



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

# ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST — CESTA KE VZDĚLÁVÁNÍ

PHDR. RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ, PH.D.



PODPORA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ  
STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI  
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI  
NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ V OSTRAVĚ

CZ.1.07/2.2.00/29.0006

OSTRAVA, PROSINEC 2012



**Studijní opora je jedním z výstupu projektu ESF OP VK.**

<b>Číslo Prioritní osy:</b>	7.2
<b>Oblast podpory:</b>	7.2.2 – Vysokoškolské vzdělávání
<b>Příjemce:</b>	Ostravská univerzita v Ostravě
<b>Název projektu:</b>	Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě
<b>Registrační číslo projektu:</b>	CZ.1.07/2.2.00/29.0006
<b>Délka realizace:</b>	6.2.2012 – 31.1.2015
<b>Řešitel:</b>	<u>PhDr. Mgr. Martin Kaleja, Ph.D.</u>

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

**Název:** Čtenářská gramotnost – cesta ke vzdělávání  
**Autor:** Radana Metelková Svobodová

Studijní opora k podpůrnému předmětu: *Čtenářská gramotnost – cesta ke vzdělávání (KCD/CTGRA)*

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

**Recenzent:** *doc. PhDr. Milena Krobotová, CSc.*  
*Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci*

© Radana Metelková Svobodová  
© Ostravská univerzita v Ostravě  
**ISBN 978-80-7464-219-7**

## POUŽITÉ GRAFICKÉ SYMBOLY



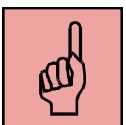
Průvodce studiem



Klíčová slova



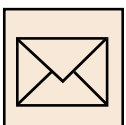
Čas na prostudování kapitoly



Pojmy k zapamatování



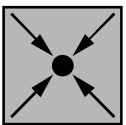
Shrnutí



Korespondenční úkol



Doporučená literatura



Řešený příklad



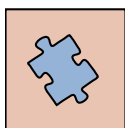
Úkol k zamyšlení



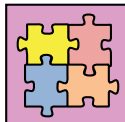
Část pro zájemce



Úlohy k textu



Testy a otázky



Řešení a odpovědi

## Obsah

Obsah.....	6
Slovo úvodem.....	7
1 Vymezení základních pojmů – gramotnost, negramotnost.....	9
1.1 Funkční gramotnost a její součásti.....	14
1.1.1 Čtenářská gramotnost a související pojmy.....	22
<i>Shrnutí kapitoly</i> .....	29
2 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA .....	31
2.1 Výzkum PIRLS .....	35
2.2 Výzkum PISA .....	41
2.2.1 Komparace metodologie PIRLS a PISA .....	44
2.2.2 Faktory ovlivňující budování čtenářské gramotnosti .....	49
<i>Shrnutí kapitoly</i> .....	53
3 Čtenářská gramotnost v prostředí české školy .....	55
3.1 Školské kurikulum a čtenářská gramotnost .....	55
3.2 Výuka mateřštiny a učebnice českého jazyka a literatury v souvislosti s formováním čtenářské gramotnosti žáků .....	57
3.2.1 K některým výsledkům analýz učebnic českého jazyka a literatury.....	59
<i>Shrnutí kapitoly</i> .....	62
Použitá literatura.....	64

### Slovo úvodem

Předkládaný studijní text si klade za cíl představit nadmíru aktuální pedagogické téma široké skupině zájemců z řad studentů Ostravské univerzity. Materiál není koncipován primárně pro studenty pedagogicky zaměřeného vysokoškolského studia, tj. pro budoucí učitele základních či středních škol. Jeho hlavním záměrem je obeznámit studenty s problematikou čtenářské gramotnosti v konceptu aktuálně vnímaného obsahu pojmu gramotnost a dalších souvisejících pojmů. Práce zohledňuje nejen hlediska vývojová, ale současně hlediska didaktická, kterým se nelze zcela vyhnout, abychom získali prostor pro naznačení cesty možné nápravy.

Navíc tento studijní materiál předkládá všem zaangažovaným možnost vytvoření si vlastního náhledu na funkční a čtenářskou gramotnost, které se stávají nedílnou součástí kvalitního fungování každého jedince ve společnosti.

Text intenzivně využívá grafických symbolů, tzv. ikon, aby usnadnil svým uživatelům orientaci v něm a navigoval je při studiu.

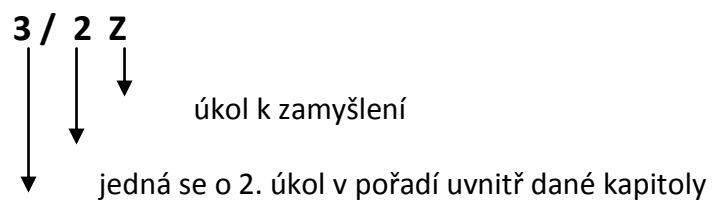
Každá kapitola nabízí řadu různých úkolů, jimiž si studenti mají buď možnost ověřit zvládnutí probírané látky, nebo vyzkoušet své vlastní dovednosti či vyjádřit svůj názor k probíranému tématu.

Otázky a úkoly, které jsou součástí textu, jsou zpravidla zadávány průběžně, aby si student díky samostatné činnosti měl možnost ověřit pochopení představované látky. Zakončení kapitol závěrečným shrnutím cíleně poukazuje na podstatné myšlenky, které by neměly zůstat opomenuty.

Studijní opora obsahuje různé typy otázek a úkolů:

- úkoly k zamyšlení = Z;
- úkoly k textu = T;
- řešené otázky a úkoly = Ř
- korespondenční úkoly = KÚ.

Otázky a úkoly jsou vždy opatřeny číslem kapitoly a postupně číslovány tak, aby si studenti mohli bez problémů ověřit správnost svého řešení – např.



úkol je součástí 3. kapitoly

Úspěchy při studiu přeje autorka.



## 1 Vymezení základních pojmů – gramotnost, ngramotnost

### ***Klíčová slova***

Gramotnost, ngramotnost, čtení (elementární, prvopočáteční), funkční gramotnost (čtenářská, matematická, přírodovědná, informační, jazyková, umělecká a sociální gramotnost); čtenářské kompetence, čtenářské dovednosti, čtenářské strategie, vztah k četbě, čtenářství.



### ***Čas na prostudování kapitoly***

Délka studia této kapitoly je značně individuální. Vždy totiž záleží na každém z vás. Svůj podíl na délce studia sehrávají nejen vaše schopnosti a znalost problematiky, ale samozřejmě i vaše motivovanost, aktuální rozpoložení a chuť k tomu něco nového se dozvědět.



Pojem **gramotnost** není pravděpodobně nikomu zcela cizí. Otázkou však zůstává, jak přesně si jeho obsah vykládáme. Obecné povědomí zpravidla pracuje s tímto pojmem na úrovni zvládnutí čtení a psaní. Pak za člověka gramotného považuje toho, který umí číst i psát, a ten, který to neumí, je pokládán za ngramotného.



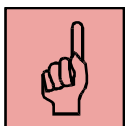
Pokud bychom se ohlédli zpět do období starověku a částečně i středověku, není nezajímavé, že gramotnost ve smyslu zvládnutí čtení a psaní byla považována za výsadu výše společensky postavených jedinců a také za jeden z nástrojů vedoucích k ovládnutí poddaných. Mohli bychom tvrdit, že nebylo příliš vítáno, aby si nižší vrstvy dovednosti tohoto druhu osvojovaly. Tento stav ovlivnil výrazněji až vynález knihtisku (1450) a pozdější zavádění povinné školní docházky v Rakousko-Uhersku (1774). Podrobnější studie věnované nárůstu gramotnosti v Evropě viz např. Z. Beneš (2004, s. 67) a J. Doležalová (2004, s. 235 a 2005, s. 15).



**Vývoj obsahu termínu gramotnost** zaznamenává výraznější změnu až ve 20. století. V jeho první polovině byla gramotnost většinou vztahována k dovednosti číst a psát a rozlišována pouze dichotomicky, tzn. gramotný byl ten, kdo čtení a psaní ovládal, a ngramotný ten, kdo číst a psát nedovedl. Až s vývojem společnosti a s rozvojem

všech oblastí lidské činnosti se gramotnost posouvala do nových souvislostí. Začaly se postupně zvyšovat nároky na vybavenost jedinců v gramotnostním pojetí a gramotnost počala být vnímána jako záležitost dlouhodobá a stále se vyvíjející.

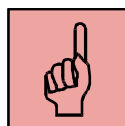
Upozornit je potřeba i na pojem **negramotnost**. Negramotnost představovala určitý pedagogický problém a byla spojována hlavně s rozvojovými zeměmi. V ekonomicky vyspělých státech, kam v této souvislosti lze řadit i Českou republiku, nigramotnost v druhé polovině minulého století téměř neexistovala. Znamená to, že pro naše školství s povinnou školní docházkou byl tento pedagogický problém považován za vyřešený.



**Gramotnost** tedy v **70. letech 20. století** začala být v ekonomicky vyspělých zemích světa chápána v širších souvislostech, tzn. nikoli jako pouhé zvládnutí elementárního čtení a psaní, ale už jako **schopnost práce s psaným textem v náročnějších myšlenkových operacích**. Navíc už nebyla spojována pouze s dětmi, tedy žáky ve školách, ale počalo na ni být nahlíženo v souvislosti s dospělou populací. Ukázalo se totiž, např. v Kanadě, USA, Austrálii či Velké Británii, že značné procento dospělých jedinců má s užíváním psané řeči potíže. Ty byly pozorovány zejména při vyhledávání informací v jízdních řádech dopravních prostředků, při čtení návodů k různým výrobkům a přístrojům či při jejich kompletování po koupi.

Při původním (zúženém) chápání gramotnosti hrozí zanedbávání řady navazujících dovedností, jež jsou potřebné k dalšímu využití čtení. Jedinci s nízkou úrovní dovednosti čtení mají ztíženou pozici ve společnosti, což je do jisté míry diskvalifikuje – obtížněji se vzdělávají a přizpůsobují potřebám na trhu práce. Komplikace mohou vznikat také ve společenském životě a mnohdy i při běžných každodenních činnostech.

Abychom neodváděli pozornost od námi sledované problematiky, o dalších možných bariérách spojených se sebevzděláváním nebo s četbou krásné literatury se nezmiňujeme. Upozorníme pouze na skutečnost, že osvojení dovednosti tzv. **elementárního (prvopočátečního) čtení** a psaní je u nás věnována značná pozornost. V České republice se jí zabývá například R. Wildová (1998, 2004).



Zvládnutí těchto dovedností však v žádném případě nelze považovat za cíl školního vzdělávání.

Ve spojení s gramotností, kterou chápeme jako jeden celistvý komplex, jenž sdružuje všechny oblasti lidské činnosti, zaznamenáváme snahu jednotlivých oborů pojmenovat a popsat gramotnost vlastními prostředky. Tím jí je připisován specifický obsah a oborově se stává diferencovanou. Výsledkem je vznik nových pojmů – **gramotnosti s různými přívlasky**, např. **matematická, přírodovědecká či čtenářská**, což se projevuje také v přístupu k jejich zkoumání v mezinárodních výzkumech.

V posledním desetiletí 20. století se setkáváme s řadou dalších oborů, které si vytyčily základní znalosti a dovednosti v gramotnostním pojetí a zaznamenáváme tak gramotnost: **ekologickou, ekonomickou, počítačovou, informační, právní, technickou** a řadu dalších.



V souvislosti s výzkumným mapováním uvedeme například informaci, že září 2011 začalo testování mezinárodního výzkumu PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), jehož hlavní náplní je hodnocení úrovně základních dovedností potřebných pro úspěch v běžném životě i na pracovním trhu. Respondenty jsou lidé ve věku 16 – 65 let, tj. převážně dospělá populace. Tzv. **základní gramotnost** – její dovednosti – jsou mapovány především ve smyslu využitelnosti získaných dovedností v každodenním osobním i pracovním životě. Z našeho úhlu pohledu bychom přiřadili toto testování k testování funkční gramotnosti (k tomuto pojmu více viz kapitola 1.1).

Sledovány jsou následující gramotnosti:

- **IT gramotnost** – práce s běžnými počítačovými aplikacemi;
- **čtenářská gramotnost** – schopnost využít psaný text v běžných životních i pracovních situacích;
- **numerická gramotnost** – dovednost řešit úkoly běžného života, které zahrnují matematické prvky.





### **Úkol k textu 1/1 T**

Pokuste se úkoly 1/4 Ř až 1/7 Ř přiřadit k jedné z výše vymezených gramotností.

Testování PIAAC se zúčastnilo 33 členských států *Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj* (OECD). V České republice bylo testováno 6020 lidí různého stupně vzdělání, a to 17 % absolventů základní školy, 34 % absolventů střední školy bez maturity, 34 % středoškoláků s maturitou a 15 % vysokoškolsky vzdělaných jedinců. Podrobnější informace jsou dostupné na [www.piaac.cz](http://www.piaac.cz).

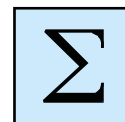


### **Průvodce studiem**

*V závěru kapitoly 1.1 naleznete hypertextový odkaz na české stránky mezinárodního výzkumu PIAAC, na nichž byl v listopadu 2012 zveřejněn poměrně zajímavý materiál nazvaný 365 + 1. Jeho cílem je zpřístupnit široké veřejnosti „pomůcku“ pro každého zájemce, který by si chtěl vyzkoušet své vlastní praktické dovednosti. Úkoly 1/4 Ř až 1/7 Ř jsou záměrně vybrány z tohoto materiálu.*

Pojem **gramotnost** je aktuálně užíván poměrně často a je zapotřebí vnímat i skutečnost, že jeho obsah se s vývojem společnosti posouvá do zcela jiných souvislostí. Do 1. poloviny 20. století byla gramotnost téměř výhradně sledována ve vztahu k **negramotnosti**, tj. bylo monitorováno, jaká část populace zeměkoule je či není schopna číst a psát. Až v průběhu 2. poloviny 20. století, kdy civilizace zaznamenává prudký rozvoj ve všech oblastech lidské činnosti, došlo ke zvyšování nároků na gramotnostní vybavenost všech členů společnosti. Proto lze chápat gramotnost jako jev společenský nebo také kulturně-spoločenský, jehož obsah je určován aktuálními potřebami společnosti, přizpůsobuje se jim. Jedná se o **jev historicky proměnlivý**. Totožný pohled sdílí také P. Gavora (2002, s. 171), jelikož na gramotnost pohlíží jako na bránu „*k vzdělávání, k získávání a spracování informací a tím – sprostředkovane – k profesijnej úspešnosti, k prístupom k médiám, k pěstovaniu kulturných a ďalších osobných záľub a k fungovaniu v celom rade životných situácií*“.

Jinými slovy – vnímání gramotnosti jako ovládnutí trivia je dnes již neaktuální a překonané. Zcela nezbytně ji musíme považovat za důležitý předpoklad celoživotního učení a za lidskou dovednost vyžadovanou společností. Výstižně vše vyjádřila J. Doležalová (2005, s. 14), která uvádí, že „*gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života*“.



Na potřebu věnovat této problematice výraznou pozornost poukazují také jiné zdroje než odborné. Například na počátku srpna 2012 J. Vavroň v deníku Právo<sup>1</sup> upozornil na skutečnost, že **Český statistický úřad ČR** v kolonce „bez vzdělávání“ eviduje aktuálně 50 tisíc obyvatel ČR (v roce 1961 se jednalo o 27 tisíc lidí), kteří nemají ani ukončenou povinnou školní docházku. Tuto skupinu lidí je možné považovat za nezaměstnatelné, protože dle slov mluvčího Ministerstva práce a sociálních věcí ČR P. Sulka, zveřejněných v uvedeném článku, „...*podle zákoníku práce může být v ČR zaměstnán pouze člověk, který dosáhl patnácti let a má dokončeno základní vzdělání. Ten, kdo nemá ukončenou povinnou školní docházku, se nemůže stát uchazečem o zaměstnání. Tyto osoby Úřad práce ČR směřuje na resort školství k vyřešení problému s neukončenou školní docházkou*“. Autor článku dále zmiňuje i fakt, že současně existuje i nemálo lidí, kteří jsou tzv. funkčně negramotní (více viz následující kapitola). Ti sice zvládli ukončit povinnou školní docházku, ale jejich schopnost užívat přečtený text pro vlastní potřeby či zdárně napsat jakýkoli souvislý i nesouvislý text je pod úrovní naší společnosti akceptovatelnou. Této skupině lidí by zase mělo být vycházeno vstříc při návštěvě úřadů a institucí, kde jsou jim úředníci povinni všechny písemnosti přečíst nahlas.



---

<sup>1</sup> Zveřejněno 4. srpna 2012.



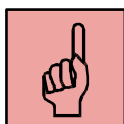
### **Korespondenční úkol 1/2 KÚ**

Zamyslete se nad informacemi uvedenými s posledním odstavci a vyjádřete svůj vlastní názor k tomuto problému. Jedná se vůbec o problém? Jak nahlížíte na jeho současné řešení? Vidíte případně jiné možnosti řešení?

#### **1.1 Funkční gramotnost a její součásti**

Uvažujeme-li nad nutností **kontinuálně gramotnost zkvalitňovat**, která byla naznačena v předešlé, je nutné přidat ještě jednu její charakteristiku, a to **relativitu**. Co tímto termínem máme na mysli?

Vyjdeme z myšlenek M. Rabušicové (2002, s. 16–17), která se zamýšlí nad gramotností v souvislostech mezinárodních. Pracuje s první definicí gramotnosti UNESCO z roku 1958<sup>2</sup>: „*Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života.*“ – a považuje za základní problém to, jak je možné vymezit či chápat „*jednoduchý výrok z každodenního života*“, protože jeho pojetí je logicky závislé na různých kulturách a prostředích – má různé formy i obsahy.



Zmiňovaný problém byl do jisté míry řešen vznikem pojmu nového – **funkční gramotnost**. Přestože se s ním začalo pracovat už ve druhé polovině 50. let 20. století, s jasnou formulací jeho obsahu, jež by posloužila jako spolehlivý základ, se na mezinárodní půdě bylo možno setkat až v roce 1978<sup>3</sup>. Navíc mezinárodní skupina expertů mezi gramotnostní dovednosti začlenila i počítání: „*Funkčně gramotný*

---

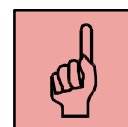
<sup>2</sup> Jedná se o definici přijatou na 10. zasedání Valného shromáždění Unesco v roce 1958, kterou lze považovat za nejrozšířenější a nejvíce známou definici. Její přijetí bylo považováno za úspěch, protože na základě shody mezinárodního společenství byl definován významný jev. Dále byly vymezeny i další rámce mezinárodního chápání vzdělávacích ukazatelů, a to odlišení vzdělávacích výsledků v základní klasifikaci vzdělání podle tří úrovní, tj. primární, sekundární a terciární.

<sup>3</sup> Definice byla přijata na 20. zasedání Valného shromáždění UNESCO.

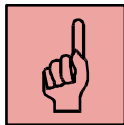
*člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.“*

Od doby vzniku této definice samozřejmě byly zaznamenány mnohé snahy o co nejpresnější vymezení, které souvisely také s výzkumnými snahami v této oblasti, např. definice z 90. let 20. století – Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých – **IALS** (*International Adult Literacy Survey*); nebo Druhý mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých – **SIALS** (*Second International Adult Literacy Survey*).

M. Rabušicová (2002, s. 19) shrnuje různá vymezení jednotlivých výzkumů v následujících bodech, které o funkční gramotnosti platí:



1. Funkční gramotnost je přizpůsobena kulturnímu kontextu, v němž se užívá, a tomuto kontextu odpovídá obsah a náročnost gramotnostních dovedností.
2. Funkční gramotnost implikuje, že existuje rozdíl mezi individuální gramotností a funkční gramotností v tom, že individuální gramotnost nemusí být dostatečná pro fungování jedince ve společnosti.
3. Funkční gramotnost předpokládá dovednosti, jež jsou náročnější než jen zvládnutí základních technik čtení a psaní.
4. Funkční gramotnost bývá chápána obecně jako schopnost komunikovat.
5. Funkční gramotnost není v žádném případě dichotomický jev, ale kontinuum.
6. Funkční gramotnost musí být také jako kontinuum měřena a interpretována.
7. Funkční gramotnost může být měřena přímo, nemusí se odhadovat na základě jiných indikátorů (např. počtu let školní docházky).
8. Funkční gramotnost není totožná se „školní gramotností“, což znamená, že dobré zvládnutí školního vzdělání nemusí nutně znamenat úspěšné řešení úkolů každodenního života, při nichž je funkční gramotnost potřebná.
9. Funkční gramotností se myslí výlučně gramotnost dospělých, obvykle v populaci starší 15 let.
10. Funkční gramotnost je obvykle dáována do souvislosti s vyspělými zeměmi.



Je zřejmé, že současná společnost je velmi úzce spjatá s psanou podobou řeči. Shledává ji totiž důležitým kulturním prvkem a nástrojem, kterým člověk získává další komunikační možnosti. Aktivit, které v každodenním životě vyžadují schopnost efektivně využívat psanou podobu řeči, je celá řada. **Funkční gramotnost sleduje kompetenci člověka efektivně a bezproblémově využívat jakýkoli písemný materiál pro svou potřebu v rozličných životních situacích** (osobních, profesních, občanských). Její kvalita rozhodně přímo ovlivňuje také kvalitu a pravděpodobně i kvantitu vykonávání každodenních činností člověka ať už v pracovním prostředí, nebo v soukromém životě.



### **Průvodce studiem – část pro zájemce**

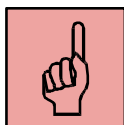
*Sami se nyní můžete zkusit přesvědčit, jak si stojíte! Tento odkaz vám umožní stáhnout si uvolněný materiál mezinárodního šetření PIAAC, o kterém jsme se zmiňovali v předešlé kapitole: <http://www.piaac.cz/PIAAC365plus1/uvod.html>*

*Alespoň budete moci samostatně posoudit obtížnost či případně triviálnost jednotlivých úkolů.*



V této souvislosti je určitě potřebné, abychom se zabývali cestami, možnostmi či způsoby, jak funkční gramotnost cíleně budovat. Nedílnou součástí celého procesu je samozřejmě škola. Domníváme se, že její základní povinnost spočívá v tom, aby cíleně formovala ty kompetence žáků, jež následně napomáhají při budování funkční gramotnosti dospělé populace.

Pokud na gramotnost nahlížíme z hlediska pedagogicko-didaktického, musíme zmínit přehledné a logické zpracování modelů gramotnosti slovenského badatele P. Gavory, z něhož vychází řada dalších autorů. Gavora rozlišuje **čtyři modely gramotnosti**, přičemž postupným naplněním potenciálu každého z nich dochází k přechodu do modelu kvalitativně výše postaveného. Přechod do náročnějšího modelu je podmíněn splněním všech požadavků modelu předešlého.



P. Gavora (2002, s. 171–181) rozlišuje **gramotnost základní** (bázovou), tj. nácvik techniky čtení – jeho rychlost, správnost a výraz, která je primárně náplní



prvopočátečního čtení (vymezeno v 1. kapitole). V této fázi žák prokazuje porozumění textu skrze reprodukci informací, jež si z textu zapamatoval. Podstatou navazujícího modelu je **gramotnost jako zpracovávání textových informací**<sup>4</sup>, kde je patrný výrazný posun směrem k činnostem, které jsou s textem prováděny. Upouští se od pouhého dekódování významu přečteného textu a klade se důraz na vyhledávání podstatných informací, hledání vztahů mezi jednotlivými myšlenkami v textu, na schopnost text komprimovat, vyvodit závěr a nalézt implicitní informace. Stranou nezůstává ani hodnocení textu ve smyslu jeho užitečnosti či využitelnosti. Žák si tedy osvojuje tzv. čtenářské dovednosti, díky kterým se učí pronikat do struktury textu hlouběji, učí se o něm přemýšlet, uvažovat nad jeho významem a využívat jeho obsahu k vlastnímu rozvoji. **Právě v této fázi dochází k budování základů celoživotního učení.** Stranou by však nemělo zůstat ani hledání vztahu k vlastní četbě v souvislosti s následnou možností obohacování osobního života.



Dalšími dvěma modely, tj. **modelem gramotnosti jako sociálně-kulturního jevu** a **modelem informační gramotnosti**, se nebudeme intenzivněji zabývat, protože bychom výrazně přesáhli rámec námi sledované problematiky.

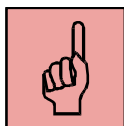
Zůstáváme tedy u druhého Gavorova modelu, u něhož lze pozorovat jeho funkční pojetí a přívlástek funkční přisuzuje gramotnosti takové vlastnosti, jež jsou bezpodmínečně nutné pro běžný život člověka ve společnosti. K funkční gramotnosti se výstižně vyjadřuje např. J. Doležalová (2005, s. 37–39): „*Funkční gramotnost představuje zvládnutí takových úkolů, jež představují soubor dovedností nutných pro fungování ve společnosti a v zaměstnání.*“ Následující citací totožné autorky shrnujeme i naše vlastní tvrzení uvedená výše: „*Člověk je funkčně gramotný, jestliže se může začleňovat do takových aktivit, v nichž je gramotnost vyžadována pro*

---

<sup>4</sup> Tento model zohledňuje i skutečnost, že ne vždy měřitelné charakteristiky čtenářského výkonu vypovídají o kvalitě žákovy práce s textem. Proto P. Gavora (2003) užívá termínu gramotnostní kompetence, a tím odděluje gramotnost od pouhé dovednosti číst a psát.

*efektivní fungování jeho skupiny a společnosti a pro jeho schopnost pokračovat v užívání znalosti čtení, psaní a počítání ke svému vlastnímu rozvoji a rozvoji společnosti.“*

Poměrně rozsáhlá, a dalo by se tvrdit i konkrétnější, je definice **funkční gramotnosti** Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD). Ta uvádí, že „*funkčně gramotné jsou osoby, které jsou schopny vypořádat se s různými úkoly, s nimiž se mohou setkávat v každodenním životě, např. číst s porozuměním návody na užívání léků, vyznat se v jízdním řádu vlaků, vyplňovat různé formuláře apod. Jsou to tedy úkoly, jež nejsou založeny na činnostech plánovaných ve školním kurikulu, nýbrž lze předpokládat, že reflektují soubor dovedností nutných pro fungování jedince ve společnosti a v zaměstnání“* (in Průcha, 2000, s. 165).



Odborníci se shodují na **třech složkách funkční gramotnosti**, které jsou nutné pro úspěšnou práci s texty a orientaci v nich (charakteristiky jednotlivých součástí funkční gramotnosti vycházejí z metodiky **IALS** – o něm poznámka v úvodu této kapitoly). Jde o gramotnosti:

- **textovou** (literární) – ta sleduje dovednost jedince pracovat s texty souvislými;
- **dokumentovou** – ta se zaměřuje na schopnost zpracovávat informace z textů nesouvislých;
- **numerickou** – ta sdružuje hlavně dovednosti, které jedinec potřebuje při práci s různými číselnými údaji obsaženými primárně v nesouvislých textem (tabulky, účty, grafy a další).

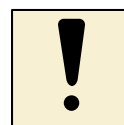
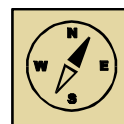
Toto rozčlenění ale vnímá V. Najvarová (2008, s. 8–9) ve stávající situaci jako ne příliš vyhovující. Sama proto navrhuje členění gramotnostních oblastí, jež se zakládá na vědních oborech a na jejich paralelách s obsahem školního vzdělávání, jak ho

vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV<sup>5</sup>). V jejím modelu funkční gramotnosti pak nachází místo **gramotnost čtenářská, matematická, přírodovědná, informační, jazyková, umělecká a sociální**.

V. Najvarová **čtenářskou gramotnost** (blíže viz kapitola 1.1.1) považuje za oblast nejdůležitější. S jejím názorem se plně ztotožňujeme, protože právě skrze čtenářskou gramotnost vede cesta k získávání poznatků a vědomostí ve všech ostatních oblastech (oborech vzdělávání). Výsadní pozici mnohé mezinárodní výzkumy, které se věnují jejímu testování intenzivněji (např. PIRLS, PISA, SIALS, RLS a mnohé další).

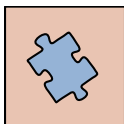
### ***Průvodce studiem – úkol k textu 1/3 T***

*Díky vybraným ukázkovým úkolům mezinárodního šetření PIAAC si nyní máte možnost otestovat sami sebe. Posuďte tedy obtížnost jednotlivých zadání a zamyslete se nad tím, která ze „složek“ funkční gramotnosti je pro vás nejvíce složitá a která vám naopak nečiní žádné problémy. Svě odpovědi můžete doložit i na vlastních zkušenostech.*



---

<sup>5</sup> Bohužel musíme upozornit i na skutečnost, že stávající školské kurikulum s termínem čtenářská gramotnost nepracuje a explicitně je v něm pouze zmínka o gramotnosti matematické, informační, občanské a mediální (vždy pouze jediná zmínka).

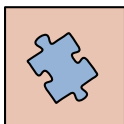


### **Řešené otázky a odpovědi 1/4 Ř**

#### **Hlášení o zpoždění vlaku**

Pan Weber hodlá jet vlakem z Břeclavi do Vídně, vzdálenost mezi oběma místy urazí vlak za 1 hodinu a 40 minut. Na břeclavském nádraží ale uslyší hlášení o zpoždění svého vlaku s pravidelným odjezdem ve 13:00, předpokládaná doba zpoždění činí 30 minut. V kolik hodin přijede pan Weber do Vídně, pokud se zpoždění již cestou nezmění?

- a) ve 14:40 hod.;
- b) v 15:10 hod.;
- c) v 15:40 hod.



### **Řešené otázky a odpovědi 1/5 Ř**

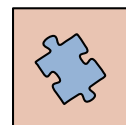
#### **Vyplatí se Čechům nakupovat v Německu?**

Nakupovat v Německu se může vyplatit, ale je potřeba dobře vybírat. Zájem Čechů se zaměřuje zejména na nákup mléčných výrobků, oděvů, obuvi a elektroniky. Velmi výhodná je také koupě ojetého automobilu. Oděvy a obuv je nejvýhodnější v Německu nakupovat v období tzv. sezonních slev. Podobná situace je u cen elektroniky, jejíž ceny

mohou být také velmi příznivé. Nevýhodný je především nákup pohonných hmot, cigaret, alkoholických nápojů, masa, nových automobilů a tradičně piva. To samé se týká i služeb. Služby nejen v Německu, ale i v jiných státech EU jsou výrazně dražší než v České republice. Který produkt lze podle informací z článku pořídit v Německu levněji než v České republice?

- a) maso;
- b) elektroniku;
- c) nový automobil.

### **Řešené otázky a odpovědi 1/6 Ř**



#### **Vánoce ve Švédsku**

Vánoce ve Švédsku jsou stejně jako v mnoha zemích světa směsí starých tradic i novějších zvyků. Významný je den svaté Lucie. Její svátek připadá na 13. prosince. Pořádají se průvody, při nichž dívky v dlouhých bílých hábitech chodí městem, v ruce drží zapálené svíce a zpívají tradiční vánoční písně. Vánoce jsou ve Švédsku svátky plné dárků, svíček a různých jídel. Na Štědrý den přináší dárky Jultomten – vánoční mužíček, který chodí s pytlíkem přes rameno, klepe u dveří a ptá se: „Máte tu nějaké hodné děti?“ Na Štědrý den děti napjatě očekávají, zda se ozve klepání na dveře, po němž obvykle nacházejí dárky. Vánoční skřítek ale vždy zmizí nepozorován ve tmě. V dávných dobách středověku byl vánočním symbolem kozel, který také dříve přinášel dárky. Dodnes zůstává vánočním symbolem a jako figurka ze slámy je typickou švédskou vánoční ozdobou.

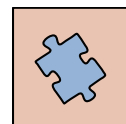
#### **1. Co dělají dívky na svátek sv. Lucie?**

- a) Vyvěšují adventní hvězdy a pečou cukroví.
- b) Chodí od domu k domu a ptají se: „Máte tu nějaké hodné děti?“
- c) Chodí městem se svíčkami a zpívají vánoční písně.

#### **2. Kdo byl v dávných dobách symbolem Vánoc ve Švédsku?**

- a) Jultomten;
- b) kozel;
- c) sv. Mikuláš.

### **Řešené otázky a odpovědi 1/7 Ř**



#### **Měřítko mapy**

Děti dostaly mapu okolí svého bydliště, mapa má měřítko 1:25 000. Děti měly za úkol změřit vzdušnou čarou vzdálenost mezi Hradištěm a Kostelcem, tato vzdálenost na mapě činila 17 cm. Jaká je skutečná vzdálenost mezi Hradištěm a Kostelcem?

### 1.1.1 Čtenářská gramotnost a související pojmy



#### **Průvodce studiem**

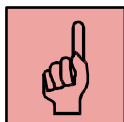
Pojem čtenářská gramotnost je definován různě. Pro naše potřeby proto při jeho vymezení budeme využívat jak dostupných studií, tak výzkumů, které její definování výrazně ovlivňují. Za nezbytné považujeme, abychom současně zasadili do potřebných souvislostí pojmy **čtení, vztah ke čtení, čtenářské dovednosti, čtenářské strategie a čtenářství**, případně **procesy (postupy) porozumění**, se kterými pracují mezinárodní výzkumy.

**Prvopočáteční čtení**, jak bylo uvedeno dříve, si žák osvojuje na počátku povinné školní docházky a podle členění gramotnosti P. Gavory do čtyř modelů jej lze řadit do modelu **základní gramotnosti**, tzn. je vyučována a nacvičována technika čtení.

Samotný pojem **čtení**, bez jakéhokoli přívlastku, pak bylo přibližně do 80. let 20. století vnímáno jako dešifrování významu přečteného textu tak, jak ho zakódoval jeho autor. Nebyla připouštěna možnost, že by v něm jednotliví čtenáři totožného textu mohli spatřovat odlišný význam, jež zohledňuje rozdílnost jejich znalostí, postojů či životních zkušeností.

**Konstruktivistický náhled na čtení** však zahrnuje i tyto faktory a upozorňuje na možnost subjektivní interpretace. Požaduje proto neupírat žákům prostor pro individuální přístup k významu přečtených textů. Také např. P. Gavora (2003, s. 114) tvrdí, že cílem není jen získání informace, ale primárně se jedná o její transformaci, přičemž „každý čtenář si v duchu vytváří vlastní verzi (interpretaci textu)“ .

V souvislosti s tímto pohledem musíme upozornit na další aspekty, které významně ovlivňují schopnost žáků nejen autorovo sdělení během čtení dekodovat, ale i „správně“ interpretovat. Během tohoto procesu totiž vždy dochází ke konfrontaci informace zakotvené v textu a vlastní čtenářovy zkušenosti a znalosti. A proto lze pozorovat přímou závislost mezi čtenářovými zkušenostmi a jeho schopností textu porozumět (viz také P. Gavora, 1987, s. 218–221).

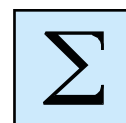


Co z toho vyplývá? Řečeno jinými slovy – čím kvalitněji je čtenář připraven, je **čtenářsky kompetentní**, tím lepší je jeho schopnost hodnotit čtené informace a zaujímat k nim vlastní stanoviska. V žádném případě tedy **roli znalostí a zkušeností čtenáře nelze při interpretaci podceňovat**.



Výše uvedené myšlenky se shodují s názory uznávané české didaktičky L. Lederbuchové (2010, s. 124), ta totiž upozorňuje na to, že „*čtenářská zkušenost a kompetence jsou v jistém smyslu i negativně působícím filtrem, který nové informace zadržuje...*“. Znamená to, že například žák základní školy má v roli čtenáře omezený rozsah zkušeností (jak životních, tak čtenářských) a jeho schopnost interpretovat text je omezená či spíše specifická, ačkoli ji nelze považovat za nesprávnou. Je však „*vždy relativně jiná (chudší o neporozumění důležitým skrytým významům, bohatší o fantazijní dotvářky doplňující či nahrazující nepřijaté významy) při své adekvátnosti čtenářské kompetenci žáka dané věkové kategorie*“ (L. Lederbuchová, 2010, s. 27).

Pozor! Pojem **čtení naprosto nevystihuje obsah pojmu čtenářská gramotnost**, a proto je nikdy nelze užívat synonymně. Důvodem je zejména pohled na samotné **čtení**, jež je vnímáno jako proces, tj. dešifrování psaného textu. K chápání čtení jako činnosti, která je nástrojem fungování ve společnosti, je nutno připojit i termín vymezující do určité míry nástroj užívaný čtenářem pro získávání vědomostí, informací ze psaného textu – **gramotnost**.



#### **Průvodce studiem**

*V dalších odstavcích se záměrně soustředíme na popis aktuální situace v českém prostředí a seznámíme vás s některými definicemi a pohledy, na které se budete moci udělat postupně svůj vlastní názor.*

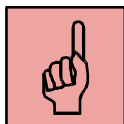


Přisoudíme-li **čtení** ještě charakteristiky – **čtenářský výkon** a **čtenářské strategie** (vymezení viz dále), blížíme se k definici čtenářské gramotnosti uvedené v Pedagogickém slovníku (2001, s. 34): „*Čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožní zacházet s písemnými texty běžně*



se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ Nebo také v Pedagogické encyklopedii (2009, s. 230): „Čtenářská gramotnost zahrnuje nejen osvojení si dovednosti čtení, ale schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd.“

Pro celistvé vnímání problematiky je potřeba upozornit také na definice čtenářské gramotnosti mezinárodních šetření PIRLS a PISA. Ačkoli je charakteristika obou výzkumných šetření uvedena v kapitole 2., v souvislosti s jejich odlišným pojetím je vhodné zdůraznit, že každý z výzkumů se zaměřuje na testování jiné věkové skupiny respondentů, což je evidentní i z níže uvedených definic.



**PIRLS čtenářskou gramotnost** vnímá 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 zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu“ (Potužníková, E., 2010, s. 11). Výzkum **PISA** do definice zahrnuje i pochopení a následné použití získaných informací pro funkční účely: „Čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti“ (Palečková, J.; Tomášek, V.; Basl, J., 2010, s. 12).



### **Otázka k zamyšlení 1/8 Z**

Dovedli byste odhadnout, který ze dvou mezinárodních výzkumů pracuje s respondenty staršími? Svou odpověď zdůvodněte. (Správná odpověď k nalezení např. v kapitole 2.1 a 2.2.)

Vzhledem ke dříve zmíněné skutečnosti, že **čtenářská gramotnost je jevem komplexním**, konstatujeme, že její přímé zkoumání je obtížné. Z toho důvodu je v rámci mezinárodních výzkumů (jak PIRLS, tak PISA) rozčleněna na dílčí aspekty –



**procesy/postupy porozumění, čtenářské záměry a čtenářské postoje a chování** – těm se blíže věnujeme v kapitolách 2.1 a 2.2.

Ptáme-li se, kdy (v jaké životní etapě) a kde je vhodné čtenářskou gramotnost budovat, domníváme se, že jde primárně o období povinné školní docházky a vrátíme se znovu do školského prostředí. Cílem školního vzdělávání však v žádném případě není elementární čtení a psaní, jak jsme uváděli již dříve. Škola by nevyhnutelně měla dále formovat schopnost pracovat s psaným textem – na prvním stupni základní školy se žáci učí čtení a psaní – a je naprosto logické, že základní škola by nezbytně měla zmiňovanou dovednost také zdokonalovat a budovat pevné základy pro gramotnost funkční.

Velmi důležitou roli při vnímání textu, jeho „prožívání“, interpretaci a hodnocení hrají tzv. **čtenářské kompetence**. Jejich kvalita je přímo závislá na zkušenostech jedinců s četbou, na jejich věku, životních zkušenostech, jejich utvářející se osobnosti, potřebách a vkusu aj.

Nehodláme se rozhodně blíže věnovat problematice didaktické interpretace textu, naznačujeme však, že také autoři učebnicových textů mohou napomáhat budování čtenářských kompetencí žáků. Podle L. Lederbuchové (2004, s. 10) je **čtenářská kompetence** „...celková, především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Její kvalita je závislá na osobnostních dispozicích čtenáře, především psychických – na stavu a druhu emocionality, temperamentu, obrazotvornosti, úrovni intelektu, na znalosti významového bohatství jazyka, na vzdělanosti, na sociálním postavení, životní zkušenosti a preferovaných životních hodnotách, na estetickém a uměleckém vkusu, především literárním, ale zejména na čtenářské zkušenosti a literární dovednosti...“. Z toho vyplývá, že vyučující českého jazyka by se měli soustředit na její postupné budování, jelikož tento **proces je dlouhodobý a nelze jej ukončit ani v rámci povinné školní docházky**.

L. Lederbuchová (2004, s. 88–90) kriticky vnímá **dřívější pojetí literárně výchovné interpretace**, protože nemohla směřovat k rozvoji čtenářských aktivit žáka



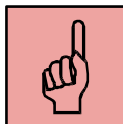
(motivovat ke čtenářství). Ten byl totiž veden k jediné možné interpretaci, jež se zakládala na jednoznačném metatextu o smyslu přečteného textu. Navíc žák, který neznal historické souvislosti, nebyl poučen o literárním vývoji nebo neměl bližší informace o autorech, nemohl být takto pojaté interpretace schopen. Výsledkem byla pamětně osvojená reprodukce tezí o obsahu a smyslu textu zcela oproštěná od jakékoli možnosti čtenářova estetického prožitku.



### **Úkol k zamyšlení 1/9 Z**

Jak vy sami vzpomínáte na vyučování literární výchovy na základní škole, případně na škole střední? Byly to vaše oblíbené či neoblíbené hodiny. Své vyjádření zdůvodněte.

Dokonce ani **čtení s tzv. porozuměním**, kdy čtenář bezpečně rozumí všem významům lexika a chápe strukturu textu, nezaručuje, že se jedná už o čtení estetické, tj. **čtení na úrovni interpretační**.



Pokud tedy ctíme potřebu s textem komunikovat, musíme vnímat **porozumění lexiku** jako **základní předpoklad četby**, nikoli však jako **konečnou fázi**. Žákům by měl mít vytvořen dostatečný prostor (s ohledem na jejich čtenářské kompetence) pro vlastní emocionálně a esteticky prožívané čtení, které u nich může postupně vytvářet potřebný **vztah k četbě**, a to četbě jak školní, tak následně četbě pro potěšení ze zážitku.

Z toho důvodu didakticky a kvalifikovaně pojatá interpretace textu čteného ve školním prostředí může (a měla by) cíleně rozvíjet čtenářské zkušenosti žáka a jeho kompetence, které jdou ruku v ruce s jeho čtenářským prožíváním (čtenářským zážitkem) a estetickým vnímáním. Jedině tak lze formovat kvalitní základ pro vztah žáka k četbě a jeho čtenářské aktivity také mimo školu.

Na **nebezpečí racionálního přístupu k interpretaci textu** v literární výchově upozorňuje i B. Šimonová (2000, s. 16) následujícími slovy: „*O to ide, aby sme žiakovi literárne poznávanie neponúkali len ako nástroj jeho ďalšieho vzdelávania, ale a predovšetkým rozvíjania jeho osobnosti, rozvoje jeho emocionálnej vnímavosti*

*(...) Ak toto zanedbáme, vychováme z väčšiny žiakov inštrumentalistov, ktorí sice poznajú nástroje, ale iba ako pragmatické prostriedky školského prospechu. Dnes už na druhom stupni ZŠ (...) veľmi málo žiakov číta pre estetický zážitok, čítajú preto, lebo potrebujú vedieť, o čom to je, z čoho to je, aby splnili podmienky na známku.“*

### **Průvodce studiem**

Naše pozornost se záměrně věnovala širěji čtenářství a jeho budování, protože už na počátku 20. let 20. století E. L. Thorndike díky svému testování čtenářských dovedností, při kterém čtenáři po přečtení textu odpovídali na otevřené otázky vztahující se k němu, vyvodil jeden poměrně důležitý závěr. Tvrdil, že čtení není proces mechanický a že jde o proces vyžadující aktivitu čtenáře, jež při čtení textu vytváří i jeho význam. Netvrdíme, že literární výchova je jediná složka předmětu český jazyk a literatura, která může formovat zájem žáků o četbu ve volném čase. Domníváme se ale, že kvalifikované vedení ze strany učitele je jedním ze zásadních faktorů ovlivňujících rozvoj *čtenářství a současně také rozvíjení čtenářské gramotnosti.*



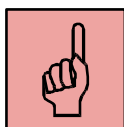
Odhlédneme-li mírně od rozvoje čtenářství, měli bychom se věnovat tomu, jak jsou **metody práce s textem** chápány v **českém pedagogickém prostředí**. Například autorská dvojice J. Maňák – V. Švec (2003, s. 64) ji řadí mezi výukové metody založené na práci s textem a považují ji za činnosti učitele, jež jich v interakci se žáky využívá k dosažení cíle – kupř. naučit žáky číst s porozuměním, vyhledávat informace nebo hodnotit obsah přečteného.

Postupy, kterých je užíváno uvědoměle a záměrně během čtení (logicky i před ním a po něm), jsou označovány jako **čtenářské strategie**. Časem se strategie zautomatizují, jedinec si jejich používání neuvědomuje a stávají se **čtenářskými dovednostmi**. Velmi zjednodušeně lze tvrdit, že jak čtenářské strategie, tak čtenářské dovednosti vycházejí ze stylu učení z textu. Čtenář cíleně využívá čtenářských strategií zejména tehdy, pokud se setkává s textem obtížným a jeho čtenářské dovednosti, dosud uplatňované zautomatizované postupy, selhávají.

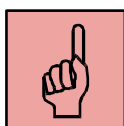


Hledá proto způsob, jak textu porozumět, jak se vypořádat s náročnějším textem (např. přečte si ho znovu a pomaleji, vyhledá klíčová slova a myšlenky aj.).

**Čtenářské dovednosti** můžeme charakterizovat jako činnosti zautomatizované, jejichž výsledkem je čtení rychlé, správné, plynulé, účinné a s porozuměním. V českém prostředí se rozvoji čtenářských dovedností v rámci prvopočátečního čtení věnuje značná pozornost. Pokud se však čtenář setká s textem náročným a jeho čtenářské dovednosti pro porozumění textu a vytváření jeho významu nejsou dostatečné, je potřeba využít některé ze **čtenářských strategií**. Ty však v českém prostředí nejsou dosud kvalitně rozpracovány a hlavně výzkumně ověřeny .



Budeme proto pracovat s klasifikací čtenářských dovedností výzkumu PIRLS (Kramplová, I.; Potužníková, E., 2005, s. 68), který rozlišuje následujících sedm dovedností: **určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími texty, předvídání, zobecnění a charakteristika stylu a struktury textu**. S vymezením čtenářských dovedností se setkáváme také ve výzkumu PISA (např. Kramplová, I., 2011, s. 9–11). Výzkum prostřednictvím jednotlivých úloh měl za úkol sledovat pět základních dovedností: **nalezení informace, celkové porozumění, interpretace, posouzení obsahu textu a posouzení formy textu**.



Lze tvrdit, že rozdíl mezi čtenářskými dovednostmi a čtenářskými strategiemi je v jejich záměrnosti a stupni zautomatizování. Vždy ale rozhodně **směřují ke stejnému cíli** a jejich výsledek může být totožný.

Skutečnost, že obě metodiky mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA pracují s dovednostmi, nevnímáme jako náhodné. Ověřují, do jaké míry se postupem času vědomá činnost s využíváním potřebných strategií (práce s textem) stává činností plynulou a zautomatizovanou. Na základě vymezení obou termínů, tj. čtenářských dovedností a čtenářských strategií, bychom ale také měli konstatovat, že ostrou hranici mezi nimi lze zřejmě najít velmi obtížně. Navíc, jak již bylo dříve naznačeno, **pozornost by měla být spíše zaměřena na výsledek, tzn. jak se daří čtenáři dekódovat text, porozumět mu, vytvořit jeho význam, interpretovat ho atd.**

### **Shrnutí kapitoly**

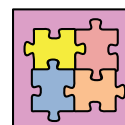
- Vnímání **gramotnosti** jako ovládnutí trivia je již neaktuální a překonané. Zcela nezbytně ji musíme považovat za důležitý předpoklad celoživotního učení a za lidskou dovednost vyžadovanou společností. S posunem obsahu pojmu gramotnost souvisí také vymezení **funkční gramotnosti** a jedné z jejích nezbytných součástí **čtenářské gramotnosti**, která je pokládána za základ dalšího vzdělávání se jedince pro běžný život ve společnosti.
- **Čtenářská kompetence** znatelně ovlivňuje kvalitu vnímání textu. Její kvalita je přímo závislá na zkušenostech jedince s četbou, na jeho věku, životních zkušenostech, jeho utvářející se osobnosti, potřebách a vkusu.
- **Čtenářské strategie** a **čtenářské dovednosti** směřují k totožnému cíli, tj. čtenář má zvládnout dekodovat text, porozumět mu, vytvořit jeho význam, interpretovat ho atd.



### **Řešení úkolu 1/4 Ř**

#### **Hlášení o zpoždění vlaku**

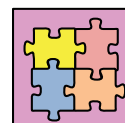
Správná odpověď: **b)** v 15:10 hod., protože z Břeclavi odjede vlak s třicetiminutovým zpožděním ve 13:30, cesta trvá 1 hodinu a 40 minut. Do Vídně vlak dorazí v 15:10 hodin.



### **Řešení úkolu 1/5 Ř**

#### **Vyplatí se Čechům nakupovat v Německu?**

Správná odpověď: **b)** Vyplatí se jim nakoupit elektroniku.

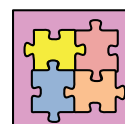


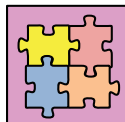
### **Řešení úkolu 1/6 Ř**

#### **Vánoce ve Švédsku**

Správná odpověď 1: **c)** Chodí městem se svíčkami a zpívají vánoční písně.

Správná odpověď 2: **b)** kozel.





**Řešení úkolu 1/7 Ř**

**Měřítko mapy**

Správná odpověď: 4,25 km – podle měřítka platí, že 1 cm na mapě se rovná 25 000 cm ve skutečnosti, tedy 1 cm se rovná 0,25 km. Výpočet  $17 \times 0,25 = 4,25$  km.

## 2 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA

### **Klíčová slova**

Mezinárodní výzkumy, metodiky výzkumu PIRLS a PISA, čtenářské záměry, procesy (postupy) porozumění, čtenářské chování a postoje, vztah ke čtení, faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.



### **Čas na prostudování kapitoly**

Stejně jako u předešlé kapitoly nejsem schopna odhadnout čas, který budete potřebovat k nastudování druhé kapitoly. Pokud jste se však zvládli zorientovat v kapitole předešlé, nyní by vám studium mělo jít mnohem lépe. Záleží jen na vašem nasezení!



### **Průvodce studiem**

Při vymezování čtenářské gramotnosti jsme pracovali také s některými výstupy mezinárodních šetření, které se zaměřují na mapování úrovně čtenářské gramotnosti. Záměrně volíme výzkumy čtenářské gramotnosti zkoumající dovednosti žáků základní školy, jelikož jejich metodiku považujeme za přehlednou a systematickou. Navíc u metodologie výzkumu PIRLS se setkáváme ještě s výstupy dokreslujícími šířeji faktory ovlivňující kvalitu čtenářské gramotnosti, jež nám umožní poukázat na veškeré náležitosti jejího budování.



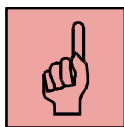
Zkoumáním dovedností, schopností či zájmů žáků základní školy se aktuálně věnuje řada organizací a institucí. Výzkumy si kladou za cíl komparovat různé kompetence dětí nejen na úrovni národní, ale i na úrovni mezinárodní. Výsledky takovýchto výzkumných šetření by následně měly sloužit k aktualizaci pedagogické teorie a praxe ve smyslu zkvalitňování přípravy žáků a studentů pro život v současné společnosti.

Rozličné výzkumy žákovských kompetencí byly prováděny již v průběhu posledních 50 let. Organizovala je například *Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků*

vzdělávání (the Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) či *Mezinárodní hodnocení pokroků ve vzdělávání* (IEAP) při americké ETS (Educational Testing Service).

Zkušenosti získané počátečními výzkumy umožnily postupné zlepšování kvality a rozsahu výzkumů současných. Nelze však pominout některá omezení výzkumů, a to jednak omezení oblastí zkoumaného předmětu, protože neposkytují zcela úplné informace, a jednak omezení rozsahem výzkumného vzorku, tj. třeba počtem zúčastněných zemí.

U mezinárodních výzkumů kladně vnímáme především **možnost porovnávání dovedností žáků v širším měřítku**, což zlepšuje náhled na kvalitu školství jednotlivých zemích. K pozitivnímu posunu došlo také za poslední desetiletí u přístupu k výzkumnému záměru. Dříve byla pozornost zaměřena hlavně na výsledky přímo související s osnovami, přičemž logicky mohla být sledována pouze ta část osnov, která byla společná všem sledovaným zemím, což zkreslovalo realizovaný výzkum.



První mezinárodní výzkumy na českých školách byly prováděny v roce 1995. Pozornost se soustředila na **hodnocení výsledků vzdělávání** – jednalo se o *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání* (TIMSS) a *Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti* (RLS). Oba výzkumy organizovala *Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání* (International Association for Evaluation of Educational Achievement – IEA), jejímž členem se stala Česká republika v roce 1991. Účastí v obou výzkumech získala Česká republika první příležitost srovnání vědomostí a dovedností českých žáků s vědomostmi a dovednostmi žáků zemí jiných. Byla nám také dána možnost zjistit, do jaké míry se shoduje obsah mezinárodních testů s obsahem našich učebních osnov. V tomto období bylo zajisté velmi přínosné sledovat, zda vědomosti a dovednosti, které jsou prověřovány v mezinárodních výzkumech, jsou také součástí vzdělávání u nás. Poměrně pozitivně vyznělo zjištění, že obsahová podoba vzdělávání v České republice se od jiných zemí v zásadě neliší.



Motivující a nové pro naše školství bylo měření praktických dovedností žáků ve **výzkumu TIMSS**, které kladlo **důraz na zvládnání praktických dovedností**, a to samostatnou práci žáků (např. samostatný návrh experimentu, prezentace výsledků, vyvozování závěrů), což byly dovednosti, které naši žáci ve školách ve většině případů neměli možnost získat.



Ani dnešní mezinárodní pozorování neupouštějí od této tendence, stále více se odpoutávají od učebních osnov zúčastněných zemí a snaží se měřit pouze vědomosti a dovednosti, které žáci upotřebí ve svém dalším životě.

Pro naše potřeby budeme dále věnovat pozornost pouze dvěma mezinárodním výzkumům uskutečněným v České republice v posledních letech, protože oba shodně testují oblast čtenářské gramotnosti.

Intenzivněji se zaměříme na **výzkum PIRLS**. Jeho respondenty byli žáci 1. stupně základní školy (děti devítileté a desetileté) a poprvé byl u nás proveden v roce 2001. Dalšího kola testování se v roce 2006 Česká republika nezúčastnila. Ztratili jsme tak možnost sledovat vývoj úrovně čtenářské gramotnosti našich žáků, což považujeme za velmi špatný krok. Pokud výsledky testování značně zobecníme, lze zmínit, že čeští žáci se umístili v roce 2001 na dvanáctém místě, tj. nad průměrem zúčastněných zemí (více viz kapitola 2.1).

Kladně vnímáme zejména **metodiku výzkumu PIRLS**, protože její součástí jsou dotazníky pro žáky, rodiče žáků, učitele žáků a ředitele zúčastněných škol. Jsou jimi důkladně zjišťovány faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost a tedy i podmínky rodinného zázemí žáků a jejich školního prostředí. Možnost monitorovat vývojovou tendenci jsme však neztratili zcela, do testování PIRLS 2011 se Česká republika zapojila. Budeme moci hodnotit efektivnost nově zavedeného kurikula a zároveň získáme příležitost pro komparaci i na úrovni mezinárodní (výsledky dosud nebyly zveřejněny – očekávány jsou v závěru roku 2012).



Svým rozsahem je velmi významný také **výzkum PISA**. Česká republika se účastnila šetření v letech 2000, 2003, 2006 i 2009. PISA se zaměřuje na zkoumání gramotností (čtenářské, matematické a přírodovědné) starších jedinců – patnáctiletých žáků,

a sleduje vědomosti a dovednosti, které jsou užitečné pro uplatnění v běžném životě. Výsledky našich žáků mají klesající tendenci a v rámci srovnávání výsledků čtenářské gramotnosti všech zúčastněných zemí se Česká republika umístila vždy pod mezinárodním průměrem.



Bližší informace k oběma zmíněným mezinárodním výzkumům jsou k nalezení na zatím existujících webových stránkách **Ústavu pro informace ve vzdělávání v Praze** (dále ÚIV) – [www.uiv.cz](http://www.uiv.cz)<sup>6</sup>. Velmi kladně lze hodnotit například publikaci autorek Kramplová, I. – Potužníková, E. ***Jak (se) učí číst***, která přehledně informuje všechny zájemce o náležitostech a koncepci výzkumu PIRLS a uceleně zasazuje do potřebných souvislostí také výsledky českých žáků, které jsou komparovány v různých tabulkách a grafech s výsledky žáků dalších zúčastněných zemí. Tato publikace je vhodná nejen pro učitele působící v praxi, ale i pro rodiče žáků, kteří by byli rádi získali informace o tom, jak svým dětem při budování čtenářských dovedností napomáhat co nejeфекtivněji. Dokument je dostupný na <http://www.uiv.cz/clanek/205/1051>.

Zcela aktuální informace o koncepci výzkumu PIRLS realizovaného v roce 2011 je možné čerpat z publikace E. Potužníkové ***Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*** – dostupné na <http://www.uiv.cz/clanek/205/2087>.

Další přínosná publikace ÚIV představuje všem, kteří se zajímají intenzivněji o tvorbu a vyhodnocování testových úloh, některé uvolněné testy z šetření PISA provedeného v roce 2009. Kromě úloh jsou v knize ***Zakroužkuj – vyber – zdůvodni***, vydané v roce 2011, k nalezení také autentické příklady odpovědí testovaných

---

<sup>6</sup> Ústav pro informace ve vzdělávání byl z rozhodnutí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky k 31.12.2011 zrušen. Od 1.1.2012 přebírá agendy ÚIV spojené se sběrem a zpracováním dat MŠMT. Webové stránky ÚIV se nadále neaktualizují. Aktuální informace naleznete na <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi>.

českých žáků a ukázka hodnocení jednotlivých úkolů. Dokument autorky I. Kramplové je dostupný na <http://www.uiv.cz/clanek/205/2109>.

### 2.1 Výzkum PIRLS

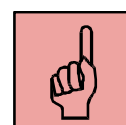
Mezinárodní **šetření čtenářské gramotnosti PIRLS** proběhlo v roce 2001 v 35 zemích. V České republice jeho financování zajišťovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a sběr dat společně s analýzou provádělo Oddělení mezinárodních výzkumů Ústavu pro informace ve vzdělávání. Toto šetření bylo prvním ze zamýšlených pravidelných pětiletých cyklů. Velikost zkoumaného vzorku u nás byla přibližně 4000 žáků, a to dětí navštěvujících 4. ročník základní školy, tj. dětí ve věku **9 – 10 let**. Náhodně byla vybrána vždy jedna třída daného ročníku ze 150 náhodně zvolených českých základních škol.



Výzkum **PIRLS cíleně sledoval děti takto staré**, jelikož pozorovanou věkovou skupinu shledává jako mezní a důležitou ve vývoji dítěte jako čtenáře. Převážná část devítiletých žáků většinou již zvládá čtení z hlediska jeho techniky a začíná ho tedy postupně využívat jako prostředek svého dalšího vzdělávání či uspokojování reálné dětské potřeby číst pro potěšení ze zážitku a pro uspokojení svých estetických čtenářských potřeb.

Výzkumné šetření PIRLS pracuje se třemi aspekty čtenářské gramotnosti. Ty také samozřejmě sloužily jako východiska tvorby testových nástrojů a cíleně sledovaly **čtenářské záměry, procesy porozumění a čtenářské chování a postoje**.

Čtenářské záměry a procesy porozumění byly zjišťovány prostřednictvím písemného testu. Pro možnost zjištění čtenářského chování a postojů byl využit žákovský dotazník. Šetření PIRLS sledovalo dva nejčastěji uplatňované cíle dětských čtenářů, a to **čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací**.



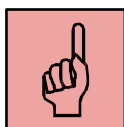
Do skupiny **čtení pro literární zkušenost** je řazeno primárně čtení beletrie a z důvodu omezené časové možnosti výzkumu bylo užito krátkých narativních textů (příběhů, povídek a pohádek). V rámci této skupiny se jednalo především o sledování porozumění různým aspektům předkládaného textu. Totožné hledisko bylo zohledňováno u informačních typů textů (informativní články, návody, pokyny,

literatura faktu aj.), které byly uspořádány buď tematicky, nebo chronologicky a které obsahovaly také tabulky, mapy, ilustrace či fotografie.

Při práci s předloženým textem žáci plnili různé úkoly, které korespondovaly s **procesy/postupy porozumění** vymezenými mezinárodním šetřením PIRLS 2001 i PIRLS 2011. Tyto postupy sloužily jako východisko při tvorbě testových úloh a každá z nich byla koncipována a formulována tak, aby odpovídala jednomu z níže uvedených postupů.

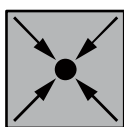
Procesy/postupy porozumění výzkumu PIRLS 2011 :

### 1. vyhledávání informací:



- čtenáři věnují informacím v textu různou míru pozornosti;
- některé myšlenky textu čtenáře upoutají více, jiné méně; čtenáře např. zaujmou myšlenky, které neodpovídají jejich představě či zkušenosti, což by měli zvládnout zdůvodnit;
- velmi častým úkolem je vyhledávání informace explicitně uvedené v textu, aby čtenáři získali odpověď na otázky bezprostředně během čtení textu a aby si ověřili, do jaké míry porozuměli určitým aspektům významu textu.

Úkoly k textu sledující právě tento postup porozumění se pak zaměřují na:



- nalezení informace, která odpovídá danému účelu čtení;
- vyhledávání určitých myšlenek;
- vyhledání definic slov či slovních spojení;
- rozpoznávání času, místa nebo prostředí, kde se příběh odehrává;
- nalezení hlavní myšlenky či tematické věty, která je vždy v textu explicitně vyjádřena.

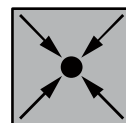
## 2. vyvozování závěrů:

- čtenáři vždy činí závěry o myšlenkách nebo informacích z textu – znamená to, že by měli hlouběji proniknout do textu a nalézat v něm to, co zde není explicitně uvedeno, ale lze „vyčíst mezi řádky“;
- některé ze závěrů je možno jednoduše vyvodit na základě informací v textu přímo obsažených a čtenářům postačí, když si spojí dvě či více myšlenek dohromady;
- myšlenky jsou sice v textu jasně uvedeny, jejich spojení však není nijak naznačeno a je potřebné možnou vazbu rozpoznat;
- lze tvrdit, že přímé závěry jsou přesto do značné míry zakotveny v textu, a ačkoli nejsou v textu explicitně uvedeny, jejich přítomnost je relativně zřejmá.



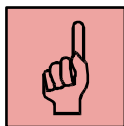
Nabídka úkolů, které využívají této práce s textem:

- 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.

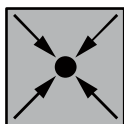


## 3. interpretace (a integrace myšlenek a informací):

- v případě, že čtenáři mají zvládnout interpretaci a integraci myšlenek a informací obsažených v textu, je nezbytně nutné, aby vycházeli ze svých vlastních zkušeností (když chce např. pochopit jednání hlavní postavy);
- v takovém případě dochází k vytváření logického spojení a usouvztažnění toho, co není v textu přímo uvedeno, s tím, co čtenář sám zažil a s čím zkušenost už má (tzv. čtenářskou kompetencí – viz kapitola 1.1.1);



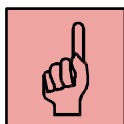
- čtenář při interpretaci pracuje s významem celého textu, popř. s jeho částí, a může také propojovat detaily s hlavní myšlenkou;
- u tohoto procesu porozumění dochází velice často k subjektivní interpretaci opírající se o čtenářův vlastní pohled na danou problematiku (čtenář vychází ze svého chápání světa);
- po čtenářích je zpravidla vyžadováno, aby zapojili své vlastní znalosti, čímž je následně ovlivněna i možnost čtenářů odkrývat různé významy textů, pokud znalosti či zkušenosti dosud v dané oblasti nemají (z toho důvodu pak dochází k rozdíům v interpretaci jednotlivců) – tento výklad, závislý na omezených zkušenostech čtenáře, se připouští.



Úkoly k textu například:

- podněcují čtenáře k vyvozování skrytých pohnutek jednání postav příběhu nebo k vytvoření své vlastní představy o vzniklé situaci v textu;
- nutí čtenáře přemýšlet nad hlavním poselstvím příběhu a posoudit jeho „náladu“, navrhnout jiné možnosti jednání zúčastněných postav či zvažovat možnosti využití informací uvedených v textu v reálném životě;
- vybízí čtenáře k porovnání různých informací obsažených v předloženém textu;
- vyžadují uplatnění informací v běžném životě.

#### **4. posuzování textu (hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu):**

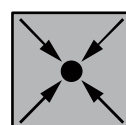


- hlavní pozornost čtenářů je přesunuta od porozumění významu textu k uvažování o textu samotném;
- čtenář text hodnotí – stojí mimo něj – posuzuje jeho obsah i formální stránku;
- nejčastěji čtenáři s obsahem pracují následujícím způsobem:
  - pozornost je přesouvána na odvozování významu příběhu, na uvažování o textu a posouzení např. jeho „výsledku“;

- v rámci zkoumání obsahu se čtenáři opírají o vlastní interpretaci toho, co přečetli, a porovnávají své porozumění problematiky obsažené v textu s vlastními názory a viděním řešeného problému;
- dále může navazovat fáze, ve které čtenáři mají zaujmout postoj k poslání textu (kladný, odmítavý nebo neutrální);
- posuzována může být také věrohodnost popisovaných událostí;
- rozpoznává autorův postoj k hlavnímu tématu textu;
- při uvažování nad prvky textu a jeho jazykem:
  - se pozornost čtenářů zaměřuje především na pozorování jazykových prostředků využitých pro prezentování významu textu – přičemž je nutno čerpat ze znalostí o struktuře textu a schopnosti rozlišit literární druh a žánr, stejně jako ze znalosti jazykových konvencí – pak se nabízí možnost odpovídajícího a zasvěceného hodnocení vhodnosti využitých jazykových prostředků, kterých autor využil k vyjádření určitého významu textu, nebo posouzení stylistických schopností autora;
  - kvalitu hodnocení logicky a zcela zásadně ovlivňuje rozsah čtenářských kompetencí jednotlivce, rozsah předešlé četby a samozřejmě znalost jazyka, která hraje roli nejdůležitější.



Úkoly k textu sledující tento proces porozumění se zaměřují hlavně na posouzení reálnosti či pravdivosti příběhu. Čtenáři také často hodnotí, jak se autorovi podařilo vytvořit překvapivý konec a jak například autorova volba sloves dynamicky posouvá děj příběhu nebo užitá přídavná jména v rámci popisu prostředí ovlivňují možnost utvoření si lepší představy např. o prostředí příběhu aj. Často je také sledováno autorovo stanovisko k hlavnímu tématu.





### **Úkol k textu 2/2 T**

Pokuste se přiřadit úkoly k textu ze cvičení 1/5 Ř a 1/6 Ř k jednotlivým procesům porozumění.



### **Úkol k textu 2/3 T**

Vyhledejte si (viz závěr 2. kapitoly) publikaci Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011 na webových stránkách ÚIV a projděte si první text s doprovodnými úkoly v Příloze A.

**Hodnocení PIRLS** je poměrně složité, protože úlohy byly posuzovány nejen z hlediska výše vymezených čtyř procesů porozumění, ale vztahuje se také k vytyčeným čtenářským záměrům. Na základě všech uvedených kritérií bylo vytvořeno pět následujících škál:

- celková škála čtenářské gramotnosti;
- škála čtení pro literární účely;
- škála čtení pro informační účely;
- škála získávání informací a vyvozování přímých závěrů;
- škála interpretace, integrace a hodnocení.



Výsledky šetření PIRLS byly s ohledem na přehlednou prezentaci rozlišeny do čtyři úrovní čtenářské gramotnosti, které vznikly odvozením od celkové škály. **První úroveň** odpovídá výsledku nejlepších 10 % žáků, **druhá úroveň** je odvozena z výsledku horní čtvrtiny všech respondentů. **Třetí úroveň** odpovídá výsledku, kterého dosáhla horní polovina všech testovaných, a **čtvrtá úroveň** vychází z výsledků horních tří čtvrtin žáků. Lze tedy konstatovat, že přibližně čtvrtina dětí se nachází pod poslední, nejnižší úrovní. Jednotlivým úrovním jsou stanoveny požadované čtenářské dovednosti – viz Tabulka 1.



ÚROVEŇ	ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI
<b>Horních 10 %</b>	Interpretovat pohnutky, chování a pocity hlavních postav. Integrovat myšlenky za účelem pochopení a vysvětlení hlubšího významu textu. Integrovat informace z různých textů a na základě svých znalostí a zkušeností je aplikovat na situace z běžného života.
<b>Horní čtvrtina</b>	Pochopit vztahy mezi událostmi, jednáním hlavních postav. Rozpoznat určité jazykové a literární prostředky (např. metafora, personifikace). Provést interpretaci na základě informace z textu a vlastní zkušenosti.
<b>Horní polovina</b>	Provést jednoduchou interpretaci textu. Pochopit hlavní myšlenku. Najít určité prvky/části textu (např. sled událostí, úloha hlavní postavy, práce s mapou, obrázkem atd.) a vyhledat specifickou informaci.
<b>Horní tři čtvrtiny</b>	Vyhledat v textu jednotlivé explicitně vyjádřené informace. Vyvodit závěry, které jsou v textu jasně naznačeny.

Tabulka 1

## 2.2 Výzkum PISA

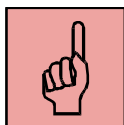
Mezinárodní výzkum PISA se nezaměřuje pouze na sledování úrovně čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků. Jeho cílem je monitorovat celkový přínos vzdělávacích systémů zúčastněných zemí, a proto jsou testováni žáci ve věku, kdy je školní docházka většinou ještě všeobecná, a sledovány jsou **tři typy gramotnosti**, a to **čtenářská, matematická a přírodovědná**.

Výzkumný vzorek je poměrně rozsáhlý – v každé ze zapojených zemí je testováno od 4500 do 10 000 žáků. Takto široký vzorek umožňuje získat dostatečně reprezentativní výsledky.



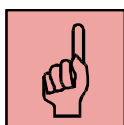
Šetření PISA průběžně gramotnosti měří v pravidelných tříletých cyklech. Výzkum je prováděn prostřednictvím písemných testů a dotazníků, kterými byla mapována nejen úroveň sledované gramotnosti, ale zároveň jimi byly zjišťovány informace o zázemí žáků, o prostředí, v němž žijí, o jejich názorech a postojích aj.

Hodnocení PISA se zaměřuje především na rozsah znalostí a dovedností **patnáctiletých žáků**, které budou potřebovat ve svém dalším životě. Výzkum tedy neměl měřit konkrétní vědomosti, ale hodnotil hlavně to, **jak je jednotlivec schopen širší pojmy a dovednosti užívat v činnostech souvisejících s praktickým životem.**



U **čtenářské gramotnosti** jde především o schopnost interpretovat písemný materiál, čerpat z něj potřebné informace, posuzovat jeho obsah a hodnotit kvalitu předloženého textu. Právě tento rys výzkumného šetření PISA shledáváme velmi přínosným. Jasně si totiž uvědomujeme následné užití výsledků výzkumu, které by měly napomoci při vymezování a upravování školních učebních osnov jednotlivých zemí (učebnice nevyjímaje). Jedná se o cestu, kterou se lze ubírat při stírání rozdílů mezi dovednostmi „pro školu“ a dovednostmi „pro život“ (více viz 3. kapitola).

V rámci testování gramotnosti čtenářské byly skrze text s doprovodnými úkoly sledovány tři hlavní okruhy dovedností: **získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu.** První dva okruhy mapují dovednosti, které čtenář uplatňuje při práci se samotným textem, a poslední pracuje zejména se znalostmi, jež si osvojil dříve nebo v jiném prostředí.



Další klasifikace textů užívaných k testování spočívá v dělení na **texty souvislé** (povídky, reportáže, recenze, dopisy a jiné – vždy uspořádané do odstavců) a **nesouvislé**, které mají rozmanitou strukturu (grafy, seznamy, mapy, diagramy, tabulky, katalogy, formuláře a jiné).

V souladu s našimi dřívějšími tvrzeními i výzkum PISA poukazuje na rozdílnost mezi jednotlivými zkoumanými gramotnostmi. Čtenářskou gramotnost staví na stranu jednu, na stranu druhou pak matematickou a přírodovědnou: „...*Čtení samo o sobě je dovedností, která se prolíná osnovami zvláště pak v případě vzdělávání druhého stupně a nemá svůj zjevný „obsah“. Přestože určité formální porozumění*

*strukturálním prvkům, jako je větná stavba, může být důležité, nemůže být takováto znalost srovnávána například se zvládnutím řady přírodovědných principů a pojmů.“*

Úkoly k testům **zjišťují pět základních dovedností – nalezení informací, celkové posouzení, interpretace, posouzení obsahu textu a posouzení formy textu** – všechny dovednosti se staly základem pro vytvoření tří škál (získávání informací, jejich zpracování a zhodnocení textu).



Každá ze škál pak byla dále rozčleněna do tzv. **úrovní způsobilosti**, aby bylo možno výsledky výzkumného šetření přehledně a jednoznačně interpretovat. Počet úrovní je šest, přičemž šestá úroveň odpovídá nejlepším výsledkům. Při testování v roce 2009 musela být navíc první úroveň rozdělena na úroveň 1a a 1b, protože bylo nutné odlišit výsledky žáků, kteří nedosáhli ani **základní úrovně způsobilosti**, tedy úrovně **1b**. Neznamená to v žádném případě, že tito zúčastnění neumí číst. Techniku čtení zvládají, nejsou ale schopni s přečteným textem pracovat tak, aby z něj získali potřebné informace a využili je dále pro svou potřebu. Nezvládnou tudíž využít čtenářských dovedností ke svému dalšímu sebevzdělávání a předpokládá se, že budou mít při následném studiu nebo vstupu do zaměstnání značné potíže v této oblasti (viz také 1. kapitola).

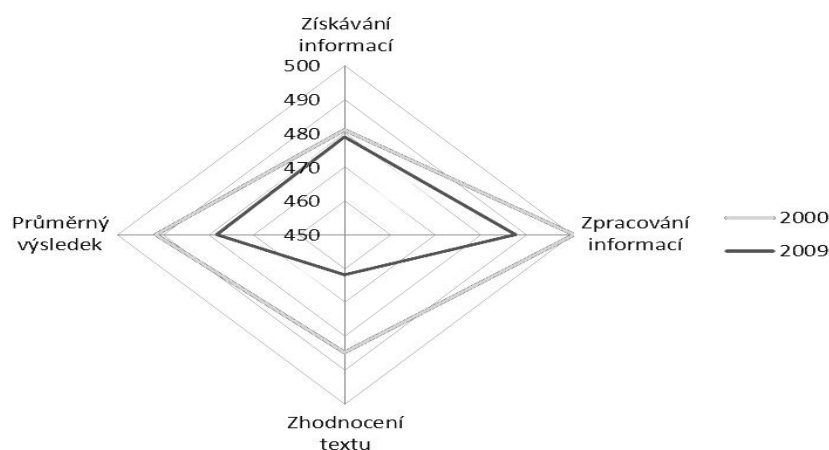
Průměrný výsledek čtenářské gramotnosti 23 zemí OECD se v průběhu let výrazně nezměnil, pohybuje se okolo skóre 500. **Výsledky žáků České republiky ale postupně klesají** – v roce 2000 (492), 2003 (489), 2006 (483) a v roce 2009 (478) – a zhoršení o 13 bodů je už považováno za zhoršení statisticky významné.

Výsledky českých žáků poměrně výrazně klesly na jednotlivých úrovních způsobilosti. Například **pod druhou úrovní způsobilosti** se na rozdíl od roku 2000 (17, 5 %) pohybuje 23,1 % žáků a jejich podíl je v populaci České republiky nad mezinárodním průměrem. Hlavní podíl na zhoršující se tendenci mají čeští chlapci, protože jejich průměrný výsledek poklesl výrazněji (o 17 bodů – na 456 bodů v roce 2009), zatímco zhoršení dívek je o 6 bodů, tj. na 504 bodů. Zastoupení hochů pod druhou úrovní způsobilosti se zvýšilo o 7,2 % a v roce 2009 nedosáhlo druhé úrovně způsobilosti dokonce 30,8 % českých chlapců a 14,3 % dívek. Dále došlo



k **razantnímu poklesu zastoupení chlapců v páté a šesté úrovni** (snížení o polovinu), a to z 5,5 % v roce 2000 na 2,8 % v roce 2009. Počet dívek v této škále se výrazně nezměnil.

Za velmi zajímavé také považujeme grafické zpracování výsledků českých žáků z roku 2000 a 2009 na jednotlivých dovednostních škálách, z něhož je patrné, které čtenářské dovednosti postihl výraznější a které méně výrazný propad.



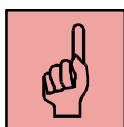
Graf 1 Srovnání výsledků českých žáků na dovednostních škálách v letech 2000 a 2009

K největšímu propadu došlo na škále zhodnocení textu a nejmenší rozdíl byl zaznamenán (ale také úbytek) na škále získávání informací. Tyto výsledky zajisté vyvolávají řadu otázek. Pojí je v každém případě potřeba hledat příčiny zhoršující se kvality čtenářských dovedností našich žáků, která je ovlivňována řadou důležitých faktorů (k tomu viz více v kapitole 2.2.2 a dále také 3.2 a 3.2.1).

### 2.2.1 Komparace metodologie PIRLS a PISA

Oba mezinárodní výzkumy monitorují schopnosti a dovednosti žáků a nezaměřují se pouze na teoretické rámce vzdělávání. Jak schopnosti, tak dovednosti jsou navíc sledovány vždy z pohledu jejich využitelnosti v běžném životě. Totožný přístup, tzv. **kompetenční**, uplatňuje také stávající platné školské kurikulum České republiky, Rámcový vzdělávací program.

Při letmém seznámení se s metodikami mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA se lze domnívat, že se jedná o metodiky odlišné. Jejich hlubší analýzou ovšem docházíme



k závěru, že zaznamenané **rozdíly nejsou nijak významné**. Odlišnost spočívá hlavně v tom, že se zaměřují na jinou věkovou skupinu respondentů a od této skutečnosti se část nevýznamných rozdílů odvíjí, např. délka časového limitu na zpracování testu, náročnost testových úloh, členění dovedností aj.

Cílovou skupinou výzkumu PIRLS jsou žáci devíti až desetiletí a u PISA žáci patnáctiletí. V tom ale z našeho úhlu pohledu shledáváme spíš přínos, ze kterého by bylo možno těžit. Lze totiž sledovat, jak se vyvíjí úroveň čtenářské gramotnosti žáků v průběhu povinné školní docházky, tzn. od 4. ročníku ZŠ do 9. ročníku ZŠ. Promyšlená metodika PIRLS nám umožňuje vyvozovat efektivní východiska pro oborovou didaktiku a hledat cesty, jak klesající úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků zvrátit.

Pravidelně prováděné testování s sebou přináší možnost zaznamenat **vývojovou tendenci**. Aktuálně zatím můžeme srovnávat pouze výsledky výzkumu PISA (hlavně srovnání čtenářské gramotnosti z let 2000 a 2009), protože výsledky testování PIRLS 2011 dosud nebyly zveřejněny.



Přehledné srovnání metodik obou výzkumů poskytuje následující tabulka.

	PIRLS	PISA
<b>Test (časový limit)</b>	80 minut	120 minut
<b>Dotazníky</b>	pro žáky (15 až 30 minut)	pro žáky (30 minut)
	pro ředitele škol	pro ředitele škol <sup>7</sup>
	pro rodiče žáků	
	pro učitele žáků	

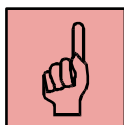
---

<sup>7</sup> PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J. (2010, s. 11) uvádí: „V České republice vyplnili krátký dotazník o výuce čtení též učitelé českého jazyka na druhém stupni zúčastněných základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií.“ Musíme ovšem podotknout, že možnost srovnání s ostatními zeměmi jako u PIRLS postrádáme a výstupy pro pedagogickou praxi jsou proto diskutabilní.

### Tabulka 2

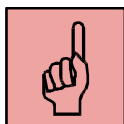
Skutečně cenné informace získává šetření PIRLS skrze dotazníky. Domníváme se, že testování kvality čtenářské gramotnosti žáků sice zajistí potřebná data o její úrovni a jejím vývoji, ale neposkytnou přínosné doplňující informace, které zasadí vše do nezbytného rámce souvisejícího s řadou faktorů ovlivňujících budování čtenářských dovedností (viz kapitola 2.2.2).

Skrze dotazníky jsou mapovány čtenářské návyky žáků, jejich čtenářské chování, rodinné (čtenářské) zázemí žáků a vybavenost škol. Nepominutelnou součástí dotazníkového šetření je i dotazník učitelský, kterým je monitorován způsob realizace výuky čtení na školách. Komparací výsledků testovaných žáků a odpovědí jejich učitelů se lze dopracovat například k závěru, které z **metod práce** ve výuce mateřštiny jsou **efektivní** a které nikoli. Prokazuje se, že kvalifikované didaktické vedení učitele je jedním z velmi podstatných faktorů formujících kvalitu čtenářských dovedností žáků.



Respondenty dotazníkového šetření výzkumu PISA jsou pouze testovaní žáci a ředitelé zúčastněných škol. Cílem žákovského dotazníku je zjistit informace o jejich rodinném zázemí, o prostředí, ve kterém žijí, o jejich názorech a postojích. Další položky dotazníku shromažďují informace o škole a užívaných vyučovacích metodách. Dotazník sestavený pro ředitele škol mapuje situaci na školách, kde se testovaní žáci vzdělávají.

Výzkum PISA navíc monitoruje tzv. **socioekonomické zázemí žáků** a vyhodnocuje, do jaké míry může ovlivnit jejich výsledky. Toto zázemí je měřeno indexem sociálního, ekonomického a kulturního statusu (dále ESCS) a zahrnuje různé aspekty rodinného a domácího zázemí žáků, tj. dosažené vzdělání rodičů, jejich povolání, vybavenost domácnosti, kulturní zdroje rodiny, počet knih v domácnosti, majetkové poměry aj. Při srovnávání vztahu mezi průměrnou hodnotou indexu ESCS žáků jednotlivých zemí OECD a jejich průměrným výsledkem ve čtenářské gramotnosti se Česká republika řadí do skupiny zemí s podprůměrným výsledkem ve čtenářské



gramotnosti a podprůměrným indexem ESCS spolu se dalšími sedmi zeměmi (Itálie, Portugalsko, Španělsko, Lucembursko, Chile, Turecko a Mexiko).

Stranou pozornosti nemůže zůstat ani pohled na aspekty čtenářské gramotnosti, jak je vymezují oba mezinárodní výzkumy a jak je zapracovávají do svých metodik.

Šetření PIRLS rozlišuje **tři aspekty**, které jsou při čtení uplatňovány, a to:

- **účely čtení:**
  - čtení pro získávání literárních zkušeností (čtení ze zájmu a pro radost);
  - čtení pro získávání a používání informací (čtení jako nástroj vzdělávání);
- **postupy/procesy porozumění :**
  - vyhledávání informací;
  - vyvozování závěrů;
  - interpretace;
  - posuzování textu;
- **čtenářské chování a postoje.**

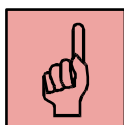
První dva aspekty jsou v PIRLS zkoumány písemným testem a čtenářské chování a postoje jsou zjišťovány prostřednictvím žákovského dotazníku. V praxi to znamená, že účel v testu je reprezentován druhem textu (literární nebo informativní) a každý text provází několik otázek, které jsou zaměřeny na různé postupy porozumění.

Výzkum PISA se sleduje následující **tři základní aspekty** čtenářské gramotnosti:

- **dovednosti:**
  - nalezení informací – např. žák vyhledává informace explicitně uvedené v textu, grafu, popisku obrázku aj.;
  - celkové porozumění – např. žák určuje hlavní myšlenku textu, popisku obrázku; zobecňuje informace z grafu, rozpoznává cíl polemického textu v jeho kontextu; má pochopit hlavní funkci sdělení;

- interpretace – např. žák využívá informaci z textu ke zdůvodnění názoru; odvozuje události, které předcházely ději vyprávění; nalézá souvislosti mezi konkrétním detailem textu a jeho hlavní myšlenkou; chronologicky řadí události vyprávění;
- posouzení obsahu textu – žák rozlišuje mezi strukturou grafu a jeho obsahem; je schopen vytvořit hypotézu, jak může změna podmínek ovlivnit vývoj příběhu; porovnává postoje postav s vlastními zkušenostmi; odhalí záměr textu;
- posouzení formy textu – žák např. odlišuje fakta od názorů; pochopí význam grafického znaku v plánku; popíše prostředky, které autorovi umožnily vytvořit neočekávaný konec příběhu atd.;
- **obsah** – reprezentován dvěma typy textu:
  - souvislé texty: vyprávění, výklad, popis, instrukce aj.;
  - nesouvislé texty: grafy, tabulky, mapy, reklamy aj.;
- **situace** – představují kontext, do kterého je úloha zasazena:
  - osobní;
  - vzdělávací;
  - pracovní;
  - veřejná.

Sledovaných **pět základních dovedností šetření PISA**, podle našeho názoru, **koresponduje s postupy porozumění**, jak je vymezuje **PIRLS**, přičemž poslední dvě dovednosti metodiky PISA jsou v metodice PIRLS sjednoceny do jedné, a to posuzování textu. Uvedené dovednosti PISA se staly základem vzniku tří škál, na kterých je šetření vyhodnocováno: získávání informací (nalezení informací), zpracování informací (celkové posouzení, interpretace) a zhodnocení textu (posouzení obsahu textu a posouzení formy textu). Především výklad shrnuje následující tabulka.





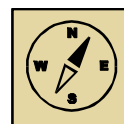
PIRLS <i>PROCESY POROZUMĚNÍ</i>	PISA	
	<i>DOVEDNOSTI</i>	<i>ŠKÁLY</i>
Vyhledávání informací	Nalezení informací	Získávání informací
Vyvozování závěrů	Celkové porozumění	Zpracování informací
Interpretace	Interpretace	
Posuzování textu	Posouzení obsahu textu Posouzení formy textu	Zhodnocení textu

Tabulka 3

### 2.2.2 Faktory ovlivňující budování čtenářské gramotnosti

#### *Průvodce studiem*

Podkapitola má svým obsahem přiblížit hlavně náležitosti dotazníkového šetření PIRLS, které významně dokresluje náležitosti kvalitního formování čtenářské gramotnosti žáků základní školy. Současně poukazuje na efektivní cestu při jejím rozvíjení.



Je potřeba zohlednit, že čtenářská gramotnost začíná být budována různými činnostmi a v různých situacích. U žáků základní školy jsou to především motivy **domácího a školského prostředí**, které by bylo vhodné navzájem doplňovat a podporovat jejich vzájemné vazby. Promyšlené skloubení činností každodenního života s aktivitami uplatňovanými ve výuce může kvalitně formovat čtenářské dovednosti, návyky a postoje dětí ke čtení. Vedle přímého vlivu rodiny a školy do tohoto procesu **nepřímo zasahuje i stát**, jež svými prostředky – postojem k prioritám vzdělávání, stanovením vzdělávacích cílů – ovlivňuje metodické přístupy k výuce, což významně zasahuje do budování čtenářské gramotnosti. Souhrnně lze konstatovat, že žakovy čtenářské dovednosti, jeho chování a postoje ke čtení jsou výsledkem vlivu výuky a zkušeností získaných z různých prostředí. Je patrná také vzájemná souvislost mezi čtenářskými dovednostmi a postoji žáků k četbě, což dokládají i zjištěná fakta výzkumu, tj. **že lepší čtenáře těší čtení více než čtenáře slabší, a proto čtou častěji a jejich čtení se díky tomu dále zdokonaluje.**

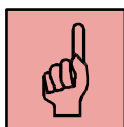
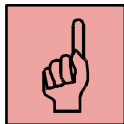


Důležitou roli hraje také **rodina**, která má možnost nabízet dětem počáteční zkušenosti s psaným slovem, např. předčítáním v předškolním věku, a vytvořit tak základ pro další vývoj. Společné čtení knih, následná podpora samostatného čtení či společné chození do knihovny může přispět k dosažení vyšší úrovně čtenářské gramotnosti. Také čtenářské aktivity rodičů a jejich postoje ke čtení významně formují chování a postoj dětí k četbě, protože v ní vidí smysluplnou činnost, již vykonávají také jejich rodiče.

Přestože rodina může být velkým přínosem v procesu budování čtenářských dovedností, **pro většinu dětí zůstává hlavní vzdělávacím prostředím škola**. Ta by měla budovat takové podmínky, aby například zajistila dětem přístup ke knihám (existence školní knihovny), posílila pozici výuky čtení (výukové metody a materiály), zaměstnávala kvalifikované, zdatné a kreativní učitele. Nedílnou součástí v této mozaice faktorů je každodenní činnost prováděná ve výuce, a to užívané výukové materiály, osoba učitele a jeho výukové metody (k tomu více viz dále).

Posledním z faktorů, jimž se šetření PIRLS věnuje, je **charakteristika a postoje žáka**. Čtenářská gramotnost totiž není v tomto výzkumu pojata pouze jako schopnost, ale za její neoddělitelnou součást jsou pokládány i činnosti a postoje, které směřují žáky na cestu k **celoživotnímu čtenářství**. Děti, které čtení praktikují jako volnočasovou aktivitu, procvičují i dovednosti získané ve škole. Současně se jim nabízí další možnosti zapojit se aktivit spojených se čtením, např. předčítání dalším členům rodiny, chození do knihovny, povídání si o přečtených knihách s rodinnými příslušníky i kamarády. Tyto sociální aktivity přímo ovlivňují schopnost čtenářů interpretovat text a zároveň pochopit, že jiní čtenáři mohou interpretovat text jiným způsobem. Sledováno je tzv. **čtenářské chování žáků**.

Jedním z nejpodstatnějších zkoumaných prvků (faktorů) je **kladný vztah ke čtení**. Potvrzuje se, že děti, které jsou dobrými čtenáři, si k němu vytvořily pozitivní vztah a věří ve své čtenářské schopnosti. Tyto děti si také častěji čtou pro zábavu a dalším čtením průběžně prohlubují svůj zájem o četbu, čímž zlepšují své čtenářské dovednosti a posilují čtenářskou sebedůvěru.



Dílčí výstupy šetření PIRLS 2001 v bodech:

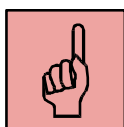
- při zjišťování **druhů zdrojů**, se kterými učitelé ve výuce pracují, byla sledována také **četnost jejich užití** a výběrová škála obsahovala následující položky: učebnice nebo čítankové materiály; pracovní sešity nebo listy; dětské noviny nebo časopisy; počítačový software pro výuku učení, např. CD-rom; materiály ke čtení na internetu, např. webové stránky; různé dětské knihy, např. romány, soubory povídek, literatura faktu, dětské knihy; materiály z jiných předmětů; podle četnosti využívání dětských publikací lze země následně dělit na dvě skupiny, a to:
  - 1. skupina: země využívající **dětské knihy jako základní materiál** (anglicky mluvící země, Nizozemsko a Švédsko), což jsou také země, jejichž žáci dosahují **nadprůměrných výsledků** ve čtení;
  - 2. skupina: země využívající **dětské knihy jako doplňkový materiál** (Česká republika, Francie, Itálie, Kypr, Litva, Lotyšsko, Německo, Maďarsko, Řecko, Slovensko a Slovinsko), což jsou hlavně země, jejichž žáci dosahují převážně **průměrných výsledků** ve čtení;<sup>8</sup>
- žáci zemí, kde se učitelé věnují více **čtení příběhové prózy**, dosahují lepších výsledků; velmi důležitá je také **četnost** jejího užívání ve výuce;
- **činnosti**, kterým se dle zjištění PIRLS se věnují vyučující **po přečtení textu** – jsou uvedeny v pořadí dle četnosti: odpovídat na ústně na otázky; odpovědět do pracovních sešitů; povídat si o přečteném textu; odpovědět do pracovních sešitů na otázky zjišťující pochopení toho, co přečetli psát; kreslit; napsat něco nebo reagovat na to, co četli; zdramatizovat text; dělat skupinovou práci;



---

<sup>8</sup> Ve výzkumu PIRLS se ukázalo, že 40 % českých učitelů využívá dětské knihy ve výuce pouze měsíčně. Jejich žáci dosáhli nejhorších výsledků.

- v České republice je jen velmi málo učitelů, kteří se **při výuce čtení** věnují většímu počtu aktivit; výuka čtení se u nás omezuje převážně na **čtení nahlas**, které je ještě doplňováno učitelovým **vysvětlováním neznámých slov** z přečteného textu; ačkoli je u nás na hlasité čtení kladen poměrně velký důraz, podle zjištění PIRLS se prokázalo, že **čtení nahlas není aktivitou výrazně zkvalitňující čtenářskou gramotnost** (výsledky žáků čtoucích nahlas denně a týdně se nikterak neliší – obě skupiny dosáhly přibližně totožných výsledků; výrazně lepšího výsledku dosáhli žáci, kteří ve škole čtou nahlas spíš výjimečně, tj. měsíčně nebo nikdy);
- v České republice byla shledána **velmi nízká míra individuálního přístupu** ve výuce – pro žáky s různou úrovní čtení jsou používány stejné materiály, ale učitelé žáky nechávají pracovat různým tempem;
- v České republice společně s Německem a Slovenskem vévodí při **rozvíjení čtenářských dovedností** dvě aktivity – určování hlavní myšlenky a vysvětlení nebo doložení porozumění toho, co žáci přečetli; učitelé volili z následujících aktivit:
  - určit hlavní myšlenku;
  - vysvětlit nebo doložit porozumění toho, co přečetli;
  - srovnat to, co přečetli, s vlastními zkušenostmi;
  - srovnat to, co přečetli, s jinými texty, které četli;
  - předvídat, co se stane v dalších částech textu, který četli;
  - učinit zobecnění a závěr založený na tom, co přečetli;
  - popsat styl nebo strukturu textu, který přečetli.

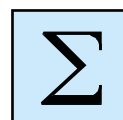


Musíme upozornit na skutečnost, že každá aktivita odpovídá jedné z dovedností, které jsou součástí dvou dílčích škál, a to škál souvisejících s procesy porozumění, tj.:

- získávání informací a vyvozování přímých závěrů – odpovídají jim první dvě uvedené aktivity;
- interpretace, integrace a hodnocení – odpovídají jim všechny ostatní aktivity ze seznamu (více viz také 3. kapitola).

### **Shrnutí kapitoly**

- Zkoumáním dovedností, schopností i zájmy dětí i dospělé populace se věnuje řada mezinárodních výzkumů. Kladou si za cíl komparovat jejich kompetence jak na úrovni národní, tak na mezinárodní. Získané výsledky slouží především ke zkvalitňování přípravy žáků a studentů pro běžný život ve společnosti.
- Česká republika se pravidelně zúčastňuje řady mezinárodních výzkumů. Např. žáci základních škol – mezinárodní výzkum PIRLS a PISA.
- Metodologie PISA a PIRLS je obdobná, pouze upravena dle věku respondentů. Oba výzkumy v rámci výzkumu čtenářské gramotnosti mapují čtenářské dovednosti žáků, a to vyhledávání informací (explicitně uvedených v textu), vyvozování závěrů (celkové porozumění), interpretace a posouzení textu z hlediska jeho obsahu a jeho formy.
- Nedílnou součástí výzkumu PIRLS je i rozsáhlé dotazníkové šetření, které významně mapuje faktory ovlivňující budování čtenářské gramotnosti.



### **Korespondenční úkol 2/4 KÚ**

Tento korespondenční úkol uvítají ti z vás, kteří se rádi „písemně vyjadřují k přečtenému“ (kopírujeme jeden z úkolů, který dle zjištění PIRLS není v České republice příliš často zadáván). Zvažte sami, který z faktorů ovlivňujících formování čtenářské gramotnosti sehrál nevýznamnější roli u vás samotných. Můžete se zamyslet a s odstupem času (a nyní již více poučení) napsat, které prostředí – školní nebo domácí – vás ovlivňovalo intenzivněji. Či naopak vás jedno motivovalo a druhé od čtení odrazovalo? A jakými čtenáři jste nyní? Jaký vztah k četbě máte a jak mnoho času jí věnujete?





### 3 Čtenářská gramotnost v prostředí české školy

#### **Klíčová slova**

Čtenářská gramotnost, čtení s porozuměním, Rámcový vzdělávací program, klíčové kompetence, očekávané výstupy, učitel českého jazyka a literatury, učebnice mateřštiny .



#### **Čas na prostudování kapitoly**

Vzhledem k rozsahu kapitoly se lze domnívat, že její studium nebude příliš časově náročné. Začlenění 3. kapitoly, tedy její obsah, spíše dokresluje stav české pedagogické praxe, aby náhled na rozvíjení a stav čtenářské gramotnosti české populace měl komplexní charakter.



#### **Průvodce studiem**

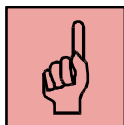
Ačkoli předpokládáme, že disciplínu budou absolvovat převážně studenti neučitelských oborů, zařazujeme také kapitolu, která dokresluje „školskou“ situaci formování čtenářské gramotnosti českých žáků. Domníváme se, že není možné, abychom nepoukázali na stávající situaci našeho školství. Kapitola proto sleduje aktuálně platné školské kurikulum a zaměřuje se zejména na to, zda a jakým způsobem integruje problematiku výuky žákovské čtenářské gramotnosti. Stranou nezůstává ani role učitele mateřského jazyka (stav výuky mateřštiny na základních školách) a současně kvalita učebnic užívaných nejčastěji ve výuce (vše bylo pozorováno v Moravskoslezském kraji).



#### **3.1 Školské kurikulum a čtenářská gramotnost**

Od roku 1989 prošla česká školská soustava řadou transformačních změn. Dominovalo jim úsilí směřující k proměně českého vzdělávacího systému v systém moderní a demokratický, který by reflektoval jak domácí školské tradice naší země a její základní vývojové trendy, tak progresivní tendence západoevropského školství. Vše bylo završeno v roce 2001, kdy vznikl tzv. **Národní program rozvoje vzdělávání**

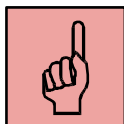
– **Bílá kniha** představující ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice pro následující období 5 až 10 let.



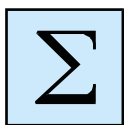
**Bílá kniha a Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (školský zákon), zavádí do vzdělávací soustavy nový systém vzdělávacích programů s dvoustupňovou tvorbou kurikulárních dokumentů, a to úroveň státní v podobě **Národního programu vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů** a úroveň školní zastoupenou **školními vzdělávacími programy**, který si zpracovávají jednotlivé školy podle podmínek konkrétní školy.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je považován za klíčový dokument konkretizující požadavky státu, jehož obsah je vymezen v podobě cílů a prostřednictvím očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání.

Jedná se o nové a kvalitativní pojetí základního vzdělávání sledující především vybavení všech žáků souborem tzv. **klíčových kompetencí**, které jsou vymezenými a nadpředmětovými standardy výsledků vzdělávání a jsou chápány jako: „...*souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti.*“



Jednotlivé **klíčové kompetence nepracují s pojmem čtenářská gramotnost**, což nevnímáme příliš pozitivně. Avšak například **kompetence k učení** vyžadují, aby žák vybíral a využíval pro efektivní čtení vhodné učební strategie, vyhledával a třídil informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využíval v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. Také u **kompetencí k řešení problémů** a u **komunikačních kompetencí** nalzáme požadavky vztahující se ke čtenářské gramotnosti a vyžadující dovednosti čtenářské – žák má vyhledávat informace vhodné k řešení problému, kriticky myslet a být schopen obhájit svůj názor; žák rozumí různým typům textů, přemýšlí o nich a využívá je ke svému rozvoji a další.



**Obecně bychom mohli tvrdit, že zvládnutí všech klíčových kompetencí vyžaduje také poměrně vysokou úroveň čtenářské gramotnosti.** Podotýkáme, že klíčové kompetence jsou pojaty nadpředmětově, a proto výuka „čtení s porozuměním“ není



v žádném případě řazena pouze do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, ačkoli v jejím rámci je rozvoji čtenářské gramotnosti věnován prostor nejrozsáhlejší.

Analýzou jednotlivých klíčových kompetencí dospějeme k závěru, že gramotnost obsahově odpovídá kompetencím, jejichž základ tvoří **gramotnostní dovednosti**. Tuto skutečnost pozorujeme především u kompetence komunikativní, kompetence k učení a k řešení problémů, jak bylo uvedeno dříve.

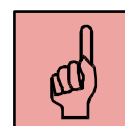
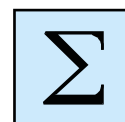
Dalším kompetencím **slouží gramotnost** spíše jako **prostředek k dosažení jejich cílové kvality**. Obecně se předpokládá, že největší prostor pro rozvíjení čtenářské gramotnosti a čtenářských kompetencí žáka bude vymezen v rámci výuky mateřského jazyka. Dalo by se tedy tvrdit, že schopnosti a dovednosti žáků nabyté v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura jsou podmiňující pro následný rozvoj žáků.

Také **čtenářská gramotnost má ve vzdělávací procesu nezastupitelnou funkci**. Umožňuje totiž žákům získávání a osvojování si poznatků či informací i v rámci dalších vzdělávacích oborů. Z našeho pohledu považujeme rozvoj čtenářské gramotnosti za prioritu současného českého školství. Uvědomujeme si její klíčové postavení ve vztahu k ostatním složkám funkční gramotnosti, tj. gramotnosti matematické, přírodovědné, informační aj. (viz dříve zmíněné pojetí funkční gramotnosti V. Najvarové – kapitola 1.1).

### 3.2 Výuka mateřštiny a učebnice českého jazyka a literatury v souvislosti s formováním čtenářské gramotnosti žáků

Hned v samotném úvodu musíme upozornit na značnou **různorodost nabídky** současného trhu s didaktickými pomůckami a materiály. Přesto však vůbec možné považovat konkurenční prostředí za jakoukoli záruku toho, že všechny učebnice uvedené na trh splňují základní požadavky na ně kladené.

Je zcela logické, že nekvalitně zpracovaná učebnice nemůže učitelům poskytnout dostatečné zázemí pro kvalitní výuku a záleží pouze na informovanosti učitele a na jeho zkušenostech, aby učebnici potřebným způsobem doplnil. Uvědomujeme si, že



v praxi existuje řada kreativních a odborně zdatných učitelů, kteří nedostatky učebnic mateřštiny vyznamenali sami a doplňují je podle svých potřeb.

Nemalou roli hrají také potřeby žáka, kterého považujeme za velmi důležitého uživatele učebnice. Žák si skrze práci s ní buduje a upevňuje svůj vztah ke knihám, jež nezbytně musí postupem času chápat jako zdroj důležitých informací. Tuto roli učebnic pracovní listy nikdy nemohou nahradit.

### **Úkol k zamyšlení 3/1 Z**



Zaznamenali jste aktuální pokusy (od listopadu 2012) zavádět do výuky nejmodernější techniku? Pokud ne, více informací získáte na těchto stránkách: <http://www.fraus.cz/flexibook-11/>. Jak se díváte na snahu zcela nahradit tištěné učebnice tzv. Flexibooky?

Pro **učitele češtiny** z toho vyplývá **povinnost sledovat vývoj požadavků kladených na současné učebnice mateřštiny**. Na jedné straně by učitelé neměli otrocky pracovat s učebnicemi, které jsou z hlediska didaktiky zpracovány zastarale a uplatňují neaktuální a nevyhovující didaktické postupy výuky. Na straně druhé by ale také měli být uvážliví a soudní, aby nepodlehli některým snahám autorů učebnic o násilné a didakticky nepromyšlené inovování koncepce učebnic.



**Některým nově vznikajícím učebnicím** musíme **totiž vytknout časté podceňování systémového přístupu**. Tyto učebnice například rozčlenění na část jazykovou a slohovou zrušily, preferují výuku mateřštiny založenou na rozvíjení komunikačních kompetencí a prosazují formy výuky vystavěné na mluvní aktivitě žáků, ale sloučení slohu a jazyka je pouze domnělé. Při hlubší analýze lze zjistit, že oblast jazyková i slohová stále stojí izolovaně, vztahy mezi nimi nejsou naprosto propracovány a výsledkem je naopak nekoncepčnost a naprostá chaotičnost výuky.

### 3.2.1 K některým výsledkům analýz učebnic českého jazyka a literatury

#### **Průvodce studiem**

Následující podkapitola se pokouší prezentovat některé dílčí výstupy, ke kterým dospěli studenti Učitelství 1. stupně ZŠ Pedagogické fakulty Ostravské univerzity pod vedením svých vyučujících v rámci dvou realizovaných studentských projektů v roce 2010 a 2011. Tyto informace totiž vnímáme jako zásadní k dokreslení celé situace, v níž se české školství aktuálně nachází.



Na základě výsledků analýzy učebnic českého jazyka 1. stupně ZŠ lze konstatovat, že ne vždy autorské kolektivy chápou modernizaci výuky mateřštiny tak, aby jejich metodika napomáhala rozvíjení čtenářských dovedností žáků.

Uvědomujeme si, že **nelze vnímat učebnice češtiny jako jedinou didaktickou pomůckou** sloužící ke zkvalitňování čtení s porozuměním. Přesto výsledky, ke kterým jsme analýzou jazykových učebnic i čítanek dospěli, posloužily při formulování metodických doporučení pro pedagogickou praxi. Je potřeba zdůraznit, že **hlavní roli** při formování žákovských kompetencí vnímat text a pracovat s ním **hraje a bude vždy hrát učitel** a kvalita jeho kompetence práci s textem žáky učit.

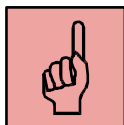


Vyučující mateřštiny by proto při práci s učebnicemi měli zohledňovat, zda jejich učebnice začleňuje dostatečně vnitropředmětové vztahy (tj. propojení jazykové výchovy, komunikační a slohové výchovy s výchovou literární) a zda pracuje v dostatečném rozsahu s přirozenými texty i v rámci rozvíjení čtenářské gramotnosti. V učebnici proto hledají či sami výuku obohacují o:

- **přirozené výchozí texty** – čerpané především z literatury cíleně určené dětskému čtenáři, které žáky zaujmou tematicky, a jejich potenciál bude využit jak z hlediska literární výchovy, tak z hlediska výchovy jazykové (např. ověřování platnosti jazykového kódu) a následně důležité komunikačně-slohové složky, tj. i k práci s textem v rámci jednotlivých úrovní – nejen

vyhledávání explicitně uvedených informací, ale zejména uvažování o textu a složitější interpretaci s využitím vlastních zkušeností dětí;

- **úkoly k textům rozvíjející cíleně čtenářskou gramotnost** – postupné zkvalitňování práce s textem žáků základních škol je možné pouze skrze systematický nácvik;
  - znamená to, že čím více možností žáci pracovat s textem budou mít, tím bude vytvořen větší prostor pro začlenění úkolů a zadání, které by se soustředily nejen na vyhledání informací uvedených v textu a na vyvození přímých záměrů, ale především na náročnější interpretaci, usouvztažňování myšlenek a poznatků žáků s východisky textu či potřebné vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu, které českým žákům podle závěrů PIRLS činí největší potíže;
  - podle výsledku našich analýz učebnic češtiny pro 1. stupeň ZŠ skutečně úkoly hodnotící obsah textu a prvky jeho jazyka zařazují velmi zřídka;
  - pokud je obdobný stav výuky také na 2. stupni ZŠ, vysvětluje se pravděpodobně jeden z hlavních důvodů neúspěšnosti českých žáků v testování PISA – viz kapitola 2.2.



Také při monitorování výuky češtiny (v Tabulce 4 jsou uvedeny pouze výsledky získané sledováním výuky 120 vyučovacích hodin literární výchovy v našem regionu) dostaly **prostor především úkoly na úrovni základní gramotnosti**, které odpovídají zadáním pracujícím s charakteristikami osob, času a prostředí. Na této úrovni práce s textem však **čtenářské strategie není možné kvalitně rozvíjet**, protože se primárně zaměřují na reprodukci zapamatovaných informací z textu. Většinou jsme zaznamenali otázky zjišťující, kde a kdy se příběh odehrál, kdo v něm vystupuje a jak vypadá, co se hlavnímu hrdinovi přihodilo a jak příběh dopadl. Velmi často byli také žáci tázáni ještě obecněji, a to o čem jsme četli, o čem příběh byl nebo jak se vám líbil. Za kreativní nelze považovat ani úkoly, které žáky vedou k vyjádření obsahu vlastními slovy (mnohdy i písemně ) a které je v žádném případě nevedou k přemýšlení o textu nebo jeho hodnocení.

Jak u čítanek, tak u jazykových učebnic bylo významné hodnoticí kritérium, které sledovalo výskyt úkolů k textu. Ty souvisely s formováním čtenářských dovedností žáků. Využita byla typologie úloh mezinárodního šetření PIRLS 2001 a 2011, abychom následně měli možnost komparovat četnost zadání rozvíjejících jednotlivé procesy porozumění a výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech.

Pro komplexní posouzení stavu výuky u nás srovnáváme procentuální zastoupení jednotlivých procesů porozumění v testech mezinárodního šetření PIRLS (a prePIRLS). Metodika tohoto výzkumu totiž uvádí, jak často jsou jednotlivé procesy porozumění v testových úlohách začleněny. Srovnání provádí následující tabulka.



POSTUPY POROZUMĚNÍ	PIRLS	PREPIRLS	ČÍTANKY 1. STUPNĚ ZŠ	VÝUKA LITER. VÝCHOVY
Vyhledávání informací	20 %	50 %	59 %	53,3 %
Vyvozování závěrů	30 %	25 %	15 %	21,9 %
Interpretace	30 %	25 %	12 %	21,9 %
Vyhodnocování textu	20 %		14 %	2,9 %

Tabulka 4

Porovnání začínáme u kolonky uvádějící údaje o **testech prePIRLS**, přestože se jedná o testy, které jsou ve výzkumu PIRLS záměrně pojaty jako **testy méně náročné** a jsou určeny především pro hodnocení základních čtenářských dovedností. O tom svědčí také zastoupení úloh na jednotlivých úrovních. Upřednostněny jsou evidentně úlohy vyhledávající explicitně uvedené informace, jež odpovídají dovednostem na úrovni základní gramotnosti. Porovnáme-li právě tento údaj s výsledky analýz českých čítanek, ukazuje se, že v tomto ohledu jsou čítanky nevyhovující. Zadávané úkoly se zaměřují zejména na vyhledávání faktografických údajů (kde či kdy se příběh odehrál, kdo je hlavní postava atd.). Úkoly náročnějšího charakteru, které žáky vedou k přemýšlení o textu (o jeho obsahu, jazyce),

vyvozování závěrů na základě textu či k uvažování o příběhu a usouvztažňování jeho obsahu s vlastními zkušenostmi čtenáře, jsou v čítankách integrovány v nedostatečném rozsahu.

Ačkoli si uvědomujeme, že učebnice nejsou jedinou využitelnou didaktickou pomůckou a že velký díl práce by měli zastat **učitelé**, údaje uvedené v posledním sloupci tabulky spíše naznačují, že ani stav výuky literární výchovy se na budování čtenářských dovedností příliš efektivně nepodílí. Otázkou zůstává, zda učitelé pracují s úkoly obsaženými v čítankách či v metodických příručkách a pracovních sešitech. Poukazujeme zejména na rozdíl, který se objevil v počtu úkolů posuzujících jazyk textu a jeho obsah v čítankách a v hodinách literární výchovy. Zaznamenali jsme „ztrátu“ více než 10 % úkolů na této úrovni práce s textem. Srovnáme-li závěr, ke kterému musíme jednoznačně dojít, tj. **práce s textem na úrovni jeho vyhodnocování je nedostatečná**, nabízí se vysvětlení příčiny propadu, na který jsme upozorňovali už grafem 1 – Srovnání výsledků českých žáků na dovednostních škálách v letech 2000 a 2009 (výzkum PISA).

Výsledky, ke kterým studenti dospěli, nelze hodnotit pozitivně. Jednoznačně musíme konstatovat, že práce s texty na úrovni prvního procesu porozumění dominuje. Naopak hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu je výrazně zanedbáváno, protože úkoly tohoto typu jsou ve výuce zařazovány velice zřídka – jen jeden úkol v každé třetí vyučovací hodině literární výchovy.

### ***Shrnutí kapitoly***

- Přestože lze výstupy studentských projektů považovat za velmi znepokojující, můžeme je zároveň vnímat vstřícně. Z hlediska jejich přínosu pro oborovou didaktiku a školskou praxi je možné v nich poměrně snadno najít **rezervy českého školství**. Pokud v pedagogické praxi budeme věnovat intenzivní pozornost **kvalitní a poučené práci s textem ve výuce mateřského jazyka**, ačkoli rozvíjení čtenářské gramotnosti nepovažujeme výhradně za úkol učitelů češtiny, výsledky se postupem času podle našeho názoru rozhodně dostaví. Opomíjeny

by neměly být samozřejmě ani faktory podílející se na budování čtenářských dovedností žáků (viz podrobně kapitola 2.2.2).

- Za koncepční a přínosné považujeme **vytváření nabídky co nejširší škály zajímavých a tematicky atraktivních textů** (ukázek textů), které žáky mohou zaujmout. Čtenářské aktivity žáků lze posílit intenzivněji, pokud učitel předem zpracuje podněcující a hloubavé otázky, které zohledňují efektivní práci s textem, aby se žáky zaměstnal přemýšlením o něm. Nutné je zapojit rozvoj myšlení jak nižšího, tak vyššího řádu, jež vede žáky k porozumění textu a úvahám o něm.

### ***Korespondenční úkol 3/2 KÚ***

Zamyslete se a pokuste se vzpomenout si, jaký jste měli vztah k učebnici českého jazyka či čítance. Ať už byl pozitivní či negativní, zkuste zdůvodnit případně i faktory, které se na tom podílely. Zaznamenali jste postupem času nějakou proměnu? Pokud ano, čím je podle vás způsobena?



### ***Korespondenční úkol 3/3 KÚ***

Hrál ve vašem vztahu k mateřskému jazyku či k četbě učitel nebo učitelka češtiny významnou roli? Jak vzpomínáte na výuku českého jazyka a literatury na základní škole?



### ***Korespondenční úkol 3/4 KÚ***

Zvažte, zda existuje kniha, která „nastartovala“ vaši touhu číst. Pokud ano, zamyslete se nad důvodem. Dále zapřemýšlejte nad tím, zda se váš čtenářský vkus nějak vyvíjí. Případně doporučte knihu vašim kolegům ve skupině.



### ***Korespondenční úkol 3/5 KÚ***

Poslechněte si autorskou pohádku Zdeňka Svěráka O požáru mlýna a vyjádřete na ni svůj názor. V čem tkví její hlavní poslání a jakých prvků komiky využívá? Dostupná také na: <http://dum.rvp.cz/materialy/zdenek-sverak-o-pozaru-mlyna.html>.





## Použitá literatura

DOLEŽALOVÁ, J. Výzkumy gramotnosti včera a dnes. In: *Všeobecné vzdělávání pro všechny. Sborník z mezinárodní konference*. Praha: Pedagogické muzeum JAK v Praze, 2004. S. 231–341. ISBN 80-901461-7-1.

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

GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.

GAVORA, P. Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In: *Pedagogika*, 2002, roč. 52. č. 2.

GAVORA, P. Čítance, písance a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. In: *Slovo o slove. Sborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickém fakulty Prešovské univerzity – ročník 12*. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2006, s. 23–30. ISBN 80-8068-491-X.

GEJGUŠOVÁ, I. *Vybrané kapitoly z didaktiky literární výchovy (distanční text)*. Ostrava, 2006.

GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Repronis, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.

HYPLOVÁ, J. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Oftis, 2010. ISBN 978-80-7368-919-3.

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

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.

MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Repronis, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. Učebnice mateřštiny a jejich role při výuce porozumění textu na ZŠ. In *Slovo o slove - ročník 15*. Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, 2009. s. 208–215. ISBN 978-80-8068-972-8.

METEKOVÁ SVOBODOVÁ, R. – ŠVRČKOVÁ, M. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura*. Ostrava: Oftis, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.



METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. – HYPLOVÁ, J. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. 1. vyd. Ostrava: Oftis, 2011. 180 s. ISBN 978-80-7464-003-2.

NAJVAROVÁ, V. Čtenářské strategie studentů PdF MU. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů III. Sborník příspěvků z 3. ročníku studentské vědecké konference konané 14. 12. 2005*. Olomouc: PdF UP, 2005, s. 242–243. ISBN 80-7040-789-1.

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

PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-597-2.

RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-2858-0.

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