

K FORMOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU PŘI VÝUCE MATEŘŠTINY

Radana Metelková Svobodová

Resumé: *Hledání efektivních možností vedoucích ke zkvalitňování čtenářské gramotnosti žáků v prostředí školy zaměstnává v současnosti jak pedagogickou teorii, tak praxi. Jedním z hlavních úkolů, který si vytyčujeme, je docílení komplexního náhledu nejen na didaktické prostředky užívané při výuce mateřského jazyka, ale i na další faktory významně ovlivňující formování čtenářských dovedností žáků mladšího školního věku. V návaznosti na dílčí závěry šetření PIRLS jsme se snažili mapovat aktuální situaci v edukační realitě, a to skrze realizaci analýz učebnic mateřštiny a pracovních listů s akcentem na výskyt úkolů a zadání vztahujících se k porozumění zařazovanému textu. Nedílnou součástí bádání bylo také monitorování výuky mateřského jazyka – všech jeho složek, tj. jazykové, komunikačně-slohové i literární.*

Klíčová slova: gramotnost, funkční gramotnost, základní (počáteční čtenářská) gramotnost, čtenářská kompetence, četba, čtení, čtenářství, porozumění textu, kurikulum, učebnice mateřštiny, učitel, výuka mateřského jazyka.

Abstract: *The search for effective options to improve literacy skills of pupils in the school has currently engaged both pedagogical theory and practice. One of our main tasks is to achieve a comprehensive view not only of teaching materials used in teaching of mother tongue, but also of other factors significantly affecting formation of reading skills of pupils of the 1st grade of elementary school. Following the partial results of PIRLS survey, we have tried to map current situation in the educational reality, namely by implementing analyzes of mother tongue textbooks and worksheets, with emphasis on the occurrence of tasks and assignments related to understanding of the given text. An integral part of the research was also monitoring of the mother tongue teaching – of all its parts, i.e. language, communication-stylistic and literary ones.*

Key words: literacy, functional literacy, basic (initial reading) literacy, reading skills, reading, reading process, readership, reading comprehension, curriculum, mother tongue textbook, teacher, teaching of mother tongue.

Úvod

Úroveň čtenářské gramotnosti žáků základní školy v současnosti stojí v centru pozornosti. Není však pouze objektem bádání výzkumných pracovníků, stále častěji je možno zaznamenat zájem ze strany učitelů všech typů škol či vedení těchto institucí. Hlavní důvod, který zmiňovaný zájem motivuje, jsou rozporuplné výsledky žáků základních škol v průběžně realizovaných srovnávacích mezinárodních šetřeních čtenářské gramotnosti.

Schopnost číst s porozuměním je potřeba považovat za podstatnou součást kvalitního života jednotlivce ve společnosti. Její úroveň mohou formovat jak činitelé ovlivňující tvorbu a následnou realizaci kurikula, tak učitelé v praxi, a to zejména skrze poučený přístup k výuce čtení a čtenářské gramotnosti. Významně by tyto snahy mohli posílit také autoři učebnic a metodických příruček pro učitele. Ti by za stávající situace měli přispět účelným začleňováním aktuálních a zajímavých textů s aktivizujícími úkoly a otázkami do textových didaktických materiálů, aby učitelům v praxi co nejvíce usnadnili přípravu na vyučování.⁽¹⁾

Za samozřejmé lze pokládat důkladné seznámení se všech zúčastněných se soudobým konceptem gramotnosti, jenž je prezentován jako gramotnost funkční. Jeho součástí je i čtenářská gramotnost, která podle řady odborníků dominuje všem ostatním (srov. např. P. Gavora, 2003, 2008; L. Liptáková, 2012; J. Havel, V. Najvarová, 2011 a další). Díky ní je každý jedinec následně

schopen získávat znalosti z různých oborů lidské činnosti, pracovat s nimi a využívat je v každodenním životě. Nemalý přínos je očekáván nejen v rámci celoživotního vzdělávání, průběžného zvyšování kvalifikace pro současný dynamický trh práce, ale i pro další zdánlivě běžné, avšak nepostradatelné aktivity rodinného a veřejného života.

V této souvislosti poukazuje na těsný vztah ekonomiky a vzdělání populace v produktivním věku také přední česká pedagožka J. Skalková (2007, s. 54), která tvrdí, že „*lidský kapitál vložený do vzdělávání se stává ve vyspělém světě tím nejdůležitějším*“. Společnost by se neměla zdráhat investovat do vzdělání mladých lidí, neboť následně může počítat s jejich aktivní a plnohodnotnou účastí na pracovním trhu. Jeho tradiční organizace se totiž postupně uvolňuje – do popředí vystupují nové cíle, které vyplývají z intenzivního rozvoje vědy a techniky; u budoucích pracujících, kteří by měli být schopni co nejpružněji se přizpůsobit, je možno očekávat častější změny pracovní činnosti, případně i odbornosti. Do budoucna proto nelze připravovat pracovníky pouze úzce kvalifikované, ale pracovníky flexibilní a schopné prohlubovat si vzdělání i v průběhu celoživotní pracovní dráhy. I z tohoto úhlu pohledu je role rozvíjení čtenářské gramotnosti v rámci povinné školní docházky zásadní.

Přestože je škola vnímána jako hlavní zprostředkovatel čtenářské gramotnosti (a s jistými výhradami se s tímto pohledem ztotožňujeme), není vhodné pomíjet ani další podstatné faktory ovlivňující její zkvalitňování. Od školy, zejména školy základní, se očekává, že výuka bude vedena kvalifikovaným způsobem, aby si žáci měli možnost co nejlépe osvojit strategie práce s textem. Domníváme se proto, že každý učitel mateřského jazyka (a nejen on) by měl cítit povinnost seznámit se s výsledky mezinárodních šetření, s jejich metodikami a výzkumnými nástroji. Jen tak bude kvalitním a kompetentním článkem v procesu budování čtenářských dovedností svých žáků. Nepoučená práce s texty, nezohledňující jednotlivé úrovně procesu porozumění textu a výsledky mezinárodních šetření, může vést ke stagnaci úrovně čtenářské gramotnosti žáků, popř. k jejímu poklesu.

Konstruktivní přístup k problematice výuky porozumění textu samozřejmě neshledáváme pouze ve sledování výsledků mezinárodních výzkumů a hodnocení inovovaných školských kurikulárních dokumentů. Zásadní východisko pro postupné zlepšování kvality čtenářských dovedností žáků základní školy spatřujeme jak v samotném výukovém procesu, tak také v kvalitě zpracování didaktických pomůcek, jak bylo již naznačeno.

Na základě poznatků získaných vlastním monitorováním výuky a analýzou učebnic mateřštiny se proto snažíme vytvořit doporučení pro pedagogickou praxi v podobě výstupů využitelných ve výuce. Za jeden z hlavních cílů pedagogické teorie i praxe považujeme systematické zvyšování efektivity výuky mateřského jazyka se zaměřením na porozumění textu jednotlivce. Podle našeho názoru je nezpochybnitelné, že žakovskou kompetenci vnímat text a učitelskou kompetenci učit práci s textem musíme nutně považovat za přímo závislé.

V tomto duchu se neslo a dále nese naše badatelské úsilí, jímž se snažíme mapovat proces budování čtenářských dovedností žáků mladšího školního věku. Učitele mateřštiny pokládáme za dominantního činitele, jenž plánuje a řídí výukový proces a ovlivňuje obsah výuky. Záleží totiž na jeho odborných, pedagogických a didaktických kompetencích, jak zvládne zorganizovat formování čtenářské gramotnosti žáků a současně vše úspěšně transformovat v pedagogickou praxi. Ve středu našeho zájmu samozřejmě nemůže stát jen učitel a vyučování mateřského jazyka, ale i užívané didaktické prostředky, s nimiž učitelé ve výuce nejčastěji pracují. Tuto oblast pokládáme za velmi nosnou a výhledově neopomenutelnou. Dosavadní výsledky naznačily, jaké zásahy by u užívaných didaktických prostředků byly užitečné.(2)

Stat'

Uvědomujeme si, že stav rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku v dnešní edukační realitě je problematické postihnout v celé jeho šíři. Naše výzkumné snahy se z toho důvodu opíraly o některé z výsledků mezinárodního výzkumu PIRLS, které díky realizaci dotazníkových šetření stále poskytuje cenné didaktické výstupy. Příležitost srovnávat úroveň

porozumění textu žáků jednotlivých zemí spojená s možností zohlednit a porovnat způsoby jejího dosahování, a to jak ve školském, tak v rodinném prostředí, je z našeho pohledu nedoceníitelná.

S ohledem na počáteční výzkumné záměry si dovoluujeme konstatovat, že pokládáme vlastní badatelské úsilí za obohacující a závěry, k nimž jsme dospěli, vnímáme jako využitelný základ pro další studie.(3) Zprvu jsme pracovali s výstupy výzkumu PIRLS z roku 2001, jehož výsledky ukázaly, že čeští i slovenští pedagogové využívají učebnice mateřského jazyka při rozvíjení porozumění textu jako základní zdroj. Platnost tohoto výstupu jsme ověřovali skrze monitorování výuky mateřštiny v průběhu roku 2010. Neomezovali jsme se však pouze na sledování aktivit spojených s rozvíjením porozumění textu a užitým didaktickým prostředkem. S odstupem se dá konstatovat, že zvolený úhel pozorování se ukázal jako nosný. Zjistili jsme totiž, že 72 % sledované výuky mateřského jazyka se zakládalo na práci s didaktickými prostředky a že při výuce mateřštiny ve 2. až 5. ročníku ZŠ se téměř 30 % pozorovaného času pracovalo s učebnicí. Ta byla nejhojněji užívána ve fázi osvojování nového učiva a pak při jeho upevňování.

Další výzkumné snahy se soustředily na kvalitu začleňovaných činností, jež směřují k rozvíjení jednotlivých úrovní porozumění textu právě prostřednictvím učebnic, popř. dalších didaktických prostředků. Ukázalo se, že v 1. ročníku ZŠ se učitelé věnovali téměř výhradně budování základní (počáteční čtenářské) gramotnosti a při výuce čtení se cíleně zaměřovali jen na upevňování jeho techniky (více k tomu viz R. Metelková Svobodová, 2013). Učitelé 2. ročníku zařazovali převážně úkoly ověřující *pamětní reprodukci informací* z textu a ve všech dalších ročnících, tj. ve 3. až 5. ročníku ZŠ, byl takový typ zadání rovněž výrazně preferován. Výsledky monitorování výuky jazykové a komunikačně-slohové složky naznačily, že dnešní stav rozvíjení porozumění textu na všech jeho úrovních nelze zatím pokládat za uspokojivý.

Obdobné závěry vyplynuly také z navazujícího pozorování výuky literární výchovy na 1. stupni ZŠ v roce 2011. Ve všech vyučovacích jednotkách znatelně převažovalo zastoupení úloh zaměřených na *pamětní reprodukci* či jednoduché *vyhledávání informací* z textu, a to u více než 53 % zadání. Další postupy porozumění, tj. *vyvozování závěrů*, *interpretace a integrace myšlenek*, se objevily shodně u necelých 22 % úkolů. Podotýkáme, že jakkoli se tento procentuální výsledek jeví být uspokojivý, údaje, k nimž jsme dospěli v jednotlivých ročnících, se velmi odlišovaly. Nejvíce opomíjenými se ukázaly být úlohy vyžadující *hodnocení obsahu a jazyka textu* (zaznamenáno pouze 2,9 % ze všech zadání), což koresponduje s výsledky měření výzkumů PIRLS i PISA – se zadáními tohoto druhu se žáci při výuce zpravidla nesetkávají, proto je při testování zvládají hůře. V obdobném duchu se nesly výsledky pozorování výuky v roce 2013, jímž jsme ověřovali platnost původních zjištění. Přestože byly zaznamenány jisté posuny v rozložení úloh na jednotlivých úrovních porozumění, práce s textem soustřeďující se na jeho hodnocení a jazyk se stále nevyskytovala v dostatečné míře (srov. Tabulka 1). Závěry pozorování výuky 1. stupně ZŠ navíc umocnily výstupy monitorování výuky mateřštiny na 2. stupni ZŠ, které prokázaly obdobný stav. Téměř 50 % úkolů se soustředilo na jednoduché *vyhledávání explicitně uvedených informací* a jen 14 % úloh sledovalo *hodnocení jazyka a prvků textu*. Zbývajících 38 % zadání směřovalo k *interpretaci textu* a *vyvozování závěrů* z něj.

Procentuálně vyjádřené výstupy našeho pozorování komparujeme s procentuálním zastoupením jednotlivých postupů porozumění v testech mezinárodního šetření PIRLS (a prePIRLS), které jsou metodikou výzkumu stanoveny (srov. E. Potužníková, 2010, s. 13). Tabulkou 1 provádíme celkové srovnání. Upozorňujeme zejména na sloupec uvádějící údaje o testech prePIRLS, přestože se jedná o testy, jež jsou ve výzkumu PIRLS záměrně pojaty jako testy méně náročné a jsou určeny především pro hodnocení základních čtenářských dovedností. V porovnání s rozložením testových úloh PIRLS je patrné, že jsou upřednostněny úkoly *vyhledávající explicitně uvedené informace* (50% zastoupení), jež odpovídají čtenářským dovednostem na úrovni základní (bázové, rané, počáteční čtenářské) gramotnosti. Testové nástroje PIRLS však zadání na této úrovni porozumění zařazují jen u 20 % úkolů. Srovnáme-li výsledky získané monitorováním výuky literární výchovy v moravskoslezském regionu, dojdeme k závěru, že práce s texty na úrovni prvního postupu porozumění zřetelně dominuje, kdežto *hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu* je nápadně zanedbáváno. Výsledky českých žáků mladšího školního

věku na této úrovni porozumění si proto dovoluujeme vyhodnotit jako nedostatek způsobený stavem edukace, neboť se zadáními tohoto typu se žáci ve výuce setkávají jen zřídka. Z výsledků tedy plyne, že učitelé průměrně zařazují pouze jeden úkol vyžadující *hodnocení textu* v každé třetí vyučovací hodině literární výchovy a že zaznamenaný stav výuky by odpovídal spíše požadavkům testů prePIRLS.

Málo potěšitelné výstupy poskytlo i doplňující pozorování výuky mateřského jazyka na 2. stupni českých ZŠ. Učitelé preferovali úlohy na nejnižší úrovni *vyhledávání informací* a četnost zadání tohoto typu dvojnásobně převyšovala zastoupení úkolů v testech PIRLS. Obtížnější úlohy vyžadující zpracování informací, tj. postup porozumění – *vyvozování závěrů a interpretace*, se ve výuce neobjevily ani v rozsahu, v němž jsou zařazeny v testovacích nástrojích pro žáky mladšího školního věku PIRLS; obdobně tomu bylo i u úkolů *hodnotících obsah a jazyk textu*.

POSTUPY POROZUMĚNÍ	prePIRLS	PIRLS	VÝUKA LV 1. STUPEŇ 2011	VÝUKA ČJ 1. STUPEŇ 2013	VÝUKA ČJ 2. STUPEŇ
vyhledávání informací	50 %	20 %	53,3 %	45,5 %	48 %
vyvozování závěrů	25 %	30 %	21,9 %	13,8 %	38 %
interpretace	25 %	30 %	21,9 %	30,6 %	
hodnocení textu		20 %	2,9 %	7,9 %	14 %

Tabulka 1 Komparace zastoupení procesů porozumění

Za nezbytnou součást mapování stavu výuky mateřského jazyka považujeme i kvalitu zpracování aktuálně užívaných učebnic, tedy nejčastěji uplatňovaných didaktických prostředků. Provedení obsahových analýz několika učebnicových sad pomohlo dokreslit pohled na jednu z důležitých komponent procesu rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků základní školy. Analýzou jazykových učebnic zohledňující primárně zastoupení souvislých textů a jejich další využití při formování jeho porozumění na všech úrovních jsme zjistili, že tři české nejčastěji používané učebnice jazyka nezpracovávají potřebným způsobem a v dostatečném rozsahu nabízený potenciál implementovaných textů. Obdobně v tomto ohledu dopadly také analyzované slovenské jazykové učebnice. Náš pohled doplnily také analýzy čítanek sledovaných nakladatelství. Při jejich obsahové analýze jsme vycházeli z koncepce učebnic, tj. vyhodnocovali jsme úkoly, které jsou přiřazeny ke každé ukázce a které se týkají nejen její literárněvýchovné interpretace, ale i porozumění textu, od něhož se interpretace musí nutně odvíjet.(4)

Avšak ani analýzou nejčastěji používaných čítanek, jejich pracovních sešitů a metodických příruček jsme nedospěli k pozitivním výsledkům. Došli jsme ke zjištění, že 60 % zadání se vztahuje k porozumění textu na úrovni základní gramotnosti, tzn. opět je vyžadováno především *vyhledávání explicitně uvedených informací*. Nejnáročnější úroveň porozumění (*hodnocení obsahu textu*) se objevila v českých čítanekách jen u 14 % úkolů a u slovenských čítanek pro 2. až 4. ročník pouze ve 4 %. Povzbudivěji vyznívají až výsledky doplňujících analýz nově vydaných čítanek nakladatelství Fraus, a to jak pro 1. stupeň, tak pro 2. stupeň ZŠ, a čítanek nakladatelství SPN pro 2. stupeň ZŠ. V Tabulce 2, jíž sumarizujeme dosažené výsledky, uvádíme pouze údaje získané analýzami čítanek a pracovních listů určených pro výuku na 1. stupni ZŠ.(5)

POSTUPY POROZUMĚNÍ	PIRLS	ČÍTANKY ALTER, NOVÁ ŠKOLA, SPN	SLOVENSKÉ ČÍTANKY	ČÍTANKY DIDAKTIS	ČÍTANKA FRAUS (4. R.)	PRACOVNÍ LISTY 2013
vyhledávání informací	20 %	59 %	61 %	43 %	18 %	78,8 %
vyvozování závěrů	30 %	15 %	26 %	24 %	26 %	12,1 %
interpretace	30 %	12 %	9 %	26 %	30 %	6,4 %
hodnocení textu	20 %	14 %	4 %	7 %	26 %	2,7 %

Tabulka 2 Komparace zastoupení procesů porozumění

Ukazuje se, že jak nejčastěji užívané české čítanky, tak slovenské čítanky se soustřeďují zejména na vyhledávání jednodušších faktografických údajů (kde či kdy se příběh odehrál, kdo je hlavní postava aj.). Úkoly náročnějšího charakteru, jež žáky vedou k přemýšlení o textu (o jeho obsahu a jazyce), k vyvozování závěrů na základě textu či k uvažování o příběhu a usouvztažňování jeho obsahu s vlastními čtenářskými zkušenostmi, jsou v čítankách zastoupeny méně, než by bylo zapotřebí.

Je zřejmé, že učebnice nejsou jedinou využitelnou didaktickou pomůckou a že velký díl práce by měli zastat učitelé. Navíc údaje uvedené ve třetím sloupci Tabulky 1 naznačují, že stav výuky literární výchovy se na budování čtenářských dovedností žáků mladšího školního věku příliš efektivně nepodílí. Bylo zjištěno, že učitelé náročnější zadání obsažené ve výukových materiálech do své výuky nezařazují. Poukazujeme zejména na rozdíl mezi počtem úkolů hodnotících text v čítankách a výskyt úloh tohoto druhu v hodinách literární výchovy (srov. Tabulka 2) – byl zaznamenán výrazný úbytek zadání. Obdobně vyznívá také výsledek monitorování výuky v roce 2013 (srov. čtvrtý sloupec Tabulky 1) a dále pak výsledky dosažené analýzou pracovních listů (srov. Tabulka 2). Závěr, k němuž docházíme, odkrývá pravděpodobně problematická místa školní edukace, která se odrážejí ve výsledcích českých žáků v mezinárodním testování.

Přestože zjištěná data považujeme za znepokojivá, domníváme se, že je potřebné přijmout je i jako fakt pozitivní: vedou k poučení a dávají podněty pro oborovou didaktiku a školskou praxi. Lze v nich totiž hledat rezervy základního školství. Předpokládáme, že pokud budeme v pedagogické praxi věnovat intenzivní pozornost kvalitní a poučené práci s textem ve výuce mateřského jazyka (ačkoli rozvíjení čtenářské gramotnosti nepovažujeme výhradně za úkol učitelů mateřštiny), významně se to projeví i na úrovni porozumění textu žáků v dalších kolech mezinárodních testování. Na základě výstupů našich badatelských snah docházíme k jednoznačnému, avšak nepřekvapujícímu závěru – učitele je nezbytné stále považovat za hlavního činitele formování čtenářské gramotnosti žáků. Učitelova kompetence práci s textem učit se nezbytně odvíjí od jeho teoretické znalosti procesu porozumění textu a vhodného didaktického uchopení, tj. schopnosti transformace teoretických poznatků do pedagogické praxe.

Tento závěr stvrzují také výstupy dílčích výzkumných sond (srov. R. Metelková Svobodová, 2013), které prokazují, že ani práce s kvalitně zpracovanou čítankou v kombinaci s metodou zvanou Dílna čtení nezaručuje plně, že žáci na konci 2. období 1. stupně ZŠ dosahují lepších výsledků v porozumění textu než žáci s klasicky vedenou výukou podpořenou zastaralejší učebnicí. Z našeho pohledu není zcela ideální ani neuvážené prosazování metody Dílna čtení, kdy každý žák čte svůj vlastní text, tj. text odlišný, a následně o něm sám hovoří. Domníváme se, že tato forma práce s texty má svá úskalí a nemusí žáky dovést k odhalování významu přečteného textu. Zařazované aktivity po přečtení pak spíše svádějí k podávání základních informací o čase, místech nebo hlavních postavách knih a spočívají pouze v reprodukci stěžejních zapamatovaných informací. Také příprava učitele na hodnocení jazyka textu je nereálná, pokud sám knihu nebo ukázkou nepřečetl. Uvědomujeme si, že výstupy provedené dílčí sondy jsou jen informativní, přesto je pokládáme za hodné zamyšlení.

Naše další realizované výzkumné snahy navíc odhalují, že řada učitelů 1. stupně ZŠ nemá žádné povědomí o výzkumech čtenářské gramotnosti.(6) Výzkumy PIRLS a PISA znalo na počátku roku 2013 sice 60 % učitelů s pedagogickou praxí do pěti let, ale jen necelých 12 % učitelů s praxí nad pět let. Za zarážející považujeme, že téměř 70 % učitelů s delší praxí nezná ani jeden z výzkumů. Na základě odpovědí učitelů s delší pedagogickou praxí se domníváme, že oni sami nejvíce zájem o aktivní sebevzdělávání se v této oblasti, neboť s běžně dostupnými materiály (přístupnými na internetu) se neseznámilo 75 % z nich, přestože 40 % těchto vyučujících tvrdí, že informace o čtenářské gramotnosti čerpají právě z internetu. Z odpovědí učitelů usuzujeme, že se nesnaží přistupovat k budování čtenářské gramotnosti svěřených žáků aktivně. Jejich cílem není obsáhnout co nejkvalitněji celou problematiku a posílit vlastní pedagogické a didaktické kompetence, chtějí jen přejímat zpracované návody a hotové produkty, které pak bez dalších úprav a zamyšlení se nad jejich úrovní zařazují do výuky.

Zjištěnou situaci vnímáme jako znepokojivou, neboť výsledky ukazují, že učitelé na základě své neznalosti a neinformovanosti nejsou schopni identifikovat zadání vztahující se k náročnějším postupům porozumění a z toho důvodu si dovolí obtížnější zadání integrovaná v učebnicích vypustit (srov. údaje z Tabulky 1 a 2). Řešení komplikované situace shledáváme spíše na úrovni státní než školské, tuto státní oblast však nechceme předjímat.⁽⁷⁾ Podle našeho názoru je na slovenské straně mírně příznivější situace, přispívají k tomu zejména snahy o transformaci kvalitních teoretických východisek do pedagogické praxe (srov. práce O. Zápotočné, P. Gavory, L. Liptákové a dalších).

Za žádoucí pokládáme soustředit se cíleně na posílení těch kompetencí učitelů, které souvisejí s výukou porozumění textu. Pedagogové takto vybavení by měli být schopni vytvářet nabídku co nejširší škály zajímavých a tematicky atraktivních textů (ukázek textů), jimiž žáky dokážou zaujmout. Čtenářské aktivity žáků lze posílit intenzivněji, pokud učitel předem zpracuje podněcující otázky, jež zohledňují efektivní práci s textem, aby o něm žáci se zaujetím přemýšleli. Nutné je zapojit rozvoj myšlení jak nižšího, tak vyššího řádu, které vede k porozumění textu a souvisejícím úvahám o něm. Potřebnou diskusi o přečteném lze motivovat zejména tím, jak se liší prožívání a vnímání jednotlivých částí textu právě na základě rozdílnosti čtenářských kompetencí žáků. Vzniká zde dostatečný prostor pro kvalitně vedenou diskusi o textu, jež by pod vedením poučeného učitele neměla sklouznout pouze do faktografické roviny, jak tomu doposud ve školách bývá.⁽⁸⁾

Závěr

Ačkoli je čtení s porozuměním řazeno stávajícím českým kurikulem do rámce jedné ze tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura (komunikační a slohové výchovy), pokládáme za nezbytné upozornit na skutečnost, že k budování čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku je potřebné přistupovat systematicky ve všech složkách výuky mateřštiny. Současně je vhodné podpořit její formování i v dalších vzdělávacích oborech. Pokud zjednodušeně shrneme zjištěné výstupy, lze tvrdit, že závěry, k nimž jsme dospěli, nápadně korespondují s rozložením čtenářských dovedností žáků mladšího školního věku, které vyplynuly z testování PIRLS a následně také PISA. Aktuální stav výuky mateřského jazyka nelze hodnotit jako uspokojivý a jeho zlepšení závisí zejména na cílené aktivitě ze strany pedagogů.

Poznámky

- (1) Tímto tvrzením odkazujeme zejména na výsledky analýz několika učebnicových sad mateřského jazyka pro 1. stupeň ZŠ (srov. R. Metelková Svobodová, 2013).
- (2) Rozsah příspěvku nám však dovoluje upozornit pouze na některé dosažené výstupy. Ty se vztahují k výsledkům analýz učebnic a pracovních listů na 1. stupni ZŠ.
- (3) Aktuálně se soustředíme na zjišťování čtenářských strategií žáků mladšího školního věku prostřednictvím moderní technologie – Eye Trackingu (realizováno v rámci specifického vysokoškolského výzkumu – projekt SGS14/PdF/2014 – na PdF OU v Ostravě).
- (4) Odkazujeme na výsledky analýz tří nejčastěji užívaných učebnicových sad v Moravskoslezském kraji, a to Alter, Nová škola a SPN a jedné slovenské učebnicové sady schválené aktuálně k užívání (podrobněji k tomu viz R. Metelková Svobodová, 2013).
- (5) V dotazníkovém šetření mezinárodního výzkumu PIRLS se ukázalo, že pracovní listy jsou druhým nejčastěji užívaným zdrojem ve výuce češtiny při budování žákovských čtenářských dovedností.
- (6) Do zmiňovaného dotazníkového šetření se v roce 2013 zapojilo 100 učitelů vyučujících v moravskoslezském regionu.
- (7) Pozitivně však nyní nahlížíme na aktivity České školní inspekce ČR související se sledovanou problematikou, které jsou prezentovány také na webových stránkách zmiňované instituce. Poukazujeme zejména na vydání několika analyticko-metodických materiálů.
- (8) Tímto směrem je vedena také vysokoškolská výuka didaktiky mateřského jazyka na PdF OU v Ostravě.

Literatura

- GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991. ISBN 80-08-00333-2.
- GAVORA, P. a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu žiaka*. Nitra: ENIGMA, 2008. ISBN 978-80-89132-57-7.
- GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. *Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2003. ISBN 80-223-1869-8.
- HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V. a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- KRAMPLOVÁ, I. a kol. *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: ČŠI, 2012. ISBN 978-80-905370-3-3.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: PdF Prešovskej univerzity v Prešove, 2012. ISBN 978-80-555-0643-2.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry*. Prešov: PdF Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0462-9.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-451-1.
- POTUŽNÍKOVÁ, E. (ed.) *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0607-9.
- PRŮCHA, J. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: ČSAV, 1987.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- ZÁPOTOČNÁ, O. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album, 2004. ISBN 80-968667-3-7.
- ZÁPOTOČNÁ, O. Optika merania a hodnotenia čitateľskej gramotnosti a jej dôsledky pre prax vyučovania čítania. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, ročník 14*. Prešov, 2008. ISBN 978-80-8068-752-6, s. 64–75.

Jméno, adresa pracoviště

Doc. PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Mlýnská 5
Ostrava 1