

Univerzita: **Masarykova univerzita v Brně**
Fakulta: **Filozofická fakulta**
Obor: **Pedagogika**
Předmět: **Metody a techniky pedagogického výzkumu**

30.května 2004 v Brně

ANALÝZA VYBRANÉHO PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Název výzkumu : **HODNOCENÍ ÚROVNĚ ČTENÍ V ČESKÉ REPUBLICE**

Autor výzkumu: **Zelinková Olga**

in Kucharská, Anna ed. **SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ**. Sborník
1997-98. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-244-0 na str. **18-26**

1. ČÁST: ANALÝZA (zkráceno, jinak uspořádáno než v předloze, z větší části doslovný přepis)

Hypotézy:

- 1. Politické, ekonomické a sociální změny neovlivňují výrazně úroveň čtení.**
- 2. Dynamika vývoje čtenářských dovedností je nejvýraznější na počátku školní docházky.**
- 3. Různá náročnost textů ovlivňuje kvalitu čtení ve všech sledovaných ročnících.**

Vzorek:

- **2 219 žáků od 2. do 6. ročníku a žáci tehdy posledního 8. ročníku**
- v jednotlivých ročnících byl přibližně stejný počet chlapců a dívek
- přibližně stejným procentem byly zastoupeny obce menší než 10 000 obyvatel, města s počtem obyvatelů 10 000 až 100 000 a velkoměsta nad 100 000 obyvatel

Tabulka č. 1: Základní údaje o žácích

Ročník	N	Věk			Pohlaví			
		průměr	min.	max.	CH	CH%	D	D%
2.	332	7,44	7,0	10,1	165	49,7	167	50,3
3.	354	8,39	7,11	11,09	172	48,6	182	51,4
4.	403	9,3	8,09	13,01	210	52,1	193	47,9
5.	332	10,3	10,0	13,01	161	48,5	171	51,5
6.	393	11,45	10,0	14,01	211	53,7	182	46,3
8.	405	13,35	13,0	15,1	190	46,8	215	53,2
N	2219				1109		1110	

Ve všech ročnících je značný věkový rozdíl mezi nejmladšími a nejstaršími žáky.

Tabulka č. 2: Školní anamnéza sledovaných žáků

Ročník	OŠD	OŠD v %	Opak. roč.	Opak. roč. v %	N	Klasifikace	
						Č. j.	Mat.
2.	70	21,7	15	4,6	332	1,62	1,51
3.	52	15,0	4	1,1	354	1,66	1,54
4.	50	12,4	16	4,0	403	2,06	1,86
5.	57	17,8	15	4,7	332	2,17	2,03
6.	87	23,0	24	6,3	393	2,66	2,52
8.	41	10,9	20	4,9	405	2,77	2,7
N	357	17,26	94	3,37	2219		

- Z našeho souboru 2 219 dětí mělo 17,26 % odklad školní docházky a pouze 3,37 % opakovalo ročník. Dalším sledovaným údajem bylo hodnocení žáků v českém jazyce a matematice na konci předcházejícího ročníku a v pololetí ročníku, kdy probíhal výzkum. Potvrdil se údaj známý z řady výzkumů i z praxe, že s přibývajícimi lety jsou žáci klasifikováni horšími známkami. Lepší výsledky jsou v matematice než v českém jazyce.
- Údaje o rodině: Sledovali jsme, zda žáci vyrůstají v úplné rodině (1), a úroveň vzdělání rodičů (2). 1) 84, 36 % dětí vyrůstá v úplné rodině, nepodařilo se zjistit, kolik procent z toho počtu žije s vlastními rodiči a kolik ve druhé či další rodině. 2) V námi sledované skupině dosáhli otcové ponejvíce základního vzdělání a vyučení, zatímco mezi matkami byl vyšší počet těch, které ukončily vzdělání maturitou. Nebyla prokázána závislost mezi úrovní čtení dítěte a vzděláním jeho rodičů.

Průběh výzkumu:

Hodnocení úrovně čtení bylo provedeno ve všech sledovaných ročnících dvakrát. První měření proběhlo v říjnu až listopadu 1994 a druhé v únoru až březnu 1995. Měření provedlo 65 examinátorů, kterými byli pracovníci pedagogicko-psychologických poraden a speciálně vyškolení učitelé.

V průběhu prvního měření byly zjišťovány základní údaje o žácích a jejich rodině, učitelé hodnotili čtenářskou úroveň svých žáků.

Použité metody:

Všichni žáci četli tři články různé obtížnosti. První text **Zajíček** byl nejsnazší, text **Smrk** obsahoval obtížnější slova a slovní spojení. **Latyš** – třetí zadávaný text – byl tvořen nesmyslnými slovy. Tato slova svou délkou, hláskovým složením a interpunkcí odpovídají českému jazyku. Obtíže ve čtení tedy nejsou způsobeny náročnější a pro dítě neobvyklou artikulací. Handicapem je nemožnost opírat se při čtení o smysl čteného textu. Zadáváme-li dětem tento text, zjišťujeme úroveň následujících dovedností:

- **Zraková percepce písmen**
- **Identifikace vizuoprostorových vztahů mezi písmeny** (konfigurace písmen ve slově, spojení hláska písmeno, konfigurace hlásek ve slovo)

Každý žák četl individuálně nahlas po dobu dvou minut. Examinátor sledoval:

- **Rychlost čtení** – je udávána počtem slov přečtených za minutu. Údaj, s nímž jsme dále pracovali, byl počet slov přečtených za minutu po odečtení slov nesprávně přečtených. Četné výzkumy u nás i v zahraničí ukazují, že rychlost čtení je nejvýraznějším ukazatelem kvality čtení, že výrazně koreluje s pochopením čteného textu. V praxi užíváme pojem **sociální únosnost čtení, tj. rychlost čtení 60 – 70 slov za minutu. Při této rychlosti je dítě schopno čtením získávat poznatky**, začíná číst pro potěšení.
- **Technika čtení** – byla posuzována podle následující stupnice:

Žák čte:

1. plynule a se správnou intonací skupiny slov
 2. slova bez zarážení se
 3. slova nejistě
 4. plynule po slabikách
 5. nejistě po slabikách
- **Chyby**, kterých se žáci dopouštěli, byly podrobeny důkladnému rozboru, neboť typ chyb ukazuje na způsob čtení a možné příčiny čtenářských obtíží. Kromě počtu byla posuzována lokalizace chyb a kvalita chyb. Byly sledovány

záměny a inverze písmen, popř. slabik , vynechává nebo přidává písmena, popř. slabiky. Z hlediska porozumění čtenému textu jsme zjišťovali, zda chybující dítě zaměňuje v nesprávně přečteném slově smysl slova.

Examinátor zaznamenával, zda šlo o slovo:

1. odvozené
2. blízké
3. vzdálené
4. nesmyslné

Výsledky:

ZAJÍČEK

Tabulka č. 3: Zajíček – počet správně přečtených slov

Ročník	průměr	min.	max.	stand. odchylka
2.	41,86	7	113	18,95
3.	72,16	22	131	20,65
4.	84,16	23	138	21,38
5.	100,14	34	177	25,92
6.	104,27	25	155	23,90
8.	119,51	43	173	24,73

Z tabulky je zřejmé, že nejvyšší nárůst počtu slov přečtených za minutu je v prvních třech ročnících. Rozdíl mezi 2. a 3. ročníkem je přibližně 30 slov.

V následujících letech není změna v rychlosti čtení tak významná. Je též zřejmé, že na konci 3. ročníku dosahuje většina žáků sociální únosnosti čtení. Mezi nejlepšími a nejslabšími čtenáři je výrazný rozdíl především na 2. stupni. Ve všech postupných ročnících jsou žáci s výrazně slabou úrovní čtení (viz směrodatná odchylka).

Závěr:

Žáci s výrazně slabou úrovní čtení potřebují speciální péči a prodloužený čtenářský výcvik bez ohledu na svůj věk. Bez této intervence jsou pouze v omezené míře schopny užívat čtení jako nástroj získávání nových poznatků. Kromě toho po absolvování ZŠ se zřejmě nebudou jejich čtenářské dovednosti nadále zlepšovat. Hrozí nebezpečí zhoršování úrovně čtení a v některých případech tzv. **sekundární negramotnosti**.

Tabulka č. 4: Zajíček – počet chyb

Ročník	průměr	0 chyb v %	max.	stand. odchylka	3 a méně chyb v %
2.	1,24	39,6	10	1,59	91,8
3.	1,76	23,6	10	1,66	86,5
4.	1,48	32,3	11	1,59	91,0
5.	1,89	20,0	10	1,7	85,4
6.	2,11	20,3	8	1,81	80,0
8.	1,59	31,0	8	1,64	88,1

Při čtení snadného textu se žáci dopouštějí velmi málo chyb vzhledem k fonetickému charakteru českého pravopisu. Průměrný počet chyb je nejnižší ve 2. ročníku.

Závěr:

Příčinou výrazně dobrých výsledků 2. ročníku je přetrvávající účast pravohemisférových mechanismů, které zajišťují přesnou identifikaci grafických znaků.

SMRK

Tabulka č. 5: Smrk – počet přečtených slov

Ročník	průměr	min.	max.	stand. odchylka
2.	29,15	1	101	16,6
3.	55,71	2	125	21,5
4.	68,44	8	145	24,0
5.	84,54	15	172	19,12
6.	91,01	12	153	27,21
8.	110,96	33	180	29,03

V porovnání se snadnějším předcházejícím textem je průměrný počet správně přečtených slov nižší. Stejně jako v předcházejícím textu, i zde je patrné, že k největšímu nárůstu dochází mezi 2. a 3. ročníkem.

Pozornost zasluhuje ta část dětí, která se nachází v pásmu druhé směrodatné odchylky ve směru dolů. Ani v 6. ročníku tyto děti nedosahují sociální únosnosti čtení

a této úrovni nedosahují ani průměrní žáci 2. a 3. ročníku.

Závěr:

V nižších ročnících u všech žáků a ve vyšších ročnících u slabších čtenářů není vhodné užívat ke čtení obtížné texty.

Tabulka č. 6: Smrk – počet chyb

Ročník	průměr	0 chyb v %	max.	stand. odchylka	3 a méně chyb v %
2.	2,42	14,0	11	1,97	76,8
3.	3,02	10,1	11	2,26	64,7
4.	2,68	19,6	12	2,32	69,6
5.	2,89	10,9	10	2,06	70,1
6.	3,01	12,7	14	2,45	68,1
8.	2,16	21,5	10	1,99	78,8

Počet chyb v náročnějším textu je samozřejmě vyšší než v textu snadném. Též procento dětí, které čtou bez chyb nebo se dopustily tří a méně chyb, je ve všech ročnících nižší. Horší je též technika čtení.

Závěr:

Ze zjištěných údajů vyplývá nutnost přizpůsobit technickou náročnost textů úrovni čtení každého dítěte. Používáme-li u slabých čtenářů příliš obtížný text, vytvářejí se nesprávné návyky, kterými se dítě snaží překonat obtíže. Užívá techniky čtení odpovídající nižší úrovni. Čtení není plynulé, objevuje se dvojí čtení, nesprávná intonace, stejně tak oční pohyby nepostupují plynule zleva doprava, objevují se více fixací a mnohem více regresů. Tyto nesprávné návyky se stálým opakováním fixují a jsou brzdou rozvíjení čtenářských dovedností.

Pochopení čteného textu není dostatečné, neboť dítě věnuje příliš mnoho pozornosti a energie technické stránce čtení. Takové čtení je namáhavé, nepřináší uspokojení a zřejmě nebude tvořit náplň volného času.

Vzhledem k tomu, že některé typy dyslexií odolávají terapii a ne vždy se podaří všechny žáky naučit dobře číst, je třeba učit žáky pracovat s učebnicí a používat i jiné způsoby získávání vědomostí než čtením.

LATYŠ

Tabulka č. 7: Latyš – počet správně přečtených slov

Ročník	průměr	min.	max.	stand. odchylka
2.	19,53	0	53	8,48
3.	29,26	4	98	10,62
4.	32,42	6	68	10,50
5.	37,06	7	85	14,24
6.	40,31	0	88	14,09
8.	47,49	14	91	15,23

Z tabulky je zřejmé, že čtení textu tvořeného nesmyslnými slovy je velmi pomalé. Ve 2. a 6. ročníku se objevili žáci, kteří nebyli schopni v průběhu jedné minuty přečíst ani jediné slovo.

Tabulka č. 8: Latyš – počet chyb

Ročník	průměr	0 chyb v %	max.	stand. odchylka	3 a méně chyb v %
2.	4,05	6,1	18	2,90	47,3
3.	4,64	4,0	18	3,01	39,9
4.	5,02	3,0	17	3,16	34,9
5.	6,34	1,6	22	3,81	23,1
6.	6,40	1,1	24	3,80	23,2
8.	6,16	2,1	17	3,65	27,4

ANALÝZA CHYB

Analýza chyb ukázala, že nejčastější je přidávání nebo vynechávání písmen, popř. slabik, následuje vynechávání písmen. Pokud jde o chyby vzhledem k pochopení obsahu textu, 50% dětí dělá chyby, které pouze mírně mění význam slov.

TECHNIKA ČTENÍ

Technika čtení byla hodnocena examinátoři i učiteli českého jazyka pětistupňovou stupnicí (viz výše).

Tabulka č. 9: Technika čtení

Ročník	Hodnocení učители	Hodnocení examinátory		
		Snadný text	Obtížný text	Pseudoslova
2.	2,32	2,48	2,83	3,28
3.	2,26	1,7	2,14	3,11
4.	2,27	1,43	1,78	2,77
5.	2,36	1,35	1,58	2,73
6.	2,54	1,54	1,73	2,56
8.	2,49	1,33	1,51	2,74

Jak je z tabulky zřejmé, učitelé bez ohledu na věk dětí setrvávají v intervalu 2,26 – 2,54 na výše uvedené pětistupňové stupnici. Je zde minimální rozdíl mezi technikou žáka 2. a 8. ročníku. Vnímají tedy způsob čtení žáků 2. ročníku jako relativně pokročilý a naopak u žáků 8. ročníku jako velmi slabý, přibližně na úrovni 2.-3. ročníku? Proč tedy učitelé nevěnují více pozornosti zvyšování úrovně čtení?

Hodnocení examinátorů zcela jednoznačně ukazuje, že technika čtení se zlepšuje v souladu s náročností textu a s přibývajícím věkem sledovaných žáků.

SROVNÁNÍ RYCHLOSTI ČTENÍ V PRŮBĚHU DESETILETÍ

Vzhledem k tomu, že v posledních třech měřeních byly použity stejné texty, můžeme porovnávat rychlost čtení ve školním roce 1968/69, 1984/85 a 1994/1995.

Tabulka č. 10 ukazuje rozdíly mezi jednotlivými měřeními. Porovnávány jsou údaje z 2. – 6. ročníku. Text bez smyslu (Latyš) nebyl v roce 1968/69 ještě sestaven.

Tabulka č. 10: Počet správně přečtených slov

Ročník	Snadný text			Obtížný text			Text bez smyslu	
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	2.	3.
2.	38	58	58	26	42	42	25	26
3.	70	83	83	50	68	68	32	34
4.	90	99	95	73	82	80	34	37
5.	93	105	104	83	88	90	43	40
6.	17	113	111	13	97	99	46	44

Je zajímavé, že údaje za posledních třicet let se neliší příliš výrazně. Průměrná rychlost čtení ve všech třech textech a ve všech sledovaných ročnících je v 80. a 90. letech téměř stejná. Od ní se odlišují údaje získané ve školním roce 1968/1969, a to především ve 2. a 3. ročníku.

Tendenci ke snižování rychlosti čtení, která je zřejmá v 6. ročníku, považujeme za varující. Lze říci, že žáci čtou hůře, přestože rozdíly nejsou příliš výrazné. Potvrzují však pocity mnoha pedagogů a dalších pracovníků, kteří se zabývají čtenářstvím, že totiž děti čtou méně. Je vinen současný životní styl, který dává přednost počítačům, videu, televizi apod.? Čte se méně v rodinách? Jaká je příčina?

ZÁVĚR

1. Politické, ekonomické a sociální změny čtení téměř neovlivňují.
2. Úroveň čtení vzrůstá především v prvních třech letech školní docházky. Ve všech ročnících jsou výrazné rozdíly mezi jednotlivými dětmi. V každém ročníku jsou žáci, kteří potřebují speciální péči.
3. Náročnost textů z hlediska hláskové skladby ovlivňuje rychlost, chybovost i techniku čtení především u žáků nižších ročníků.

Hodnocení čtení v České republice ukázalo, že úroveň čtení je v průměru dobrá. Přesto však v této oblasti zůstává řada nesplněných úkolů.

Uvedené výsledky sledování jsou pouze částí dosud zpracovaných údajů. Další poznatky a z nich vyplývající závěry budou postupně zveřejňovány v souvislosti s dalšími výzkumy u nás i v zahraničí.

2. ČÁST: VLASTNÍ ZHODNOCENÍ

- Název: místo slovního spojení **úroveň čtení** bych použila **vyspělost čtení** (pojem úroveň čtení ještě nutněji poukazuje na nutnost hodnocení porozumění textu, který ve výzkumu nebyl zohledněn)
- Vzorek: Nepochopila jsem, z jakého důvodu byl pro **dvě stejná měření, která na sebe navazovala v době kratší než 6 měsíců, použit stejný vzorek žáků** (asi výzkumu zkresleny). Není možnost porovnat experimentální a kontrolní skupinu.
- Školní anamnéza: Myslím si, že autorka mohla do školní anamnézy vedle odkladu školní docházky, opakování z důvodu ekonomického a časového, ale

je otázkou, zda nemohly být výsledky ročníku zahrnout i **dyslexii** (Matějček, Z. – Čtení našich dyslektiků – výzkum čtení dyslektiků).

- Klasifikace **ČJ a Mat**: Autorka vyhodnocuje klasifikaci tím, že píše: “Lepší výsledky jsou v matematice než v českém jazyce.”(str.20) Když jsem si sečetla **průměrný rozdíl mezi známkami z ČJ a M ve všech ročnících vyšel mi výsledek 0,13**. Nedomnívám se, že je to výsledek natolik významný, aby byl uveden ve výzkumu, jako jedna z charakteristik školní anamnézy, nemá totiž ve vybraném vzorku žádný vliv ani žádné opodstatnění, proč by měla být ve výzkumu uvedena.
- Použité metody: Autorka píše, že : „ Chyby, kterých se žáci dopouštěli, byly **podrobeny důkladnému rozboru**... Kromě počtu byla posuzována lokalizace chyb a kvalita chyb. Byly sledovány záměny a inverze písmen, popř. slabik , vynechává nebo přidává písmena, popř. slabiky.”(str.21) Vyhodnocení se pak týká pouze počtu chyb, které jsou uvedeny v tabulkách u konkrétních textů. K ostatním sledovaným údajům, pak dodává pouze tyto dvě následující věty: “ Analýza chyb ukázala, že nejčastější je přidávání nebo vynechávání písmen, popř. slabik, následuje vynechávání písmen. Pokud jde o chyby vzhledem k pochopení obsahu textu, 50% dětí dělá chyby, které pouze mírně mění význam slov.”(str.24) Chybí zde tedy údaje týkající se lokalizace a kvality chyb.
- Tabulky: V tabulkách jsou uvedeny základní popisné statistiky, jako je aritmetický průměr, minima, maxima a směrodatná odchylka, osobně bych ještě přidala **medián**.
- Chybí mi též **korelace mezi rychlostí čtení, chybovostí a technikou čtení**.
- Srovnání čtení v průběhu desetiletí: „Je zajímavé, že údaje za posledních třicet let se **neliší příliš výrazně**.” Mě se zdá, že údaje uvedené v odpovídající tabulce tomu neodpovídají. Rozdíl mezi rokem 1968/69 a lety1984/85 a1994/95 je podle mého mínění významný (paradoxní tvrzení s ohledem na údaje související s klasifikací ČJ a Mat.) téměř ve všech ročnících zvláště pak v 2. a 3. ročníku, čehož si všimla i autorka. Nejsou mi jasné údaje týkající se 6. ročníku z roku 1968/69 (zřejmě překlep?). Další věc: „Tendenci ke snižování rychlosti čtení , která je zřejmá v 6. ročníku, považujeme za varující.”(str. 25) Nevím, čím je opodstatněno toto tvrzení, z tabulky je spíše zřejmé, že se

s přibývajícím věkem rychlost čtení zvyšuje, a co se týče srovnání mezi lety 1984/85 a 1994/95 (předpokládám-li, že údaj z roku 1968/69 je překlep) dochází tam k přesunům pouhých dvou slov, a to ze tří srovnání dvě mluví ve prospěch roku 19984/85 a jedno ve prospěch roku 1994/95, což mi nepřipadá „varující se snižování rychlosti čtení“.

- Celkové shrnutí: Podle mého mínění autorka v mnoha případech mylně interpretovala získané údaje. Po příčinách naměřených výsledků téměř nepátrala, její oblastí jsou zřejmě jen důsledky.