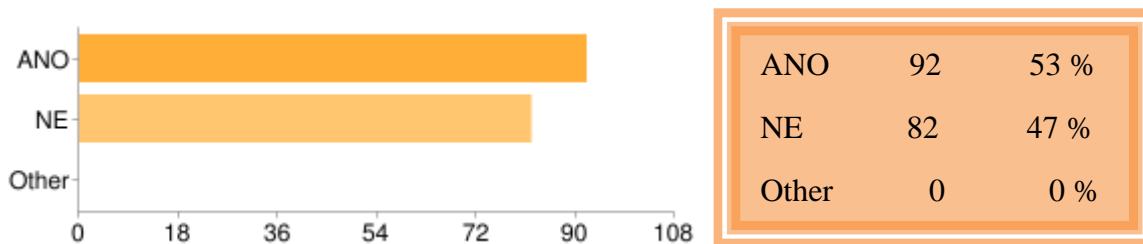


ANO	168	97 %
NE	6	3 %
Other	0	0 %

Graf č. 25

97 % respondentů uvádí, že má profil na sociální síti.

24. Absolvoval/a jsi někdy výukový program on-line, e-learning (ve škole, sciokurzy, jazykové kurzy...) – graf 26.



Graf č. 26

53 % respondentů má již zkušenost s výukovým programem přes ICT technologie.

4.4.1 Porovnání hypotéz:

H 1. Více než 75 % respondentů upřednostňuje moderní technologie vedoucí ke čtenářské gramotnosti.

Tento předpoklad se ukázal jako nadhodnocený, v průměru se potvrdil u 64 % respondentů, přesto se stále jedná o nadpoloviční většinu těch, co ICT preferují.

H 2. U více než 50 % respondentů i nadále přetrvává zájem o knihu jako o medium.

Tento předpoklad se potvrdil, v průměru souhlasilo 53 % respondentů.

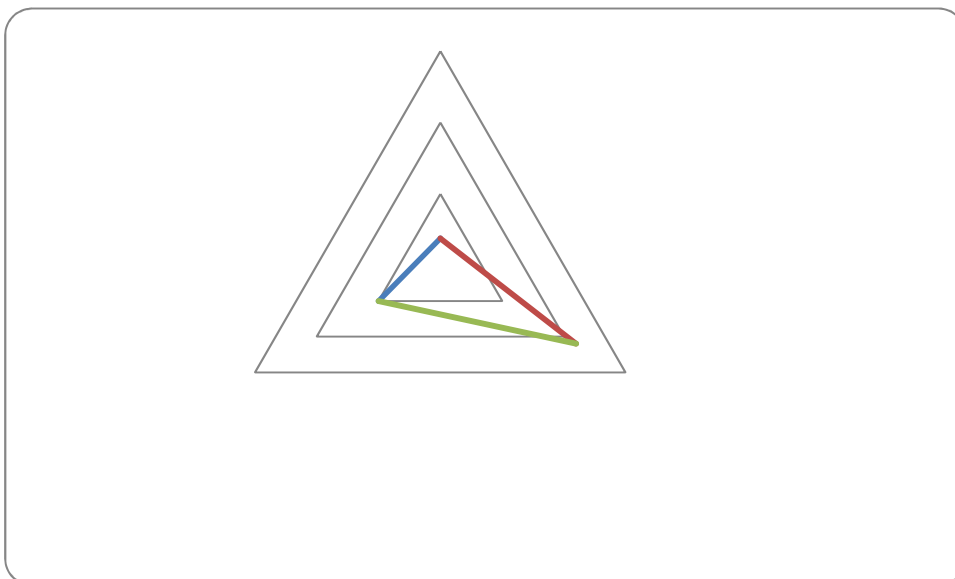
H 3. 25 % respondentů se cítí sebejistí ve čtení natolik, že uvažují, že by se mohli prezentovat svým verbálním projevem.

Poněkud překvapivý výsledek, v průměru se jedná o 59 % respondentů. V této disciplíně (hlasité čtení a čtení v mediích) se otevírá otázka generačně rozdílných nároků na výkon. Adolescenti mají jiné nároky na preciznost přednesu a mluvu spisovnou češtinu.

H 4. Více než 75 % respondentů dává přednost vyhledávání informací na internetu oproti knihám.

Na otázku 3. Čtu odbornou literaturu - odpovědělo souhlasně 36 %. Na otázku 7. Čtu informace, návody k použití a příbalové letáčky - odpovědělo souhlasně 64 %. Na otázku 16. Pravidelně vyhledávám informace na internetu, odpovědělo souhlasně 83 %.

Porovnáme-li ty, kteří dávají přednost pravidelnému vyhledávání v odborné literatuře a čtení návodů, a kteří vyhledávají informace na internetu, nám jednoznačně vyplynula zřetelná preference internetu. Viz graf 27.



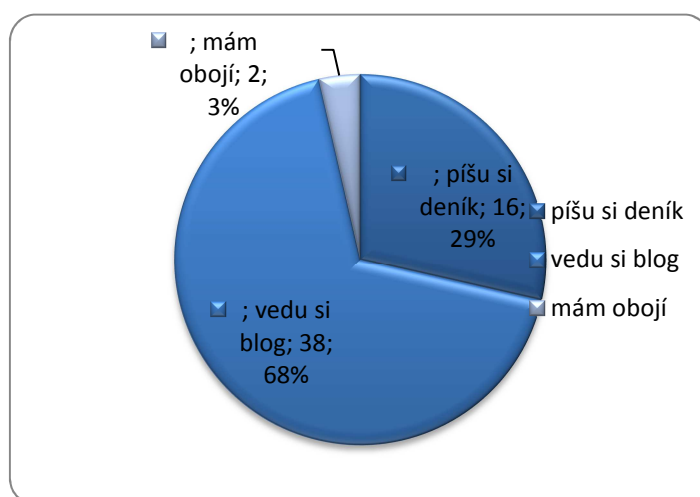
Graf č. 27

H 5. Více než 50 % respondentů má vztah k tvůrčím činnostem ve čtenářské disciplíně.

Tento předpoklad se ukázal jako nadhodnocený, jedná se pouze v průměru o 35 %.

H 6. 2x více respondentů upřednostňuje veřejně sdílenou formu deníku oproti tradiční papírové formě.

Předpoklad se potvrdil – respondentů, kteří dávají přednost papírové (intimní) formě psaní deníku je 16 oproti 38, kteří si vedou deník formou blogu (veřejného sdělování), dva respondenti uvádějí, že si vedou obojí. Viz graf 28.



Graf č. 28

H 7. Všichni respondenti navštívili veřejnou knihovnu aspoň jednou v životě a více než 50 % respondentů jsou členy knihovny.

Předpoklad se ukázal jako mírně nadhodnocený. 92 % respondentů uvádí, že navštívilo knihovnu, tudíž se dá předpokládat, že mají i základní přehled o poskytovaných službách. Registrovaných členů knihovny je 44 % respondentů.

H 8. Více než 50 % respondentů má doma knihovnu.

Potvrdilo 55 %.

H 9. 90 % respondentů se prezentuje na sociálních sítích.

Profil na některé sociální síti má 97 % respondentů. To znamená, že komunikují s přáteli, hlasují po síti, dávají statusy, doporučují ostatním věci, jež je zaujaly.

H 10. 50 % respondentů má zkušenost s výukovým programem vedeným přes PC.

Uvádí 53 %, což je těsná polovina. Tudíž se dá předpokládat, že použití ICT ve výuce některé z oslovených škol využívají.

H 11. 75 % respondentů čte noviny a časopisy.

80 % respondentů uvedlo, že čtou noviny a časopisy. Tudíž se dá předpokládat, že preferují kratší útvary ke čtení, ze kterých se dozví podstatné informace.

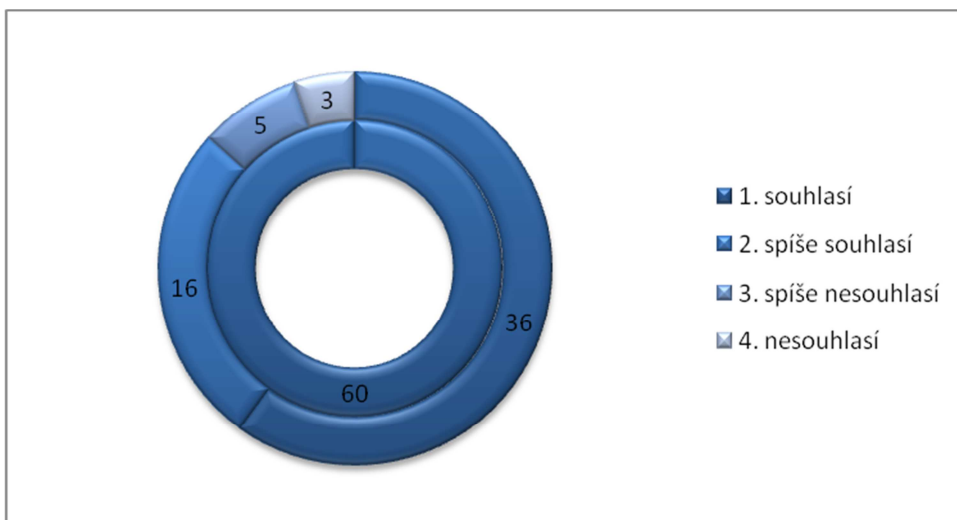
H 12. 25 % respondentů nerozumí, nebo někdy nerozumí podstatným informacím na návodech k použití nebo příbalových letácích.

Uvádí 18 % respondentů.

H 13. Mezi respondenty je minimálně 20 % těch, kteří dávají jednoznačně přednost knihám.

Z 60 respondentů z celkového počtu, kteří volili čtení knih jako zábavné - 36 zároveň volilo i vyhledávání informací na PC jako zábavné, 16 respondentů volilo vyhledávání na PC spíše zábavné a 5 respondentů volilo spíše nezábavné a jen 3 respondenti volili čtení jako zábavné a zároveň uvádějí, že vyhledávání informací na PC není zábavné. To nám ukazuje na to, že mezi respondenty se nadále vyskytují i ryzí „knižní čtenáři“. Viz graf 29.

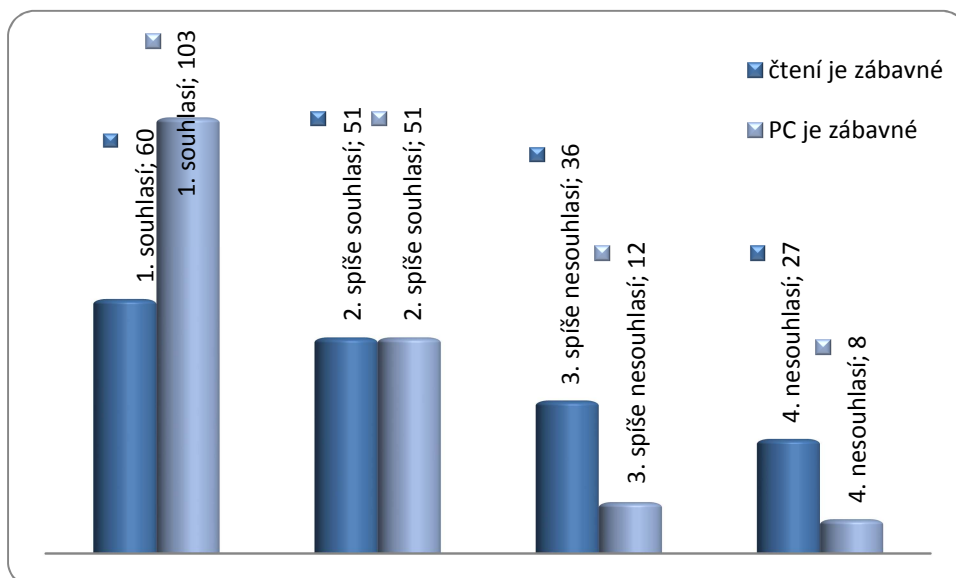
Předpoklad byl nadhodnocen, těch čtenářů, jež dávají jednoznačně přednost knihám je 5 %.



Graf č. 29

H 14. Porovnáním otázek č. 1 a 18 zjistíme, že vyhledávání informací na PC je zábavné pro 75 % respondentů, kdežto čtení je zábavné pro 30 % respondentů.

Porovnáním otázek jsme zjistili, že čtení knih je zábavné pro 33 %, což odpovídá předpokladu, kdežto zábavné vyhledávání na PC je pouze pro 59 %, čímž se druhý předpoklad nepotvrdil. Přesto se dá říct, že vnitřní motivace v případě ICT oslovuje téměř 2x více respondentů než u čtení knih. Viz graf 30.



Graf č. 30

4.5 Souhrn výsledků a doporučení pro pedagogickou praxi

Shrňme výsledky a zauvažujme, jak se o ně opřít v pedagogické praxi.

1. Adolescenti upřednostňují ICT a vyhledávání informací v PC považují za zábavné.
2. Doporučení: Využít vnitřní motivace a použít metod viz Příloha II. Čtení s tabulkou předpovědí, QtA, Literární dopisy, Podvojný/Trojité deník, I.S.E.R.T. Čtenářské portfolio – zápisky vedeme v PC (on–line čítárny, fóra...)
3. Adolescenty by zajímala možnost nahrávání a čtení na veřejnosti.
4. Doporučení: Vytvořit nahrávky mluveného slova a zveřejnit v ICT, založit školní nebo internetové rádio, namluvit anotace přečtených knih, založit literární kavárnu. Z přílohy II. by se např. hodily tyto metody – Skládankové čtení, Učíme se navzájem, QAR, DRTA, Literární kroužky atd.
5. Vztah k tvůrčím činnostem ve čtenářské disciplíně je třeba u adolescentů vhodně podpořit.
6. Doporučení: Viz Příloha II. - Dílna čtení, Literární kroužky, Tvorba vlastní knížky, Čtenářské portfolio, Poslední slovo patří mně
7. Kladný vztah ke knize (beletrii) je třeba i nadále vhodně u adolescentů podporovat. Aktivně se zajímat o tituly, které adolescenti čtou, a pak nabízet alternativy.
8. Doporučení: viz Příloha II. – všechny popsané metody
9. Adolescenti většinou čtou noviny a časopisy – tohoto faktoru se dá využít především při podpoře vnitřní motivace.
10. Doporučení: viz Příloha II. - I.S.E.R.T., Vyhledávání klíčových slov, Grafická schémata

5 Závěr

Cílem této práce bylo zjistit postoj středoškolské a učňovské mládeže ke čtení/čtenářství, doporučit vhodné způsoby rozvoje čtenářských kompetencí u adolescentů.

V dnešní době u starší generace převládají názory, že mladí lidé nečtou, a také že počítače, tolik oblíbené u adolescentů, jsou nepřátelé knih. Tyto názory mají podle mezinárodních průzkumů čtenářské gramotnosti i své opodstatnění. Mojí snahou bylo přispět k širšímu pohledu na čtenářství u adolescentů, zmapovat postoj ke čtení a poodkrýt otázku výukových metod v oblasti čtenářské gramotnosti a také upozornit na fakt, že čtenářství a používání ICT technologií se nevyklučují, ale naopak podporují.

Dnešní mladí lidé, kteří se naučili bez problémů pohybovat ve světě informační exploze, kde je umožněn snadný přístup k jakékoli informaci, budou též zajisté čtenářsky zdatní, aby to zvládli. Rozpory v testování spíše vnímám v sestavování testů, jež obsahují témata, která nejsou pro adolescenty zajímavá, a nedostatečnou práci s knihou v hodinách literatury. Pokud bude naším záměrem, aby se propast mezi starší a mladší generací nezvětšovala, musíme vzít v potaz volené priority u adolescentů a pracovat s nimi.

V empirické části práce jsem byla překvapena spíše než výsledky přístupem mládeže. O dotazník se aktivně zajímali a více než polovina respondentů ho vyplňovala on-line. Dle referencí spolupracujících učitelů bylo vyplnění dotazníku o čtenářství téměř prestižní záležitostí a studenti prokázali potřebu vyjádřit aktivně svůj postoj k této otázce.

6 Resumé

Tématem této bakalářské práce je zmapování čtenářské gramotnosti u středoškolské a učňovské mládeže v Plzeňském kraji. Cílem práce bylo zjistit postoj středoškolské a učňovské mládeže ke čtení a doporučit vhodné způsoby rozvoje čtenářských kompetencí u adolescentů.

Teoretická část se zabývá čtením, jeho historií a výukou, čtenářskou gramotností – její definicí, měřením a postavením v kurikulu. Jedna z kapitol je věnovaná problematice adolescentů, jejich vývojovými specifikami ve vztahu ke čtení a čtenářství.

V empirické části metodou dotazování je testovaná středoškolská a učňovská mládež. V dotazníku zjišťuji postoj mládeže ke čtení, ke knize a k ICT technologiím. Vnitřní motivace a nalézání priorit ve vztahu k čtenářské gramotnosti u adolescentů jsou východiskem u doporučení pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova:

četba - čtenářství - čtenářské výzkumy - čtenářská gramotnost - knihy - knihovny – adolescent – středoškolská a učňovská mládež

7 Summary

The topic of this bachelor thesis is a survey of readers' literacy with high school and apprentice school teenagers in Pilsen region. The aim of this thesis is to find out high school and apprentice school teenagers' attitude to reading and to recommend appropriate methods how to develop reading competences with adolescents.

Theoretical part of this thesis deals with reading, its history and education, readers' literacy - its definition, measuring and status in curriculum. One chapter is dedicated to adolescent issues, their developmental specifics in relationship with reading.

Empirical part deals with testing of high school and apprentice school teenagers by a method of asking. There is a questionnaire which finds out teenagers' attitude to reading, books and ICT (information and communication technology). Inner motivation and finding priorities in relationship with readers' literacy with adolescents are solutions at recommendation to pedagogical practice.

Key words:

reading - research of readers - readers' literacy - books - libraries – adolescent – high school and apprentice school teenagers

8 Seznam příloh

- I. Definice požadavků kladených na žáky na jednotlivých úrovních
- II. Metody rozvoje čtenářské gramotnosti
- III. Dotazník: Jaký jsem čtenář.

9 Seznam použitých zdrojů:

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*.

Vydání 1. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury.

ISBN 80-859-3179-6.

Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/elektronicke-publikace-3>

Gramotnosti ve vzdělávání: soubor studií. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/elektronicke-publikace-1>

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Alter ego čtenář. Duha: Informace o knihách a knihovnách z Moravy*. Brno: předplatné tisku, s.r.o, 2010, roč. 2010, č. 1. ISSN 0862-1985.

Dostupné z <http://duha.mzk.cz/clanky/alter-ego-ctenar>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEZBEROVÁ, Romana. *Klíčové kompetence a tvorba ŠVP*. In *Klíčové kompetence v odborném vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [cit. 15-02-2012]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/kk-a-tvorba-svp>

KAŠPAROVÁ, Jana. A KOL. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. 1.vyd. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-85118-12-4.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej a ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010[cit. 2012-02-26].

Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>

KRAMPOLOVÁ, Iveta. *Netradiční úlohy: aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. 1. vyd. Překlad Olga Trávníčková. Brno: Host, 2007, s. 480. Teoretická knihovna, 18. ISBN 978-807-2942-312.

MARTIALIS, Marcus Valerius, POSPÍŠILOVÁ, Zuzana, ed. a STEHLÍKOVÁ, Eva, ed. *Posměšky a jízlivosti: výbor z epigramů*. Vyd. 2., (pozměněn.). V Praze: Československý spisovatel, 1983. 327 s. Klub přátel poezie. Zlatý fond poezie; roč. 23, sv. 5,

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení. Vydáno 2001. Překlad 2002, ÚIV, Praha.

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR. In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 21. 2. 2012]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/448/MEZINARODNIVYZKUM-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-A-JEHO-VYSLEDKY-V-CR.html>

PISA 2009 – OECD Program pro mezinárodní hodnocení žáků (Programme for International Student Assessment): VÝSLEDKY VÝZKUMU PISA 2009. In: *Ústav pro informace ve vzdělávání: Ústav pro informace ve vzdělávání* [online]. [cit. 2012-02-19]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/607/1871>

SOVOVÁ, Pavla. Sdělné aktivní čtení: Studijní materiály - KPG/HVR. In: *Západočeská univerzita: courseware* [online]. 2011 [cit. 2012-03-26]. Dostupné z: www.zcu.cz/portal/

STRAKOVÁ, J a kol: *Vědomosti a dovednosti pro život*. ÚIV, Praha 2002

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*: 2007. 1. vyd. Brno: Host, 2008. 207 s. Vydáno ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky. ISBN 978-80-7294-270-1.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti*. Brno: Host - vydavatelství,s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s.: il. ISBN 80-7178-308-0.

WILDOVÁ, Radka. Rozvoj čtení a čtenářství v ČR. In: *Společnost CzechRA* [online]. 2002 [cit 2012-02-18]. Dostupný z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra

Příloha I.

Vymezení úrovní způsobilosti pro dílčí škály čtenářské gramotnosti

Definice požadavků kladených na žáky na jednotlivých úrovních v jednotlivých okruzích dovednosti

Získávání informací	Vytvoření interpretace	Posouzení textu
<i>Co se hodnotí na jednotlivých škálách</i>		
Schopnost najít jednu nebo více informací v textu.	Schopnost pochopit význam textu a vyvozovat z něj závěry.	Schopnost dát text do souvislosti s vlastními zkušenostmi, znalostmi a představami.
<i>Parametry charakterizující obtížnost úloh</i>		
Obtížnost závisí na množství informací, které mají být v textu vyhledány, na počtu podmínek, které musí být splněny, a na míře nezbytnosti vyhledávat informace v určitém pořadí. Obtížnost také závisí na tom, jak je hledaná informace v textu nápadná a nakolik je text žákovi blízký. Dalšími určujícími parametry jsou složitost textu a přítomnost a působivost dalších zavádějících informací.	Obtížnost závisí na typu požadované interpretace. Nejjednodušší úlohy vyžadují formulovat hlavní myšlenku textu, obtížnější vyžadují pochopit souvislosti obsažené v textu a ty nejobtížnější pracovat s analogiemi nebo odvozovat významy slov z kontextu, ve kterém jsou uvedena. Obtížnost také závisí na tom, nakolik je myšlenka nebo informace, kterou žák potřebuje, aby mohl úlohu splnit, explicitně vyjádřena, jak je v textu nápadná a kolik text obsahuje dalších zavádějících informací. Úroveň obtížnosti ovlivňuje rovněž délka a složitost textu a také to, nakolik je žákovi text blízký.	Obtížnost závisí na typu posuzování. Nejjednodušší úlohy vyžadují najít jednoduché vztahy a podat jednoduchá vysvětlení na základě textu a vlastní zkušenosti, která se k němu váže. Obtížnější úlohy vyžadují vytvářet hypotézy nebo provádět hodnocení. Obtížnost závisí rovněž na úrovni vědomostí, které žák musí mít, aby byl schopen s textem pracovat, dále na složitosti textu a na míře požadovaného doslovného porozumění. Důležité je také množství vodítek poskytnutých v textu nebo v zadání úlohy, která žáka nasměrují k informacím, které jsou pro řešení úlohy důležité.
Charakteristika úrovní 1–5		
Úroveň 1		
Žák je schopen podle jediného kritéria vyhledat v textu jednu nebo více explicitně vyjádřených nezávislých informací.	Žák je schopen rozpoznat v obsahově blízkém textu hlavní myšlenku nebo záměr autora. Požadovaná informace je v textu dominantní.	Žák je schopen provést jednoduché propojení mezi informací v textu a vědomostí z každodenního života.
Úroveň 2		
Žák je schopen vyhledat v textu jednu nebo více informací, přičemž u každé z nich může být požadováno splnění několika kritérií. Je schopen si poradit se zavádějící informací.	Žák je schopen formulovat hlavní myšlenku textu, pochopit vztahy, vytvořit nebo aplikovat jednoduché třídění nebo vyvozovat jednoduché závěry o smyslu omezeného úseku textu, ve kterém požadovaná informace není zcela zjevná.	Žák je schopen porovnat nebo propojit text s vlastními vědomostmi nebo vysvětlit vybraný aspekt textu s využitím vlastních zkušeností a postojů.
Úroveň 3		
Žák je schopen vyhledat v textu jednu nebo více informací a rozpoznat vztahy mezi nimi. U každé informace může být požadováno splnění několika kritérií. Žák je schopen si poradit se zavádějící informací, která je v textu dominantní.	Žák je schopen formulovat hlavní myšlenku, pochopit vztahy nebo odvodit význam nějakého slova či vyjádření na základě propojení několika částí textu. Je schopen porovnávat nebo klasifikovat na podkladě mnoha kritérií a poradit si se zavádějící informací.	Žák je schopen porovnat, propojit, vysvětlit nebo hodnotit vybraný aspekt textu. Je schopen prokázat porozumění textu do nejmenších detailů na základě známých vědomostí z každodenního života nebo stavět na méně běžných vědomostech.
Úroveň 4		
Žák je schopen vyhledat několik informací ukrytých v textu, který má neobvyklý obsah nebo neobvyklou formu, a eventuálně tyto informace seřadit nebo propojit. U každé informace může být požadováno splnění několika kritérií. Žák je schopen rozpoznat, která informace v textu je pro daný úkol relevantní.	Žák je schopen vyvozovat z textu složité závěry, které mu pomohou klasifikovat informace v neznámém kontextu a pochopit význam vybrané části textu na základě textu jako celku. Je schopen si poradit s dvojnácnostmi, s myšlenkami, které jsou v rozporu s jeho očekáváními nebo které jsou negativně formulovány.	Žák je schopen využít vědomostí získaných vzděláním nebo nabytých v běžném životě k vytváření hypotéz nebo ke kritickému zhodnocení textu. Je schopen prokázat přesné porozumění dlouhému nebo složitému textu.
Úroveň 5		
Žák je schopen vyhledat několik informací dobře ukrytých v textu, který má neobvyklý obsah nebo neobvyklou formu. Některé z informací se mohou nacházet mimo hlavní část textu. Žák je schopen rozpoznat, která informace v textu je pro daný úkol relevantní a dovede si poradit se zavádějícími informacemi, které vypadají velmi věrohodně a které mohou v textu i převažovat.	Žák je schopen pochopit význam jemných jazykových nuancí nebo prokázat, že předloženému textu porozuměl do nejmenších podrobností.	Žák je schopen kriticky posuzovat text nebo vytvářet hypotézy založené na odborných vědomostech. Je schopen si poradit s myšlenkami, které jsou v rozporu s jeho původními předpoklady a důkladně porozumět dlouhým a složitým textům.

Příloha II:

Metody rozvíjení čtenářských dovedností

Převzato z:

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej a ŠLAPAL, Miloš.

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka [online]. Praha: Česká školní inspekce,

Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>

Metody jsem převzala již zpracované, pokud byly součástí praktické příklady, zařadila jsem je pod anotaci metody - pro názornost a usnadnění využití ve výuce. Pro zachování kontextu této práce jsem si dovolila některé komentáře zkrátit nebo upravit. Než nové metody začleníme, musíme promyslet, jak žáky a studenty naučíme s novými metodami pracovat. Pokud bychom zadali ve třídě práci s novou metodou bez toho, abychom děti a studenty určité techniky předtím naučili a natrénovali je, asi bychom nedosáhli ani žádaných a ani dobrých výsledků. Metody se dají použít pro základní, střední i vysokoškolskou výuku, volíme jen obtížnost textů, ale systém práce zůstává zachován.

1. Čtení s otázkami

Žáci pracují ve dvojicích. Ke zvolenému úseku textu si navzájem pokládají otázky, které pomáhají porozumět tomu, co je napsáno, i tomu, jak je to myšleno. Metodou žáky navykáme, že nad textem se vždy vynořují otázky, učíme žáky formulovat otázky zkoumavé a uvědomit si účel čtení, rozvíjíme samostatnost v porozumění.

Manzo, A. V. (1969). The ReQuest procedure. *Journal of Reading*, 12, 1969, s. 123-126.

Čtení s otázkami – praktická ukázka

Hana Košťálová

Žáci pracují ve dvojicích. Prohlédnou si text, který mají přečíst. Zváží a domluví se, jak velkou částí textu začnou – zda si přečtou odstavec, dva odstavce, více. Pak si oba domluvenou část tiše přečtou. Poté jeden z nich začne pokládat otázky svému partnerovi ve dvojici. Klade otázky dvojího typu :

- a) takové, na které lze v textu najít odpověď
- b) takové, které s textem souvisejí, ale přímo v textu na ně odpověď není.

Spolužákovým úkolem je na otázky odpovídat. Když odpověď nezná a v textu není, je jeho úkolem vyslovit pravděpodobnou domněnku („Nevím, jak to je, ale napadá mě, že...“, „Soudím tak z toho, že...“). Když už k dané pasáži textu byly vyčerpány možné otázky, shrne ten žák, který odpovídal, přečtenou pasáž. Dvojice se domluví, jakou další část textu si přečte. Po přečtení se role obrátí: ten, kdo se ptal, bude odpovídat a shrnovat. Při seznamování se s touto metodou nejprve učitel modeluje žákovi, jak je možné se nad textem ptát. Začne jedinou větou textu, položí k ní co nejvíc otázek a modeluje, jak je možné na otázky odpovídat, vyzve k tomu i žáka. Pak pokládá co nejvíce otázek k textu žák. Učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu k tomu, jak se mu daří otázky pokládat. Učitel dbá na to, aby žák směřoval od otázek, na které lze v textu najít odpovědi přímo (typ „kontrolních“ otázek) k otázkám, které se ptají na souvislosti mezi textem a jinými texty, textem a zkušeností čtenáře, na kontext apod. (otázky vycházející z textu, ale jdoucí „za“ text). Povzbuzuje postupně žáky k tomu, aby kladli více otázek tohoto druhého typu.

Smyslem této metody je:

- povzbudit žáky, aby formulovali své vlastní otázky k textu, který čtou, a aby tak pěstovali zvyk tázat se během četby
- vést žáky k tomu, aby k četbě přistupovali aktivně, badatelsky
- přijmout smysluplné důvody pro čtení (účel čtení)
- rozvinout dovednosti, které vedou u žáků k samostatnému čtení s porozuměním.

Tato metoda je vhodná pro žáky ve věku od mateřské školy po univerzitu.

2. Čtení s předvídáním

Metoda propojuje v krátkých cyklech všechny tři fáze: před čtením, při něm i po něm. Společný text čtou žáci postupně po částech. K nim vždy každý žák samostatně předvídá, o čem se bude číst, pak svoje předpovědi probere ve dvojici nebo ve skupině nebo v celé třídě (podle konkrétní situace), pak čte a po čtení si spolu se třídou ujasní, jak se text rozvíjel a jak se to shoduje nebo rozchází s předpověďmi. Nejde o žádné hádání, nýbrž o podložené vyvozování odhadu z náznaků v textu a z vlastní čtenářské a životní zkušenosti a znalosti. Mezi žáky je metoda velmi oblíbená jednak pro jisté napětí, jednak proto, že rozdíly v odhadu a textu při ní nejsou chybami.

Steelová, J. a kol.: Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka č. 4. Kritické myšlení 2007.4

Čtení s předvídáním – praktická ukázka

Hana Košťálová

Žáci čtou samostatně text, který je rozdělený na části. Před četbou každé části předvídají, o čem asi budou číst. Učitel je vede k tomu, aby své předpovědi zdůvodňovali, aby rozpoznávali vodítka pro předpovědi.

Mohou to činit:

- odkazem na čtenářské zkušenosti se žánry („bude to mít tragický konec, protože je to balada a balady končí špatně“);
- odkazem na jinou část textu („v textu se říká, že je rychlý, tak myslím, že by mohl být u cíle dřív než ten druhý závodník“);
- odkazem na životní zkušenost („maminky jsou obětavé, takže myslím, že se matka vydá na dalekou cestu, aby zlomila to kouzlo“);
- odkazem na jiný konkrétní text („nedávno jsem četl román, ve kterém se čas různě zrychloval a zpomalovat, tak třeba bude podobný trik i tady a loď doletí ještě před výbuchem“);
- odkazem na známé postupy daného autora („četli jsme přeci už více detektivek od tohoto autora, a obvykle je na začátku nějaká nenápadná postava, která je nakonec zločincem“);
- odkazem na ilustraci nebo jiné grafické prvky („je tu na obrázku pramice ve tmě, takže myslím, že celá rodina se pokusí překročit hranici v noci na pramici“);
- podle situace jsou možná další a další vodítka.

Učitel může vodítka i regulovat: například ještě dřív, než rozdá text, prozradí žákům místo a čas děje a název povídky; nebo připraví sadu klíčových slov pro předvídání apod.

Po přečtení určité pasáže následuje návrat k tomu, jak žáci předvídali, reflexe toho, v čem se předpovědi splnily a v čem ne (Pozor! Žáci musí přesně vědět, že odhad, který se nepotvrdil, není „chyba“, pokud byl dobře zdůvodněn!). Než žáci začnou číst dál, opět předvídají.

3. Čtení s tabulkou předpovědí

Tabulka předpovědí propojuje tři fáze čtení podobně jako čtení s předvídáním, slouží mu jako přehledný záznam a zpřesňuje žákovo porozumění. Žáci tabulku naplňují ve dvojici svým tempem, ale po zpracování celého textu své poznatky sdílí celá třída.

Robb, L., Cullinan, B.: Whole Language, Whole Learners: Creating a Literature-Centered Classroom. Harper Collins Publishers 1994

Čtení s tabulkou předpovědí (Laura Robb, 1994) – praktická ukázka

Princip je stejný jako u prostého čtení s předvídáním, ale žáci pracují a diskutují pouze ve dvojicích a postupují vlastním tempem. Čtou postupně text rozdělený na části (může být nastříhaný a sešitý do podoby malé knížky). K zachycení předpovědí, jejich odůvodnění a následného shrnutí používají tabulku. Pozor: tabulku má dvojice jednu společnou, aby se žáci museli domlouvat. Stejně tak mohou i číst z jednoho společného textu. Po práci s tabulkou, tedy poté, co žáci přečetli postupně celý text, následuje sdílení v celé třídě. Tabulky se následně mohou vyvěsit na nástěnku (dobrovolně), po několika dnech si je žáci uloží do portfolia (lze okopírovat, aby každý z dvojice měl co založit). Učitelka může z vyplněné tabulky odhadovat na práci žáků a podat jim zpětnou vazbu.

**Tabulka předpovědí
čtený text.....**

**Jména.....
datum.....**

část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet? (Pište v celých větách, ne v bodech.)	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo? (Shrňte celými větami, ne jen body.)
předvídání před textem			
1.část textu			
2.část textu			
3.část textu			

4. Debata s autorem (QtA)

Metoda vhodná jak ve fázi při čtení, tak po čtení. Vhodná k čtení společného textu. Žáci zkoumají, co se jim autor - podle toho, jak je text (úsek) napsán - snaží říct, proč to chce říct a jak to vyjádřil. Učí se vnímat rozdíl mezi tím, jak si žák sám vysvětluje slova, motivy, situace a události v textu a jak význam vyplývá z celkové výstavby textu („co asi právě tímhle vzhledem k celku náš autor sledoval“).

McKeown, M. G., Hamilton, R. L., Kucan, L., Beck, I. L.: Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement With Text. IRA 2004

Debata s autorem (QtA - Questioning the Author) – praktická ukázka

Hana Košťálová

Debata s autorem je přístup k výuce postavené na práci s textem (text-based instruction). Cílem práce s touto metodou je usnadnit žákům porozumění myšlenkám obsaženým v textu. Pomáhá žákům **budovat porozumění textu** tím, že pokládají k textu určitý typ otázek (v originále je použit termín queries) a diskutují o různých možných odpovědích. Při práci touto metodou nejde o to najít v textu určité informace. Pochopení rozdílu mezi **čtením jako vyhledáváním informací** a **čtením jako budováním významu** je důležité pro pochopení metody QtA. Má samozřejmě co do činění s konstruktivismem.

Žáci čtou a hned v průběhu četby reagují na myšlenky v textu. Děje se tak prostřednictvím diskuse o dotazech, jejichž příklady najdete dále. Četba textu se jako při řízeném čtení zastavuje po určitých úsecích, přestávky v četbě jsou vyplněny diskusí. Žáci se snaží společně dobírat smyslu toho, co čtou.

Mezi textem a diskusí jsou tzv. queries = dotazy. Tyto dotazy jsou obecnými sondami, které slouží učitelům k tomu, aby rozdmýchal diskusi. Dotazy neslouží k tomu, aby podněcovaly žáky k vyhledávání informací v textu, ale k tomu, aby přiměly žáky uvažovat o smyslu textu a aby žáci sami formulovali vlastní myšlenky týkající se textu. Dotazy jsou otevřené a orientované na autora a přenášejí odpovědnost za myšlení a budování významu textu na žáky. Dotazy jsou typu: „Aha, tak co se nám teď autor snaží říct?“

„Proč nám autor sděluje zrovna tohle?“ apod.

Dotazy jsou základním vyučovacím nástrojem v metodě QtA.

QtA Queries – příklady dotazů, které berou v úvahu autora

- Co mi autor sděluje?
- Co autor předpokládá, že už vím?
- Proč mi to autor sděluje? Chce něčeho dosáhnout? Čeho?
- Proč mi to autor sděluje právě tímto způsobem?
- Jaký smysl má autorovo sdělení? Co je cílem?
- Co je podle autora zjevně nejdůležitější?
- Jak to naznačuje?
- Odpovídá to tomu, co mi autor sdělil dříve?
- Jak to souvisí s informací, kterou mi autor již poskytl?
- Řekl to autor jasně?
- Co mohl autor udělat, aby to objasnil?
- Proč nám asi autor tuto informaci sděluje právě nyní? Proč s ní nepřišel dřív nebo proč ji nenechal na později? Říká to?
- Jak si asi autor představuje nás, svoje čtenáře? Co od nás očekává?

Když žáci nabízejí různé možné odpovědi na tyto otázky, je důležité, aby vždy říkali, z čeho tak usuzují, a aby se co nejčastěji obraceli k textu a jím zdůvodňovali své odpovědi.

QtA může být použit pro práci s výkladovým nebo narativním textem.

5. Dílna čtení

Komplexní metoda, vhodná pro četbu individuálně zvolených knih. Předpokládá pravidelný systém práce, zařazuje se pravidelně nejméně jednou týdně. Dílna čtení je založena na tom, že účinné čtení má složku individuální (samostatné tiché čtení zvolené knihy; záznamy osobních reakcí na četbu) a složku sociální (diskuse se spolužáky nad knihami; konzultace učitele se žáky).

Žák si po stanovený čas tiše čte; zapisuje si svoje vlastní osobní reakce na četbu do podvojného deníku (třídílného zápisníku) nebo jinou formou; sdílí se spolužáky dojmy z četby; konzultuje s učitelem; informuje různými formami o přečtené knize spolužáky. Dílna čtení může mít celou řadu variant, může se v ní odehrávat mnoho činností podle vyspělosti žáků, organizačních možností školy apod.

Atwell, Nancie: In the Middle. New Understanding About Writing, Reading, and Learning. Boynton/Cook Publishers, HEINEMANN 1998.

Dílna čtení v praxi – praktická ukázka

Miloš Šlapal

Čtenářské strategie (shrnování, vyjasňování, předvídání a kladení otázek, literární kroužky s rolami umělec - ilustrátor, spisovatel, literární osvětlovač... - viz použitá literatura)

Literární hodiny (propracované činnosti s tvořivými výstupy - texty, projekty...)

Cíle: rozvíjení vědomého čtenářství a vytváření kladného vztahu k vlastní četbě, motivace pro celoživotní učení.

Obsah dílny: souvislá četba beletristického textu, hovory o knihách - písemné přemýšlení nad knihami, referát o knize, zápisy z četby, seznam přečtených knih, podvojný/trojité deník, dopisy, sebehodnocení četby

Funkční dílna čtení

- žáci mají pravidelně alespoň jednou týdně **přímo v hodinách českého jazyka** prostor
- 20 - 30 minut na samostatné souvislé čtení
- žáci čtou beletristické knihy, které si sami vybírají (je nutné mít připravenou zásobu pro děti vhodných a přitažlivých knih)
- ve třídě probíhají čtenářské reakce ((roz)hovory o knihách) a s nimi související aktivity

Organizace dílny čtení

Dílna čtení má své pevné místo v týdenním rozvrhu českého jazyka. Rozsah dílny má tradiční rámec 45 minut. Průběh a uspořádání je časově flexibilní, umožňuje zkrátit či prodloužit jednotlivé části.

Minilekce (5 - 15 min.)

Čtení (20 - 30 min.)

Čtenářské reakce (5 - 15 min.)

Pravidla dílny čtení

1. Musíte číst po celou dobu.
2. Nikoho nevyrušujte.
3. Žádné přestávky na záchod a pití.
4. Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.
5. Během minilekcí naslouchejte.
6. Můžete sedět pohodlně kdekoli.

Důležité součásti dílny čtení

- Souvislá četba beletristického textu
- Čtenářské reakce - hovory o knihách nad sledovanými jevy a písemné záznamy přemýšlení nad knihami nebo podvojný deník/trojité deník nebo dopisy
- Referát o knize
- Zápisy z četby
- Seznam přečtených knih
- Sebehodnocení četby – formulář nebo souvislé psané sebehodnocení

Souvislá četba beletristického textu

Žáci si jdou se svými knihami sednout do kruhu. Zabýváme se společně jevem, který budou při čtení sledovat. Např. Role a důležitost záporných či nesympatických postav v příběhu. Vycházíme ze zkušeností dětí s filmovými postavami – žáci uvádějí záporné postavy, které znají, uvažujeme, co by se stalo, kdyby ve filmu záporná postava neexistovala – kdyby v Pánu prstenů nebyl Sauron ani Saruman.

Jak by nás zajímal film či kniha, co by to udělalo s dějem?

Známe knihy či filmy bez záporných nebo nesympatických postav?

Zadáme sledovaný jev: Sledujte v textu zápornou či nesympatickou postavu a zformulujte si, čím přesně je vám nesympatická, jak se chová, jakou má povahu.

Žáci si najdou pohodlné místo ke čtení a začnou číst.

Po skončení četby nastávají čtenářské reakce. Probíhají buď společně v kruhu, nebo kooperativně ve dvojicích, případně nejdříve v podobě písemného záznamu a až poté ve dvojicích či kruhu.

Na závěr se vždy sejdeme v kruhu, reflektujeme proběhlou činnost a velmi často hodnotíme, jak se nám dnešní přečtený úsek knihy líbil /0 - 10 bodů/ a kolik jsme dnes přečetli stran. Často také hovoříme o významu a důležitosti četby.

Čtenářské reakce

Hovory o knihách nad sledovanými jevy a písemné záznamy přemýšlení nad knihami

Pro hovory o knihách vybíráme taková témata či jevy, které umožňují otevřené a zajímavé rozhovory. Zároveň by měly být takové, že se objevují v rozličných knihách a žánrech (každý totiž čte něco jiného).

Nevhodné je tedy zadat otázku: Jak se jmenoval hlavní hrdina? O tom se povídat nedá. Když otázku zformulujeme na: Jaký problém nebo konflikt měl hlavní hrdina a co bys dělal(a) ty na jeho místě? - otevírá se nám možnost pro přínosnější rozhovory a přemýšlení.

Možnosti sledovaných jevů

- hlavní postavy, co je na nich sympatického (co naopak nesympatického)
- záporná postava v příběhu
- staří a mladí - věk postav
- co bych dělal(a) na místě postavy...
- vztahy (kdo koho nesnáší, miluje...)
- s kým by ses chtěl(a) kamarádit a proč...
- co zažila postava příjemného (zmrzlina, zážitek...), co nepříjemného (injekce, hádka...)
- stručný děj
- prostředí
- zvíře a jeho role v příběhu
- předmět a jeho role v příběhu
- nové informace
- zábava, vtip...
- konflikty, problémy
- jaký problém či jaké problémy vyvstaly před postavou...
 - jaký byl plán, jak tento problém vyřešit...

- podařil se ten plán... proč...
 - co bych poradil(a), nebo jak bych postupoval(a) já...
- čím se moje kniha liší od ostatních knih...
 - vyberte jedinou větu, která ostatní zaujme, a výrazně ji přečtete nahlas (před přečtením si ji několikrát přečtete potichu pro sebe)...
 - napiš dopis hlavní/některé postavě...

U žáků, kteří začínají s dílnou čtení, se osvědčilo vést nejdříve pouze hovory o knihách.

Po několika týdnech rozmluvení a rozpřemýšlení pak stále častěji formulují a zachycují své myšlenky nejprve písemně a následně hovoří či dávají přečíst ostatním své záznamy.

6. Literární dopisy

Metoda vhodná pro osobní záznamy z četby. Žáci si obvykle ve dvojicích formou krátkých osobních dopisů vzájemně sdělují své čtenářské zážitky a úvahy, a při četbě úseku knihy (vždy po dočtení úseku) nebo po dočtení celého textu, společného i individuálně vybraného. O motivu, problému, postavě nebo vývoji děje mohou vést i vícedílnou korespondenci po celou dobu četby. Metoda posiluje osobní účast v četbě a žákovi zodpovědnost za porozumění.

Steelová, J. a kol.: Vychováváme přemýšlivé čtenáře. Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka č. 7. Kritické myšlení 2007.

7. Podvojný deník/Trojité deník

Metoda vhodná pro osobní záznamy z četby. Žák si doslovně vypisuje zajímavá, důležitá místa z individuálně, případně společně čteného textu (citaci) a doplňuje ke každé citaci vlastní komentář vyjadřující dojem nebo vlastní čtenářovu myšlenku. Metoda ho učí reflektovat své čtení, pozastavit se a zamyslet se ve čtení, rozpoznat, jak je dojem nebo myšlenka nad textem vyvolávána docela určitými výrazy v textu.

Tompkins, G. E. (2003). Samples from "Compendium of Instructional Procedures" In Literacy for the 21st century, 3rd ed. (p. 473). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Podvojný deník – praktická ukázka

Tato metoda kritického myšlení kromě cíleného přemýšlení učí žáky zároveň odlišovat citaci od komentáře. Pro žáky bývá přínosné zhmotnit popis této metody do písemné podoby, podle které pak samostatně pracují (natištěný lístek mají nalepený v sešitě).

Podvojný deník	
Vypiš doslova pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit...)	Napiš souvislým textem komentář ke zvolené pasáži. (Proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš...)

Podvojný deník můžeme rozšířit do podoby Trojitého deníku. Žáci napíšou citaci a komentář a předají svůj sešit vylosovanému spolužákovi. Ten po přečtení připojí svůj vlastní komentář. Může komentovat citaci, spolužákův komentář nebo obě části.

1. Vypiš doslova pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit...)
2. Napiš souvislým textem komentář ke zvolené pasáži. (Proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš...)
3. Napiš svůj komentář k předchozím částem (CITACE, KOMENTÁŘ).

8. Grafická schémata (grafické organizátory) různých typů

Nástroj grafického uspořádávání informací, jakým je myšlenková či pojmová mapa a cluster, Vennův diagram, diamant, srovnávací tabulka, tabulka postav a řada dalších, umožňuje žákovi, aby pohotově spatřil na papíře souvislosti a vztahy, o kterých čte, a přitom nemusel formulovat a zapisovat věty. Rozmístěním informací v grafickém organizátoru žák rozpoznává kontrasty, podobnosti, shodné a rozdílné znaky, hlavní a vedlejší údaje, i příčiny a důsledky atd.

9. I.N.S.E.R.T.

Metoda vhodná hlavně pro naučné texty, rozvíjí kritické čtení. Žáci čtou text, odlišují informace, které považují za nedůležité, od důležitých, známé od nových, důvěryhodné a pochybné. Svůj pohled na důležitost a utřídění informací sdílejí s ostatními. Metoda se později stane rutinním nástrojem při prostudování i individuálně vybraných věcných textů.

Vaughan, J., and T. Estes. Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1986.

Metoda I.N.S.E.R.T. – praktická ukázka

Hana Košťálová

Metoda insert slouží pro vyhodnocování informací v textu, který žáci čtou. Učí žáky tomu, aby byli ostražití vůči textům, aby je četli vždy přemýšlivě a aby zvažovali, zda mohou informacím v textu důvěřovat, nebo je třeba je dále ověřit a doplnit.

Instrukce pro žáka

Čtěte text. Hned při prvním čtení si dělejte k textu poznámky. Poznámky dělejte pomocí značek takto:

√	Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže určitá informace v textu potvrzuje, co jste věděli, nebo si mysleli, že víte.
–	Udělejte minus, jestliže je informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte, nebo co jste slyšeli. Tímto znaménkem můžete označit také nějaký rozpor uvnitř textu.
+	Udělejte plus, jestliže informace, kterou se dozvíte, je pro vás nová a zároveň důvěryhodná.
?	Udělejte otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíte, která vás mate nebo o které byste se chtěli dozvědět více.

Až si budete dělat během čtení znaménka, nemusíte označit každou informaci, kterou text obsahuje. Můžete skončit s jednou nebo dvěma značkami na odstavec, někde více, jinde méně. Volte ty informace, které vám samotným budou připadat důležité nebo zajímavé.

Označujte informace v textu hned při prvním čtení! Nepostupujte tak, že si nejdřív přečtete text a pak se k němu vrátíte.

Diskuse ve dvojicích o označených informacích

Po samostatné četbě vytvoří žáci dvojice. Ve dvojicích se vrátí na začátek textu a pomocí značek ho znovu projdou. Porovnají postupně, které informace si jeden nebo druhý člen dvojice označil, a také porovnají, který typ značky použil. Navzájem si vysvětlí, jak si vybrali konkrétní informaci a proč použili právě tu značku, kterou použili. Když žáci znovu procházejí text podle značek, mohou buď postupovat chronologicky textem bez ohledu na typ použité značky, nebo mohou nejprve projít informace, které si označili jako známé, pak informace nové a důvěryhodné, pak informace rozporné a pak informace matoucí (s otazníkem). Nemusejí procházet podrobně všechny značky – učitel může například zadat, že si mají najít od každé značky tři informace v každém textu a porovnat je.

Diskuse v celé třídě o označených informacích

Po práci ve dvojici může učitelka vyzvat žáky v celé třídní skupině, aby uvedli několik příkladů informací podle typu značky, jíž si informaci ve svém textu označili. Například může nechat zaznít po třech informacích od každé značky – každou informaci přednese jiný žák. Ostatní žáci se mohou vyjádřit k tomu, zda si také označili stejnou informaci a zda ji označili stejně, nebo použili jinou značku. Podle času může proběhnout diskuse v celé třídě o informacích nejasných apod.

Tabulka INSERTu

Pro fázi „po četbě“ mohou žáci vyplnit tabulku INSERTu. Zanesou do ní podle své vlastní úvahy nejdůležitější informace z textu rozčleněné podle značek INSERTu. Vhodné je, aby žáci zapsali cca 3 informace k fajfce a plusu, jednu otázku do sloupce s otazníkem a jeden rozpor. Je možné vyzvat žáky na závěr hodiny, aby přečetli zápisy ve svých tabulkách nebo aby tabulky, jsou-li na volných papírech, vyvěsili na místo k tomu ve třídě určené.

Jak metoda INSERT podporuje kritické čtení a myšlení žáků

Metoda pomáhá žákům, aby si uvědomili, že v souhrnných zdrojích informací, jakými jsou texty, mohou najít něco, co znali dřív, než text začali číst. Metoda je učí vycházet při četbě nových textů nejen z toho, co autor textu sděluje, ale i ze svých dřívějších životních a čtenářských zkušeností.

Učí je porovnávat to, co říká text (autor), s tím, co už dříve znali, a zaujmout k tomu stanovisko (například rozpor mezi tím, co jsem znal, a tím, co tvrdí autor). V případě nových informací se žáci učí obezřetnosti – takovou informaci mohou přijmout (znaménko plus), ale učí se, že ji mohou zpochybnit (znaménko otazník = chci vědět víc, musím se přesvědčit ještě v jiném zdroji) nebo považovat za rozpornou (znaménko mínus). Žáci si používáním této značkovací metody zvyknou na to, že texty nemají „polykat“ tak, jak jim byly předloženy, ale že mají neustále promýšlet sdělení textu.

Jak metoda INSERT podporuje u žáků postoje respektu k druhým

Při porovnávání vybraných informací a použitých značek žáci zažijí, jak různě čtou různí lidé tentýž text. Při vhodně vedené reflexi a diskusi mají žáci šanci zjistit, čím to je – ne tím, že druhý je například hloupější, ale tím, že každý z nás má o probíraném tématu jiné znalosti, pro každého jsou zajímavé a důležité jiné informace. Žáci se tak učí tomu, že není dáno, co je psáno, ale důležité je, s jakým východiskem čtenář k textu přistupuje a za jakým účelem chce text číst.

Jak metoda INSERT učí žáky rozumět významu informací

Žáci se při práci metodou INSERT naučí velmi důležitou věc, že žádná informace není důležitá sama o sobě. **Význam informací dodává až účel, k němuž má být použita.** Žáci to snadno pochopí na příkladu informací důležitých při průmyslové špionáži – informace, za které je ochotná nějaká firma draze zaplatit, jsou zcela bezcenné pro laika, který je nemůže k ničemu využít. Neexistují tedy „objektivně“ důležité informace.

Jak metoda INSERT podporuje čtenářské dovednosti žáků

Používání značek udržuje žákovu pozornost při četbě textu, pomáhá mu zvládnout s porozuměním i delší text. Značky se mají dělat v textu při prvním čtení – to pomáhá žákům v tom, aby se naučili rychle zpracovávat informace přicházející z textových zdrojů.

10. Literární kroužky

Žáci ve skupině samostatně zpracovávají každý svůj úkol k textu (pro skupinu nebo pro celou třídu), a to podle role, kterou si vybrali z nabídky (např. výběřčí úryvků, vykladač slov, ilustrátor, vedoucí diskuse). Po samostatném vypracování úkolu se skupina sejde a diskutuje o textu a jeho smyslu podle toho, co členové skupiny v rolích vypracovali.

Harvey Daniels: Literature Circles: Voice and Choice in the Student-Centered Classroom. York, ME:Stenhouse, 1994.

11. Poslední slovo patří mně

Žáci samostatně čtou společný text. Při četbě si každý udělá výpisek závažného místa a k němu napíše souvislý osobní komentář o tom, proč a jak mu rozumí či jak ho cítí. Po dočtení jednotlivý žák nabízí v kruhu svůj výpisek a druzí odhadují, proč si ho žák asi vybral. Vybírající žák až nakonec doslovně přečte svůj komentář - má poslední slovo. Učí se tak precizovat své porozumění a zároveň respektovat různost prožitků a pochopení.

Originally developed by Carolyn Burke. Described in Newman, J. (1993). Whole language activities. Halifax, Nova Scotia: Department of Education, Dalhousie University.

12. QAR (Question answer relationship)

Metoda vhodná při četbě společného textu. Žáci se učí pokládat otázky, které zkoumají nejen doslovné porozumění větám a slovům, ale i souvislosti nevyřčené, buď naznačené jen mezi řádky, nebo i jdoucí vně textu – k jiným textům nebo k osobní zkušenosti čtenáře. Metoda posiluje žákovu důvěru v to, že se dobere smyslu textu i jeho významu pro sebe sama.

Raphael, T. E., Au, K. H.: QAR: Enhancing Comprehension and Test Taking Across Grades and Content Areas. The Reading Teacher, November 2005, str. 206–221.

QAR – inspirační otázky pro napsání souvislého textu

a/ postavový

- Jak se v průběhu knihy měnily (vyvíjely) jednotlivé postavy? Proč?
- Jak se vývoj některých postav odrazil na změnách jiných postav?
- Co bych udělal/a jinak, kdybych byl/a v kůži některé z postav?
- Zachoval/a bych se stejně jako hlavní hrdina při řešení některého problému?
- Mohu se s touto postavou ztotožnit? Připomíná mi některá z postav lidí, které znám? Čím?
- Co jsem se naučil z toho, jak postavy v této knize jednájí a jak myslí?
- Chovaly se postavy věrohodně? Proč ano, proč ne?
- Chtěl bych si přečíst další knihu se stejnými hrdiny? Proč ano, proč ne?

- Kterou postavu mám nejradši? Jaký je to člověk a proč právě on se mi tak líbí, proč ho mám rád/a, proč je mi sympatický?

b/ prostředí

- V jakém prostředí se kniha odehrává? Jak se podařilo autorovi popsat srozumitelně prostředí?
- Které detaily jsou charakteristické pro prostředí? Jaké předměty, smyslové vjemy (pachy, vůně, zvuky, barvy,...), živly (voda, vítr, oheň,...)?
- Jaký význam mělo prostředí pro příběh? Bylo něčím zvláštní? Čím?
- V jaké scéně nebo části knihy sehrává prostředí velmi důležitou úlohu?
- Připomnělo mi prostředí v knize něco z mého okolí? Byl už jsem na podobném místě? Odehrálo se něco v mém životě v podobném prostředí? Vyvolalo prostředí v knize nějakou mou vzpomínku?

c/ jazykový a problémový

- Jaká zvláštní nebo nezvyklá slova autor používá? Proč je použil?
- Mluví nějaká postava nebo postavy jinak než ostatní? Čím se jazykově odlišuje? Proč tak mluví?
- Opakuje autor některé obrazy, některé nezapomenutelné obraty apod.? Používá napínavé věty, vtipné výroky? Mohu uvést nějaký příklad? Jak výběr slov a ostatních jazykových prostředků ovlivňuje působivost příběhu?
- Jaký hlavní problém nebo konflikt kniha nastoluje? Jak se v průběhu děje řeší?
- Co nebo kdo komplikuje problém? Co nebo kdo ho pomáhá vyřešit?
- Jaké další zajímavé problémy nebo konflikty autor vymyslel?
- Byl jsem už někdy v podobné situaci? Řešil jsem podobný/é/ problém/y/ nebo konflikty?
- Zajímalo mě, jak to dopadne? Proč? Co udělal autor pro to, aby mě to zaujalo?
- Jak docílil autor toho, že jsem během četby neztratil/a zájem o knihu?

d/ zkušenostní

- Co řekl autor touto knihou o životě? Co chtěl sdělit čtenářům?
- Co z toho má smysl právě pro mě?
- Bylo to, co jsem od knihy očekával/a? Proč ano, proč ne?

- Jaké nové názory mám teď, když jsem knihu přečetl/a? Co nového nyní vím?
- Dají se v knize najít i názory samotného autora? Mohu uvést příklad? Souhlasil jsem s jeho názory?
- Kdybych psal/a tuto knihu já, co bych chtěl/a sdělit čtenářům?
- V jakém smyslu je ze mě po přečtení této knihy lepší čtenář?
- V čem spočívá největší síla /účinek/ knihy?

13. Řízené čtení a myšlení (DRTA)

Metoda vhodná během četby společného textu. Učitel řídí četbu a přemýšlení o ní tím, že čtený text předem rozdělil do částí. Mezi jednotlivými částmi textu dává čtenářům otázky a úkoly. Těmi je vede k tomu, aby nacházeli v textu obsažené významy a signály (motivy i vyjadřovací, umělecké prostředky), podle kterých se postupně staví smysl a celkové pochopení textu. Rozvíjí tak nejen čtenářskou vnímavost a souvislé myšlení, ale také čtenářskou důvěru v to, že nad izolovanými poznatky z textu se dají najít vyšší souvislosti, a to jak uvnitř textu, tak mezi textem a dalšími texty i životem.

Reutzel, Ray D. and Robert B. Cooter, Jr., Teaching Children to Read: From Basals to Books. New York: Macmillan Publishing Co., 1992

14. Skládankové čtení

Metoda vhodná při četbě společného textu. Krátký text je rozdělen na tři části. Tři skupiny pracují vždy jen s jednou z částí, každá odhaduje a konstruuje obsah chybějících dvou částí. Učí se tím přesněji vnímat a chápat obsah i stavbu úseku, který mají k dispozici, a vysuzovat z toho, jaký obsah a formu budou mít části scházející. Nakonec při porovnávání výtvarů jak navzájem, tak i s původní celou verzí objasňují své důvody a nacházejí vnitřní souvislosti v původním textu.

15. Skládankové učení

Metoda kooperativního učení, vhodná při četbě a po četbě společného textu, zejména naučného, nebo celé série textů k podobnému tématu. Podporuje čtenářskou gramotnost tím, že klade na žáka zodpovědnost za porozumění určité části textu a za předání tohoto

porozumění spolužákům, kteří četli a druhým zprostředkovali zase ostatní úseky. Učí se tím nejen porozumět textu, ale také udržet pochopené v paměti a sdělovat to srozumitelně druhým.

Žáci jsou rozděleni do domovských skupin (DS, nejčastěji po třech žácích). Každý žák v domovské skupině dostane jeden text, který si samostatně čte po určenou dobu. Žáci se z domovských skupin přesunou do skupin expertních (ES). V rámci jedné ES mají všichni

žáci stejný text, který společně studují, a domluví se na tom, jak informace z textu naučí spolužáky po návratu zpět do DS. Jejich úkolem je vymyslet konkrétní strategii či metodu učení. Žáci se pak přesunou zpět do DS a každý z nich učí spolužáky informace ze svého textu (postupně od textu č. 1 až k textu poslednímu). Žáci si během toho zapisují nejdůležitější poznatky do sešitu.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Smith, K. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company. (612) 831-9500; FAX (612) 831-9332.

16. Učíme se navzájem

Komplexní metoda propojující tři fáze četby u textu společného skupině nebo třídě. Žáci se ve čtveřici učí čtyřem strategiím čtení (předvídání, shrnutí, kladení otázek, vyjasňování), ze kterých se u zkušeného čtenáře skládá vlastní proces čtení s porozuměním.

Palinscar, A. S., Brown, A. L.: Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, Vol. 38, No 8, April 1986, pp. 771 - 777.

Učíme se navzájem – praktická ukázka

Hana Košťálová

Text je převzat z *Kritických listů* č. 24/2006, str. 32–37, autorsky krácen a upraven.

Učíme se navzájem je technika „podporované diskuse“ (diskuse s oporou), která rozvíjí vícečetné strategie porozumění textu. Jedná se o tyto strategie:

- shrnutí přečtené části textu;
- kladení otázek k textu;

- vyjasňování nejasných slov nebo myšlenek;
- předvídání - odhadování, co bude v textu následovat.

Kromě těchto čtyř strategií si žáci procvičují také schopnost odhadnout, jak dlouhou část konkrétního textu jsou schopni zpracovat naráz. Text totiž čtou po částech, o jejichž rozsahu sami ve své skupině rozhodují.

K čemu je metoda „učíme se navzájem“ dobrá

a) Zlepšuje u žáků čtení s porozuměním tím, že se díky této metodě naučí využívat čtyř základních porozumívacích strategií, a to: předvídání, kladení otázek, vyjasňování, shrnutí.

Podporuje zvládnutí těchto čtyř strategií tím, že je:

- učitel a žáci modelují (předvádějí);
- žákům je poskytováno vedení (podpora);
- strategie jsou aplikovány v průběhu čtení autentického textu, tedy textu, který může žáky doopravdy zaujmout a může znamenat skutečnou výzvu pro jejich porozumění.

b) Vede žáky k tomu, aby si uvědomovali během četby, které strategie a jak používají, aby reflektovali zpětně, jak strategie použili.

c) Pomáhá žákům v tom, aby s pomocí těchto čtyř strategií monitorovali, jak rozumí čtení.

d) Používá sociální podstatu učení k tomu, aby pomáhala rozvíjet čtenářské dovednosti a podporovala žáky v jejich zvládnutí.

e) Zefektivňuje výuku v různých organizačních uspořádáních – při práci s celou třídou, práci ve čtenářských skupinkách vedených učitelem, v literárních kroužcích apod.

f) Učíme se navzájem je součástí širšího repertoáru strategií, které pomáhají při porozumění textu: předvídání, kladení otázek sám sobě, hledání a nalézání souvislostí mezi textem a dalšími texty, uvnitř textu, textem a životem čtenáře, textem a autorem; vizualizace; povědomí o tom, jak fungují slova; monitorování; shrnutí; hodnocení

(McLaughlinová & Allenová, 2002; Pearson, Roehler, Dole & Duffy, 1992)

Zvládání porozumívacích strategií není samoučelné – není důležité pro strategie samotné, ale pro efektivnější práci s textem. Konečným cílem je naučit žáky zpracovávat účinněji text, získávat z něj snáze informace, spojovat informace z textu s tím, co si sami mysleli již před četbou, odhalovat a pojmenovávat obtíže, které s textem mají, odhalovat nesrovnalosti v textu atd.

Metoda „učíme se navzájem“ je jen nástrojem k rozvíjení a procvičení potřebných strategií. Při aplikaci této metody si cíl učení žáků formulujeme jako cíl v oblasti dovedností. Nabídneme-li tedy žákům k četbě touto metodou například text o orlovi mořském, budeme jako učitelé sledovat práci se strategiemi a tu budeme se žáky také reflektovat. Z hlediska okamžitého zpracování obsahu (tedy orla) se tento postup může jevit jako časově zbytečně náročný. Časová investice se ale vyplatí v budoucnu – žáci budou zdatněji pracovat se složitějšími texty, a tím se urychlí jejich samostatné učení ve všech předmětech. Když se nám ve škole podaří zařadit trénink v těchto strategiích do nižších ročníků, kde ještě látka sama není tak obtížná, snáze spojíme první cíl (naučit se strategiím) s druhým cílem (naučit se poznatkům, které text přináší).

Ve vyšších ročnících pak můžeme procvičovat náročnější strategie s náročnějšími texty. Neznamená to ovšem, že na textu nezáleží. Naopak, zvolené texty by měly mít potenciál vyvolat zájem žáků, měly by být „obtížné tak akorát“ – tedy ne příliš snadné, ale ne nad síly žáků. Při práci s nimi dává učitel žákům najevo, že text bere vážně.

Práce s metodou

Technika „učíme se navzájem“ byla vyvinuta jako diskuse nad textem, kdy se ve skupině diskutuje postupně o částech textu. Učitel modeluje každou ze čtyř strategií tak, že přemýšlí nahlas – předvádí použití strategií tím, že nahlas říká, o čem a jak přemýšlí, když čte a shrnuje, vyjasňuje, klade otázku a předvídá. Pak se žáci střídají v tom, kdo opakuje po učiteli jeho roli a modeluje.

Čtenářská **dovednost** je zautomatizovaný postup čtenáře, který bez problémů čte přiměřeně náročný text.

O čtenářské **strategii** hovoříme naopak tehdy, když čtenář narazí na potíže v četbě, které překonává vědomou volbou určitých postupů (strategií): např. se zastaví a vyjasňuje si

pro sebe význam nejasné myšlenky nebo slova, vrací se za tím účelem zpět v textu, hledá v další části textu to, co by potvrdilo nebo vyvrátilo jeho domněnku apod.

Každá ze strategií „učíme se navzájem“ má důležitou roli v procesu porozumění čtenému textu.

Pořadí, v němž jsou jednotlivé strategie zapojeny, není rozhodující. Záleží na textu a na čtenáři.

Blíže k jednotlivým strategiím

1. Předvídání

Při předvídání čtenáři odhadují a předjímají, co se asi stane v textu dál. Čtenáři mohou využít informace z textu a svou předchozí zkušenost a znalosti k tomu, aby vytvářeli logické předpovědi před četbou a pak během četby. Když například se žáky čtete krátká fabulovaná vyprávění, ved'te studenty k tomu, aby si všímali, jakou strukturu má text takových příběhů. Udělejte společně se studenty přehled o tom, které prvky lze v povídkách obvykle nalézt: postavy, prostředí, zápletky, řešení, téma a ponaučení. Než se dáte do čtení, ved'te studenty k tomu, aby si prohlédli obálku knihy, kterou budou číst, titul, ilustrace. Nechte je hledat nápovědy na to, kde se asi bude příběh odehrávat, jaké postavy v něm budou vystupovat, jaké klíčové události se asi přihodí v příběhu. Když čtete se třídou naučnou literaturu nebo literaturu faktu, diskutujte o titulcích v textu, ilustracích a jiných typech zobrazení – mapách, grafech, tabulkách. Nechte studenty předvídat, co se asi dozvědí z této četby. Ať už čtete jakýkoli typ textu, přerušujte četbu pravidelně a vyzývejte studenty k tomu, aby předvíдали na základě dosud získaných vodítek, co bude dál, jak se bude příběh nebo obsah textu vyvíjet. Jako doplněk k předvídání můžete využít různé grafické organizátory a záznamové listy vhodné pro čtený text, jako je třeba mapa povídky. Grafické organizátory pomáhají studentům předvídat, co bude dál.

Slovník, který studenti mohou využít při předvídání, by měl zahrnovat obraty jako (Mowery, 1995):

Myslím, že ...

Vsadil bych se, že ...

Jsem zvědav, zda ...

Představuju si, že ...

Očekávám, že ...

Řekl bych, že ...

Předvídám, že ...

Předvídání je strategie, která pomáhá žákům v tom, aby si stanovili účel a smysl četby, a pomáhá jim dále při průběžném monitorování toho, jak rozumějí. Umožňuje studentům více vzájemných kontaktů mezi nimi a textem – četba se stává více interaktivní. Předvídání také způsobuje, že zájem studentů o text, který mají číst, vzroste a že zároveň vzroste i to, nakolik textu rozumí. Žáci mají obvykle předvídání rádi, a tak ho provozují se zájmem.

2. Kladení otázek

Porozumění čtenému textu se automaticky zvyšuje, jakmile žáci při četbě hledají smysl textu, usuzují a spojují čtené se svými dosavadními znalostmi a zkušenostmi, a konečně když kladou otázky (Lubliner, 2001). Dobří čtenáři kladou otázky po celou dobu, kdy čtou text (Cooper, 1993; Palinscarová & Brownová, 1986), ale zformulovat otázku je těžký a komplexní úkol. Pokud žáci vědí ještě dřív, než se pustí do četby, že se od nich očekává, že položí k textu nějakou otázku, obvykle čtou s větší pozorností a více si uvědomují, co čtou – snáze pak identifikují nejdůležitější sdělení, která text obsahuje.

Žáci se učí pokládat různé typy otázek. Začínat lze od těch nejjednodušších – od otázek k tomu, co je v textu řečeno (tzv. kontrolní otázky) a postupně se dopracovat k otázkám vycházejícím z důležitých prvků v textu a propojujícím text s ostatní zkušeností žáků. Hodně žáků začíná s otázkami na nedůležité detaily. Ale když učitelka dostatečně modeluje žádoucí typ otázek a když mají žáci dost možností zkoušet si další a další otázky a navíc o nich se spolužáky diskutovat, kvalita otázek se zlepšuje a otázky se stávají „hlubšími“. Se zkušenějšími žáky je dobré modelovat otázky vycházející z úvah nad textem, otázky zaměřené na souvislosti, na vyhodnocení apod. Žáci se učí používat při formulaci otázek slůvka: kdo, co, kdy, kde, proč, jak a co kdyby.

3. Vyjasňování

Žáci se snáze naučí pracovat s neznámými slovy než s obtížnými větami, pasážemi nebo kapitolami. Často se stává, že i když žáci rozumí každému slovu v úryvku, nerozumí úryvku jako celku, uniká jim hlavní sdělení, hlavní myšlenka. Vyjasňování pomáhá žákům při sledování (monitorování) toho, jak rozumí textu – hledají a identifikují problémy, na které

narazili v porozumění textu nebo jeho částí. Při „učíme se navzájem“ využívají žáci naučené strategie k tomu, aby si utvářeli smysl textu.

Co žákům pomáhá, aby si uvědomili, kde je problém:

Nerozumím té části, kde...

Toto (věta, odstavec, stránka, kapitola) mi není jasné.

Tohle (... doplnit, co přesně...) nedává smysl.

Nemůžu přijít na to, co znamená....

Tohle slovo je pro mě obtížné, protože...

Co žákům pomáhá, aby problém vyjasnili – vyjasnění myšlenky:

Přečtu si znovu pasáž, které nerozumím.

Budu číst dál a třeba najdu nějaká vodítka, která mi pomohou porozumět.

Přemýšlím o tom, co už vím. Zkousím si navrhnout různá objasnění myšlenky.

Stavím hypotézy o tom, co by myšlenka mohla znamenat.

Zeptám se kamaráda, nebo s ním diskutuju problém.

Co žákům pomáhá, aby problém vyjasnili - vyjasnění slova:

Čtu znovu.

Hledám, zda mi něco ve slovu nepomůže mu porozumět.

Přemýšlím, která slova mi toto slovo připomínají.

Čtu dál a třeba narazím na nějaké vodítko, které mi pomůže slovu porozumět.

Zkusím nahradit nesrozumitelné slovo jiným, které ve větě dává smysl.

V technice „učíme se navzájem“ se díky vyjasňování žáci učí, jak řešit problémy s neporozuměním v textu. Když se tomu naučí, stávají se z nich lepší čtenáři.

4. Shrnutí

Shrnutí představuje komplexní proces, který vyžaduje souhru celé řady dovedností. Aby shrnutí mělo hlavu a patu, musejí si studenti vybavit nejdůležitější složky textu a seřadit je v logickém pořadí. Způsob shrnutí záleží na typu textu, který žáci četli. U narativního textu se žáci musejí obírat prostředím, postavami, zápletkou, událostmi a řešením zápletky. U naučného textu musejí určit nejdůležitější body a sestavit je do smysluplného pořádku.

Jaké pomůcky mohou žáci využívat při shrnování

Nejdůležitější myšlenky textu jsou...

Tato část pojednává o...

Tato kniha byla o...

Nejdřív...

Pak...

Nakonec...

Povídka se odehrává (místo)... (čas)...

Nejdůležitějšími postavami jsou...

Problém se objevil, když...

Shrnutí (vlastními slovy žáka!) je velmi důležitá strategie, protože existují důkazy z výzkumů, že shrnutí rozvíjí porozumění textu u žáků, a to jak textů vyprávěcích, tak naučných. Shrnutí pomáhá žákům budovat celkové porozumění textu, povídky, kapitole, článku. Při „učíme se navzájem“ žáci jednak sami mají hodně příležitostí ke shrnování, jednak mohou pozorovat své spolužáky nebo učitelku a učit se z toho.

Postup práce s metodou u malých dětí (od 2. třídy)

1. Učitelka připraví text k promítání tak, aby všechny děti mohly číst společně a přitom snadno sledovat učitelku.

2. Učitelka vysvětlí dětem, že se postupně budou cvičit v tom, aby snadno dokázaly shrnout, co přečetly, vyjasnit nesnadná místa, odhalit místa, k nimž je dobré se doptat na další údaje nebo souvislosti, a odhadnout, jak se bude text dále vyvíjet. V tuto chvíli učitelka nezabředá do detailů, ale má připraven plakát nebo obrázek s vypsányými strategiemi.

3. Učitelka předvede žákům postupně všechny strategie a využije k tomu text promítaný ve třídě. Učitelka dbá na to, aby modelovala procesy myšlení, které probíhají v její mysli, když shrnuje, vyjasňuje, klade otázku a předvídá. Může při tom využít pomůcek uvedených u jednotlivých strategií v textu níže.

4. Pak učitelka oznámí dětem, jaký má plán pro postupné zvládnutí všech čtyř strategií (kterou začnou, jak dlouho jim to asi bude trvat, jak budou při tom postupovat).

5. Učitelka se třídou začne pracovat na první strategii. Opět bude promítat text pro všechny, bude modelovat, jak ona sama přemýšlí při využívání dané strategie (např. shrnutí). Vyzve pak několik dětí ve třídě, aby se pokusily s další pasáží textu o totéž – žáci modelují, jak sami shrnují, ostatním spolužákům. Učitelka i spolužáci poskytují zpětnou vazbu.

6. Když děti ve třídě porozuměly strategii, rozejdou se do malých skupin. Učitelka pracuje postupně se všemi skupinami a znovu modeluje strategii na textu, který skupina zpracovává. Potom přebírají její roli jednotliví žáci – členové skupiny. Jeden modeluje, hlasitě přemýšlí, ostatní pozorně naslouchají a poskytují mu zpětnou vazbu.

7. V poslední fázi práce pracují žáci ve skupině zcela samostatně.

8. Následuje návrat k práci celé třídy a učitelka modeluje další strategii.

Pozor! Uvedený postup práce neznamena, že strategie zvládneme se třídou během jedné hodiny. Klidně se můžeme jediné ze strategií věnovat několik týdnů, než přistoupíme k nácviiku další. Pro malé děti je možné používat různá označení pro čtyři základní strategie: „pohádkový čtyřlístek“, „bud' učitelem“ apod. Když se dětem řekne, že budeme používat „pohádkový čtyřlístek“, automaticky se jim vybaví čtyři strategie, které používají dobří čtenáři, když čtou. Vědí, že se budou střídat v tom, kdo bude modelovat využití těchto strategií tak, jak to dělává učitelka.

17. Tvorba vlastní knížky

Vytvářením vlastních knih se žák učí sám nebo ve skupině poznávat důležitost formální organizace knihy, a tím si zvyká vnímat a do svého porozumění zapojit i obálku s titulem, titulní stranu, ilustrace, doprovodné materiály, členění textu, grafickou úpravu stránky atd. Aktivita posiluje postoj autorské zodpovědnosti, a tím i žákův respekt k autorskému záměru a sdělení druhých lidí.

18. Vyhledávání klíčových slov

Aktivita je využívána ve dvou podobách: před čtením jako nástroj pro předvídání a po čtení jako nástroj pro reflexi. Při využití před čtením učitel promyšleně vybírá z nachystaného společného textu klíčová slova a předkládá je třídě, aby na jejich základu mohl každý žák zkusit odhadnout možný obsah a rozvoj příběhu nebo pojednání. Různé návrhy se porovnávají a posléze konfrontují s originálním textem, například při čtení s předvídáním. Při využití klíčových slov po četbě textu vyhledávají a navrhují klíčová slova sami žáci a učí se tím, co v textu hrálo významnou a co vedlejší roli, od kterých bodů (výrazů) se děj nebo problém rozvíjel, připravují se tak na dovednost shrnování.

19.

Čtenářské portfolio:

Portfolio napomáhá žáku k efektivnímu učení, k uvědomování si procesu učení, ke sledování vlastního úsilí a pokroku v učení, ke spolupodílení se na plánování dalšího učení a rozvoje vlastní osobnosti. Žákovské portfolio umožňuje dokumentovat a integrovat dosavadní vědomosti a dovednosti a jejich rozvoj. Výběrem a obhajobou svých nejúspěšnějších prací žákovi umožňuje spolupodílet se na hodnocení.

Příloha III.

Jaký jsem čtenář?

Dobrý den, prosím o vyplnění dotazníku, který souvisí s mým výzkumem v oblasti čtenářské gramotnosti. Dotazník není žádná zkouška, nejsou zde nějaké dobré nebo špatné odpovědi. Máte se pokusit vyjádřit, jaký je váš postoj ke knize, ke čtení, ale také i k internetu. Každou větu v dotazníku si nejprve pořádně přečtěte. Na většinu otázek budete odpovídat čísly od 1 do 4 s tím, že 1 vyjadřuje váš naprostý souhlas a naopak 4 znamená váš nesouhlas. Ve zbývajících případech volíte přímé odpovědi ANO, NE nebo vypíšete, pokud je to jinak. Pokuste se odpovědět na každou otázku. Za vyplnění dotazníku děkuji. Lenka Ťoupalová toupalova@volny.cz

Pohlaví:

Věk:

	1 souhlasí	2 spíše souhlasí	3 spíše nesouhlasí	4 nesouhlasí
Čtení knih je pro mě zábavné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Čtu krásnou literaturu (romány, detektivky, sci- fi, fantasy...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Čtu odbornou literaturu (encyklopedie, literatura faktu, cestopisy, zdravý životní styl...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 souhlasí	2 spíše souhlasí	3 spíše nesouhlasí	4 nesouhlasí
Čtu noviny, časopisy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zkoušel/a jsem někdy napsat báseň	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Píšu si deník (v papírové podobě)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Čtu informace, návody k použití a příbalové letáčky (např. u léků, na obalech výrobků, k elektrotechnice...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rozumím podstatnému, co je na obalech výrobků nebo v příbalových letácích uvedeno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kupuji si knihy (učebnice se nepočítají)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mám svou oblíbenou knihu-y	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vypisuji si z knih citáty, nebo pasáže, které mě zaujmou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často mluvím o knize, která mě zaujala, a doporučuji jí ostatním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 souhlasí	2 spíše souhlasí	3 spíše nesouhlasí	4 nesouhlasí
Když mám číst nahlas na veřejnosti, vyvolává to u mě stres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chtěl/a bych si někdy vyzkoušet čtení nahlas (např. číst zprávy v rádiu, načíst CD)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Navštěvuji pravidelně na internetu blogy nebo tematické diskuze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pravidelně vyhledávám na netu informace (adresy na mapách, nová CD oblíbených zpěváků, koncerty, antikoncepce, technické novinky, recenze na filmy...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Upřednostňuji čtení knih na PC, v telefonu nebo e-books	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vyhledávání informací PC je pro mě zábavné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Navštívil jsi někdy knihovnu (např. se školou)? *

- ANO
- NE
- Jiné:

Jsi členem některé knihovny? *

- ANO
- NE
- Jiné:

Vedeš si na netu svůj blog? *

- ANO
- NE
- Jiné:

Máš doma vlastní knihovnu? *

- ANO
- NE
- Jiné:

Máš svůj profil na sociální síti (např. facebook, lidé.cz, youtube...atd.) *

- ANO
- NE
- Jiné:

Absolvoval/a si někdy výukový program on-line, e-learning (ve škole, scio-kurzy, jazykové kurzy...) *

- ANO
- NE
- Jiné:

Používá technologii [Dokumenty Google](#)