

[nová] Čeština  
doma  
& ve světě

1 2016

---

---

---

## **Nová čeština doma a ve světě**

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

1/2016

### **Redakce:**

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská, Ph.D.

Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová

Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,

Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova

Korektorky – Mgr. Olga Fojtíková, Bc. Jana Georgievová, Bc. BcA. Markéta Kraevská,

Mgr. Zorica Stojanovičová, Mgr. Evgenia Ulyankina

### **Adresa redakce:**

Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK

nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1

Tel. (+420) 221 619 347, e-mail: ncds@ff.cuni.cz

### **Objednávky vyřizuje:**

Vydavatelství Filozofické fakulty UK,

nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: books@ff.cuni.cz

Návrh grafické úpravy a obálky: Studio Lacerta ([www.sazba.cz](http://www.sazba.cz))

Sazba: Lukáš Vavrečka, nakladatelství Pavel Mervart ([www.pavelmervart.cz](http://www.pavelmervart.cz))

# Obsah

Úvodní slovo	9
<b>Recenze</b>	
Petra Stankovska Bozděchová, I. (2015): <i>Korespondence v češtině: příručka pro cizince</i>	12
Josef Šimandl Šmejkalová, M. (2015): <i>Praporu věren i ve ztraceném boji.</i>	14
<b>Články</b>	
Kateřina Bělohávková <i>Ovlivňují jednotlivé složky předpovědi počasí (obraz a zvuk) porozumění tomuto typu mediálního produktu?</i>	17
Marie Čechová <i>Vybrané psychodidaktické aspekty a faktory ve vyučování češtině</i>	28
Zuzana Hajíčková <i>Učebnice pro žáka-cizince</i>	36
Martin Klimovič <i>Porozumenie textu ako prostriedok stimulovania kognície žiaka</i>	50
Jana Svobodová <i>K některým aspektům komunikačně pojaté výuky češtiny na základní škole</i>	62
Iva Košek Bartošová <i>Metody výuky čtení využívané v České republice</i>	78
Radana Metelková Svobodová <i>K budování žákovských čtenářských dovedností v české edukaci 1. stupně ZŠ</i>	90
Jasňa Pacovská, Gabriela Kosinová, Tereza Pražáková <i>Výchovné akcenty kognitívne orientované výuky mateřského jazyka</i>	103
Alena Sigmundová <i>Vliv jazykové stránky matematických slovních úloh na kvalitu žákovy řešení</i>	113

Jaromíra Šindelářová <i>Problematika vzdělávání žáků-cizinců v české primární škole</i>	118
Hana Voralová <i>Využití metody instrumentálního obohacování ve výuce českého jazyka</i>	133
Věra Vykoukalová <i>Rozvoj čtenářské gramotnosti cílenými úlohami</i>	144
Pavel Zíkl, Iva Košek Bartošová, Kateřina Josefová Víšková <i>Vliv fontu písma na rychlost a kvalitu čtení žáků 1. stupně ZŠ</i>	157
O autorech tohoto čísla	165

# K budování žákovských čtenářských dovedností v české edukaci 1. stupně ZŠ

RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ

**Abstrakt:** Příspěvek se soustředí na formování čtenářských dovedností u žáků 1. stupně ZŠ. Pokládáme za potřebné věnovat pozornost budování těchto dovedností již zkrraje povinné školní docházky, neboť systémový a promyšlený přístup k jejich posilování je nezbytný. Na tomto procesu by se měli podílet jak činitelé ovlivňující tvorbu a následnou realizaci kurikula, tak učitelé v praxi, a to zejména skrze poučený přístup k výuce čtení a čtenářské gramotnosti. Stranou pozornosti nestavíme ani autory učebnic, kteří mohou významnou měrou přispět ke kvalitnějšímu průběhu zmiňovaného procesu. Od základní školy je oprávněně očekáváno, že výuka bude vedena kvalifikovaným způsobem, aby si žáci měli možnost co nejlépe osvojit strategie práce s textem. Zásadní východisko pro postupné formování kvality žákovských čtenářských dovedností spatřujeme nejen v kvalitě zpracování didaktických pomůcek, ale dominantně v samotném výukovém procesu. Výstupy získané monitorováním výuky češtiny a analýzou vybraných učebnic mateřštiny pro 1. stupeň ZŠ ukázaly směr, kterým by se měla česká edukace ubírat. Potvrzuje se, že odborné, pedagogické a didaktické kompetence učitelů češtiny jednoznačně vévodí kvalitě výukového procesu. S cílem je zlepšit provádíme navazující bádání, které prostřednictvím moderní technologie Eye Tracker sleduje efektivnost strategií čtení u žáků 4. ročníku ZŠ.

**Klíčová slova:** čtení, čtenářská gramotnost, učitel mateřštiny, učebnice češtiny, strategie práce s textem, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

**Abstract:** The paper focuses on the formation of reading skills among pupils in the 1<sup>st</sup> grade of primary schools. We consider it necessary to pay attention to building those skills as early as the beginning of compulsory school attendance because the systemic and coherent approach towards their strengthening is necessary. This process should involve both factors influencing the development and subsequent implementation of the curriculum, as well as teachers in practice, especially based on informed approach to teaching reading and literacy skills. Attention is also given to textbook authors who may significantly facilitate this process. From primary schools it is rightly expected that the lessons be taught in a qualified manner so that the pupils have the opportunity to learn the strategy for working with texts to get the most of them. The fundamental basis for the gradual formation of the quality of pupils' reading skills is to be found not only in the quality of teaching aids, but most of all in the actual learning process. Outputs from the monitoring of teaching Czech and the analysis of selected mother tongue textbooks for the first grade of primary school showed the direction which Czech education should follow. It confirms that professional, pedagogical and didactic competencies of teachers of Czech language unambiguously dominate over the quality of the teaching process. In order to improve them we carry out a follow-up research that by the means of modern technology Eye Tracker monitors the effectiveness of strategies for reading in pupils of 4th grade of primary school.

**Keywords:** reading, literacy, mother tongue teacher, textbook of Czech language, strategies of working with text, framing educational programme for primary school education

## Úvod – teoretické zázemí

Budování žákovských čtenářských dovedností v edukaci je jedno ze stěžejních témat dnešní pedagogické teorie i praxe. Proto nehodláme další myšlenky zasazovat do širšího historického rámce a zdůrazníme především aspekty pedagogické a didaktické, které současně respektují sociální a kulturní souvislosti. Budeme se pohybovat zejména v prostředí tak kulturně blízkých zemí, jakými jsou Česká a Slovenská republika, v němž zaznamenáváme jisté známky nejednotnosti v přístupu ke čtenářské gramotnosti. Ty podle našeho mínění mohou mít částečně negativní vliv na koncept jejího rozvíjení a následné transformace do výuky mateřského jazyka.

V této souvislosti pokládáme za potřebné upozornit na snahu skupiny českých pedagogů sdružených původně při Výzkumném ústavu pedagogickém (dále VÚP) v Praze, tzv. odborný panel čtenářské gramotnosti,<sup>1</sup> jehož členové se pokusili čtenářskou gramotnost definovat a zpracovat její rozčlenění. Výsledky jejich úsilí, které jsou stále volně dostupné na různých webových portálech,<sup>2</sup> ovšem vyvolávají řadu poměrně klíčových otázek. Právě toto zpracování může způsobit nevíтанou roztržičnost vnímání sledované problematiky zejména v pedagogické praxi, kde by měla vládnout kvalitně zpracovaná koncepce podložená právě zkušenostmi a výstupy rozsáhlých mezinárodních šetření.<sup>3</sup> Jako diskutabilní se jeví samotné vymezení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti, které bohužel nevychází z odborných teoretických východisek zpracovávajících toto téma.<sup>4</sup> Čtenářská gramotnost je zde členěna

1 Jedná se o pracovní skupinu sestavenou z učitelů základních, středních a vysokých škol a vědeckých pracovníků, jmenovitě: J. Altmanová (VÚP, Praha), O. Hausenblas (PeDF UK, Praha a Kritické myšlení, o. s.), A. Hesová (VÚP, Praha), Š. Klumparová (PeDF UK, Praha), H. Košťálová (Kritické myšlení, o. s.), K. Šafránková (Kritické myšlení, o. s.), M. Šlapal (ZŠ E. Zátopka, Kopřivnice a Kritické myšlení, o. s.), B. Zmrzlík (ZŠ Mendlova, Karviná-Hranice a Kritické myšlení, o. s.).

2 Zmíníme např. publikace: Kol. (2010): *Gramotnosti ve vzdělávání – příručka pro učitele* [online]. Praha: VÚP, 2010, 65 s. [cit. 2015-05-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>>. ISBN 978-80-87000-41-0. nebo také Kol. (2011): *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka*. [online]. Praha: NÚV, divize VÚP, 2011, 65 s. [cit. 2015-05-15]. Dostupné z WWW: <[http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost\\_final.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-99-1.

3 Odkazujeme především na reprezentativní mezinárodní výzkumy PIRLS a PISA.

4 Na mysli máme zejména myšlenky P. Gavory, O. Zápotočné, L. Liptákové a dalších., o které se opíráme dále v textu.

na roviny: *vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognici, sdílení a aplikaci* (srov. např. kol. 2010: 14). Přičemž *vztah ke čtení* jako první z rovin čtenářské gramotnosti se v pojetí panelu výrazně kříží s pohledem metodiky šetření PIRLS, která ho logičtěji řadí mezi faktory ovlivňující kvalitu čtenářské gramotnosti. Také rovina *metakognice*, tj. „volba čtenářských strategií s ohledem na účel čtení“ a rovina *sdílení*, tj. „sdělování prožitků, porozumívání a pochopení textu s dalšími čtenáři“ (kol. 2010: 15), působí dojmem, jako by byla celá problematika zvoleným způsobem zpracování spíše zamlžena.<sup>5</sup>

Nahlédneme-li na porozumění textu v souladu s nazíráním P. Gavory (2008: 89–90), který ho pokládá za proces kognitivní, kulturně-kognitivní a zároveň sociálně-kulturní, musíme jednoznačně nabýt dojmu, že rovina *vztah ke čtení* v tomto souboru nenachází své místo a měla by být považována spíš za aspekt motivační. Poslední tři zmiňované roviny, tj. *metakognice, sdílení a aplikace*, odpovídají straně kulturně-sociální. Rovina nesoucí název *doslovné porozumění* a rovina *vysuzování* zastupují potřebu posilovat kognitivní aspekty čtení. Takovéto rozložení rovin čtenářské gramotnosti nepovažujeme za příliš vhodné vzhledem k výrazně se zhoršujícím výsledkům kognitivní složky porozumění textu u českých žáků v mezinárodním testování PISA.<sup>6</sup> Vyjadřujeme obavy, že by mohla být v pedagogické praxi oslabena právě ta složka, která by z našeho úhlu pohledu měla naopak dominovat.<sup>7</sup> Pokládáme za problematické, že není intenzivněji zohledněna propracovaná metodika mezinárodních výzkumů, když například výzkum PIRLS nabízí výzkumně podložená východiska pro oborové didaktiky a učitele v praxi.<sup>8</sup>

Odlišný přístup zaznamenáváme na slovenské straně, kde se autoři nebrání možnosti pracovat s metodologiemi šetření PIRLS i PISA a staví na nich svá doporučení pro pedagogy v praxi. Naše stanovisko opíráme o myšlenky

- 5 Dále skupina těchto pedagogů vyjadřuje názor, že definice čtenářské gramotnosti u mezinárodních výzkumů nelze považovat za úplné, jelikož v nich údajně nejsou zahrnuty její netestované a netestovatelné složky. Zmiňují rovinu postojovou a hodnotovou a jako příklad slouží nezačlenění vztahu žáka ke čtení. S tímto tvrzením se zdráháme souhlasit. Domníváme se totiž, že řadu testových položek můžeme u výzkumů PIRLS a PISA považovat za otázky vedoucí k vytváření vlastních postojů a hodnot a k jejich vyjádření.
- 6 Cíleně poukazujeme na výsledky žáků patnáctiletých, neboť práce tohoto autorského kolektivu jsou určeny celému základnímu školství a příklady činností pro výukou jsou zpracovány výhradně na příkladech pro žáky 6. až 9. ročníku ZŠ.
- 7 Srovnáváme zejména s kognitivně zaměřeným pojetím jazykověkomunikačního vzdělávání L. Liptákové (2012) a současně upozorňujeme na skutečnost, že předkládaná podoba zpracování naprosto nekoresponduje ani s kategorizací kognitivního procesu v kognitivní taxonomii – k tomu blíže R. Metelková Svobodová (2013: 50–52).
- 8 Tu pro české prostředí kvalitně zpracovává publikace autorské dvojice I. Kramplová – E. Potužníková (2005), která široce interpretuje nejen výsledky testování čtenářské gramotnosti českých žáků v mezinárodním měřítku, ale zároveň je dává do souvislosti s výstupy realizovaných dotazníkových šetření.

O. Zápotočné (2010: 52), která navíc upozorňuje na potřebu pojmout čtení jako komplexní a dynamický proces, jenž vyžaduje aktivní vyvozování významů na všech kognitivních úrovních práce s textem, která je navíc v souladu s cílem čtení. Čtení v tomto pojetí zohledňuje širokou škálu vyučovacíh strategií, je prováděno kladením promyšlených otázek na odstupňovaných úrovních porozumění textu, věnuje se různým typům textů a zohledňuje nezbytné metakognitivní procesy a potřebu sociální interakce.<sup>9</sup> Obdobné postoje k této problematice vyjadřují ve slovenských pramenech nejen odborníci ze Slovenska (Gavora–Matúšová 2010: 183–196), ale i z České republiky (např. Průcha 2010: 97–105).

Domníváme se, že bychom měli usilovat především o to, abychom učitelům v praxi byli nápomocni ve vystavění přesněji orámované koncepce výuky mateřštiny, která by se opírala o kvalitní a efektivní práci s texty.<sup>10</sup> Postup, kdy je v edukaci na reprodukci textu nahlíženo jako na jeho porozumění, je potřeba rázně odmítat. Memorování informací získaných z textu nelze pokládat za smysluplné a efektivní učení. Pedagogové by proto měli být důkladně seznámeni s jednotlivými rovinami práce s textem, neboť text by měl být žákům nejen představen, ale vše by mělo postupně směřovat k jeho zdárnému ovládnutí.<sup>11</sup> Rozhodně bychom neměli připustit ztížení orientace vyučujících v procesu formování čtenářské gramotnosti žáků. Domníváme se, že původně dobře míněné hledání vlastních, zdánlivě lepších pohledů, odlišných rovin a výzkumně nepodložených teorií, může situaci v české edukaci zbytečně komplikovat.

Nepovažujeme za nutné představovat definice čtenářské gramotnosti, s nimiž pracují mezinárodní výzkumy PIRLS a PISA. Rádi bychom však vzdvihli precizně zpracované, výstižně a komplexně pojaté vymezení, které předkládají slovenští kolegové a které by mohlo edukaci přinést potřebné teoretické zázemí. Jejich pojetí nejenže výrazněji zohledňuje kognitivní funkci

9 Je zde patrná shoda s myšlenkami P. Gavory a kol. (2008).

10 V této souvislosti považujeme za potřebné upozornit na skutečnost, že metoda „dílna čtení“ je v českém prostředí doporučována jako tzv. příklad dobré praxe (kol. 2011: 10–27). Z našeho pohledu však může metoda realizovaná naznačovaným způsobem čtenářské dovednosti žáků rozvíjet jen velmi obtížně. Jeví se nám, že podstata práce s textem při ní zcela uniká a navrhované činnosti vyznívají pouze formálně a místy až násilně. Pokládáme za nereálné, aby se učitel na výuku připravil tak, aby zvládl kontrolovat porozumění textu na všech úrovních, neboť podle popisu metody ve zmiňované publikaci s přečtenými texty vlastně nepřichází vůbec do styku.

11 Usuzujeme, že pro edukaci se nabízí využít členění P. Gavory (1991) na aktivity před čtením, v jeho průběhu a po čtení a pracovat se zadáními, která respektují metodologii výzkumu PIRLS, tj. úkoly zaměřené na vyhledávání explicitně uvedených informací, vyvozování závěrů, interpretaci a integraci myšlenek a informací a zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu.



gramotnosti a také cíle čtení, ale neopomíjí ani roli metakognice: „Čitateľská gramotnosť je schopnosť porozumieť rôznym druhom textu s rešpektovaním viacúrovňového charakteru procesov porozumenia a schopnosť využiť spracované informácie na učebné a komunikačné ciele. Za základné východisko rozvíjania tejto schopnosti považujeme stimulovanie kognitívnych funkcií, ktoré sú spojené s jednotlivými úrovňami porozumenia a ktoré sú nevyhnutné na to, aby k samotnému porozumeniu dochádzalo. Za súčasť rozvíjania čitateľskej gramotnosti považujeme aj rozvíjanie metakognitívnych procesov, ktoré žiaka pripraví na transfer stratégií získavania, spracovania a využitia informácií v iných kontextoch“ (Liptáková a kol. 2011: 194).

## Transformace teorie do praxe

Dokonalost definování pojmu a komplexní nazírání na jeho pojetí je jed- na stránka věci, která však sama o sobě nezaručuje bezproblémové využití a fungování v pedagogické praxi.<sup>12</sup> S tímto problémem se potýká nejen česká edukace, ale také slovenští kolegové, kteří upozorňují na výraznější nedostatky transformace teorie do praxe, konkrétně že „po zvládnutí techniky čítania sa len minimum pozornosti venuje systematickému rozvoju čítania s porozumením, stratégiám efektívneho čítania, či práci s textami rozličných žánrov s rozličnou výpovednou hodnotou“ (Humajová-Klačanská 2007: 35). Obdobně varovné informace o stavu výuky na slovenských školách poskytuje i M. Zelina (2010: 15-25), který na základě provedených analýz výuky na základní škole konstatuje, že většina úkolů a otázek směřuje na nižší kognitivní funkce. Konkrétně tvrdí, že přibližně u 85-90 % úkolů se uplatňují pouze nižší myšlenkové procesy, zejména paměť a pochopení, a že jen 10-15 % úloh je zaměřeno na nejvyšší myšlenkové procesy. To se nutně projevilo v horších výsledcích testování při mezinárodních výzkumech, kde jsou vyžadovány aplikace, syntéza, hodnocení či tvořivost.

Obdobně závěry ukázaly také naše badatelské snahy, které se v průběhu let 2010 až 2014 zaměřily na monitorování více než pěti set vyučovacích jednotek mateřského jazyka na 1. stupni ZŠ v Moravskoslezském kraji. Ukázalo se, že vyučující se při práci s textem nedostatečným způsobem věnují náročnější úrovni porozumění a výrazněji preferují prosté vyhledávání informací (srov. tabulka dále). Je zřejmé, že tato zjištění nejsou v souladu s rozložením

12 Hodí se upozornit na vývoj postoje k budování čtenářské gramotnosti na webových stránkách České školní inspekce. Zaznamenáváme jistou změnu, a to přiklonění se k práci s metodologií mezinárodních výzkumů, neboť od roku 2013 se zde objevují analyticko-metodické publikace, které odkazují nejen na metodologie výzkumů, ale také na výsledky českých žáků v testování PIRLS, PISA či TIMSS.

zadání v testovacích nástrojích výzkumu PIRLS (viz druhý sloupec tabulky) a čeští žáci se s úkoly faktografického charakteru setkávají ve výuce zbytečně často. Toto tvrzení dokládá nejen procentuální zastoupení úloh zaznamenaných v nejčastěji užívaných čítankách moravskoslezského regionu, jejich metodických příručkách a pracovních sešitech pro 2. až 5. ročník ZŠ (viz třetí sloupec tabulky), ale i výskyt zadání na čtyřech úrovních porozumění ve více než dvou stovkách analyzovaných pracovních listů,<sup>13</sup> jejichž autory jsou čeští vyučující (srov. čtvrtý sloupec tabulky a blíže k tomu viz Metelková Svobodová 2013: 176–177).<sup>14</sup>

POSTUPY POROZUMĚNÍ	PIRLS	čítanky Alter, NŠ, SPN	výuka LV (2011)	pracovní listy	výuka ČJ a L (2013)	výuka ČJ a L (2014)
vyhledávání informací	20 %	59 %	53,3 %	78,8 %	45,5 %	56,3 %
vyvozování závěrů	30 %	15 %	21,9 %	12,1 %	13,8 %	12,7 %
interpretace a integrace myšlenek	30 %	12 %	21,9 %	6,4 %	30,6 %	27,1 %
hodnocení textu	20 %	14 %	2,9 %	2,7 %	7,9 %	3,9 %

Ze zjištěných výstupů si dovoluujeme vyvodit závěr, že učitelé na základě své neinformovanosti nejsou schopni identifikovat zadání vztahující se k náročnějším postupům porozumění, a z toho důvodu si dovolí obtížnější zadání integrovaná v čítankách vypustit a nezpracovávají je ani do návrhů pracovních listů, které jsou zveřejněny na webových portálech.<sup>15</sup> Nepokládáme za potěšující, že na základě těchto zjištění bychom na učitele v české edukaci měli nahlížet jako na nejvíce selhávající prvek. Je nesporné, že nutnou podmínkou kvalitního komunikování žáka s textem je zvládnuté čtení

13 Dominantní část pracovních listů (150) byla čerpána ze stránek Metodického portálu RVP, tj. <http://dum.rvp.cz>. Zdrojem dalších 72 listů byly internetové stránky: [www.infracz.cz](http://www.infracz.cz), [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz), [www.ctenarska-gramotnost.cz](http://www.ctenarska-gramotnost.cz), [www.veskole.cz](http://www.veskole.cz), [www.detskestranky.cz](http://www.detskestranky.cz), [www.prachaticze.cz](http://www.prachaticze.cz), [www.skolastrahovice.cz](http://www.skolastrahovice.cz), [www.zssloup.net](http://www.zssloup.net) a [www.zs-studanka.cz](http://www.zs-studanka.cz).

14 Výčet analyzovaných učebnicových zdrojů je uveden v použité literatuře.

15 V letech 2013 a 2014 bylo v moravskoslezském regionu provedeno dotazníkové šetření, jehož respondenty byly více než dvě stovky učitelů 1. stupně ZŠ. Jedna z položek dotazníku ověřovala, zda mají učitelé povědomí o mezinárodních výzkumech čtenářské gramotnosti. Ukázalo se, že 55 % učitelů s praxí do 5 let zná jak výzkum PIRLS, tak PISA, 15 % pouze PIRLS a 20 % jen PISA. Zbývajících 10 % učitelů uvedlo, že neznají ani jeden z nich. Stejně odpovědělo téměř 70 % učitelů s praxí delší než 6 let a pouze 11 % vyučujících této skupiny znalo oba zmiňované výzkumy.

s porozuměním, které staví také na znalosti čtenářských strategií. Jedinou cestou k tomuto cíli je pravidelná a promyšlená práce s textem ve všech složkách výuky mateřštiny, která by neměla sklouznout pouze do faktografické roviny. Garantem takové práce je jediné učitel a samozřejmě jeho kompetence práci s textem učit.

## Výzkumné výhledy (Eye Tracker) a posilování kompetencí učitelů

Naše pozornost se nejprve soustřeďovala na monitorování výchovně-vzdělávacího procesu, a to na výuku mateřštiny, analýzu nejčastěji užívaných učebnic češtiny a také analýzu pracovních listů, tedy nejužívanějších didaktických prostředků při budování čtenářské gramotnosti žáků v české edukační realitě 1. stupně ZŠ. V roce 2013 se výzkumný úhel rozšířil o dotazníkové šetření realizované v Moravskoslezském kraji mezi učiteli a žáky 1. stupně ZŠ. To poskytl cenné výstupy, které dokreslují nynější stav v pedagogické praxi (srov. Metelková Svobodová 2013).<sup>16</sup> Z těchto výstupů vyvozujeme, že záleží především na učitelích, zda budou vytvářet při výuce mateřského jazyka dostatečně čtenářsky podnětné prostředí a zároveň kvalitně rozvíjet recepční textové kompetence svěřených žáků. Domníváme se, že by současně měli věnovat více prostoru budování svých vlastních pedagogických a didaktických kompetencí, aby se nemuseli spoléhat jen na kvalitu výukových materiálů. Měli by je umět sami kompetentně posoudit a podle potřeby vytvořit vlastní návrhy práce s textem, zohledňující model čtenářské gramotnosti. Stejným způsobem je potřeba doplňovat i nedostatky některých učebnic, a to jak jazykových, tak čítanek. V kontextu s uplatňováním všech aktuálních didaktických tendencí ve výuce může takto koncipované vyučování mateřského jazyka získat na atraktivnosti. Vyžaduje to samozřejmě aktivní přístup

16 Dotazníkem pro učitele byly v letech 2013 a 2014 shromažďovány informace o zařazovaných metodách při práci s textem, o způsobu, jakým učitelé sami získali nebo získávají informace o čtenářské gramotnosti či poznatky o jejich ozeznání s vybranými publikacemi, které se dané problematice věnují. Realizací tohoto šetření byla částečně ověřována platnost závěrů mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS pro zmiňovaný region. Pozitivně vyzněly výsledky dotazníkového šetření, jež bylo realizováno v totožném období u více než pěti stovek žáků 1. stupně ZŠ. Zjišťovali jsme, jak aktivními čtenáři žáci jsou, jak nahlíží na čtení ve školském prostředí a ve volném čase. Zařazeno bylo i hledisko předčtenářského období, tj. předčítání rodiči nebo prarodiči, čímž jsme reagovali na jeden z výstupů výzkumu PIRLS. Stranou pozornosti nezůstaly ani položky mapující oblibu předmětu Český jazyk a literatura. Potěšitelné pro nás bylo například tvrzení 57,5 % žáků mladšího školního věku, kteří se vyslovili, že je vyučovací hodiny českého jazyka baví. Když byli v dotazníku žádáni, aby uvedli činnost, jež mají v oblibě, nejčastěji volili právě čtení (54,2 %). Tato zjištění naznačují, že nelze paušálně tvrdit, že žáci čtení nevyhledávají a že jim nepřináší potěšení.

učitelů, kteří mají fungovat jako dominantní článek výchovně-vzdělávacího procesu, nikoli jako pasivní „předkladatelé“ poznatků.

Za bonus, jenž naše badatelské snahy umožňuje rozhojnit, je pokládána možnost využít moderní technologii Eye Tracker, která pomocí infračerveného světla zvládá zachytit pohyby očí. Ty je schopna nejen zaznamenat, ale zároveň poskytnout data pro následnou analýzu a vyhodnocování, jehož prostřednictvím se lze kvalitněji soustředit na mapování efektivity čtenářských strategií užívaných žáky při čtení. Eye Tracker Tobii TX300 společně se softwarem Tobii Studio je již druhým rokem vybavením specializované Výzkumné laboratoře Eye Trackingu Pedagogické fakulty Ostravské univerzity.

Dominantním cílem našich měření prováděných v průběhu roku 2014 u žáků 4. ročníku ZŠ<sup>17</sup> bylo sledovat, jak vybraní žáci mladšího školního věku čtou souvislé texty odlišné náročnosti a jak poté zvládají řešit úkoly, jimiž je ověřováno jejich porozumění.<sup>18</sup> Na počátku jsme si kladli následující výzkumné otázky: Jaké jsou strategie žáků při čtení a strategie při plnění zadaných úkolů (opora o text)? Liší se výrazně způsob plnění úloh na jednotlivých úrovních porozumění? Jaká strategie práce s textem se jeví jako nejspěšnější? Jak žáci text čtou?<sup>19</sup>

Výsledky tohoto pilotního měření odkryly zajímavé informace o procesu porozumívání textu žáky mladšího školního věku.<sup>20</sup> Ukázalo se, že 74 % z dvaceti přidružených úloh u tří zařazených textů vyřešili žáci bezchybně. Zbývajících 26 % otázek buď bylo zodpovězeno nesprávně, nebo byla volena odpověď „nevím“. Nejlépe respondenti zvládali odpovídat na zadání, která se vázala k vyhledávání informací (81,2 %) a k interpretaci (83 %). Horší výsledky byly zaznamenány na úrovni vyvozování závěrů (72 %) a největší obtíže se

17 Článek odkrývá pouze výstupy první pilotáže realizované v květnu 2014, při níž jsme pracovali s dostupným vzorkem žáků jedné běžné třídy základní školy. Do pilotáže jsme mohli na základě písemného souhlasu zákonných zástupců zapojit 16 žáků, z toho 11 dívek a 5 chlapců. Vzhledem ke skutečnosti, že náš výzkumný záměr se opíral o paradigma kvalitativního výzkumu, považovali jsme použitý vzorek za dostačující.

18 Jednotlivá zadání se vztahovala k úrovním porozumění textu zpracovaným metodologií výzkumu PIRLS. Žákům byly předloženy tři texty, a to text písně Skákal pes přes oves (předpoklad pamětního osvojení), text básně M. Kratochvíla Lovce (literární text vhodný pro tuto věkovou skupinu čtenářů) a úryvek z dětské encyklopedie O přírodě trochu jinak (věcný text – lexikálně a syntakticky nejobtížnější).

19 Sledovali jsme četnost fixací oka, tj. spočinutí oka v určitém místě a časovém úseku, vzdálenost jednotlivých fixací, tzv. sakád, které vypovídají o velikosti čtecího pole jednotlivce, a četnost výskytu regresí, tedy zpětných očních pohybů na řádku (pohyby směrem vlevo) – více k tomu J. Jošt (2009, 2011).

20 Toto šetření probíhalo v rámci aktuálně řešeného specifického vysokoškolského výzkumu pod názvem Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti s oporou o monitorování čtenářských strategií moderní technologií na Ostravské univerzitě v letech 2014 a 2015.

objevily při práci s úlohami, které se soustředily na hodnocení textu (68,1 %). Přesto lze výsledky považovat za velmi dobré.

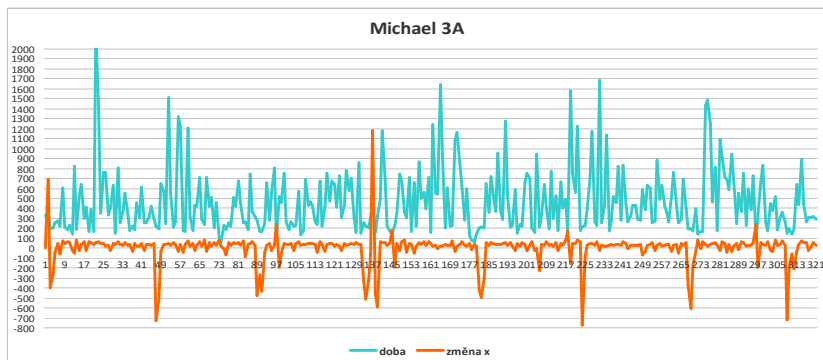
Zajímavě vyznívá zjištění, že jen 32 % správných odpovědí bylo učiněno po opětovném nahlédnutí do textu, zatímco převážná část správných odpovědí, tedy 68 %, byla vytvořena bez opory o přečtený text. Za pozoruhodnou pokládáme odlišnost v přístupu žáků, která se projevila při řešení úloh na jednotlivých úrovních porozumění (viz tabulka). Výsledky naznačují, že zadání byla zpravidla vyřešena bez opakovaného nahlížení do textu, avšak u nejméně náročného textu, navíc pamětně osvojeného, žáci jeho porozumění zřejmě při prvním čtení nevěnovali potřebnou pozornost, aby zvládli vyhledat informace bez následné opory o již dočtený text. Výsledky vypovídají, že právě ti, jejichž čtení lze považovat za systematické a soustředěné, neboť docházelo zpravidla k několika regresím na úrovni řádku (viz grafy), volili takovou strategii čtení, aby významu/obsahu textu porozuměli už při prvním čtení. Dosavadní výsledky tedy svědčí o tom, že tato čtenářská strategie se projevila jako efektivní, a to jak u dívek, tak u chlapců. Naopak strategie, kterou u třetího textu zvolily tři dívky,<sup>21</sup> tj. prošly si nejprve pouze určitou část textu, aniž by ho dočetly celý, a hned se snažily o průběžné řešení úloh, se ukázala jako časově velmi náročná a navíc pro tuto věkovou skupinu žáků zatím patrně nejméně perspektivní.<sup>22</sup>

ŘEŠENÍ ÚKOLŮ	1. text		2. text		3. text		SOUHRN	
	s T	bez T	s T	bez T	s T	bez T	s oporou o text	bez opory o text
vyhledávání informací	60,7 %	39,3 %	35,7 %	64,3 %	34,8 %	68,2 %	43,7 %	57,3 %
vyvozování závěrů	37,5 %	62,5 %	57,1 %	42,8 %	-	-	47,3 %	52,7 %
interpretace a integrace myšlenek	-	-	10,0 %	90,0 %	6,7 %	93,3 %	8,4 %	91,6 %
hodnocení textu	46,7 %	56,3 %	32,5 %	67,5 %	3,6 %	96,4 %	27,6 %	73,4 %
CELKEM	48,3 %	52,7 %	33,8 %	66,2 %	15,0 %	85,0 %	-	-

Data získaná Eye Trackerem zpracovávají pro další účely grafy, jimiž provádíme komparaci čtenářských strategií dvou vybraných žáků 4. ročníku

- 21 Žákům nebyly před čtením dány žádné pokyny ke způsobu čtení textu a řešení přidružených úloh. Byli seznámeni pouze s tím, že budou číst tři texty a odpovídat na otázky.
- 22 Navazující měření, které bylo provedeno u totožných respondentů s odstupem jednoho pololetí, mapuje výhody či nevýhody seznámení se žáků s úkoly ještě před čtením textu. Jeho výstupy jsou aktuálně zpracovávány a ověřovány na další skupině žáků.

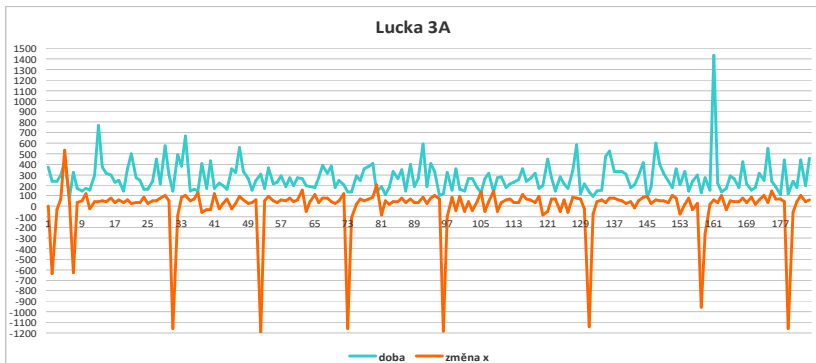
ZŠ, Lucie a Michaela, kteří bezchybně vyřešili úkoly přidružené k nejnáročnějšímu, tj. třetímu, textu.



První graf dokládá způsob čtení chlapce, jenž je třídní učitelkou označen jako nejslabší žák třídy. Ve výuce působí jako nesoustředěný a učivo zpravidla pochopí až po několikerém zopakování.

Další graf zaznamenává průběh čtení dívky, která je podle učitelčina sdělení premiantkou třídy s velmi dobrou slovní zásobou, avšak často se učí mechanicky z paměti. Zatímco Lucie strávila čtením textu a zodpovězením otázek dvě minuty a čtrnáct sekund, Michael těmto činnostem věnoval čtyři minuty a šestnáct sekund, tedy přibližně dvojnásobek času. Vzhledem ke skutečnosti, že oba dosáhli totožného výsledku, jeví se, že rychlost čtení a řešení úloh není rozhodujícím faktorem, jenž by svědčil o dovednostech žáků. Výsledky naznačují, že škola by měla věnovat více prostoru slabším a pomalejším jedincům, neboť i oni jsou schopni náročnější činnosti zvládnout stejně kvalitně jako ti nejlepší, přestože je vykonávají delší dobu.<sup>23</sup>

23 Poznámka je návodem, jak se v grafech zorientovat. Číselné údaje zaznamenané na ose x vypovídají o počtu fixací skutečných při čtení textu. Ukazuje se, že Michael provedl téměř dvojnásobný počet fixací oka (přes 320) než Lucie (přibližně 180). Znamená to, že velikost jeho čtečeho pole je menší. Křivka označená jako změna x ukazuje na číselné ose y, zda byl pohyb oka proveden směrem doprava (hodnoty kladné) či doleva (hodnoty záporné). Výraznější záporné hodnoty dokládají přesun oka na další řádek a lze z nich vypožorovat, že text měl přibližně sedm a půl řádku. Jednotka hodnot pro změnu x je udávána v pixelech. Křivka označená jako doba značí dobu, po kterou trvala příslušná fixace, a jednotka osy y je pro tyto hodnoty uváděna v milisekundách. Z grafu je patrné, že Michaelovy fixace oka byly výrazně delší, tj. četl tak, aby informacím v textu porozuměl.



## Shrnutí a výhled

Provedená měření zatím vnímáme jako potřebnou pilotní sondu a jejich výstupy budeme dalšími testováními ověřovat.<sup>24</sup> Pokládáme za nutné poznatky o efektivnosti žákovských čtenářských strategií prohlubovat, přičemž se ne-soustřeďujeme na popsání jediné vhodné strategie, přestože měření jistě shody dokládá.<sup>25</sup> Uvědomujeme si totiž, že na procesu porozumění textu se podílí

- 24 V květnu 2015 bylo provedeno totožné měření u další skupiny žáků. Opět se jednalo o dostupný výběr, tj. žáky běžné třídy základní školy, jejichž rodiče souhlasili se zapojením dítěte do výzkumu. Data budou v nejbližší době podrobena důkladné analýze. Toto navazující měření nasměrovalo dále naše výzkumné snahy, neboť z průběhu obou měření vyplynulo, že žáci druhé skupiny ( $N = 12$ , z toho 7 dívek) četli totožné texty výrazně delší dobu a kvalita jejich odpovědí zdaleka nedosahovala úrovně odpovědí první pilotní skupiny žáků. Dále proto sledujeme, zda lze pozorovat vliv metody výuky čtení na čtenářské strategie žáků ještě ve 4. ročníku ZŠ (první skupina měřených dětí se učila číst analyticko-syntetickou metodou, druhá pak genetickou).
- 25 Tímto směrem se ubírají také výzkumníci v zahraničí, kteří mají možnost využívat této technologie k výzkumu. Odkázat lze např. na ucelené monotematické číslo časopisu *School Psychology Review* (2013, vol. 2), v němž jsou zveřejněny studie věnované výzkumům dětských očních pohybů při čtení s využitím moderní technologie Eye Trackeru. Potřebné je ovšem podotknout, že s ohledem na odlišnost našich podmínek nelze o komparaci námi realizovaných výzkumných snah výrazněji uvažovat, neboť musíme zohlednit specifický charakter českého jazyka a jeho fonologický pravopis. Ve zveřejněných studiích nezaznamenáváme, že by některý z autorů soustředil pozornost na odlišnost žákovských čtenářských strategií při neopakovaném/prvním čtení souvislých textů rozdílné náročnosti a ověřoval porozumění textu přidruženými zadáními. Přesto však lze poukázat na výraznou shodu v pohledu na čtenářské strategie a dovednosti (Ch. Vorstius a kol. 2013: 191-206).

řada dalších faktorů. Dominantním a jednotčím cílem těchto výzkumných snah je zejména to, abychom ze zjištěných výstupů byli schopni vyvozovat nosná pedagogicko-didaktická východiska jak pro studenty učitelství, tak pro učitele působící v praxi.<sup>26</sup>

## Bibliografie:

- Gavora, P. (1992): *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Gavora, P. a kol. (2008): *Ako rozvíjať porozumenie textu žiaka*. Nitra: Enigma.
- Gavora, P. – Matúšová, P. (2010): Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov, *Pedagogika.sk*. 1, 3, s. 183–196. [online] Dostupné z WWW: <<http://www.casopispedagogika.sk>>
- Humajová, Z. – Klačanská, Z. (2007): *Zabudnuté čítanie. Čitateľská gramotnosť v školách*. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika.
- Jošt, J. (2009): *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna.
- Jošt, J. (2011): *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.
- Kramplová, I. – Potužníková, E. (2005): *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Kol. (2010): *Gramotnosti ve vzdělávání – příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Kol. (2011): *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP.
- Liptáková, L. (2012): *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove.
- Liptáková, L. a kol. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove.
- Metelková Svobodová, R. (2013): *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě.
- Průcha, J. (2010): Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti, *Pedagogika.sk*. 1, 2, s. 97–105. [online] Dostupné z WWW: <<http://www.casopispedagogika.sk>>
- Vorstius, Ch. a kol. (2013): Monitoring Local Comprehension Monitoring in Sentence Reading, *School Psychology Review* 2013, 2, s. 191–206. [online] Dostupné z WWW: <<http://www.nasponline.org/publications/periodicals/spr/volume-42/volume-42-issue-2/monitoring-local-comprehension-monitoring-in-sentence-reading>>
- Zápotočná, O. (2010): Medzinárodné merania čitateľskej gramotnosti a ich význam pre pedagogickú prax, in: Bagalová, L. – Biziková, L. (eds), *Rozvoj funkčnej gramotnosti v kontexte medzinárodných porovnávacích štúdií PISA a PIRLS. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, 22.–23. apríla 2010, Tatranská Lomnica*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, s. 51–57.

26 Pozornosť nevenujeme pouze čtenářským strategiím žáků 4. ročníku ZŠ. Ve školním roce 2014/2015 jsme započali sérii měření u dvou skupin žáků 1. ročníku ZŠ (N = 31), přičemž u každé z nich je uplatňována odlišná metoda výuky čtení. Sledujeme nejen to, jak v průběhu školního roku žáci nabývají dovednost číst (dvě měření byla provedena v listopadu a březnu a třetí v červnu), ale zaměřujeme se už také na jejich schopnost odkrývat význam přečteného textu v této vzdělávací etapě.



Zelina, M. Funkčná gramotnosť žiakov v kontexte školskej reformy. *Rozvoj funkčnej gramotnosti v kontexte medzinárodných porovnávacích štúdií PISA a PIRLS. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, 22.-23. apríla 2010, Tatranská Lomnica*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 15-25.

### **Analyzované tituly:**

- Bradáčová, L. – Staudková, H. (1995): *Čítanka pro 3. Ročník. I., II. díl*. Praha: Alter, 1995. Pracovní sešity 3/1 a 3/2.
- Brukner, J. – Čížková, M. (2003): *Čítanka pro 2. ročník ZŠ*. Praha: SPN.
- Brukner, J. – Čížková, M. (2004): *Čítanka pro 3. ročník ZŠ*. Praha: SPN.
- Brukner, J. – Čížková, M. – Králová, D. (2004): *Čítanka pro 4. ročník ZŠ*. Praha: SPN.
- Brukner, J. a kol. (2004): *Čítanka pro 5. ročník ZŠ*. Praha: SPN.
- Horáková, Z. – Janáčková, Z. – Procházková, E. (2010): *Čítanka pro 2. ročník*. Brno: Nová škola.
- Horáková, Z. – Doležalová, A. – Procházková, E. (2010): *Metodický průvodce čítankami pro 2. a 3. ročník*. Brno: Nová škola.
- Janáčková, Z. – Horáková, Z. (2010): *Čítanka pro 3. ročník*. Brno: Nová škola.
- Janáčková, Z. a kol. (2010): *Čítanka pro 4. ročník*. Brno: Nová škola.
- Janáčková, Z. a kol. (2010): *Čítanka pro 5. ročník*. Brno: Nová škola.
- Nováková, Z. (1995): *Čítanka 2*. Praha: Alter.
- Rezutková, H. a kol. (1996): *Čítanka pro 4. ročník*. Praha: Alter. Pracovní sešity 4/1 a 4/2
- Rezutková, H. a kol. (1996): *Čítanka pro 5. ročník*. Praha: Alter. Pracovní sešity 5/1 a 5/2
- Staudková, H. (1996): *Pracovní sešit k Čítance 2/1*. Praha: Alter.