

MONITOROVÁNÍ VÝVOJOVÝCH TENDENCÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZŠ NA POZADÍ VÝZKUMU PIRLS

Radana Metelková Svobodová

Resumé: *Hledání efektivních možností vedoucích ke zkvalitňování čtenářské gramotnosti českých žáků stojí aktuálně v centru pozornosti jak pedagogické teorie, tak praxe. Náš pohled je zaměřen komplexně, tedy nejen na výuku mateřštiny a didaktické pomůcky při ní užívané, ale i na další faktory významně ovlivňující čtenářské dovednosti žáků 1. stupně ZŠ. Z toho důvodu se naše šetření realizované v rámci studentského projektu SGS6/PdF/2013 ubírá i skrze závěry stanovené mezinárodním výzkumem čtenářské gramotnosti PIRLS. Považujeme za nezbytné koncepčně sledovat aktuální situaci v české pedagogické praxi, a proto systematicky navazujeme na dva již uskutečněné projekty zabývající se touto problematikou v letech 2010 a 2011.*

Klíčová slova: *čtenářská gramotnost, výuka mateřského jazyka, učebnice českého jazyka, čítanky, pracovní listy*

Abstract: *Searching for effective options to improve reading literacy of Czech pupils is currently in the spotlight from both pedagogical theory and practice point of view. Our view is focused comprehensively, i.e. not only on teaching of mother tongue and teaching materials in use, but also on other factors significantly affecting reading skills of pupils at first grade of primary school. Hence, our investigation being carried out in a frame of a student's project SGS6/PdF/2013 goes hand in hand with conclusions determined by the international reading literacy PIRLS research too. We consider being necessary to conceptually monitor the current situation in the Czech educational practice, and consequently we have built on two already implemented projects dealing with this issue in 2010 and 2011.*

Key words: *reading literacy, mother tongue education, Czech language textbooks, reading books, worksheets*

Úvod

Príspevek poukazuje na jedno z nevyraznějších témat soudobého českého základního školství, tj. porozumění textu žáků ZŠ, a zejména pak na proces jeho možného zkvalitňování v rámci školní výuky. Primárním úkolem příspěvku v žádném případě není teoretické vymezení sledované problematiky, cíleně se zaměřuje především na vybrané výsledky dvou studentských projektů realizovaných studenty a vyučujícími Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě. Jímí ukazuje na ne zcela uspokojivý stav výuky mateřštiny v souvislosti s kvalitním rozvíjením čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ.

Díličí výsledky dvou navazujících studentských grantů (dále SGS) z let 2010 a 2011, lze pokládat za nepominutelné výstupy a s nimi i dvě vzniklé monografie, na které odkazujeme jak v teoretické rovině, tak také v rovině interpretování získaných výsledků.

Problematika čtenářské gramotnosti – ačkoli tohoto termínu explicitně užito není – je řazena platným školským kurikulem České republiky, Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, do rámce jedné ze tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, a to komunikační a slohové výchovy. Komunikační a slohovou výchovu didaktikové označují za integrující prvek jednotlivých složek předmětu (např. Svobodová, 2000; Šebesta, 2005) a navíc komunikačně pojatá slohová výchova není primárně orientovaná na vědomosti. Zaměřuje se zejména na získávání praktických dovedností využitelných v každodenním životě, čímž významně napomáhá při formování funkční gramotnosti žáků. Na čtenářskou gramotnost proto nahlížíme jako

na nejvýznamnější oblast gramotnosti funkční, protože následně umožňuje další vzdělávání, tj. získávání a osvojování informací ze všech oblastí lidského vědění (srov. Najvarová, 2008).

Dílčí výstupy SGS 2010

Výzkumný záměr tohoto řešeného projektu – Implementace úloh rozvíjejících čtenářskou gramotnost v učebnicích českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ – byl realizován v několika fázích. Systematickým monitorováním výuky mateřštiny na náhodně zvolených základních školách v Moravskoslezském kraji jsme ověřovali platnost závěrů rozsáhlého mezinárodního výzkumu PIRLS, tj. zda čeští učitelé užívají při výuce čtenářské gramotnosti nejvíce učebnic mateřského jazyka. Platnost závěrů PIRLS se potvrdila, protože údaje, k nimž jsme dospěli, jednoznačně prokázaly preferenci užívání učebnic češtiny při výuce mateřštiny ve 2. až 5. ročníku ZŠ.

Při monitorování výuky češtiny byl současně sledován způsob práce zúčastněných učitelů s učebnicí a následně byly rozlišovány typy úkolů zařazovaných do výuky. Lze konstatovat, že ve způsobu práce učitele s učebnicí stále ve velké míře převažuje práce s úlohami zaměřenými na reprodukci pamětních poznatků, což vede žáky k pouhému pamětnímu osvojování učiva a získávání informací bez hlubšího porozumění přečtenému textu. Žáci tedy informace z textu pouze memorují a navíc je velmi často nedokáží aplikovat v běžných životních situacích či spojit je se životem mimo školu.

Usoudili jsme proto, že je potřeba podobu učebnic sledovat. Z toho důvodu bylo provedeno dotazníkové šetření, kterým jsme zjišťovali preference v užívání učebnic českého jazyka na 1. stupni ZŠ v Moravskoslezském kraji. Tři nejčastěji užívané jazykové učebnice každého ročníku 1. stupně ZŠ jsme podrobili důkladné analýze. V žádném případě se však nepokoušíme tvrdit, že učebnice češtiny je jedinou didaktickou pomůckou sloužící ke zkvalitňování čtení s porozuměním.

Stanovena byla hodnotící kritéria, jež zohledňovala aktuálně prosazované trendy výuky češtiny oborovou didaktikou a faktory prokazatelně ovlivňující rozvíjení čtenářských dovedností žáků vymezené výstupy PIRLS. Pozorována byla následující hlediska:

- organizace učebnice – u každé analyzované učebnice jsem nejprve zjišťovali, jakým způsobem je členěna – zajímalo nás, jestli je její obsah (učivo) rozdělen na část jazykovou a část slohovou; uvědomujeme si, že převážná většina učebnicových řad má obě části domněle prolnuty, tzn. po každé jazykové kapitole následuje kapitola (nebo část) slohová, avšak aby naše analýza byla didakticky správná, museli jsme zohlednit právě pouze to, zda na sebe tematicky obě části navazují či zda se mluvnické učivo z části jazykové uplatňuje také v části slohové; jedině v tomto případě jsme mohli konstatovat, že pozorujeme účelné propojování jednotlivých složek předmětu;
- „typ“ výchozího textu – v každé učebnici (ve všech jejích částech, pokud bylo zaznamenáno členění na část jazykovou a slohovou) jsme zaměřili pozornost na úvodní výchozí text všech kapitol; pokud se objevil, rozlišovali jsme, zda se jednalo o autorský text, modifikovanou literární ukázkou nebo cíleně vytvořený text pro potřeby učebnice; v případě, že výchozí text v kapitole zařazen nebyl a k výkladu učiva bylo využito jiného zdroje, zaznamenávali jsme také tyto údaje;
- typ mluvnického cvičení a jeho jazykový materiál – toto hledisko vycházelo ze skutečnosti, že řada učebnic nezařazuje práci s textem do cvičení jazykové výchovy, ačkoli přínos této práce je rozhodně větší než pro žáky nemotivující drilové a časté mechanické procvičování jazykového učiva; „pracovní materiál“ jednotlivých cvičení jsme proto třídili do následujících skupin: izolovaná slova, izolované věty, souvislý text a souvislý literární text;
- v souvislosti se členěním učebnice (viz první bod) jsme se zaměřili také na navazující úkoly ke cvičením – sledovali jsme, zda dochází či nedochází k prolínání s ostatními složkami předmětu, tj. výchovami vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura; zaznamenávali jsme pak četnost výskytu různých kombinací (četnost uplatnění vnitropředmětových vztahů);
- stranou nezůstalo ani zařazení vztahů mezipředmětových – jejich začlenění do učebnic mateřštiny nijak negativně nevnímáme; mnohdy naopak integrace témat z jiných oborů vyní přínosně – tematicky žáky zaujme a napomůže oživit jazykovou výuku a výchovu; z toho

důvodu jsme pozornost zaměřili jen na sledování četnosti jejich násilného zařazení bez následného využití pro výuku či procvičení učiva jazykového; za násilně zařazené považujeme úkoly nebo zadání nevztahující se k výuce mateřštiny a spíše ověřující znalosti z jiným oborů;

- poslední hodnoticí kritérium cíleně v učebnicích sledovalo výskyt úkolů k textu, které souvisely s rozvojem čtenářských dovedností žáků; využili jsme osvědčené typologie úkolů podle metodiky mezinárodního výzkumu PIRLS – nabízela se totiž následná možnost komparace četnosti zařazených úkolů s dosaženými výsledky českých žáků na jednotlivých rovinách; do tabulky četností byl začleněn každý text s úkoly, který se jakkoli vztahoval k práci s textem ve smyslu rozvoje čtenářské gramotnosti.

Přemýšlíme-li nad závěry PIRLS z hlediska oborové didaktiky v souvislosti s výsledky, ke kterým jsme analýzou českých jazykových učebnic dospěli, je nutno konstatovat, že problémem je do značné míry kvalita užitých textů v českých učebnicích. Ty zcela nevyhovují potřebám rozvíjení čtenářské gramotnosti. Poměrně často se v nich setkáváme s texty obsahově málo podnětnými, nezajímavými a nemotivujícími. Převažují texty cíleně vytvořené pouze pro potřeby výuky jazykové nebo slohové problematiky. Také kvalitní úkoly rozvíjející všechny procesy porozumění se v učebnicích vyskytují skutečně zřídka. Navíc při sledování výchovně-vzdělávacího procesu bylo zjištěno, že úkoly tohoto typu ani sami učitelé do výuky češtiny téměř nezařazují.

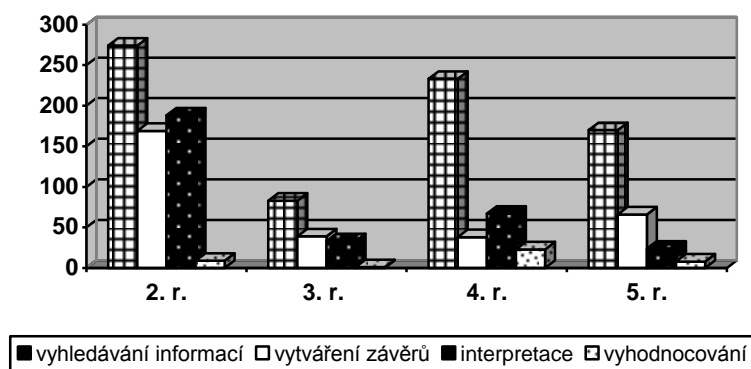
Podotýkáme také, že postupné zkvalitňování práce s textem žáků základních škol je možné pouze skrze systematický nácvik. Znamená to, že čím více možností poučeně pracovat s různými druhy textového materiálu se žákům ve výuce naskytne, tím bude vytvořen větší prostor pro začlenění úkolů a zadání, jež 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 východiskem textu či potřebné vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu. Ty totiž českým žákům podle závěrů PIRLS (i PISA) činí největší potíže. Na základě výsledku námi provedených analýz nejčastěji užívaných učebnic češtiny pro 1. stupeň ZŠ (učebnice nakladatelství Alter, SPN a Nová škola) se skutečně jedná o úkoly zařazované velmi zřídka.

Za důležité považujeme také upozornit na další zjištěnou skutečnost – v učebnicích českého jazyka výrazně dominují vazby na jiné předměty a pomíjena je vnitřní stmelenost oboru. Uvědomujeme si sice, že jistá začlenění mezipředmětových vazeb jsou cenná a obohacující. Ukazuje se však, že je nutno stanovit určitou míru, která by respektovala reálnou situaci v praxi, tj. časovou dotaci předmětu český jazyk a literatura. Z toho důvodu preferujeme zařazování vnitřněpředmětových vztahů, což je nejen v souladu se zjištěným přínosem uplatňování komplexního přístupu ve vyučování mateřštiny (srov. např. Kramplová – Potužníková, 2005), ale i se zachováním stěžejního postavení vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Dílčí výstupy SGS 2011

Naše výzkumné záměry mohly být díky získané podpoře realizovány také v roce 2011, a to v rámci projektu s názvem Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ. Nejprve jsme opět prováděli monitorování výuky českého jazyka (tentokrát výhradně 120 vyučovacích hodin literární výchovy), analyzovali ji a vyhodnocovali podle stanovených hledisek. Ta byla znovu vyvozena především na základě shody aktuálních didaktických tendencí výuky českého jazyka a kritérií odvozených z výsledků mezinárodního výzkumu PIRLS. Výsledky, ke kterým jsme dospěli, nejsou nijak povzbudivé. Graf č. 1 prezentuje zjištěná data v jednotlivých ročnících. Můžeme pozorovat velmi výrazné zastoupení úloh pracujících s explicitně uvedenými informacemi, dominují především ve 2. ročníku. Díky tomu, že jeden ze zúčastněných učitelů 2. ročníku kvalitně pracoval s texty na třech úrovních procesů porozumění, projevují se výsledky také v grafickém zobrazení. Způsob vedení výuky literární výchovy jednoho z vyučujících 3. ročníku negativně ovlivnila celkové výsledky v ročníku. Souhrnně lze konstatovat, že při práci s textem na 1. stupni ZŠ dominují zejména úlohy zpracovávající explicitně uvedené informace. V celkovém součtu došlo k vyrovnání počtu úkolů vyvozujících přímé závěry s úkoly interpretačními a integrujícími myšlenky a informace. Velmi malá četnost výskytu byla zaznamenána u úkolů na

úrovni zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka prvků textu. Lze ji označit za zcela nedostatečnou. Zjednodušeně bychom mohli konstatovat, že úkol tohoto typu se objevil pouze jedenkrát v každé třetí vyučovací jednotce.



Graf 1 Zastoupení procesů porozumění ve výuce LV na 1. stupni ZŠ

Souhrnně lze tvrdit, že ve sledované výuce literární výchovy dostaly především úkoly na úrovni základní gramotnosti (srov. Gavora, 2002), které odpovídají zadáním pracujícím s charakteristikami osob, času a prostředí. Na této úrovni práce s textem však čtenářské strategie nemohou být kvalitně rozvíjeny, 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 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. Ty je v žádném případě nepřimějí k přemýšlení o textu nebo k jeho hodnocení.

Na monitorování výuky jsme navázali analýzou aktuálně nejpoužívanějších čítanek 2. až 5. ročníku základní školy v Moravskoslezském kraji a pokoušeli jsme se zjistit, jak napomáhají svým obsahem rozvíjet úroveň porozumění textu žáků. Pracovali jsme opět s daty kvantitativně orientovaného výzkumu a zaměřovali jsme se na to, kolikrát se námi sledované položky v čítanek vyskytnou (analýzám byly podrobeny nejen čítanek všech ročníků tří sledovaných nakladatelství, ale i jejich pracovní sešity a metodické příručky, pokud byly vydány). Pozorována byla následující hlediska:

- žánrová specifika zařazených textů – toto hledisko vycházelo ze skutečnosti, že značná část souvislých textů při testování čtenářské gramotnosti mezinárodních výzkumů jsou texty narativního charakteru (nabízejí rozhodně širší prostor pro zvažování většího počtu souvislostí a usouvztažňování komplikovanějších dějových plánů; vyvozování významu slov a slovních spojení z kontextu atp.);
 - v rámci prózy jsme texty členili dále na prózu narativní (zejména pak pohádky, příběhovou prózu ze života dětí, pověsti aj.); deskriptivní (např. popis cesty, pracovního postupu, pokusu aj.) a výklad (např. ukázky z encyklopedie);
 - u poezie byly texty rozlišovány na folklór (např. říkadla, rozpočítadla, odrhovačky aj.); umělou poezii, dále dělenou na epiku a lyriku; a nonsens;
- uplatňování vnitropředmětových vztahů – sledovali jsme především to, zda úkoly přiřazené k jednotlivým textům zohledňují i ostatní výchovy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, aby byla zachována komplexnost ve výuce mateřštiny;
- zařazování vztahů mezipředmětových – na základě výsledků analýz učebnic jazykových toto hledisko bylo začleněno záměrně, abychom měli možnost sledovat, zda také v čítanek těchto nakladatelství výrazněji dominují vazby na jiné předměty;
- další kritérium sledovalo výskyt úkolů k textu, které souvisely s formováním čtenářských dovedností žáků; využita byla opětovně typologie úloh výzkumu PIRLS.

Na základě výsledků, ke kterým jsme dospěli při žánrové specifikaci zařazených textů všech 12 čítanek, můžeme konstatovat, že se nejčastěji jednalo o text autorský – narativní. Jde tedy o texty, které jsou do jisté míry velmi výhodné pro práci s textem ve smyslu budování čtenářské gramotnosti žáků.

Zároveň jsme zjistili, že v čítanekách nakladatelství Nová škola se objevilo celkem 903 textů (z toho próza 383 a poezie 520). V čítanekách nakladatelství SPN jsme zaznamenali 504 různých textů (z toho próza 294 a poezie 210) a čítanekách nakladatelství Alter celkem 339 textů (z toho próza 188 a poezie 151). Opětovně upozorňujeme na to, že uvedená data není v žádném případě možné chápat jako ta, která by významně dokreslovala kvalitu sledovaných čítanek. Zejména jsme usilovali o to, aby tyto informace mohly posloužit učitelům v praxi k zamyšlení. Oni jsou ti, kdo musí zvažovat, jak je propracována jejich čítanka – žánr zařazovaného textu, počet úkolů a jeho „druh“, tj. kterou rovinu čtenářské gramotnosti rozvíjí, ačkoli nejde vždy pouze o tyto cíle. Učitel mateřského jazyka by měl proto ovládat jak doporučené metodické postupy práce s uměleckým textem, tak také reagovat na současné požadavky ve vzdělávání (tedy nejen autoři učebnic) a cíleně je začlenit do metody práce s texty.

Stejně jako v jazykových učebnicích dominuje i v analyzovaných čítanekách začleňování násilných mezipředmětových vztahů – 60 % prostoru je věnováno právě jim. Při vyhledávání úloh a zadání rozvíjejících čtenářskou gramotnost a jejich následném třídění podle metodiky výzkumu PIRLS jsme dospěli k nepovzbudivým výsledkům. Prokazatelně se ukázalo, že nejčastěji začleňovanou úlohou je ta, která rozvíjí dovednost vyhledávat explicitně uvedené informace v textu. Téměř 60 % všech zařazených úkolů jsou totiž úkoly tohoto typu. Znovu podotýkáme, že se jedná se o úkoly faktografického charakteru, které pouze zjišťují informace vztahující se k charakteristice postav, prostředí, času, tedy charakteristice vnitřní nebo vnější. Žáci však neproniknou skrze zadání do textu hlouběji a nejsou nuceni o něm přemýšlet či sledovat jeho význam. Lze tvrdit, že touto prací s textem nepřekračují gramotnost základní, jelikož porozumění textu je v převážné míře ověřováno na úrovni reprodukce zapamatovaných informací. Zbývajících 40 % úkolů zaujímají další tři procesy porozumění. Jedná se o poměr naprosto neodpovídající naší situaci, který však přesně kopíruje výsledky českých žáků (a to nejen ve výzkumu PIRLS, ale i v mezinárodním šetření PISA). Podrobně viz publikace Metelková Svobodová – Hyplová, 2011, s. 97–109.

Výsledky, ke kterým jsme dospěli, nepovažujeme vůbec za uspokojivé, ale na druhé straně je vnímáme vstřícně z hlediska jejich přínosu pro oborovou didaktiku a školskou praxi. Lze v nich poměrně snadno nacházet rezervy českého školství. Pokud v pedagogické praxi budeme věnovat intenzivní pozornost kvalitní a poučené práci s textem ve výuce mateřského jazyka, rozhodně předpokládáme zlepšení žákovských kompetencí s písemným materiálem pracovat. Jistý a potěšující pokrok jsme i přesto mohli zaznamenat v šetření PIRLS 2011, kterého se naši žáci 4. ročníků ZŠ účastnili v roce 2011. Obdobný vývoj bychom potřebovali nastartovat i u žáků 9. ročníků, kteří jsou testováni v rámci výzkumu PISA a výsledky z roku 2009 rozhodně povzbudivé nejsou.

SGS 2013

Ačkoli je škola společností vnímána jako dominantní zprostředkovatel rozvíjení čtenářské gramotnosti – a s jistými výhradami lze s tímto pohledem souhlasit, nemůžeme pomíjet ani další podstatné faktory ovlivňující její zkvalitňování. Od školy, především pak od školy základní, se očekává, že výuka bude vedena kvalifikovaným způsobem, aby si žáci měli možnost co nejlépe osvojit strategie práce s textem (podle metodik mezinárodních výzkumů lze hovořit o procesech či postupech porozumění textu a v odborné literatuře se setkáváme s termínem cíle čtení, srov. např. Gavora, 2008). Domníváme se proto, že každý učitel mateřského jazyka by měl cítit povinnost seznámit se nejen s výsledky mezinárodních šetření, ale i s jejich metodikami a výzkumnými nástroji, které jsou běžně dostupné všem zájemcům. Současně by měl být jeho zájem upřen i na aktuální odbornou literaturu, která toto téma zpracovává. Nepoučená práce s texty může vést ke stagnaci úrovně čtenářských dovedností českých žáků či případně k jejímu poklesu.

I z výše uvedených důvodů jsme se rozhodli opět zpracovat návrh dalšího studentského projektu, který byl počátkem roku 2013 podpořen. Naše snahy se aktuálně ubírají nejen ke školskému prostředí, tj. je prováděno opětovné monitorování výuky mateřského jazyka – nyní všech složek předmětu český jazyk literatura, pokud jej budou vyučující v praxi rozlišovat, ale i k dalším analýzám didaktických materiálů. Tentokrát považujeme za potřebné analyzovat vybrané webové portály cíleně vytvořené pro podporu výuky čtenářské gramotnosti, což napomůže získání ucelenějšího náhledu na danou problematiku. Tento výzkumný úhel shledáváme jako nadmíru potřebný a nosný pro další odbornou práci – a to jak ve vztahu ke vzdělávání budoucích učitelů, tak k doplnění nepominutelných výzkumných rámců pro pedagogickou praxi. Získaná data doplní informace o nejfrekventovaněji užívaných učebnicích mateřského jazyka na 1. stupni ZŠ.

Navíc v současnosti realizujeme rozsáhlejší dotazníkové šetření mezi učiteli a žáky našeho regionu, kterým se pokusíme mapovat faktory ovlivňující čtenářské dovednosti žáků jak v prostředí školy, tak v prostředí rodiny. Veškeré výstupy těchto výzkumných snah budou prezentovány v zamýšlené monografii, aby byly přístupné jak stávajícím, tak budoucím učitelům v praxi.

Závěr

Výhledově našim dalším výzkumným snahám nahrává i skutečnost, že v průběhu roku 2013 Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě plánuje pořízení techniky pro monitorování očních pohybů, tzv. eye tracking. Aktuálně se výrazně zabýváme především cíli čtení, které se např. při monitorování výuky snažíme co nejpřesněji kvantifikovat. Tato průlomová výzkumná metoda by však umožnila posunout náš pohled na čtení s porozuměním dále. Na jedné straně by se jednalo o výzkumnou metodu, která není závislá na případných nepřesnostech způsobených lidským selháním, na straně druhé získáme možnost zaměřit se i na další faktory ovlivňující kvalitu čtení s porozuměním, a to např. na metakognitivní procesy probíhající při čtení psaného textu. Značný přínos pro oborovou didaktiku by také přineslo zmapování efektivních strategií čtení, které jsou využívány zkušenými čtenáři, či komparace strategií užívaných čtenáři s různými cíli čtení a odlišnými čtenářskými zručnostmi a zkušenostmi.

Výstupy, která testování tohoto typu poskytuje, by zmiňovaným potřebám velmi dobře vyhovovaly. Zařízení totiž umožňuje vytvořit jakési mapy, angl. heatmaps, které zachycují informace o tom, která místa na čtené či prohlížené stránce uživatel sledoval nejdéle. Dalším výstupem je tzv. screenshot stránky. Ten poskytuje přesné informace o délce a opakovanosti pohledu čtenáře. Cesta, jíž by se mohl pedagogický výzkum ubírat s tímto zařízením, by výrazně posílila naše dosavadní poznatky o účinných či účinnějších možnostech zkvalitňování čtenářských dovedností a výrazněji by mohla ovlivnit jak pedagogickou teorii, tak zejména praxi.

Literatura

- GAVORA, P. Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In: *Pedagogika*, 2002, roč. 52. č. 2.
- GAVORA, P. a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA, 2008. ISBN 978-80-89132-57-7.
- KRAMPLOVÁ, I. – POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. – ŠVRČKOVÁ, M. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru 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. ISBN 978-80-7464-003-2.
- NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*. 2008, roč. 18, č.1. s. 7–21. ISSN 1211-4669.
- KOL. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.

SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: PdF OU, 2000. ISBN 80-7042-175-4.
ŠEBESTA, K. *Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.

Jméno, adresa pracoviště

PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Mlýnská 5
701 03 Ostrava 1