

# VÝZKUM ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ VE VZTAHU K MULTIKULTURALITĚ

## A RESEARCH OF READING COMPETENCE IN RELATION TO MULTICULTURALITY

Martina Gúberová

**Abstrakt:** Multikulturní výchova se stala živě diskutovaným tématem dříve, než se stala součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Stejně jako na multikulturní výchovu se tento dokument, výchozí pro tvorbu školních vzdělávacích programů, zaměřuje na čtenářskou gramotnost, která má také mezipředmětový význam. V červnu 2009 je ve 3. ročnících základních škol v Ostravě proveden předvýzkum, který se pomocí metod rozhovoru a dotazníku pokouší zjistit, zda a jak mohou čtenářské kompetence ovlivnit změnu názorů na multikulturní realitu. Metoda ukáže své výhody a nedostatky a také budou diskutovány první výsledky.

**Klíčová slova:** funkční gramotnost, čtenářská gramotnost, PISA, multikulturní výchova

**Abstract:** Even before the Framework education program for basic education was confirmed as a fundamental document for creating the School education programs, the Multicultural education had become a topic that is still being discussed vividly. As on multicultural education, the framework programme has been focused among others also on the reading literacy, that has also got a cross-curricular meaning. In June 2009, there is a pre-research made at 3rd grades of primary schools of Ostrava. By using interview and questionnaire, the research is trying to find out whether and how can the reading competence influence the change in children's opinions on multicultural reality. The method will show its advantages and inadequacies and also the first results of this pre-research are to be discussed.

**Key words:** functional literacy, reading literacy, PISA, multicultural education

### 1 ÚVOD

V současné době je, mimo jiné na základě zjištění mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS, zdůrazňována potřeba co nejvyšší úrovně tzv. funkční gramotnosti jako předpokladu pro úspěšné fungování člověka ve společnosti i pro fungování společnosti jako takové. Funkční gramotnost jako komplex mnoha dílčích gramotností, který zahrnuje také gramotnost čtenářskou, plní formativní funkci ve smyslu personalizace, socializace a akulturace člověka (DOLEŽALOVÁ 2005). Akulturaci definuje Brouček et al. jako „sociální proces, v němž dochází ke kulturním změnám trvalým stykem dvou nebo více kultur,... zahrnuje jak přebírání jedněch prvků z jiné kultury, tak vylučování jiných nebo jejich přetváření“ (PRŮCHA 2004). Společná existence dvou nebo více kultur je také nosným tématem multikulturní výchovy. Rozhodli jsme se tedy zjistit, zda funkční, resp. čtenářská gramotnost formuje vnímání multikulturality u žáků 3. ročníku základní školy. Setkávají se zde dvě oblasti vzdělávání – čtení a multikulturní výchova. Obě oblasti prostupují celou inovovanou koncepcí kurikula pro základní školy, čtení jako dovednost zprostředkovávající informace ze všech oblastí vzdělávání a multikulturní výchova jako průřezové téma, jehož podtémata mají být vhodně zařazována do výuky.

## 2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Kirsch-Jugenblut výše zmíněnou funkční gramotnost definuje jako „schopnost používat tištěný a písemný materiál pro splnění širokých potřeb člověka“ (DOLEŽALOVÁ 2005), Součástí funkční gramotnosti je mimo jiné gramotnost čtenářská, která je chápána jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi... Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (PRŮCHA, MAREŠ, WALTEROVÁ 2001). Výzkum PISA definuje čtenářskou gramotnost jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (STRAKOVÁ 2002), výzkum PIRLS ji chápe 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, účastnili se čtenářského života, a také pro radost“ (KRAMPLOVÁ, POTUŽNÍKOVÁ 2005). Zatímco PIRLS chápe čtenářskou gramotnost včetně jejího citového aspektu jako záležitost orientovanou ve větší míře na individuuum, PISA ji považuje za podstatnou pro úspěch ve světě, který chápe více materialisticky.

Vývoj čtenářské gramotnosti lze podle modelu překrývajících se etap rozvoje funkční gramotnosti J.Doležalové rozdělit na období gramotnosti spontánní (vzniká v předškolním věku na základě vlastního zájmu dětí o čtení a jejich snahy o napodobení dospělých), gramotnosti elementární (je utvářena systematickou výukou především v 1. třídě základní školy, kdy si žáci osvojují písmena, jejich spoje a přiřazují k nim významy, a jejímž výsledkem je osvojení elementárních základů čtení), gramotnost základní neboli bázovou (je možné zaznamenat počátky funkčního využívání gramotnostních dovedností, v oblasti čtení je to čtení s porozuměním), rozvinutou základní gramotnost (tato vyžaduje již vyšší myšlenkové operace a více osobních zkušeností čtenáře, v průběhu povinné školní docházky je dovednost čtení automatizována a prohlubována, je zlepšována dovednost práce s textovými informacemi, dovednost vyvodit závěr z textu a hodnotit jeho obsah i formu) a gramotnost funkční (tato by měla být do 15 let věku jedince utvořena tak, aby mu umožňovala plnit běžné úkoly denního života). Jak J.Doležalová upozorňuje, rozdělení vývoje gramotnosti na jednotlivá období nemůže být chápáno jako striktní, jelikož se jednotlivá období překrývají a je rovněž nezbytné přihlížet k individualitě jedince – „časové vymezení etap má tedy spíše hypotetický charakter s didaktickým významem“ (DOLEŽALOVÁ 2005).

Výzkum PISA vymezuje 5 úrovní způsobilosti v oblasti čtenářské gramotnosti (KRAMPLOVÁ a kol. 2002). Podle Ch.Garbeové by všichni žáci od 8. ročníku výše měli ve 3 okruzích dovedností, tj. získávání informací, vytvoření interpretace a posouzení textu, zvládat nároky kompetenčního stupně II (GARBE 2008). Z této informace lze odvodit, že by žáci 1. stupně měli dosahovat kompetenčního stupně I. Srovnáním definic těchto dvou stupňů s vymezením etap rozvoje funkční gramotnosti podle Doležalové zjistíme, že stupeň I odpovídá etapě základní (bázové) gramotnosti a stupeň II rozvinuté základní gramotnosti. Žáci 3. ročníku základní školy by tedy měli dosahovat částečně kompetenčního stupně I.

### 3 CÍLE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání souhrnně označuje první 3 ročníky povinné školní docházky jako 1. období 1. stupně. Obecné cíle základního vzdělávání, které pokrývají rozvoj čtenářské gramotnosti, jsou formulovány následovně:

- „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci“ (RVP ZV 2007).

V oblasti čtení jako takového stanovuje tento dokument prostřednictvím očekávaných výstupů pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura, že žák na konci 1. období:

- „plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti
- porozumí písemným... pokynům přiměřené složitosti“ (RVP ZV 2007).

Učivem pro oblast čtení zahrnutého do Komunikační a slohové výchovy je „praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu); věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova)“, v oblasti literární výchovy je očekávaným výstupem, že žák „vyjadřuje své pocity z přečteného textu“ (RVP ZV 2007), což lze také považovat za výstup související s rozvojem čtenářské gramotnosti. Cíle celé oblasti jsou formulovány velmi široce, problémem je často se opakující „přiměřenost“. Označení „texty přiměřené náročnosti“ je možné chápat různě, stejně tak „přiměřeně složité sdělení“. Rámcový vzdělávací program neobsahuje žádná jednoznačná kritéria explicitně označující požadovanou kvalitu.

### 4 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

V české společnosti jsou velmi hluboce zakořeněny pojmy národ („osobitě a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území“) a národní vědomí (vědomí příslušnosti k národu na základě uvědomování si jeho společných znaků) (PRŮCHA 2004). Přesvědčit takovou společnost o výhodách akceptace existence ostatních kultur má právě multikulturní výchova.

Multikulturní výchova je obecně chápána jako „edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat“ (PRŮCHA 2006), „usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické nebo rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.“ (PRŮCHA, MAREŠ, WALTEROVÁ 2001). Je zaměřena na změnu a podporování pozitivních postojů příslušníků majoritní skupiny k příslušníkům minorit, zároveň je orientována na posilování identity členů menšinových skupin. Jedná se o přípravu na reálné situace, se kterými se budou obě skupiny v rámci globalizace a „mizení“ hranic setkávat. Je založena především na zkušenostním učení, na emocionálním základě, který je podporován také databází informací o této problematice. Jejím cílem je eliminace projevů



xenofobie, rasismu, diskriminace, a to především na podvědomém, zvnitřněném základě. Multikulturní výchova jako taková tvoří předstupeň výchovy interkulturní, s jejímiž cíli se do značné míry ztotožňuje, je ale ve srovnání s ní méně aktivní a preferuje spíše existenci „vedle sebe“ než „spolu“ (PRŮCHA 1998, 2001, BALVÍN 1997, POTOČKOVÁ in ŠIŠKOVÁ 1998, TANCOŠ 2004). V zahraničních materiálech je spíše využíván druhý termín.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání začleňuje Multikulturní výchovu jako průřezové téma, které konkrétně „umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami... Zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti..., pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci.“ Výstupy tématu jsou popsány pro oblast vědomostí, dovedností a schopností a pro oblast postojů a hodnot, kde multikulturní výchova mimo jiné:

- „pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je;
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu;
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti“ (RVP ZV 2007).

## 5 VÝZKUMNÁ SONDA

Pro výzkumnou sondu prováděnou v červnu 2009 ve 3. ročnících základních škol v Ostravě byl formulován výzkumný problém: Jak může úroveň čtenářské gramotnosti ovlivnit změnu názorů dětí v oblasti multikulturní výchovy? V návaznosti na tento problém byla formulována hlavní hypotéza:

Ho: Úroveň čtenářské gramotnosti u dětí ve věku 8 – 10 let nemá vliv na změnu názorů souvisejících s chápáním a vnímáním multikulturní reality světa.

Výzkum PISA rozděluje čtenářskou gramotnost na 3 okruhy dovedností – získávání informací, vytvoření interpretace a posouzení textu. Z tohoto byly odvozeny dílčí hypotézy:

H1: Dovednost získávání informací ze čteného textu nemá vliv na změnu názorů souvisejících s chápáním a vnímáním multikulturní reality světa.

H2: Dovednost vytvoření interpretace čteného textu nemá vliv na změnu názorů souvisejících s chápáním a vnímáním multikulturní reality světa.

H3: Dovednost posouzení čteného textu nemá vliv na změnu názorů souvisejících s chápáním a vnímáním multikulturní reality světa.

Výběrovým souborem pro výzkumnou sondu je cca 150 žáků 3. ročníku základních škol v Ostravě. 3. ročník byl zvolen na základě prvních formulovaných očekávaných výstupů Rámcového

vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v oblasti čtení, jedná se tedy o výběr záměrný (podtémata průřezového tématu Multikulturní výchova nemohou být použita, neboť nemusí být zastoupena v každém ročníku, povinností školy je nabídnout je v průběhu základního vzdělávání, avšak způsob realizace, rozsah a časový plán stanovuje každá škola v rámci svého školního vzdělávacího programu). Zároveň je tento výběr výběrem dostupným, neboť školy, kde je výzkumná sonda realizována, jsou v blízkosti bydliště výzkumníka.

## 6 VÝZKUMNÉ METODY

Použitými výzkumnými metodami skupinové interview s prvky strukturovaného rozhovoru a individuální dotazník. Předpokládaná délka trvání interview je 15 – 20 minut, vycházíme-li z toho, že délka rozhovoru s žáky na základní škole by neměla přesáhnout 30 minut (ŠVARČÍČEK 2007). Prvních 8 otázek mapuje rodinné prostředí, názor dětí na příčinu válek a jejich povědomí o rozdílech mezi lidmi, následující otázky z celkových 17 se vztahují ke dvěma fotografickým portrétům rasově odlišných dívek (viz. příloha č.2). Podle Pattonových typů otázek (HENDL 2008) se v interview objevují otázky:

1) vztahující se ke zkušenostem nebo chování (4 otázky – 23,5%) - Sledují vaši rodiče zprávy? Jaké médium pro získávání zpráv používají? Sledujete zprávy spolu s rodiči? Bavíte se s rodiči o rozdílech mezi lidmi?

2) vztahující se k názorům (10 otázek – 58,8%) - Proč jsou ve světě války? Odkud jsou tyto dívky? Kolik mají asi let? Popište, jak vypadají. Jaké je asi zaměstnání jejich rodičů? Jaké jsou jejich oblíbené hračky? Myslíte, že mohou být dobrou kamarádkou? Myslíte, že se tyto holčičky mohou spolu kamarádit? O čem si spolu mohou povídat? Co se jedna od druhé mohou naučit?

3) vztahující se ke znalostem (3 otázky – 17,7%) – Co se teď ve světě děje, jaké jsou nejnovější zprávy? Co mají všichni lidé společné? Čím se od sebe lidé liší?

Záznam tohoto rozhovoru bude podkladem pro srovnávací analýzu, zda došlo k posunu v názorech dětí po vyplnění dotazníku.

Základní princip první části dotazníku (otázky č. 1 – 10, viz. příloha č. 2) je obdobný jako v úlohách šetření PISA, následující otázky (č. 11 – 15) jsou inspirovány dotazníkem prof. Marie Luísy A. V. Freitas z Univerzity v Minho, který vznikl v rámci projektu CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe). Výchozím textem, který mají děti přečíst, je upravená zpráva převzatá z internetu. Zpráva je slohovým útvarem, s nímž se děti mohou denně setkat, který informuje o dění ve světě kolem nich a nese informaci, kterou je potřeba zpracovat a zaujmout k ní stanovisko. Podle metodiky PISA je z hlediska čtenářské situace čtení tohoto textu čtením pro veřejné využití, jehož účelem je získání informací (vzhledem k věku respondentů a k omezeným časovým podmínkám nebylo možné do výzkumu zařadit texty, které navozují situace čtení pro soukromé využití, čtení pro práci a čtení pro vzdělávání). Následné otázky č. 1 – 6 (40%) jsou zameřeny na získávání informací, otázka č. 7 (6,7%) na vytvoření interpretace textu a otázky č. 8 – 10 (20%) na posouzení textu. Úroveň způsobilosti pro dílčí škály čtenářské gramotnosti je, posuzováno podle výzkumu PISA, na úrovni I. Otázky č. 11 – 15 (33,3%) jsou otázky zameřené na vlastní zjištění posunu v názorech dětí. Otázky č. 16 – 21 jsou osobním dotazníkem.

Vyloučíme-li otázky osobního dotazníku, jsou otázky formulovány s výběrem odpovědi (č. 1, 2, 4, 5, 6, 13 – 40%), s výběrem odpovědi s požadavkem zdůvodnění odpovědi (č. 11, 12 – 13,3%), dále jako uzavřené s tvorbou odpovědi (č. 3, 7 – 13,3%) a otevřené s tvorbou odpovědi (č. 8, 9, 10, 14, 15 – 33,3%). Procentuální zastoupení otázek z hlediska zjišťované dovednosti a z hlediska formulace otázek je vzhledem k zaměření výzkumné sondy a k věku respondentů odlišné od výzkumu PISA.

## 7 VYHODNOCOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

Vyhodnocování odpovědí je rovněž inspirováno výzkumným šetřením PISA. Podle míry správnosti jsou jednotlivým odpovědím přiřazovány kódy. U otázek s výběrem odpovědi jsou kódy 1 – správná odpověď, 0 – špatná odpověď, 9 – chybějící odpověď. Otázky uzavřené s tvorbou odpovědi vyžadující vyšší míru subjektivního posouzení správnosti odpovědi rozlišují kódy 2 – nejvyšší míra správnosti odpovědi, 1 – nižší míra správnosti odpovědi, 0 – pokus o odpověď, kterou nelze kvalifikovat jako neúplnou (nedostatečná, nevhodná odpověď, žák neporozuměl textu nebo otázce), 9 – odpověď chybí. Vyhodnocování odpovědí na otázky otevřené s tvorbou odpovědi bude prováděno kategorizací odpovědí podle klíčových slov. Otázky uzavřené s požadavkem zdůvodnění odpovědi budou vyhodnocovány těmito kódy: 1 – běloška, 2 – mulat, 3 – asiátka, 4 – Ind, 5 – běloch, 6 – mulatka, 0 – nevyhovující odpověď, 9 – chybějící odpověď.

## 8 ZÁVĚR

V době přípravy tohoto příspěvku ještě nebyla vlastní výzkumná sonda provedena. Vyvinutý dotazník spolu s rozhovorem teprve prokáže svou reliabilitu a projeví se jeho možná použitelnost nejen pro účely vlastního výzkumu, ale také jako evaluačního nástroje výchovně-vzdělávacího procesu na samotných základních školách. Ačkoli se multikulturalismus nachází v krizi, zejména proto, že „za multikulturní uznání mnohosti kultur platíme jejich totálním odpolitizováním: všechny kultury jsou si rovné - žádná z nich už není schopna podřídit ekonomický růst nějakému sdílenému smyslu... Multikulturalismus jako politický projekt je vyčerpán, byl příliš rozporný“ (BĚLOHRADSKÝ 2006), jako společenský projekt je pravděpodobně stále jedinou nadějí na mírové soužití kultur. V současné době sílí radikální nacionalismus a extrémismus, proto je na místě zdůraznit, jak důležitou úlohu má multikulturní výchova pro naši budoucnost. Je zapotřebí hledat cesty, aby tento koncept byl co nejefektivnější. Jednou z cest může být právě propojení multikulturní výchovy a čtenářských dovedností.

## LITERATURA

BALVÍN, J., a kol. *Společně (Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství)*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 1997. ISBN 80902149-2-4.

BĚLOHRADSKÝ, V. *Soumrak multikulturalismu (Esej 2006)*.

[http://www.multiweb.cz/hawkmoon/soumrak\\_multikulturalismu.htm](http://www.multiweb.cz/hawkmoon/soumrak_multikulturalismu.htm) 2.2.2007



DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.

GARBE, CH. Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In *Čtenářství, jeho význam a podpora*. Praha : Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. ISBN 80-85851-18-0.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

KRAMPLOVÁ, I. a kol. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha : ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

KRAMPLOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha : ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

*PISA 2006 Technical Report*. Paris : OECD Publishing, 2009. ISBN 978-92-64-04808-9.

POTOČKOVÁ, D. Společnost a interkulturalita. In ŠÍŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 1998. s. 33-35. ISBN 80-7178-258-8.

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha : Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha : ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007.

STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha : ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

ŠVAŘÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-131-0.

TANCOŠ, J. Multikultúrna výchova: súčasný stav a jej úloha v integračnom procese spoločnosti. In Gulová, L., Štěpařová, E. (ed.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno : Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně, 2004. s. 29-37. ISBN 80-86633-14-4.

## **Kontakt**

Mgr. Martina Gúberová, Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

[martina.guberova@osu.cz](mailto:martina.guberova@osu.cz)

## PŘÍLOHA Č.1



## PŘÍLOHA Č.2

Autoři: Petr Havránek, Renáta Prátová (rep) Vydáno: 19.04.2009

Tři romské obyvatele rodinného domu (Annu Sivákovou, její dceru Natálku a druha Anny Sivákové) zranily plameny při nočním požáru ve Vítkově na Opavsku. Podle mluvčího hasičů Petra Fastera šlo o rozsáhlý požár. Obyvatelé domku se v prvních chvílích pokusili oheň likvidovat sami a také vynesli dítě. Přitom se zranili a děvčátko popálilo.

První hlášení dostali záchranáři deset minut před půlnocí. Přivolali je zdravotníci Vítkovské léčebny dlouhodobě nemocných. Právě tam se totiž matka s popáleným dítětem obrátila o pomoc. Zasadovat musel i vrtulník záchranné služby.

Také matka dívky utrpěla popáleniny druhého až třetího stupně a sanitka ji odvezla do porubské nemocnice. Záchranáři ošetřili i otce dítěte, kterého převezli do Slezské nemocnice v Opavě.

Policejní mluvčí Soňa Štětínská uvedla, že jednou z možných příčin požáru je rasový útok. „V domě, který byl napaden, byla v té době celá rodina. Podle našich informací tam mělo být asi osm lidí. Ke zranění dalších osob nedošlo.“ Policie teď zkoumá důkazy v podobě zbytků zápalných lahví, které byly do domu vhozeny oknem. Také vyslýchá svědky. Zranění zatím vypovídat nemohou, nedovoluje to jejich zdravotní stav.

(podle <http://www.rozhlas.cz/ostrava/aktualne/zprava/572481>, <http://www.novinky.cz/krimi/166876-dcera-klecel-a-v-plamenech-rika-zena-o-pozaru-ve-vitkove.html>)

1. Jak se jmenuje zraněná holčička?

- Soňa
- Anna
- Natálie

2. Obyvatelé rodinného domu byli:

- Slováci
- Romové
- Indové



3. Kdo přivolal pomoc? \_\_\_\_\_

4. Kolik lidí bylo při požáru zraněno?

- 0 až 2
- 3 až 5
- 6 až 8

5. Která věta je pravdivá?

- Obyvatelé domu se zranili, když hasili požár.
- Vrtulník nebylo potřeba přivolávat.
- Policisté už vyslechli i zraněné.

6. Tento text je:

- popis
- vypravování
- zpráva

7. Vymysli k textu vhodný nadpis.

\_\_\_\_\_

8. Co bylo podle Tvého názoru příčinou události?

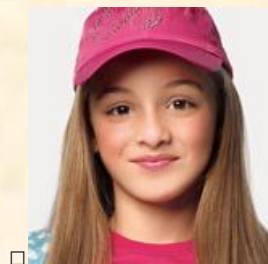
\_\_\_\_\_

9. Jak by ses cítil/a, kdyby se něco podobného stalo Tvé rodině? \_\_\_\_\_

10. Co si o této události myslíš? \_\_\_\_\_

11. S kým z těchto dětí by ses nejraději kamarádil/a? (u obrázku udělej křížek perem)

(Zdroj: <http://www.benetton.com>, [http://farm4.static.flickr.com/3416/3278734251\\_94d886od6e.jpg?v=0](http://farm4.static.flickr.com/3416/3278734251_94d886od6e.jpg?v=0))



Proč? \_\_\_\_\_

12. S kým z těchto dětí by ses kamarádit nechtěl/a? (u obrázku udělej křížek červenou pastelkou)

Proč? \_\_\_\_\_

13. Které z těchto dětí by mohlo být podle Tvého názoru sourozencem zraněné holčičky z úvodního článku? (u obrázku udělej křížek zelenou pastelkou)

14. Co znamená slovo rasismus? \_\_\_\_\_

15. Jaký je Tvůj názor na rasismus?

\_\_\_\_\_

16. Považuješ se za:

- Bělocha / Bělošku
- Černocho / Černošku
- Roma / Romku
- Asiata / Asiatku
- nevím

17. Jsi děvče nebo chlapec?                      Děvče                       Chlapec

18. Kolik máš let? \_\_\_\_\_

19. Jak často si doma čteš? \_\_\_\_\_

20. Kolik knih přečteš za týden? \_\_\_\_\_

21. O čem si čteš nejraději? \_\_\_\_\_

**DĚKUJI TI ZA VYPLNĚNÍ DOTAZNÍKU!**

*Poznámka: Kvůli nedostatku místa byla změněna prostorová úprava dotazníku, obsah zůstal zachován.*

[zpět na obsah](#)