

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM Z POHLEDU UČITELE CIZÍHO JAZYKA

Vlasta GALISOVÁ

Abstrakt

Příspěvek si všímá možností využití metodiky čtení cíleně užívané v hodinách anglického jazyka při práci s odborným textem psaném v jazyce mateřském. Mapuje propracovanou metodiku čtení s porozuměním ve výuce anglického jazyka a nabízí možnosti její aplikace v rozvíjení čtenářských dovedností při práci s různými typy textů.

Klíčová slova: Čtenářská gramotnost, čtení s porozuměním, čtenářské strategie, čtenářské dovednosti, čtenářské aktivity, druhý jazyk, skimming, scanning.

COMPREHENSIVE READING FROM A FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S POINT OF VIEW

Abstract

The article focuses on well-developed reading comprehension methodology in English Language Teaching and pays attention to the possibilities of utilization it to improve reading comprehension in mother tongue.

Keywords: Reading literacy, comprehensive reading, reading strategy, reading skills, reading strategies, reading activities, the second language, skimming, scanning.

Úvod

Čtenářská gramotnost je v poslední době velmi diskutovaným tématem. Vedou k tomu zejména nelichotivé výsledky našich žáků v mezinárodním srovnání¹. Příspěvek si klade za cíl upozornit na skutečnost, že se při rozvíjení čtenářských dovedností žáků poněkud opomíjí velmi propracovaný a zavedený systém práce s textem uplatňovaný ve výuce anglického jazyka. S výukou druhého jazyka začínají žáci v současnosti povinně ve třetí třídě, často však již ve třídě první. A ve většině případů je zvoleným jazykem právě jazyk anglický.

Žáci se tedy již od první cílené práce s textem setkávají zároveň s typy úloh, které je nutí s daným textem pracovat v nejrůznějších rovinách. Moderní jazykové učebnice zahraničních nakladatelství (CUP, OUP, Longman a další) komplexně rozvíjejí všechny jazykové dovednosti: čtení, psaní, naslouchání a mluvení. Strategie, které se žáci takto učí, lze

¹ Čeští žáci mají podle zjištění mezinárodního výzkumu PISA (Programme for International Student Assessment) z roku 2009 největší problémy s posuzováním obsahu a formy textu. Lépe na tom jsou s vyhledáváním informací v textu a jejich zpracováním, ale i v tom jsou podprůměrní. V České republice vzrostlo zastoupení žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí, kteří by mohli mít problémy při dalším studiu nebo při uplatnění na trhu práce. Podíl těchto žáků je nyní nad mezinárodním průměrem a činí 23 %. Přitom se ukázalo, že na celkovém zhoršení výsledků českých žáků se podílejí zejména chlapci.

Kromě testů, které se zaměřovaly na úlohy v oblasti čtenářské gramotnosti, poskytovali žáci v doprovodném dotazníku i informace o svých názorech a postojích k četbě. Pro třetinu českých žáků je čtení oblíbenou činností, pro třetinu je ale naopak ztrátou času. Nejlepší vztah ke čtení mají žáci gymnázií, nejméně zajímavé je pro žáky středních odborných škol bez maturity. V rozmezí devíti let (2000–2009) se v České republice výrazně snížil počet žáků, kteří uvedli, že čtou denně nějakou dobu pro radost.

zcela přirozeně používat i v mateřském jazyce, z pohledu čtenářské gramotnosti také při práci s jakýmkoliv textem. Je potřeba, aby si žáci na všech stupních škol uvědomili, že dovednost čtení s porozuměním, kterou ovládají v cizím jazyce, mohou aplikovat při jakékoliv práci s textem. K tomu je ovšem musíme cíleně vést. Často, jako kdyby se zazvoněním zvonku zavřeli nejenom učebnice anglického jazyka, ale i nabyté čtenářské dovednosti a strategie.

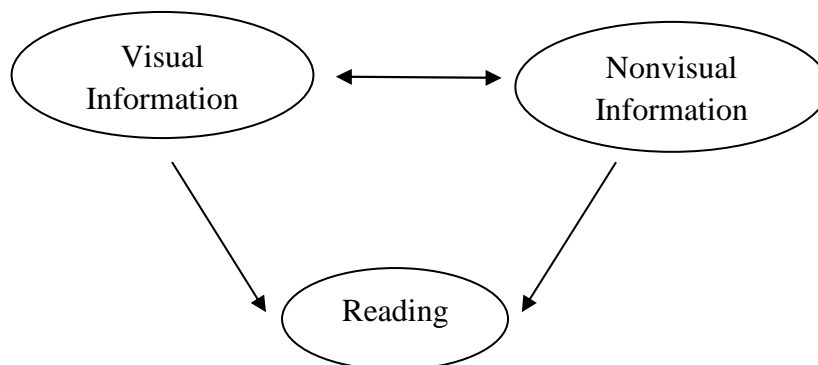
1 Teoretická východiska

1.1 Proces čtení

Smith (1991, s. 1) charakterizuje čtení jako unikátní intelektuální proces. Úspěšné čtení není výsledkem jednoho konkrétního mozkového centra. Je souhrou mnoha okolností, zahrnujících prostý pohyb očí, mechanismy paměti, pozornosti, jazykové znalosti, osobnost čtenáře, sociokulturní rozdíly, interpersonální vztahy a podobně. Zároveň upozorňuje, že jakkoliv čtení začíná pohybem očí, měli by oči samotné hrát při čtení minoritní roli.

Je třeba mít stále na paměti, že zatímco dospělý vidí pod napsaným textem význam, dítě vidí nejdříve shluk písmen. Jistě, vizuální vjem aktivuje mozek, ale Smith upozorňuje na zásadní vztah mezi vizuálními informacemi a informacemi bez vizuální stimulace. Vztah charakterizuje jako reciproční (1991, s. 14), cit.: „The more nonvisual information you have when you read, the less visual information you need.“.

Obrázek 1. Visual and nonvisual information (Smith, 1991, s. 14)



Velmi jednoduše řečeno: čím více toho víš, tím méně informací hledáš. Dopravní značku či reklamu na billboardu dokážeme rozeznat i na velkou vzdálenost a ve velké rychlosti, pokud ji známe a víme, co můžeme očekávat. Jestliže je ale například reklama v cizím jazyce, jestliže značku neznáme, pak musíme přijet blíže. Musíme se zaměřit na jednotlivá písmena, abychom je poskládali v celek. Určité množství vstupních informací a znalostí potřebujeme při četbě jakéhokoliv textu. Množství vizuálních informací, které dokáže mozek v určitém časovém úseku vstřebat, je limitováno. A pokud je většina těchto informací pro mozek zcela nová, dochází ke stále větší prodlevě mezi percepcí a recepcí a současně s tím ke stále větší únavě. Proto by měl učitel mít stále na paměti, že pro děti, které s četbou teprve začínají, je většina informací nová. Stupňující se únava pak logicky vede k nechuti v četbě pokračovat.

Wallace (1993, s. 6) charakterizuje hlavní důvody, které nás vedou k četbě. Jako první uvádí tak zvané „čtení pro přežití“. V nynější společnosti jsme obklopeni nápisy, příkazy, zákazy a informacemi, které musíme úspěšně dekodovat, pokud chceme přežít (ať již obrazně,

či fakticky)². S tímto důvodem těsně souvisí důvod další. Čteme, abychom získali informace, abychom se vzdělávali, abychom věděli. Mít informace je v dnešní době nezbytností, která v podstatě s „přežitím“ úzce souvisí. Třetím důvodem, ale jistě ne důvodem zanedbatelným, je čtení pro potěšení. „Čtení je prostředek i nástroj lidské kultury, nikoli jenom jedna z technik k získávání informací, a proto obsahuje mnoho zjevných i skrytých složek – nejen znalosti a dovednosti, ale také postoje, hodnoty a zkušenosti.“³

1.2 Čtení s porozuměním – čtenářská gramotnost

Pojetí čtenářské gramotnosti prochází stálým vývojem a zpřesňováním. Mezinárodní výzkum Organisation for Economic Co-operation and Development (dále OECD) Programme for International Student Assessment (dále PISA) ji definuje takto: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“

V rámci pracovní skupiny, tzv. odborného panelu Výzkumného ústavu pedagogického (dále VÚP) ke čtenářské gramotnosti, ve kterém byli zastoupeni učitelé základních škol a vědečtí pracovníci, byl vymezen obsah pojmu čtenářská gramotnost. Stávající definice PISA a The Progress in International Reading Literacy Study (dále PIRLS) zohledňují pouze některé složky čtenářství, a to především ty, které lze testovat. Čtenářská gramotnost však zahrnuje i netestovatelné složky, postojovou a hodnotovou rovinu, např. vztah ke čtení. Proto byla vymezena komplexněji – jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Toto komplexní vymezení se stalo podkladem k prozkoumání pozice čtenářské gramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná:

- **vztah ke čtení** – předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst;
- **doslovné porozumění** – čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekodovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností;
- **vysuzování a hodnocení** – čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů;
- **metakognice** – součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření;
- **sdílení** – čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři. Svě pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech;

² Uvědomme si například, jaké fatální následky by mohla mít skutečnost, kdyby řidič nepřečetl nápis STOP.

³ *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* (2010) Praha: Česká školní inspekce [online]., [cit. 2012-04-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.

- **aplikace** – čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.⁴

2 Aktivní čtení a čtenářské aktivity

Při práci s textem je učitel v hodinách anglického jazyka přímo veden učebnicí k rozvíjení strategií úspěšného čtení. Samotnému čtení předchází řada tzv. pre-reading aktivit. Následuje práce s textem a řešení určitých typů úloh k textu. Závěrečnou práci s textem tvoří tzv. after-reading aktivity. Stejným způsobem mohou žáci pracovat s textem i v jazyce mateřském. Učitel českého jazyka má práci ztíženou tím, že si tyto aktivity, návodné otázky, rozvíjející úlohy – na rozdíl od propracovaných jazykových učebnic – musí tvořit a vymýšlet sám. Pokud však bude vycházet ze skutečnosti, že pro žáky tento způsob práce není neznámý, zabere mu samotná příprava minimum času. V konečném důsledku by naznačený způsob práce měl provázet automaticky veškerou práci s textem, a to nejenom v hodinách českého či cizího jazyka.

2.1 Pre-reading: aktivity předcházející samotnému čtení

Pre-reading aktivity mají za úkol především vzbudit zájem, aktivovat žáka. Můžeme použít název článku, nadpisy v textu, obrázky, ilustrace, grafy, veškeré grafické aspekty textu k predikaci, k úvahám a diskuzi o možném obsahu článku. Právě predikování stimuluje žákův zájem, zvědavost. Je vhodné doplnit tyto úvahy (podle časových možností) myšlenkovou mapou na tabuli a podobně. Zároveň vedeme žáky k přemýšlení o účelu, důvodu čtení. Co chceme zjistit? Čeho chceme dosáhnout? Co se dozvíme? K čemu nám to bude?

2.2 Samotné čtení a aktivity v průběhu čtení

Mnoho aktivit, určených k zvyšování čtenářské rychlosti, sleduje dva hlavní cíle:

1. číst rychle a najít podstatu daného oddílu, části, pasáže textu;
2. číst rychle a najít určitou konkrétní informaci.

Při čtení v hodinách angličtiny jsou žáci od počátku seznamováni se dvěma základními typy čtení, tzv. *skimming reading* a *scanning reading*. Tento způsob práce s textem rozvíjíme i v hodinách mateřského jazyka a stejně užitečný je i při práci s odborným textem v následném sekundárním vzdělávání. Zároveň můžeme hovořit o čtení intenzivním a extenzivním. Čtení extenzivní je čtení delších a dlouhých textů, zpravidla pro potěšení, pro radost. Je plynulé a cílem je hlavně obecné, celkové porozumění. Intenzivní čtení představuje čtení kratších textů, extraktů a rychlé hledání specifických informací. Tento typ čtení je typický při studiu, kde je důraz kladen na preciznost a výstižnost. Žáci většinou pracují tímto způsobem s texty celý den, ve všech předmětech. Jak při extenzivním čtení, tak hlavně při čtení intenzivním používáme metodu *skimming* i *scanning*.

Typickou úlohou pro *skimming* jsou učitelovy otázky typu: „Odehrává se příběh v restauraci, nebo doma?“ či „Petr ve svém příběhu vzpomíná na zimní, nebo jarní prázdniny?“ apod. Jedná se o globální informace a žák by měl být schopen najít informaci rychle, bez podrobného pročítání jednotlivých slov. Měl by zvládnout techniku čtení ve shlucích, v menších porcích textu. *Skimming* je tedy primárně zaměřen na nalezení klíčových situací, hlavní myšlenky, základní struktury apod.

⁴ *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele.* (2010) Praha: Výzkumný ústav pedagogický [online]., [cit. 2011-04-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzdělávání1.pdf>>.

Scanning představuje čtení podrobné. Je zaměřen na detaily v textu. Typickými otázkami mohou být otázky typu: „Co měla Katka oblečené na večírku?“; „V kolik hodin odjíždí vlak do Olomouce?“ Často jsou použity úlohy typu pravda/nepravda (true/false questions), kdy žáci zjišťují, zda dané tvrzení je vzhledem k textu pravdivé, či ne. Častý je také výběr z více možností, např. a, b, c, d (multiple-choice). Na vyšších úrovních se objevuje doplňování vět či odstavců vyňatých z textů zpět, vždy s jednou, nesprávnou, variantou navíc.

Cross (1991, s. 260-261) uvádí řadu specifických úloh zaměřených na rozvíjení jak skimming, tak i scanning dovednosti. Domníváme se, že tyto úlohy je velmi dobře možné aplikovat s menšími úpravami i při rozvíjení čtenářských dovedností v mateřském jazyce. Pokud si učitel připraví vhodný materiál, zaberou tyto aktivity pouze několik minut před další prací v hodině.

Skimming aktivity:

Najdi událost.

Při práci s životopisem hledají žáci hlavní přínos dotyčného člověka, základní událost v jeho životě.

Vyber nadpis.

Žáci vybírají nejvhodnější nadpis k textu z dané nabídky. Mohou také rozdělit jednotlivé, předem dané nadpisy k jednotlivým odstavcům.

Nakresli (napiš, řekni) důsledek.

Žáci se snaží zjistit, jaký je názor autora textu (napiš, nakresli, řekni).

Najdi otázku.

Jakou otázku si autor kladl před psaním textu? Na co se snaží odpovědět? Žáci se snaží najít prvotní impuls autora k napsání textu.

Vymysli nadpis.

Žáci vymyslí alternativní nadpis pro celý text, případně i pro jednotlivé odstavce.

Scanning aktivity:

Vyměň staré slovo za nové.

Takto aktivita je výborná pro rozvíjení slovní zásoby, pro práci se synonymními výrazy, s opozity a podobně. Žáci například hledají slovo, které znamená *špinavý* (*znečištěný*), hledají frázi, která vyjadřuje opačný význam k *byl zaujatý* (*nudil se*).

Najdi mluvnický znak.

Vyhledávají v textu specifické slovní druhy, slova v určitém pádu a jiné, vždy v souladu s probíraným gramatickým učivem.

Najdi konkrétní program, reklamu, odjezd vlaku.

Žáci mají k dispozici kopie reálných jízdních řádů, TV programů, inzertních časopisů apod.

Srovnej detaily.

Žáci mají k dispozici různé informační brožury podobného zaměření a zjišťují, která cestovní kancelář např. nabízí lety do Bulharska a srovnávají, případně který obchod nabízí levnější pečivo. Tyto aktivity jsou ideální v rámci mezipředmětových vztahů či průřezových témat (environmentální výchova, multikulturní výchova).

Prozkoumej data.

Pracujeme s krátkým životopisem. Žáci hledají datum narození, místo narození, popř. počítají dožitý věk, dobu, kdy by případně dotyčný začal chodit do školy apod. Opět je tato aktivita vhodná v rámci mezipředmětových vztahů.

Tvoření seznamu slov.

Žáci tvoří speciální seznamy slov dle zadání (všechna slova začínající na určité písmeno, slova s určitou předponou, seznam potravin, které v textu jsou). Vždy záleží na konkrétním textu a jeho možnostech.

2.3 After-reading: aktivity následující po čtení

Aktivity po samotném čtení mohou zahrnovat dramatizaci textu, písemnou práci na podobné téma, dopis jako odpověď autorovi, pokračování příběhu, zosobnění, diskuze. Uvádíme zde ještě další, námi osvědčené, aktivity pro práci s textem, které jsou využitelné v hodinách mateřského i druhého jazyka.

Nakresli obrázkovou osnovu.

Žáci nakreslí obrázkovou osnovu příběhu. Následně si obrázky vyměňují a znovu skládají ve správném pořadí.

Seřad'.

Žáci mají k dispozici rozstříhané odstavce (popř. věty) a řadí je za sebou opět do původního příběhu.

Najdi chybu.

Po přečtení textu hledají chyby v přiložené ilustraci. Mohou také kreslit ilustraci s chybou pro svého spolužáka.

Nadpisy.

Úkolem je vymyslet nadpisy pro každý odstavec. Nadpis musí odstavec co nejpřesněji vystihovat.

Dotvoř.

Žáci vkládají do textu nové věty, odstavce a dotváří je v nové příběhy.

Dopis.

Dopis je adresován autorovi a žáci v něm vyjádří svůj názor, svoje postřehy a dojmy z četby.

Fantazie.

Žáci vidí nejdříve pouze ilustraci (popř. název díla) a na tomto základě vymýšlí příběh. Poté srovnávají své výtvořky se skutečným příběhem.

Dramatizace.

Hraní rolí a dramatizace příběhu patří k velmi oblíbeným činnostem.

Stop.

Četba je v určitém okamžiku zastavena a žáci předvídají, odhadují, co bude dál. Mohou dotvořit své vlastní pokračování.

3 Čtenářské strategie

Čtenářská strategie⁵ je strategií kognitivní. Psychologický slovník (2000) definuje kognitivní strategii jako způsob, jak jedinec využívá své předchozí vědomosti, dovednosti a zkušenosti v následném učení. Čtenářská strategie je popisována jako jakýkoliv interaktivní proces vedoucí k pochopení textu (Coiro, 2000). Můžeme ji také chápat jako zaměřené postupy, které řídí a modifikují čtenářovu snahu dekodovat úspěšně text (Barry, 2002). Wallace (1993) představuje strategický přístup ke čtení, který předpokládá, že čtení je celistvý proces a nemůže být rozdroben, rozfázován na jednotlivé dovednosti. Strategie obsahují způsob vstřebávání, přijímání textu a závisí na podstatě textu, čtenářově cíli a situačním kontextu. Portál věnovaný čtenářské gramotnosti definuje čtenářské strategie jako postupy pomáhající čtenáři lépe porozumět čtenému textu: „Slovo strategie nám ukazuje, že se jedná o něco, co používáme vědomě a promyšleně, tedy strategicky. Při práci se strategiemi klademe velký důraz na to, jakým způsobem pracujeme. Proto přemýšlíme, co se během čtení děje v našich hlavách, neboli přemýšlíme nad svým přemýšlením.“(Whitcroft, 2010)

⁵Odborná literatura někdy rozlišuje tzv. „Reading Skills“ (čtenářské dovednosti) a „Reading Strategies“ (čtenářské strategie). Robb (1996) uvádí, že čtenářské dovednosti jsou tradičně popisovány jako řada užitečných pomůcek ke zlepšení čtení. Čtenářská dovednost se stává strategií, když ji čtenář začne užívat nezávisle, když si uvědomí, jak a čím mu pomáhá, a dokáže ji patřičně aplikovat na odpovídající text.

Klasifikace čtenářských strategií se liší na základě různých přístupů, podle cílové skupiny čtenářů. V příspěvku vycházíme ze strategií podporujících úspěšné čtení jak v druhém jazyce (Davis, 1999), tak v jazyce mateřském. Jsou přizpůsobeny žákům primárního vzdělávání, nicméně jsou aplikovatelné při upevňování dovednosti čtení i v sekundárním vzdělávání. Na nižším stupni se nám osvědčilo mít níže uvedené strategie čtení vyvěšené na viditelném místě na stěně. Strategie byly mírně upravené a zkrácené, žáci si je psali sami a graficky ještě vyzdobili. Při práci s žáky střední školy (kteří většinou nejsou ve stálé, kmenové třídě) je vhodné stále na jednotlivé body upozorňovat.

Před čtením:

1. Ujasni si důvod čtení: chceš si užít celý příběh, nebo hledáš jenom konkrétní informace?
2. Prohlédni si text: název, obrázky, popisky k obrázkům a grafům, nadpisy a podnadpisy, tučně vytištěná slova a další grafické symboly.
3. Aktivuj své dosavadní znalosti k tématu.
4. Předpovídej, dedukuj, jak se bude příběh odvíjet, co bude následovat.

Při čtení:

1. Přezkoumávej: rozumíš textu, navazuje logicky na sebe, dává smysl?
2. Znovu pročítej: neboj se vrátit na začátek věty či odstavce, jestliže ti text přestává dávat smysl.
3. Předpovídej a ujišťuj se: našel jsem odpověď na moji otázku? Co bude následovat?
4. Přeskakuj, pokračuj, vracej se zpátky. Někdy je nutné přeskočit slovo, které ti není úplně známé, dočíst větu (odstavec) do konce. Pak se vrať zpět. Slovo mnohdy svůj smysl dostane.
5. Srovnávej své předchozí znalosti s novými informacemi. Srovnávej a tříd'. Je to opravdu to, co hledáš? Navazuješ na to, co už znáš?
6. Přemýšlej o informacích daných explicitně i o těch implicitních (skrytých mezi řádky).
7. Občas se zastav a zreviduj, co ses dozvěděl. Zvláště u delších textů hrozí ztráta soustředění. Ujasni si, co vše už víš.
8. Pokud jsi vizuální typ, neboj se použít jakýchkoliv grafických zvýrazňovačů, zejména při práci s textem odborným. Pokud jsi typ audiovizuální, neboj se podpořit obtížná místa hlasitým čtením.

Po čtení:

1. Převyprávěj příběh (zjištěné informace) někomu, zapiš poznatky, hlavní osoby, zápletku.
2. Použij různých způsobů grafického znázornění: mapu příběhu, v odborném textu diagramy, stromové třídění.
3. Porovnej závěry s počátečními úvahami. Dostal jsi odpovědi na své otázky? Neboj se vrátit znovu k určitým částem textu, pokud je to nutné.
4. Diskutuj, odpovídej. Prober svá zjištění z četby s druhou osobou, snaž se odpovědět na každou otázku. Sdělená informace tříbí myšlenky.
5. Zpracuj přečtené písemně, snaž se vystihnout podstatné, sděl svůj názor.

Závěr

Cílem našeho příspěvku je připomenout možnosti, které v rozvíjení čtenářství nabízí cizí jazyk. Budování čtenářských dovedností je činnost komplexní, nemůže být předmětem zájmu pouze jazyka mateřského. Učitelé v jazykovém vyučování by měli úzce spolupracovat, měli by být seznámeni s metodikami svých předmětů. Domníváme se, že na základní škole by spolupráce neměla být omezena pouze na jazykové předměty. Žáci tak získávají možnost si

uvědomit, že žádná dovednost není izolovaná na jeden předmět, a že největším uměním je schopnost její aplikace, přenesení.

Zvláštní pozornost si, dle našeho názoru, zaslouží sekundární vzdělávání, a to zejména střední školy odborné a střední odborná učiliště. Často je mylně předpokládáno, že čtenářské dovednosti a strategie jsou již v té době vybudovány a pevně zakotveny. Bohužel se stále více setkáváme se skutečností, že opak je na těchto typech škol pravdou. To potvrzují i výše zmíněné výsledky mezinárodních zjištění PISA⁶

Seznam literatury

- Barry, A. L. (2002) Reading strategies teachers say they use. *Journal of adolescent and adult literacy*, 46 (2). 132–141.
- Coiro, J. (2000) Literacy Skills and Strategies [online]., [cit. 2012-04-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.lite.iwarp.com/sklstrat.htm#skills>>.
- Cross, D. (1992) *A Practical Handbook of Language Teaching*. Hempstead: Prentice Hall.
- Davis, D. (1999) Reading Activities & Resources [online]., [cit. 2012-04-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.paec.org/david/reading.htm>>.
- Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* (2010) Praha: Česká školní inspekce [online]., [cit. 2012-04-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.
- Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele.* (2010) Praha: Výzkumný ústav pedagogický [online]., [cit. 2011-04-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzdělávání1.pdf>>.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000) *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Robb, L. (1996) *Reading Strategies that Work: Teaching Your Students to Become Better Readers*. Jefferson City: Scholastic Inc.
- Smith, F. (1991) *Reading*. Cambridge: CUP.
- Wallace, C. (1993) *Reading*. Oxford: OUP.
- Whitcroft, L. (2010) Čtenářské strategie – 1. díl – Co jsou čtenářské strategie. [online]., [cit. 2012-04-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>>.

Kontakt:

Mgr. Vlasta Galisová
SOU stavební, příspěvková organizace
Boženy Němcové 22
746 00 Opava
vlasta.g@centrum.cz

⁶ Od roku 2000 do roku 2009 se významně zhoršily výsledky žáků základních škol a žáků v maturitních a nematuritních programech středních odborných škol. Prohloubil se tak rozdíl mezi výsledky těchto žáků a žáků gymnázií, jejichž výsledky se prakticky neměnily. Výsledky žáků speciálních škol naopak doznaly v uvedeném období významného zlepšení.