

[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

# Rozvoj čtenářské gramotnosti cílenými úlohami

VĚRA VYKOUKALOVÁ

**Abstrakt:** Příspěvek se věnuje problematice čtenářské gramotnosti žáků na 1. stupni základních škol. V úvodu představuje definici pojmu a dělení obsahu čtenářské gramotnosti na dílčí složky, které jsou výchozím bodem pro pojetí dále představených výzkumných aktivit. V dalších kapitolách je představena metodologie realizovaného výzkumu, který sledoval stav a rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků 3.–5. ročníků základních škol ve vztahu ke čtyřem typům úloh charakterizovaných kvalitou porozumění a dalším proměnným, jsou prezentovány vybrané výsledky výzkumu a z nich vyplývající závěry. Dále je zařazena stručná kapitola ilustrující chápání obsahu pojmu čtenářská gramotnost českými učiteli v praxi na základě výsledků šetření České školní inspekce. V návaznosti jsou uvedeny inspirace, jak je možno rozvíjet čtenářskou gramotnost našich žáků se zaměřením zejména na dovednost vysuzovat z textu, na podporu je zařazena konkrétní praktická ukáзка. V závěrečné části je upozorněno na vhodné didaktické materiály rozvíjející čtenářskou gramotnost žáků v jejich jednotlivých rovinách a shrnuta celá problematika.

**Klíčová slova:** čtenářská gramotnost, roviny čtenářské gramotnosti, typy úloh, dovednost práce s textem, porozumění textu, vysuzování, aplikace informací do praxe

**Abstract:** The paper examines the issue of reading literacy of primary school pupils. In the introduction, there is presented the definition of the term and the division of the content into the partial components, which are the base for the interpretation of further research activities.

In the following chapters, there is introduced the methodology of the implemented research, which was monitoring the state and development of the reading literacy of pupils of the 3<sup>rd</sup>–5<sup>th</sup> grade of the primary school in relation to the four types of tasks defined by the quality of understanding and other variables and the outcomming results are presented there.

This is followed by a brief chapter concerning the actual understanding of the concept of reading literacy by Czech teachers, based on the outcomes of the investigation made by the Czech School Inspectorate. Additionally, suggestions are proposed on how to develop the reading literacy of our pupils with a focus on the ability to deduce from a text. Moreover, there is a practical example, which may serve as a support. The conclusion points out the appropriate didactic materials that develop the reading literacy of pupils in particular levels.

**Keywords:** reading literacy, levels of reading literacy, types of tasks, text processing skills, text understanding, deduction, application of information into practice

## Čtenářská gramotnost a její roviny

O potřebě rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků mluvíme tím více, čím více se mění pojetí vzdělávání v našich školách. To se odklání od pouhého shromažďování teoretických vědomostí a obrací se k vytváření dovednosti nabyté poznatky využívat v běžném životě. Na informace bohatá moderní doba vynutila potřebu tyto informace zpracovávat a prakticky využívat. To vše se odráží v současném chápání pojmu čtenářská gramotnost. V definicích je totiž stále patrnější snaha zdůraznit pragmatickou složku čtenářské gramotnosti, posunout její chápání směrem ke komunikaci a zdůraznit těsné sepětí s osobností člověka. A především rozšířit její zájmový okruh, totiž to, co v sobě zahrnuje. Vhodným příkladem je definice čtenářské gramotnosti uvedená v Pedagogickém slovníku: „...komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožní zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha–Walterová–Mareš 2001: 34), či pojetí R. Metelkové Svobodové (2008, 2013). Je samozřejmé, že pokud dojde k rozšíření obsahu jakéhokoli pojmenování, jako následný logický krok nastane snaha specifikovat jeho dílčí obsahové složky. Toto se tedy zákonitě děje i s pojmem čtenářská gramotnost. Zatímco se definice svým obsahem k sobě vzájemně přibližují, v náhledu na dílčí složky čtenářské gramotnosti se zatím projevuje značná nejednotnost.

Za velmi praktický považujeme „český přístup“, jehož autorem je panel odborníků na čtenářskou gramotnost, sdružených pod VÚP,<sup>1</sup> kteří se dlouhodoběji prakticky (i teoreticky) čtenářskou gramotností zabývají. Ve své studii Gramotnosti ve vzdělávání (2010) čtenářskou gramotnost definují jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ Jejich definice dále říká, že „ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná.“ Zmíněné „roviny“, tedy pomyslné obsahové složky čtenářské gramotnosti, byly pojmenovány jako (a) vztah ke čtení, (b) doslovné porozumění, (c) vysuzování, (d) metakognice, (e) sdílení, (f) aplikace.<sup>2</sup>

1 1. července 2011 byl Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP) sloučen s Národním ústavem odborného vzdělávání (NÚOV) a Institutem pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP) v Národní ústav pro vzdělávání (NÚV).

2 Vysuzování je schopnost umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů. Metakognice 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

Je si však třeba zároveň uvědomit, že uvedený výčet složek je značně heterogenní povahy, neboť staví vedle sebe složky všímající si postojů a hodnot (*vztah ke čtení*), procesy porozumění textu (*doslovné porozumění, vysuzování*), složky strategie a monitoringu vlastního porozumění (*metakognice*) a také schopnost sdílet a dovednost využít čtením získané přidané hodnoty (*sdílení, aplikace*).

Některé z těchto složek nebyly v mezinárodních definicích dosud explicitně pod pojmem čtenářská gramotnost zmiňovány. Důvodem mohla být jejich obtížná testovatelnost, která se neslučovala s hlavním účelem zmíněných výzkumů, kterým bylo právě srovnávací testování. Například v testech PIRLS 2011 byly jednotlivé úlohy připraveny a následně vyhodnocovány dle postupu porozumění ve třech základních skupinách: (a) vyhledávání informací, (b) vyvozování závěrů, (c) interpretace a posuzování textu, obdobně tomu bylo i v jiných ročnících testování PIRLS a také v mezinárodním testování PISA.

Zmíněná praktičnost „českého přístupu“ dělení čtenářské gramotnosti na výše zmíněné roviny je založena na jednoduché úvaze, totiž na tom, že kdybychom rozvoji každé roviny cíleně věnovali ve výuce trochu času, čtenářskou gramotnost rozvineme mnohem více než při obvyklém „jednopojetém“ přístupu. Ten v očích veřejnosti (i mnohých učitelů) redukuje čtenářskou gramotnost zejména na doslovné porozumění textu. Proto dále popsané výzkumné aktivity cílily na různorodost typů úloh i textů.

Je třeba ovšem také připomenout, že definitivní ukotvení pojmu čtenářská gramotnost, (včetně jejích dílčích složek a aspektů) a souvisejících pojmů ještě není u konce, neboť např. vzhledem ke specifčnosti textů uměleckých se v literární teorii posledních let v souvislosti se čtenářskou gramotností profilují pojmy *čtenářská kompetence* (Lederbuchová 2010) či *literární kompetence* (Pršová 2011).

## Metodologie výzkumných aktivit

Těžiště výzkumu stavu a rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků 3.–5. ročníků ZŠ bylo ve sledování reakce jednotlivých žáků na různé typy úloh v souvislosti s dalšími proměnnými faktory.<sup>3</sup> Byly stanoveny čtyři typy cílených úloh,

textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření. Aplikace je dovednost využívat čtení k seberozvoji i ke svému konání a četbu zúročovat v dalším životě, viz *Gramotnosti ve vzdělání* (2010).

- 3 Výzkumné aktivity byly primárně zaměřeny na žáky 5. ročníku ZŠ. Vzhledem k poměrně velkému množství dat vztahujících se k jednotlivým respondentům byl zvolen jako optimální rozsah výběrového souboru cca 200 respondentů, žáků 5. ročníku ZŠ. Sběr výzkumných dat však plně zahrnoval i další respondenty, žáky 3. a 4. ročníků ZŠ, neboť byl předpoklad, že komparací výsledků bude možno zjišťovat některé jevy ve vývoji čtenářské gramotnosti žáků v rozmezí tří let. Plně byly tedy vyhodnoceny také všechny

specifikované dle požadované kvality čtenářské gramotnosti, tj. určité schopnosti či dovednosti nutné k jejich úspěšnému plnění, a vztahující se k různým typům textů.<sup>4</sup> Zároveň byly sledovány i některé vybrané charakteristiky na straně respondenta, u nichž bylo možno očekávat významné vlivy na čtenářskou gramotnost (uzuálně zkoumané kategoriální proměnné: pohlaví respondenta a ročník školní docházky; kvantitativní proměnné: školní úspěšnost respondenta, rychlost a kvalita tichého čtení s pozorností, čas potřebný k získání a zpracování textových informací). Při navrhování a realizaci výzkumu byl určující především praktický aspekt, cílem tedy nebyl komplexní popis stavu čtenářské gramotnosti v zaměřené skupině a hodnocení všech faktorů vlivu, ale získání a vyhodnocování informací o tom, jak jsou navržené typy úloh žáky přijímány a jak jsou pro ně obtížné. Výzkum probíhal prostřednictvím několika výzkumných materiálů, z nichž základními byly tři textové bloky pro výzkum tichého čtení s pozorností a čtyři pracovní listy obsahující devět různě tematicky zaměřených textových úryvků charakterizovaných příslušností k různým druhům funkčních stylů, užitím různých slohových postupů a reprezentujících různé útvary či žánry, k nimž se vztahoval systém čtyř typů specifických úloh (viz tab. 1).

typ úlohy	zkratka	typová charakteristika
úlohy zkoumající doslovné porozumění textovým informacím	DP	požadované informace jsou v textu explicitně vyjádřeny
úlohy zkoumající vysuzování pouze na základě informací z textu	VYT	požadované informace jsou v textu vyjádřeny implicitně, k získání požadované informace je třeba správně propojit všechny informace poskytnuté v textu
úlohy zkoumající vysuzování z textu ve spojení s osobní zkušeností	VYZ	požadované informace jsou v textu vyjádřeny implicitně, k rozkódování implicitně vyjádřené informace je třeba vycházet také ze svých osobních zkušeností s danou tematikou, formou textu aj.
úlohy zkoumající dovednost aplikace získaných poznatků do praxe	AP	informace získané textem je třeba dále zpracovat pro účely praktického užití

Tab. 1 – Rozdělení a charakteristika užitých úloh

zkoumané údaje výběrového souboru o rozsahu cca 100 respondentů ze čtvrtých a cca 100 respondentů ze třetích ročníků. Do výzkumu nebyli zahrnuti žáci 1. a 2. ročníků. Technika čtení se v těchto ročnících ještě rozvíjí a upevňuje, a proto by nebylo možno všechny výzkumné metody plně realizovat. Všichni respondenti výzkumu byli vybráni záměrným dostupným výběrem. Výzkum probíhal v průběhu května a června 2010.

- 4 Pro účely zde představeného výzkumu byl zaveden pojem „cílené úlohy“. Svoji sémantickou příbuzností s verbem *cílit* dobře vystihuje účelové užití uvedených úloh, tj. každá úloha / skupina úloh je sestavena se zřetelem ke konkrétnímu určitému cíli v rámci možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti žáků.



Jednotlivé úlohy, sledující vždy jednu samostatnou kvalitu čtenářské gramotnosti dané skupiny, byly v pracovních listech zařazeny tak, aby byl žák nucen v průběhu práce s textem flexibilně měnit postupy a procesy porozumění. Tak bylo možno zkoumat celou škálu schopností a dovedností v souhrnu nazývaných jako kvalita čtenářské gramotnosti jednotlivce.<sup>5</sup>

## **Několik vybraných informací o čtenářské gramotnosti našich žáků**

Položíme-li si otázku, jak je to tedy se stavem a rozvojem čtenářské gramotnosti žáků 3.–5. ročníků ZŠ, můžeme na základě vyhodnocení dat výše popsaného výzkumu konstatovat následující fakta.

Skupina úloh, ve kterých bylo zjišťováno doslovné porozumění textu, byla žáky nejlépe zvládnutou skupinou (aritmetický průměr úspěšnosti DP byl 75 %). Vyhledat informaci přímo v textu zvládala většina žáků. A to se nejednalo vždy o úlohy zcela snadné. Často bylo vyhledání textové informace nějakým způsobem ztíženo, např. výskytem slov, která žáci neznali, text měl netypickou formu, objevoval se větší počet linií mluvčích, jedna informace byla rozdělena do různých částí textu atd.

Úlohy s praktickým dosahem, zjišťující dovednost žáků získané informace aplikovat do praxe (v našem výzkumu pracovní nazvané jako skupina AP), byly dle výsledků úspěšnosti řešení v pořadí druhou skupinou (celkově téměř 58 % úspěšnost). V rámci této skupiny měli žáci za úkol například nakreslit plánek města dle slovního popisu, vytvořit seznam osob na základě jistých údajů, z rozhovoru dvou osob vysledovat počet potřebných vstupenek do kina, rozhodnout o vhodnosti užití některých materiálů dle popsaného účelu atd. Přestože úlohy této skupiny v sobě zahrnovaly také poměrně obtížné vysuzování, mohlo úspěšnost kladně ovlivnit právě spojení informace s jejím praktickým užitím.

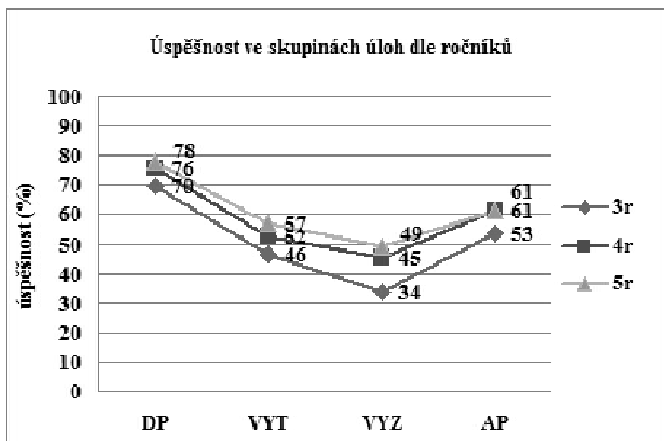
Úlohy, které vyžadovaly vysuzovat implicitní informace z textu na základě informací explicitně uvedených (skupina úloh byla pracovní nazvaná jako VYT), téměř polovina žáků nezvládala úspěšně plnit (výsledky se pohybují v průměru mírně pod 52 %). Ukázalo se, že vysuzovací úlohy, ve kterých je třeba v textu vnímat a zpracovávat také návodné zmínky, ať už jsou podané jakkoli, číst „mezi řádky“, odhalit skryté významy slov atd., jsou pro žáky obtížné.

Nejobtížnější skupina úloh byla však pro žáky skupina pracovní nazvaná jako VYZ (úspěšnost cca 43 %), ve které bylo požadováno nejen vysuzovat

5 Zde uvedená metodologie je pouze velmi stručným výtahem, podrobné informace o metodologii výzkumu viz Vykoukalová-Wildová (2013: 49–60).

implicitní informace, ale zároveň při tom vycházejí z předchozí osobní zkušenosti. Zajímavé je, že žáci 3. ročníků zde s poměrně velkým odstupem „pokulhávali“ za oběma vyššími ročníky (aritmetický průměr 4. a 5. r.: 47 %, 3. r.: 33 %). Je otázkou do diskuze, zda tento výsledek je možno přičítat již poměrně vysoké náročnosti vnímat zároveň veškeré aspekty textu a zahrnout je do úsudku spolu se zkušeností, či má rozhodující roli právě jen ona předchozí osobní zkušenost, které s věkem samozřejmě přibývá.

Je samozřejmé, že každý jednotlivý text působí na čtenáře i dalšími charakteristikami. Vliv má například délka textu, výběr slov, složitost větné stavby, uspořádání myšlenek a míra jejich abstraktivy atd. V rámci stylistické rozmanitosti našich textových úryvků jsme se snažili alespoň o jejich přibližně stejnou délku. Nicméně přesto je třeba přiznat, že v důsledku výše zmíněných vlivů může být úloha zdánlivě jednodušší skupiny (např. doslovné porozumění) pro žáky obtížnější než úloha vyžadující vysuzovat z textu skryté informace, či je navíc propojovat s předchozí zkušeností. Stejně jako u všech výzkumných šetření podobného typu je třeba mít na paměti i další vlivy vycházející z individuality respondenta (motivovanost k výkonu, momentální soustředěnost, aktuální zdravotní stav, psychické rozpoložení atd.). Nicméně je jasné, že našim žákům se vysuzování informací z textu příliš nedaří. Výsledky našeho výzkumu viz obr. 1.



Obr. 1 - Vyhodnocení úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti v závislosti skupin úloh a ročníků

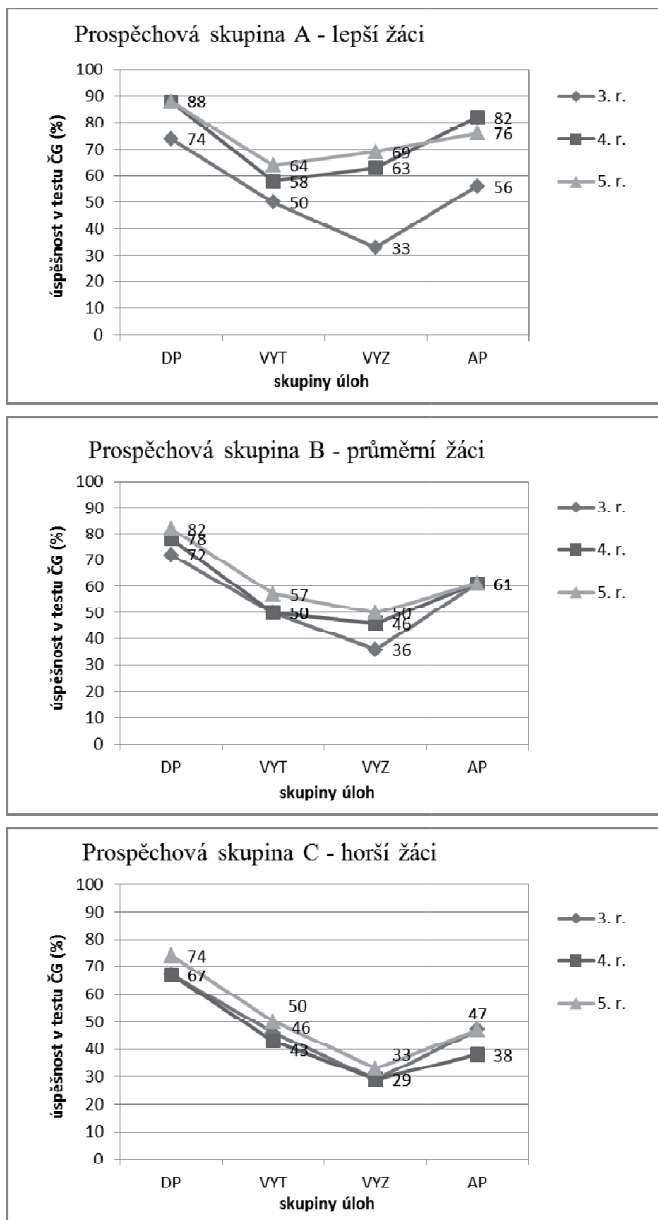
Výsledky vyhodnocení výzkumu také ukazovaly dle očekávání v průměrném souhrnu žáků statisticky významnou závislost kvality čtenářské gra-

motnosti na prospěchu. Na jeden známkový stupeň klesala průměrná celková úspěšnost přibližně o 10 %. Na druhou stranu se ale ukázalo, že podobná závislost ve vyhodnocování jednotlivců zdaleka není pravidlem. Ve všech třech ročnících se totiž vyskytují žáci, u nichž na základě prospěchu předpokládáme vysokou úspěšnost v testu, ale tito žáci očekávanou úspěšnost svými výsledky nepotvrzují. Totéž platí i v případě opačném, tj. nejsou pravidlem pouze slabé individuální výsledky u žáků prospěchově slabších. Příčiny tohoto jevu mohou být různé, mohl by to být například rozdíl v předmětu hodnocení – ve školách se často hodnotí a oceňují znalosti a vědomosti, námi sledované kvality čtenářské gramotnosti však vycházely spíše ze schopností a dovedností. Také pokud bude učitel klást důraz na komunikační charakter předmětu, dovednosti žáků budou více korespondovat s našimi testovými položkami. Samozřejmě by bylo možné jmenovat celou škálu dalších možných příčin (Vykoukalová-Wildová 2013).

Zamyslíme-li se, jak by bylo možno omezit vliv různého hodnocení prospěchu u jednotlivých učitelů/škol/ročníků, nabízí se možnost rozdělit pro hodnocení soubor respondentů na tři stejně velké relativní prospěchové skupiny dle prospěchové pozice žáka v rámci celého vzorku. Tím se eliminuje subjektivita jednotlivých učitelů či škol, asymetrie v zastoupení jednotlivých známek v rámci předmětů, předpokládaná asymetrie hodnoty známky mezi 3. a 5. ročníkem aj. V souladu s výše popsanými důvody byl tedy každý hodnocený soubor seřazen vzestupně a rozdělen po třetinách na skupiny A, B, C dle prospěchové pozice jednotlivce v rámci všech respondentů.

Z takto vyhodnocených výsledků je možné konstatovat následující zajímavé závěry. Mezi 3. a 5. ročníkem se v závislosti na prospěchové pozici žáka v rámci celku kvalita a vývoj čtenářské gramotnosti významně liší. Sledujeme-li její vývoj, shledáváme stálou a výraznou tendenci růstu kvality čtenářské gramotnosti u skupiny A, menší pak u žáků skupiny B. V prospěchové skupině C je nárůst tak malý, že lze hovořit v podstatě o stagnaci vývoje čtenářské gramotnosti.

Také je třeba konstatovat, že rozdíly mezi skupinami A, B, C se zvyšují s obtížností úloh. Kvalita čtenářské gramotnosti zejména v úlohách vyžadujících zapojení vysuzování a osobní zkušenost se u žáků skupiny A rozvíjí výrazně již od 3. ročníku, zatímco u skupiny C je rozvoj mnohem pozvolnější a o celý ročník později (obr. 2). Uvědomíme-li si, že skupina C je zastoupena celou třetinou žáků, jedná se o celkem závažné zjištění, které by bylo dobré zohledňovat např. ve vedení výuky a přípravě metodických materiálů. Tito žáci potřebují postupovat v malých krocích, více se opírat o doslovné porozumění textu, takže by bylo ideální vytvořit k textu sérii úloh navazujících na sebe a s postupně stoupající obtížností, aby i slabší žák byl doveden k cíli.



Obr. 2 - Komparace úspěšnosti žáků dle prospěchových skupin v závislosti na ročníku

## Jak „tu čtenářskou gramotnost“ chápeme my, učitelé

Přes všechnu snahu se však jen pomalu prosazuje povědomí o skutečné náplni pojmu čtenářská gramotnost v celé jeho šíři. Povšimněme si výsledků průzkumu České školní inspekce, které byly zveřejněny v Tematické zprávě. Podpora čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání (2011). 122 učitelů ZŠ odpovídalo na otázku, co oni sami rozumí pod pojmem čtenářská gramotnost. Velmi nízká čísla u jiných možností než pouze čtení s porozuměním a chápáním obsahu textu jsou opravdu alarmující (viz tab. 2).

Charakteristika obsahu odpovědi	počet odpovědí v %
čtení s porozuměním, chápání obsahu textu	83,3
získávání a zpracování informací	27,5
komunikační dovednosti (slovní zásoba, vyjadřování, tvorba textu)	15,0
vztah ke knize, literatuře, přehled o ní	16,7
rozvoj osobnosti a kritického myšlení	6,7
technika čtení, plynulost	15,0
jiné	2,5

Tab. 2 – Vyjádření učitelů ZŠ k otázce „Co rozumíte pod pojmem čtenářská gramotnost?“

### Praktická ukázka aneb jak čtenářskou gramotnost rozvíjet

I přesto, že u nás již několik let probíhají mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS (viz např. Kramplová a kol. 2012), můžeme říci, že výše popsany systém úloh použitý pro výzkumné účely i podoba úloh v testech PISA a PIRLS jsou pro naše žáky stále ještě patrně dost neobvyklé. Při práci s textem učitelé zaměřují pozornost zejména na formulování hlavní myšlenky díla a popis děje. Proto by určitě bylo velmi přínosné, kdyby se učitelé seznámili alespoň se vzorovými úlohami výzkumů PISA a PIRLS. Je to ideální inspirace k vytváření v podstatě neomezeného počtu podobně koncipovaných typů úloh.

Velmi důležité jsou například úlohy, které rozvíjí vysuzovací schopnosti žáka. Umět vysuzovat informace z textu je důležitá dovednost, kterou člověk ocení zejména v běžném životě. V každém textu jsou obsaženy informace, které nejsou v textu uvedeny explicitně, nicméně jsou přítomny indikátory (jednotlivá slova, návodné zmínky a další náznaky), pomocí nichž lze leccos odvodit (okolnosti, postoje, vztahy, stupeň důrazu informace, postoj autora textu k popisované skutečnosti aj.). K tomuto „čtení mezi řádky“ je zapotřebí nejen správně doslovně porozumět, ale zapojit také své osobní zkušenosti a dříve nabyté vědomosti. Tato dovednost se dá se žáky cvičit a učitel, který

chce zvyšovat čtenářskou gramotnost svých žáků, bude úlohy rozvíjející vysuzování do svých hodin připravovat. Pro inspiraci zde uvádíme několik tipů, na co konkrétně se lze v rámci tvoření cvičných vysuzovacích úloh zaměřit. Žáci by měli zkoušet:

- identifikovat slova/věty, která ukazují nepřímou na určitý jev či charakter;<sup>6</sup>
- provádět různé typy komparace (možno také na více úryvcích textů);<sup>7</sup>
- pozorovat změnu hierarchie informací při změně funkčního stylu, postupu či žánru;
- navrhnout, jak by se dějová linie odvíjela při změně prostředí, osoby či jejího charakteru, změně zájmů vypravěče, autora, hlavní osoby atd.;
- vnést do textu další osoby a pozorovat změny významů a okolností;
- hledat a vytvářet analogické situace, nebo naopak situace opozitní;
- převést text do dramatické formy;
- tvořit otázky, které zjišťují implicitní informace aj.

Pro ilustraci je dále uveden konkrétní příklad cvičné úlohy, která rozvíjí dovednost vysuzování. Úloha je určena pro věkovou skupinu žáků 2. období 1. stupně.<sup>8</sup>

Všechny děti již od útlého věku znají bajku „Jak zvířátka na poli volila krále“. Dětem připomeneme krátký začátek:

Jak zvířátka na poli volila krále

Jednou řekl zajíc koroptvi: „Je to hanba, když si zvířata zvolila za krále lva, vůbec se neptala na radu nás, polních zvířátek. Lev žije v Africe, tam ať si kraluje, ale co my tady, zvířátka na polích? My bychom také potřebovali nějakého krále. A měl by mít také dlouhé uši, aby slyšel všechno, co se široko daleko děje.“

(Podle Eduarda Petišky zpracoval do knihy O zvířátkách a jiné příběhy Zdeněk Martínek, 2009)

Ihned po přečtení úryvku textu se samozřejmě nabízí položit žákům vysuzovací otázku (mohou se vyjádřit i krátkou písemnou odpovědí) *Proč je pro zajíce nejdůležitější, aby měl král dlouhé uši a dobrý sluch?* Hned v návaznosti se nabízí druhá otázka *Co zajíc svou řečí sledoval?* Slovní zásobu rozvíjíme např. otázkou *Napadá tě vlastnost, která by se hodila na člověka, který jedná jako zajíc v bajce?* Pro rozvoj vysuzování (a také sdílení) je velmi vhodný i další úkol, založený na analogii: *Zkus vymyslet situaci ze života dvou kamarádů (kamarádek),*

6 Lze podtrhávat přímo v textu či vpisovat poznámky na okraj. Z tohoto důvodu je dobré udělat na okrajích místo na poznámky, vhodné je např. nalinkovat zde volné řádky.

7 Za tímto účelem je velmi vhodné k textu připravovat tabulky – komparace je pak dobře čitelná.

8 Příklad vychází z autorkou vytvořené úlohy v rámci tvorby evaluačních nástrojů čtenářské gramotnosti v rámci projektu UK Praha.

*ve které by jeden (jedna) z kamarádů (kamarádek) jednal(a) podobně jako zajíc, tj. svými slovy chtěl(a) získat nějakou výhodu.* Dále lze úryvek textu například následovně obměnit a navodit představu: *Co kdyby zajíc nemluvil s koroptví, ale s jelenem a říkal by mu:*

Milý jelene, my, polní a lesní zvířátka, bychom také potřebovala nějakého krále. A náš král by měl umět dobře utíkat, aby si mohl doběhnout, kam by chtěl. Měl by být statný, aby byl dobře vidět. A měl by mít také velké parohy, aby si na něj nikdo netroufl.

Vysuzování pak lze rozvíjet otázkami *Co by zajíc jelenovi asi naznačoval? a Jaké důvody by mohl mít zajíc k tomu, aby takto mluvil?*

Samozřejmě rozvoj dovednosti vysuzovat z textu není jediným naším cílem. Stejně důležité (a taktéž velice málo rozvíjené) jsou další „neobvyklé“ roviny čtenářské gramotnosti, jako je metakognice, sdílení či aplikace, kterým bychom se rádi věnovali v některém z dalších článků.

## **Kde například hledat inspiraci**

Na výše zmíněné pojetí, tj. dělit čtenářskou gramotnost do rovin, navázal v rámci projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy PedF UK tým doktorandů pod vedením předních odborníků, kteří ve třetí klíčové aktivitě zmíněného projektu vytvořili evaluační nástroje, kterými lze diagnostikovat úroveň žáka a rozvoj jeho čtenářské gramotnosti mezi 1. a 5. ročníkem ZŠ. Jedná se o pracovní sešity pro žáky a metodické pokyny pro učitele, které lze vytisknout přímo z webových stránek a v hodinách je prakticky používat. Při respektování metodického návodu a pomocí jednoduchých tabulek si může učitel „udělat obrázek“ o úrovni své třídy jako celku i jednotlivých žáků. Pokud bude s materiály pracovat ve víceletých cyklech, může zjistit mnohé nejen o stavu, ale také o průběhu rozvoje čtenářské gramotnosti celé třídy či jednotlivce, neboť materiály počítají s vyhodnocováním výsledků na základě individuální vztahové normy a jsou v návaznosti vytvořeny pro všechny jednotlivé ročníky 1. stupně ZŠ. Pracovní sešity lze také samozřejmě využít i samotné jako nástroj zvyšování čtenářské gramotnosti žáků či pro zpestření práce v hodinách (nejen žáků 1. stupně, ale i vyšších tříd ZŠ či nižších ročníků víceletých gymnázií). Pracovní tým projektu spolupracoval s učitelkami z praxe, které materiály se svými žáky prověřovaly a podílely se i na vytvoření dvou prakticky zaměřených DVD o čtenářské gramotnosti (ke shlédnutí on-line).<sup>9</sup>

9 Všechny zmiňované materiály jsou dostupné on-line: [www.cteme.eu/?link=28](http://www.cteme.eu/?link=28) (KA3).

## Diskuze

Základem čtenářské gramotnosti je práce s textem. Tato práce by měla být pro žáky zajímavá, zábavná a smysluplná. Je-li text výchozím bodem rozvoje čtenářské gramotnosti, pak by úlohy, které se k němu vztahují, měly ve školní praxi cíleně mířit na rozvoj takových dovedností práce s textem, které potřebují (či budou potřebovat) žáci v praktickém (osobním, žákovském, studentském, pracovním aj.) životě při vlastním setkávání se s textem. Dobrá práce s textem rozvíjí kognitivní procesy, jazykové a komunikační schopnosti a dovednosti, posiluje vědomosti, umožňuje emocionální prožitek, inspiruje, rozvíjí fantazii a přináší pocit uspokojení. Je třeba říci, že v našich školách se cíleně rozvíjí dovednosti pracovat s textem převážně na textech uměleckých, protože zejména ty jsou součástí čítanek, různých aktivit v rámci třídních/školních projektů a podporují kladný vztah k umělecké literatuře a ke čtení knih, který je v současné době tolik vítaný. Účelem těchto textů je být zdrojem emočních prožitků, podporovat rozvoj představivosti a fantazie, podporovat rozvoj slovní zásoby a být příkladem správné a tvořivé stylistiky.

Bohužel je tento přístup poněkud jednostranný, ignoruje fenomén současné doby, ve které nastal informační „boom“ a v níž se objevuje obrovské množství textů vzniklých ryze jako informační zdroj, textů blogového charakteru a dalších nově užívaných textových forem. Tyto texty se svými charakteristikami a účelem, pro který byly vytvořeny, od textů uměleckých výrazně odlišují. V souvislosti s tím se také výrazně odlišují čtenářské strategie a požadavky na schopnosti a dovednosti z těchto textů získávat informace, dále je zpracovávat, hodnotit a posuzovat jejich výpovědní hodnotu, grafickou, obsahovou i jazykovou kvalitu i účel vzniku.

Rozvoji čtenářské gramotnosti našich žáků by tedy zcela jistě prospělo ve výuce více zařazovat texty vyskytující se v běžném životě, tedy texty autentické, pojímat je jako zdroj informací různého druhu, rozebírat je, povídat si o nich, vytvářet k nim celou škálu úloh a zpracovávat je způsobem analogickým běžnému užívání. Velmi vhodným východiskem pro práci s textem by mohlo být vědomí vnitřní členitosti čtenářské gramotnosti, ať se opíráme o členění čtenářské gramotnosti na roviny (VÚP 2012), o členění dle procesů/postupů porozumění (PIRLS 2001, 2011) či o škálování dle typu činnosti (PISA 2000, 2009). Také návrh vytvářet k textu série úloh s postupně stoupající obtížností byl již výše zmíněn.

Rozlišení úloh do jednotlivých skupin dle typu požadavku získat a dále zpracovat textové informace ve výše popsaném výzkumu ukazuje, že některé dovednosti práce s textem jsou pro žáky mnohem obtížnější, než bychom předpokládali. Proto se jeví jako důležité podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti žáků právě těmi typy úloh, které více rozvíjejí vysuzovací, hodnotící



a metakognitivní schopnosti či aplikační dovednosti. Domnívám se, že rozmanitost textových zdrojů a rozmanitost způsobů práce s textem velkou měrou přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti našich žáků (i nás samých) a my učitelé se musíme učit hledat cesty, jak tuto pro život tolik potřebnou dovednost rozvíjet.

## Bibliografie:

- (2010): *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha: VÚP. [online]. [vid. 27. 08. 2016]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>>.
- (2011): *Tematická zpráva Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání*. Praha: ČŠI. [online]. [vid. 29. 07. 2016]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>>.
- Kramplová I. a kol. (2012): *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: ČŠI.
- Lederbuchová, L. (2010): *Literatura ve škole. Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Metelková Svobodová R. (2008): *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita.
- Metelková Svobodová R. (2013): *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita.
- Pršová, E. (2011): Literárna kompetencia v primárnom vzdelávaní, in: Liptáková, L. a kol. (eds.), *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*, Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, s. 28–30.
- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. (2001): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Vykoukalová, V. – Wildová, R. (2013): *Rozvoj čtenářské gramotnosti v primární škole*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.