

PIRLS 2011

Koncepce mezinárodního výzkumu
čtenářské gramotnosti





INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

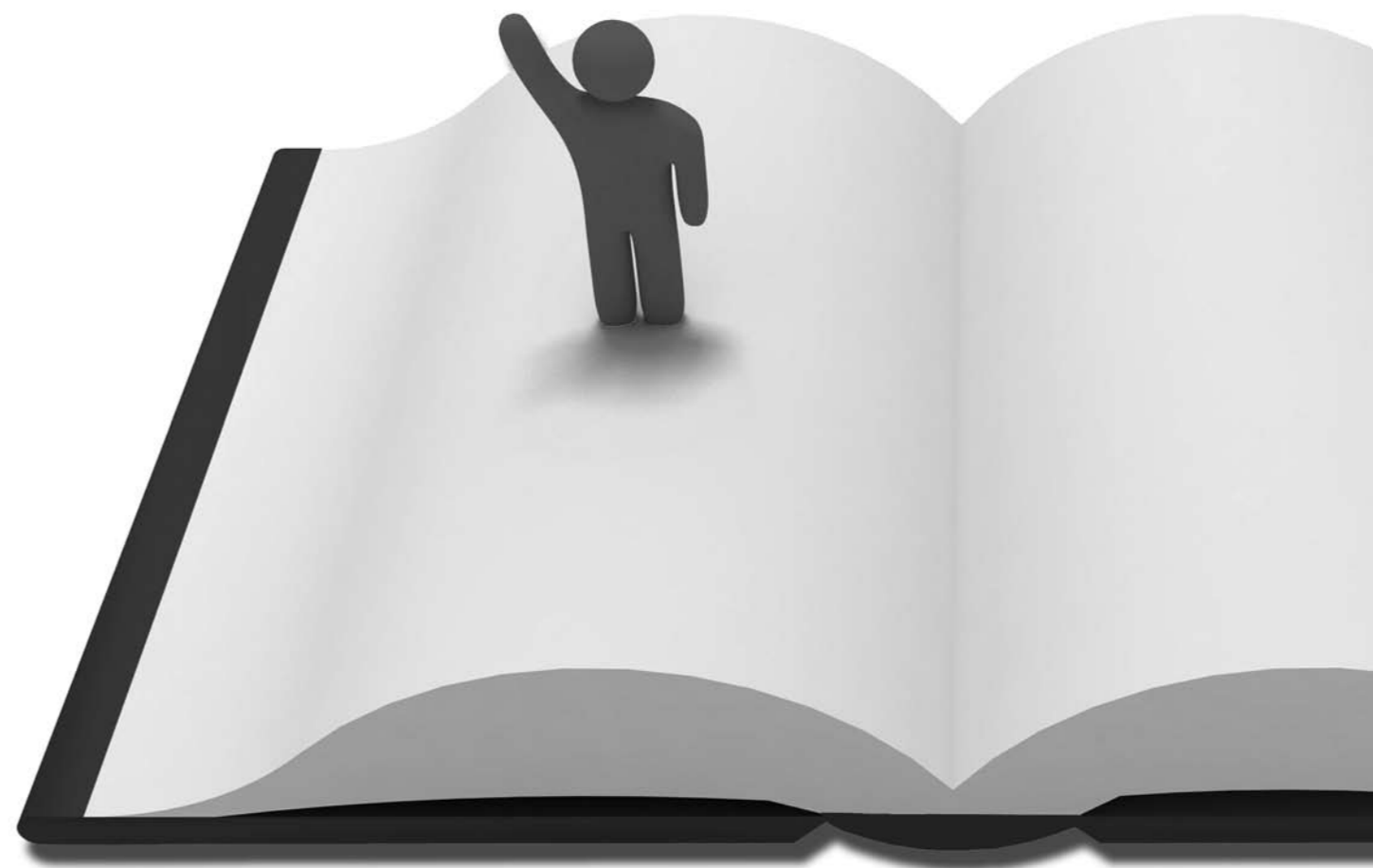
Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

PIRLS 2011

Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti

Publikace Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011
je zkráceným upraveným překladem PIRLS 2011 Assessment Framework
by Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Ann M. Kennedy, Kathleen L. Trong, and Marian Sainsbury.
© TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College, 2009
Překlad a úprava: Eva Potužníková, 2010
© Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010

ISBN 978-80-211-0607-9



Obsah

- 1** Základní informace o výzkumu PIRLS / **7**
- 2** Účely čtení a postupy porozumění čtenému textu / **17**
- 3** Vliv prostředí na rozvoj čtenářské gramotnosti / **27**
- 4** Testové nástroje / **41**
- A** Příloha – ukázkové úlohy PIRLS / **55**
- B** Příloha – ukázková úloha prePIRLS / **87**

1

Základní informace
o výzkumu PIRLS





Jednou z nejdůležitějších dovedností, které žáci získávají v prvních letech školní docházky, je čtenářská gramotnost. Tvoří základ jejich dalšího vzdělávání, přináší potěšení ve volném čase a je nezbytným předpokladem plnohodnotného zařazení do života společnosti.

Vzhledem k tomu, jaký význam má čtenářská gramotnost pro život každého dítěte, provádí Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) v pravidelných intervalech výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) zaměřený na zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti v různých zemích světa a na činitele, které ji formují a ovlivňují. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS se soustředí na čtenářské dovednosti dětí ve čtvrtém roce školní docházky a na jejich zkušenosti se čtením v rodině a ve škole.

Od svého zahájení v roce 2001 se výzkum PIRLS provádí vždy po pěti letech, aby bylo možné měřit vývoj čtenářských dovedností, ale i domácích a školních podmínek, ve kterých se děti učí číst. S každým dalším cyklem roste počet zemí, které se výzkumu PIRLS účastní. V roce 2011 se do něj zapojí zhruba 55 zemí z celého světa, z nichž mnohé se účastnily i jeho předchozích cyklů. Tyto země budou moci zhodnotit vývoj čtenářských dovedností žáků v období deseti let.

Rozšíření výzkumu PIRLS v roce 2011

Cílovou populací výzkumu PIRLS jsou žáci čtvrtého ročníku školní docházky, neboť ten představuje důležitý mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře. V této době se už žáci obvykle naučili číst a začínají čtení používat jako prostředek k dalšímu vzdělávání.

Z nejrůznějších důvodů si však v některých zemích žáci čtvrtého ročníku dosud osvojují základy čtení. Počínaje rokem 2011 se proto IEA rozhodla vyjít vstříc potřebám těchto zemí a umožnit účast ve výzkumu i žákům vyšších ročníků. Zároveň vytvořila jednodušší test čtenářské gramotnosti, který představuje předstupeň testu PIRLS nazvaný prePIRLS. PrePIRLS vychází ze stejné koncepce čtenářské gramotnosti jako PIRLS, ale zaměřuje se na hodnocení čtenářských dovedností žáků, kteří se stále ještě učí číst.

PIRLS v 5. a 6. ročníku

V některých zemích získávají žáci čtenářské dovednosti nezbytné k úspěšnému zodpovězení otázek v testu PIRLS teprve v pátém nebo šestém ročníku. Těmto zemím doporučuje IEA zařadit do výzkumu právě tyto žáky, neboť jejich účast může přinést řadu informací o jejich silných a slabých stránkách ve čtení, zatímco účast žáků čtvrtého ročníku by kromě informace, že testy byly příliš obtížné, nepřinesla téměř nic.

prePIRLS

Dalším rozšířením výzkumu PIRLS v roce 2011 je zařazení jednoduššího testu prePIRLS určeného k hodnocení základních čtenářských dovedností, které jsou předpokladem úspěšného zvládnutí testu PIRLS. Bude obsahovat kratší texty s jednodušší slovní zásobou i větou stavbou. Výsledky žáků v tomto testu mohou naznačit jejich přednosti a nedostatky ve čtení s porozuměním. Tato nová součást výzkumu PIRLS dává zemím s poměrně nízkou úrovní čtenářské gramotnosti základ k systematickému měření a zlepšování výsledků vzdělávání jejich žáků.

Díky testu prePIRLS může IEA výzkum přizpůsobit situaci v každé zemi a připravit účelné hodnocení čtenářské gramotnosti. V závislosti na rozvoji vzdělávání a na úrovni čtenářských dovedností žáků se každá země rozhodne, zda má pro ni větší smysl zadávat test PIRLS, test prePIRLS nebo oba. Cílem je získat co nejvíce prakticky využitelných informací, které mohou pomoci zlepšit výuku čtení a podpořit dětské čtenářství.

PIRLS a TIMSS v roce 2011

Pro země, které se účastní mezinárodních výzkumů organizovaných IEA, představuje rok 2011 jedinečnou příležitost, neboť pětiletý cyklus výzkumu PIRLS se v něm protne se čtyřletým cyklem jiného výzkumu pořádaného touto asociací – výzkumu TIMSS, který od roku 1995 zjišťuje výsledky žáků v matematice a přírodních vědách ve čtvrtém a osmém ročníku školní docházky.

Díky tomu, že PIRLS a TIMSS proběhnou ve stejném roce, budou moci země, které se zapojí do obou výzkumů, zhodnotit výsledky žáků čtvrtého ročníku ve třech hlavních vzdělávacích oblastech – ve čtení, v matematice a v přírodních vědách. Získají tak ucelený přehled o vědomostech a dovednostech svých žáků v mezinárodním

srovnání. Oba výzkumy zároveň přinesou obsáhlý soubor informací z dotazníkových šetření, které naznačí možnosti zlepšení výuky v těchto třech základních oblastech školního vzdělávání. Účast zemí v obou výzkumech poskytne institucím, které mají vliv na vzdělávací politiku, cenné údaje o obsahu a metodách výuky, na jejichž základě budou moci provést podrobnou analýzu efektivity školního prostředí.

Vymezení čtenářské gramotnosti

Výzkum PIRLS odráží snahu IEA o uplatnění nejnovějších přístupů k měření čtenářské gramotnosti. Jeho koncepce byla původně vyvinuta pro první cyklus konaný v roce 2001. Navazuje na starší výzkum čtenářské gramotnosti (Reading Literacy Study) IEA z roku 1991 a v každém z následujících cyklů výzkumu PIRLS je průběžně aktualizována.

PIRLS přebírá termín „čtenářská gramotnost“, který IEA použila již v roce 1991, protože i nadále dobře vystihuje, co se rozumí čtením a co výzkum hodnotí. Vyjadřuje široké pojetí schopnosti číst, které zahrnuje rovněž schopnost přemýšlet o přečteném a využívat čtení jako nástroje k dosahování osobních i celospolečenských cílů.

Při vymezování čtenářské gramotnosti pro výzkum PIRLS se skupina odborníků vyvíjející úlohy opírala o výzkum IEA z roku 1991, kde byla čtenářská gramotnost definována jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat.“ Tato definice byla ve výzkumu PIRLS 2001 rozpracována tak, aby se dala vztáhnout na všechny věkové kategorie, zároveň však upozorňovala na specifické čtenářské zkušenosti malých dětí. V následujícím cyklu PIRLS 2006 byla rozvedena poslední věta definice, aby byl vyzdvižen význam čtení ve škole a v každodenním životě.

Pro potřeby výzkumu PIRLS je čtenářská gramotnost definována jako: ***schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.***

Toto pojetí čtenářské gramotnosti odráží četné teorie, které čtení chápou jako tvořivý a interaktivní proces. Čtenáři jsou vnímáni jako osoby, které aktivně vytvářejí

význam textu, ovládají efektivní čtenářské strategie a umějí uvažovat o tom, co si přečetli. Mají ke čtení pozitivní vztah a čtou si pro zábavu. Čtou různorodé texty, a díky tomu se dozvídají mnoho nejen o světě, ale i o sobě samých. Vedle tradičních textů, jakými jsou knihy, časopisy, noviny nebo dokumenty, se umějí vypořádat také s texty v elektronické podobě (na internetu, v e-mailové komunikaci nebo ve formě krátkých textových zpráv), stejně jako s texty, které jsou součástí různých videí, filmů a televizních pořadů.

Význam textu se vytváří působením textu na čtenáře vybaveného konkrétními čtenářskými zkušenostmi. Při čtení, ale také před ním a po něm čtenář využívá soubor svých jazykových dovedností, kognitivních a metakognitivních strategií a dosud nabytých vědomostí. Naproti tomu text obsahuje určité jazykové prvky, je napsán určitým způsobem a zaměřuje se na určité téma. Kontext čtenářské situace vybízí čtenáře ke čtení, zároveň však na něj klade jisté nároky.

Porozumění významu textu může prohloubit výměna názorů s dalšími čtenáři. Diskuse o přečteném textu s jinými lidmi umožní čtenářům pochopit jeho význam v různých souvislostech a docenit jeho hodnotu. Sociálně různorodé prostředí ve třídě nebo ve školní knihovně dává žákům příležitost podívat se na texty také z jiného úhlu pohledu a chápat četbu jako něco, co mohou sdílet se svými spolužáky. To platí i pro jiné skupiny, s nimiž se žáci stýkají mimo školu, například když doma nebo s kamarády hovoří o tom, co se dočetli a co si o tom myslí.

Přehled aspektů čtenářské gramotnosti

V rámci takto vymezené čtenářské gramotnosti lze rozlišit tři aspekty, které se při čtení uplatňují:

- účely čtení,
- postupy porozumění,
- čtenářské chování a postoje.

Účely čtení a postupy porozumění

Účely čtení představují záměry, s nimiž čtenáři přistupují k četbě. Konkrétnímu účelu

zpravidla odpovídá i určitý druh textu, jehož četbou lze daný účel naplnit. PIRLS se soustředí na dva účely čtení, do nichž lze zahrnout většinu toho, co žáci mladšího školního věku čtou ve škole i mimo ni:

- čtení pro získání literární zkušenosti (čtení ze zájmu a pro radost),
- čtení pro získání a používání informací (čtení jako nástroj vzdělávání).

Termínem postupy porozumění jsou ve výzkumu PIRLS označovány činnosti, které čtenáři provádějí při četbě textu, aby porozuměli jeho významu. Ve výzkumu jsou sledovány čtyři postupy porozumění:

- vyhledávání informací,
- vyvozování závěrů,
- interpretace,
- posuzování textu.

Účely čtení a postupy porozumění tvoří ve výzkumu PIRLS základ písemného testu čtení s porozuměním. Všechny čtyři postupy jsou sledovány v rámci obou účelů čtení. Prakticky to znamená, že každý účel je v testu reprezentován jiným druhem textu (literárním nebo informativním) a ke každému textu je položeno několik otázek, které jsou zaměřeny na různé postupy porozumění.

Obrázek 1 **Procentuální zastoupení účelů čtení a postupů porozumění v testech PIRLS a prePIRLS**

PIRLS		prePIRLS	
Účely čtení		Účely čtení	
Získání literární zkušenosti	50 %	Získání literární zkušenosti	50 %
Získání a používání informací	50 %	Získání a používání informací	50 %
Postupy porozumění		Postupy porozumění	
Vyhledávání informací	20 %	Vyhledávání informací	50 %
Vyvozování závěrů	30 %	Vyvozování závěrů	25 %
Interpretace	30 %	Interpretace	25 %
Posuzování textu	20 %	Posuzování textu	25 %

Obrázek 1 ukazuje, jak jsou jednotlivé účely a postupy procentuálně zastoupeny v testech PIRLS a prePIRLS. Každému účelu je v obou testech věnována vždy polovina, zastoupení postupů se však liší. Jelikož je prePIRLS určen žákům, kteří v procesu osvojování čtenářských dovedností ještě nepostoupili tak daleko, je zde více otázek zaměřeno na hodnocení dovednosti vyhledávat informace, která je základem veškerého čtení s porozuměním.

Účely čtení a postupy porozumění jsou podrobněji popsány v kapitole 2. Ukázkové texty a otázky použité v předchozím cyklu výzkumu PIRLS obsahuje příloha A. V příloze B je uveden příklad textu a otázek naznačující podobu testu prePIRLS.

Čtenářské chování a postoje

Čtenářskou gramotnost tvoří nejen schopnost rozumět různým textům, ale i chování a postoje, které vedou děti ke čtení, přispívají k celoživotnímu čtenářství a napomáhají plnohodnotnému uplatnění jedinců v rámci vzdělané společnosti.

Postoje žáků ke čtení a jejich čtenářské návyky jsou ve výzkumu PIRLS zjišťovány prostřednictvím dotazníků. Sledované čtenářské aktivity a postoje jsou popsány v kapitole 3. Ta dále obsahuje výčet podmínek ovlivňujících čtení a jeho výuku doma i ve škole, které se rovněž promítají do otázek v dotaznících.

Obsah a struktura písemných testů a dotazníků pro výzkum PIRLS 2011 jsou blíže popsány v kapitole 4.

Pohled do budoucnosti – čtenářská gramotnost v prostředí internetu

S rozvojem nových a cenově dostupných technologií roste množství informací, které jsou k dispozici na internetu. V řadě zemí hledají děti informace na internetu ještě před zahájením školní docházky a ve čtvrtém ročníku již mnoho žáků dává přednost internetu a jiným elektronickým informačním zdrojům před tradičními tištěnými zdroji. S ohledem na rostoucí využívání internetu začínají země zařazovat čtení internetových textů do výuky a do vzdělávacích standardů. Také IEA reaguje na rozšíření internetových textů do vzdělávání i do každodenního života dětí a začíná hledat možnosti, jak v dalších cyklech výzkumu PIRLS obohatit test o informativní texty prezentované prostřednictvím internetu.

2 Účely čtení a postupy porozumění čtenému textu



Těžištěm výzkumu PIRLS je hodnocení účelů čtení a postupů porozumění. Ty se však uplatňují ve vzájemných vztazích a také v závislosti na prostředí, v němž žáci žijí a učí se. Jak bylo uvedeno v kapitole 1, na těchto prvních dvou aspektech čtenářské gramotnosti je postaven písemný test čtení s porozuměním, a to jak test PIRLS, tak jeho jednodušší verze prePIRLS zaměřená na hodnocení základních čtenářských dovedností. Poslední, třetí aspekt čtenářské gramotnosti, chování a postoje, je sledován prostřednictvím dotazníku pro žáky.

Účely čtení

Čtenářská gramotnost přímo souvisí s důvody, proč lidé čtou. Obvykle čtou ze zájmu a pro radost, dále kvůli svému vzdělávání a také proto, aby se mohli zapojit do dění ve svém okolí i v širší společnosti. U malých dětí stojí v popředí čtení ze zájmu a pro radost a čtení kvůli vzdělávání. Počáteční čtení malých dětí se většinou zaměřuje na literární a narativní texty. Řadu dětí však také baví získávat z knih či jiných materiálů informace. S rozvojem jejich čtenářských dovedností a s narůstajícími požadavky na četbu vzdělávacích textů nabývá tento druh čtení postupně na významu.

Testování čtenářské gramotnosti ve výzkumu PIRLS se zaměřuje právě na tyto dva účely, které jsou u malých dětí nejběžnější:

- čtení pro získání literární zkušenosti,
- čtení pro získání a používání informací.

Vzhledem k tomu, že oba důvody čtení jsou u žáků čtvrtého ročníku stejně důležité, jsou texty reprezentující jednotlivé účely čtení v testu zastoupeny stejnou měrou. Již v úvodu je ovšem třeba říci, že ačkoli výzkum rozlišuje dva různé účely čtení, postupy a strategie, které čtenáři používají při čtení obou typů textů, jsou v podstatě stejné.

Každému z uvedených účelů čtení zpravidla odpovídají určité typy textů. Čtení pro získání literární zkušenosti se naplňuje především četbou beletrie, zatímco čtení pro získání a používání informací je spojováno spíše s učebnicemi, informativními články a naučnými texty. Toto rozdělení však nelze vždy striktně dodržovat. Například životopisy nebo autobiografická díla mohou být primárně buď informativním, nebo beletristickým textem, ale zpravidla obsahují prvky charakteristické pro



oba účely. A protože vkus a zájmy lidí se značně liší, může téměř každý text vyhovovat tomu i onomu účelu.

Na druhou stranu však platí, že obsah, uspořádání a styl, které jsou příznačné pro konkrétní žánr, ovlivňují čtenářův přístup k chápání textu. Právě v tomto vzájemném působení mezi čtenářem a textem se vytváří význam a čtenář dosahuje svého původního záměru. Pro potřeby testování budou texty tříděny podle svých primárních účelů a jim bude odpovídat i typ kladených otázek. To znamená, že otázky k informativním textům se budou zaměřovat hlavně na informace a otázky k literárním textům se budou ptát spíše na téma, děj, postavy a místo děje.

V rámci každého účelu čtení se objevují různé formy textů, které se liší způsobem uspořádání a prezentace sdělení, od souvislého textu až po útržky slov nebo vět začleněné do obrázků nebo tabulek. Do výzkumu PIRLS jsou v rámci každého účelu čtení zařazeny texty nejrůznějších typů. Texty jsou vybírány pouze z typických zdrojů, s nimiž se žáci setkávají ve škole i mimo ni. Cílem je zprostředkovat žákům během testování takový čtenářský zážitek, který se bude podobat jejich skutečným čtenářským zážitkům v běžném životě. Různé typy textů, které žáci naleznou v testu PIRLS, jsou popsány níže.

Čtení pro získání literární zkušenosti

Při čtení pro získání literární zkušenosti se čtenář nechává vtáhnout do smyšlených událostí, míst, činů a jejich důsledků, povahových typů, atmosféry, pocitů a myšlenek a také si vychutnává samotný jazyk textu. Má-li čtenář porozumět literatuře a docenit její hodnotu, musí do textu vnést své vlastní zkušenosti, pocity, znalost jazyka a literárních forem. Malým čtenářům nabízí literatura možnost zkoumat situace a pocity, s nimiž se zatím nesetkali. Většina literárních textů použitých v testu PIRLS má formu vyprávění. Vzhledem ke kulturním odlišnostem a rozdílnému obsahu výuky ve zúčastněných zemích se některé typy literárních textů do testu nedají zařadit – například poezie, která se obtížně překládá, nebo divadelní hry, o nichž se děti v prvních letech školní docházky většinou neučí.

Události, činy a jejich důsledky popsané formou vyprávění umožňují čtenáři zprostředkovatě prožít a posoudit situace, které ačkoli jsou pouhou fikcí, uka-

zují, co se může stát ve skutečném životě. Příběh může být vyprávěn z pohledu vypravěče nebo hlavního hrdiny, ve složitějších textech může být dokonce obsaženo několik úhlů pohledu. Informace a myšlenky mohou být popsány přímo, nebo prostřednictvím rozhovorů a událostí. Děj příběhu může být vyprávěn chronologicky, nebo může využívat pohledy do minulosti a časové posuny.

Čtení pro získání a používání informací

Při čtení pro získání informací se čtenář nezabývá smyšlenými světy, nýbrž různými stránkami světa skutečného. Četbou informativních textů může člověk porozumět povaze světa, poznat minulost či pochopit princip fungování věcí. Vyčtené informace mohou lidé uplatnit ve svých úsudcích i v jednání. Informativní texty není třeba číst od začátku do konce, čtenáři si mohou vybrat jen části, které potřebují. Informativní texty mohou být uspořádány rozmanitými způsoby, z nichž každý klade na čtenáře jiné požadavky. Mohou také obsahovat nadpisy nebo jiné prvky sloužící k rozčlenění textu.

Chronologicky uspořádané informativní texty prezentují informace jako sled po sobě jdoucích myšlenek či událostí. Takovou formu mají například popisy historických událostí, deníkové záznamy, vlastní úvahy nebo dopisy. Významnou skupinu textů tohoto typu tvoří životopisy a autobiografická díla, které popisují události ze života skutečných osob. Jinými chronologicky uspořádanými texty jsou pracovní postupy, například recepty a návody. V těchto textech se často používá rozkazovací způsob a od čtenářů se očekává, že přečteným textům nejen porozumí, ale že také budou schopni podle nich jednat.

Někdy jsou informace a myšlenky uspořádány spíše logicky než chronologicky. Například zpráva z výzkumu může popisovat příčinu a následek, články mohou porovnávat a stavět do protikladu různé věci, novinové komentáře mohou uvádět argumenty a protiargumenty či předkládat názory doložené fakty. Polemické texty se přímo snaží ovlivnit názor čtenáře, a to jak způsobem prezentace problému, tak navrženou možností řešení. Při četbě diskusních a polemických textů musí čtenář sledovat postup myšlenek a svůj vlastní názor si utvářet až po kritickém zhodnocení textu.

Některé informativní texty jsou výkladové: něco vysvětlují nebo popisují. Bývají uspořádány tematicky. To znamená, že text je členěn do částí věno-

vaných jednotlivým aspektům daného tématu. Informace však nemusí být prezentovány pouze formou souvislého textu. Takovou podobu mají například letáky, přehledy, diagramy, schémata, grafy nebo texty, které se snaží ovlivnit chování čtenáře, jako třeba reklamy či oznámení. Je nutné zdůraznit, že jeden informativní text může obsahovat několik různých způsobů prezentace informací. Informace, které jsou primárně popsány v textu, bývají často doloženy tabulkami, obrázky nebo grafy.

Postupy porozumění

Porozumění textu se utváří různými způsoby. Čtenáři vyhledávají v textu informace, vyvozují z nich závěry, interpretují a spojují jednotlivé informace a myšlenky a také posuzují a hodnotí vlastnosti textu. Nad všemi těmito postupy stojí metakognitivní procesy a strategie, které čtenářům umožňují ověřit si vlastní porozumění textu a případně ho opravit či zpřesnit. Porozumění jazyku, textu a světu kolem nás ovlivňují již dříve nabyté vědomosti, které čtenáři při čtení nového textu uplatňují.

Výzkum PIRLS rozlišuje čtyři typy postupů porozumění, které se využívají při tvorbě otázek v písemném testu. Každou otázkou je sledován vždy jen jeden postup porozumění. Střídání otázek zaměřených na různé postupy umožňuje žákům předvést širokou škálu vědomostí a dovedností, které vedou k porozumění psaným textům. Jednotlivé postupy spolu s příklady otázek, které lze použít k jejich testování, jsou podrobněji popsány dále.

Při tvorbě testových otázek je třeba brát v úvahu, že náročnost postupu porozumění, který žáci musí provést, aby dokázali na otázku odpovědět, je ovlivněna i délkou a složitostí textu. Na první pohled by se mohlo zdát, že nalézt přímo vyjádřenou informaci bude jednodušší než například interpretovat celý text a propojit tuto interpretaci s dříve nabytými vědomostmi a zkušenostmi. Každý text je však jiný: různé texty se od sebe liší délkou, uspořádáním, složitostí větné stavby, mírou abstrakce myšlenek apod. V důsledku toho může být otázka vyžadující zdánlivě snazší postup obtížnější než ta, která vyžaduje složitější postup, ale vychází z jednoduššího textu.

Vyhledávání informací

Čtenáři věnují informacím přímo vyjádřeným v textu různě velkou pozornost. Některá sdělení je mohou zvláště zaujmout, jiných si téměř nevšimnou. Čtenáři se mohou například více zaměřit na myšlenky, které potvrzují, nebo naopak popírají jejich původní představy o textu, nebo které souvisejí s konkrétním účelem čtení. Často čtenáři potřebují najít v textu určitou informaci, aby si mohli odpovědět na otázku, kterou si předtím položili, nebo aby si ověřili, zda dobře porozuměli některé části textu.

K nalezení informace postačí bezprostřední porozumění textu. U tohoto postupu není třeba vyvozovat žádné závěry, spojovat myšlenky nebo je interpretovat. Nemusí se „číst mezi řádky“ – význam je zřejmý a vyjádřený v textu. Čtenář však musí rozpoznat, jak uvedené informace souvisejí s otázkou, na niž chce najít odpověď.

Při vyhledávání informací čtenář obvykle pracuje pouze s větami nebo slovními spojeními. Někdy je sice potřeba, aby našel několik informací, ale vyhledání každé z nich většinou nepřekračuje hranici věty nebo slovního spojení.

Příklady činností, které lze charakterizovat jako vyhledávání informací:

- nalezení informace, která odpovídá danému účelu čtení,
- vyhledání určitých myšlenek,
- vyhledání definic slov nebo slovních spojení,
- rozpoznání prostředí, v němž se odehrává příběh (místa, času apod.),
- nalezení hlavní myšlenky (pokud je v textu přímo uvedena).

Vyvozování závěrů

Aby čtenáři pochopili význam textu, musejí proniknout pod jeho povrch a domýšlet si skutečnosti, které v něm nejsou výslovně uvedeny. Pokud přitom vycházejí z informací obsažených v textu, které je pouze třeba navzájem propojit, hovoříme o vyvozování závěrů. Vyvozování závěrů bezprostředně navazuje na text. Jeho výsledkem je pochopení významu, který ačkoli není v textu výslovně vyjádřen, je poměrně jasný.

Zdatní čtenáři často vyvozují tento druh závěrů automaticky. Okamžitě propojí dvě související informace (nebo i více informací), protože pochopí jejich vzájemnou souvislost, i když v textu není přímo vyjádřena. V mnoha případech autor dokonce napsal text tak, aby čtenáře k těmto zřejmým či jednoduchým

závěrům dovedl. Například jednání hrdiny v průběhu celého příběhu může jasně ukazovat na určitý povahový rys a většina čtenářů také dojde ke stejnému závěru o jeho povaze.

U tohoto postupu již čtenář překročí úroveň věty nebo slovního spojení. Někdy vytváří závěry, které mu umožní porozumět významu pouhé části textu, například jednomu odstavci, jindy pracuje s celým textem, aby pochopil jeho celkový význam. Při vyvozování některých závěrů je dokonce nutné propojit celkový význam textu s významem jeho části.

Příklady činností, které lze charakterizovat jako vyvozování závěrů:

- pochopení příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi,
- vyvození hlavní myšlenky na základě řady tvrzení,
- určení osoby nebo věci, kterou v textu zastupuje zájmeno,
- nalezení zobecněných vyjádření v textu,
- popsání vztahu mezi dvěma postavami.

Interpretace

Při interpretaci se čtenáři snaží o přesnější nebo komplexnější porozumění textu jeho propojením s vlastními zkušenostmi. Čtenář například čerpá z vlastních zkušeností, když chce pochopit motiv jednání hlavní postavy nebo když si chce vytvořit představu o tom, co si přečetl.

Čtenář, který provádí interpretaci, pracuje opět s významem celého textu nebo jeho části, může také propojovat detaily s hlavním tématem nebo myšlenkou. V každém případě zpracovává text přesahující úroveň věty nebo slovního spojení.

Při interpretaci čtenáři často vycházejí ze svého chápání světa. Vytvářejí souvislosti, které nejenže nejsou zcela zjevné, ale navíc připouštějí výklad závislý na zkušenostech a názorech daného čtenáře. Proto se interpretace textu může mezi jednotlivými čtenáři na základě jejich vědomostí a zkušeností lišit.

Příklady činností, které lze charakterizovat jako interpretaci:

- rozpoznání celkového poselství nebo hlavního tématu textu,
- posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci,
- porovnání různých informací z textu,
- odvození nálady a atmosféry příběhu,
- uplatnění informací z textu v běžném životě.

Posuzování textu

Při posuzování textu se centrum pozornosti čtenářů přesouvá od porozumění významu ke kritickému uvažování o textu samém. Čtenář, který text posuzuje nebo hodnotí, stojí vlastně mimo něj. Čtenáři mohou posuzovat obsah i formální stránku textu.

Při posuzování obsahu čtenář porovnává význam textu (pochopený na základě interpretace) se svými představami o světě a podle toho zaujímá k tomu, co text popisuje, určité stanovisko – odmítavé, souhlasné nebo neutrální. Čtenář se například může ohradit proti určitým tvrzením v textu, může jim naopak přitakat, nebo je může porovnat s názory a informacemi z jiných zdrojů.

Když čtenář posuzuje formu textu, zajímá ho způsob, jímž je význam zprostředkován. Přitom čerpá ze svých vědomostí o typech a stavbě textu a ze znalosti pravidel jazyka a jeho používání. Může hodnotit vhodnost či přiměřenost prostředků, které autor použil ke sdělení nějaké informace, myšlenky nebo pocitu, a uvažovat o autorově záměru nebo o jeho obratnosti. Dovednost posuzovat formální prvky textu je závislá na rozsahu dosavadní četby a na obeznámenosti s jazykem.

Příklady činností, které lze charakterizovat jako posuzování textu:

- posouzení věrohodnosti popisovaných událostí,
- popsání prostředků, které autorovi umožnily vytvořit neočekávaný konec příběhu,
- posouzení úplnosti nebo srozumitelnosti informací uvedených v textu,
- rozpoznání autorova názoru na hlavní téma textu.

3

Vliv prostředí na rozvoj
čtenářské gramotnosti



3

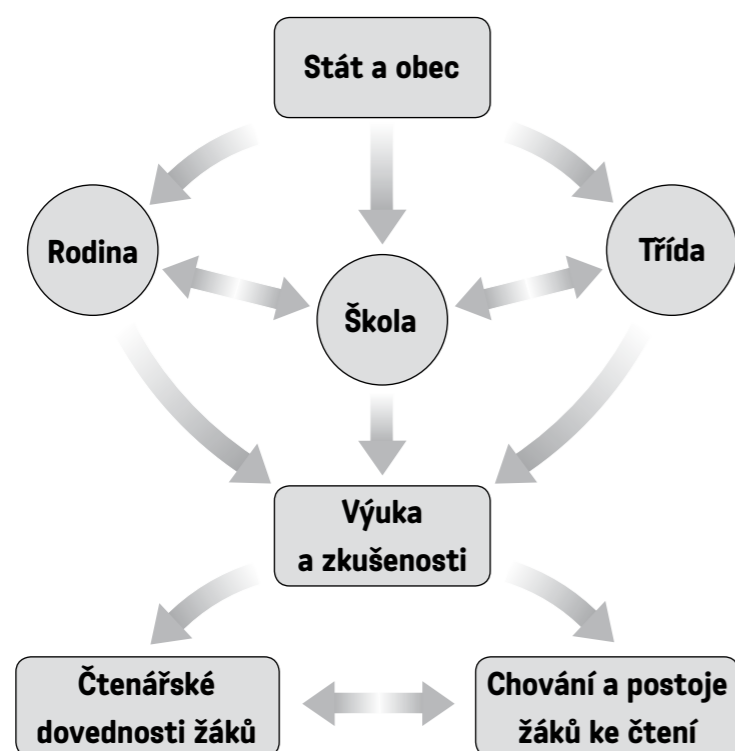
Kapitola shrnuje dosavadní poznatky o okolnostech, které souvisejí s rozvojem čtenářské gramotnosti malých dětí. Na základě těchto poznatků se tvoří otázky do dotazníků pro testované žáky, jejich rodiče, učitele a ředitele škol. Cílem výzkumu PIRLS je získat co nejvíce informací o faktorech, které přispívají ke zlepšování čtenářských dovedností. Proto jsou sbírány také informace o vzdělávací politice a podmínkách výuky čtení ve všech zúčastněných zemích, které budou shrnuty ve zvláštní publikaci, tzv. encyklopedii PIRLS. Všechny shromážděné informace umožní zhodnotit výsledky testování žáků ve světle podmínek, činností a výukových metod charakteristických pro danou zemi.

Čtenářská gramotnost malých dětí se utváří různými činnostmi a v různých situacích. U žáků prvního stupně základní školy se čtenářské dovednosti, návyky a postoje ke čtení rozvíjejí především doma a ve škole. Méně strukturované činnosti, které jsou součástí každodenního života, mohou být pro rozvoj čtenářské gramotnosti stejně důležité jako strukturované aktivity připravené pro výuku čtení ve škole. Působení obou prostředí, školního i mimoškolního, se navíc navzájem doplňuje, proto je třeba brát v úvahu také vzájemné vazby mezi rodinou a školou.

Vedle přímého vlivu rodiny a školy působí na čtení dětí rovněž širší prostředí, v němž děti žijí a učí se. Školy a rodiny jsou součástí obcí, jejichž možnosti a priority se mohou lišit. Z širšího hlediska je neméně důležitá úloha státu. Prostředky, které má stát k dispozici, postoj vlády k problematice vzdělávání, vzdělávací cíle a metodické přístupy k výuce čtení, to vše má dopad na rozvoj čtenářských dovedností.

Vztahy mezi různými prostředími, v nichž se děti učí číst, znázorňuje obrázek 2. Schéma ukazuje, že žákovy čtenářské dovednosti, jeho chování a postoje ke čtení jsou výslednicí výuky a zkušeností získaných pod vlivem různých prostředí. V modelu je zároveň vyznačen vzájemný vztah mezi čtenářskými dovednostmi a postoji žáků. Lepší čtenáře čtení těší více než slabší čtenáře, proto čtou častěji a díky tomu se ve čtení dále zdokonalují.

Obrázek 2 **Souvislosti rozvoje čtenářské gramotnosti dětí**



Stát a obec

K rozvoji čtenářství přispívají kulturní, sociální, politické a ekonomické podmínky konkrétní obce a státu. Úspěšnost vzdělávacího systému závisí do značné míry na tom, jaký význam stát vzdělání přikládá, na jeho ekonomických možnostech a na efektivitě nástrojů používaných k podpoře čtení a zlepšování čtenářských dovedností. Země s velkým počtem obyvatel, různorodou populací a s malým množstvím materiálních a lidských zdrojů čelí obecně větším problémům než země s příznivějšími poměry. Podporou programů zaměřených na rozvoj gramotnosti však mohou země vykonat mnoho i bez vynaložení velkých finančních prostředků.

Vzdělávací politika a vzdělávací systém

Na práci škol může mít značný vliv koncepce vzdělávací politiky a její uplatňování v praxi. Ve výzkumu PIRLS se zjišťují souvislosti mezi výsledky žáků a uspořádáním vzdělávacího systému, zejména mírou jeho centralizace, či naopak autonomie škol. Sleduje se také předškolní vzdělávání žáků, které má v průměru pozitivní vliv na pozdější čtenářské výkony.

Mezi významné aspekty vzdělávací politiky, které se týkají rozvoje čtenářské gramotnosti, patří rozhodnutí o věku, kdy žáci zahajují školní docházku a kdy začínají s formální výukou čtení, stanovení vzdělávacích standardů nebo úrovní dovedností, kterých by měli žáci v oblasti čtení dosáhnout, přítomnost školních a třídních knihoven, počet hodin vyhrazených pro výuku čtení, doporučené či předepsané metody výuky a výukové materiály. Výsledky výzkumů naznačují, že školní výsledky žáků úzce souvisí s důsledností kurikula, včetně návaznosti výuky v jednotlivých ročnících. Důsledné uplatňování kurikula vyžaduje kvalifikované učitele, jejichž zastoupení a odborná příprava budou vedle výše uvedených prvků ve výzkumu PIRLS rovněž zjišťovány.

Rodina

Počáteční zkušenosti s mluveným i psaným slovem získávají děti mnohem dříve, než se u nich rozvinou poznávací a jazykové dovednosti nezbytné ke čtení. Rodina může vytvořit takové podmínky, které podněcují děti ke zkoumání jazyka a různých druhů textu a k experimentování s nimi. Rodiče a další členové rodiny předávají dětem své názory na čtení a mají vliv na to, s jakými texty se děti setkávají a jak s nimi pracují. Níže jsou podrobněji popsány nejvýznamnější aspekty rodinného prostředí, které mají vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti. Ve výzkumu PIRLS jsou zjišťovány prostřednictvím dotazníků pro rodiče.

Ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí

Výzkumy opakovaně prokazují silnou závislost školních výsledků na sociálně-ekonomickém postavení rodičů, zejména na jejich povolání nebo nejvyšším dosaženém vzdělání. Dalším významným aspektem domácího prostředí je dostupnost knih a ji-

ných vzdělávacích zdrojů. Rodiny, které mají velký počet knih a dalších tištěných materiálů, dávají dětem na srozuměnou, že naučit se číst je dobré a stojí to za to.

Vzhledem k tomu, že osvojování čtenářských dovedností úzce souvisí s ranými jazykovými zkušenostmi dítěte, je pro rozvoj čtenářské gramotnosti důležité rovněž to, jakým jazykem či jazyky se doma mluví a na jaké úrovni. Mají-li děti nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, například proto, že se doma mluví dialektem nebo cizím jazykem, jsou na počátku výuky čtení značně znevýhodněny a používání jiného jazyka doma a ve škole jim může působit problémy i později.

Činnosti přispívající k rozvoji čtenářské gramotnosti

Zájem rodičů o rozvoj čtenářské gramotnosti dítěte hraje podstatnou roli po celou dobu jeho vývoje. V rodinném prostředí jsou stěžejní ty aktivity, které rodiče s dětmi sami provádějí nebo je v nich podporují. Společné čtenářské aktivity nejmenších dětí a rodičů ovlivňují vztah dětí ke čtení na dlouho dopředu. Postupem času, jak se děti věnují stále náročnějším volnočasovým aktivitám, nabývá na významu množství času věnovaného čtení v poměru k jiným činnostem. Právě rodiče mohou svým příkladem pomoci dětem najít rovnováhu mezi časem tráveným četbou a časem tráveným méně obohacující zábavou, jako je hraní počítačových her nebo nadměrné sledování televize.

Nejběžnější a pravděpodobně i nejdůležitější činností, která napomáhá rozvoji čtenářské gramotnosti v raném věku, je předčítání rodičů nebo starších dětí menším dětem. Když rodiče při předčítání zapojují děti do práce s textem a s obrázky v knize, učí je, že text nese určitý význam, a proto je dobré naučit se číst. Společné čtení knih, podpora samostatného čtení a společné chození do knihovny – to vše může přispět k dosažení vyšší úrovně čtenářské gramotnosti.

Jak děti rostou, začínají být pro rozvoj jejich čtenářské gramotnosti důležité i další formy rodičovské podpory. Klíčový je především zájem rodičů o vzdělávání dětí. Podle řady výzkumů mají žáci, kteří si s rodiči povídají o škole, lepší studijní výsledky než ti, jejichž rodiče se o školu příliš nezajímají. Když rodiče sledují, co se jejich dítě ve škole učí, dávají mu svým zájmem najevo, že vzdělání je důležité, mohou mu v případě potřeby pomoci nebo ho povzbudit pochvalou a v neposlední řadě mohou také kontrolovat, zda splnilo zadané úkoly ze čtení.

Čtenářské aktivity rodičů a jejich postoje ke čtení

Pro většinu dětí je rodina vzorem chování i zásobárnou přímých návodů, jak efektivně číst. Rodiče, kteří hodně a rádi čtou, pěstují v dětech rovněž pozitivní vztah ke čtení. Malé děti, které vidí dospělé nebo starší děti číst a pracovat s texty různými způsoby, se také učí používat tištěné materiály jako zdroj zábavy i užitečných informací. Kromě toho, že jsou pro děti vzorem, mohou rodiče čtenářství přímo podporovat pozitivními výroky o knihách a četbě. Když se rodiče netají názorem, že čtení je smysluplná činnost, jsou k němu motivováni i jejich děti.

Škola

Ačkoli rodina může bohatě přispívat k rozvoji čtení, pro většinu dětí zůstává hlavním vzdělávacím prostředím škola. Ve čtvrtém ročníku si většina žáků už osvojila základní čtenářské dovednosti a začíná samostatně číst složitější materiály. Zčásti je to dáno novými požadavky, které začínají být na žáky kladeny. V tomto období se už děti neučí číst, ale učí se používat čtení ke svému dalšímu vzdělávání. Zkušenosti, které žáci v tomto věku získávají ve škole, mohou být proto zvláště významné. Klíčové podmínky školního prostředí, které jsou ve výzkumu PIRLS sledovány prostřednictvím dotazníku pro ředitele škol, jsou uvedeny níže.

Sídlo školy

Školy sídlící v ekonomicky znevýhodněných oblastech mohou vytvářet méně podnětné prostředí než školy v bohatších oblastech, které si pravděpodobně budou klást ambicióznější cíle ohledně výsledků svých žáků. V některých zemích jsou na tom lépe městské školy, neboť mají blíže k institucím, které mohou přispívat k rozvoji čtení (knihovnam, muzeím apod.). V jiných zemích jsou městské školy naopak znevýhodněny, protože jsou umístěny v prostředí s většími sociálními problémy než školy předměstské či venkovské. Školy v problematických oblastech navíc často navštěvují děti ze znevýhodněných rodin, takže se u nich nepříznivé vlivy sociálního prostředí násobí.

Organizace a vedení výuky ve škole

Podmínky výuky čtení jsou dány také zaměřením či koncepcí školy a školním vzdělávacím programem. Koncepce školy rozhoduje o tom, jaké místo bude čtení ve výuce zaujímat. Může rovněž stanovit, jaké výukové metody a materiály budou používány v různých obdobích jazykového vývoje žáků. Od těchto koncepčních rozhodnutí se odvíjí průběh výuky ve třídách, ale často i celková atmosféra ve škole.

Ředitel či ředitelka školy může svým vedením vytvářet přátelské školní prostředí, které motivuje žáky k lepším výkonům. Přední teorie, které se zabývají vedením v oblasti vzdělávání, se shodují na několika charakteristikách dobrého ředitele. Ředitel by měl jasně definovat poslání a cíle školy, určit zdroje nezbytné k jejich naplňování, sdělovat členům učitelského sboru i dalším zaměstnancům svá očekávání, podporovat profesní rozvoj učitelů a jejich vzájemnou spolupráci. Jinou důležitou úlohou ředitele školy je vytvořit systém hodnocení úspěšnosti při dosahování cílů školy. Kromě toho může ředitel sledovat průběh výuky ve třídách formou hospitací a pomáhat učitelům při řešení případných problémů.

Atmosféra školy

Celková atmosféra školy je výslednicí mnoha faktorů, které ovlivňují učení žáků. Školy s příznivou atmosférou mívají důsledný vzdělávací program, který na sebe v jednotlivých ročnících navazuje. Učitelé zde mají pozitivní vztah k žákům, věnují se svému profesnímu rozvoji a spolupracují se svými kolegy.

Žáci se mnohem lépe učí ve stabilním vzdělávacím prostředí, v němž se nemusí řešit příliš mnoho kázeňských problémů či závažnějších činů ohrožujících bezpečnost žáků a učitelů. Rovněž dobrá docházka vede k lepším výsledkům. Nechodí-li žáci pravidelně do školy, mají mnohem méně příležitostí něčemu se naučit. Výsledky žáků zhoršují i absence učitelů nebo jejich odchod ze školy před koncem školního roku.

Personální a materiální podmínky školy

Pro kvalitu výuky je důležitý také rozsah a kvalita zdrojů, které má škola k dispozici. Svou roli hrají i tak základní věci, jako je dostatek kvalifikovaných učitelů nebo vhodné prostory pro výuku. K rozvoji čtenářství může významně přispět školní knihovna nebo multimediální centrum. Podstatná ovšem není pouhá existence školní knihov-

ny, ale především její praktické využívání. Osvědčil se například model, kdy školní knihovna půjčuje materiály přímo do tříd, kde s nimi žáci pracují, nebo spolupráce mezi třídním učitelem a knihovníkem, který žáky učí vyhledávat informace v různých zdrojích. Učitelům mohou s výukou čtení pomáhat i další odborníci, například metodik, psycholog, odborník na informační technologie apod.

Spolupráce s rodiči

Působení školy mohou značně usnadňovat přátelské vztahy mezi vedením školy, učiteli a rodiči. Ty však vyžadují otevření školy navenek. Školy, které vítají a podporují zapojení rodičů do vlastní činnosti, budou mít pravděpodobně více spolupracujících rodičů než ty, které se nesnaží navázat s rodiči kontakt. Rodiče se mohou na činnosti školy podílet různými způsoby, od pravidelné účasti na třídních schůzkách až po užší formy spolupráce se školou, jako je například výpomoc při pořádání školních akcí, členství ve sdružení rodičů nebo ve školské radě nebo poskytnutí finančního příspěvku na provoz školy.

Třída

Třebaže koncepce školy spolu s prostředky, které má škola k dispozici, určují celkový ráz výuky, přímější vliv na rozvoj čtenářských dovedností žáků mají zcela jistě každodenní činnosti ve třídách. Proto je ve výzkumu PIRLS věnována značná pozornost výukovým metodám, materiálům, ale i osobě učitele, který je nepochybně velmi vlivným činitelem výuky ve třídě.

Vzdělání a postoje učitelů

Kvalifikace a schopnosti učitelů mohou být rozhodující, proto jsou ve výzkumu zjišťovány povaha, rozsah a obsah počátečního vzdělávání učitelů v různých zemích. Důležitý je také rozsah dalšího vzdělávání učitelů a jejich seznamování s nejnovějším vývojem v oblasti výuky čtení, ale i s novými informačními technologiemi. Bylo zjištěno, že učitelé s nejefektivněji vedenou výukou se trvale vzdělávají po celou dobu své kariéry. V některých zemích je dokonce průběžné vzdělávání učitelů povinné.

Na výsledky žáků mají vliv nejen vzdělání a zkušenosti učitelů, ale i jejich osobní postoje. Výsledky žáků ovlivňuje například míra sebejistoty učitele a jeho spokojenost s prací. K větší spokojenosti učitelů přispívá přátelské prostředí ve škole a spolupráce s kolegy, s nimiž si mohou vyměňovat nápady.

Uspořádání a atmosféra třídy

Jelikož žáci tráví ve třídách mnoho hodin, je pro jejich učení důležité také prostředí tříd a jejich uspořádání. Základním znakem, který může předurčovat přístup učitelů k žákům, je velikost třídy. Některé výzkumy naznačily, že menší počet žáků ve třídě na počátku školní docházky může usnadňovat rozvoj čtení.

Atmosféru ve třídě ovlivňují i charakteristiky samotných žáků. Žáci musí být zdraví, čilí a musí mít dovednosti nezbytné k dosažení určitých výsledků. Nesmí jim chybět motivace ke čtení a měli by mít možnost povídat si o četbě se svými spolužáky.

Výukové materiály a technologie

Materiály a technologie, které učitelé užívají při výuce, tvoří jádro toho, s čím se žáci ve škole setkávají. Z hlediska výuky čtení je důležitá přítomnost třídní knihovny nebo místa vyhrazeného pro samostatné čtení. Kromě toho, že žákům poskytuje přímý přístup k širokému spektru textů, může podporovat i rozvoj kladných čtenářských návyků a postojů. V mnoha zemích mají žáci ve třídách k dispozici také počítače a připojení k internetu. Využívání elektronických textů je dnes nedílnou součástí rozvoje gramotnosti žáků.

Výukové metody

Existuje nespočetné množství metod využívaných při výuce čtení. Mnoho výzkumů hledalo odpověď na otázku, které z nich jsou nejefektivnější. Většina pedagogů i badatelů se shodne na tom, že nejlepší je využívat prvky různých přístupů, zvláště když je učitelé přizpůsobí potřebám svých žáků. Efektivní výuka nabízí vyvážený program složený z různorodých prvků včetně práce s různými druhy textů, diskusí vedených učiteli i žáky, řízené výuky, čtení ve skupinách, samostatného čtení, aktivit zaměřených na rozpoznávání slov a na porozumění textu. Žáci by měli ve škole získávat praktické čtenářské zkušenosti a měli by mít rovněž čas na doplňkové čtení. Učitel

by měl podporovat diskuse žáků o přečtených textech, a to jak řízené, tak zcela neformální.

Klíčový význam pro rozvoj čtenářských dovedností, ale i pozitivního vztahu k četbě má motivace. K nejučinnějším metodám, které zvyšují motivaci žáků ke čtení, patří nabízení zajímavých textů včetně možnosti vlastního výběru textu ke čtení, udělování odměn a chválení. Mají-li žáci dospět od vnější motivace k vnitřní (tj. k radosti ze čtení), měli by jim učitelé dávat ke čtení texty, které svým obsahem i slovní zásobou obohacují jejich znalosti, poskytovat dostatek času na čtení potichu pro sebe a projevoval opravdový zájem o jejich potřeby. Důležité je též zvyšování sebevědomí žáků v jejich vlastní čtenářské schopnosti například vytvořením prostoru pro sdělování názorů na přečtený text nebo tím, že je podněcován jejich zájem o činnost, které vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Charakteristiky a postoje žáků

Čtenářské chování žáků

Čtenářská gramotnost je ve výzkumu PIRLS chápána širěji než jako pouhá schopnost porozumět významu textů. Její nedílnou součástí jsou i činnosti a postoje, které vedou k celoživotnímu čtenářství. S postupným rozvojem čtenářských dovedností se tak charakteristickým znakem čtenářské gramotnosti stává množství času věnovaného čtení v poměru k jiným volnočasovým aktivitám.

Děti, které si ve volném čase čtou, se tím nejen baví, ale také si procvičují dovednosti získané ve škole. Zároveň se jim otvírají možnosti k zapojení do sociálních aktivit souvisejících se čtením, jako je předčítání jiným členům rodiny, chození do knihovny nebo povídání si o knihách s rodinou, kamarády a dalšími lidmi. Tyto sociální aktivity rozvíjejí schopnost malých čtenářů porozumět textu a pochopit, že různí čtenáři mohou text interpretovat různými způsoby. Malým čtenářům a jejich kamarádům může škola, místní knihovna nebo jiná instituce nabízet mimoškolní aktivity spojené se čtením, které představují příležitost ke sdílení zážitků a interpretací. Pod vlivem vrstevníků se o tyto aktivity mohou začít zajímat i méně zdatní čtenáři.

Kladný vztah ke čtení

Jedním z nejvýznamnějších znaků celoživotního čtenáře je kladný vztah ke čtení. Děti, které dobře čtou, mají zpravidla lepší vztah ke čtení než ty, kterým čtení tolik nejde. Děti, které si ke čtení vytvořily kladný vztah a věří ve své čtenářské schopnosti, si také budou častěji číst pro zábavu. Pravidelné čtení dále prohlubuje zájem dětí o četbu, jejich čtenářské dovednosti i sebedůvěru.

4 Testové nástroje





K hodnocení čtenářské gramotnosti využívá výzkum PIRLS 2011 písemný test zjišťující porozumění přečtenému textu a soubor dotazníků, jejichž cílem je shromáždit údaje o čtenářském chování žáků a jejich domácím i školním prostředí.

Testování žáci

PIRLS hodnotí čtenářskou gramotnost žáků ve čtvrtém ročníku školní docházky, kdy se už žáci zpravidla naučili číst a začínají čtení používat jako prostředek ke svému dalšímu vzdělávání. Cílová populace výzkumu PIRLS je definována jako:

ročník, který představuje čtvrtý rok školní docházky počínaje úrovní ISCED 1.

ISCED je mezinárodní klasifikační systém vzdělávání, který je mezinárodní normou pro popis úrovní vzdělávání v různých zemích. Systém ISCED pokrývá vzdělávání v celém rozsahu, od preprimárního po terciární. Úroveň ISCED 1 odpovídá primárnímu vzdělávání neboli prvnímu stupni školní docházky. První rok úrovně ISCED 1 by měl být počátkem systematické výuky čtení, psaní a počítání. Cílovým ročníkem výzkumu PIRLS je 4. ročník školní docházky s výše definovaným počátkem. S ohledem na náročnost výzkumu by však nebylo vhodné testovat příliš malé děti. Zemím, kde by byl v době testování průměrný věk žáků 4. ročníku nižší než 9,5 roku, se proto doporučuje testovat 5. ročník.

Zpráva o čtenářských dovednostech

Na základě výsledků písemného testu bude zveřejněna souhrnná zpráva o čtenářských dovednostech žáků všech zúčastněných zemí. Odpovědi žáků na testové otázky budou po sběru dat zpracovány metodami IRT (item response theory) a získané výsledky budou umístěny na společnou škálu čtenářské gramotnosti.

PIRLS byl od počátku navržen tak, aby mohl měřit nejen výsledky žáků v roce testování, ale i jejich vývoj v čase. Škála čtenářské gramotnosti je proto měřítkem, pomocí kterého mohou země porovnávat výsledky svých žáků jak s jinými zeměmi, tak s výsledky dosaženými v jiných cyklech výzkumu. Tato škála byla vytvořena v roce 2001 s průměrem 500 a směrodatnou odchylkou 100, což odpovídá meziná-

rodnímu průměru a směrodatné odchylce zemí, které se účastnily výzkumu PIRLS 2001. Díky opakovanému použití některých částí testu v druhém cyklu výzkumu v roce 2006 mohla být data z obou výzkumných šetření propojena a výsledky z roku 2006 mohly být umístěny na původní škálu. Podobný postup bude použit i v roce 2011, takže země, které se zúčastní již třetího šetření, budou mít srovnatelná data ze tří časových bodů v průběhu deseti let.

Celková škála čtenářské gramotnosti bude, podobně jako v cyklu PIRLS 2006, doplněna dílčími škálami pro jednotlivé účely čtení a postupy porozumění. Přesněji budou vytvořeny dvě škály pro účely čtení:

- čtení pro získání literární zkušenosti,
- čtení pro získání a používání informací;

a dvě škály pro postupy porozumění:

- vyhledávání informací a vyvozování závěrů,
- interpretace a posuzování textu.

Testové sešity

Výzkum PIRLS si vytkl za cíl poskytnout co nejvíce informací o čtenářské gramotnosti na základě četby autentických textů různého druhu. K naplnění tohoto cíle bylo třeba vytvořit rozsáhlý test, který by umožnil validní zhodnocení nejen celkových čtenářských dovedností, ale i jednotlivých účelů čtení a postupů porozumění. Podle odhadů by si vypracování takového testu vyžádalo minimálně šest hodin. Žáky 4. ročníku samozřejmě nelze vystavit tak velké zátěži. Proto je testování každého žáka omezeno na 80 minut (na vyplnění žákovského dotazníku se počítá s dalšími 15–30 minutami). Při celkovém testovacím čase delším než šest hodin, ale mnohem kratší době plánované na jednoho žáka musí být testový materiál mezi žáky nějak rozdělen. Výzkum PIRLS využívá maticovou techniku výběru, kdy jsou texty a navazující otázky rozděleny do skupin či bloků, z nichž se podle předem daného schématu vytvářejí testové sešity.

Ve výzkumu PIRLS 2011 je podobně jako v předchozím cyklu v roce 2006 celý testový materiál rozdělen do deseti čtyřicetiminutových bloků, z nichž každý obsahuje jeden text a navazující otázky. Bloky s literárními texty jsou označeny L1–L5, bloky s informativními texty I1–I5 (viz obrázek 3). Šest z těchto deseti bloků je

převzato z předchozích cyklů – dva byly použity v roce 2001 i v roce 2006, čtyři byly poprvé použity v roce 2006. Tyto bloky umožní umístit výsledky na původní škálu, a měřit tak vývoj čtenářských dovedností v čase. Zbývající čtyři bloky (dva literární a dva informativní) jsou pro testování v roce 2011 vytvořeny nově.

Obrázek 3 **Bloky pro maticový výběr**

Účel čtení	Blok				
Získání literární zkušenosti	L1	L2	L3	L4	L5
Získání a používání informací	I1	I2	I3	I4	I5

Těchto deset bloků je podobně jako ve výzkumu PIRLS 2006 rozděleno do 13 testových sešitů, které se skládají ze dvou čtyřicetiminutových bloků. Během testování pracuje každý žák s jedním testovým sešitem. Aby si alespoň některé texty zachovaly autentičnost, jsou dva bloky (jeden literární a jeden informativní) vytištěny barevně jako v časopise. Tento barevný testový sešit se nazývá čítanka. Otázky, které v jiných testových sešitech následují hned za textem, jsou v tomto případě vytištěny samostatně ve zvláštním pracovním sešitě.

Vzájemné propojení jednotlivých testových sešitů je umožněno opakovaným použitím některých bloků v různých sešitech. Kdyby byl každý blok propojen s každým, vzrostl by celkový počet testových sešitů nad rozumnou míru. Proto je 12 z celkem 13 testových sešitů vytvořeno z kombinací čtyř literárních (L1, L2, L3 a L4) a čtyř informativních (I1, I2, I3 a I4) bloků, zbývající bloky L5 a I5 jsou obsaženy v čítance.

Při tomto uspořádání se každý z bloků L1–L4 a I1–I4 nachází ve třech z 12 sešitů, vždy ve dvojici s jiným blokem. Jak ukazuje obrázek 4, například literární blok L1 se objevuje spolu s literárním blokem L2 v sešitě 1 a spolu s informativními bloky I4 a I1 v sešitech 8 a 9. Podobně literární blok L2 se vyskytuje nejen v sešitě 1 s výše uvedeným blokem L1, ale i v sešitě 2 s literárním blokem L3 a v sešitě 10 s informativním blokem I2.

Bloky L5 a I5 obsažené v čítance nemají přímou vazbu s žádným dalším blokem. Protože jsou však testové sešity žákům přidělovány metodou náhodného výběru, je skupina žáků pracujících s čítankou v rámci výběrové chyby rovnocenná skupinám pracujícím s ostatními testovými sešity. Vzhledem k tomu, že v sešitech 1–12 se každý

blok objevuje třikrát, bude čítanka žákům rozdávána třikrát častěji, aby s bloky L₅ a I₅ pracovalo stejné množství žáků jako se zbývajícími literárními a informativními texty.

Obrázek 4 **Rozdělení bloků do testových sešitů**

Sešit	1. polovina	2. polovina
1	L ₁	L ₂
2	L ₂	L ₃
3	L ₃	L ₄
4	L ₄	I ₁
5	I ₁	I ₂
6	I ₂	I ₃
7	I ₃	I ₄
8	I ₄	L ₁
9	L ₁	I ₁
10	I ₂	L ₂
11	L ₃	I ₃
12	I ₄	L ₄
Čítanka	L ₅	I ₅

Výběr textů pro testování

Aby se testování co nejvíce přiblížilo autentickému čtenářskému prožitku, je třeba vybrat texty podobné těm, které děti obvykle čtou v běžném životě. Texty, které děti čtou ve škole nebo ve volném čase, jsou většinou dílem zkušených autorů, kteří umějí psát pro malé čtenáře. Při čtení takových textů budou děti využívat celou škálu postupů porozumění mnohem spíše než při čtení textů napsaných pouze pro účely testování. Autentické texty jsou vhodnější také proto, že žáky více zaujmou a lze k nim vytvořit otázky, které by si děti při čtení samy kladly.

V podmínkách mezinárodního výzkumu může být dosažení autentičnosti čtenářského zážitku poněkud omezeno překladem textů do jiných jazyků. Proto jsou

voleny takové texty, které lze přeložit bez posunu významu a bez poklesu jejich atraktivity pro žáky. Při výběru textů je dále třeba počítat s kulturními odlišnostmi. Celý soubor textů by měl být kulturně vyvážený a neměl by obsahovat texty, které vyžadují kulturně specifické znalosti. Při počátečním výběru jsou s žádostí o zaslání textů osloveny všechny země, které se výzkumu účastní, aby mohlo být v konečném souboru zastoupeno co nejvíce různých kultur a zemí.

Přiměřenost a čtivost zasláných textů je posuzována pedagogy a odborníky na kurikulum ze zúčastněných zemí. Texty jsou hodnoceny mimo jiné podle těchto kritérií: přiměřenost námětu pro žáky čtvrtého ročníku, nestrannost a citlivost k otázkám rovnosti mezi muži a ženami, různými rasami, etniky a náboženstvími, obtížnost jazyka a množství informací. Časově omezené testování klade nároky i na délku textů. Texty vybrané pro výzkum PIRLS 2011 by neměly být delší než 800 slov, aby žáci měli dostatek času na přečtení celého textu a zodpovězení všech otázek. Délka jednotlivých textů se samozřejmě liší, protože rychlost čtení ovlivňuje i jiné vlastnosti textu.

Typy otázek a hodnocení odpovědí

Schopnost žáků porozumět textu je ve výzkumu PIRLS testována pomocí otázek, které následují za každým textem. V testu se používají dva typy otázek: otázky s výběrem odpovědi a otázky s tvorbou odpovědi. Otázky s výběrem odpovědi jsou hodnoceny jedním bodem. Otázky s tvorbou odpovědi jsou hodnoceny jedním, dvěma nebo třemi body podle požadované hloubky porozumění nebo podle množství textu, které je třeba k zodpovězení otázky přečíst. Až polovinu z celkového počtu bodů tvoří body za otázky s výběrem odpovědi. Při tvorbě otázek vychází volba typu otázky v každém konkrétním případě z toho, jaký postup porozumění se touto otázkou testuje a jaký formát žákům nejlépe umožní prokázat, že textu porozuměli.

Otázky s výběrem odpovědi

Otázky s výběrem odpovědi nabízejí žákům čtyři možné odpovědi, z nichž pouze jedna je správná. Tyto otázky mohou být použity k testování všech postupů porozumění. Protože však nedávají žákům příležitost ke zdůvodnění nebo vysvětlení od-

povědi, bývají méně vhodné k testování schopnosti provádět složitější interpretace nebo hodnocení textu.

Při testování žáků čtvrtých ročníků je důležité, aby jazyková náročnost otázek byla přiměřená vývoji žáků. Proto jsou otázky formulovány jasně a stručně. Možnosti na výběr jsou také krátké, aby žáky čtení otázek příliš nezatěžovalo. Nesprávné možnosti odpovědi jsou formulovány tak, aby byly věrohodné, nikoli záludné. V pokynech na začátku testu je pro žáky, kteří tento typ testových otázek neznají, uveden příklad vyplněné otázky s výběrem odpovědi, který slouží jako vzor.

Otázky s tvorbou odpovědi

U tohoto typu otázek mají žáci odpověď sami napsat, nikoli pouze vybrat ze sady možností. Tento typ otázek lze také použít k testování všech čtyř postupů porozumění. Zvláště vhodný je ovšem k hodnocení těch aspektů porozumění, které vyžadují zdůvodnění odpovědi nebo interpretaci textu na základě vlastních znalostí či zkušeností. Při formulování těchto otázek je třeba žákům poskytnout dostatek informací, aby pochopili, co je smyslem otázky a jak na ni mají odpovídat.

Pro každou otázku s tvorbou odpovědi jsou vypracovány pokyny k vyhodnocení, které popisují podstatu správné a úplné odpovědi. Obsahují kritéria, podle nichž se posuzuje, nakolik žák textu porozuměl a jaký počet bodů má za svoji odpověď získat. Důležitou pomůckou pro ty, kteří budou odpovědi žáků vyhodnocovat, jsou příklady žakovských odpovědí, které doplňují popis kritérií.

Při vyhodnocování odpovědí žáků na otázky s tvorbou odpovědi se posuzuje pouze to, jak žák porozuměl textu, nikoli jak napsal svoji odpověď. To znamená, že se tolerují jak neobratná vyjádření, tak i pravopisné chyby. Při vyhodnocování odpovědí je dále třeba vzít v úvahu možnost různých interpretací za předpokladu, že vycházejí z textu. Plný počet bodů mohou tedy získat i velmi rozdílné odpovědi, které se mohou lišit nejen formulací, ale také obsahem.

Bodové hodnocení

Při tvorbě testu je záměrem vytvořit bloky, z nichž v každém je v průměru možné získat 15 bodů. Ty jsou rozloženy přibližně do sedmi otázek s výběrem odpovědi (po 1 bodu), dvou nebo tří otázek s krátkou odpovědí (po 1 nebo 2 bodech) a jedné otázky s rozsáhlou odpovědí (za 3 body). Otázky v každém bloku by měly pokrývat

všechny testované postupy porozumění. Přesné rozložení otázek v jednotlivých blocích se poněkud liší, protože různé texty vyžadují různé typy otázek.

Zpřístupnění testového materiálu pro veřejnost

Po každém cyklu výzkumu PIRLS se zveřejňují některé texty i s testovými otázkami, aby se zájemci mohli seznámit s obsahem a celkovým pojetím výzkumu. Zbývající texty s otázkami zůstávají naopak utajeny, aby mohly být využity v dalších cyklech jako základ pro měření vývoje čtenářských dovedností. Zveřejněné texty s otázkami se nahrazují novými. Z výzkumu PIRLS 2006 byly zpřístupněny čtyři bloky, po sběru dat v roce 2011 budou zveřejněny další čtyři.

Testy pro výzkum prePIRLS

Šetření prePIRLS se co do výběru testovaných žáků i struktury testu podobá šetření PIRLS, změny se objevují pouze tam, kde to vyžadují specifika testu prePIRLS. Podobně jako v případě šetření PIRLS, budou i zde výsledky testovaných žáků umístěny na společné škále umožňující srovnávat výsledky různých zemí i měřit vývoj čtenářských dovedností v čase. Tato škála bude opět doplněna dílčími škálami pro dva účely čtení a dva postupy porozumění. Dílčí škály pro účely čtení budou stejné jako v šetření PIRLS, tj. čtení pro získání literární zkušenosti a čtení pro získání a používání informací. Škály pro postupy porozumění se však vzhledem k většímu zastoupení otázek zaměřených na vyhledávání informací budou lišit. Konkrétně budou vytvořeny tyto škály pro postupy porozumění:

- vyhledávání informací,
- vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu.

Rovněž testový materiál šetření prePIRLS je rozdělen do bloků, z nichž se matricovou technikou výběru sestavují jednotlivé testové sešity. PrePIRLS se skládá z šesti bloků (viz obrázek 5), jejichž vypracování vyžaduje celkem čtyři hodiny tes-

toovacího času. Vzhledem k tomu, že test prePIRLS je novým prvkem vyvinutým pro testování v roce 2011, budou všechny bloky nové a čtyři z nich zůstanou po sběru dat tajné, aby mohly být využity v příštích cyklech výzkumu.

Obrázek 5 **Bloky pro maticový výběr prePIRLS**

Účel čtení	Blok		
Získání literární zkušenosti	L1	L2	L3
Získání a používání informací	I1	I2	I3

Těchto šest bloků je rozděleno do devíti testových sešitů tak, aby se každý blok objevil ve třech sešitech (viz obrázek 6). Každý testový sešit obsahuje stejně jako v testu PIRLS dva čtyřicetiminutové bloky, takže na vypracování testu bude mít každý žák 80 minut. Dalších 15–30 minut bude trvat vyplnění žakovského dotazníku.

Obrázek 6 **Rozdělení bloků do testových sešitů**

Sešit	1. polovina	2. polovina
1	L1	L2
2	L2	L3
3	L3	I1
4	I1	I2
5	I2	I3
6	I3	L1
7	L1	I1
8	I2	L2
9	I3	L3

Test prePIRLS se stejně jako PIRLS snaží zprostředkovat žákům autentický čtenářský zážitek zařazením zajímavých textů podobných tomu, co žáci čtou v běžném životě. V některých případech je však nutné texty upravit, aby jejich obsah a obtížnost odpovídaly dané věkové kategorii. Texty vybrané pro prePIRLS by neměly být delší než 400 slov. Zodpovídání otázek bude dále usnadněno tím, že budou rozmístěny přímo v textu. Bude-li to možné, budou otázky, které vyžadují přečtení určité stránky textu, umístěny na protilehlé stránce, aby žáci měli na očích zároveň otázku i příslušný text. Rozložení otázek žákům navíc umožní zodpovědět alespoň některé otázky, i když nestihnou přečíst celý text.

V testu prePIRLS jsou stejně jako v testu PIRLS použity otázky s výběrem odpovědi i otázky s tvorbou odpovědi, nicméně za otázky s tvorbou odpovědi je zde možné získat pouze 1 nebo 2 body. Otázky s tvorbou odpovědi jsou ale zastoupeny o něco více než v testu PIRLS, odpovědi na ně tvoří až 60 % z celkového počtu bodů. Tyto otázky jsou totiž pro malé čtenáře často jednodušší než otázky s výběrem odpovědi, protože nevyžadují čtení a posuzování čtyř nabízených možností.

Dotazníky

Jedním z cílů výzkumu PIRLS je zmapovat význam rodinného, školního i širšího prostředí žáků pro rozvoj čtenářské gramotnosti. K tomu se používají dotazníky pro žáky, jejich rodiče, učitele a ředitele škol. Tyto údaje budou doplněny informacemi o vzdělávacím systému, vzdělávací politice a obsahu výuky čtení získanými prostřednictvím dotazníku pro zástupce všech zúčastněných zemí.

Žakovský dotazník

Žakovský dotazník vyplní každý žák, který bude psát test. Bude obsahovat otázky o domácím a školním prostředí žáka včetně základních údajů o jeho osobě, mimoškolních čtenářských aktivitách a vztahu ke čtení. K vyplnění dotazníku je třeba 15–30 minut.

Rodičovský dotazník

Tento krátký dotazník je určen rodičům nebo opatrovníkům každého žáka, který se účastní výzkumu PIRLS. Prostřednictvím dotazníku se zjišťuje, jaké čtenářské

aktivity rodiče s dětmi dělají, kolik knih mají doma, jaké jsou jejich čtenářské návyky a postoje a jak funguje spolupráce rodiny a školy. Dále dotazník shromažďuje základní demografické a sociálně-ekonomické údaje. Odpovědi rodičů přispějí k vytvoření ucelenějšího obrázku o významu rodinného prostředí pro rozvoj čtenářských dovedností. K vyplnění tohoto dotazníku by mělo stačit 10–15 minut.

Učitelský dotazník

O vyplnění tohoto dotazníku bude požádán každý učitel vyučující čtení ve třídě čtvrtého ročníku, která se účastní výzkumu PIRLS. Jeho cílem je shromáždit informace o učitelích a o prostředí třídy s ohledem na výuku čtení. Učitelé by měli poskytnout informace o svém vzdělání a své praxi, o atmosféře ve škole, vztahu žáků ke čtení, vlastnostech třídy a zájmu žáků o výuku. Dotazník dále obsahuje otázky o době vyhrazené pro výuku čtení, o materiálech a činnostech používaných při výuce čtení, vybavenosti tříd počítači a knihami, domácích úkolech a přípravě na výuku čtení. Vyplnění dotazníku trvá asi 30 minut.

Školní dotazník

Tento dotazník vyplňují ředitelé všech škol účastnících se výzkumu PIRLS. Ředitelé budou požádáni o poskytnutí základních údajů o škole, jako je celkový počet žáků, velikost obce, kde škola sídlí, zdroje dostupné v okolí a sociálně-ekonomické zázemí žáků, dále o délce výuky, materiálním vybavení školy, spolupráci s rodiči, atmosféře ve škole, učitelském sboru a roli ředitele. K vyplnění dotazníku by mělo stačit asi 30 minut.

Dotazník o obsahu vzdělávání

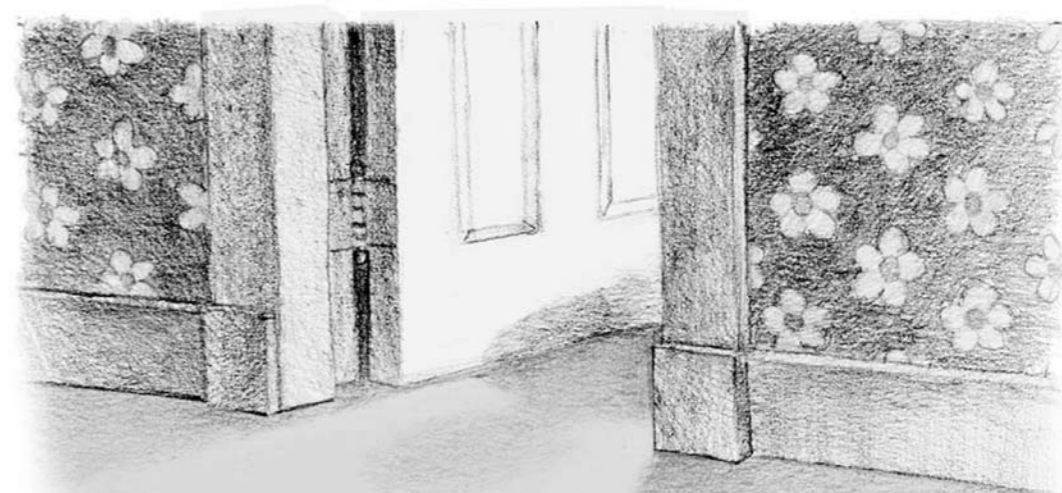
Národní koordinátor výzkumu PIRLS z každé země vyplní dotazník, který se zaměřuje na otázky vládní politiky a kurikula pro výuku čtení, jako jsou cíle a standardy výuky čtení, čas vymezený učebním plánem pro výuku čtení a dostupnost učebnic či jiných výukových materiálů.

Encyklopedie PIRLS 2011

Encyklopedie PIRLS 2011 bude popisovat vzdělávací systém v každé zemi se zvláštním zřetelem k výuce čtení na prvním stupni. Vedle základních údajů o ekonomice a vzdělanosti obyvatel seznámí čtenáře s uspořádáním vzdělávacího systému a s fungováním školské politiky. Podrobněji se zaměří na kurikulum pro výuku čtení, vzdělávací cíle, učební pomůcky, samotnou výuku a na způsoby hodnocení čtenářských dovedností žáků.

Příloha **A**
ukázkové úlohy PIRLS





Neuvěřitelná noc

Franz Hohler

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

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

Anina zůstala stát jako opařená. S očima navrch hlavy pozorovala, jak se krokodýl vyhrabal z novin a pomalu se rozhlíží po bytě. Zdálo se, že zrovna vylezl odněkud z vody, protože mu z těla kapala voda. Kde se krokodýl zastavil, tam byl koberec pod ním za chvíli promočený.





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

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

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

padla postel a dotlačila ji ke dveřím. Postavila barikádu, která ji měla před krokodýlem ochránit. Hlasitě vydechla úlevou.

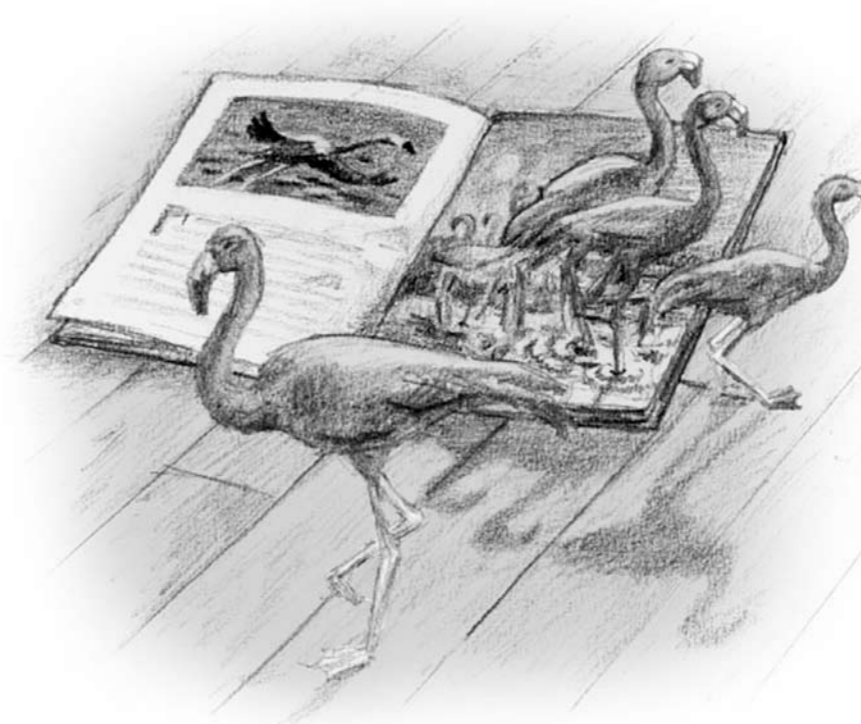
Ale pak zaváhala. Co když to zvíře má jen hlad? Možná krokodýl odejde, když mu dá něco k jídlu?

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

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

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

Co se dělo dál, bylo k neuvěření. Celá chodba se najednou zaplnila vřeštícími plameňáky, kteří divoce mávali křídly a zmateně pobíhali na svých dlouhých hubených nohou. Anina spatřila jednoho ptáka se slunečnicí v zobáku a jiného, jak bere z věšáku mamincin klobouk. Také viděla, že jeden plameňák zmizel v krokodýlí tlamě. Krokodýl ho spolkl nadvakrát a hned za ním posílal dalšího, toho s tou slunečnicí v zobáku.



Po dvou porcích plameňáka měl krokodýl zřejmě dost a spokojeně se rozvalil uprostřed chodby. Když zavřel oči a už se nehýbal, Anina potichoučku otevřela dveře a vklouzla do chodby. Položila časopis s prázdnou obálkou krokodýlovi před čumák. „Prosím,“ zašeptala, „prosím, vrať se domů.“ Po špičkách odešla do pokojíčku a podívala se dírou ve dveřích. Spatřila krokodýla zpátky na obálce časopisu.

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

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



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

Otázky Neuvěřitelná noc

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

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

2. Odkud se vzal krokodýl?

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

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

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

* správná odpověď

4. Proč si Anina myslela, že krokodýl zaútočí?


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

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

První větu jsme očíslovali za tebe.

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

6. Proč Anina přivolala plameňáky?


- 1**  _____


* správná odpověď

7. Jak se rozbily dveře do pokojíčku?

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

8. Jak Anině pomohl časopis? Napiš **dva** způsoby.

- 1**  **1.** _____


- 1**  **2.** _____

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

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

* správná odpověď

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

①  _____


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

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


③  _____

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

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

①  _____

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

①  _____

Pokyny pro vyhodnocování otázek s tvorbou odpovědi

Neuvěřitelná noc, otázka 5

Seřaď následující věty podle toho, jak se odehrály v příběhu. První větu jsme očíslovali za tebe.

___ Anina spatřila krokodýla.

___ Krokodýl sežral dva plameňáky.

___ Anina se snažila vysvětlit rodičům, proč jsou dveře rozbité.

1. Anina se vydala na záchod.

___ Anina utíkala do pokojíčku a zabouchla za sebou dveře.

Postup: vyvozování závěrů

1 – Úplná odpověď

Správně řadí věty za sebou, jak je uvedeno níže. Aby žák získal plný počet bodů, musí být správně očíslovány všechny věty.

Správné pořadí vět

2 Anina spatřila krokodýla.

4 Krokodýl sežral dva plameňáky.

5 Anina se snažila vysvětlit rodičům, proč jsou dveře rozbité.

1 Anina se vydala na záchod.

3 Anina utíkala do pokojíčku a zabouchla za sebou dveře.

Neuvěřitelná noc, otázka 6

Proč Anina přivolala plameňáky?

Postup: vyvozování závěrů

1 – Úplná odpověď

Žák chápe, že plameňáci jsou potravou pro krokodýla.

Příklad:

Aby nakrmila krokodýla.

Nebo uvádí, že Anina využila plameňáky, aby se ochránila před krokodýlem.

Příklad:

Aby ji ochránili před krokodýlem.

Neuvěřitelná noc, otázka 8

Jak Anině pomohl časopis? Napiš dva způsoby.

Postup: interpretace

2 – Úplná odpověď

Uvádí dva způsoby, jak Anina použila časopis, aby si v dané situaci pomohla: buď že se z něj o zvířatech dozvěděla užitečné informace, že jí pomohl dostat zvířata z domu, nebo že s jeho pomocí nakrmila krokodýla. Příklady toho, jak Anině časopis pomohl, jsou uvedeny níže.

1 – Částečná odpověď

Uvádí pouze jeden způsob, jak jí časopis pomohl, viz níže uvedený seznam. Druhý uvedený způsob může být nepřesný nebo příliš neurčitý.

Jak časopis Anině pomohl:

Dozvěděla se z něj, že když krokodýl pomrskává ocasem sem a tam/švihá ocasem do vody, znamená to, že zaútočí.

Ukázal jí, kde se vzal ten krokodýl.

Získala z něj plameňáky./Dal jí potravu pro krokodýla.

Pomohl jí zbavit se krokodýla/plameňáků (tím, že je poslal zpátky na stránky časopisu).

Neuvěřitelná noc, otázka 10

Uveď jednu věc, kterou Anina rodičům těžko vysvětlovala.

Postup: vyhledávání informací

1 – Úplná odpověď

Uvádí jednu z věcí v domě, které Anina těžko vysvětlovala: mokrá flek na podlaze, rozbité dveře, mamčin (ztracený) klobouk, rozbitou vázu nebo rozházené slunečnice.

Neuvěřitelná noc, otázka 11

Z toho, co Anina udělala, se dozvídáš, jaká byla. Popiš, jaká byla, a uveď dva příklady jejího jednání, které to ukazují.

Postup: interpretace

3 – Úplná odpověď

Žák uvádí alespoň jeden správný a vhodný popis toho, jaká Anina byla (např. chytrá, bystrá, nápaditá, tvořivá, vynalézavá, statečná, opatrná, ustrašená, vyděšená, vylekáná, uznalá, vděčná, milá, hodná), a dvě věci, které v příběhu řekla nebo udělala a které dokreslují uvedený popis a charakterizují její povahu.

Příklad:

Byla statečná, že vyšla z pokojíčku a položila časopis krokodýlovi rovnou před čumák.

2 – Částečná odpověď

Žák uvádí alespoň jeden správný a vhodný popis a pouze jednu věc, kterou udělala.

Příklad:

Byla chytrá, protože vymyslela plán, jak se zbavit krokodýla.

1 – Minimální odpověď

Žák uvádí vhodný popis s vágním nebo příliš všeobecným zdůvodněním.

Příklad:

Anina byla chytrá. Použila časopis.

Nebo uvádí alespoň jeden vhodný popis, ale bez zdůvodnění.

Příklad:

Anině to rychle myslelo.

Nebo uvádí alespoň jedno vhodné zdůvodnění, ale bez popisu.

Příklad:

Vypustila plameňáky z časopisu a přiměla krokodýla, aby se vrátil domů do časopisu.

Neuvěřitelná noc, otázka 12

Autor nám neříká, jestli Aninino dobrodružství byl jen sen.

Uveď jeden důkaz, že to mohl být sen. Uveď jeden důkaz, že to možná nebyl sen.

Postup: posuzování textu

2 – Úplná odpověď

Na základě textu uvádí jeden důkaz, že to mohl být sen, a jeden důkaz, že to sen možná nebyl. Vhodné důkazy jsou uvedeny níže.

1 – Částečná odpověď

Na základě textu uvádí jeden důkaz, že Aninino dobrodružství mohl být jen sen, NEBO uvádí jeden důkaz, že to sen možná nebyl, viz níže uvedené důkazy.

Přijatelný důkaz, že to mohl být sen:

Byla noc a ona napůl spala.

V domě byla (divoká) zvířata.

Časopisy nemohou ožít.

Přijatelný důkaz, že to možná NEBYL sen:

Druhý den ráno nebyl mamčin klobouk k nalezení.

Dveře byly rozbité.

Na koberci byl mokrý flek.

Váza byla rozbitá.

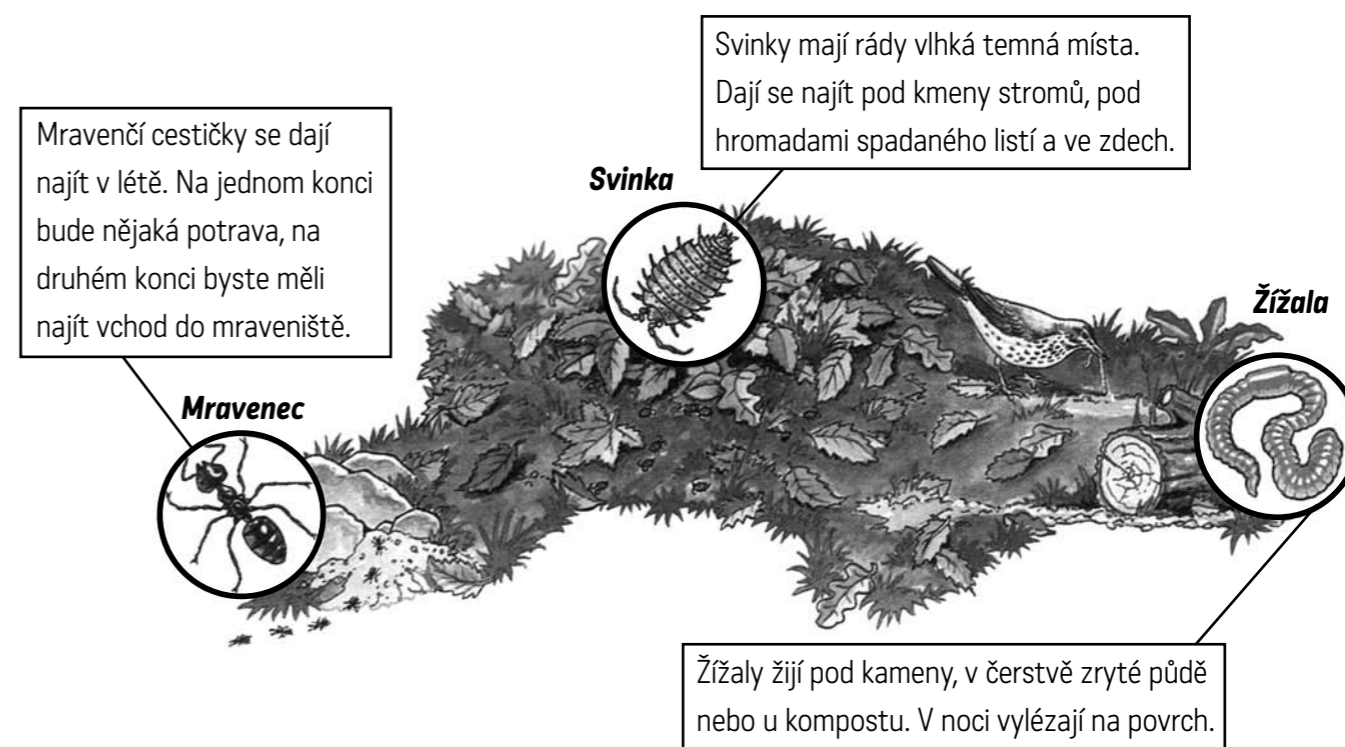
Slunečnice byly rozházené po podlaze.

HLEDÁNÍ POTRAVY

Chceme vám ukázat tři praktické pokusy zaměřené na to, čím se živí malí tvorové a jak si hledají potravu. Než začnete, budete si muset opatřit skutečné mravence, svinky a žížaly. Zacházejte s nimi opatrně a až je přestanete pozorovat, vraťte je tam, odkud jste je vzali.

- Vydejte se po mravenčí cestičce
- Pozorujte svinky
- Vytvořte si žížalí líheň

Kde najít mravence, svinky a žížaly



Vydejte se po mravenčí cestičce

Mravenci žijí společně v mraveništi. Když mravenec najde potravu, udělá cestičku, po které se vydají ostatní. K tomuto pokusu musíte najít mraveniště. Dále budete potřebovat následující materiál: list papíru, kousek jablka, hrst zemin.

1. Položte kus jablka na list papíru a papír nechte ležet u mraveniště. Počkejte, až nějakí mravenci najdou jablko. Všichni by měli jít stejnou cestičkou.
2. Jablko přesuňte. Jdou mravenci přímo k němu?
3. Nyní papír zasypte zeminou, abyste cestičku zakryli. Mravenci by měli chvíli pobíhat kolem. Dělají si novou cestičku?

Co se stane?

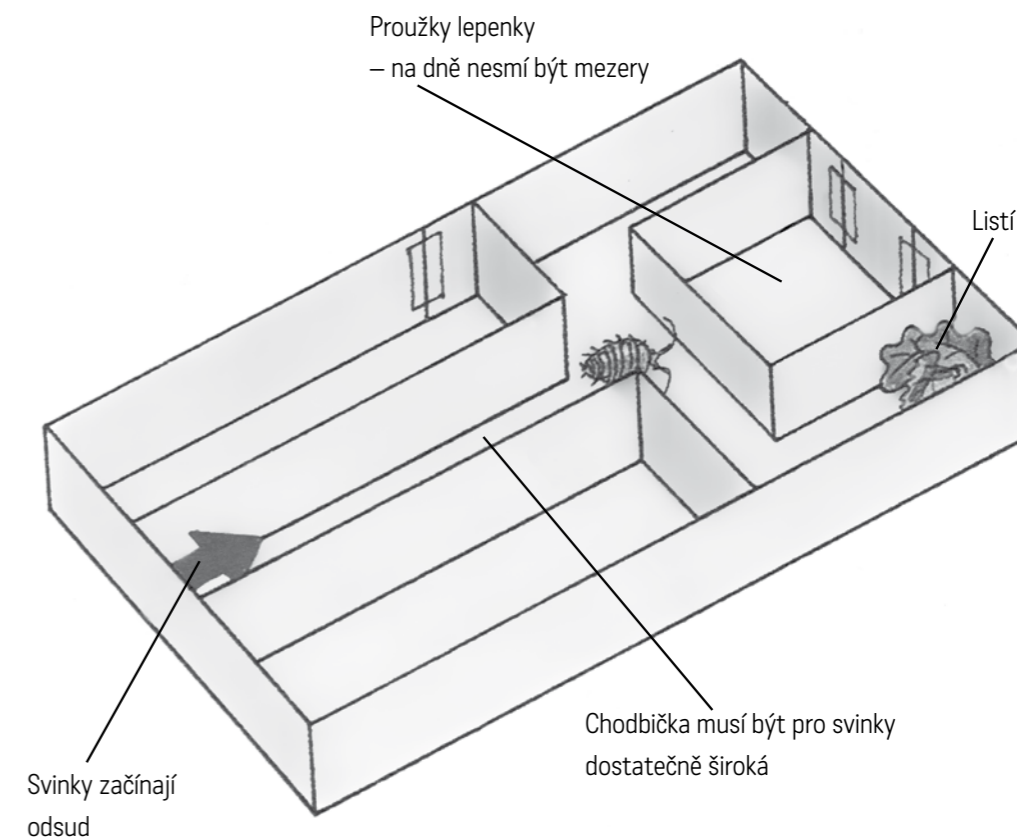
I když se potrava přesunula, mravenci chodí po staré cestičce do té doby, dokud nevytvoří novou.

Proč?

Jakmile mravenec najde potravu, začne vylučovat zvláštní chemickou látku, která zanechá pachovou stopu. Další mravenci z mraveniště pomocí svých tykadel tento pach zachytí.

Pozorujte svinky

Svinky mají citlivá tykadla. Vytvořte krabičku podle obrázku a pak nachypte šest svínek. Sledujte, jak si hledají cestu, když je dáte do krabičky. Budete potřebovat: malou prázdnou krabičku s víkem, nůžky, lepicí pásku a spadané vlhké listí.



1. Z víka krabičky vystříhnete tři dlouhé pruhy, ze kterých vytvoříte chodbičky, jak to vidíte na obrázku.
2. Posílejte svinky do chodbičky po jedné. Když dojdou na konec chodbičky, některé zahnou doleva a některé doprava.
3. Do pravého rohu krabičky dejte vlhké listí. Nyní nechte svinky znovu projít krabičkou. Kterým směrem půjdou?

Co se stane?

Svinky zahnou doprava k potravě.

Proč?

Svinky vycítí potravu svými tykadly. Používají je na vyhledávání listí.

Vyrobte si žížalí líheň

Žížaly je těžké pozorovat, protože nemají rády světlo. Jakmile ho vycítí, odplazí se pryč a snaží se zase najít temné místo. Abyste mohli pozorovat, jak žížaly žijí a čím se živí, vyrobte si žížalí líheň podle našeho obrázku. Pak najděte dvě až tři žížaly a dejte je dovnitř. Myslete na to, abyste žížaly netahali a tím jim neublížili. Jejich tělo je pokryté štětinami, kterými se pevně přichytí v půdě.

Budete potřebovat

- krabici od bot
- lepicí pásku
- tužku
- nůžky
- velkou plastovou láhev
- hrnek písku
- 3 hrnky vlhké drolivé zeminy
- kostičky cibule a brambor

1. Přilepte jednu stranu víka ke krabici od bot, aby se otevíralo jako dvířka. Tužkou prorazte do té strany krabice, která je nahoře, otvory, aby do žížalí líhně mohlo proudit světlo a vzduch.

2. Odřízněte vršek láhve. Pak do ní střídavě nasypete vrstvy zeminy a písku. Nahoru nasypete kostičky brambor a cibule.

3. Opatrně spusťte žížaly dovnitř, pak postavte láhev do krabice a zavřete dvířka. Vše ponechte čtyři dny venku na chladném suchém místě.

4. Po čtyřech dnech se vraťte a podívejte se do láhve. Co se stalo s pískem a zeminou?

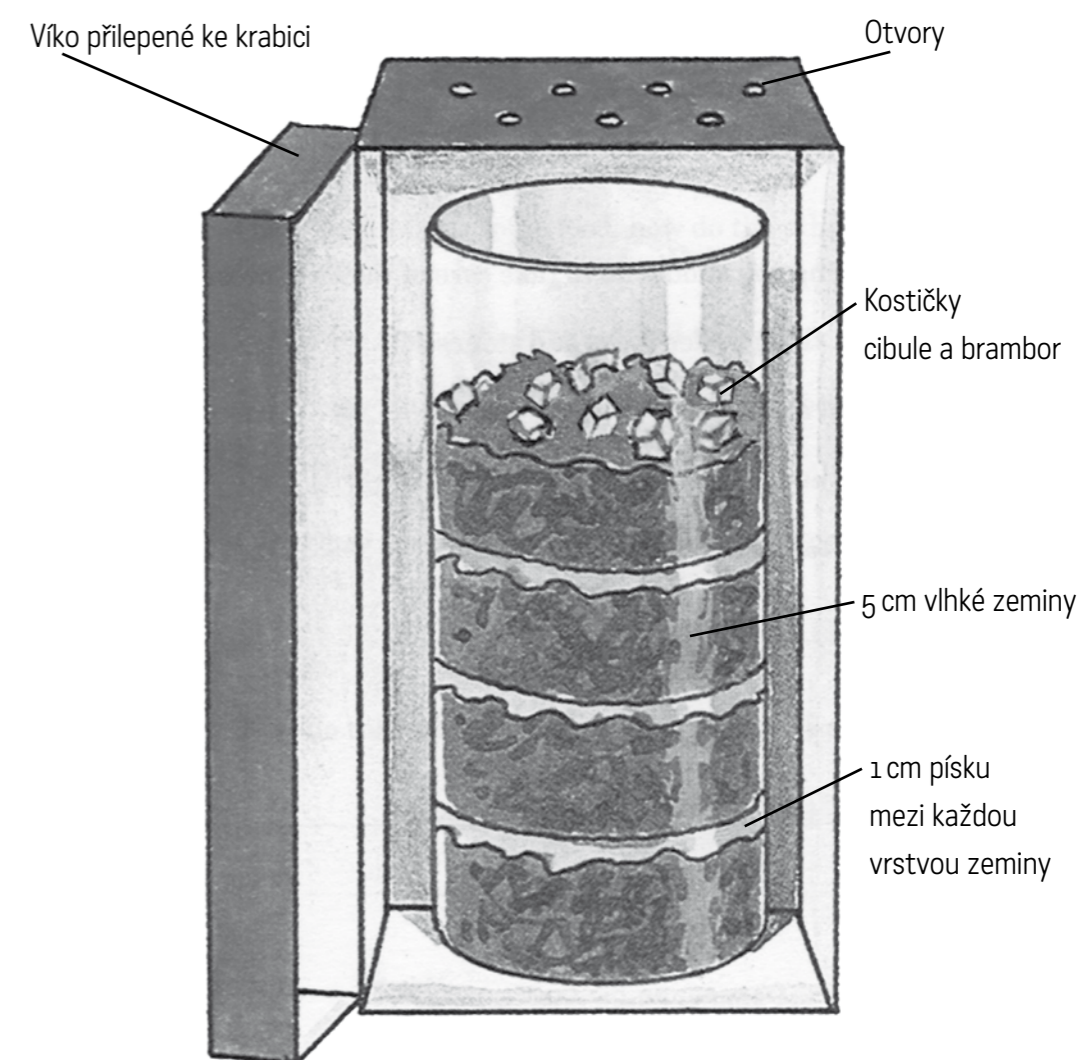
Nezapomeňte: až dokončíte tento pokus, vraťte žížaly tam, kde jste je našli.

Co se stane?

Po čtyřech dnech se vrstvy písku a zeminy promíchají.

Proč?

Žížaly promíchají písek a zeminu, když vylézají na povrch za potravou a pak se zavrtávají zpátky pod zem, aby unikly před světlem.



Podle Pozorování zvířat v *Usborneově velké knize pokusů* vydané nakladatelstvím Usborne Publishing Ltd., Londýn, 1996. Bylo vynaloženo úsilí k získání souhlasu autorů s uveřejněním díla.

Otázky Hledání potravy

1. Co je hlavním smyslem článku?

- * **A)** Popsat různé pokusy, které můžeme provést.
- B)** Poskytnout informace o mravenčích cestičkách.
- C)** Ukázat, jak vypadají malí tvorové.
- D)** Vysvětlit, čím se živí žížaly.

2. Na co máš dát pozor, když pozoruješ malé tvorečky?

- A)** hledat je pod oblázky a kameny
- B)** zjistit o nich všechno, co se dá
- C)** nasbírat jich co nejvíc
- * **D)** vrátit je tam, odkud jsme je vzali

* správná odpověď

Otázky 3–5 se týkají pokusu s mravenci

3. Proč máš položit jablko k mraveništi?

- A)** Abychom mravencům zatarasili cestičku.
- * **B)** Aby si mravenci k němu udělali cestičku.
- C)** Abychom mravence zmátli.
- D)** Aby mravenci pobíhali kolem.

4. Jakmile nějaký mravenec najde potravu, jak ji najdou i ostatní mravenci z mraveniště?

- A)** Sledují toho prvního a jdou za ním.
- B)** Pobíhají kolem, dokud potravu nenajdou.
- * **C)** Vycítí pachovou stopu, kterou zanechal první mravenec.
- D)** Ucítí potravu na kusu papíru.

5. Proč mravenci pobíhají kolem, když zasypeš papír zeminou?

1  _____

* správná odpověď

Otázky 6–9 se týkají pokusu se svinkami

6. Jak svinky hledají potravu?

A) Jdou chodbičkou.

* B) Vycítí potravu svými tykadly.

C) Sledují pachovou stopu.

D) Vidí potravu ve tmě.

7. Prohlédni si obrázek k části Pozorujte svinky. Jak ti obrázek pomáhá poznat, co máš v pokusu dělat?

②  _____

* správná odpověď

8. Proč musíš nechat svinky projít chodbičkou, ještě než dáš do krabičky listí?


A) Abychom viděli, jestli se naučí procházet bludištěm.

* B) Abychom viděli, co dělají, když tam není žádná potrava.

C) Abychom viděli, jestli je krabička správně zhotovená.

D) Abychom viděli, která kam zahne.

9. Co myslíš, že se stane v kroku 3 pokusu se svinkami, když přesuneš vlhké listí do levého rohu krabičky?

①  _____

10. Co je podobné na způsobu, jakým svou potravu hledají mravenci a svinky?

①  _____

* správná odpověď

Otázky 11–13 se týkají pokusu se žížalami

11. Seřaď jednotlivé věty podle toho, jak budeš postupovat při výrobě žížalí líhně. První větu jsme očíslovali za tebe.

_____ postav láhev do krabice od bot


1 _____ proraz otvory do té strany krabice, která je nahoře

_____ spusť dovnitř žížaly

_____ přidej brambory a cibuli

_____ naplň láhev zeminou a pískem

12. Vysvětli, proč je důležité nasypat do láhve vrstvy zeminy a písku.

1  _____

13. Vysvětli, proč je v pokusu se žížalí líhní důležité nasypat na povrch zeminy cibuli a brambory.

2  _____

14. U každého pokusu jsou ve zvláštním rámečku otázky *Co se stane* a *Proč*. Co je smyslem těchto rámečků?


A) vysvětlit postup pokusu

B) informovat nás, co k pokusu potřebujeme

C) informovat nás, co dělat, když pokus dokončíme

* **D)** vysvětlit, co jsme viděli

15. Který z těch tří pokusů ti připadal nejzajímavější? Vysvětli svou odpověď pomocí informací z textu.

2  _____

* správná odpověď

Pokyny pro vyhodnocování otázek s tvorbou odpovědi

Hledání potravy, otázka 5

Proč mravenci pobíhají kolem, když zasypeš papír zeminou?

Postup: interpretace

1 – Úplná odpověď

Žák chápe, že mravenci pobíhají kolem, protože ztratili cestičku (a proto si musí vytvořit novou) nebo protože hledají potravu.

Příklad:

Musí si udělat novou cestičku.

Hledání potravy, otázka 7

Prohlédni si obrázek k části Pozorujte svinky. Jak ti obrázek pomáhá poznat, co máš v pokusu dělat?

Postup: posuzování textu

2 – Úplná odpověď

Žák vysvětluje, že obrázek je potřebný k tomu, aby věděl, jak má zhotovit krabičku, jak do ní vše rozmístit nebo jak má krabička vypadat.

Příklad:

Pomáhá pochopit, kam se mají dát proužky lepenky.

Nebo žák chápe, že jde o znázornění krabičky, které umožňuje vyrobit si také takovou.

Příklad:

Ukazuje, jak má krabička vypadat.

1 – Částečná odpověď

Žák popisuje obrázek, aniž by naznačoval, jak je užitečný pro uskutečnění pokusu.

Příklad:

Jsou tam šipky a popisky.

Hledání potravy, otázka 9

Co myslíš, že se stane v kroku 3 pokusu se svinkami, když přesuneš vlhké listí do levého rohu krabičky?

Postup: interpretace

1 – Úplná odpověď

Žák uvádí, že svinky (nakonec) zahnou doleva k listí. Za správnou považujte i odpověď, že svinky zahnou tam, kde je potrava, nebo že zahnou na opačnou stranu oproti původnímu pokusu, aniž by žák výslovně zmínil levý roh.

Příklad:

Vycítí potravu a najdou ji.

Hledání potravy, otázka 10

Co je podobné na způsobu, jakým svou potravu hledají mravenci a svinky?

Postup: interpretace

1 – Úplná odpověď

Žák chápe, že mravenci a svinky hledají potravu pomocí tykadel, jimiž ji vycítí.

Příklad:

Používají tykadla.

Hledání potravy, otázka 11

Seřaď jednotlivé věty podle toho, jak budeš postupovat při výrobě žížalí líhně.
První větu jsme očíslovali za tebe.

- ___ postav láhev do krabice od bot
- ___ proraz otvory do té strany krabice, která je nahoře
- 1** spust' dovnitř žížaly
- ___ přidej brambory a cibuli
- ___ naplň láhev zeminou a pískem

Postup: vyvozování závěrů

1 – Úplná odpověď

Správně řadí věty za sebou, jak je uvedeno níže.

Aby žák získal plný počet bodů, musí být správně očíslovány všechny věty.

Správné pořadí vět

- 5 postav láhev do krabice od bot
- 1 proraz otvory do té strany krabice, která je nahoře
- 4 spust' dovnitř žížaly
- 3 přidej brambory a cibuli
- 2 naplň láhev zeminou a pískem

Hledání potravy, otázka 12

Vysvětli, proč je důležité nasypat do láhve vrstvy zeminy a písku.

Postup: interpretace

1 – Úplná odpověď

Žák chápe, že vytváření chodbiček (míšení zeminy a písku) bude díky vrstvám viditelné.

Příklad:

Aby bylo vidět, jak žížaly vytvářejí chodbičky.

Hledání potravy, otázka 13

Vysvětli, proč je v pokusu s žížalí líhní důležité nasypat na povrch zeminy cibuli a brambory.

Postup: interpretace

1 – Úplná odpověď

Správně vysvětluje, že potrava se na povrch klade proto, aby si k ní žížaly provrtaly cestu nahoru a najedly se (a vyvrtaly další chodbičku dolů, aby unikly před světlem).

Příklad:

Abych přinutil žížaly vylézt na povrch.

Hledání potravy, otázka 15

Který z těch tří pokusů ti připadal nejzajímavější? Vysvětli svou odpověď pomocí informací z textu.

Postup: interpretace

2 – Úplná odpověď

Vybere pokus a uvede konkrétní informace, které se vztahují k textu, nebo může vyvodit závěr zcela jasně odrážející konkrétní informace z textu.

Příklad:

Pokus s mravenci, protože bych chtěla vidět, jestli si mravenci vytvoří cestičku i k jiné potravě než k jablku.

1 – Částečná odpověď

Vybere pokus a uvede obecné vysvětlení, které se vztahuje k textu, ale může platit na kterýkoli z pokusů.

Příklad:

Pokus se svinkami, protože by byla zábava je hledat.

Příloha **B**

ukázková úloha prePIRLS



Charlieho talent



Zrovna začalo léto. Charlie sázel něco na zahradě před domem. Vzhlédl, když kolem běžel jeho kamarád David. David se zastavil a zamával.

„Co budeš dělat v létě?“ zeptal se Charlie.

„Náš fotbalový klub trénuje na velký turnaj. Myslím, že letos vyhraje!“ odpověděl David.

„Páni... to je skvělé.“

Když David odběhl, Charlie se vrátil k sázení semínek. Taky bych chtěl být ve fotbalovém klubu, pomyslel si. Měl bych začít trénovat...

B

1. Kde byl Charlie na začátku příběhu?

- * **A)** na zahradě
- B)** ve škole
- C)** na ulici
- D)** doma

2. Kdo trénoval na fotbalový turnaj?

1 

* správná odpověď

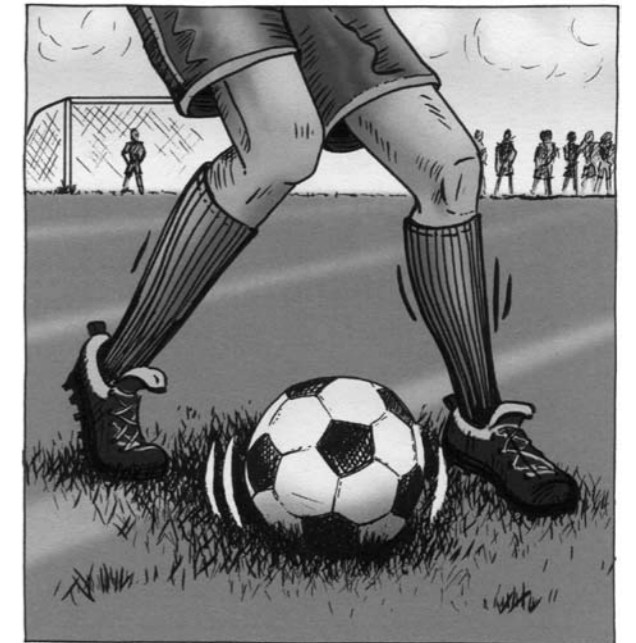
Další týden šel Charlie na hřiště. Znal tam skupinku kluků, kteří hráli fotbal. Charlie se k nim přidal, ale moc mu to nešlo. Nohy se mu pletly a dal gól do vlastní branky. Na konci hry pochopil, že fotbal není pro něj.

Charlie se přišoural domů a šel pracovat na zahradu.

V tu chvíli uviděl, že jde po ulici Jana. „Ahoj, Jano!“ zavolal na ni. „Co plánuješ na léto?“

Jana odpověděla: „Hodně zpívám. Náš sbor se připravuje na velký koncert.“

Charlie si povzdychl. To musí být zábava, pomyslel si. Taky bych chtěl umět zpívat... Trávit léto kopáním v hlině se mu najednou zdálo hloupé.



3. Napiš **dvě** věci, které Charlie udělal při fotbalovém zápasu.

① 1. _____

① 2. _____

4. V příběhu se říká, že se Charlie „přišoural domů“.

Co ta slova vypovídají o tom, jak se Charlie cítil?

A) Chtělo se mu tančit.

* **B)** Byl smutný.

C) Byl nervózní.

D) Chtěl jít zahradničit.

5. Jaké měla Jana plány na léto?

① _____

6. Jak se Charlie díval na zahradničení po rozhovoru s Janou?

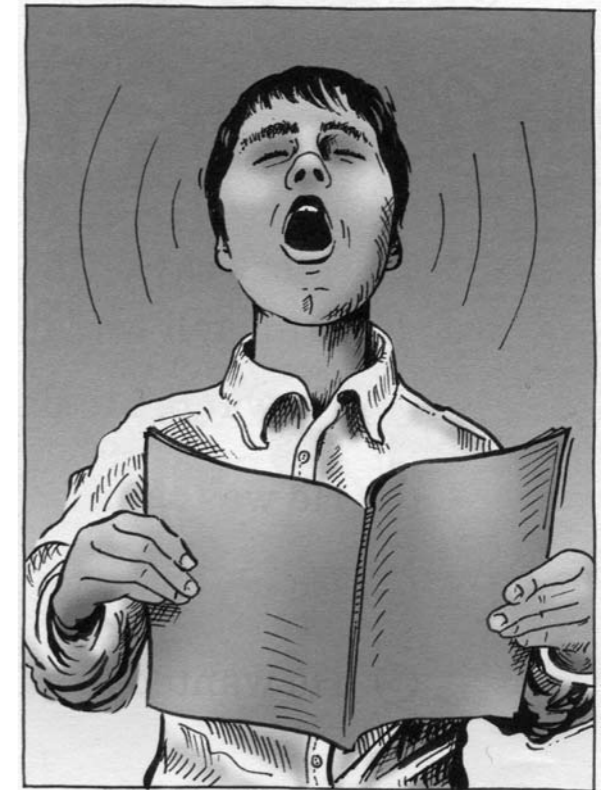
① _____

* správná odpověď

O pár týdnů později Charlie uviděl leták, ve kterém hledali členy do nové pěvecké skupiny. Šel to zkusit. Když zpíval, hlas mu přeskakoval a pištěl. Jeden z porotců se ušklíbl. Charlie pochopil, že ho nevyberou.

Šel domů a vyplel kus zahrady. Všichni moji kamarádi mají nějaký talent, pomyslel si. Taky bych chtěl mít něco, v čem bych vynikal.


Celý zbytek léta se Charlie snažil objevit svůj talent. Vždycky, když zkusil něco nového, přišel domů s hlavou svěšenou a trávil čas na zahradě.



7. Čeho se týkal leták, který Charlie viděl?

- A) fotbalového zápasu
- B) pěstitelského kroužku
- C) letního koncertu
- * D) pěvecké skupiny

8. Proč se porotce ušklíbl?

1  _____

9. Co Charlie dělal pokaždé, když zkusil něco nového?

1  _____



Ke konci léta Charlie zase potkal své kamarády Davida a Janu. „Jak dopadl velký fotbalový turnaj?“ zeptal se.

„Vyhráli jsme!“ odpověděl David.

„A jaký byl koncert?“ zeptal se Charlie Jana.

„Bude zítra. Ale všichni ve sboru pilně cvičili a já budu zpívat sólo!“


„Gratuluji,“ řekl jim Charlie. „Taky bych chtěl mít něco, na co bych mohl být hrdý.“

„Děláš si legraci?“ zeptala se Jana. „Zelenina v tvé zahradě je obrovská! Já když se snažím něco vypěstovat, vždycky mi to zvadne a pak uschne.“

„Vážně? Nikdy mě nenapadlo, že by zahradničení bylo něco zvláštního.“ Charlie se usmál. „Co kdybyste k nám zítra přišli oslavit Davidovo fotbalové vítězství? Maminka uvaří večeři z toho, co mi vyrostlo na zahradě, a pak se půjdeme podívat na Janin koncert!“

* správná odpověď

10. Podle čeho poznáš, že Davidův klub umí hrát dobře fotbal?

1  _____

11. Čí zelenina zvadne a pak uschne?

A) Charlieho

B) Davida

* **C)** Jany

D) Charlieho maminky

12. V čem vynikal Charlie?

1  _____

13. Co Jana pomohla Charliemu pochopit na konci příběhu?

* **A)** Že už v něčem vyniká.

B) Že umí dobře hrát fotbal.

C) Že zahradničení je dřina.

D) Že jeho kamarádi jsou nadanější než on.

* správná odpověď

14. Proč Charlie na konci příběhu pozval kamarády domů?

A) Aby oslavili konec léta.

* **B)** Aby oslavili, že mají všichni na něco talent.

C) Aby sehráli fotbalový zápas.

D) Aby je naučil zahradničit.

15. Co Charlie hledal celé léto?

A) Víc času, který by strávil prací na zahradě.

B) Kamarády, s kterými by si hrál.

C) Nové místo, kde by to ještě neznal.

* **D)** Něco, v čem by opravdu vynikal.

* správná odpověď

Pokyny pro vyhodnocování otázek s tvorbou odpovědi

Charlieho talent, otázka 2

Kdo trénoval na fotbalový turnaj?

Postup: vyhledávání informací

1 – Úplná odpověď

Uvádí, že na fotbalový turnaj trénoval se svým klubem Charlieho kamarád David.

Příklady:

David

Charlieho kamarád

Davidův klub

o – Nevyhovující odpověď

Neuvádí, že na fotbalový turnaj trénoval se svým klubem Charlieho kamarád David.

Odpověď může opakovat slova otázky.

Charlieho talent, otázka 3

Napiš dvě věci, které Charlie udělal při fotbalovém zápasu.

Postup: vyhledávání informací

2 – Úplná odpověď

Uvádí, že Charliemu se při fotbalovém zápasu pletly nohy, A ZÁROVEŇ že dal gól do vlastní branky.

1 – Částečná odpověď

Uvádí, že Charliemu se při fotbalovém zápasu pletly nohy NEBO že dal gól do vlastní branky.

o – Nevyhovující odpověď

Neuvádí ani jednu z věcí, které Charlie udělal při fotbalovém zápasu.

Charlieho talent, otázka 5

Jaké měla Jana plány na léto?

Postup: vyhledávání informací

1 – Úplná odpověď

Uvádí, že se Jana v létě připravovala na pěvecký koncert.

Příklady:

Zpívání

Příprava na koncert

o – Nevyhovující odpověď

Neuvádí, že se Jana v létě připravovala na pěvecký koncert. Odpověď může opakovat slova otázky.

Charlieho talent, otázka 6

Jak se Charlie díval na zahradničení po rozhovoru s Janou?

Postup: vyvozování závěrů

1 – Úplná odpověď

Uvádí, že si Charlie o zahradničení nemyslí nic dobrého.

Příklady:

Myslel si, že je to hloupé.

Nelíbilo se mu to.

o – Nevyhovující odpověď

Neuvádí, že si Charlie po rozhovoru s Janou nemyslí o zahradničení nic dobrého. Odpověď může opakovat slova otázky.

Charlieho talent, otázka 8

Proč se porotce ušklíbl?

Postup: vyvozování závěrů

1 – Úplná odpověď

Uvádí, že si porotce myslel, že Charlie není dobrý zpěvák.

Příklady:

Charlie byl špatný zpěvák.

Nelíbil se mu Charlieho zpěv.

o – Nevyhovující odpověď

Neuvádí, že se porotce ušklíbl, protože si myslel, že Charlie není dobrý zpěvák. Odpověď může opakovat slova otázky.

Charlieho talent, otázka 9

Co Charlie dělal pokaždé, když zkusil něco nového?

Postup: vyhledávání informací

1 – Úplná odpověď

Uvádí, že Charlie vzdal novou činnost a vrátil se k zahradničení.

Příklady:

Šel domů s hlavou svěšenou.

Trávil čas na zahradě.

Vzdal to.

o – Nevyhovující odpověď

Neuvádí, že Charlie vzdal novou činnost a vrátil se k zahradničení. Odpověď může opakovat slova otázky.

Příklady:

Hrál fotbal.

Plakal.

Charlieho talent, otázka 10

Podle čeho poznáš, že Davidův klub umí hrát dobře fotbal?

Postup: vyvozování závěrů

1 – Úplná odpověď

Uvádí, že se to pozná, protože Davidův klub vyhrál turnaj.

Příklad:

Protože jeho klub vyhrál turnaj.

o – Nevyhovující odpověď

Neuvádí správné zdůvodnění názoru, že Davidův klub uměl hrát dobře fotbal. Odpověď může opakovat slova otázky.

Charlieho talent, otázka 12

V čem vynikal Charlie?

Postup: vyhledávání informací

1 – Úplná odpověď

Uvádí, že Charlie vynikal v zahradničení.

o – Nevyhovující odpověď

Neuvádí, že Charlie vynikal v zahradničení. Odpověď může opakovat slova otázky.

Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011
První vydání.

Překlad a úprava: Eva Potužníková

Odborná redakce: Dagmar Vokolková

Vydal: Ústav pro informace ve vzdělávání, Senovážné náměstí 26, Praha 1,
v roce 2011 v nákladu 100 výtisků.

Jazyková redakce: Radomír Silber

Grafická úprava: Zdeněk Mareš

Tisk: Comunica, a. s., Praha

www.uiv.cz

ISBN 978-80-211-0607-9