Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké gramotnosti a pregramotnosti

1/2018 ročník II

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova

Obsah

Editorial

Editorial 3
Anna Kucharská, Monika Kadrnožková

Studie

Kvalita čtenářské gramotnosti žáků primární školy 7
Pavlína Nešněrová

Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů 29
Veronika Laufková

Komparace úrovně čtenářské gramotnosti a metakognitivního monitorování mezi žáky běžných základních škol a žáky základních škol implementujících prvky daltonského plánu 63
Jaroslav Říčan, Barbora Lanková, Alena Nováková, Ladislav Zilcher

Rozvoj myšlení v souvislostech metodou řetězců asociací a znalostí 85
Petr Anděl, Věra Vykoukalová

Psaný projev žáků pátých ročníků 101
Michaela Karasová, Anna Kucharská

Viacjazyčné triedy – názory učiteľov na Slovensku na vzdelávanie detí cudzincov 125
Marína Mikulajová, Alexandra Šelingerová, Charles Mifsud, Timothy Papadopoulus, Julie Dockrell

Zpráva

Celosvětový summit k čtenářské gramotnosti 2018 143
Radka Wildová, Jolana Ronková

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké gramotnosti a pregramotnosti

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Praha, 2018

Vážení čtenáři,

dovolujeme si Vám předložit první číslo již druhého ročníku časopisu Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání a zároveň v pořadí již čtvrté číslo tohoto stále ještě nového časopisu pohybujícího se na poli vzdělávacích gramotností v co možná nejširším spektru působnosti. Výzva prvního čísla tohoto ročníku byla otevřena všem autorům, kteří se zabývají aktuální problematikou vzdělávacích gramotností. I přesto však redakce obdržela především příspěvky zaměřené na oblast čtenářské gramotnosti.

O čem se tedy můžete dočíst v čísle, které právě držíte ve svých rukou? Jak již naznačuje výčet příspěvků v obsahu, tentokrát představíme šest výzkumných studií a jednu zprávu. Všechny výzkumné studie se v různé míře dotýkají zmíněné oblasti čtenářské gramotnosti, každá se však zaměřuje na jiné aspekty této problematiky. V příspěvcích naleznete tři studie soustřeďující se na praktické využití čtenářské gramotnosti ať již ve vztahu k efektivní práci s textem či v rámci využití metody podporující učení se v souvislostech ve výuce mateřského jazyka nebo v podobě problematiky psaného projevu u žáků pátých tříd základních škol. Čtenářům jsou také nabídnuty studie teoretičtějšího charakteru v podobě začleňování průřezových témat čtenářských kompetencí do rámcově vzdělávacích školních programů a posléze do školních vzdělávacích programů na základních školách a jejich reálné využití v praxi škol nebo komparativní studie vycházející z využívání koncepce čtenářské gramotnosti u žáků navštěvujících běžné školy a školy implementující do svého ŠVP prvky Daltonského plánu. Poslední výzkumná studie obohacuje téma čtenářské gramotnosti o názory učitelů v otázce vzdělávání dětí cizinců v mateřském jazyce na slovenských základních školách a uzavírá poměrně široký okruh problematiky čtenářské gramotnosti v tomto čísle časopisu. Na závěr si můžete přečíst více v informativní zprávě o dění na celosvětovém summitu ke čtenářské konferenci 2018. Nyní si ale pojďme společně představit podrobněji jednotlivé příspěvky.

Výzkumná zpráva autorky Pavlíny Nešněrové zaměřující se na rozvíjení čtenářské gramotnosti v edukačním procesu si klade za cíl představit možnosti efektivní práce s textem na základní škole, aby žáci nabyli poznatky v oblasti čtenářské gramotnosti pro další etapy svého života. Úroveň čtenářské gramotnosti je zde měřena prostřednictvím odlišných

žákovských schopností, příkladem uvádíme vyhledávání informací či intepretaci nebo posuzování textu. Výsledky výzkumu mimo jiného představují také ukázky dobré praxe využitelné pro učitele základních škol.

Druhé výzkumné sdělení, které představila autorka Veronika Laufková, je zajímavou sondou začlenění čtenářské gramotnosti do rámcových školních vzdělávacích programů (dále jen „RVP“) ve všech stupních vzdělávání (mimo předškolního vzdělávání). Kromě obsahové analýzy RVP v oblasti čtenářské gramotnosti je zde také propojení s projektem OP VVV „Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání gramotností“, do kterého se aktivně zapojilo 32 učitelů, kteří začleňovali kompetence vycházející ze čtenářské gramotnosti do ŠVP svých škol. Analýza sebraných dat tak vychází nejen z obsahové analýzy RVP a obsahové analýzy vybraných ŠVP, ale také z rozhovorů s učiteli podílejícími se na tvorbě ŠVP. Čtenáři je tak odkryta skutečnost absence definice pojmu čtenářské gramotnosti v RVP a v ŠVP a chybějící ucelené didaktické zpracování tohoto pojmu ve vzdělávacích dokumentech.

V pořadí třetí výzkumná zpráva autorů Jaroslava Říčana, Barbory Lankové, Aleny Novákové a Ladislava Zilchera nám představuje zajímavý vhled do problematiky komparace čtenářské gramotnosti a metakognitivního monitorování mezi skupinou žáků běžných základních škol a žáků základních škol implementujících do svého ŠVP prvky Daltonského plánu. Výsledky uskutečněného výzkumu prokázaly rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti diagnostikované prostřednictvím uvolněné úlohy PIRLS mezi žáky navštěvujícími výše zmíněné typy škol. Závěry této studie poukazují na rozdíly mezi výsledky žáků obou typů škol. Následná diskuze interpretuje výsledky vyplývající z odlišného začleňování čtenářské gramotnosti do ŠVP.

Čtvrtá výzkumná studie autorů Petra Anděla a Věry Vykoukalové čtenáře seznamuje s problematikou myšlení v souvislostech. Autoři v příspěvku představují návrh metody podporující myšlení v souvislostech v běžné výuce mateřského jazyka formou kombinace asociací a mechanického učení znalostí. Tuto metodu lze aplikovat při určitých úpravách jak na dospělé studenty, tak žáky základní školy.

Autorky Michaela Karasová a Anna Kucharská mapují problematiku psaného projevu u žáků pátých tříd základních škol. Vytvořená diagnostická zkouška sledující písemnou produkci u žáků pátých ročníků byla uplatněna na šesti základních školách a výsledky žáků byly porovnávány v souvislosti s pohlavím, vzorem písma a stanovením specifických obtíží. Mezi zajímavá zjištění patří, že signifikantní rozdíly byly zaznamenány u výsledků konkrétních subtestů mezi dívkami a chlapci, naopak z hlediska vzoru písma nebyly prokázány žádné rozdíly ve výsledcích žáků.

Poslední výzkumná studie tohoto čísla mezinárodních autorů Maríny Mikulajové, Alexandry Šelingerové, Charlese

Mifsuda, Timothyho Papadopouluse a Julie Dockrellové pojednává o výsledcích šetření zaměřeného na názory učitelů v otázce vzdělávání dětí cizinců na slovenských základních školách. Vyhodnocená data dotazníkového šetření předkládají konkrétní názory slovenských učitelů na vzdělávání dětí cizinců a objasňují korelující vztah mezi názory učitelů v souvislosti s jejich zkušenostmi, věkem či délkou praxe.

Závěrečným příspěvkem tohoto čísla je zpráva informující o Celosvětovém summitu ke čtenářské konferenci 2018, který přinesl mnoho nových poznatků týkajících se uplatnění čtenářské gramotnosti v mezinárodním kontextu.

Věříme, že nové číslo zaujme nejen výzkumníky zabývající se tématem čtenářské gramotnosti. V závěru jsou také uvedeni recenzenti jednotlivých příspěvků publikovaných v prvním ročníku našeho časopisu – děkujeme jim také za podněty a náměty na další úpravy v textech. Poděkování samozřejmě patří všem autorům textů, včetně jejich ochoty zhostit se i navržených úprav recenzenty.

Co pro Vás připravujeme dalšího? Můžete se těšit na druhé číslo druhého ročníku časopisu, které je tematicky zaměřeno na rozvoj přírodovědné, matematické a informační gramotnosti v podmínkách současného školství, které pro Vás aktuálně chystáme. Pokud byste měli zájem přispět svou studií ať již teoretickou, metodologickou, přehledovou či výzkumnou do dalších čísel našeho časopisu, neváhejte se obrátit na naši redakční radu prostřednictvím kontaktního emailu gramotnost@pedf.cuni.cz. Samozřejmě jsou vítány také aktuální diskuze, zprávy či recenze jak v domácím, tak v zahraničním prostředí.

Anna Kucharská
Monika Kadrnožková

GRAMOTNOST, PREGRAMOTNOST
A VZDĚLÁVÁNÍ, 2, 1, 7–27

Kvalita čtenářské gramotnosti žáků primární školy

The Quality of the Reading Grammings of Primary School Pupils

Pavlína Nešněrová

Abstrakt: Příspěvek si klade za cíl představit výsledky výzkumu čtenářské gramotnosti žáků primární školy. Rozvíjení čtenářské gramotnosti je obsahem a cílem edukačního procesu. Prostředkem k naplňování tohoto cíle je efektivní práce s textem – naučí-li se žáci s textem účinně pracovat, odnesou si ze základní školy do života gramotností kompetenci, kterou budou disponovat po celý svůj život, tj. nabyté poznatky využívat v běžném životě. Příspěvek představuje základní teoretická východiska pro vymezení této problematiky – včetně výsledků mezinárodních výzkumů – a prezentuje zvolený metodologický přístup k výzkumnému šetření, jehož cílem je zjistit a popsat úroveň čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně základní školy. Úroveň čtenářské gramotnosti žáků je v tomto případě myšlena jako kvalita jednotlivých sledovaných postupů porozumění (vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu) v úlohách s texty zaměřenými na získávání a používání informací. V závěrečné části jsou prezentovány výsledky tohoto výzkumu.

Klíčová slova: gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost, čtenářské dovednosti.

Abstract: The paper aims to introduce the results of the research of reading literacy of primary school pupils. Developing reading literacy is the content and goal of the learning process. A way to achieve this goal is to work effectively with the text – if pupils learn to work effectively with the text, they will take from the elementary school to the life of literacy the competences they will have throughout their lives, ie the acquired knowledge used in everyday life. The paper presents basic theoretical bases for defining this issue – including the results of international research - and presents the chosen methodological approach to the research, whose aim is to find out and describe the level of reading literacy of pupils of elementary school. Reader literacy level in this case is thought to be the quality of individual comprehension techniques (information retrieval, conclusion, interpretation, and text review) in the task of retrieving and using information. The final part presents the results of this research.

Key words: literacy, functional literacy, reading literacy, reading skills.

Úvod

Problematika rozvoje čtenářské gramotnosti je předmětem mezinárodních i národních výzkumů, námětem k debatám nejen mezi odbornou veřejností a tématem nejrůznějších vzdělávacích projektů, konferencí a seminářů. Nabývá na významu se změnou pojetí vzdělávání, které se stále více odklání od pouhého shromažďování teoretických vědomostí a obrací se k vytváření kompetencí, tedy k užití nabytých poznatků a dovedností v praxi. Moderní doba bohatá na informace vytvořila potřebu tyto informace získávat, pochopit a využívat v běžném životě: „*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, 2009, s. 42).

Lze říct, že právě dovednost pracovat s informacemi je jedním ze základních požadavků této doby a faktorem úspěšného uplatnění člověka na trhu práce i ve společnosti. Samozřejmou snahou současného školství by tedy mělo být úsilí směřující k přípravě dětí na tento nelehký úkol.

Zájem o problematiku čtenářské gramotnosti vyvolaly zejména výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů, kterých se Česká republika zúčastňuje od poloviny 90. let. 20. století (Wildová, 2005). V posledních letech se zapojujeme do dvou významných mezinárodních šetření zkoumajících kompetence žáků v oblasti čtení – projekt PISA a projekt PIRLS. Výsledky těchto výzkumů nám dávají podnět k úvahám o příčinách a důsledcích aktuálního stavu a stávají se výchozím bodem dalšího zkoumání.

Mezinárodní šetření PIRLS definuje čtenářskou gramotnost jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu*“ (Potužníková, 2010, s. 11). Podle výsledků z roku 2011 dosáhli čeští žáci mladšího školního věku na celkové škále nadprůměrných výsledků. Při podrobnější analýze dílčích škál však lze sledovat odchylky ve výkonech, zejména pak v postupech porozumění. Je jen velmi málo českých žáků, kteří neumějí vyhledávat explicitní informace, ale chybí žáci schopní nalézt a interpretovat myšlenky, kriticky posuzovat text, jeho obsah, použité jazykové prostředky či vysvětlit jejich úlohu v textu. Úspěšnost žáků v úlohách zaměřených na vyhledávání informací a vyvozování přímých závěrů byla 64 %, zatímco v úlohách zaměřených na interpretaci a posuzování textu činila pouze 45 % (Kramplová, 2012).

Také poslední výsledky z roku 2016 dokládají nadprůměrné výsledky žáků v testu čtenářské gramotnosti. V Národní zprávě mezinárodního šetření je však poukazováno na fakt, že za uplynulých 15 let – od roku 2001 do roku 2016 – došlo v České republice ke statisticky významnému zlepšení průměrného výsledku žáků, avšak v porovnání s předchozím cyklem v roce 2011 výsledek českých žáků spíše stagnuje (Janotová, Tauberová & Potužníková, 2016). Je také upozorňováno na to, že od roku 2001 se čeští žáci průběžně zlepšovali na škále vyhledávání a vyvozování, na škále interpretace a posuzování se zlepšili pouze mezi lety 2001 a 2011 a následně se jejich výsledek opět zhoršil.

V rámci disertační práce jsme realizovali výzkum čtenářské gramotnosti žáků primární školy, který vychází právě z konceptu mezinárodního šetření PIRLS. Tento projekt vymezuje čtenářskou gramotnost jako tvořivý a interaktivní proces, ve kterém rozlišuje tři aspekty, které se uplatňují při čtení – **účely čtení, postupy porozumění a čtenářské chování a postoje.** Účely čtení představují záměry, s nimiž čtenáři přistupují k četbě. PIRLS se soustřeďuje na **čtení pro získání literární zkušenosti** (čtení ze zájmu a pro radost) a **čtení pro získání a používání informací**.

Konkrétnímu účelu čtení odpovídá i druh textu, jehož četbou lze daný účel naplnit. Zatímco škála pro získávání literární zkušenosti je testována prostřednictvím otázek a úkolů vztahujících se k literárnímu textu typu povídky či příhody, doprovázenému podpůrnou ilustrací, škála pro získávání a používání informací zahrnuje v testování řadu diagramů, map, ilustrací, fotografií či tabulek. V našem výzkumu se záměrně zaměřujeme na účel čtení pro získání a používání informací. Podle výsledků výzkumu PIRLS z roku 2011 žáci v úlohách s texty zaměřenými na získávání a používání informací dosáhli nižší úspěšnosti než v úlohách s texty zaměřenými na získávání literární zkušenosti (Mullis, et al., 2012).

Termínem „postupy porozumění“ jsou ve výzkumu PIRLS označovány činnosti, které čtenáři provádějí při četbě textu tak, aby porozuměli jeho významu. Ve výzkumu jsou sledovány čtyři postupy porozumění – **vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace, posuzování textu**.

Účely čtení a postupy porozumění tvoří v našem výzkumu základ písemného testu čtení s porozuměním. Prakticky to znamená, že každý text v testu reprezentuje zmiňovaný účel čtení a ke každému textu je položeno několik otázek, které jsou zaměřeny na konkrétní postupy porozumění.

Metodologie

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit a popsat úroveň čtenářské gramotnosti žáků 3., 4. a 5. ročníku základní školy. Úrovní

čtenářské gramotnosti žáků je v tomto případě myšlena kvalita jednotlivých sledovaných postupů porozumění, tedy celkové skóre či úspěšnost v testu. Při zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků jsme také sledovali, zda existuje rozdíl v kvalitě čtenářské gramotnosti žáků jednotlivých ročníků, a pokud ano, ve kterých postupech porozumění se tyto rozdíly projevují.

Na základě takto vymezených cílů byla definována výzkumná otázka: jaká je úroveň čtenářské gramotnosti žáků 3., 4. a 5. ročníku základní školy, tedy kvalita sledovaných postupů porozumění vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu v úlohách s texty zaměřenými na získávání a používání informací?

Dalším naším cílem bylo přenést zjištěné výsledky do praxe. Vytvořili jsme praktický manuál, ve kterém formulujeme základní zásady pro rozvoj čtenářské gramotnosti ve vyučování – od výběru vhodného textu, správného formulování otázek, které rozvíjí jednotlivé postupy porozumění, až po aktivity, které lze zařazovat během výuky čtení i po ní. Součástí manuálu jsou také čtyři ukázkové přípravy na hodiny čtení, které splňují všechny teoretické poznatky a maximálně rozvíjejí čtenářskou gramotnost.

Metody výzkumu

Při řešení výzkumu byla primárně použita empirická metoda kvantitativního charakteru. Pomocí ní jsme analyzovali a statisticky zpracovávali shromážděná data – úspěšnost žáků v práci s textovými informacemi podle jednotlivých postupů porozumění. Získaná data byla následně doplněna o kvalitativní interpretaci. Ke sběru dat jsme použili testovou metodu – didaktický test pro žáky.

Bylo vytvořeno pět verzí testových sešitů pro žáky. V rámci pilotáže, která byla první etapou výzkumného šetření, jejímž cílem bylo zjistit a na základě žákovských odpovědí popsat správnost, srozumitelnost a vhodnost formulace otázek v testových sešitech a zároveň popsat časovou náročnost jednotlivých úloh, jsme na základě výsledků vybrali 3 testové sešity, které byly použity v hlavním výzkumném šetření.

Vzhledem k tomu, že nebylo možné žáky mladšího školního věku vystavit tak velké zátěži, byl testový materiál mezi žáky náhodně rozdělen. Během testování tak každý žák pracoval s jedním testovým sešitem. Schopnost žáků porozumět textu jsme hodnotili podle správnosti odpovědí.

Každý testový sešit obsahoval dva krátké informační texty a navazující otázky a úkoly. Informační texty byly vybírány tak, aby se co nejvíce podobaly těm, se kterými se děti sledované věkové skupiny mohou setkat v běžném životě. Využity byly jak uvolněné úlohy PIRLS (zveřejněny např. v Hejný, Houfková & Jirotková, 2013), tak originální, vytvořené autorem výzkumu. Použité texty jsme vybírali z čítanek, internetu a učebnic pro děti. Využity byly texty výkladové (téma cestování, moderní technika, záhady, osobnosti apod.) a texty informační

typu (pozvánka, jízdní řád nebo leták). Všechny použité texty vycházejí z běžného života a ze situací, které jsou pro žáky přirozené. Schopnost žáků porozumět textu byla ve výzkumu testována pomocí otázek a úkolů, které následovaly za textem. Každou otázkou či každým úkolem byla sledována úspěšnost vždy jednoho postupu porozumění, jak je uvádí mezinárodní výzkum PIRLS. Úlohy byly v testovém sešitě rovnoměrně rozložené. Byly použity jak otázky s výběrem odpovědi, tak otázky s volnou tvorbou odpovědi.

Realizace výzkumu

Při přípravě didaktických testů jsme se snažili naplňovat požadavky kladené na výzkumný materiál, tedy objektivitu a srovnatelnost, reliabilitu a validitu. Obsahová validita a reliabilita testu byly zajištěny analýzou úloh v testech PIRLS a následnou aplikací jejich charakteristik v úlohách vytvořených pro účely výzkumu. Jednotlivé položky testu byly zároveň ověřovány v předvýzkumném šetření.

Objektivita a srovnatelnost byly zajištěny jednotností didaktického testu a způsobem zadání – didaktický test byl žákům zadán v rámci jedné vyučovací hodiny v běžném prostředí školní třídy jako individuální písemná práce v lavicích. Test zadával autor výzkumu za přítomnosti třídní učitelky žáků. Před písemným testem předcházela vyučovací hodina, jež měla žáky motivovat a naladit na samostatnou práci. Probíhala diskuze a brainstorming všech zúčastněných na téma čtení, oblíbená kniha, návštěva knihovny, obliba čtení ve vyučování apod. Žáci nebyli stresováni časovými podmínkami ani hrozbou klasifikace.

Zkoumaný vzorek

Základní populaci tvořili žáci povinné školní docházky od 3. do 5. ročníku primární školy v Praze. Záměrně byli vybráni žáci různých ročníků, neboť srovnání výsledků nám ukázalo zajímavá zjištění ve vývoji čtenářské gramotnosti. Mohli jsme tak poukázat na vývoj či naopak stagnaci v určitých postupech porozumění. Do výzkumu nebyli zahrnuti žáci 1. a 2. ročníku, jelikož technika čtení se v těchto ročnících stále ještě rozvíjí a upevňuje.

Testování proběhlo ve třech etapách – pilotáž, hlavní výzkumné šetření a výzkumné šetření opakované po roce.

V hlavním výzkumném šetření jsme pracovali s výběrovým souborem o velikosti zhruba 300 žáků z prvního stupně základní školy (100 žáků z 3. ročníku, 100 žáků ze 4. ročníku a 100 žáků z 5. ročníku). Základní školy byly vybírány náhodně z rejstříku škol a školských zařízení v Praze, jak jej zveřejňuje MŠMT ČR. Podmínkou pro výběr školy bylo, aby měla minimálně dvě třídy daného ročníku a neměla výběrové či jinak specificky zaměřené třídy (např. jazykové či sportovní). Výběr byl také ovlivněn umístěním a lokalitou školy. Byly osloveny 4 typy škol –škola umístěna v historickém centru Prahy, škola v satelitní části města, škola nacházející se na sídlišti

Tabulka 1. Výsledky úspěšnosti žáků ve skupině úloh vyhledávání informací v prvním a druhém kole testování

Ročník	Celkem řešilo žáků	Počet odpovědí	Průměrná úspěšnost	Počet úloh bez odpovědi
3. 15/16	360	324	50 %	36
4. 15/16	364	350	63 %	14
4. 16/17	284	260	65 %	24
5. 15/16	348	336	71 %	12
5. 16/17	200	192	73 %	8

a škola na okraji Prahy. Z každé školy pak byla náhodně vybrána vždy jedna třída 3. ročníku, jedna třída 4. ročníku a jedna třída 5. ročníku.

Poslední výzkumné šetření bylo realizováno rok po hlavním testování. Testován byl tentýž vzorek žáků jako v předchozí etapě, maticovou technikou výběru však bylo zajištěno, aby každý žák pracoval s jiným testovým sešitem než rok předtím.

Výsledky a jejich zhodnocení

V následující kapitole jsou představeny souhrnné výsledky realizovaného výzkumného šetření. Prezentovány jsou z hlediska skupiny jednotlivých postupů porozumění.

Vyhledávání informací

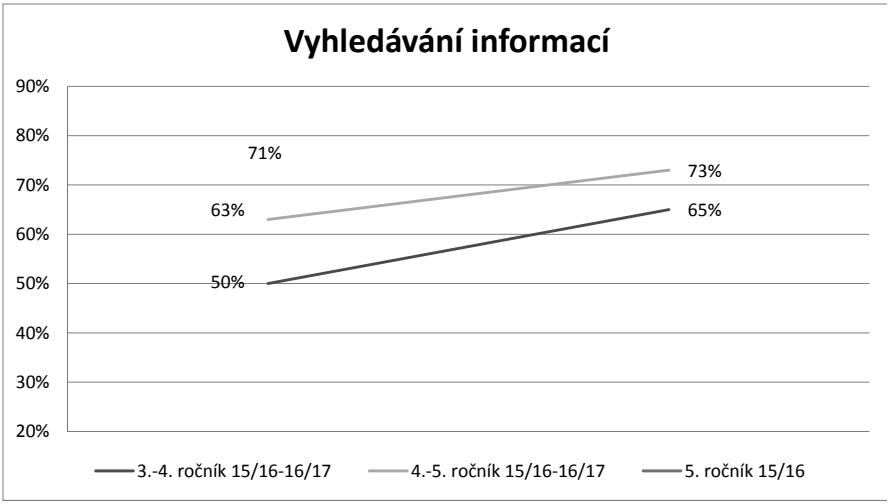
Pro úspěšné splnění otázek, které zkoumají postup porozumění vyhledávání informací, by měl být žák schopen nalézt informace přímo vyjádřené v textu. Není třeba „číst mezi řádky“ – význam je zřejmý a vyjádřený v textu.

Diskuze k problematice postupu porozumění vyhledávání informací

Základní podmínkou vysoké úspěšnosti čtenářské gramotnosti v rovině vyhledávání informací je doslovně porozumět, jaké informace úloha zjišťuje, to znamená nalézt souvislost mezi otázkou a informací v textu a uvědomit si, ve kterém místě textu je třeba odpověď hledat. Tuto základní orientaci v textu by měl žák nabývat již po prvním přečtení.

Z uvedených výsledků vyplývá, že pro žáky jsou nejsnazším typem těchto úloh takové úlohy, které jsou položeny jasně, výstižně a vyhledávané informace jsou explicitně uvedeny v textu. Jiná situace nastává, pokud vyhledávání informací komplikuje jistý faktor, který úlohu činí obtížnější, například neobvyklé uspořá-

Graf 1. Srovnání ročníků



dání textu, syntaktická složitost, neznámé pojmy apod. To bývá příčinou nenalezení souvislostí mezi zadáním a informacemi, které jsou v textu poskytnuté. Jako náročný se jeví také typ úloh, ve kterých je žák nucen spojit informace vyjádřené v textu na různých místech v jeden celek, případně vyhledávat informace v tabulkách.

Ve většině úloh, které zjišťují postup porozumění vyhledávání informací, vykazují žáci 5. ročníku nejvyšší průměrnou úspěšnost, což je logické vzhledem k jejich věku a čtenářským zkušenostem. Když se podíváme na odstup mezi výsledky jednotlivých ročníků, zjistíme, že není veliký. Žáci 3. ročníku dosáhli průměrné úspěšnosti 50 %, v druhém kole testování, tedy už jako čtvrťáci, dosáhli 65 % úspěšnosti. Tedy zlepšení o 15 % za rok. Žáci 4. ročníku v prvním kole testování dosáhli 63 %, v druhém kole testování se zlepšili o 10 %. Zároveň si můžeme všimnout srovnatelných výsledků čtvrťáků z prvního a druhého kola testování – 65 % a 63 %. Žáci těchto tříd mají téměř stejnou úroveň čtenářských dovedností, není zde patrný žádný výkyv. Srovnáme-li výsledky 5. ročníků, nalezneme pouhý dvouprocentní rozdíl.

Z výsledků lze konstatovat, že pokud nenastane skutečně zásadní situace ve vzdělávání žáků, měli by žáci, kteří se dostanou do pátého ročníku, v tomto typu otázek a úkolů dosahovat výsledků kolem 70 % úspěšnosti.

Vyvozování závěrů

Aby žák pochopil, co čte, musí umět informace z textu vysuzovat, tedy udělat si o textu i o tom, co jím autor sledo-

Tabulka 2. Výsledky úspěšnosti žáků ve skupině úloh vyvozování závěrů v prvním a druhém kole testování

Ročník	Celkem řešilo žáků	Počet odpovědí	Průměrná úspěšnost	Počet úloh bez odpovědi
3. 15/16	360	324	59 %	37
4. 15/16	364	350	58 %	14
4. 16/17	284	266	74 %	18
5. 15/16	348	338	78 %	10
5. 16/17	200	193	82 %	7

val, promyšlené závěry a hodnocení. Pro úspěšné splnění úkolů zkoumající tento typ porozumění by měl být žák schopen pochopit význam textu, proniknout pod jeho povrch, domýšlet si skutečnosti, které v něm nejsou výslovně uvedeny, tedy „číst mezi řádky“. Někdy stačí pouhé spojení dvou myšlenek, které jsou v textu přímo obsaženy, někdy však jejich spojení není naznačeno a je potřeba možnou vazbu rozpoznat. Většina uvedených úloh zkoumá schopnost žáka propojit otázku s uvedenými indikátory v textu (ať už to jsou explicitně uvedené informace, zmínky či jen pouhé náznaky) a vyvodit z nich příslušný závěr (celkové poselství textu, pocity hlavních hrdinů, prostředí, ve kterém se děj odehrává apod.).

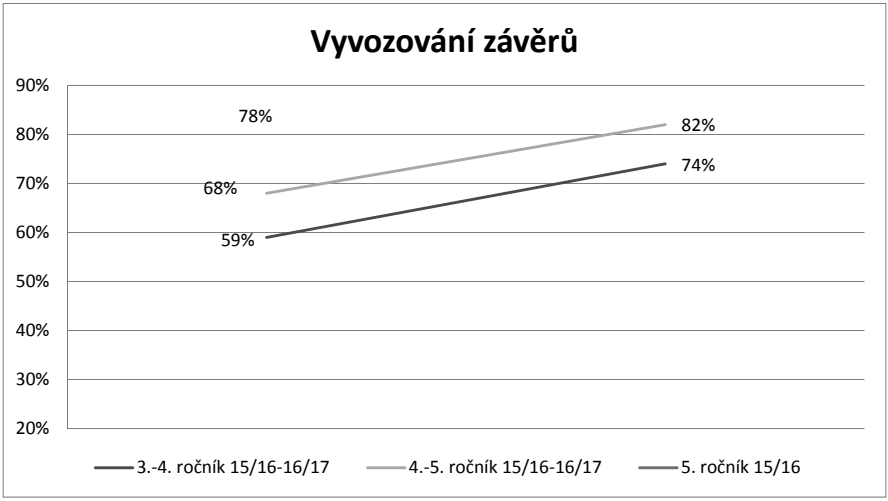
Diskuze k problematice postupu porozumění vyvozování závěrů

Žáci byli nejúspěšnější ve vysuzovacích úlohách, které se buď tematicky vztahovaly k situacím běžného života, nebo s nimiž mají vlastní osobní zkušenost. Pro úspěšné splnění těchto úloh musí být schopni pochopit význam textu, proniknout pod jeho povrch, domýšlet si skutečnosti, které v něm mohou, ale také nemusí být uvedeny. Někdy stačí pouhé spojení dvou myšlenek přímo z textu, jindy jejich spojení není naznačeno a je potřeba „číst mezi řádky“ a možnou vazbu odhalit.

Jako nejnáročnější ze zkoumaných typů úloh se podle výsledků jeví ty, ve kterých vysuzování informací navíc komplikuje faktor, jež činí úlohy obtížnější, například syntaktická složitost nebo neobvyklé uspořádání textu. Naopak otázky a úlohy, které nečinily obtíže, byly úlohy, s nimiž měli žáci osobní zkušenost, a mohli proto odpovědi částečně vysuzovat z vlastní praxe.

Z grafu vyčteme, že žáci 3. ročníku dosáhli průměrné úspěšnosti 59 % (ve srovnání s postupem porozumění vyhledávání informací je to o 9 % více), v dalším kole testování – již jako čtvrťáci – se zlepšili o 15 %. Žáci 4. ročníků dosáhli

Graf 2. Srovnání ročníků



v prvním kole testování 68 %. Zde je patrný rozdíl v úrovni 4. tříd. Šestiprocentní pokles však ještě nenaznačuje diferencovanost v úrovni vzdělání. Zlepšení čtvrťáků v dalším roce bylo o 14 %. Žáci 5. třídy dosáhli úrovně 78 %. Je to v porovnání o 4 % méně, než měli žáci 5. ročníku v druhém kole testování. Ti však byli testováni podruhé, tudíž čtyřprocentní rozdíl berme jako důsledek předchozí zkušenosti.

Lze konstatovat, že otázky a úkoly zaměřené na vysuzování textu žáci zvládli podstatně lépe než ty směřující k vyhledávání informací, což je vzhledem k náročnosti a užitým dovednostem překvapující. Vyšší procento úspěšnosti si vysvětlujeme tím, že cestu ke správným odpovědím pomohla najít vlastní zkušenost a praxe s danou tematikou. Žáci v mladším školním věku mají značně rozvinutou představivost a dokáží se do situací „na papíře“ vžít, jako by je reálně prožívali. A tudíž se jim dané závěry lépe vyvozují.

Interpretace

Při interpretaci se čtenář snaží o přesnější nebo komplexnější porozumění textu a propojení s vlastními zkušenostmi. V takovém případě dochází k vytváření logického spojení toho, co není v textu přímo uvedeno, s tím, co čtenář sám zažil a s čím zkušenost ~~už~~ již má. Čtenář opět pracuje s celým textem, nebo jeho částí, v každém případě zpracovává text přesahující úroveň věty nebo slovního spojení. Při interpretaci často čtenář vychází ze svého chápání světa, které je

Tabulka 3. Výsledky úspěšnosti žáků ve skupině úloh interpretace v prvním a druhém kole testování

Ročník	Celkem řešilo žáků	Počet odpovědí	Průměrná úspěšnost	Počet úloh bez odpovědi
3. 15/16	270	240	41 %	30
4. 15/16	273	262	58 %	11
4. 16/17	245	233	59 %	12
5. 15/16	261	249	62 %	12
5. 16/17	150	145	72 %	3

závislé na jeho zkušenostech a názorech, proto se interpretace textu může mezi čtenáři lišit.

Diskuze k problematice postupu porozumění interpretace

Z výsledků úloh vyvozujeme velký vliv osobní zkušenosti s tématem – velmi nízkou úspěšnost měly úlohy na téma „život v Antarktidě“ na rozdíl od otázek a úkolů zaměřených na oblast „drobné zranění“ či „výlety“, se kterými mají žáci zaručeně větší osobní praxi.

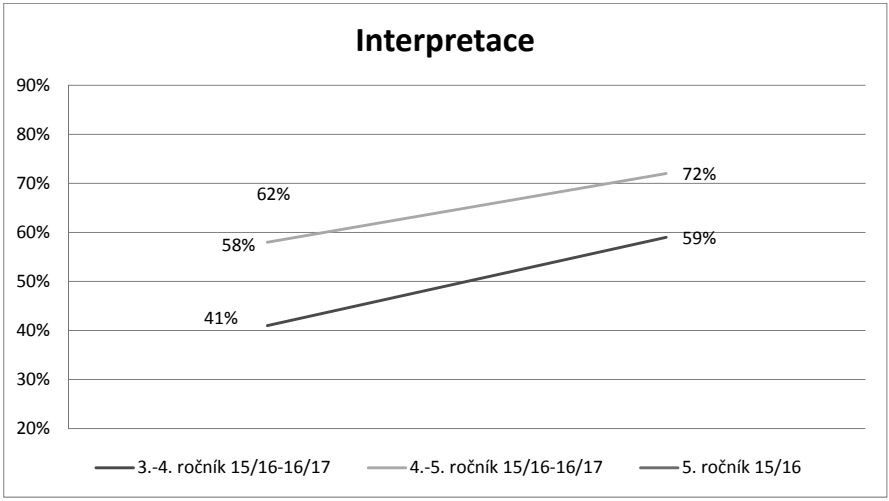
Úlohy, jež vyžadovaly vyjádření vlastního názoru, který byl podložen informacemi z textu, byly vzhledem k úspěšnosti nejtěžší, a to bez rozdílu ročníku.

S vyšší náročností úloh (vyhledávání informací, „čtení mezi řádky“ a propojování zjištěných informací s vlastními zkušenostmi) úspěšnost výrazně klesá. To lze pozorovat i na celkové úspěšnosti oproti předchozím postupům porozumění (vyhledávání informací – 62 %, vyvozování závěrů – 70 %, interpretace – 56 %).

Žáci ve 3. ročníku dosáhli pouze 41% úspěšnosti. Ve druhém kole testování – jako čtvrťáci se však zlepšili o 18 %, což lze považovat za úspěch. Navíc při druhém testování už dosáhli 59 %, což je výsledek srovnatelný s výsledkem 4. ročníku prvního kola. Čtvrťáci z prvního kola testování se zlepšili o 14 % v dalším roce Tady je patrná odchylka oproti 5. ročníku, liší se o 10 %, což je poměrně znatelný rozdíl. Může být však způsoben skladbou a celkovými rozumovými schopnostmi konkrétní třídy. Z výsledků tak nevyvozujeme žádné hlubší závěry.

Při interpretaci se čtenář snaží o přesnější nebo komplexnější porozumění textu a je nutné zapojit logické myšlení. Jak dokazují výsledky, tento postup porozumění je pro žáky mladšího školního věku náročnější, proto je potřeba tento typ otázek a úkolů v rámci školního vyučování více rozvíjet.

Graf 3. Srovnání ročníků



Posuzování textu

Čtenáři mohou posuzovat obsahovou i formální stránku textu. Při posuzování obsahu čtenář porovnává význam textu se svými představami o světě a podle toho zaujímá buď odmítavé, souhlasné, nebo neutrální stanovisko. Při posuzování formy textu čerpá čtenář ze svých vědomostí o pravidlech jazyka, stavbě textu apod. Může třeba hodnotit vhodnost či přiměřenost prostředků, které autor použil.

Diskuze k problematice postupu porozumění posuzování textu

Z uvedených výsledků vyplývá, že v rámci postupu porozumění posuzování textu jsou nejsnazším typem úloh pro žáky takové, v nichž musí prokázat dovednost využít získané informace čtením textu pro vyjádření vlastního názoru.

Jiná situace nastává, pokud posuzování textu komplikuje jistý faktor, který úlohu činí obtížnější, např. chybí vlastní zkušenost s danou problematikou nebo je potřeba se navíc orientovat v tabulce. To byl pro žáky opravdu problém. Je vidět, že s tabulkami či grafy ve vyučování vůbec nepracují. Je však důležité si uvědomit, že rozvoj čtenářské gramotnosti vyžaduje schopnost pracovat s různými typy textů. Nelze spojovat čtení s porozuměním pouze s výukou mateřského jazyka a nelze se domnívat, že je záležitostí jen četby literárních textů.

Žáci by se měli v průběhu škol-

Tabulka 4. Výsledky úspěšnosti žáků ve skupině úloh posuzování textu v prvním a druhém kole testování

Ročník	Celkem řešilo žáků	Počet odpovědí	Průměrná úspěšnost	Počet úloh bez odpovědi
3. 15/16	180	141	48 %	39
4. 15/16	182	159	51 %	23
4. 16/17	142	129	64 %	23
5. 15/16	174	156	72 %	18
5. 16/17	100	92	78 %	8

ní edukace setkávat a pracovat také s informačními texty, kterých je často v čítankách a učebnicích nedostatek. Je proto na učiteli, aby vhodně zařazoval do výuky různé typy textů, včetně těch informačních.

Dokazují to i výsledky – průměrná úspěšnost žáků 3. a 4. ročníků se liší o pouhá tři procenta. Pokrok do dalšího ročníku je sice znatelný (třeťáci o 16 %, čtvrťáci dokonce o 27 %), přesto nelze vyloučit, že práce s grafy a tabulkami zkomplikovala vyplňování odpovídají i výsledky. Žáci 5. ročníku dosáhli slušného výsledku 72 %.

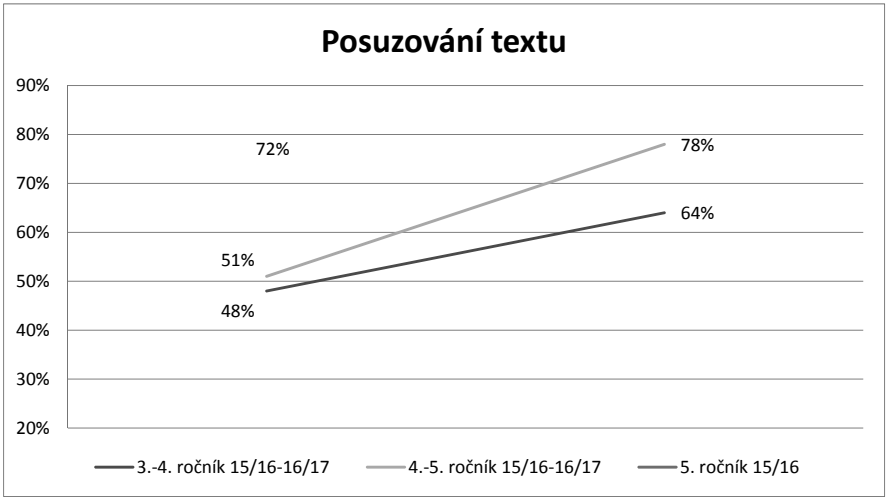
Posuzování textu je postup porozumění, který je založen na zkušenostech práce s textem. Čtenář porovnává význam textu se svými představami a podle toho zaujímá buď odmítavé, souhlasné, nebo neutrální stanovisko. Pro žáky mladšího školního věku je hodnocení textu obtížné, pokud s tím nemají zkušenosti. Proto je nutné tento typ porozumění v rámci vyučování intenzivně rozvíjet.

Závěr

Výsledky našeho výzkumu korespondují s výsledky mezinárodního šetření PIRLS z roku 2016 – testovaní žáci dosáhli lepších výsledků na škále vyhledávání a vyvozování, která reprezentuje jednodušší čtenářské dovednosti.

V úlohách, které jsou zaměřené na postup porozumění vyhledávání informací, dosáhli žáci v našem testu průměrné úspěšnosti 62 %. Nejúspěšnější byli žáci ve vysuzovacích úlohách, pro jejichž správné splnění by měl být žák schopen pochopit význam textu, proniknout pod jeho povrch, domýšlet si skutečnosti, které v něm nejsou výslovně uvedeny. Zde žáci dosáhli průměrné úspěšnosti 70 %. Na škále interpretace a posuzování, jež odpovídá komplexnějším čtenářským dovednostem, dosáhli čeští žáci horšího výsledku – celková průměrná úspěšnost pro interpretaci činí 56 %, podobně na tom byly úlohy zaměřené na posuzování textu s výsledkem 61 %.

Graf 4. Srovnání ročníků



Z výsledků vyplývá, že českým žákům se lépe daří vyhledávat v textu izolované údaje a rozumět smyslu dílčích částí textu, než propojovat různé informace, zamýšlet se nad textem jako celkem, nad jeho stylem nebo nad významem určitých slov či souvislejších pasáží ve vztahu k celku.

To zřejmě souvisí s důrazem kladeným ve výuce čtení na postupy vyhledávání a vyvozování a s nižší mírou procvičování dovedností interpretace a posuzování textu.

Při dlouhodobém zkoumání tak komplexního jevu, jakým je čtenářská gramotnost, dojdeme k velkému množství podnětů. Na některé z nich bychom rádi v této kapitole upozornili. Bude diskutována čtenářská gramotnost z pohledu výběru výchozích textů, úloh rozvíjejících čtenářskou gramotnost a aktivit během čtení a po něm. Součástí jsou také poznámky k výuce čtenářské gramotnosti na našich školách.

Příloha

Rozvoj čtenářské gramotnosti v praxi

Na základě studia problematiky čtenářské gramotnosti a rozboru výsledků předloženého výzkumu se pokusíme v této kapitole uvést několik praktických rad a námětů pro sestavení vyučovací hodiny čtení, která by splňovala všechny zmíněné teoretické poznatky a maximálně rozvíjela čtenářskou gramotnost. Tato část je rozšířením výzkumné studie, pro konkretizaci možných přístupů. Postup byl aplikován za základě recenzních posudků.

Poznámky k výběru výchozího textu

Vzhledem ke skutečnosti, že základem čtenářské gramotnosti je práce s textem, je třeba jeho výběru věnovat velkou pozornost. V našich školách se cíleně pracuje především s uměleckými texty, které jsou součástí čítanek. Mají rozvíjet kladný vztah k umělecké literatuře a ke čtení. Tyto texty mají bezesporu ve školním kurikulu své nezastupitelné místo jako zdroj emočních prožitků, podporují představivost a fantazii a v neposlední řadě slouží k rozvoji slovní zásoby a jsou příkladem správné a tvořivé stylistiky.

Tendence rozvíjet čtenářské dovednosti prostřednictvím uměleckých textů však nerespektuje požadavky současné doby, ve které nastal informační boom a v níž se objevuje obrovské množství textů zahlcených informacemi. Tyto texty se od těch uměleckých výrazně liší a v souvislosti s tím se také odlišují čtenářské strategie a požadavky na schopnosti a dovednosti získávat informace a dále je zpracovávat. Domníváme se, že k rozvoji čtenářské gramotnosti našich žáků by prospělo větší zařazování textů vyskytujících se v běžném životě, např. návody, letáky, pozvánky apod. Výběrem takového textu navíc podpoříme motivaci a ochotu pro další práci s textem.

Mezi využívané zdroje alternativních textových materiálů patří i internet. Přestože děti by neměly trávit mnoho času na počítači, nesmíme zapomenout, že vhodně zvolené aktivity s tímto zdrojem poznatků učí žáky orientovat ve velkém množství informací.

Souhrnem lze říci, že čím větší rozmanitost textů zvolíme, tím více můžeme přispívat k rozvoji dovednosti práce s informacemi.

Poznámky k otázkám a úkolům k textu

Nejpřirozenějším způsobem, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost, je při práci s tex-

ty modelovat takové situace, se kterými se žáci mohou setkávat v běžném životě. Důležité je také volit takové úlohy, kterými by byly rozvíjeny různorodé schopnosti a dovednosti textové informace zpracovávat. Velmi vhodným východiskem by mohlo být vědomí vnitřní členitosti čtenářské gramotnosti, tedy brát v úvahu například členění čtenářské gramotnosti na roviny podle postupů porozumění, jak jej stanovuje PIRLS. Volit lze ale také škálování podle PISA či VÚP.

Z našeho výzkumu vyplývá jasné doporučení – pro dosažení co největší efektivity rozvoje čtenářské gramotnosti žáků je velmi účelné diferencovat úlohy k textu na jednodušší, středně obtížné a obtížné, a to vzhledem k individuálnímu přístupu k žákovi.

Návrh práce učitele s literárním textem

O bezohledném slonovi
Autor textu: Jitka Molavcová
Zdroj: Janáčková, Z. & Janáčková T. (2010). Brno: Nová škola, 2010, s. 28.
Metelková Svobodová, R. & Hyplová, J. (2011). *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

O člověku, který myslí jenom na sebe, dělá všechno jenom tak, jak to jemu samotnému vyhovuje, a je mu jedno, že ostatní omezuje nebo dokonce poškozuje, říkáme, že je bezohledný. Určitě jste se, děti, s takovým člověkem někde setkaly. Mohl vás předbíhat při nastupování do autobusu, nebo bouchat dveřmi u výtahu. Takový bezohledný člověk si také klidně pustí nahlas rádio nebo televizi a je mu úplně jedno, že kvůli němu nemůže někdo spát, i když je už noc.

V pohádkách to s bezohlednými a zlými lidmi vždycky špatně dopadne. Vzpomeňte si třeba, jak dopadla babizna z pohádky O perníkové chaloupce nebo zlá královna v pohádce Sněhurka a sedm trpaslíků.

Já vám budu dneska vyprávět pohádku o slonovi, který byl bezohledný ke všem zvířátkům kolem, protože se domníval, že vzhledem ke své velikosti a síle si to může dovolit. Chodil každý den po cestě, která vedla k řece, kam všechna zvířátka z blízkého i dalekého okolí chodila pít a někdy se i vykoupat. Slon si vždycky vykračoval tak, jako by ta cesta patřila jenom jemu. Neuhnul a nedal přednost ani srnčí mamince, která převáděla přes cestu malého kolouška, co se jen tak držel na nohou, protože byl na světě teprve tři dny. Slon si nevšímal ani velmi starého, skoro slepého medvěda. No a jak dopadne taková srážka slona s medvědem, srnkou, ježkem, zajíčkem či klokanem, si dovedeme představit.

Jednoho letního odpoledne si to slon kráčí uprostřed cesty, neohlíží se nalevo ani napravo, křižovatka, zatáčka, semafor, všechno je mu jedno. Ostatní zvířátka sotva

stačila slonovi uskakovat z cesty. Slon se tomu ještě usmívá, a dokonce si myslí, že je bůhvíjaký pašák, když mu všichni uhýbají. Jak si tak kráčí, zaburácí mu v uchu tenký, ale pronikavý hlásek.

„Stůj, slone!“ Slon se lekl a zastavil tak prudce, až mu chobot rozhoupal jak zvon na věži kostela.

„No, to je drzost, zastavit slona, když je v pohybu,“ říká si slon.

„Tak co bude? To tady budeš stát celé odpoledne uprostřed cesty a bránit provozu?“ pištěl mu do pravého ucha nepříjemný hlásek.

„No, uhni! Zaparkuj po straně cesty, musím s tebou mluvit. Tak dělej! Nezdržuj!“

Překvapený slon poslechl. Teprve potom se rozhlížel na všechny strany, ale nikoho neviděl.

„Kdo jsi?“ povídá slon. „A kde jsi? Ukaž se, ať tě mohu zašlápnout!“

„To zrovna! Budu se ti ukazovat. Mně stačí, že jsi mi rozbořil dům, zničil naši ulici, školku, nemocnici, zásobárnu, jesle a vůbec celé mraveniště.“

„Cože? Ty jsi mravenec?“ podivil se slon. „Ten mrňous mrňavý, který mi nesahá ani, ani, ani…“ slon si nemohl vzpomenout na nic malého. Až po chvilce povídá: „Ani po chodidlo mé nohy!“

„Jo, to jsem já. Máš mě přímo v uchu a budu ti dávat povely tak dlouho, až se naučíš chovat se na cestách stejně jako každý jiný účastník provozu.“

„Cože? To mám snad zastavovat na křižovatce jenom proto, že svítí červená? A vyhýbat se veverce nebo jezevci? Che, to tedy nikdy!“ rozzlobil se slon a dupnul přední nohou tak vztekle, že z cesty vyletěl oblak prachu.

„Jak chceš. Já tedy budu bydlet ve tvém pravém uchu a budu si tady dělat, co budu chtít. A teď se mi chce zrovna zpívat. Já totiž rád zpívám.“

Jak mravenec řekl, tak také udělal. Začal si zpívat národní mravenčí písně, a to jednu za druhou. Potom přešel na písně lidové, a když si slon myslel, že mravenčí repertoár je vyčerpán, začal mravenec zpívat mravenčí odrhovačky. Když uvážíme, že mravenec zrovna moc neintonoval, pochopíme, proč to slon vzdal.

„Tak dost! Udělám všechno, co chceš. Jenom, prosím tě, nezpívej! Zpíváš falešně, moc nahlas, máš nepříjemný hlas, a hlavně se to nedá vydržet. Udělám opravdu všechno, co budeš chtít, jenom drž kusadla!“

„Nechci toho moc. Chci, aby ses choval na cestách jako každý jiný a nemyslel jen na svoje pohodlí, ale i na ostatní,“ řekl mravenec.

Tak začal mraveneček učit slona slušnému chování. Slon byl celkem učenlivý a taky mu, když nechtěl ohluchnout na pravé ucho, nic jiného nezbývalo.

A my si budeme pamatovat, že v pohádkách ani v životě to nevyhrává vždycky jen ten, kdo je velký, má sílu a je bezohledný. Já věřím, že nikdo z vás bezohledný není a nebude. Jinak by mu do ucha mohl vlézt mravenec.

Aktivity před čtením:

1. Otázky a úkoly:
Jaké znáš lidské vlastnosti? Mohou být vždy jen dobré? Znáš i nějaké špatné lidské vlastnosti?
(Žáci jmenují lidské vlastnosti, zapisujeme je na tabuli a dělíme na dobré a špatné.)
(Otázkami vedeme žáky ke jmenování vlastnosti – bezohlednost.)

2. Čtení s předvídáním:
Na tabuli napíšeme tato slova: bezohlednost, slon, mravenec. Žáci si mají na základě těchto slov představit příběh, o který pravděpodobně půjde. O čem bude příběh? Co se stane? Jak skončí?
(Žáci se podělí o své domněnky se sousedem v lavici, případně se všemi spolužáky.)
(Cílem těchto aktivit je aktivizace znalostí a zkušeností. Žáci si zopakují, jaké lidské vlastnosti známe a to, že mohou být dobré i špatné. Zároveň se naladí na obsah textu. Jejich vlastní představy o příběhu vyvolají zájem o četbu a zvědavost, o čem příběh skutečně je.)

Aktivity v průběhu čtení:

1. Čtení s otázkami:
Prvotní seznámení s textem může probíhat formou poslechu. Kombinujeme čtení žáků nahlas, čtení potichu pro sebe a také vysvětlovaní neznámých slov v textu. Po přečtení vybraného odstavce klademe otázky, které se vztahují k již přečtenému. Případně se ptáme žáků na jejich představy o tom, jak asi bude děj pokračovat.

- O jakém člověku se říká, že je bezohledný? *(Postup porozumění – interpretace.)*
- Kdo asi piští slonovi do ucha? *(Postup porozumění – vyvozování závěrů.)*

(Aktivity slouží k udržení pozornosti a zájmu žáků. Zaměřujeme se na ty dějové úseky, které jsou důležité pro celkové porozumění textu.)

Aktivity po čtení:

1. Otázky a úkoly:

- V jakém prostředí se příběh odehrává? *(Postup porozumění – vyhledání informací.)*
- Vyhledej pasáž, která vyjadřuje, že je slon bezohledný. *(Postup porozumění – vyhledání informací.)*
- Jaké škody slon stačil způsobit? *(Postup porozumění – vyhledání informací.)*
- Proč chtěl mravenec odnaučit slona bezohlednosti? *(Postup porozumění – vyvozování závěrů.)*

- Mravenec zpíval slonovi do ucha národní mravenčí písně. Čeho myslíš, že tím chtěl mravenec dosáhnout? *(Postup porozumění – posuzování textu.)*
- Co způsobilo, že se slon začal učit slušnému chování? *(Postup porozumění – interpretace.)*
- Uveď příklady, kdy může být člověk bezohledný. *(Postup porozumění – interpretace.)*
- Jaké ponaučení plyne z příběhu? *(Postup porozumění – vyvozování závěrů.)*

2. Pětilístek:
Žáci samostatně zachycují hlavní myšlenky příběhu podle daného postupu: na první místo napíší téma čteného textu. Na druhé místo pak dvě přídavná jména, pomocí nichž popíší, jaké to dané téma je. Třetí řádek obsahuje tři slovesa, která vyjadřují, co téma dělá, co se s ním děje. Čtvrtý řádek by měl obsahovat souvislou větu o čtyřech slovech, která podává podstatnou informaci o tématu. Na pátý řádek žáci napíší jedno slovo, které shrne podstatu celého jevu.
(Cílem aktivit je shrnutí důležitých momentů příběhu a vytyčení hlavní myšlenky děje. Na základě správných odpovědí a úspěšného zvládnutí úkolu dojdeme k závěru, že žáci porozuměli textu.)

Následné činnosti:

Napiš krátkou bajku, ve které budou vystupovat dvě různá zvířátka, ale jiná než v předchozím příběhu. Také budou mít lidské vlastnosti a z jejich příběhu bude vyplývat ponaučení.
(Využití hlavní myšlenky k produkčním činnostem.)

Návrh práce učitele s informačním textem

Stanování
Autor textu: Pavlína Nešněrová
Zdroj informací: www.slapynadvltavou.cz

Plánování výletu
Jára plánuje s kamarády dvoudenní výlet, při kterém budou přespávat ve stanech. Mají naplánováno mnoho aktivit, které si chtějí společně užít. Jízda na kole, chytání ryb, procházky po lese, sportovní hry. Při plánování takového výletu je důležité se řídit nejen provozním řádem kempu, ale také počasím. Jára si proto předem zjistil veškeré informace. Podívejte se na ně také.

Kemp Slapy
Klidný kemp na Slapech je vhodný pro milovníky přírodního koupání, houbaření, rybaření, pěší turistiky a cykloturistiky. Přírodní koupání ve Vltavě zaručí příjemné osvěžení v letních měsících. Kemp se nachází na okraji lesa, kde je široká nabídka výletů.

Podrobná předpověď počasí

Neděle	Skoro jasno až polojasno.
Pondělí	Polojasno až oblačno, přechodně až zataženo.
Úterý	Zpočátku polojasno až oblačno. Od jihovýchodu povane mírný vítr.
Středa	Zataženo, déšť nebo přeháňky na celém území, ojediněle i bouřky.
Vyhlídka od čtvrtka do pátku	Oblačno, přechodně zataženo, místy mírné dešťové přeháňky, postupně polojasno.

Přehled teplot
První údaj udává teplotu přes den, druhý údaj udává teplotu v noci

Neděle	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek
14°/3°	13°/5°	13°/4°	9°/8°	11°/2°	13°/4°

Základní informace

Kemp vhodný pro	pro večerní zábavu, pro rybáře, pro turistiku, pro vodáky, pro motorkáře, pro táboření, pro sportovní aktivity, pro rodinnou dovolenou
Sociální zařízení	sprcha s teplou vodou
Stravování	obchod s potravinami, restaurace, bufet, jídelna
Ubytování	chatky po čtyřech nebo vlastní stan
	ubytování je možné každý den od 8.00 do 18.00 hodin

- Zábava – diskotéka, animační programy, večerní organizovaný program
- Sport – kanoistika, tenis, volejbal, nohejbal, pétanque

Ceník

	Prázdninová sezona 1. 7. — 31. 8. cena za noc	**Mimo prázdninovou sezonu cena za noc**
Chatka		
Dospělí	150 Kč	120 Kč
Děti do 10 let	120 Kč	80 Kč
Stan		
Dospělí	100 Kč	80 Kč
Děti do 10 let	80 Kč	50 Kč

Aktivity před čtením:
1. Otázky a úkoly:
Jezdíš rád na výlety? Kde se ti v Čechách líbilo nejvíce? Jak nejraději trávíš čas na dovolené?
(Cílem otázek je naladění žáků na obsah textu.)

2. Volné psaní
Představ si, že plánuješ dovolenou. Co všechno bys měl předem zjistit?
(Žáci na volný papír během tří minut vytvoří seznam věcí, které jsou důležité pro plánování dovolené. Důležité je, aby psali vše, co je v první chvíli napadne. O své myšlenky se dělí se spolužákem v lavici, případně se všemi spolužáky.)

Aktivity v průběhu čtení:
Prvotní seznámení s textem by mělo probíhat vlastním tichým čtením. Vzhledem k tomu, že text obsahuje tabulky, informace žáci lépe vstřebají, pokud si jej přečtou sami. V závěru čtení žáky vyzveme, aby si text včetně všech tabulek ještě několikrát dobře prostudovali.

Aktivity po čtení:
Otázky a úkoly
- Které dny má podle předpovědi počasí pršet? *(Postup porozumění – vyhledávání informací.)*
- Na jaké dvě věci uvedené v textu je třeba myslet, když chceme vyrazit stanovat? *(Postup porozumění – interpretace.)*
- Jaké sporty je možné v kempu provozovat? *(Postup porozumění – vyhledávání informací.)*

- Kolik celkem zaplatí tři kamarádi za stanování, když pojedou na dva dny o prázdninách a je jim 16 let? *(Postup porozumění – vyvozování závěrů.)*
- Podívej se na tabulku přehledu teplot. Které dva pracovní dny bys podle předpovědi vybral/a na výlet a proč? *(Postup porozumění – posuzování textu.)*

Následné činnosti:
Žáci využijí získané informace z textu k napsání příběhu na téma: To byly ale prázdniny!
(Využití informací z textu k rozvíjení estetických a produkčních činností, spojené s interpretací).

Literatura

Hejný, M., Houfková, J., Jirotková, D., Laufková, V., Mandíková, D., & Starý, K., et al. (2013). *Čtenářské, matematické a přírodovědné úlohy pro první stupeň základního vzdělávání.* Praha: Česká školní inspekce.

Janáčková, Z. & Janáčková T. (2010). Brno: Nová škola, 2010, s. 28.

Janotová, Z., Tauberová, D., Potužníková E. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016.* Národní zpráva [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017. [cit. 2017-12-14]. Dostupné na http://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494- 40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf.

Kramplová, I., et al. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011.* Praha: Česká školní inspekce.

Metelková Svobodová, R. & Hyplová, J. (2011). *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Metelková Svobodová, R., & Švrčková, M. (2010). *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.* Ostrava: Ostravská univerzita.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading.* Dostupné na http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf

Potužníková, E. (2010). *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Průcha, J. (2009). Eliška Walterová a Jiří Mareš. *Pedagogický slovník*, 4, 193.

Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti.* Praha: Univerzita Karlova.

Mgr. Pavlína Nešněrová, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
pavlina.nes@seznam.cz

GRAMOTNOST, PREGRAMOTNOST A VZDĚLÁVÁNÍ, 2, 1, 29–61

VÝZKUMNÁ STUDIE

Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů

Reading Literacy from Point of View of Framework Education Programmes and School Education Programmes

Veronika Laufková

Abstrakt: Tato studie se zabývá ukotvením čtenářské gramotnosti v rámcových a vybraných školních vzdělávacích programech. Cílem této studie bylo jednak analyzovat, jakým způsobem je čtenářská gramotnost zakotvena v RVP na všech stupních vzdělávání (kromě předškolního vzdělávání), jednak analyzovat, jak je čtenářská gramotnost zakotvena ve ŠVP, a to u učitelů zapojených do projektu zaměřeného na rozvoj klíčových kompetencí v rámci oborových didaktik, průřezových témat a mezipředmětových vztahů „Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností“. Obsahová analýza RVP vycházela z pojetí čtenářské gramotnosti odborného panelu VÚP, a kritérii analýzy byly složky čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení – sdílení – získávání informací – zpracování informací – aplikace – vysuzování a hodnocení – metakognice. Stejná kritéria byla použita i pro analýzu ŠVP učitelů zapojených do výše zmíněného projektu. Výsledky analýzy RVP ukazují, že čtenářská gramotnost stále nefiguruje jako významný cíl základních kurikulárních dokumentů. Složky čtenářské gramotnosti však zastoupeny jsou, nejpodrobněji v RVP ZV a RVP SOV, zejména důraz na získávání a zpracování informací. Nejméně je kladen důraz na podpoření pozitivního vztahu k literatuře, podpory radosti ze čtení a sdílení zážitků z četby, které jsou předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Učitelé z praxe totéž potvrdili na základě analýzy svých ŠVP a poukazovali na nedostatečné didaktické a ucelené zpracování implementace výuky čtenářské gramotnosti do edukační reality.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy, složky čtenářské gramotnosti, čtenářské strategie, potěšení z četby

Abstract: This study deals with anchoring reading literacy in framework and selected school education programmes. The aim of this study was to analyse how reading literacy is integrated

in the FEP at all levels of education (excluding preschool education) and to analyse how reading literacy is integrated in SEP, for teachers involved in the development of key competences within subject didactics, cross-curricular themes and inter-subject relations "Enhancing the quality of pupil education, developing key competences, areas of education and literacies." The content analysis of the FEP was based on the reading literacy concept of the VÚP expert panel and the criteria of the analysis were reading literacy components: relationship to reading – sharing – obtaining information – processing information – application – judgement and evaluation – metacognition. The same criteria were used for the analysis of SEP teachers involved in the project mentioned above. The results of the FEP analysis show that reading literacy is still not an important aim of basic curriculum documents. Reading literacy components are represented, particularly in the RVP ZV and RVP SOV, especially the emphasis on obtaining and processing information. The least emphasis is put on endorsing a positive relationship to literature, on endorsing the pleasure from reading and sharing the reading experience, that are a prerequisite for the development of reading literacy. Teachers from practice also confirmed this on the basis of their SEPs analysis and pointed out the insufficient didactic and comprehensive process of implementation of the reading literacy teaching into educational reality.

Key words: reading literacy, reading literacy components, reader strategies, reading pleasure, framework educational programs, school education programs, key competencies

Úvod

Svět je čím dál komplikovanější a v lidských silách není pojmout všechny informace. I proto se proměňují cíle současného vzdělávání, vyspělé země přehodnocují své vzdělávací obsahy a do centra pozornosti se dostávají stále více klíčové kompetence, resp. gramotnosti. Rozvinutá čtenářská gramotnost sehrává důležitou roli nejen ve vztahu ke vzdělávacím výsledkům žáků, ale rovněž ve fungování na trhu práce.

Problematika čtenářské gramotnosti získala v ČR na významu především v posledních letech, a to zejména v souvislosti s výsledky českých žáků a dospělých v mezinárodních výzkumech PISRLS[1], PISA[2] a PIAAC[3]. V šetření PISA (2009) se ČR v pomyslném žebříčku umístila hlubo-

[1] Výzkum PIRLS (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti) zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základní školy. Je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA.

[2] Mezinárodní šetření PISA *(Programme for International Student Assessment)* je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Šetření je zaměřeno na zjišťování úrovně gramotností patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročnících povinné školní docházky. Je koncipován

ko pod průměrem zemí OECD – 6 % českých patnáctiletých žáků nebylo schopno splnit ani nejzákladnější požadavky výzkumu v oblasti čtenářské gramotnosti. Neúspěšnými byli žáci základních škol a středních odborných škol v maturitních a nematuritních programech, v oblasti získávání a posuzování informací se naši žáci umístili pod mezinárodním průměrem. (Palečková, 2010) Alarmující je však skutečnost, že ČR je jednou z pěti zemí, ve kterých výrazně vzrostlo (ze 17,5 % na 23,1 %) zastoupení žáků pod druhou úrovní způsobilosti.[4] Jde o žáky, kteří by mohli mít v důsledku nedostatečných kompetencí problémy při uplatnění v dalším životě. Nedostatečná a nevyzrálá čtenářská gramotnost může vést v konečném důsledku k vážným problémům nejen při studiu, ale i později při uplatňování na trhu práce (Gramotnost ve vzdělávání, 2011).

V poslední době je proto stále častěji a důrazněji požadován promyšlenější rozvoj čtenářské gramotnosti žáků v českých školách, což se odrazilo například v existenci *Národní strategie podpory klíčových gramotností v základním vzdělávání* (2012–2017), která je součástí Strategie vzdělávací politiky 2020, a uznává, že čtenářská a matematická gramotnost tvoří základ, na kterém vyrůstají další složky výbavy člověka potřebné v 21. století. Důraz na rozvoj klíčových gramotností ve vzdělávání souvisí s aktuálními potřebami současné společnosti, a proto je naším cílem zmapovat, jak je čtenářská gramotnost ukotvena v českých základních kurikulárních dokumentech.

Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Definice čtenářské gramotnosti

Čtení je považováno za stěžejní kulturní techniku (Nünning, Trávníček, & Holý, 2006). Čtenářství v sobě postihuje zejména aspekt hodnotový, postojový a volní (pro čtenářství je klíčové, jaký vztah si

tak, aby poskytoval tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích všechny důležité informace o fungování jejich školských systémů. Testování probíhá ve tříletých cyklech, přičemž pokaždé je kladen důraz na jednu z uvedených oblastí tak, aby bylo možno o ní získat detailnější informace. V ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce. (dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>)

3 PIAAC je mezinárodní výzkum dospělých *(Programme for International Assessment of Adult Competencies)* organizované OECD s cílem zjistit, jak jsou občané v jednotlivých zemích připraveni na život v moderní společnosti. Tento výzkum je zaměřen na hodnocení úrovně základních dovedností potřebných pro úspěch v běžném životě i na pracovním trhu. Zkoumá činnosti, jimž se lidé věnují v každodenním životě (čtení, vyhledávání údajů, využívání počítačů a technologií), pracovní zkušenosti, průběh počátečního i dalšího vzdělávání. (dostupné z: <http://www.piaac.cz/>)

4 Žáci jsou rozděleni pomocí šesti úrovní způsobilosti, podle toho, do jaké míry si žáci osvojili čtenářské kompetence. Žáci na první úrovni způsobilosti dosahují nejnižších výsledků a ovládají jen nejjednodušší čtenářské kompetence. V rámci výzkumu PISA byla za základní úroveň stanovena úroveň druhá. (Palečková, Tomášek, & Basl, 2010)

člověk vytváří k četbě a jakou roli v jeho životě hrají knihy, knihovny a další typy textů – psaných, tištěných i elektronických).

Od 19. století se od pojmu čtení (který se vztahoval zejména ke krásné literatuře) a čtenářství upouští, a je nahrazován pragmatickou kategorií „užívání knihy" (Nünning, Trávníček, & Holý, 2006). Podobně tomu bylo s pojmem gramotnost. Havel a Najvarová (2011) uvádí, že v minulosti byla gramotnost chápána jako dichotomní dovednost, tedy gramotný člověk umí číst a psát, negramotný to neumí. Toto pojetí se ukázalo jako nedostačující a do popředí se dostávalo čtení s porozuměním, resp. porozumění textu.

Domníváme se v souladu s Schnotzem a Ballstaedem (1996), že základním předpokladem porozumění obsahu textu na straně žáka je jeho ochota vyvinout úsilí dobrat se významu a smyslu. Kromě motivů a záměrů je silně ovlivňováno také znalostmi a dovednostmi (Schwarzová, 2009), zejména schopností diferencovat hodnotu různých informací a generalizovat, tj. zobecnit určité znalosti a využít je při řešení jiných problémů stejné kategorie (Vágnerová, 2001). S pojmem porozumění textu velmi úzce souvisí čtenářské strategie, tedy záměrné postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekódovat text, porozumět slovům a smyslu, umožňují žákům lépe porozumět textu, zejména náročnému. Potvrdilo se, že žáci, kteří nemají osvojené účinné čtenářské strategie[5], jsou méně zdatnými čtenáři (OECD, 2010). Nácvik těchto čtenářských strategií ve škole by měl postupně dospět tak daleko, že se čtenářské strategie u žáků rozvinou ve čtenářské dovednosti, tedy automatické činnosti, které ústí v porozumění (více např. např. Steelová, Meredith, & Temple, 2002; Šlapal, 2007; Najvarová, 2008).

Od porozumění textu byl už jen krok ke čtenářské gramotnosti, která je spojována právě s mezinárodními výzkumy. Samotný pojem čtenářská gramotnost byl nejprve spojován pouze se znalostmi a dovednostmi a pro jejich ověřování se používal didaktický test (Starý et al., 2012). Mezinárodní výzkumy PIRLS a PISA vychází ve své definici čtenářské gramotnosti především z pragmatické filosofie, která zdůrazňuje schopnost čtenáře o textu přemýšlet, uplatňovat své myšlenky a zkušenosti v následném použití získaných informací pro funkční účely, a uplatnění v praktickém životě. Klade se tedy důraz na funkční povahu čtení, které souvisí s konceptem celoživotního učení. Dalším teoretickým zdrojem těchto výzkumů je psycholingvistika, která se zabývá porozuměním textu a mentálními operacemi, které při čtení a porozumění probíhají v lidském mozku, a sémantika,

[5] Tompkinsonová (2006) definovala osm strategií, jež pomáhají čtenáři porozumět textu: předvídání *(predicting)*, propojování informací *(connecting)*, vizualizace *(visualizing)*, kladení otázek *(questioning)*, identifikace hlavních myšlenek *(identifying the big ideas)*, vytváření souhrnů – sumarizace *(summarizing)*, kontrolování *(monitoring)* a hodnocení *(evaluating)*.

jedna ze složek sémiotiky. V mezinárodním výzkumu PISA 2015 byla vymezena následovně: *„Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti*“ (Blažek a Příhodová, 2016). Podobně funkční povahu čtenářské a funkční gramotnosti vyzdvihují také autoři *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013). Doležalová (2014, s. 8) zase zdůrazňuje její komunikační složku, tj. hovoří o ní jako o *„druhu komunikace umožňující výměnu informací, kontakty na dálku i zachování myšlenek budoucích časů. Je prostředkem komunikace, kultivace člověka, prostředkem vzdělávání a informovanosti člověka.“*

Avšak ani mezinárodní výzkumy nechtěly rezignovat na aspekt čtenářství, proto byla původní definice rozšířena o zdůraznění čtenářství („engagement“, tj. vyhledávat příležitosti ke čtení), čímž OECD chtěla zdůraznit, že pro rozvoj čtenářských dovedností je velice důležité, aby si žáci sami hledali příležitosti ke čtení a byli aktivními čtenáři (OECD, 2010, s. 37), a k jejímu sledování byl v zemích OECD kromě testu, který ověřuje znalosti a dovednosti žáků ve čtení a porozumění textu, připojen žákovský dotazník, kterým se zjišťují čtenářské postoje a návyky žáků či způsoby výuky čtení.

Protože se přesto českým autorům zdálo, že mezinárodní výzkumy se pořád příliš soustředí na testovatelné položky a funkční povahu čtení, byla v českém prostředí (odborným panelem VÚP) definována následovně: *„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“* (Čtenářská gramotnost ve výuce, 2011, s. 8) Ve 3. kapitole, která prezentuje zastoupení čtenářské gramotnosti v kurikulárních dokumentech, vycházíme právě z tohoto českého pojetí čtenářské gramotnosti, resp. definice odborného panelu VÚP, které dle našeho názoru pojímá čtenářskou gramotnost z nejširšího pohledu a zahrnuje v sobě jak aspekt hodnotový, postojový a volní, tak aspekt znalostní a dovednostní.

Čtenářská gramotnost je branou k osvojení mnoha dalších kompetencí a objevuje se v učebních dokumentech zemí Evropské unie jako jedna ze složek klíčových kompetencí, ať už v podobě důrazu na rozvoj porozumění a reprodukce složitých písemných sdělení, kritické posuzování a využívání různých zdrojů informací, tak v podobě samostatného získávání nových poznatků. V odborné literatuře se proto někdy nehovoří o čtenářské gramotnosti, ale o čtenářské kompetenci (např. Klumparová, 2008), která v sobě zahrnuje tři složky: dovednost číst, kompetenci číst s porozuměním běžné texty a kompetenci číst texty literární. Vzhledem k ustálenosti pojmu čtenářská gramotnost se přikláníme k používání tohoto pojmu, jež dále využíváme.

Závěrem této kapitoly shrňme rozsah pojmu čtenářská gramotnost. Ta nezahrnuje jen dovednost číst, psát či porozumět

obsahu sdělení textu – informativnímu i literárnímu[6], znalosti čtenářských strategií a využitelnost získaných informací z textu pro své fungování v běžném životě i celoživotním učení (funkční povaha čtení). Jedná se také o druh komunikace, pěstování postojů a hodnot, tj. vztahu ke knize/četbě a sdílení svých čtenářských zážitků a zkušeností. Rozvinutá čtenářská gramotnost totiž předpokládá, že čtenářsky gramotný jedinec je aktivním čtenářem, který je vnitřně motivovaný ke čtení, čtení mu přináší potěšení, sám vyhledává příležitosti ke čtení pro různé účely, a pokud textu nerozumí, je schopen záměrně volit čtenářské strategie pro lepší porozumění či text kriticky zhodnotit. Význam čtenářské gramotnosti tkví v celkové kultivaci člověka a jeho obstání v běžném životě, ve škole, na trhu práce a má svůj význam pro celoživotní učení (je prostředkem vzdělání a informovanosti člověka).

Složky čtenářské gramotnosti

Pouhá definice čtenářské gramotnosti nestačí k bližší analýze rámcových čtenářských programů (dále RVP). Proto jsme se zaměřili na tzv. složky čtenářské gramotnosti, někdy označované jako čtenářské dovednosti či postupy porozumění[7], které nám sloužily jako kritéria pro obsahovou analýzu RVP, jejíž výsledky jsou uvedeny ve třetí kapitole.

Mezinárodní výzkum PIRLS zjišťuje tři oblasti/aspekty čtenářské gramotnosti: účely čtení (záměry, s nimiž čtenář přistupuje k četbě: čtení pro získávání literární zkušenosti, čtení pro získávání a používání informací), postupy porozumění, čtenářské chování a postoje. První dvě jsou zjišťovány testem, další dvě prostřednictvím žákovského dotazníku. Dále mezinárodní šetření PIRLS vymezilo čtyři tzv. postupy porozumění, které testuje: *vyhledávání informací* („focus on and retrieve explicitly stated informatik“), vyhledání jedné či několika explicitně vyjádřených informací ve výchozím textu), *vyvozování závěrů* („make straightforward inferences“); propojení a domýšlení skutečností, které nejsou v textu explicitně uvedeny; obvykle se týká vztahů mezi několika větami v rámci jednoho odstavce), *interpretaci* („interpret and integrate ideas and information“; propojování informací z různých částí textu, pochopení hlavní myšlenky, hledání souvislosti mezi textem a vlastními znalostmi či zkušenostmi) nebo *posuzování textu* („evaluate and critique content and textual ele-

---

6 Používáme zde terminologii PIRLS, tj. rozlišujeme *literární texty* (příběhy, povídky, vyprávění apod.) a *informativní texty* (učební texty, vědecké, historické, biografické materiály, populárně-naučné texty, letáky, pracovní postupy atd. často doplněny grafy, mapami, ilustracemi, fotografiemi či tabulkou).

7 V překladech k mezinárodním výzkumům PIRLS a PISA se používá pojem *postupy porozumění* („processes of comprehension“), protože je čtenáři vykonávají při četbě textu, aby porozuměli jeho významu, případně aspekty nebo mentální strategie, přístupy či úmysly, které čtenáři používají, aby si našli cestu k textům, kolem nich a mezi nimi (PISA, Koncepční rámec čtenářské gramotnosti).

ments“); kritické uvažování o textu, např. o vhodnosti užití jazykových prostředků, věrohodnosti informací nebo o autorově záměru) (Mullis & Martin, 2015; Janotová, Tauberová, & Potužníková, 2017). Čeští žáci jsou úspěšnější ve vyhledávání izolovaných informací v textu a v porozumění smyslu dílčích částí výchozího textu, naopak horších výsledků dosahují v případě, že mají propojovat různé informace, zamýšlet se nad textem jako celkem, nad jeho stylem nebo významem určitých slov či pasáží ve vztahu k celku. ČR se řadí k zemím s nejméně vyrovnanými výkony žáků při uplatňování různých čtenářských dovedností. Největší rozdíly mezi dívkami a chlapci byly zjištěny na škále porozumění literárním textům, naopak nejmenší rozdíly byly pozorovány na škále informativních text[8] (Janotová, Tauberová, & Potužníková, 2017).

Šetření PISA rovněž zjišťuje tři oblasti/aspekty čtenářské gramotnosti: obsah (typy textů), situace a dovednosti. Úlohy, které jsou součástí testu pro žáky, se vztahují ke dvěma druhům textů (souvislé texty – tvořeny větami, které jsou řazeny do odstavců, např. vyprávění, výklad, popis, instrukce; nesouvislé texty – grafy, tabulky, obrázky, mapy, reklamy); každá úloha je zasazena do konkrétní situace (jednotlivé situace představují různé oblasti reálného života: osobní, vzdělávací, pracovní, veřejná) a pro správné vyřešení úlohy musí žáci uplatnit určité dovednosti – postupy porozumění. PISA, na rozdíl od PIRLS, se zaměřuje na zjišťování pěti postupů porozumění: a) *získávání informací* („retrieving information“), b) *utváření celkového porozumění* („forming a broad understanding“), c) *vytváření interpretace* („developing an interpretation“), d) *posouzení obsahu textu a jeho vyhodnocování* („reflecting on and evaluating the context of a text“); f) *posouzení formy textu a její vyhodnocování* („reflecting on and evaluating the form of a text“). Pro účel vytvoření zprávy o čtenářské gramotnosti bylo těchto pět postupů porozumění uspořádáno do tří širších škál, a to (pro PISA 2009 a 2015): *získání informací* („access and retrieve“, tj. vyhledávání určitých informací v textu, případně i jejich porovnání); *zpracování informací* („integrate and interpret“, tj. identifikace hlavní myšlenky textu, interpretace smyslu textu); a *zhodnocení textu* („reflect and evaluate“, tj. hledání souvislostí mezi informacemi z textu a čtenářovou vlastní znalostí světa či informacemi z jiného zdroje, čtenář pracuje se znalostmi, které si osvojil dříve nebo v jiném prostředí). Čeští žáci dlouhodobě mají největší problémy s úkoly na zhodnocení textu, naopak nejlépe si vedou u úkolů na zpracování informací,

[8] Ve všech zúčastněných zemích mají již dlouhodobě na všech dílčích škálách statisticky významně lepší výsledky chlapci, chlapci neprokázali v žádné dílčí oblasti čtenářské gramotnosti lepší výkon v žádné zemi (Janotová, Tauberová & Potužníková, 2017). Rovněž v šetření PISA se dlouhodobě ukazuje, že ve čtenářské gramotnosti dosahují ve všech testovaných zemích dívky lepších výsledků než chlapci (Blažek & Příhodová, 2016).

což souvisí s charakterem aktivit, s nimiž se žáci setkávají ve škole – např. stanovení hlavní myšlenky textu (Kramplová, 2011; OECD, 2009).

Publikace České školní inspekce (ČŠI) *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (2010) předkládá celkem šest rovin čtenářské gramotnosti: *vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování* (vyvozování závěrů z přečteného), *metakognice* (schopnost seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení apod.), *sdílení* (sdílení svých prožitků, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři) a *aplikace* (využívání čtení k seberozvoji, využití informací z textu v reálném životě). Zároveň uvádí složky čtenářské gramotnosti, které má čtenářsky gramotný člověk ovládat a které můžeme jako učitelé u žáků sledovat a rozvíjet: žák je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti; žák se soustředí na četbu; žák vyhledá v textu informace; žák shrnuje; žák si vyjasňuje při čtení; žák si klade otázky k lepšímu porozumění textu; žák předvídá; žák zachytí základní složky příběhu; žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje; žák hledá a nalézá souvislosti; žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu.

Pro analýzu RVP jsme využili jako rámec následující složky čtenářské gramotnosti, které jsme stanovili za využití rovin a složek čtenářské gramotnosti dle publikace ČŠI *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (2010) a postupů porozumění dle mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA. Seřadili jsme je následovně: hodnotové a postojové složky čtenářské gramotnosti (vztah ke čtení a sdílení), složky související s úkoly nižší kognitivní náročnosti (získávání informací, zpracování informací, aplikace), které chápeme jako přípravu pro kritické myšlení, které je spojováno s kategoriemi vyšší kognitivní náročnosti (viz revidovaná Bloomova taxonomie Andersonem a Kratwohlem z roku 2001 či nová taxonomie vzdělávacích cílů Marzana a Kendalla z roku 2007), tedy analýzou, hodnocením, tvořením a metakognicí:

a) *vztah ke čtení* – žák je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti; žák se soustředí na četbu a z četby má potěšení;
b) *sdílení* – vyjadřování svých bezprostředních reakcí na četbu, sdílení svých prožitků, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři;
c) *získávání informací* – vyhledávání určitých informací v textu, případně i jejich porovnání;
d) *zpracování informací* – identifikace hlavní myšlenky textu, interpretace smyslu textu apod.;
e) *aplikace* – využívání čtení k seberozvoji, využití informací z textu v reálném životě;
f) *vysuzování a hodnocení* – vyvozování závěrů z přečteného; kritické uvažování o textu, např. o vhodnosti užití jazykových prostředků, věrohodnosti informací nebo o autorově záměru; hledání souvislostí mezi informacemi z textu a čtenářovou vlastní znalostí světa či informacemi z jiného zdroje, čtenář pracuje se znalostmi, které si osvojil dříve nebo v jiném prostředí;

g) *metakognice* – schopnost seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení apod.; volit texty a způsob čtení; sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, např. klást si otázky k lepšímu porozumění textu, předvídat, shrnovat, vyjasňovat si při čtení; tj. překonávat překážky při obtížnosti obsahu nebo složitosti vyjádření.

V této souvislosti je potřeba ještě zdůraznit, že nejde jen o složky čtenářské gramotnosti, ale rovněž o dovednost číst rozmanité typy textů – texty psané, obrazové, kombinující obě tyto podoby, dále texty různých funkcí a stylových rovin, a to jak tištěné, tak elektronické či rukopisné (Šmejkalová a kol., in Národní strategie podpory klíčových gramotností v základním vzdělávání).

Rámcové vzdělávací programy v ČR

Hlavním kurikulárním dokumentem v České republice je *Národní program pro rozvoj vzdělávání* (tzv. Bílá kniha) a rámcové vzdělávací programy. RVP jsou zpracovány na státní úrovni a vymezují závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední), tj. vše, co je společné a nezbytné pro vzdělávání žáků: „*konkretizují obecné cíle vzdělávání, specifikují klíčové kompetence důležité pro rozvoj osobnosti žáků, vymezují věcné oblasti vzdělávání a jejich obsahy, charakterizují očekávané výsledky vzdělávání a stanovují rámce a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů, včetně učebních plánů*“[9]. Jejich systém byl zaveden na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů[10]. V RVP je vymezen vzdělávací obsah, a to skrze očekávané výstupy a učivo. RVP podporují svým pojetím „*komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků*“ (RVP ZV, 2017, s. 6). Jednotlivé RVP na sebe navazují svým pojetím a obsahem (tj. můžeme identifikovat provázanost mezi předškolním, základním a středním vzděláváním).

Dále se budeme zabývat jen charak-

[9] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy>, citováno 25. 7. 2018.

[10] Od roku 2017 se pracuje na revizi rámcových vzdělávacích programů pro předškolní, základní vzdělávání, vzdělávání v gymnáziích i všeobecného vzdělávání v středním odborném vzdělávání. Rámec revizí, který je naplánován až do roku 2020, se odvíjí od obecných cílů vzdělávání (odpovědný občan, autonomní osobnost, tvořivý inovátor a celoživotně se učící jedinec) tak, jak byly formulovány v Bílé knize – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice a v současných RVP (tzv. Delorsovy cíle) se zachycením zahraničních trendů.

teristikami rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), gymnaziální vzdělávání (RVP GV) a střední odborné vzdělávání (RVP SOV). Na předškolní vzdělávání se nezaměřujeme vzhledem k povaze projektu[11], jehož je tento text výstupem, a charakteru této studie, která se zabývá čtenářskou gramotností, nikoli čtenářskou pregramotností, kterou však chápeme jako důležitou nejen pro rozvoj čtenářské gramotnosti, která motivuje dítě pro další poznávání a rozvíjí jeho osobnost, ale také řady dalších gramotností.

RVP ZV, GV a SOV jsou orientačně rozděleny do několika vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem či více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Pro každou vzdělávací oblast je uvedeno její cílové zaměření, tj. k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden. Samotný vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Očekávané výstupy, které mají činnostní povahu (činnostní slovesa – viz taxonomie vzdělávacích cílů, např. Vávra, 2011), jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. Očekávané výstupy stanovují závaznou úroveň pro formulování výstupů v učebních osnovách školních vzdělávacích programů (ŠVP), tj. kurikulárních dokumentů na školské úrovni, podle kterých je uskutečňována výuka na jednotlivých školách.

České RVP na doporučení Evropského parlamentu a rady (dokument *Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – evropský referenční rámec* zahrnuje osm klíčových kompetencí, které jsou pokládány za stejně důležité: *komunikace v mateřském jazyce; komunikace v cizích jazycích; matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií – STEM; schopnost práce s digitálními technologiemi; schopnost učit se; sociální a občanské schopnosti; smysl pro iniciativu a podnikavost; kulturní povědomí a vyjádření*)[12] zavedly pojem klíčových kompetencí, které jsou definovány jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Za klíčové kompetence absolventa povinného vzdělávání jsou u nás považovány: *kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, pracovní a občanské*. Pracovní kompetence je v RVP GV přejmenována na kompetenci k podnikavosti, čemuž je přizpůsobena její náplň.

---

[11] Projekt *Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností* není zaměřen na preprimární vzdělávání, proto není obsahem tohoto článku analýza Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Na preprimární vzdělávání je zaměřen jiný projekt s názvem *Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání*, podrobněji viz <http://pages.pedf.cuni.cz/sc1/>.

[12] Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>, citováno 24. 4. 2018.

Speciální pozornost si zaslouží ještě průřezová témata, která se prolínají napříč vzdělávacími oblastmi a jejich tematické okruhy reprezentují soudobé problémy světa. Jejich prostřednictvím by si měli žáci jednak propojovat to, co si osvojili během učiva, jednak průřezová témata pomáhají rozvíjet klíčové kompetence žáků. Způsob realizace a jejich rozsah stanovují jednotlivé ŠVP.

Protože jsou rámcové vzdělávací programy závazné dokumenty, které konkretizují obecné cíle vzdělávání, zajímalo nás, jak je v nich zastoupeno právě téma čtenářské gramotnosti a její rozvoj. A protože si školy na základě RVP vytvářejí „své“ školní vzdělávací programy, v druhé části tohoto textu se budeme zabývat otázkou, jak je zastoupena čtenářská gramotnost ve vybraných školních vzdělávacích programech.

Čtenářská gramotnost v RVP pro základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání[13]

Výzkumné otázky a metody výzkumu

Cílem této části našeho výzkumu byla obsahová analýza RVP pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), střední odborné vzdělávání (dále RVP SOV) a gymnázia (dále RVP GV) z hlediska zastoupení pojmu čtenářské gramotnosti a složek čtenářské gramotnosti. Základní výzkumná otázka zněla: Jak je čtenářská gramotnost zastoupena v RVP ZV, GV a SOV[14]?

Na tuto základní výzkumnou otázku navazovaly dílčí výzkumné otázky:

- V jakých vzdělávacích oblastech a oborech má být dle RVP na čtenářskou gramotnost kladen důraz a jak má být rozvíjena?
- Jakými klíčovými kompetencemi má být dle RVP čtenářská gramotnost rozvíjena?
- V jakých průřezových tématech má být dle RVP čtenářská gramotnost obsažena?

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili obsahovou analýzu dokumentů (aktuální RVP ZV, RVP GV, RVP SOV), očekávané výstupy RVP seřazené dle složek čtenářské gramotnosti jsou uvedené v tabulkách 1–4.

RVP pro základní vzdělávání z pohledu čtenářské gramotnosti – výsledky analýzy

Mezi hlavní cíle základního vzdělávání patří pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání

[13] Určitě pasáže této kapitoly jsou shodné s textem Krabsová, V., & Novotná, K. (2014). Čtenářská gramotnost v současných RVP. In O. Dymokurský & T. Kasper (Eds.), *Vybrané praktické aspekty kurikulární reformy v českém vzdělávání* (117–131). Brno: Česká pedagogická společnost; byly však aktualizovány a doplněny.

Tabulka 1. Vybrané očekávané výstupy 1. stupně RVP ZV z hlediska složek čtenářské gramotnosti

Složky čtenářské gramotnosti	Očekávané výstupy 1. stupeň (RVP ZV, 2017)
vztah ke čtení	je rozvíjen pozitivní vztah k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu
sdílení	reflektuje svůj zážitek z dramatického díla (DV – nepovinný předmět)
získávání informací	vyhledává, sbírá a třídí data; čte a sestavuje jednoduché tabulky a diagramy (matematika) / vyhledává informace na portálech, v knihovnách a databázích (IKT)
zpracování informací	plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti; porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti; rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu; volně reprodukuje text podle svých schopností; seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh / čte a sestavuje jednoduché tabulky a diagramy; řeší jednoduché praktické slovní úlohy (M)
aplikace	tvoří vlastní literární text na dané téma / vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je / pracuje podle slovního návodu a předlohy (Člověk a svět práce)
vysuzování a hodnocení	posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení
metakognice	---

Pozn.: Očekávané výstupy jsou odlišeny lomítkem; vzdělávací oblasti a vzdělávací obory jsou uvedeny zkratkami, pokud zkratka u očekávaného výstupu není, jedná se o vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.

orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování devíti hlavních cílů, pro rozvoj čtenářské gramotnosti je nejdůležitější cíl první: umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení. V RVP ZV je pojem gramotnost uveden v souvislosti s občanskou, mediální, matematickou, finanční a informační gramotností, překvapivě jen na dvou místech je zmíněna čtenářská gramotnost, a to pouze u doplňujícího vzdělávacího oboru *Etická výchova*: „*Vzdělávací obor umožňuje rozvíjet čtenářskou gramotnost – porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě*“ (RVP ZV, 2017, s. 114) a u doplňujícího vzdělávacího oboru *Filmová/audiovizuální výchova*: „*Při učení se takto detailní interpretaci pracuje žák také s odbornými a kritickými texty, což podporuje jeho čtenářskou gramotnost.*“ (RVP ZV, 2017, s. 115)

Největší prostor pro rozvoj čtenářské gramotnosti je logicky ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, která má rozvíjet „pozitivní vztah

Tabulka 2. Vybrané očekávané výstupy 2. stupně RVP ZV z hlediska složek čtenářské gramotnosti

Složky čtenářské gramotnosti	Očekávané výstupy 2. stupeň (RVP ZV, 2017)
vztah ke čtení	rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu
sdílení	formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo
získávání informací	vyhledává informace v různých informačních zdrojích
zpracování informací	uceleně reprodukuje přečtený text; formuluje hlavní myšlenky textu; interpretuje smysl díla / vyhledává, vyhodnocuje a zpracovává data (ČJ, M)
aplikace	uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel; vytvoří stručné poznámky z přečteného textu / pracuje podle slovního návodu, předlohy, jednoduchého náčrtu (ČaSP)
vysuzování a hodnocení	odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení; rozpoznává základní rysy individuálního stylu autora; // organizuje a přiměřeně hodnotí informace z grafů, diagramů a dalších informačních zdrojů (M)
metakognice	využívá základy studijního čtení / ověřuje věrohodnost informací a informačních zdrojů, posuzuje jejich závažnost a vzájemnou návaznost (IKT) / vyhledává souvislost mezi hudbou a jinými druhy umění (UaK, HV) / kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění (ČaS, VkO)

k mateřskému jazyku jako prostředku k samostatnému získávání informací z různých zdrojů, ke zvládnutí práce s texty různých forem a zaměření, ke sdílení čtenářských zážitků a k rozvoji pozitivních čtenářských návyků." (RVP ZV, 2017, s. 17–18) Pokud bychom detailně analyzovali očekávané výstupy (viz tabulka 1), zjistíme začlenění jednotlivých složek čtenářské gramotnosti již na 1. stupni základní školy, avšak chybí zde vysuzování a metakognice (záležitost úkolů vyšší kognitivní náročnosti, důraz se klade na techniku čtení a tvořivé činnosti s literárním textem), což je vzhledem k této úrovni čtenářské gramotnosti pochopitelné. Je však škoda, že sdílení svých dojmů z četby je uvedeno pouze u nepovinného předmětu *Dramatické výchovy*, jinak explicitně uvedeno není, přestože víme, že sdílením dojmů a zkušeností z četby mezi spolužáky a v dialogu s učitelem se utváří hlubší přemýšlení o textu a jeho porozumění.

V učivu 1. stupně se potom složky čtenářské gramotnosti objevují v *Komunikační a slohové výchově*: a) čtení – praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu); věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova); b) naslouchání – praktické naslouchání

(zdvořilé, vyjádření kontaktu s partnerem); věcné naslouchání (pozorné, soustředěné, aktivní – zaznamenat slyšené, reagovat otázkami) a *Literární výchově*: poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárním textem – volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod.

Na 2. stupni je prostor pro rozvíjení čtenářské gramotnosti dle RVP zejména v *Komunikační a slohové výchově*, konkrétně v učivu: a) čtení – praktické (pozorné, přiměřeně rychlé, znalost orientačních prvků v textu), věcné (studijní, čtení jako zdroj informací, vyhledávací), kritické (analytické, hodnoticí), prožitkové; b) naslouchání – praktické (výchova k empatii, podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení, komunikační záměr mluvčího, manipulativní působení projevu, zvukové prostředky souvislého projevu a prostředky mimojazykové), zážitkové. V *Literární výchově* je kladen důraz zejména na práci s uměleckou literaturou: tvořivé činnosti s literárním textem – volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace; způsoby interpretace literárních a jiných děl; základy literární teorie a historie – struktura literárního díla (námět a téma díla, literární hrdina, kompozice literárního příběhu), jazyk.

Čtenářská gramotnost je rozvíjena také ve vzdělávacím oboru *Cizí jazyk* (zejména ve čtení s porozuměním, např. žák vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který se vztahuje k osvojovaným tématům; žák rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu – 1. stupeň; žák vyhledá požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech; žák rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledá v nich požadované informace – 2. stupeň). Cizí jazyk má ovšem svá specifika, kterých se naše práce netýká, proto nebyl tento obor podroben detailní analýze.

Aby žák dokázal například úspěšně řešit slovní úlohy či nacházet informace z odborných textů, musí být vybaven čtenářskou gramotností na dostatečné úrovni (odvíjí se od typu slovních úloh či výchozích textů, např. Šmejkalová, 2017). Jak je patrné z tabulky č. 2, v RVP ZV na druhém stupni je reflektována potřeba rozvíjet čtenářskou gramotnost nejen v mateřském jazyce, ale také v dalších vzdělávacích oborech. Pro příklad uvádíme vybrané očekávané výstupy z dalších vzdělávacích oblastí a oborů: žák vyhledává, vyhodnocuje a zpracovává data, řeší praktické slovní úlohy (*Matematika a její aplikace*); ověřuje věrohodnost informací a informačních zdrojů, posuzuje jejich závažnost a vzájemnou návaznost; používá informace z různých informačních zdrojů a vyhodnocuje jednoduché vztahy mezi údaji (Informační a komunikační technologie); využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti (*Člověk a jeho svět*); vytváří

a využívá jako zdroj informací různorodé verbální i neverbální texty společenského a společenskovědního charakteru (*Člověk a společnost*); organizuje a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů (*Člověk a příroda*). Zdá se, že RVP ZV klade důraz na práci s nesouvislými texty, resp. na práci s informacemi (jejich vyhledávání, zpracování, interpretace a kritické posouzení), avšak edukační realita může být odlišná. Výzkum PIRLS (2016) ukázal, že přestože se čeští žáci setkávají při výuce častěji s literárními než s informativními texty, nebyl jejich výsledek na škále informativních textů výrazně slabší než na škále literárních textů, byť lze z výsledků pozorovat, že ve čtení informativních textů se čeští žáci oproti roku 2011 mírně zhoršili (Janotová, Tauberová, & Potužníková, 2017). Avšak výzkum PISA v roce 2009 ukázal, že čeští patnáctiletí žáci si vedli hůře při práci s nesouvislými texty, popisy, pokyny a argumentačními texty (Palečková, Tomášek, & Basl, 2010), což může být dáno tím, že nebývají ve výuce instruováni, jak číst s porozuměním informativní a nesouvislé texty, protože v našem kurikulu a při výuce je tradičně rozvoj čtenářské gramotnosti spojen s výukou mateřského jazyka.

V RVP ZV vyžadují vysokou úroveň čtenářské gramotnosti **klíčové kompetence** k učení (např. žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě) a k řešení problému (žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení), které předpokládají schopnost výběru, vyhledání a třídění informací na základě jejich pochopení, propojení a systematizace; dále komunikativní kompetence (žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění) a občanské kompetence, které zase vyžadují dle Procházkové (2006) porozumění různým textům, obrazovým materiálům a schopnost kritického posouzení.

Pouze v jediném **průřezovém tématu** RVP ZV je kladen důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti, a to v *Mediální výchově*: a) kritické čtení a vnímání mediálních sdělení – pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě; rozlišování zábavních („bulvárních“) prvků ve sdělení od informativních a společensky významných; identifikování základních orientačních prvků v textu; b) interpretace vztahu mediálních sdělení a reality – identifikace společensky významných hodnot v textu; c) vnímání autora mediálních sdělení – identifikování postojů a názorů autora v mediovaném sdělení; výrazové prostředky; prvky signalizující explicitní či implicitní vyjádření hodnocení; výběr a kombinace slov, obrazů a zvuků z hlediska záměru a hodnotového významu.

Tabulka 3. Vybrané očekávané výstupy RVP GV z hlediska složek čtenářské gramotnosti

Složky čtenářské gramotnosti	Očekávané výstupy RVP GV
vztah ke čtení	---
sdílení	---
zpracování informací	samostatně využívá různých informačních zdrojů (slovníky, encyklopedie, internet); postihne smysl textu
aplikace	pořizuje z textu výpisky, zpracovává výtahy, konspekty; tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje; získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl
vysuzování a hodnocení	identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře
metakognice	vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu

Je to proto, že pro uplatnění jednotlivce ve společnosti je důležité umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty, které přicházejí z okolního světa, což vyžaduje stále větší schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií. V tomto případě hovoříme spíše o mediální gramotnosti a pro bližší informace odkazujeme např. na text Jiráka (2004) či publikaci VÚP (Pasterová, Jirák, & Pavlíčková, 2011).

RVP pro gymnaziální vzdělávání z pohledu čtenářské gramotnosti – výsledky analýzy

Vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií má žáky vybavit klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka, a tím je připravit především pro vysokoškolské vzdělávání a další typy terciárního vzdělávání, profesní specializaci i pro občanský život.

Tradičně je největší důraz na složky čtenářské gramotnosti kladen v mateřském jazyce, avšak ani tady nenajdeme složky pěstování pozitivního vztahu ke čtení či potěšení z četby, absentuje rovněž sdílení zážitků z četby, což může být problematické vzhledem k tomu, že v adolescentním věku a po něm klesá kvantita četby, zejména u chlapců (Chaloupka, 2004), stejně jako potřeba rozmlouvat o přečteném, opět zvláště u chlapců (Lederbuchová, 2004).

Podporovány jsou úkoly vyšší kognitivní náročnosti. V dalších vzdělávacích oblastech a oborech není rozvoj čtenářské gramotnosti uveden. Zdá se, že RVP GV předpokládá čtenářsky gramotného

Tabulka 4. Vybrané očekávané výstupy RVP SOV z hlediska složek čtenářské gramotnosti

Složky čtenářské gramotnosti	Očekávané výstupy RVP SOV
vztah ke čtení	výchova ke čtenářství
sdílení	přijímá, sděluje a vyměňuje informace na základě jazykových a slohových znalostí
zpracování informací	získává informace z různých zdrojů – z verbálních textů, z ikonických textů (obrazy, fotografie, schémata, mapy) a kombinovaných textů (např. film)
Aplikace	orientuje se v získaných informacích, třídí je, analyzuje, vyhodnocuje, provádí jejich výběr a další zpracování
vysuzování a hodnocení	vyhledává a interpretuje přírodovědné informace a zaujímá stanoviska k nim; kriticky vyhodnotí informace z různých zdrojů – grafů, diagramů, tabulek a internetu
metakognice	využívá získané informace z textu v diskusi k přírodovědné a odborné tematice

jedince na vysoké úrovni a rozvoji čtenářské gramotnosti není věnováno příliš prostoru, ačkoliv realita může být odlišná a bylo by třeba ji ověřit.

V **klíčových kompetencích** RVP GV je zdůrazňován kritický přístup ke zdrojům informací (kompetence k učení), kritické interpretaci získaných poznatků (kompetence k řešení problémů), k využívání symbolických i grafických vyjádření informací různého typu (kompetence komunikativní), tj. zejména složky čtenářské gramotnosti, vyhledávání informací, aplikace, metakognice a hodnocení.

U **průřezových témat** je tomu stejně jako u RVP ZV, tedy složky čtenářské gramotnosti lze identifikovat jen v průřezovém tématu Mediální výchova.

RVP pro střední odborné vzdělávání s maturitní zkouškou a pro obory s výučním listem z pohledu čtenářské gramotnosti – výsledky analýzy

Prostudovali jsme většinu RVP pro obory středního vzdělávání s maturitní zkouškou a pro obory s výučním listem, které se v obecné rovině neliší. Obecné cíle jsou naprosto totožné. V RVP SOV je avizováno, že obecným cílem jazykového vzdělání je *„rozvíjet komunikační kompetenci žáků a naučit je užívat jazyka jako prostředku k dorozumívání a myšlení, k přijímání, sdělování a výměně informací na základě jazykových a slohových znalostí.“*[14]

V dalších oblastech vzdělávání nalezneme též podporu čtenářské gramotnosti

[14] Dostupné z: <//www.msmt.cz/vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy-zaslani-do-vnejsiho-pripominkoveho-rizeni; například RVP_2641M01_Elektrotechnika.pdf>, s. 15, citováno 14. 4. 2018

ve společenskovědním, přírodovědném, matematickém vzdělávání a ve vzdělávání v informačních a komunikačních technologií (viz tabulka 4). Obecně lze říci, že čtenářská gramotnost je v RVP SOV zmiňována častěji než v dalších RVP GV, velký důraz se klade na dovednost vyhledávat informace a pracovat s nimi, budován by měl být i vztah k četbě. Více než v jiných RVP se má na rozvoji čtenářské gramotnosti podílet celý pedagogický sbor (o tom svědčí zastoupení výše uvedených očekávaných výstupů z různých oblastí vzdělávání). Samotný pojem klíčová gramotnost či klíčová kompetence v RVP SOV nenalezneme, jen na něj poukazuje očekávaný výstup, že absolvent odborného vzdělávání by měl být čtenářsky gramotný.

Ve většině RVP pro odborné vzdělávání nalezneme v rámci **klíčové kompetence** k učení informaci, že absolventi by měli ovládat různé způsoby práce s textem (zvl. studijní a analytické čtení), umět efektivně vyhledávat a zpracovávat informace; být čtenářsky gramotní; využívat ke svému učení různé informační zdroje včetně zkušenosti svých i jiných lidí. Kompetence komunikativní má u žáků rozvíjet zpracování administrativních písemností, pracovních dokumentů i souvislých textů na běžná i odborná témata. Rozhodně nelze opomenout, že některé obory (př. *Strojírenství*) mají mezi kompetencemi zařazenou například matematickou kompetenci (která mimo jiné po žácích žádá čtení a vytváření různých forem grafického znázornění, tj. tabulky, diagramy, grafy, schémata) či kompetenci využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi (získávat informace z různých zdrojů nesenými na různých médiích; uvědomovat si nutnost posuzovat rozdílnou věrohodnost různých informačních zdrojů a kriticky přistupovat k získaným informacím).

Složky čtenářské gramotnosti lze identifikovat v **průřezovém tématu** *Občan v demokratické společnosti* (žák se orientuje v mediálních obsazích, kriticky je hodnotí a optimálně využívá masová média pro své různé potřeby, téma odpovídá Mediální výchově v RVP ZV a GV); *Člověk a svět práce* (práce s informacemi, vyhledávání, vyhodnocování a využívání informací, které odpovídá složce získávání informací, zpracování informací a hodnocení), a v *Informační a komunikační technologii* (vyhledávání, zpracovávání, uchovávání i předávání informací). Průřezová témata se ale soustředí zejména na vyhledávání informací a práci s nimi, nikoliv na aplikační rovinu či úkoly vyšší kognitivní náročnosti, jak by se nabízelo vzhledem k charakteru průřezových témat.

Čtenářská gramotnost v RVP (shrnutí a diskuze)

Čtenářská gramotnost nefiguruje explicitně jako významný cíl základních kurikulárních dokumentů. Doležalová (2014, s. 9) konstatuje, že *„i když má čtenářská gramotnost velký význam pro naši společnost, pojem není uveden v základních pedagogických dokumentech“*. Ani v legis-

lativních předpisech rezortu školství není podpora čtenářské gramotnosti v základním vzdělávání výslovně zmíněna (na rozdíl od praxe některých zemí). Samotný *pojem je explicitně uveden jen u dvou doplňujících vzdělávacích oborů RVP ZV (Etická* výchova a *Filmová/audiovizuální výchova*) a v RVP SOV je zmíněno, že absolvent odborného vzdělávání by měl být čtenářsky gramotný. V jiné souvislosti není pojem zmíněn, není definován ani ve Slovníčku použitých výrazů. Nejde však jen o použití pojmu, ale také o nejasné vymezení cílů základního vzdělávání, zejména z hlediska úrovní, kterých má být dosahováno v uzlových bodech vzdělávací dráhy, jak uvádí i Národní strategie podpory klíčových gramotností v základním vzdělávání (2012–2017, s. 7). Ačkoliv mohou školám, učitelům, rodičům i žákům pomoci při naplňování vzdělávacích cílů zpracované Standardy ZV, které jsou součástí RVP ZV (http://www.nuv.cz/t/zarazeni-standardu-do-rvp-zv), ani ty nezachycují problematiku čtenářské gramotnosti v celé její šíři.

Přesto, že s pojmem se explicitně v RVP nepracuje, složky čtenářské gramotnosti se v něm vyskytují. Největší důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti jsme identifikovali v RVP SOU a SOŠ, naopak nejméně jsou zastoupeny složky čtenářské gramotnosti v RVP GV, kde se předpokládá, že je vzděláván již čtenářsky gramotný jedinec.

Ačkoliv víme, že potěšení z četby a vnitřní motivace číst jsou jednoznačně předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti (o vnější motivaci je postaráno sociálním okolím jedince, zejména od rodiny a učitelů), složky čtenářské gramotnosti *vztah ke čtení* a *sdílení* v RVP zcela absentují, nebo je jejich podpora minimální. Podpora těchto složek čtenářské gramotnosti se jeví jako zásadní, protože žák, který čte / poslouchá ze zájmu (se zájmem), prohlubuje porozumění čtenému, u čtení vydrží déle a po jeho přečtení dosahuje lepších výsledků v navazujících činnostech (McPhail et al., 2000). Mnohé výzkumy (např. Cunningham & Cunningham, 2002; Guthrie & Wigfield, 2000; Gabal & Václavíková-Helšusová, 2003; Straková, 2016) prokázaly, že motivace a zájem o čtenářské aktivity silně korelují s úrovní čtenářské gramotnosti. Děti, které čtou v raném školním věku (i pozdějším) jen tak pro radost, dosahují lepších čtenářských výsledků a lepšího porozumění čtenému (Guthrie & Wigfield, 2000; Gabal & Václavíková-Helšusová, 2003; Schiefele, 2009) i lepších výsledků v matematice (PISA, 2009). Alarmující však je, v roce 2009 43 % českých žáků uvedlo, že si nečtou pro radost (v roce 2000 to bylo 26 %). ČR se tak zařadila mezi země jako Rakousko, Nizozemí, Belgie či USA, kde je poměr nečtoucích patnáctiletých nejvyšší (OECD, 2010), což uváděl již Chaloupka (2004): u chlapců nastává na sklonku pubescence radikální pokles četby, zejména u nestudujících, u dívek je tento pokles pozvolný. Protože, jak se například píše v dokumentu *Čtenářství, jeho význam a podpora* (2008, s. 15), *„v období mezi pozdním dětstvím a adolescencí se páchá tradiční, na klasický kánon zaměřená výuka literatury*

na našich školách největší škody. Dramata, básně, povídky a romány z pokladnice literární tradice (…), které se čtou na druhém stupni základních škol, se většinou zcela míjejí se zájmy dospívajících a ničí nejen zájem o výuku literatury, ale často i zájem o literaturu jako takovou. V této vývojové fázi, v pubertě, je propast mezi osobními čtenářskými zájmy (pokud vůbec nějaké existují) a povinnou školní četbou a způsobem četby vůbec největší. Právě proto zde musíme nejaktivněji jednat ve smyslu podpory čtenářství prostřednictvím škol a knihoven (…). Pro úspěch podpory čtenářství je v této fázi rozhodující, aby výběr (nejen z tematických oblastí a různých žánrů, ale i mezi různými úrovněmi obtížnosti) byl různorodý a odpovídal osobnosti čtenáře a jeho zájmům.“ Dosažení tohoto cíle se může podařit při spolupráci rodiny, školy a knihovny, jak uvádí Prázová, Homolová, Landová a Richter (2014): základní trojúhelník podpory dětského čtenářství tvoří rodiče, škola a knihovna. Rodiče své dítě inspirují a motivují k četbě, škola je naučí technice čtení a povinnosti číst a knihovna jim nabízí „možnost číst si“ pro radost a zábavu. Pokud rodina selhává, může ji škola a knihovna zastoupit.

Analyzované očekávané výstupy jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů požadují zvládnutí některých ze složek čtenářské gramotnosti převážně jen v oblastech a oborech, kde je čtení a čtenářství do značné míry vlastním obsahem oboru (jazyková a komunikační výchova, literární výchova). Ani zde není čtenářská gramotnost pokryta systematicky, RVP často kladou důraz na rozvoj složek čtenářské gramotnosti nižší kognitivní náročnosti (získávání informací a zpracování informací), zatímco za nedostatečné lze označit zastoupení složek vyšší kognitivní náročnosti – vysuzování, hodnocení a metakognice.

Ne překvapivě je rozvoj čtenářské gramotnosti podporován v očekávaných výstupech mateřského jazyka. Avšak Groeben (in Klumparová, 2008) hovoří o ucelené koncepci vyučování odborných předmětů a didaktiky čtení. Upozorňuje na to, že tyto techniky by měly být nacvičovány na informačních textech pocházejících z nejrůznějších oborů lidského vědění (z různých předmětů) za spolupráce specialisty na didaktiku čtení se specialistou na odborný předmět, protože takovýto učební tým velmi efektivně ovlivňuje učení žáků.

Čtenářská gramotnost není postavena ani do stejné roviny jako klíčové kompetence, byť by tam svým rozsahem a pojetím spadala. V některých zemích se proto používá pojem čtenářská kompetence (např. Klumparová, 2008). U klíčových kompetencí RVP není ani explicitně zmíněna, ale odkazy na složky čtenářské gramotnosti zde nalezneme: u kompetence k učení a kompetence k řešení problémů máme u žáků podporovat dovednost vyhledávání a třídění informací, v komunikativní kompetenci porozumění textům, obrazovým materiálům a jejich kritické posouzení; v RVP SOV je čtenářská gramotnost zastoupena u kompetence k učení: ovládat různé způsoby práce s textem, umět efektivně vyhledávat a zpracovávat informace, být

čtenářsky gramotný a využívat ke svému učení různé informační zdroje.

V průřezových tématech bychom nalezli spíše odkazy na mediální gramotnost (PT *Mediální výchova*), které cílí na pěstování kritického přístupu k informacím, přestože bychom očekávali, že čtenářská gramotnost včetně úkolů vyšší kognitivní náročnosti může být velice efektivně rozvíjena právě skrze průřezová témata, díky jejich multidisciplinárnímu pojetí.

Složky čtenářské gramotnosti jsou součástí očekávaných výstupů (výsledků vzdělávání) vzdělávacích oborů a oblastí, klíčových kompetencí i průřezových témat, explicitně není nikde uvedena čtenářská gramotnost jako významný cíl vzdělávání, nepracuje se v RVP ani se samotným pojmem a kvalitou výstupů vzdělávání. Domníváme se tedy, že tyto implicitní zmínky o čtenářské gramotnosti a jejích složkách nemohou působit na žákovskou populaci soustavně. Rozvoj čtenářské gramotnosti je proto významně ovlivňován pojetím ŠVP, školním klimatem a přístupem konkrétního pedagoga.

Čtenářská gramotnost ve vybraných ČVP v projektu „Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností“

Cílem projektu[15] *Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností*, z něhož tento text vychází, je podpora profesních kompetencí učitelů a studentů s klíčovými dopady na žáky v souladu s definovanými cíli RVP. V tzv. Společenství praxe je zajišťována pravidelná spolupráce a vzájemné obohacování učitelů ZŠ a SŠ s vysokoškolskými učiteli a budoucími učiteli, tj. studenty vysokých škol ve studijních programech vzdělávajících učitele v tématech čtenářské, matematické, informační gramotnosti, sociálních a občanských kompetencí a ve vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* s uplatněním inovativních, aktivizačních a reflektivních přístupů. Na projektu spolupracují pedagogičtí odborníci Univerzity Karlovy v Praze, Masarykovy univerzity v Brně, Technické univerzity v Liberci a Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kteří se zabývají psychologií, obecnou didaktikou, psychodidaktikou a speciální pedagogikou. Jedním z prvních úkolů projektu byla analýza RVP z pohledu gramotností a následná analýza ŠVP zapojených učitelů. Tato kapitola vychází z analýzy škol-

[15] Podrobněji o projektu zde: http://pages.pedf.cuni.cz/sc25/, citováno 15. 4. 2018.

ních vzdělávacích programů (dále ŠVP) z pohledu učitelů zapojených do projektu.

Učitelé (základních a středních škol) z praxe měli v rámci jednoho výstupu z projektu analyzovat své ŠVP z hlediska čtenářské gramotnosti na základě předchozí teoretické přednášky a kritérií, která byla uvedena v kapitole 1.2. Z této jejich analýzy ŠVP a rozhovorů s nimi v ohniskových skupinách (maximálně 13členných) vychází následující podkapitoly.

Cílem této části výzkumu bylo zjistit, jak je téma čtenářské gramotnosti ukotveno, resp. specifikováno, ve vybraných ŠVP učitelů zapojených do projektu. Naším cílem bylo tak odhalit silné a slabé stránky jednotlivých ŠVP a inspirovat se navzájem v implementaci rozvoje čtenářské gramotnosti do edukační reality.

Výzkumné otázky a výzkumné metody

Na základě výše uvedeného dílčího cíle výzkumu jsou kladeny následující výzkumné otázky:

- Jaké složky čtenářské gramotnosti jsou ve ŠVP napříč všemi analyzovanými školami?
- Co učitelům v jejich ŠVP ze složek čtenářské gramotnosti chybí?
- Jak je čtenářská gramotnost uchopena v klíčových kompetencích analyzovaných ŠVP?
- Jak je čtenářská gramotnost uchopena v průřezových tématech analyzovaných ŠVP?
- Jaká je návaznost v oblasti čtenářské gramotnosti na předchozí, resp. další stupeň vzdělávání?

Metodou sběru dat byla analýza dokumentů (ŠVP), kterou prováděli sami učitelé zapojení do projektu, a rozhovory s těmito učiteli v ohniskových skupinách v rámci jednoho workshopu projektu (říjen 2017). Do této analýzy jsou zahrnuty analýzy ŠVP celkem od 32 učitelů základního a středního vzdělávání. Získaná data byla zpracovávána technikou otevřeného kódování v software pro kvalitativní analýzu dat MAXQDA 2011. Následující podkapitoly odpovídají stanoveným výzkumným otázkám.

Složky čtenářské gramotnosti v analyzovaných ŠVP

V první řadě je třeba říci, že kvalita, struktura a obsah ŠVP se velice liší. Jedna z prvních otázek, která byla učiteli diskutována, byla právě konkrétní podoba ŠVP, v níž se odráží i začlenění čtenářské gramotnosti. Na svých ŠVP oceňovali zejména konkrétnost výstupů a přehlednost svých ŠVP, které tvoří podklad pro tvorbu tematických plánů a propojení učiva s očekávanými výstupy a kompetencemi.

Učitelé v diskuzích vycházeli z analýzy RVP ZV, GV, SOV, svých školních ŠVP na základě teoretického rámce, kterým byly složky čtenářské gramotnosti. Shoda mezi nimi panovala na tom, že společné pro jejich školy v oblasti čtenářské gramotnosti je to, co zahrnuje RVP. Opakovala se témata vztahující se k motivaci pro

čtenářství (rozvoj pozitivního vztahu ke čtení a umění obecně) a sdílení (prezentace oblíbené knihy, oblíbených autorů, výstavy knih, seznamování s oblíbenými autory či oblíbenými tituly při referátech, vyjadřování pocitů z četby či řešení problémů v mezilidských vztazích). Tady se učitelům z praxe osvědčilo mít v každé třídě knihovnu s dětskými knihami (tj. třídní knihovna nebo čtenářský koutek), pořádat besedy o přinesených knihách a využívat koncept dílen čtení[16].

Učitelé dále reflektovali, že čtenářská gramotnost se prolíná opravdu napříč všemi předměty, nejčastěji byla jmenována matematika, anglický jazyk, člověk a jeho svět, výchovy, příp. praktické činnosti (zvláště při práci s návody) – to vše zejména na 1. stupni základní školy. Vyzdvižena byla důležitost rozvoje čtenářské gramotnosti pro práci s tabulkami, grafy, formuláři, mapami apod. a porozumění jejich obsahu (zejména na 2. stupni ZŠ).

Ve složce *získávání informací* se učitelé shodovali na činnostech, jako je vyhledávání informací různého druhu potřebných k dalším činnostem, dále práce s tabulkami, grafy, formuláři, mapami, mnohdy s využitím ICT. Nejobsažnější byla složka čtenářské gramotnosti *zpracování informací*, do níž učitelé zařadili sestavování osnovy, vyprávění, přednes, líčení atmosféry příběhu, časovou následnost, tvorbu nadpisu textu či odstavce, ale také interpretaci obrazového materiálu. V *aplikaci* potom nejčastěji zmiňovali dramatizaci příběhu, práci s nedokončenými příběhy (dovyprávění příběhu dle vlastní fantazie), využití návodů / postupů a vyvrcholením byla tvorba třídního či školního časopisu. Do složky *vysuzování a hodnocení* učitelé zařadili vysuzování závěrů nebo hodnocení postav literárního díla (charakteristika hrdiny či vedlejších postav), rozlišování výstavby či žánrových charakteristik textu.

Čtenářská gramotnost v klíčových kompetencích analyzovaných ŠVP

Nejčastěji učitelé zmiňovali začlenění čtenářské gramotnosti v kompetenci k učení (např. rozvoj kritického myšlení; rozvoj porozumění čtenému či slyšenému textu; vyhodnocování a hodnocení, metakognice; podpora rozvoje tvořivosti žáků za využití knih, časopisů, internetu apod.; používání symbolů v procesu učení; identifikace klíčových slov v textu), v kompetenci komunikativní (např. vzájemné naslouchání při referátech, projektech, diskuzích, dovednost argumentace atd.; používání komunikačních technologií, rozšiřování slovní zásoby) a kompetenci k řešení problémů (vyhledávání informací, porovnávání či ově-

[16] Další informace např. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., & TEMPLE, Ch. *Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Příručka č. VIII. Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Praha, 2000.; ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách.* 2007. č. 27, s. 13–20, ISSN 1214-5823.

řování řešení dle příručky; vedení žáků k práci s textem – s porozuměním), což se shoduje s RVP.

Čtenářská gramotnost v průřezových tématech analyzovaných ŠVP

Čtenářská gramotnost v průřezových tématech učitelům spíše chyběla, podobně jako v RVP (zejména na 1. stupni ZŠ ji učitelé ve svých ŠVP nezaznamenali vůbec), na druhém stupni byla začleněna, ale spíše jen okrajově. Pokud ji někde identifikovali, bylo to v *Mediální výchově*, tj. průřezovém tématu, které se zaměřuje na rozvoj kritického myšlení a vnímání mediálních sdělení, vnímání autora mediálního sdělení a tvorbu mediálního sdělení (jako příklad byla uváděna tvorba školního časopisu). Druhým často zmiňovaným průřezovým tématem byla *Osobnostní a sociální výchova*, v níž byla identifikována čtenářská gramotnost zejména ve schopnosti poznávání sebe sama. V nižší míře ji bylo možné identifikovat v *Etické výchově* (např. verbální komunikace v mezilidských vztazích) či *Multikulturní výchově* (např. práce s kulturně odlišnou pohádkou).

Co učitelům v jejich ŠVP z oblasti čtenářské gramotnosti chybí?

Učitelé se shodovali na tom, že jim chybí explicitní vymezení cíle vztahujícího se ke čtenářské gramotnosti včetně absence samotného pojmu či explicitní uvedení složek čtenářské gramotnosti. Konkrétně postrádali budování pozitivního vztahu k četbě (být vzorem, motivovat žáky k četbě a klást důraz na potěšení z četby, resp. podporovat u nich čtení pro radost) a sdílení zážitků z četby, přičemž zmiňovali, že mnohdy není na tyto složky kladen důraz na úkor techniky čtení (zejména na 1. stupni ZŠ). Další složky čtenářské gramotnosti (zejména získávání informací a zpracování informací) považovali za dostatečně zpracované.

Ačkoliv popis konkrétních forem a metod výuky nebo pomůcek a prostředků využívaných na úrovni třídy nemůže být součástí základních kurikulárních dokumentů, učitelé jej postrádali. Ocenili by je například pro systematický rozvoj čtenářských strategií (aby věděli, jak je vyučovat, na jakých textech a které z nich fungují u kterých typů žáků) a rozvoj metakognice u svých žáků (zejména vést žáky ke kritickému přístupu k mediálním informacím a schopnosti reflektovat vlastní čtení, resp. úkolů vyšší kognitivní náročnosti). Učitelé postrádali rovněž začlenění kulturních a sociálních aspektů porozumění textu.

Pro rozvoj hodnotové, postojové, znalostní i dovednostní složky čtenářské gramotnosti se učitelům nejvíce osvědčily dílny čtení (žáci si nosí do školy knihy dle vlastního výběru, které v hodinách čtou a dále s nimi pracují). Právě dílny čtení se učitelům ukazují jako stěžejní pro rozvoj čtenářské gramotnosti ve všech jejích složkách s možností sdílet své zážitky z četby a prohlubovat porozumění textu dialogy se spolužáky či učitelem.

Učitelé by – nejen v této souvislosti – ocenili šíření příkladů dobré praxe z domácího prostředí a podporu v tom, jak implementovat čtenářskou gramotnost již v pregraduální přípravě učitelů a prostřednictvím kvalitního dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Návaznost v oblasti čtenářské gramotnosti na předchozí, resp. další stupeň vzdělávání

Učitelé se shodovali na tom, že návaznost neumí posoudit, protože ŠVP mateřských, resp. středních škol nemají k dispozici. V porovnání návazností se u uvedených škol ukazuje lepší propojení na předchozí stupeň (myšleno především na 1. stupeň) než na stupeň následující (SŠ). To je oblast, které by bylo potřeba věnovat větší pozornost.

V této souvislosti však učitelé poukazovali na rozpor či nekonzistentnost mezi ŠVP a edukační realitou, resp. výukou probíhající v jednotlivých třídách, tj. jak je ŠVP v jejich škole naplňován. Objevila se také propast mezi 1. a 2. stupněm, případně fakt, že na některých školách se s ŠVP nepracuje (případně výjimečně).

S tím souvisela i otázka procesu tvorby ŠVP na analyzované škole. Zde můžeme identifikovat v podstatě všechny možné scénáře, nejčastější byl ten, že ŠVP zpracovávalo vedení školy ve spolupráci s učiteli, kteří byli rozděleni do metodických skupin, případně byli pověřeni vypracováním jednotlivci. Ve všech analyzovaných školách byl využíván manuál pro tvorbu ŠVP.

Lišila se i další práce s ŠVP: na vybraných školách není obvyklá aktualizace ŠVP, někde se o výstupech diskutuje v průběhu metodických sdružení a jednou za určitou dobu (např. dva až tři roky) se ŠVP na základě reflexe učitelů a vedení aktualizuje. Na některých školách se věnují doplnění a aktualizaci ŠVP každý rok na výjezdním zasedání mimo školu. Potěšující je i fakt, že koordinátoři ŠVP se dále vzdělávají a přináší nové inovace a nápady na aktualizace.

Ve vztahu k ŠVP byl řešen i tematický plán. Opět se ukázala rozdílnost v jeho podobě (způsob uvedení témat, hodinová dotace). Na rozdíl od ŠVP tematické plány nejsou veřejně sdílené, a je tedy otázka, jak jsou srozumitelné například rodičům (zda ví, co, kdy a jak je u jejich dítěte ve vztahu k čtenářské gramotnosti rozvíjeno).

Domníváme se, že jednou z cest pro řešení návazností, ale i poskytnutí potřebné podpory žákům v oblasti rozvoje klíčové gramotnosti, by byla vývojová kontinua („development continuum“, resp. mapy učebního pokroku), která jsou vytvořena s cílem rozvíjet schopnost každého žáka dosahovat co nejlepších vzdělávacích výsledků. Vývojová kontinua jsou klíčovou pomůckou v mnoha anglosaských zemích, nejsou vázána na konkrétní ročníky a je možné díky nim „zmapovat“, na jaké úrovni se žák nachází a zároveň naplánovat činnosti tak, aby se posunul adekvátně ke svým možnostem. Jsou konstruována tak, že úrovně zvládnutí jednotlivých úkolů na sebe promyšleně navazují a jsou detailně

popsány. Tento model v podstatě odpovídá tomu, jak se lidé učí. Díky nim je možné hodnotit každého žáka podle toho, jak daleko se v procesu učení dostal. Podporují osobní přístup ke každému žákovi a umožňují žákovi postupovat vlastním tempem[17]. Vývojová kontinua jsou užitečná pro komplexní oblast učení – čtení, psaní apod. Nepokrývají tedy jen vzdělávací obsah, ale rovněž kompetence a gramotnosti. Pokud si učitel navykne o rozvíjených dovednostech takto přemýšlet, naučí se výuku cíleně připravit, zvolit odpovídající výukové metody i aktivity, specifikovat očekávání směrem k žákům (definovat, co znamená, že si danou dovednost žáci dobře osvojili – tzv. důkaz o učení) a podle toho volit vhodné hodnotící nástroje. Práci s vývojovými kontinui může pomoci při poskytování pravidelné zpětné vazby, pomoci *„řídit cestu žáka od jednoho zvládnutého kroku k dalšímu“* (Chvál, Procházková, & Straková, 2015, s. 42) a společně s dalšími nástroji může zprostředkovat komplexní zpětnou vazbu, která je dlouhodobá, a se kterou žák, učitel i rodič mohou systematicky pracovat.

A i když nemáme zatím na celonárodní úrovni čtenářské vývojové kontinuum, při plánování rozvoje čtenářské gramotnosti je potřeba stanovit si dílčí cíle, jejichž prostřednictvím budeme u dětí a žáků čtenářskou gramotnost budovat. Znalosti o čtení, čtenářství a dovednostech je nejlepší plánovat skrze tzv. teorii mastery learning[19], pro uplatnění tohoto přístupu je potom nutné vědět, které dovednosti

---

[17] Mapy učebního pokroku nabídnuté školám společností SCIO se dají v současné době použít v šesti předmětových oblastech: matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost; český a anglický jazyk; společenské vědy. Aplikace, která mapuje výsledky žáka, má v každé předmětové oblasti šest úrovní (více informací na <http://mup.scio.cz/). Na čtenářském vývojovém kontinuu pracuje projekt *Pomáháme školám k úspěchu*. Jeho cílem je připravit a ověřit toto čtenářské vývojové kontinuum a doprovodné materiály pro čtenářskou gramotnost. V pilotáži se ukázalo, že toto kontinuum pomáhá stanovení vzdělávacích cílů ve čtenářské gramotnosti, vyhodnocování čtenářských výkonů jednotlivých žáků a plánování další výuky. Do budoucna by čtenářské vývojové kontinuum mělo vypadat tak, že kromě názvu kritéria a popisu jeho obsahu bude jeho nedílnou součástí i příklad (jak může vypadat žákův výkon na této úrovni) a doporučení, jak vyučovat, aby se žák posunul. Představené čtenářské vývojové kontinuum obsahuje šest úrovní (předčtenář, začínající čtenář, postupující čtenář, pokročilý čtenář, zdatný čtenář a samostatný čtenář) a šest oblastí čtenářských cílů (čtenářské chování, čtenářská odezva, porozumění textu, porozumění v kontextech, ustálené prvky a dekódování textu). Zároveň byly vyvinuty i tzv. deskriptory (popis toho, co by měl žák na dané úrovni a v daném cíli zvládnout). Více informací na https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/podpora-ctenarstvi/co-pomaha-ucitelum, citováno 17. 4. 2018.

[19] Jinak také zvládající učení (Petty, 2008; Pasch a kol., 2005), zvládací učení (např. Slavík, 1999; Košťálová, Miková, & Stang, 2008 či učení směřující ke zvládnutí (Průcha, 2009). Bloom věřil, že osvojit si soubor poznatků nebo dovedností, a dosáhnout tak mistrovského ovládání, tj. mastery, mohou všichni žáci – za předpokladu, že jsou jim zajištěny vhodné podmínky (adekvátní pomoc, způsob vyučování ušitý jim na míru) a takové množství času, které k tomuto osvojení potřebují (Petty, 2008). Na počátku stojí stanovené vzdělávací cíle (ty by měly být nastaveny tak, aby jich mohla dosáhnout celá třída). Na jejich základě potom učitel sestaví diagnostické testy či jiný způsob ověřování, zda si žáci potřebné osvojili. Těm, kteří nesplňují kritéria, jsou poskytnuty doplňující materiály a opory – další texty, pracovní listy, práce ve skupině, individualizovaná zpětná vazba

musí čtenářsky gramotný člověk zvládat, v jaké kvalitě a v jakém vývojovém sledu je potřeba je rozvíjet. Postoje ke čtení se zase dobře rozvíjí především nápodobou a reflexí, tzv. vstřícným přístupem pedagoga.

Závěr

Cílem této studie bylo jednak analyzovat, jakým způsobem je čtenářská gramotnost zakotvena v RVP na všech stupních vzdělávání (kromě předškolního vzdělávání), jednak analyzovat, jak je čtenářská gramotnost zakotvena ve ŠVP, a to u učitelů zapojených do projektu zaměřeného na rozvoj klíčových kompetencí v rámci oborových didaktik, průřezových témat a mezipředmětových vztahů *Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností*, protože čtenářská gramotnost je považována za základní gramotnost, která nejvíce koreluje s úspěšností v životě a na pracovním trhu a rámcové a školní vzdělávací programy jsou základními kurikulárními dokumenty, které vymezují závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání, tj. vše, co je společné a nezbytné pro vzdělávání žáků.

Analýza RVP vycházela z pojetí čtenářské gramotnosti odborného panelu VÚP a kritériem obsahové analýzy byly následující složky čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení – sdílení – získávání informací – zpracování informací – aplikace – vysuzování a hodnocení – metakognice. Stejnými kritérii byly analyzovány ŠVP 32 učitelů zapojených do výše zmíněného projektu. Ačkoliv je vzorek analyzovaných ŠVP minimální, lze usuzovat na určité trendy, které budou shrnuty níže.

Čtenářská gramotnost a její rozvoj by měl figurovat jako významný cíl v českých legislativních a základních kurikulárních dokumentech, což se doposud nestalo. Čtenářská gramotnost nefiguruje ani na stejné úrovni jako klíčové kompetence nebo minimálně jako jedna ze složek klíčových kompetencí, není podporována ani v průřezových tématech, samotný pojem je explicitně uveden jen u dvou doplňujících vzdělávacích oborů RVP ZV, navíc není vysvětlen ani ve Slovníčku použitých výrazů.

Nesmíme se však domnívat, že samotné nastavení cílů a rámců může spasit rozvoj čtenářské gramotnosti. Je proto třeba ocenit existenci Národní strategie podpory klíčových gramotností v základním vzdělávání (2012–2017); vznik *Standardů RVP PV*, které představují minimální cílové požadavky na vzdělávání a jejich cílem je účinně napomáhat především školám a učitelům při naplňování cílů vzdělává-

od učitele – a to podle diagnostikovaných chyb. Bloom předpokládal, že s využitím této teorie se zmenší individuální rozdíly ve výkonech žáků – že až 90 % žáků třídy dosáhne úrovně, které dříve dosáhlo horních 10 % žáků (Zimmerman & Dibenedetto, 2008). Efektivita této teorie byla zkoumána v několika zemích a na všech stupních škol (souhrnně např. Zimmermann & Dibenedetto, 2008; Petty, 2008; Guskey, 2007) a byl výzkumně prokázán pozitivní efekt zejména na učení slabých žáků, čímž se snižují rozdíly ve vzdělávání (Zimmerman & Dibenedetto, 2008).

ní stanovených v RVP ZV; či zastoupení složek čtenářské gramotnosti v RVP.

V praxi je však nutné rozvíjet čtenářskou gramotnost ve všech jejích složkách. Nedostatečně je v kurikulárních dokumentech zastoupen pozitivní vztah k textům a sdílení zážitků a myšlenek z četby. Pozitivní vztah k textům, potěšení z četby a vnitřní motivace číst je jednoznačně předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti. Žák, který čte se zájmem a pro radost u čtení vydrží déle a dosahuje lepších čtenářských výsledků, hlubšího porozumění čtenému i lepších výsledků v matematice (podrobněji např. Cunningham & Cunningham, 2002; Guthrie & Wigfield, 2000; Gabal & Václavíková-Helšusová, 2003; McPhail et al., 2000; Straková, 2016; Schiefele, 2009; PISA, 2009). Učitelé se domnívali, že často na potěšení z četby není čas, mnohdy převažují aktivity na rozvoj techniky čtení, dekódování či memorování poznatků (nejvíce bylo učiteli zmiňováno v tematickém okruhu Literární výchova), pomoci by mohly kvalitně a vhodně vybavené třídní knihovny nebo čtenářské koutky.

Pouhý kladný vztah ke knihám a čtení ale nezaručuje, že si čtenář poradí se všemi typy textů a operací, který současný život ve společnosti vyžaduje. Z úst učitelů zaznívalo, že by v této oblasti potřebovali zejména podporu v dovednostech vyučovat konkrétní čtenářské strategie na vhodných textech. To dokazuje také průzkum EACEA (2011) – kvalitní učitelé nejen suverénně zvládají obsah textu, ale velmi dobře znají také čtenářské strategie a vědí, které z nich nejlépe fungují u kterých typů žáků, a umí čtenářské strategie vyučovat. Nácvik čtenářských strategií ve škole by měl vést k tomu, že osvojené čtenářské strategie se pro žáky stanou čtenářskými dovednostmi, tedy automatickými činnostmi, které ústí v porozumění.

Analýza RVP a vybraných ŠVP poukázala na fakt, že největší důraz z oblasti čtenářské gramotnosti je kladen na práci s informacemi (a vyhledávání informací), příp. zpracování informací, což potvrzují i výsledky mezinárodních výzkumů, menší důraz je potom v RVP i ŠVP kladen na rozvoj metakognice (reflexe vlastního čtení), resp. úkolů vyšší kognitivní náročnosti. Učitelům se zdálo, že vhodnou metodou pro rozvoj hodnotové, postojové, znalostní i dovednostní složky čtenářské gramotnosti je formát dílen čtení a sledování individuálního pokroku žáků. Cílenou podporu žáků by mohla umožnit existence čtenářského vývojového kontinua a formativní přístup k hodnocení žáků.

Rozvoj čtenářské gramotnosti nemůže být jen záležitostí výuky mateřského jazyka, ale měla by zasahovat do výuky většiny vzdělávacích oblastí a oborů, využíváním neučebnicových informačních textů, např. odborných článků a populárně-naučných publikací (Janotová, Tauberová & Potužníková, 2017), ideálně za spolupráce specialisty na didaktiku čtení se specialistou na odborný předmět, protože takovýto učební tým velmi efektivně ovlivňuje učení žáků (Klumparová, 2008). Ruku v ruce s rozvojem čtenářské gramotnosti jde i rozvoj

pisatelské gramotnosti, podpora uceleného rozvoje receptivních, produktivních i interaktivních řečových dovedností, což potvrzují i výsledky mezinárodního výzkumu PISA – čeští patnáctiletí žáci měli nejnižší úspěšnost ve srovnání se svými vrstevníky v otevřených otázkách s tvorbou odpovědi, v nichž bylo zapotřebí formulovat odpověď vlastními slovy (produktivní řečové dovednosti).

V rozhovorech s učiteli zaznívalo, že jim chybí koncepce, zpracování teoretických východisek čtenářské gramotnosti i didaktické a ucelené zpracování této problematiky, na což upozorňovala již Doležalová (2014). Učitelé by ocenili pomoc v implementaci rozvoje čtenářské gramotnosti do edukační reality a v evaluaci dopadů těchto přístupů. To, že RVP stanovují rámec v oblasti složek čtenářské gramotnosti implicitně, svádí v řadě případů k tomu, aby byly požadavky formulované v RVP interpretovány jako požadavky zahrnující čtenářství všude tam, kde si lze představit využití textu. Pro rozvíjení čtenářství nestačí s žáky jen číst a využívat texty jako zdroje informací, ale je třeba čtenářství cíleně a nenahodile vyučovat, postupně a promyšleně rozvíjet čtenářské dovednosti i postoje, tj. posílit kvalitu vyučování a učení, cíleně podporovat žáky, kteří nedosahují potřebných úrovní základních gramotností (*Národní strategie podpory klíčových gramotností v základním vzdělávání*) na úkor kvantity učiva. S tím úzce souvisí materiální podmínky školy (například vybavenost školních a třídních knihoven), spolupráce s dalšími institucemi (zejména knihovnami) a přístupem konkrétního učitele.

Učitelé společně s akademiky vyslovili vizi, že pokud se bude žákům nabízet prostor a čas pro individuální čtení, umožní se jim přístup ke kvalitním knihám, dopřeje se jim četba podle vlastní volby, bude dostatek času věnováno nácviku čtenářských strategií, diskuzím, hlubší a tvořivé interpretaci, poučeným rozhovorům o přečteném, z nichž se rodí hluboké porozumění textu, a sdílení zážitků z četby, je možné docílit toho, že čeští žáci budou číst rádi a s porozuměním také v pubescentním věku i v dospělosti a obstojí při fungování v běžném životě i na trhu práce.

Poděkování

Autorka děkuje všem učitelům zapojeným do projektu za analýzy jejich školních vzdělávacích programů a obohacující rozhovory, akademikům, kteří poskytli sumarizaci ze svých diskuzí, zejména Aleně Nohavové, Martinu Schacherlovi a Kláře Špačkové, a recenzentům za poskytnutí precizní informativní zpětné vazby.

Text je výstupem projektu Rozvoj klíčových kompetencí v rámci oborových didaktik, průřezových témat a mezipředmětových vztahů „Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností“, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664 (2017–2019).

Literatura

Blažek, R., & Příhodová, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.

Cunningham, P. M. & Cunningham, J. W. (2002). What we know about how to teach phonics. In Farstrup, A. E., & Samuels, S. J. (Eds.). *What research has to say about reading instruction* (87–109). Newark, DE: IRA.

Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka (2011). Praha: NÚV.

Čtenářství, jeho význam a podpora: výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo: přednášky z odborného semináře pořádaného Svazem knihovníků a informačních pracovníků ČR a Goethe Institutem Praha dne 19. listopadu 2007 v Goethe Institutu v Praze = Lesen, seine Bedeutung und Förderung : Forschung, Theorie und Praxis in der Tschechischen Republik und in der Bundesrepublik Deutschland: Vorträge aus dem Fortbildungstag, veranstaltet durch das Goethe-Institut Prag und den Fachverband Bibliothek und Information der Tschechischen Republik am 19. November 2007 im Goethe-Institut Prag. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. Aktuality SKIP. ISBN 80-85851-18-0.

Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus.

EACEA. (2011). *Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky a praxe.* Brusel: Eurydice.

EU High Level Group of Experts on Literacy Final Report. (2012a). Luxembourg: Publications Office of the European Union Dostupné z: <http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf>

EU High Level Group of Experts on Literacy. Executive summary. (2012b). Dostupné z: <http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-hlg-exec-sum_en.pdf>

Gabal, I., & Václavíková Helšusová, L. (2003). *Jak čtou české děti: Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Dostupné z: <http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf>.

Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií (2011). Praha: VÚP. Citováno 30. 4. 2018.

Guskey, T. R. (2007). Closing achievement gaps: Revisiting Benjamin S. Bloom's „Learning for mastery". *Journal Of Advanced Academics*, *19*(1), 8–31.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In N. P. Pearson, D. Kamil & Kamil, M. (Eds.), *Handbook of Reading Research* 403–422). New York: Routledge.

Havel, J., & Najvarová, V. (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Olomouc: Books Print.

Honoring Children's Rights to Excellent Reading Instruction (2000).. Newark, DE: International Reading Association. Dostupné z: <http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1042_MADMMID.pdf>. Citováno 30. 4. 2018.

Chaloupka, O. (2004). Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros.

Chvál, M., Procházková, I., & Straková, J. (2015). *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*.

Praha: ČŠI. Dostupné z: http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Hodnoceni-vysledku-vzdelavani-didaktickymi-testy. Citováno 30. 4. 2018.

Janotová, Z., Tauberová, D., & Potužníková, E. (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

Jirák, J. (2004). Mediální gramotnost jako kompetence svého druhu. In Dopita, M., Staněk, A. (Eds.), *Výchova k demokratickému občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti* (177–186). Olomouc: Univerzita Palackého.

Klumparová, Š. (2008). Jak rozumějí pojmu čtenářská kompetence v Německu? Co je to adaptivní čtení? Jak ho lze využít ke zvýšení motivace žáků při výuce literární výchovy?. *Metodický portál: Články*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz>. Citováno 30. 4. 2018.

Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.

Krabsová, V. & Novotná, K. (2014). Čtenářská gramotnost v současných RVP. In O. Dymokurský, O., & Kasper, T. (Eds.), *Vybrané praktické aspekty kurikulární reformy v českém vzdělávání* (117–131). Brno: Česká pedagogická společnost.

Kramplová, I. et al. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: ČŠI.

Mezinárodní výzkum dospělých. Dostupné z: http: <//www.piaac.cz>.

Kramplová, I. (2011). *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni. Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: ÚIV.

Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk.

McPhail, J. C., Pierson, J. M., Freeman, J. G.; Goodman, J., & Ayappa, A. (2000). The role of Interest in Fostering Sixth Grade Students' Identities as Competent Learners. *Curriculum Inquiry*, *30*(1), 43–69.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *Progress in International Reading Literacy Study*. PIRLS 2011 International Results in Reading, TIMMS & PIRLS International Study Center, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Mullis, I.V.S., & Martin, M.O. (Eds.). (2015). *PIRLS 2016 assessment framework* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Najvarová, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* (disertační práce). Brno: PdF MU.

Nünning, A., Trávníček, J., & Holý, J. (Ed.) (2006). *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce – osobnosti – základní pojmy*. Brno: Host.

OECD. (2009). *PISA 2009 assessment framework: key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD.

OECD. (2010). *PISA 2009 Results: learning to learn – Student Engagement, Startegies and Practices (Volume III)*. Paris: OECD.

Palečková, J., Tomášek, V., & Basl. J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.

Pasch, M. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.

Pasterová, M., Jirák, J., & Pavlíčková, H. (2011). *Doporučené očekávané výstupy. Mediální výchova v základním vzdělávání.* Praha: VÚP.

Petty, G. (2008). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.

PISA. Koncepční rámec čtenářské gramotnosti. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_koncepcni_ramec_ctgr.pdf>. Citováno 13. 7. 2018.

Prázová, I., Homolová, K., Landová, H., & Richter, V. (2014). *České děti jako čtenáři.* Brno: Host.

Procházková, I. (2006). Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání. *Metodický portál: Články.* Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz>. Citováno 13. 7. 2018.

Průcha, J., et al. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a střední odborné vzdělávání. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy>

Schiefele, U. (2009). Situational and Individual Interest. In K.R. Wentzel and A. Wigfield (eds.), *Handbook of Motivation in School*, Taylor Francis, New York, s. 197-223.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.

Starý, K. et al. (2012). *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti pro druhý stupeň základního vzdělávání. Náměty pro rozvoj kompetencí žáků na základě zjištění výzkumu PISA 2009.* Praha: ČŠI.

Steelová, J. L., Meredith, K. S., & Temple, Ch. (2000). *Vychováváme přemýšlivé čtenáře. Příručka č. VIII.* Praha: Čtením a psaním ke kritickému myšlení *(RWCT).*

Straková, J. (2016). *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Šmejkalová, M. (2017). Jazyk matematiky v slovních úlohách jako ve specifickém typu didaktického komunikátu. *Nová čeština doma a ve světě*, (1), 74–82.

Šlapal, M. (2007). Dílna čtení v praxi. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách (27), s. 13–20.*

Schnotz, & Ballstaed, (1996). In E. de Corte & F. Weinert (Eds.), International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology (s. 492–497). Oxford: Pergamon.

Schwarzová, M. (2009). *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin.

Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*. USA: Pearson Education.

Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum

Vávra, J. (2011). Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů? (Výzkumný ústav pedagogický v Praze) Citováno 13. 7. 2018, *Metodický portál: Články:* <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html>

Zimmerman, B. J., & Dibenedetto, M. K. (2008). Mastery learning and assessment: Implications for students and teachers in an era of high-stakes testing. *Psychology In The Schools*, *45*(3), 206–216.

PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
veronika.laufkova@pedf.cuni.cz

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

GRAMOTNOST, PREGRAMOTNOST
A VZDĚLÁVÁNÍ, 2, 1, 63—83

Komparace úrovně čtenářské gramotnosti a metakognitivního monitorování mezi žáky běžných základních škol a žáky základních škol implementujících prvky daltonského plánu

Comparison of Reading Literacy and Metacognitive Monitoring Levels among Pupils of Unspecialized Primary Schools and Pupils Attending Schools that Implement Dalton Plan Features

Jaroslav Říčan, Barbora Lanková, Alena Nováková, Ladislav Zilcher

Abstrakt: Předkládaná kvaziexperimentální empirická studie pojednává o diferencích v úrovni čtenářské gramotnosti a metakognitivního monitorování mezi žáky běžných nespecializovaných základních škol a žáky navštěvujících základní školy, které do svého kurikula (ŠVP) implementují prvky daltonského plánu. Čtenářská gramotnost je považována za bazální základ ostatních gramotností a metakognitivní rozvinutost vysvětluje podstatné množství individuálních odlišností v testovém skórování. Výsledky výzkumu prokázaly rozdíly jak v úrovni čtenářské gramotnosti diagnostikované prostřednictvím uvolněné úlohy PIRLS, tak částečně i v oblasti metakognitivního monitorování. Možná vysvětlení těchto nuancí jsou diskutovány v závěrečné části studie.

Klíčová slova: Daltonský plán, čtenářská gramotnost, metakognitivní monitorování, kvaziexperiment

Abstract: This presented quasi-experimental empiric study discusses the differences in the levels of reading literacy and metacognitive monitoring between pupils in ordinary unspecialized primary schools and pupils attending primary schools that implement Dalton Plan features into their curriculum. Reading literacy is considered to be the fundamental base of other literacy and the level of metacognitive development explains a significant amount of individual

differences in test scores. The results of this experiment have shown differences in the level of reading literacy diagnosed through a PIRLS released item, as well as partial differences in the field of metacognitive monitoring. The possible explanations of these nuances are discussed in the final part of the study.

Key words: Dalton Plan, reading literacy, metacognitive monitoring, quasi-experiment

Úvod

V České republice bylo ve školním roce 2016/2017 zaregistrováno 4 140 základních škol, což je o 25 základních škol více než v roce 2015/2016. Největší nárůst zaznamenává sektor soukromých škol, jejichž podíl se z celkového počtu zvýšil o 1,3 % během tří let (ČŠI, 2017). Tato skutečnost naznačuje, že se v České republice zvyšuje poptávka rodičů po jiné než „tradiční škole". Proto se také neustále větší množství běžných základních škol začíná specializovat na určitou oblast, a to od sportovního či matematického zaměření až po programy Začít spolu, Zdravá škola, či využívání samotných principů daltonské formy práce, prvků navrhnutých Marií Montessori, školy Waldorfské aj. Značné množství těchto škol bývá označováno jako školy alternativní, které můžeme definovat jako: *„Všechny druhy škol bez ohledu na zřizovatele (církevní, soukromé, veřejné), které se odlišují něčím od hl. proudu standardních, běžných, převažujících škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost organizaci výuky a školního života, kurikula (obsah, cíle), prostředí (architektura, jiná komunikace), hodnocení (slovní), vztah mezi školou a rodiči a obcí aj."* (Průcha 2001, s. 20). I přesto, že od 1. 9. 2016 vstoupila v platnost Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných 27/2016, která mj. udává, že všichni žáci by měli být vzdělávání primárně ve spádové škole (čímž mají rodiče, alespoň z legislativního úhlu pohledu, ztíženou možnost umístit své dítě mimo příslušnou spádovou oblast a vybrat si tak typ vzdělávacího programu, do kterého by chtěli své dítě přihlásit), se stále alespoň teoreticky nabízí pestřejší možnost výběru základní školy a čím dál tím častěji se rodiče budoucích „prvňáčků" zaobírají jejím vhodným zvolením. *„Rodiče výrazně podporují jak výběr školy (91 %), tak diferenciaci (73 %). Domnívají se, že by měli mít právo vybrat si školu pro své dítě a že rozdělování dětí dle kognitivních schopností zajišťuje kvalitní vzdělávání."* (Simonová, 2015, s. 78). To je také jeden z determinantů stále klesajícího procenta žáků, nastupujících na základní školu, která jim byla přidělena na základě spádovosti.[1] Kritéria, jako

[1] První náměstek primátora města Brna, Mgr. Hladík, ve svém výstupu na Daltonské konferenci dne

vzdálenost od školy, obsah vzdělávání nabízený školou, přístup jednotlivých pedagogů a jejich preference, se neustále mění společně s tím, jakým množstvím změn český školský systém prošel v průběhu vývoje společnosti. Za nejdůležitější můžeme v první řadě považovat vznik tzv. „Bílé knihy", která se stala podkladem pro vznik Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP). Tento *„program byl schválen a vydán s účinností od února 2005"* (MŠMT, 2009, s. 24) a radikálně změnil kurikulární model fungující do této doby. Vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání každého oboru vzdělávání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání (RVP, 2016). K veškerým těmto změnám a reformám vedla snaha o rozvoj nového konceptu školy. Podle Walterové a kolektivu (2004), se má škola stát institucí, kde se žáci připravují na život, učí se řešit problémy, s nimiž se setkávají a setkávat budou. Dá se říci, že prostředkem k dosažení těchto cílů ve vzdělávání je zavádění klíčových kompetencí. Helmke (2009) v této souvislosti uvádí, že jednou z charakteristik kvalitní výuky je právě orientace na kompetence vycházejících z podstaty konstruktivisticky pojaté výuky, která se v obecné rovině vyznačuje tím, že si žák buduje své poznání sám, nebo ve skupině (Škoda & Doulík, 2011).

Vznik a zavádění RVP, jenž je základním pilířem pro vznik školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), umožnilo školám a učitelům (do jisté míry) volnost ve vzdělávání žáků, jelikož školy v současné situaci již nemají „svázané ruce" osnovami. Díky tomu se mohly začít specifikovat, otevřely se dveře pro vznik soukromých škol a uplatnění nových způsobů výuky. V tomto směru hraje důležitou roli samozřejmě učitel, jeho přístup k žákům, k organizačním formám, vyučovacím metodám a právě samotné tvorbě ŠVP. Učitel by měl mít především dovednosti spojené s plánováním a přípravou, měl by být schopen efektivní komunikace důležité při realizaci vyučovací hodiny, rozvíjet příznivé klima ve třídě, průběžně evaluovat činnost žáka a v neposlední řadě by se měl zaměřovat i na sebereflexi (Gillernová & Krejčová, 2012). Společenské podmínky a požadavky na učitele se však stále mění, je tedy vůbec možné stát se „ideálním učitelem"? Dle názoru veřejnosti by měl být učitel především odborníkem v oboru a dále primárně vzorem pro své žáky, jenž uplatňuje lidské hodnoty (Walterová, Černý, Greger, & Chvál, 2004). Pokud bychom k tomu přidali energičnost, schopnost vést, a nikoliv velet a velké množství kreativity, máme optimálního učitele pracujícího s formami daltonské práce (Wenke & Röhner, 2000). Zde je na místě upozornit, že daltonská výuka jako taková se v České republice na žádné škole nepraktikuje, proto zde hovoříme pouze o formách práce využívajících principů

10. 5. 2018 uvedl, že zhruba 48% žáků nastoupilo na základě spádovosti, což je, troufáme si říci, poměrně nízké číslo.

daltonského plánu, pro nějž jsou stěžejní tři zásady, a to svoboda/zodpovědnost, samostatnost a spolupráce.

Čtenářská gramotnost

Česká republika se zapojila při postupné inovaci školství do mezinárodních srovnávacích šetření, jako je PIRLS, TIMMS aj., která zkoumají a srovnávají úroveň čtenářské a matematické gramotnosti a také úroveň žáků v oblasti přírodních věd. Přestože jak určitý segment odborné, tak zejm. laické veřejnosti nepovažuje výsledky českých žáků v oblasti matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti za alarmující, tak (více méně) sestupné tendence úspěšnosti českých žáků, zejména pak žáků druhého stupně, přeci jen něco indikují. Na druhou stranu může být tato skutečnost jakýmsi hnacím motorem pro alternativní směry, které svým přístupem a principy utváří dostatečný prostor pro rozvoj potřebných kompetencí.

O čtenářské gramotnosti nelze hovořit jako o pouhé dovednosti čtení, která je kognitivním procesem, jenž je osvojován na základě recepce verbálního textu. Hovoříme o ní jako o komplexu dovedností zaměřujících se na „… *vyhledávání informací z různých typů textu, interpretace smyslu těchto informací, zhodnocení obsahu textu.*“ (Průcha & Veteška, 2014, s. 70). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2009) poznamenává, že čtenářská gramotnost v sobě zahrnuje vědomosti a dovednosti, které jedinec využije při práci s texty, se kterými se v životě běžně setkává. Dodává také, že se jedná též o schopnosti, jež jedinci umožní nejen texty přečíst a porozumět jim, ale v textu také vyhledávat, zpracovávat a srovnávat informace a reprodukovat je. To je společně se schopností kritického hodnocení informací vzhledem k době, ve které se nacházíme, ve které má každý přístup ke stále rostoucímu množství informací, bezesporu čím dál tím více důležité. Školy by měly proto tuto potřebu reflektovat ve svých vzdělávacích programech a žáky i v tomto směru rozvíjet. Není proto divu, že odborníci věnují pozornost problematice rozvoje čtenářské gramotnosti dětí již před jejich vstupem do základních škol (Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014). S rostoucími nároky na soudobou společnost a výzvami v rámci uplatnění se na trhu práce, roste také potřeba co nejvyšší úrovně funkční gramotnosti, která patří mezi klíčové kompetence rozvíjené v oblasti primárního a sekundárního školství, jejíž nedílnou součástí je právě gramotnost čtenářská. Budování čtenářské gramotnosti je dlouhodobý proces, neovlivňuje ho samozřejmě pouze samotná výuka, ale z vnitřního hlediska můžeme hovořit např. o genetické dispozici, motivaci, zájmu, intelektových schopností aj. (Wildová, 2012), naopak vnějšími faktory jsou škola, rodina a mimoškolní aktivity (Melmerová, 2017). Na základě četnosti těchto faktorů je tedy těžké globálně sledovat její rozvoj. Mezi nejkomplexnější mezinárodní testování patří v souvislosti s prv-

ním stupněm zmiňované šetření PIRLS, které zkoumá čtenářskou gramotnost z mnoha aspektů. Česká republika se do šetření zapojila v roce 2001. Šetření probíhá jednou za pět let a realizuje se ve 4. ročnících základních škol v přibližně 50 zemích z celého světa. Na základě posledních výsledků PIRLS v roce 2016 bylo zjištěno, že v oblasti jednodušších čtenářských dovedností dosahují čeští žáci poměrně vysoké úrovně, naopak v oblasti složitějších se tato úroveň snižuje. K tomu výstižně uvádějí Janotová, Tauberová a Potužníková (2017), že *„v českém kurikulu nejsou přesně definovány metody výuky čtení ani konkrétní očekávané čtenářské gramotnosti"* (s. 42), což by mohlo být jedním z důvodů těchto výsledků. Otázkou je, jakou cestou se vydat, aby došlo k zlepšení této skutečnosti.

Metakognice

Společně s požadavky společnosti a v souvislosti s jejím vývojem se mění i požadavky na jednotlivé žáky. *„Již nestačí znalosti a dovednosti získané v institucích formálního vzdělávání. Celoživotní učení a kompetence k učení, "naučit se učit", jsou předpokladem pro zvládání životních i pracovních situací."* (Walterová et al., s. 15). V těchto souvislostech se hovoří o konceptu autoregulovaného učení, jehož nedílnou složkou je i metakognitivní komponent. Přes nejednotný diskurz v otázce, zda je metakognice pojem nadřazený (Kluwe, 1987) k autoregulovanému učení, nebo pojmem podřazeným (Zimmerman, 1995), tak platí, že experti uvádějí ve svých modelech autoregulovaného učení metakognitivní komponent jako jeho nedílnou složku (např. Zimmerman, 2002). Jak uvádí Mareš (1998) tak *„součástí žákovy kompetence po absolvování určitého předmětu, ročníku, stupně školy nemohou být jen znalosti faktuální, deklarativní, ale také-a možná především- procesuální, znalosti typu „jak jednat" a znalosti kontextové, znalosti typu, „kdy tak jednat", „kde tak jednat", „proč tak jednat"* (s. 152), čímž se dostáváme k samotné definici a členění metakognice. Metakognici můžeme chápat jako potencialitu a schopnost zacházet se svým myšlením jako s objektem (aktivní reflexe vlastního přemýšlení, ať už obsahové stránky, tak i procesuální), který je tvořena dvěma základními komponenty (Veenman, Van Hout-Wolters, & Affenbach, 2006): (i) stabilní složku („off-line") představují **metakognitivní znalosti** (znalost vlastních silných a slabých stránek kognice, znalost charakteristik úkolu, portfolio disponibilních strategií, posouzení relativní efektivity, kdy, kde, jak a proč je vhodné použít určitou strategii); (ii) **metakognitivní řízení** referuje již k vlastnímu procesu činností („on-line") skládajícího se z předvídání, plánování, monitorování a evaluace vykonávaných kognitivních aktivit. Procesy metakognitivního řízení můžeme v odborné literatuře nalézt pod označením metakognitivní strategie (Schraw, 1998). Z toho důvodu, že metakognitivní monitorování je považováno

za nejdůležitější a nejdéle vyvíjející se atribut metakognice (Zimmerman, 1990), zaměřujeme se v této studii právě na jeho diagnostiku prostřednictvím intervalových škál, na které žák zanáší subjektivní míru jistoty správnosti odpovědi (*confidence judgements*). Obvykle je totiž metakognitivní monitorování definováno **jako míra shody mezi sebehodnocením vlastních učebních, čtecích a paměťových výkonů a skutečně prokázaným výkonem.**

Empirická část

Zdůvodnění významnosti tématu, výzkumný cíl a výzkumný problém

Význam čtenářské gramotnosti je jednoznačně zcela klíčový pro budování ostatních „gramotností" (Ronzano, 2010; Piercy & Piercy, 2011). Co se týká konceptu metakognice, tak (v souvislosti s konstruktem autoregulovaného učení) v rámci výchovně vzdělávacího procesu a RVP je spjat zejména s kompetencí k učení (Pravdová, 2013).[2] *„Opravdu a upřímně považuji za pitomost, aby úkolem školy bylo „vybavit žáky souborem klíčových kompetencí", jak se po učitelích chce, notabene jedná-li se o kompetence „komunikativní, personální, občanské a pracovní". Vždyť je to nebetyčná hloupost!"* (Zuzana Majerová Zahradníková, 2018). Vůči tomuto výroku se zcela vymezujeme, neboť odporuje současným empirickým (verifikovatelným) výzkumným závěrům, přestože souhlasíme se slovy Parise a Winograda (1990), aby *„metakognice nebyla vnímána jako finální cíl jakéhokoliv učení a vyučování …"*, ale naopak, měla by být vnímána jako příležitost k tomu, *„jak studentům předat znalost a jistotu, která jim umožní řídit své vlastní učení a posílí je v jejich zanícení a pátrání po možnostech v jejich cílech, které jsou odhodlaní následovat."* (s. 22).

Metakognitivní komponent je klíčový faktor v kognitivním zpracování informací a konstruktivistické[3] teorie učení (García, García, Berdén, Pichardo, & Justicia, 2014) a vykazuje mnoho shodných znaků s teorií úspěšné inteligence Sternberga (1985, 1994). U této teorie je vyzdvihováno uvědomění, jaký „druh" myšlení od nás vyžadují různé úkoly a situace, kterým jsme vystaveni. Toto uvědomění pak odlišuje jedince více úspěšné od méně úspěšných. Současné empirické nálezy potvrzují, že ať se jedná o znalostní, nebo řídící složku metakognice, obě oblasti vysvětlují podstatné množství individuálních odlišností v testovém skórování

[2] Metakognitivní aspekty výuky se běžně vyskytují například během učitelovy práce s chybou žáka. V tomto procesu je žák veden k detekování chyby, její identifikaci, interpretaci příčin a k její korekci. Existují dokonce i vzdělávací programy, které se ve svých kurikulárních dokumentech explicitně zaměřují na práci s chybou (Da Vinci Science High School – Sparks, 2014).

[3] Ve shodě s Hníkem (2012) se však vymezujeme vůči extrémnímu pojetí konstruktivismu, který tvrdí, že by si na všechny poznatky měl žák (žáci) „přijít sám" (sami).

(Schneider, Schlagmüller, & Visé, 1998; Dunlosky & Metcalfe, 2009; Schneider & Artelt, 2010) a jejich prediktivní potenciál ve vztahu ke školní úspěšnosti je vyšší než standardními způsoby zjišťovaná úroveň inteligence (Wang, Haertel, & Walberg, 1990; Veenman & Spaans, 2005). Meta-analýza studijních úspěchů jasně dokládá a podtrhává význam metakognice (Wang et al., 1990). Vyslovujeme proto předpoklad, který se zároveň stává **cílem** této práce, a to, že **preferované kurikulum (ŠVP) může být příčinou diferencí v úrovni čtenářské gramotnosti a metakognitivního monitorování.**

Výzkumný problém jsme proto definovali jako kauzální: **Jak ovlivňuje preferované kurikulum školy (ŠVP) úroveň čtenářské gramotnosti a metakognitivního monitorování svých žáků?**

Používané nástroje a techniky měření, výzkumný vzorek

Pro zjištění úrovně čtenářské gramotnosti jsme použili uvolněnou úlohu PIRLS z roku 2011 („Záhada obřího zubu"; Janotová & Šafránková, 2013), kterou jsme doplnili o 10 cm dlouhé úsečky, na které žák zanášel míru jistoty správnosti odpovědi, což nám umožnilo diagnostikovat úroveň metakognitivního monitorování. V součtu se v testu vyskytovalo 11 úloh, z nichž 4 byly na nižší kognitivní operace (vyhledávání explicitně uvedených informací z textu) a 7 na vyšší kognitivní operace (vyvozování závěrů, interpretace a schopnost pracovat s grafickým organizérem – vyplňování tabulky), což koresponduje se současným paradigmatem tvorby didaktických testů, ve kterých má být většina úloh („ideálně" v poměru 2:1) náročnější povahy (Škoda, Doulík, & Hajerová-Müllerová, 2006). Data získaná na základě soudů jistoty lze využít pro určení následujících indexů: index absolutní přesnosti, bias index, scatter index, index relativní přesnosti a index diskriminace (detailní přehled viz Schraw, 2009). V této práci se zaměřujeme na nejčastěji uchopovaný (**i**) index absolutní přesnosti (diskrepance mezi soudem jistoty a výkonem v příslušné úloze):

$$\text{Index absolutní přesnosti} = \frac{1}{N}\sum_{i=1}^{N}(c_i - p_i)^2$$

kde c_i je míra hodnoty soudu jistoty (10 %, 20 %, … tedy 0,1; 0,2) a p_i odpovídá výkonu v testované položce (dichotomicky: 0 % = nesprávná odpověď, hodnota 0; 100 % = správná odpověď, hodnota 1) a (**ii**) bias index (určující míru jedincova sebepodceňování nebo naopak nadhodnocování; bias lze interpretovat jako velikost a směr chyby v úsudku):

$$\text{Bias Index} = \frac{1}{N}\sum_{i=1}^{N}(c_i - p_i)$$

Výzkum probíhal od března do května 2017 a navazoval na rozsáhlejší výzkum z roku 2015 (Říčan, 2016). Základní soubor tvořili žáci 5. ročníků školního roku 2016/2017, přitom:

1. Do základního souboru ZŠ daltonského plánu patřili všichni žáci 5. roč-

Tabulka 1. Základní deskriptivní analýza pro sledované proměnné (a) Úroveň čtení s porozuměním a (b) Metakognitivní monitorování

Sledované proměnné	Úroveň čtení s porozuměním		Metakognitivní monitorování			
			Index absolutní přesnosti		Bias index	
	DZŠ	BZŠ	DZŠ	BZŠ	DZŠ	BZŠ
N	236	549	236	549	236	549
Max	11	11	0,54	0,86	0,59	0,93
Min	1	0	0,00	0,00	-0,63	-0,75
Me	9	9	0,17	0,18	-0,07	-0,01
Ř	8,8	8,2	0,18	0,20	-0,07	0,01
Mod	10	10	0,09	0,09	-0,16	-0,12
SD	2,0	2,3	0,12	0,13	0,20	0,21

níků, jejichž instituce byla uvedena v seznamu škol Czech Dalton k datu 10. 1. 2017. Osloven byl celý základní soubor.

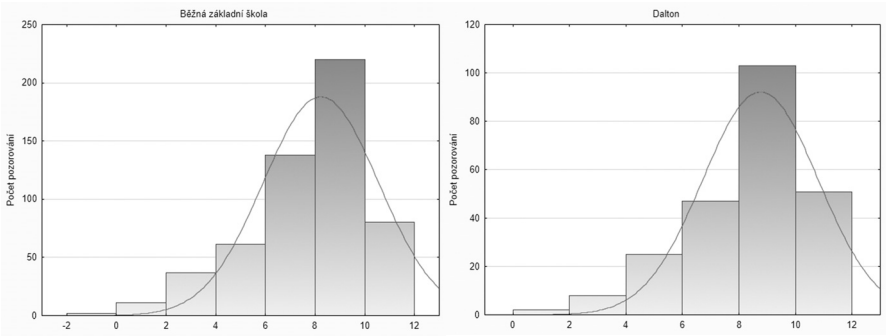
2. Základní soubor běžných ZŠ představovali žáci 5. ročníků. Způsob výběru byl dostupný a týkal se základních škol v Ústeckém a Středočeském kraji.

Výše uvedené členění vzniklo na základě tzv. pedagogicko-didaktického hlediska, ve kterém „*alternativními školami*“ rozumíme instituce, ve kterých aplikují ty vzdělávací přístupy, které jsou specifické a obsahem i formou odlišné od „*standardních*“ koncepcí (Průcha, 2012). Rýdl (2003) mezi tyto školy řadí klasické reformní školy montessoriovské, jenské, daltonské, decrolyovské, freinetovské, lietzovské a částečně i waldorfské. Za běžné nespecializované školy byly považovány ty instituce, které se nehlásí jak k výše uvedeným programům, tak k těm, které jsou uvedeny Institutem pro podporu inovativního vzdělávání. Autoři tohoto příspěvku si vzhledem ke způsobu výběru výzkumných vzorků uvědomují nižší externí validitu realizovaného šetření. Dohromady tvořil výběrový vzorek celkem N = 785 žáků (žáků ZŠ daltonského plánu N = 236 a žáků běžných nespecializovaných ZŠ N = 549). Ve školním roce 2016/2017 se v 5. třídách nacházelo celkem 109974 žáků (Statistické ročenky školství: výkonové ukazatele 2016/2017).

Deskriptivní a induktivní statistika

Prvním krokem při práci se získanými daty je jejich základní deskripce ve smyslu určení polohy dat veškerých sledova-

Obrázek 1. Histogramy pro ověření normality dat k výsledkům čtení s porozuměním pro jednotlivé typy vzdělávacích programů



ných proměnných. Statistické veličiny jsou používány ve shodě s odbornou literaturou (Hendl, 2012): minimum (Min), maximum (Max), medián (Me), průměr (Ř), modus (Mod), směrodatná odchylky (SD). Celkem se jednalo o 785 respondentů. (DZŠ = 236; BZŠ = 549).

Induktivní statistika pro obě sledované proměnné se skládá z logického pořadí po sobě jdoucích kroků: (1) vizualizace rozložení dat pomocí histogramů, (2) testování normality (Shapiro Wilk), (3) vizualizace dat pomocí kvartilových grafů a (4) zjišťování statistických rozdílů odpovídající statistickou metodou.

Induktivní statistika k výsledkům čtení s porozuměním

Hodnota *p*-level Shapiro-Wilkova testu normality byla v obou zkoumaných případech $p < 0{,}05$ a je tedy možné v obou případech zamítnout nulovou hypotézu o normálním rozdělení dat na jednoprocentní hladině významnosti a přijmout tak alternativní hypotézu říkající, že data mají jiné, než normální rozdělení. Z tohoto důvodu byl následně k porovnání obou skupin využit Mann-Whitney U test.

Alternativní hypotéza byla formulována následovně:

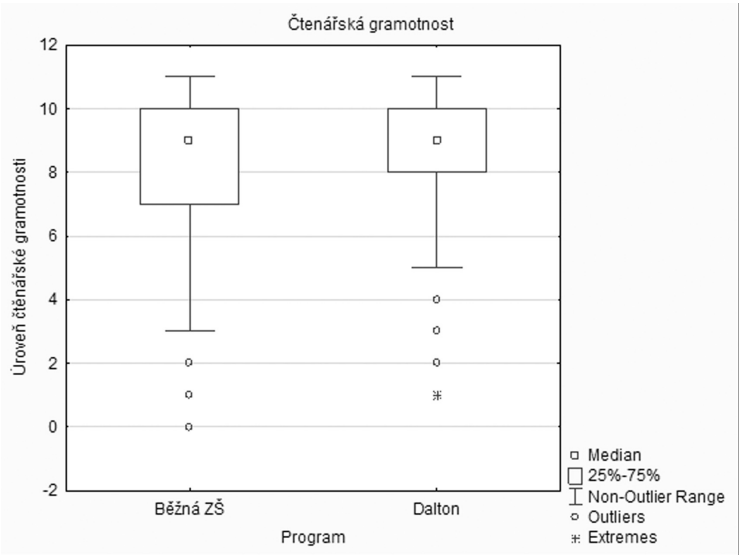
H1 Hrubé skóry testu zjišťujícího úroveň porozumění čtenému se liší v závislosti na typu preferovaného kurikula školy.

Na pětiprocentní hladině významnosti byla testována nulová hypotéza:

$H1_0$ Hrubé skóry testu zjišťujícího úroveň porozumění čtenému nejsou závislé na typu preferovaného kurikula školy (mediány jsou si rovny).

Graf poukazuje na vyšší úroveň porozumění čtenému u žáků navštěvujících školy, jež implementují ve své výuce prvky daltonského plánu. Na statisticky významný rozdíl poukazuje i výsledná hodnota *p*-level pro Man-Whitney U test,

Obrázek 2. Kvartilový graf k výsledkům čtení s porozuměním pro jednotlivé typy vzdělávacích programů



která je $p = 0{,}004082$. Zamítáme tím tedy nulovou hypotézu o shodnosti mediánů a potvrzujeme hypotézu alternativní. Úroveň porozumění čtenému je závislá na typu preferovaného kurikula školy.

Induktivní statistika k výsledkům metakognitivního monitorování

Bylo zjišťováno, zda se získané hodnoty metakognitivního monitorování u žáků liší v závislosti na typu preferovaného kurikula školy. Nejprve byla ověřována úroveň absolutní přesnosti, následně biasu.

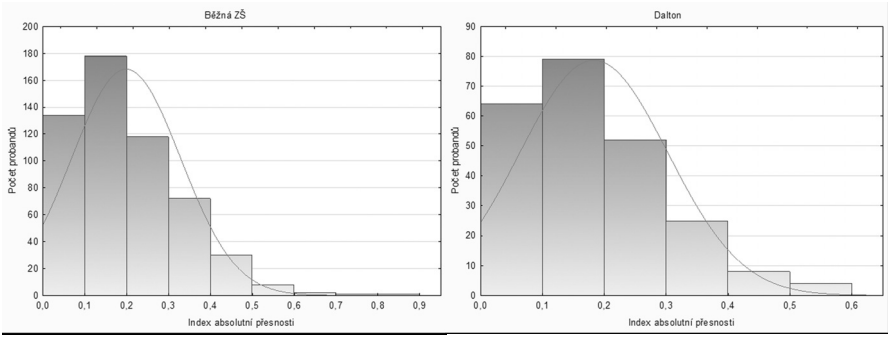
Absolutní přesnost

Pro zkoumání normality byl opět využit Shapiro-Wilkův test, v obou zkoumaných případech byla hodnota $p < 0{,}05$ a je tedy možné zamítnout nulovou hypotézu o normálním rozdělení dat a přijmout tak alternativní hypotézu říkající, že data mají jiné než normální rozdělení. Z toho důvodu byl k porovnání obou skupin využit Mann-Whitney U test.

Alternativní hypotéza byla formulována následovně:

H2a Získané hodnoty absolutní přesnosti u žáků se liší v závislosti na typu preferovaného kurikula školy.

Obrázek 3. Histogramy pro ověření normality dat k výsledným hodnotám absolutní přesnosti pro jednotlivé typy vzdělávacích programů



Na pětiprocentní hladině významnosti byla testována nulová hypotéza:

H2a$_0$ Získané hodnoty absolutní přesnosti u žáků jsou nezávislé na typu preferovaného kurikula školy (mediány jsou si rovny).

Z grafu nejsou zřejmé výrazné rozdíly mezi hodnotami indexu absolutní přesnosti žáků jednotlivých druhů škol. Na rozdíly nepoukazují ani výsledky Mann-Whitney U testu, s hodnotou *p*-level = 0,172626, a tak nelze zamítnout nulovou hypotézu o shodnosti mediánů. Nezamítáme tedy nulovou hypotézu, která říká, že získané hodnoty absolutní přesnosti u žáků jsou nezávislé na typu preferovaného kurikula školy.

Bias

Normalita byla ověřena pomocí Shapiro-Wilkova testu. Na základě hodnoty $p < 0{,}05$ bylo možné zamítnout nulovou hypotézu o normálním rozdělení dat a přijmout alternativní hypotézu říkající, že data mají jiné, než normální rozdělení. K porovnání obou skupin byl tedy využit Mann-Whitney U test.

Alternativní hypotéza byla formulována následovně:

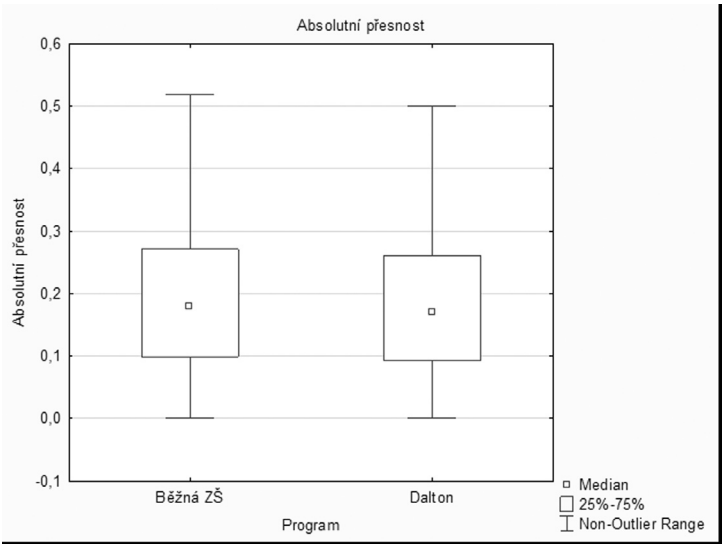
H2b Získané hodnoty biasu u žáků se liší v závislosti na typu preferovaného kurikula školy.

Na pětiprocentní hladině významnosti byla testována nulová hypotéza:

H2b$_0$ Získané hodnoty biasu u žáků jsou nezávislé na typu preferovaného kurikula školy (mediány jsou si rovny).

Z grafu je zřejmé, že žáci navštěvující školy, které implementují prvky daltonského plánu, dosahují, na rozdíl od žáků navštěvujících běžné základní školy, spíše záporných hodnot indexu bias. Na základě výsledné hodnoty *p*-

Obrázek 4. Kvartilový graf k výsledkům absolutní přesnosti pro jednotlivé typy vzdělávacích programů

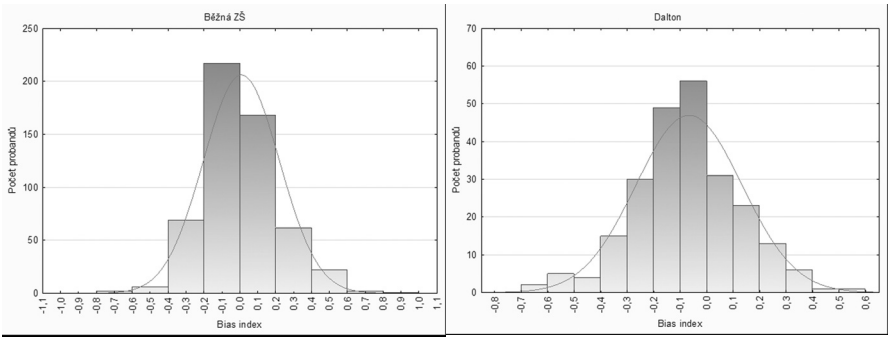


level pro Man-Whitney U test, která je p = 0,000008, zamítáme nulovou hypotézu o shodnosti mediánů a potvrzujeme hypotézu alternativní. Hodnota indexu bias je závislá na typu preferovaného kurikula školy.

Interpretace dat a diskuze

V interpretaci se nejprve zaměříme na proměnnou čtení s porozuměním a následně na aspekt metakognitivního monitorování. Jestliže usouvztažníme postupy porozumění čtenému s principy daltonské výuky, je možné alespoň z teoretického hlediska nelézt příčiny diferencí ve prospěch žáků docházejících do škol implementujících principy daltonské výuky. Schopnost interpretace textu definovaná jako *„přesnější nebo komplexnější porozumění textu jeho propojením s vlastní zkušeností“* (Janotová & Šafránková, 2013, s. 12) a vyvozování závěrů je podporována prostřednictvím práce ve skupině, kde jsou žáci ponecháni v tzv. komplementárním/doplňkovém postupu (pozitivní závislosti). V tomto případě je celý úkol rozdělen mezi jednotlivé skupiny, a to tak, že každá skupina musí vypracovat část celkového zadání (Wenke & Röhner 2000). Zde musí být žáci schopni vyvodit závěry z jednotlivých částí a pochopit podstatu, aby došlo ke správnému propojení. Posuzování tex-

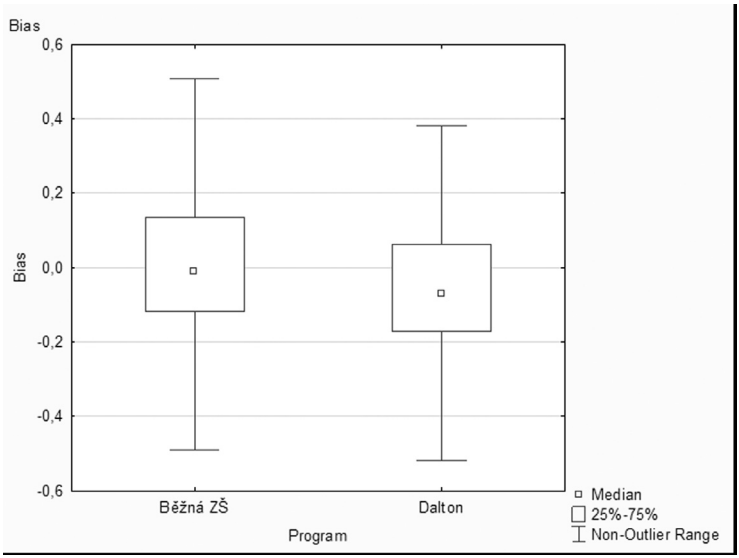
Obrázek 5. Histogramy pro ověření normality dat k výsledným hodnotám indexu bias pro jednotlivé typy vzdělávacích programů



tu, ve kterém se *„pozornost čtenáře přesouvá od porozumění významu ke kritickému uvažování o textu samém“* (Janotová & Šafránková 2013, s. 13), je v kontextu daltonských principů podporováno slovním sebehodnocením, které nutí žáka kriticky uvažovat nejen o sobě samém, ale také o formě, kterou v souvislosti s čteným materiálem zvolil. Žáci mohou posoudit, díky svému portfoliu, i vývoj svých vyjadřovacích schopností během celého/celých roku/let. Experimentálně bylo dokázáno (Thiede, Griffin, & Wiley, 2011), že v momentě, kdy žák očekává, že položky v didaktickém testu budou primárně konstruovány na nižší kognitivní stupně uvažování (*memory test*; jedná se o druh testu, který je navržen tak, aby posoudil paměťové vybavení si detailů výslovně uvedených v textu), vykazuje v těchto položkách vyšší míru jistoty a také v těchto položkách lépe skóruje. Naopak, očekává-li žák, že položky v testu budou primárně na vyšší myšlenkové operace (*inference test;* jedná se o druh testu, který je navržen tak, aby posoudil schopnost vyvozování závěrů implicitních informací a myšlenek z textu), vykazuje v těchto položkách vyšší míru jistoty a zároveň je v těchto položkách úspěšnější. Efekt očekávání (*test expectancy*) může částečně vysvětlit vyšší skóre žáků docházejících do škol implementujících prvky daltonského plánu v testu zjišťujícího porozumění čtenému, avšak v kontextu úrovně metakognitivního monitorování (nebyl nalezen statisticky významný rozdíl) by bylo zapotřebí doplňující šetření položkové analýzy testových úloh (úroveň metakognitivního monitorování v závislosti na kognitivní náročnosti testové položky). Jestliže však žáci škol implementujících prvky daltonského plánu skutečně očekávají úkoly vyšší kognitivní náročnosti, je zapotřebí takový přístup jejich učitelů jednoznačně kvitovat.

Index absolutní přesnosti vyjadřuje,

Obrázek 6. Kvartilový graf k výsledkům indexu bias pro jednotlivé typy vzdělávacích programů



nakolik přesný je náš úsudek o vlastním výkonu v porovnání s naším skutečným výkonem. Mnohé studie přinesly shodné závěry s tím, že míra přesnosti souvisí s úspěchem žáků v daném předmětu (Kruger & Dunning, 1999; Hacker, Bol, Horgan, & Rakow, 2000; Říčan, 2016). V našem výzkumu se tento poznatek neprokázal – mezi žáky běžných nespecializovaných škol a žáky docházejících do škol implementujících prvky daltonského plánu nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v úrovni metakognitivního monitorování určeného prostřednictvím ukazatele absolutní přesnosti. Benefit ze zapojení metakognitivních procesů nastává v případě, kdy se úkol nachází v subjektivně vnímaném adekvátním pásmu náročnosti. Je-li úkol shledán za snadný, je řešen prostřednictvím méně náročných procesů – skrze existující znalostní základnu. Z toho důvodu není zapotřebí nasadit procesy kognitivně náročnější povahy. Vysoká míra znalostí může vést k redukci subjektivně vnímané náročnosti úkolu, a proto není zapotřebí nasazení metakognitivních přístupů. **Čím větší rozsah má doménově-specifická znalost**, o to **méně je zapotřebí nasadit strategie** k tomu, aby mohl být úkol vyřešen (Waters & Waters, 2010). Ten, kdo má předchozí vědomosti, profituje z integrace nových poznatků do stávajícího konceptu. Předpokladem pro to je, aby vědomosti, které již jsou k dispozici (pojmy), byly v obsahovém vzta-

hu k vědomostem, které se mají získat. Pokud by se do dlouhodobé paměti měly přenést vědomostní jednotky, ke kterým jsou sotva k dispozici předchozí znalosti, je nutné nejprve prostřednictvím vyšších kognitivně náročných procesů vypracovat novou znalostní bázi. Je možné se domnívat, že jednotlivé otázky byly pro žáky docházejících do škol implementujících prvky daltonského plánu jednoduché a z toho důvodu nebylo zapotřebí aktivizovat kognitivně náročnější proces metakognitivního monitorování? V této záležitosti by bylo zapotřebí doplňujícího výzkumu.

Výsledky, v případě ukazatele bias, jsou částečně konzistentní s existujícími výsledky (Bol, Hacker, O Shea, & Allen, 2005). **Více zdatní žáci** mají obvykle sklon se **podceňovat** (záporná hodnota bias indexu), kdežto **méně zdatní** žáci mají **tendenci se přeceňovat** (kladná hodnota bias indexu). U žáků docházejících do škol implementujících prvky daltonského plánu je možné skutečně pozorovat mírné podcenění (statisticky významný rozdíl vůči žákům docházejících do běžných ZŠ), avšak u méně výkonných žáků (v této studii žáci běžných ZŠ) není pozorovatelná tendence k nadhodnocování. Naopak, tito žáci vykazují téměř „ideální hodnotu“ (Me -0,01), kterou můžeme interpretovat jako „ideální sebeobraz“ o své vlastní výkonnosti a z toho důvodu nemůžeme tvrdit, že se u nich vyskytuje tzv. iluze kompetence (*illusion of competence* – Koriat & Bjork, 2005; či *unskilled but unaware effect* - Hacker, Bol, & Keener, 2008; též jako tzv. *Dunning-Kruger effect;* Kruger & Dunning, 1999), která by mohla být vysvětlující příčinou nižší výkonnosti v položkách zjišťujících porozumění čtenému. Více zdatní žáci podceňují svou schopnost a chybně předpokládají, že úkoly, které jsou pro ně lehké, jsou lehké i pro ostatní. Obecně lze konstatovat, že bias u méně zdatných žáků vyvěrá z chybného vnímání sebe sama, kdežto bias u více zdatných žáků pramení z chybného vnímání druhých. **Nadhodnocení** a **podhodnocení** vlastní výkonnosti má bezprostřední **dopad** na žákův **přístup k učivu**. Ve vztahu k vlastní výchovně vzdělávací realitě může vést nadhodnocení vlastního výkonu k tomu, že se žák nenaučí učivo dost důkladně, protože je mylně přesvědčen o tom, že má učivo již osvojené. Moment, kdy je žák konfrontován s realitou (zpětná vazba – výsledky z testu), může vyvolat frustraci (Flannelly, 2001). Nadhodnocení tedy způsobuje, že se žák rozhodne předčasně skončit se studiem na test (popř. přemýšlení nad otázkou/úlohou) a vystaví se tak riziku selhání. Výrazné podcenění svého výkonu může ohrozit žákův úspěch stejně výrazně, jako v případě nadhodnocení svého výkonu, jelikož žák nemusí být schopen rozpoznat vhodný moment k ukončení studia učiva (popř. jeho části), ačkoliv jej již ovládá (nebo v situaci, kdy správně otázku/úkol vyřešil a přesto u ní/něho setrvává). Výsledkem tedy může být chybné rozvržení času potřebného k osvojení požadovaného učiva v rámci jednoho vyučovacího předmětu a hrozí tak, že

si žák neosvojí učivo jiného předmětu v důsledku nedostatku času.

V důsledku vlivu mnoha intervenujících proměnných, které jsou typické pro kvaziexperimentální uspořádání, není možné považovat míru jednoznačné interpretace výsledků této studie za vysokou (nízká interní validita). Zvýšení interní validity by bylo možné prostřednictvím transformace intervenujících proměnných na nezávisle proměnné (tj. zjišťovat např. socioekonomický statut rodičů, IQ žáků, učební styl učitel, apod. – snaha zachytit co největší množství proměnných, které by mohly, kromě ŠVP, ovlivnit úroveň čtenářské gramotnosti a metakognitivního monitorování). Rovněž se nejednalo o náhodný výběr (přestože v rámci výzkumného vzorku u žáků navštěvujících ZŠ implementujících do svého kurikula prvky daltonského plánu se podařilo zapojit do výzkumu poměrně významnou část základního souboru), a tak ani externí validita (zevšeobecnění na základní soubor) není příliš vysoká. Na druhou stranu závěry této studie vyvolaly řadu otázek, které by mohly být zodpovězeny navazujícími studiemi. Diference v urč. sledovaných oblastech se mezi participanty tohoto šetření objevily a podle našeho názoru zasluhují pozornost.

Závěr

K tomu, aby se u žáků rozvíjela čtenářská gramotnost, je musíme vést a umožnit jim dostatek času na intrakomunikaci, jelikož žák postupuje v procesu porozumění individuálně (výsledek porozumění nabývá určité hloubky a trvá různou dobu) prostřednictvím vnitřní řeči (Hádková & Jindráček, 2012). Významný ruský psycholog Vygotskij (1934/1987) referoval o metakognici právě jako o vnitřní řeči (jako něco, co se objevuje během sociální interakce). Podle něho to je právě vnitřní řeč, která vede, monitoruje a kontroluje proces učení. Tím se vymezuje daltonský plán. Časová dotace má dítěti umožnit vetší prostor pro „překonání překážek“, a to takovým způsobem, který mu vyhovuje. Ke zmíněnému uveďme lakonické vyjádření neznámého dítěte (Parkhurst, 1922, s. 145): „*Zjistíte, že cokoli musíte udělat, se může stát něčím, co chcete udělat*.“ Principy daltonského plánu se oprošťují od frontální formy výuky, využívají kruhový model, žáci pracují na jednotlivých stanovištích, buď sami, či ve skupině a *„jsou vedeni k tomu, aby hledali vlastní řešení“* (Wenke & Röhner 2000, s. 59) při zpracování úkolu. Při samostatné práci může učitel využívat tzv. odložené pozornosti, žáci pracují samostatně, ale na rozdíl od běžné samostatné práce se učitel tváří „jakoby neexistoval“, žáci jsou nuceni proto hledat vysvětlení od spolužáků (Ibid). Na žáky je tak přenesena zodpovědnost za proces a výsledek vlastního učení. Přestože Stipek, Feiler, Daniels a Milburn (1995) zjistili, že v otevřeném prostředí, kde učitel poskytuje žákům větší svobodu, lze rovněž pozorovat vyšší úroveň metakognice, je nutné uvést, že pozitivní dopad učebních aktivit založených na samostatnosti žáků je

přímo úměrný úrovni autoregulace žáka (Mareš, 1998; Vermunt & Verloop, 1999; Mevarech & Kramarski, 2003) – ergo, zdaleka ne všem žákům mohou být principy daltonského plánu (samostatnost, přenesení odpovědnosti) v „plné míře" vyhovující a je na učiteli, aby byl schopný „stav" žáků diagnostikovat a na základě toho volit odpovídající pedagogicko-didaktické přístupy.

Poděkování
Tento příspěvek byl podpořen projektem realizovaným na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Česká republika: UJEP-SGS-2017-43-007-2 „Vliv vzdělávacího programu na rozvoj kompetence k učení: longitudinální studie".

Literatura

Bol, L., Hacker, D. J., O'Shea, P., & Allen, D. (2005). The influence of overt practice, achievement level, and explanatory style on calibration accuracy and performance. *Journal of Experimental Education*, 73, 269–290.

Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Česká školní inspekce (2017). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017* (výroční zpráva České školní inspekce, Praha, Česká republika) [online]. [cit. 28-05-2018]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/Vyrocni_zprava_CSI_2016_2017/flipviewerxpress.html

Flannelly, L. T. (2001). Using feedback to reduce students' judgment bias on test questions. *Journal of Nursing Education*, 40, 10–16.

García, F. C., García, A., Berdén, A., Pichardo, M., & Justicia, F. (2014). The effects of question-generation training on metacognitive knowledge, self regulation and learning approaches in Science. *Psicothema*, 26(3), 385–390.

Gillernová, I. & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole.* Praha: Grada.

Hacker, D. J., Bol, L., Horgan, D. D., & Rakow, E. A. (2000). Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 160-170.

Hacker, D. J., Bol, L., & Keener, M. C. (2008). Metacognition in education: A focus on calibration. In J. Dunlosky & R. A. Bjork (Eds.), *Handbook of metamemory andmemory* (pp. 429–457). New York, NY: Psychology Press.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze-Velber: Klett.

Hník, O. (2012). Čtenářsky pojatá literární výchova a její klíčové kategorie. In R. Widlová (Ed.), *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole* (pp. 137-147). Praha: UK.

Hladík, P. (2018). *Prezentace konaná na XXII Daltonské konferenci [*10. 5. 2018]. Brno.

Janotová, Z., & Šafránková, K. (2013). *Čteme nejen v hodinách českého jazyka.* Praha: ČŠI.

Janotová, Z., Tauberová, D., & Potužníková, E. (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva* [online]. [cit. 29-11-2015]. Praha: ČŠI. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf.

Hádková, M., & Jindráček, V. (2012). *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury.* Ústí nad Labem: PF.

Kluwe, R. H. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving behaviour. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 31-64). Hillsdale: Erlbaum.

Koriat, A., & Bjork, R. A. (2005). Illusions of competence in monitoring one's knowledge during study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 31, 187–194.

Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive learning. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310.

Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.

Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.

MŠMT. Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989. In: *msmt.cz* [online] [cit. 28-05-2018]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009.

Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15–51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Parkhurst, H. (1926). *Education on the Dalton plan*. New York: E.P. Dutton & Co.

Piercy, T. D., & Piercy, W. (2011). *Disciplinary literacy: Redefining deep understanding and leadership for 21st-century demands.* Englewood, CO: Lead & Learn Press.

Pravdová, B. (2013). Podpora metakognice v pregraduální přípravě studentů učitelství. In J. Duchovičová, Z. Babulicová & H. Zelená (Eds.), *Medzinárodný dialóg o pedagogických a psychologických aspektoch edukácie* (pp. 60-68). Nitra: PF (8. – 9. 10. 2013). [CD-ROM].

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník.* Praha: Grada.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k lednu 2016) [on-line]. Praha: MŠMT, 2016. [cit. 10-07-2018]. Dostupné z: http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74491&view=10839.

Ronzano, S. (2010). *Effectiveness of Metacognitive Strategies for Improving Reading Comprehension*

in Secondary Students (Doctoral dissertation, California State University, USA) [on-line]. [cit. 13-05-2014]. Dostupné z: http://elibraryusa.state.gov.

Rýdl, K. (2003). K pojetí kvality vzdělávání z hlediska celostního přístupu. In Občanská sdružení Zdravý životní styl a Přátele angažovaného učení (Eds.), *Výchovu rozumem obohatit o rozměr srdce a úcty ke všemu živému: bez celostního pohledu na člověka a svět se škola nezmění* [on-line]. [cit. 21-11-2015]. Praha: Toulcův dvůr. Retrieved from: szzs.ecn.cz/pedkonf/Rydl_prednaska.doc.

Říčan, J. (2016). *Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretické a výzkumné konstrukty a jejich uplatnění v moderní pedagogické praxi*. Most: Hněvín.

Schneider, W., & Artelt, C. (2010). Metacognition and mathematics education. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 42, 149–161.

Schneider, W., Schlagmüller, M., & Visé, M. (1998). The impact of metamemory and domain-specific knowledge on memory performance. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 91–103.

Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4, 33–45.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awereness. *Instructional science*, 26(1-2), 113-125.

Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica* [online], 20(3), 69-88 [cit. 26-05-2018]. Dostupné z: http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1148.

Sparks, S. D. (2014). California School Draws Lessons from Failure. *Education Week*, 6(4), 16-19.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, New York: Cambridge University.

Sternberg, R. J. (1994). „Thinking Styles: Theory and Assessment at the Interface Between Intelligence and Personality." In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and Intelligence* (pp. 169-187). New York: Cambridge University Press.

Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. Child *Development*, 66(1), 209-223.

Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování.* Praha: Grada.

Škoda, J., Doulík, P., & Hajerová-Müllerová, L. (2006). *Zásady správné tvorby, použití a hodnocení didaktických testů v přípravě budoucích učitelů* [on-line]. [cit. 02-07-2018]. Dostupné z: http://cvicebnice.ujep.cz/cvicebnice/FRVS1973F5d/.

Thiede, K. W., Griffin, T. D., & Wiley, J. (2011). Test expectancy affects metacomprehension accuracy. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 264–273.

Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159-176.

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Affenbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.

Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and fiction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.

Vygotsky L. S. (1934/1987). *Thinking and speech*. The collected works of Lev Vygotsky. New York, NY: Plenum Press.

Walterová, E. Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). Školství - věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Praha: Karolinum.

Wang, M., Haertel, G., & Walberg, J. H. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Psychology*, 84, 30–43.

Waters H. S., & Waters, T. E. (2009). Bird experts: A study of child and adult knowledge utilization. In H. S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 113-134). USA: New York, Guifold Press.

Wenke, H. & Röhner, R. (2010). *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi.* Brno: Paido.

Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 62(1-2), 10-21.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30(4), 217–221.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Web.: Rozhovor se Zuzanou Majerovou Zahradníkovou (2018). Titulek Z *cílů českého školství vypadla snaha o vzdělanost, tvrdí učitelka a členka školského výboru* [on-line]. [cit 03-03-2018]. Dostupné z: https://www.novinky.cz/veda-skoly/466634-z-cilu-ceskeho-skolstvi-vypadla-snaha-o-vzdelanost-tvrdi-ucitelka-a-clenka-skolskeho-vyboru.html.

http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp.

www.czechdalton.cz.

www.inovativnivzdelavani.cz.

Mgr. Jaroslav Říčan, Ph.D.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Jaroslav.rican@ujep.cz

Barbora Lanková
Studium magisterského studijního oboru Učitelství 1. stupně pro základní školy
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Lankovabarbora@seznam.cz

Mgr. Alena Nováková
Studium doktorského studijního oboru Didaktika primárního přírodovědného vzdělávání
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Alena.novakova.ph@gmail.com

PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Ladislav.zilcher@ujep.cz

GRAMOTNOST, PREGRAMOTNOST
A VZDĚLÁVÁNÍ, 2, 1, 85–100

VÝZKUMNÁ STUDIE

Rozvoj myšlení v souvislostech metodou řetězců asociací a znalostí

The Development of Thinking in Context by Means of the Method of Associations and Knowledge Strings

Petr Anděl, Věra Vykoukalová

Abstrakt: Příspěvek představuje návrh metody podporující myšlení v souvislostech v rámci školní výuky. Podmínkou pro rozvoj celostního pohledu je dostatečná připravenost učitelů pro tento způsob přístupu k tématu a její aplikace do škol. Při výuce studentů na FP Technické univerzity v Liberci jsme vyzkoušeli metodu kombinace asociací a mechanického učení znalostí (pracovní název řetězce AZA = asociace – znalost – asociace). Od zvoleného výchozího pojmu studenti zpracovávají řetězce pojmů, ve kterých se střídají individuální asociace se seznamem faktografických znalostí vázaných na daný pojem. K základnímu ověření metody byl proveden orientační pilotní průzkum u studentek 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Postup založený na vlastních asociacích umožňuje lépe pochopit provázanost všech jevů v okolním světě, podporuje kognitivní rozvoj a učí dovednosti vzájemného propojování. Uvedený postup lze velmi dobře modifikovat pro žáky na různých stupních škol.

Klíčová slova: pojem, znalosti, krajina, jazyk, fragmentace, pojmová mapa, myšlenková mapa, řetězec, asociace, mezipředmětové vztahy

Abstract: The paper presents a suggestion of a method supporting thinking in the context of school teaching. The condition for the development of general view is teachers' sufficient preparedness for this approach to the subject and its application to schools. During the teaching of students of the Faculty of Education in Technical University in Liberec we have applied the method of combination of associations and mechanical learning of knowledge (temporary name AKA = association – knowledge – association). Student´s process chains of concepts (beginning with the chosen initial term) and they alter individual associations with the list of factual knowledge linked to that term. As a basic verification of the method, the pilot research was implemented by the fifth year students of the Primary Education Program. The method based on their own associations helps them to understand the interconnection of all phenomena in the surrounding world. Moreover, it supports the cognitive development and teaches the ability

of mutual interconnection. The above mentioned technique should also be easily modifiable for the pupils of various levels of education.

Key words: item, knowledge, landscape, language, fragmentation, concept map, mental map, string, association, inter-subject relations

Úvod

Jedním ze základních úkolů vzdělávání na 1. stupni ZŠ je pomoci žákům vytvořit si ucelený pohled na svět kolem sebe. Důležité východisko poskytuje v tomto směru rodina, nicméně velmi významně se podílí také institucionální předškolní vzdělávání, jehož základem je integrovaný způsob výuky, slučující poznatky z jednotlivých oborů do tematických celků. Tyto poznatky děti v různých činnostech přirozeně propojují s vlastními praktickými zkušenostmi. Znamená to tedy, že předškolní děti se učí prostřednictvím integrovaných bloků, což jim umožňuje vnímat svět v jeho přirozených souvislostech a získávat tak globálnější, srozumitelnější a reálnější pohled na dění kolem sebe. Tento přístup podporuje také rozdělení vzdělávacího obsahu předškolních institucionálních zařízení, který je v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV)[1] uspořádán do pěti tematických vzdělávacích oblastí[2], které zohledňují a propojují aspekty biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální aj. Ve formulacích RVP PV je explicitně vyjádřeno, že vzdělávací obsah představuje kompaktní, vnitřně propojený celek, jehož členění do oblastí je třeba vnímat pouze jako pomocné. Takto uchopený systém vzdělávání se silně integračními prvky umožňuje propojenost poznávání bez ohledu na charakter jednotlivých dílčích poznatků.

Přechodem dítěte na základní školu se kurikulární pohled na způsob uchopování nových poznatků a dovedností výrazně mění. Přestože Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), s průběžnými úpravami platný již od roku 2005, je poměrně inovativním a moderním dokumentem, jeho základem je tradiční dělení rámcově nastíněných znalostí a dovedností (formulovaných prostřednictvím tzv. očekávaných výstupů) dle jednotlivých vzdělávacích oborů. RVP ZV stanovuje 21 oborů v rámci 10 vzdělávacích oblastí. Takto pojaté kurikulum sice umožňuje ve vzdělávání našich dětí postupovat promyšleně a systematicky, ale zároveň – při pochopitelné

[1] Poslední změna Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vstoupila v platnost opatřením ministra školství, mládeže a tělovýchovy 1. ledna 2018.

[2] (1) Dítě a jeho tělo, (2) Dítě a jeho psychika, (3) Dítě a ten druhý, (4) Dítě a společnost a (5) Dítě a svět.

snaze učitelů vyhovět požadavkům jednotlivých oborů – s sebou přináší nebezpečí separace předávaných poznatků, které jsou však v životní realitě přirozeně vzájemně propojené. Tato provázanost jevů, běžná v procesu přirozeného poznávání, z prostředí rodiny přirozeně vyplývající a kurikulem předškolního vzdělávání legislativně podporovaná, začíná být na základní škole postupně narušovaná rozdělením dílčích poznatků do jednotlivých vzdělávacích oborů. Jako logický důsledek tohoto přístupu bývá v pozdějších ročnících velké množství separovaných znalostí, s jejichž zařazením a propojením v systému poznávání mohou mít někteří žáci obtíže. V RVP ZV je sice na problém integrace obsahu učiva pamatováno podporou mezipředmětových vztahů a vytyčením průřezových témat, nicméně se domníváme, že vzhledem k obsahové náročnosti učiva a množství nových kompetencí, které musí žák zvládnout a které jsou v počátečních ročnících základní školy také spojeny s náročným osvojováním čtení, psaní a početních úkonů, je toto nebezpečí separace velmi reálným jevem. V rámci zachování kvality vzdělávání je tedy třeba této problematice zcela jistě věnovat pozornost.

Hledání optimální rovnováhy mezi celostním a analyticko-specializačním přístupem ke vzdělávání je možné sledovat v celých dějinách pedagogiky a výčet používaných přístupů je velmi široký (Kasper & Kasperová, 2008). Jejich podrobný rozbor není naším záměrem. Uvádíme jen některé příklady řady snah o celostní přístup, jako jsou např. školy Montessori (Montessori, 2013), pojmové mapy (Sitná, 2013), práce O. Hausenblase (Hausenblas, 2015), L. Liptákové (Liptáková, 2015) atd. K tomuto přístupu směřuje také současné chápání matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti jako celistvému, oborově propojenému systému dovedností, zřetelně patrné v pojetí mezinárodních výzkumů (např. PISA, PIRLS, TIMMS aj.). Vzhledem k verbálnímu základu problematiky tento trend zřetelně vyplývá také z prací autorů věnujících se čtenářské gramotnosti (Doležalová, 2014; Vykoukalová & Wildová, 2013; Šlapal & Košťálová, 2012; aj.) včetně zaměření na rizikové skupiny žáků (Kucharská, 2014). Platformou pro diskuze jsou také časté konference pedagogických fakult, vzdělávací portály (EDUin, Kritické myšlení, Česká školní inspekce, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy aj.)[3] i tematicky zaměřené časopisy (např. Gramotnost, pregramotnost, vzdělávání, Kritické listy aj.). Klíčovou roli v procesu vzdělávání má učitel, je tedy třeba zaměřovat se i na jeho roli, stanovit profesní standardy (Spilková, 2010) atd.

Za základní teoretická východiska našeho přístupu lze však spatřovat

[3] http://www.eduin.cz/; http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php; http://www.csicr.cz/; http://www.msmt.cz/ministerstvo/skolsky-informacni-a-vzdelavaci-portal.

pojmové a myšlenkové mapování, které v českém prostředí vychází z četných zahraničních inspirací, např. Novak s Gowinem (1984), Buzan (2007), Petty (2013) aj., kteří shodně zdůrazňují pozitivní vlivy pojmového či myšlenkového mapování na myšlení a potažmo na výuku. V české odborné literatuře jsou to např. Čáp s Marešem (2001) či Janík (2005), který pojmové mapování považuje mj. za vhodnou výzkumnou techniku, neboť prostřednictvím grafické reprezentace souvisejících pojmů a jejich vzájemného vztahu lze dobře zachytit významy specifických konceptů. Vzhledem k pevně zadanému klíčovému pojmu je našemu pojetí blízké Janíkovo nestrukturované pojmové mapování, nicméně další principy rozvíjení klíčového pojmu respektují spíše pravidla myšlenkového mapování (např. umístění hlavního pojmu uprostřed, z něj vyrůstající větve, nevyžadovaný popis vztahu mezi pojmy na spojnicích aj.), v souladu s pojmovým mapováním je však ponechána (nikoli vyžadována) vyjádřit také tzv. křížová spojení pojmů. Metoda pojmového mapování (*concept mapping*) i základní principy myšlenkového mapování je poměrně uceleně představena v příspěvku Využití pojmových map ve výuce pedagogiky (Vonková & Bendl, 2010, s. 20–24), v němž autoři popisují podstatu, funkce, přednosti a limity této metody a diskutují její využití v různých oblastech.

Je třeba předeslat, že předmětem tohoto příspěvku není zavádění nového teoretického přístupu, ale pouze představení dílčí metodické pomůcky pro rozvoj myšlení v souvislostech u žáků základních škol a logicky i u studentů učitelství na pedagogických fakultách.

Problematika fragmentace – analogie krajiny a poznání

Integrující role mateřského jazyka

Mateřský jazyk sehrává základní roli při uchopování nových poznatků a vytváření si uceleného pohledu na svět. Je obecným rámcem pro pojmy ze všech oblastí poznání, prostřednictvím něho probíhá cílené i spontánní vzdělávání a výchova člověka. Na úrovni přírodní složky okolního světa je takovýmto integrujícím pojmem krajina. Ta je definovaná jako určitá vymezená část zemského povrchu, která se skládá ze souboru ekosystémů a vznikla spolupůsobením přírodních faktorů a člověka. Veškeré jevy přírodního světa se odehrávají v rámci krajiny. Je proto účelné nalézt analogii mezi oběma veličinami – jazykem jako bází sociokulturní a krajinou jako platformou přírodní – a vyjít z nich při popisu základních principů vzdělávacího systému.

Krajinná ekologie se stále více zabývá negativním vlivem fragmentace krajiny na její základní funkce. Vytvářením antropogenních bariér (dálnice, silnice, železnice, dopravní a sídelní infrastruktura, průmyslové zemědělství aj.)

dochází k rozdrobení krajiny na stále menší celky a k izolaci dílčích populací živočichů i rostlin. Tento proces, označovaný jako fragmentace, vede ke snižování jejich vitality a k ohrožování funkcí přírodních ekosystémů. Fragmentace krajiny a populací se tak stává celosvětově i u nás jedním z hlavních témat ochrany přírody (Miko & Hošek, 2009; Anděl, 2005). Pouze jako ilustrační příklad závažnosti problému je možné uvést, že v České republice se fragmentací každoročně ztrácí cca 500 km^2 krajiny, která dosud nebyla přetížená dopravou (Anděl & Vojar, 2011).

Na úrovni našeho vzdělávacího systému můžeme pozorovat analogický jev – fragmentaci poznatků přirozeného poznávání světa dobře míněným systémem jejich třídění a rozřazováním do jednotlivých oborů a oblastí. Můžeme diskutovat, které poznatky (a kdy) žákům předestřeme v rámci českého jazyka, matematiky, biologie, zeměpisu, dějepisu atd. a přitom neuvědoměle ztrácíme právě onu přirozenost a kontinuitu poznávání. Stejně jako fragmentovaná krajina oproti původnímu stavu ztrácí svoji kvalitu, nese fragmentované poznávání nebezpečí zpomalení, či dokonce regresi v uchopování poznatků. Nepropustnost krajiny lze srovnat s nepropustností poznatků. Na úrovni krajiny je tento negativní jev řešen pomocí migračních koridorů a migračních objektů, které jsou již dnes přirozenou součástí stavebních studií a jejich následných realizací. Lze tedy konstatovat, že v oblasti ekologie byla nalezena a aplikována kompenzační opatření. Stejně tak na úrovni systému vzdělávání lze využít různé integrativní prvky podporující komplexní přístup k poznávání, na úrovni kurikulární dané např. podporou mezipředmětových vztahů, stanovením průřezových témat atd., na úrovni školní praxe např. volbou vhodných metod výuky[4].

Není však smyslem našeho příspěvku kritizovat či rozporovat systém a rozložení učiva školního kurikula. Koncepce výchovy a vzdělávání je natolik složitá problematika, týkající se mnoha aspektů a vzájemně v jednotlivých rovinách prolínající, že v podstatě nelze nalézt ideální řešení, stejně jako není možné v krajině přestat stavět dopravní infrastrukturu, zastavit přirozený růst měst a obcí, či zarazit výstavbu průmyslových či zemědělských objektů. Naším cílem je poukázat na možná rizika segmentace poznatků, přispět k diskuzi o možnostech integrace a vzájemného propojení předkládaného učiva dané mnohovrstevnatou životní realitou a pokusit se nastí-

[4] Existuje řada didaktických metod usilujících o komplexní, holistický přístup, propojenost jednotlivých předmětů a poznatků. Jako integrující prvky lze využít např. metody RWCT, projekty, brainstorming, myšlenkové mapy aj. Odborné publikace klasifikují metody dle různých hledisek, popisují principy, podávají příklady dobré praxe atd. (např. Zormanová, 2012; Kritické listy 2000–2013; Košťálová, 2013 aj.)

nit jeden z možných přístupů ve školní praxi použitelný pro rozvoj celostního pohledu na svět.

Rizika fragmentace poznání

Užití pojmu fragmentace v souvislosti s výše popsaným jevem považujeme za velmi vhodný. Fragmentum (lat.) znamená zlomek, úlomek, část. Dělením na části se obvykle ztrácí původní kvalita celku. Jako je fragmentace krajiny v současné době problémem ekologickým, může se fragmentace poznání stát problémem společenským, vzdělávacím, didaktickým. Naše krajina je prostorem našeho života, náš jazyk je prostorem našeho poznávání, komunikace a interakce se světem. Poznáváme prostřednictvím mateřského jazyka, prostřednictvím jeho pojmů, které jsou zároveň prostorem našeho myšlení. Poznávání pouze v rámci ohraničených prostor jednotlivých oborů snižuje přirozenost a kvalitu poznávání, ztěžuje totiž možnost vnímat vzájemné souvislosti. Fragmentace krajiny je zlomovým bodem v ochraně přírody. Lze se tedy ptát, zda fragmentace poznání není oním zlomovým bodem v oblasti současného vzdělávání.

Opakem fragmentace je konektivita, propojenost. Chceme-li tedy, aby škola skutečně připravovala žáky pro život, je třeba ve výuce podporovat vnímání souvislostí mezi obsahy jednotlivých pojmů, jejich propojenost a průnik v rámci různých oborů. Mateřský jazyk je zde základním integrujícím prvkem.

Návrh metody Asociace – Znalost – Asociace (AZA)

Princip metody – kombinace asociací a faktografie

Základní podmínkou pro rozvoj celostního pohledu, podporujícího myšlení v souvislostech, je dostatečná připravenost učitelů pro integrativní způsob přístupu k výchově a vzdělávání. Při práci se studenty[5] na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci jsme v rámci našich oborů (biologie, ekologie, český jazyk) zjistili, že studenti často mívají problém s integrací informací, poznatků a pojmů z různých oborů a jejich mezioborovým transferem. Často nevnímají vzájemnou příbuznost pojmů, např. lexikální, sémantickou aj. Zamýšleli jsme se tedy nad možnou cestou, jak by bylo možno jednoduše a nenásilně, ale i zábavnou formou a s ohledem na individuální preference, podnítit studenty k vnímání vzájemných souvislostí pojmů. Zároveň jsme chtěli zvyšovat faktografické znalosti studentů, neboť jsme zaznamenali, že patrně v souvislosti s nastavenou linií

[5] Pojem student chápeme jako jméno vespolné, neboť na Katedře primárního vzdělávání FP v Liberci (stejně jako na všech katedrách věnujících se přípravě budoucích učitelů 1. stupně ZŠ v rámci naší republiky) počet studentek značně převyšuje jejich mužské kolegy.

našeho školství, odklánějícího se (možná až příliš) od metody memorování znalostí a faktů, jsou znalosti studentů často velmi povrchní, útržkovité a nepropojené.

Při výuce jsme tedy vyzkoušeli metodu kombinace asociací a mechanického učení znalostí. Tuto metodu jsme pojmenovali (v souladu s jejím charakterem) pracovním názvem AZA = asociace – znalost – asociace. Její princip v sobě sdružuje: dvě významné přednosti:

a) volnost výběru, jež je vysoce motivačním prvkem, podporujícím individuální přístup k osvojování poznatků a umožňujícím vycházet z osobních zkušeností každého žáka;
b) posílení faktografické stránky učení, která v posledních letech příliš ustupuje do pozadí.

V praxi to znamená, že studenti zpracovávají řetězce pojmů, ve kterých se střídají individuální asociace se seznamem faktografických znalostí vázaných na daný pojem. Od společně (či individuálně) zvoleného výchozího pojmu jednotlivec rozvíjí na základě vlastního výběru řetězce či sítě pojmů, jejichž rámec naplňuje obsahem dle vlastního výběru (popř. výběru učitelem strukturálně zadaného). Tento postup, založený na kombinaci vlastních asociací s řízeným obsahem pojmů, umožňuje studentům lépe pochopit provázanost všech jevů v okolním světě. Domníváme se, že uvedený postup je možno modifikovat i pro žáky obou stupňů základních a středních škol včetně již nejmladších žáků, tj. žáků na 1. stupni základní školy.

Metodika vytváření řetězců AZA

Principem vytváření řetězců AZA je cyklické opakování tří základních kroků:

a) výběr výchozího slova,
b) vytvoření asociace,
c) formulování konkrétních znalostí, (následuje další výběr výchozího slova).

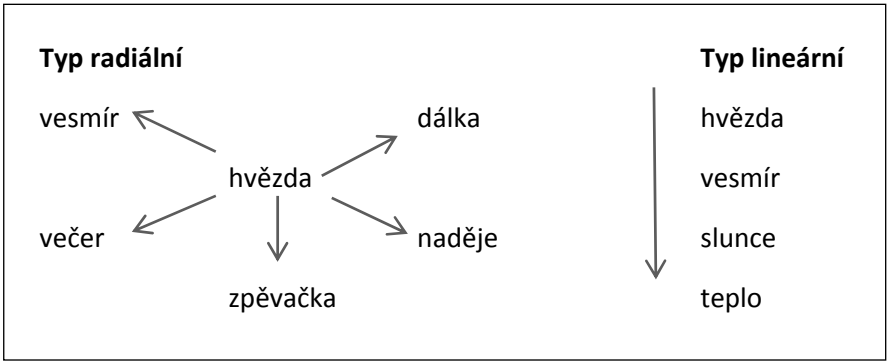
Z předchozího popisu kroků vyplývá, že podstatou metody je stále probíhající střídání asociace a formulace konkrétních faktografických údajů, zahájené výběrem výchozího slova a ukončené v kterémkoli místě procesu. K jednotlivým krokům dále podrobněji.

Výběr výchozího slova a stanovení parametrů

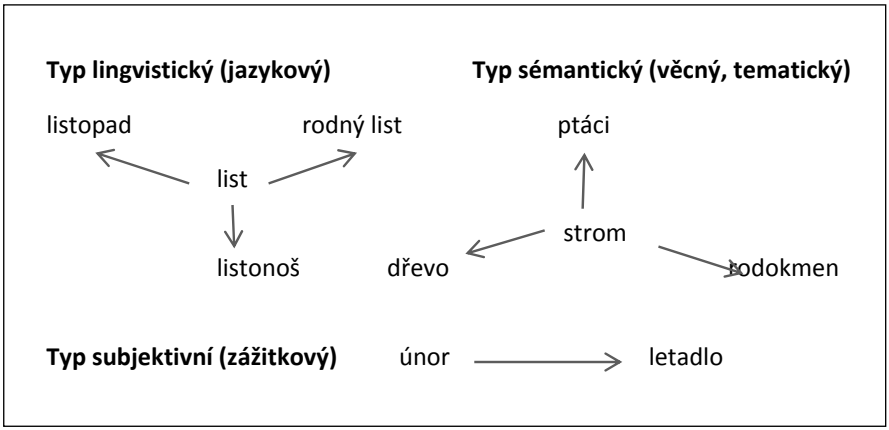
Prvním krokem v metodě AZA je stanovení výchozího slova. Toto výchozí slovo je možné vybrat volným či řízeným výběrem[6] a také lze stanovit určité parametry (sémantické či formální) ohraničující následující asociace, např. lze stanovit jejich rozsah, strukturu, grafické ztvárnění, užití obrázků a ilustrací, tematickou oblast aj., či nechat vše plynout volně dle vlastního výběru studentů. Příkladem konkrétního výsledku práce s metodou

[6] Výběr výchozího slova i asociace mohou být vztaženy k aktuální situaci, losována z návrhů žáků atd.

Obrázek 1. Typy řetězců dle formy



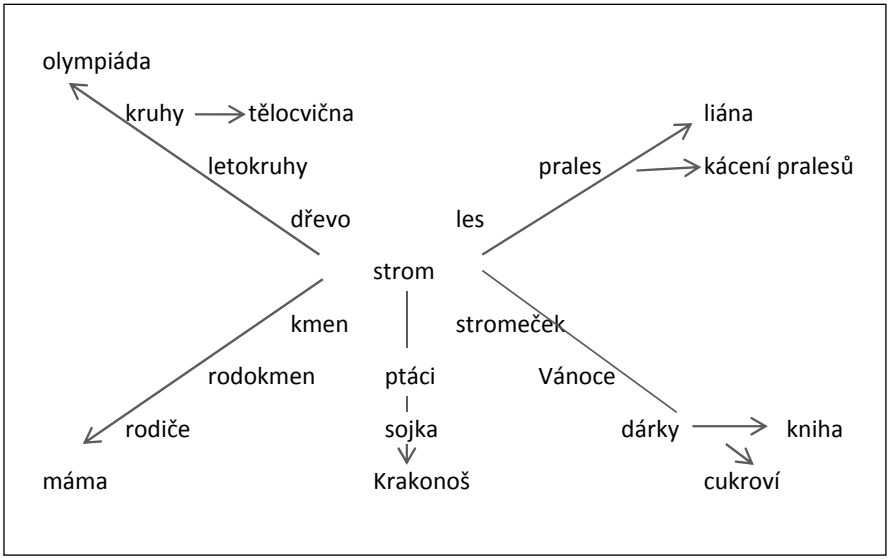
Obrázek 2. Typy rozvíjení pojmů dle základu asociace



AZA, kdy bylo stanoveno výchozí slovo, povinná jazyková příbuznost v první linii asociací, maximální dvouasociační řetězec a maximálně tři krátké typografické údaje ke každému pojmu je obr. 4. Obr. 5 představuje ukázku, kdy výchozí pojem byl zadán tematicky. Každý student měl za úkol vybrat si ze zadaných 25 druhů stromů 1 strom a k němu zpracovat stručné asociační řetězce. Je třeba si uvědomit, že v každém dalším kroku se volba slova, ze kterého se bude dále vycházet, znovu opakuje, ale je zde již zcela v režii žáka. Výchozím slovem se v dalším kole může stát:

a) slovo předchozí (poslední) asociace. Příklad je na obr. 5: lípa – lipový list – srdce – infarkt.

Obrázek 2. Ukázka asociační sítě pojmů



b) slovo z vybrané faktografie. Příklad z obr. 4: zvonovina – je bronz – bronzové sochy.

Tento postup odpovídá běžnému asociačnímu myšlení, kdy nová informace (zjištěný fakt) vyvolává nové asociace vedoucí následně jiným směrem. Ve svém důsledku tak podporuje vznik složité vícerozměrné sítě poznatků.

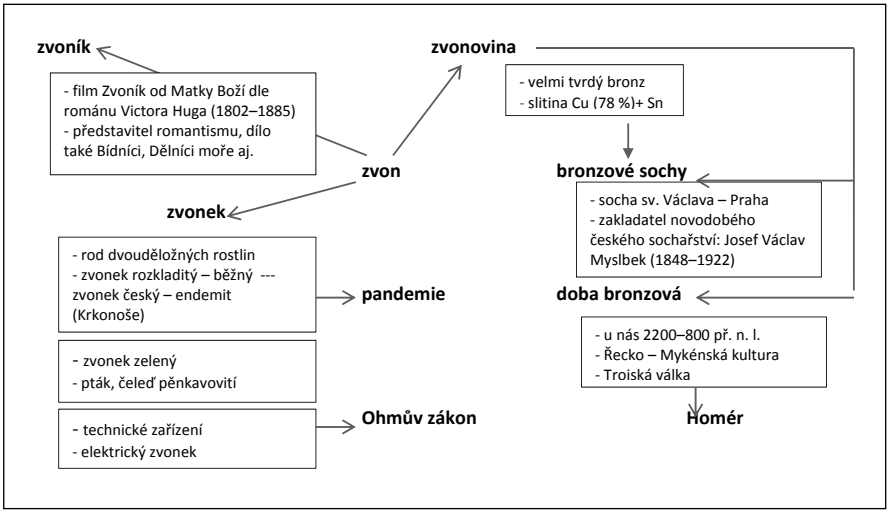
Vytvoření asociace

Řetězce pojmů, které aplikací metody asociace – znalost – asociace (dále AZA) přirozeně vzniknou, mohou mít z formálního hlediska charakter radiální (hnízdování) či lineární (řetězce). V praxi se oba typy kombinují a tvoří síť (viz obr. 1).

Dle základu asociace jsme zaznamenali využití tří základních typů rozvíjení pojmů, které se vzájemně kombinovaly: (i) typ lingvistický (jazykový), založený na asociaci příbuznosti slovních základů pojmu; (ii) typ sémantický (věcný, tematický), jehož asociační řada je inspirována obsahovou spojitostí pojmů a typ (iii) subjektivní (zážitkový), kde rozvíjení pojmů bylo založeno na subjektivním zážitku (zkušenosti) studenta (viz obr. 2).

V praxi dochází ke kombinaci typů řetězců dle formy s typy rozvíjení pojmů dle základu asociace. Vzniká individuální síť pojmů na základě vzájemně propojených subjektivních asociací, která je vyjádřením zkušenosti a zájmu každého jednotlivce. Vzhledem ke zcela individuálnímu charakteru asociací prakticky neexistují dvě naprosto stejné asociač-

Obrázek 4. Ukázka konkrétní asociační sítě



ní sítě. Zde je třeba opět upozornit na vysokou míru motivovanosti studentů při vytváření sítí AZA díky respektování vlastní asociační cesty. Ukázka sítě asociace viz obr. 3.

Formulování konkrétních znalostí

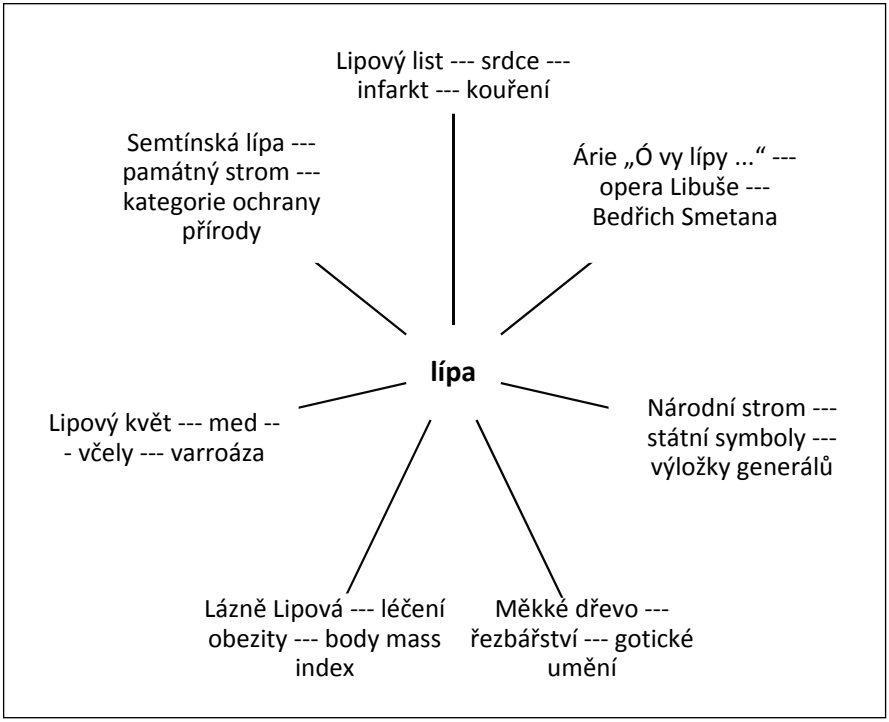
Samotné vytvoření řetězce / sítě asociačních pojmů je dobrým motivačním základem pro část faktografickou, kde dochází k naplňování obsahu pojmu, a tím k přirozenému procesu učení prostřednictvím získávání informací. Získané informace je třeba verbalizovat, čímž se student / žák přirozeně učí:

- stimulovat paměť a předchozí zkušenost (tj. reflektovat již dříve získané poznatky),
- vyhledávat informace z různých zdrojů a syntetizovat je,
- vybírat podstatné či zajímavé informace z množství informací dostupných,
- dříve nabyté vědomosti propojovat s novými informacemi,
- verbálně formulovat myšlenky,
- kriticky myslet, posuzovat věrohodnost informací a jejich zdrojů atd.

Rozsah znalostí, které si žák připojí k dané asociaci, není nutné striktně definovat. Ale z praktického hlediska pro udržení konsistence celého přístupu se doporučuje omezit se na 1 až 3 faktografické údaje. Je na žákovi, pokud ho téma zaujme, aby si o něm zjistil více.

Studenti při praktickém ověřování připomínali, že v rámci tvorby řetězců AZA zjistili, že některé informace je natolik zaujaly, že se dále problémem zabývali i nad rámec zadané práce. A to, domníváme se, je jeden z velmi důležitých

Obrázek 5. Příklad AZA z výchozího slovo lípa



poznatků, které jsme v průběhu zkoušení metody získali.

Klíčovou roli při získávání faktografických informací hraje internet. Metoda AZA umožňuje využít tolik proklamovanou tezi, že veškeré informace jsou lehce dostupné na internetu. Žáci tak ve druhém kroku procesu velmi rychle a snadno najdou řadu faktografických dat ke zvolené asociaci, mohou si je zaznamenat a plynule pokračovat dále. Nedochází tak k přerušení kontinuity práce a ztrátě celkového pohledu na vytvářenou síť. V dobách před rozvojem internetu by hledání faktografie k pojmům různých oborů bylo velmi zdlouhavé a obtížné a žáci by ztráceli trpělivost i motivaci a prakticky by metoda byla nerealizovatelná. V dnešní době mohou být řetězce AZA naopak inspirací pro žáky k cílenému „surfování na internetu“, k hledání vazeb a souvislostí i u jinak běžných pojmů.

Aplikace řetězců AZA

Metodu AZA lze využít v každé cílové skupině žáků, tj. pro žáky všech stupňů

a typů škol (samozřejmě s modifikací dle věkových zvláštností a dalších parametrů cílové skupiny), a to velmi rozmanitým způsobem. Pro žáky základních a středních škol je možné uvést několik námětů:

- přípravný úkol – příprava prezentace pro ostatní,
- bez přípravy jako zpestření hodiny – krátké 5–10minutové bloky, zaměřené buď na vstupní motivaci k probírané látce, nebo závěrečné opakování tématu,
- kooperativní hra, skupinová práce – se zadáním konkrétních parametrů pro asociace i faktografii,
- další možnosti.

Základním předpokladem pro využívání metody AZA a pro celkový rozvoj celostního vzdělávání je odpovídající průprava učitelů. Proto je vhodné zařazovat tuto metodu v různých předmětech výuky na pedagogických fakultách. V praxi se osvědčilo zadávání seminárních prací s předem definovaným okruhem vstupních pojmů, ve vztahu k obsahu učiva daného předmětu.

Pilotní výzkum

Pro ověření formulovaných dílčích metodických závěrů a pro přípravu odpovídajícího výzkumného projektu byl zrealizovaný orientační pilotní výzkum. Byl proveden na Technické univerzitě v Liberci, Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické u studentek 5. ročníku studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Zúčastnilo se ho 25 studentek.

Zadání

Na základě předchozího seznámení s metodou AZA formou prezentace v rozsahu cca předchozí kapitoly a krátkém procvičení na hodině, bylo zadáno zpracování samostatného příkladu formou domácí práce, aby bylo možné využívat informačních zdrojů internetu. Zadání bylo záměrně relativně volné, určeno bylo pouze téma výchozího slova, a to strom. Nebyl určen požadovaný počet asociací, ani počet vypisovaných znalostí. Výstupní formou byl „pavouk“ asociací vybíhající z výchozího slova a připojené „bubliny“ znalostí, provedené tak, aby výsledný produkt respektoval 1 stranu formátu A4. Tím byl současně určen i základní rozsah.

Výsledky

Vzhledem k volnému zadání se výsledky prací značně lišily po věcné i formální stránce a byly výrazně ovlivněny osobním přístupem každé jednotlivé studentky k danému úkolu. Pro hodnocení bylo vybráno 20 listů, které odpovídaly zadaným požadavkům a představovaly očekávané spektrum použitých postupů.

Jako výchozí slovo bylo v zadání určeno slovo strom, ve zvoleném souboru se jednalo o dále uvedené konkrétní stromy: vrba, topol, javor, dub, bříza bělokorá, hrušeň obecná, jeřáb ptačí, jabloň domácí, jinan dvoulaločný, třešeň obecná, buk lesní, modřín evropský, trnovník akát,

smrk ztepilý, ořešák královský, borovice černá, platan, jírovec maďal a slivoň švestka.

Protože požadovaný počet asociací, ze kterých byly následně vyhledávány znalosti, nebyl striktně zadán, výsledky se značně individuálně lišily a objevily se v rozsahu mezi hodnotami 5 a 19, aritmetický průměr byl 10,1. Pro charakterizaci střední hodnoty je vhodné použít medián (7,5), který není tolik ovlivněn extrémními hodnotami. Z hlediska formální struktury převažovalo radiální uspořádání asociací v krátkých řetězcích (2–3 úrovně).

Z hlediska cíle metody AZA, tedy vytváření vazeb mezi pojmy a podporování rozvoje mezipředmětových vztahů, se jeví jako zásadní otázka tematického zaměření zvolených asociací. Při klasifikaci zde vycházíme rámcově z hlavních předmětů pro první stupeň základní školy, tj. z českého jazyka, matematiky, přírodovědy, vlastivědy, hudební, výtvarné a tělesné výchovy. Lze oprávněně předpokládat, že tematické zaměření asociací významně ovlivní zvolený vstupní pojem. Zde byla záměrně zvolena všechna vstupní slova z jednoho předmětu (přírodovědy) s cílem sledovat, zda se asociace postupně rozšíří i do dalších předmětů. Tento předpoklad se plně potvrdil. Vliv zvoleného vstupního slova byl patrný. V první úrovni asociací (A1), tedy asociací navazujících na výchozí slovo, se týkalo přírodovědy cca 46 % asociací, ve druhé úrovni (A2) to bylo 24 %, ve třetí (A3) již pouze 16 %. S vyšším počtem úrovní se logicky rozšiřuje spektrum témat. Jejich celkové zastoupení v souboru všech asociací je popsáno dále.

Do oblasti českého jazyka připadlo cca 15 % asociací, přičemž jsou zastoupeny literární autoři (Alois Jirásek, Karel Jaromír Erben, Svatopluk Čech, William Shakespeare, Karel Čapek, Václav Čtvrtek), jejich díla (včetně řady večerníčků pro děti). Vyskytují se zde i obecné jazykové pojmy (ohebné slovní druhy). Matematika je zastoupena minimálně (cca 1 %), což souvisí s celkovou nízkou preferencí tohoto předmětu v daném studijním oboru. Početné zastoupení mají pojmy vztahující se k vlastivědě. Zhruba 12 % tvoří pojmy zeměpisné (domácí i zahraniční), 5 % dějepisné (Karel IV., korunovační klenoty, bitva u Marathonu). Přírodověda obsahuje cca 25 % pojmů, přičemž pojmy se netýkají pouze výchozí botaniky, ale i zoologie, fyziky (Archimedův zákon, kladka), chemie (síra) aj. Oblasti výchov (hudební, výtvarná, tělesná) jsou zastoupeny překvapivě málo, cca po 3 procentech. Zbývající (přibližně třetina) pojmů spadá do oblasti běžného života a jejich třídění do předmětů není účelné.

Tematický výběr asociací je silně subjektivní a souvisí s celkovým zaměřením, vzděláním a zálibami respondenta (např. Rock for people jako asociace k městu Plzeň je daná patrně osobní zkušeností). Proto výše uvedené zastoupení jednotlivých předmětů zde není podkladem k diskusi o jejich vzájemných poměrech, ale pouze jako důkaz výchozí teze, že i z jednoho zvoleného bodu (botanika – stromy) se v průběhu cca 7–10 asociací

vytváří síť zasahující do všech předmětů. Tato síť se navíc rozšíří cca 2–5 faktografickými znalostmi, které student ke každé asociaci vyhledává.

Závěr

Výsledky orientačního pilotního průzkumu potvrdily potenciál metody AZA jako doplňkového nástroje při rozvoji celostního myšlení. Pro upřesnění metodických a didaktických postupů bude třeba provést další a podrobnější výzkumná šetření.

Diskuse a závěr

Jak již bylo předesláno, zde navrhovaná metoda asociace – znalost – asociace (AZA), je jednou z možných metod podporujících integraci oborů a rozvoj faktografických znalostí při zachování vysoké motivační hodnoty práce na bázi vlastního výběru žáků. V žádném případě se nemá stát další povinnou součástí školní výuky. Její aplikací u studentů učitelství pro 1. stupeň jsme však nabyli dojmu, že takovýto způsob práce s pojmy je nejen poučný, ale i zábavný vzhledem k velké volnosti způsobu řetězení pojmů, kterou poskytuje. Aktuální výsledky mezinárodního šetření TIMMS 2015 poukazují na skutečnost, že čeští žáci nemají ke škole dobrý vztah. Vyjádřili totiž v porovnání se zúčastněnými zeměmi OECD jednu z nejnižších sounáležitostí se školou a ze všech zemí do ní chodí nejméně rádi (ČŠI, 2016). Toto alarmující zjištění zde uvádíme proto, abychom podtrhli význam motivace, který se pojí s možností respektovat směr, popř. šíři poznání, který si žák / student sám dle svých zájmů vytyčí. Toto se v realizaci naší metody projevilo v různosti směrů, kterým se studenti ubírali.

Možný pozitivní vliv na posílení mezipředmětových vztahů prezentuje i příklad uvedený na obr. 4. Z výchozího slova „zvon“ jsou ve dvou krocích prezentovány znalosti z českého jazyka (zdrobněliny zvon – zvonek), chemie (bronz), fyziky (Ohmův zákon), biologie (pták zvonek zelený), ochrany přírody (endemit), ochrany zdraví (pandemie), dějin umění (Myslbek), dějepis (doba bronzová), starověká literatura (Homér). Je důležité, že široký interdisciplinární záběr potvrdila i většina seminárních prací studentů FP TUL zadaných v režimu metody AZA. Ukazuje se, že vytváření sítí poznatků mezi obory je pro studenty přirozenou aktivitou, kterou je třeba pouze rozvíjet.

Jsme si vědomi, že metoda AZA sleduje přirozené postupy lidského myšlení, které učitelé běžně využívají v rámci svých hodin. Za přínos a výhodu našeho přístupu považujeme její formalizaci do podoby jakéhosi volného mezioborového celku, díky němuž je pro studenty / žáky mnohem lépe uchopitelná.

Obrovským přínosem metody je posilování dovednosti sebeučení i vzájemného učení mezi žáky, čímž se automaticky a přirozeně posilují interpersonální vztahy v dětském kolektivu.

Necháváme k diskuzi další možnosti, jak implementovat metodu AZA do vyučování, jak často a v jakém rozsahu,

stejně jako možné způsoby kontroly a navazující aktivity.

V dnešní době stále probíhající specializace vzdělání a atomizace vědních oborů, je třeba výrazně posilovat prvky celostního přístupu ke vzdělávání a využívat k tomu všech dostupných a didakticky relevantních metod. Domníváme se, že zde prezentovaná metoda AZA (asociace – znalosti – asociace) by mohla být jednou z nich.

Literatura

Anděl, P., Gorčicová, I., Hlaváč, V., Miko, L., & Andělová H. (2005). *Hodnocení fragmentace krajiny dopravou.* Praha: Agentura ochrany přírody a krajiny ČR.

Anděl, P., Belková, H., Gorčicová, I., Hlaváč, V., Libosvár, T., Rozínek, R., Šikula, T., & Vojar, J. (2011). *Průchodnost silnic a dálnic pro volně žijící živočichy.* Liberec: Evernia.

Bendl, S., & Vonková, H. (2010). Využití pojmových map ve výuce pedagogiky. *Pedagogická orientace*. 20(1), 16–38.

Buzan, T. (2007). *Mentální mapování*. Praha: Portál.

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.

Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost. Práce s textovými informacemi napříč kurikulem.* Hradec Králové: Gaudeamus.

Hausenblas, O. (2015). *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ.* Praha: nákladem vlastním.

Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání.* Brno: Paido.

Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* Praha: ČŠI. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3

Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.

Košťálová, H. (2002). Jak byl vyvinut třífázový model učení. *Kritické listy*. 1(9). Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_trifazovy

Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Liptáková, L. & kol. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.* Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.

Montessori M. (2013). *Společnost Montessori*, o. s. *Praha*. Dostupné z: http://www.montessoricr.cz/maria-montessori/.

Miko, L., & Hošek, M. (Eds.). (2010). *State of nature and the landscape in the Czech Republic. Report 2009*. Praha: Agency for Nature Conservation and Landscape Protection of the Czech Republic.

Mezinárodní šetření TIMSS 2015, národní zpráva. (2016). Praha: ČŠI. Dostupné z: < http://www.

csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/timss__.pdf>.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn.* New York: Cornell University.

Novák, Z. (1988). *Volné slovní párové asociace v češtině.* Praha: Academia, ČSAV; Pedagogický ústav J. A. Komenskeìho.

Petty, G. (2013). *Moderní vyučování.* Praha: Portál.

Průcha J. (Eds.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzděláván. (2017). Praha: MŠMT. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2015). Praha: MŠMT. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/41216/.

Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.

Spilková, V., Tomková, A. & kol. *Kvalita učitele a profesní standard.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Šlapal, M., & Košťálová, H. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC.

Tomášek, V., Basl, J., & Janoušková, S. (2016). *Mezinárodní šetření TIMSS 2015. Národní zpráva.* Šumperk: ČŠI.

Vykoukalová, V., & Wildová, R. (2013). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v primární škole.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod.* Praha: Grada.

Doc. RNDr. Petr Anděl, CSc,
PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.
Katedra primárního vzdělávání
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci
petr.andel@tul.cz
vera.vykoukalova@tul.cz

GRAMOTNOST, PREGRAMOTNOST
A VZDĚLÁVÁNÍ, 2, 1, 101–123

Psaný projev žáků pátých ročníků

Written Expression among Fifth Grade Pupils

Michaela Karasová, Anna Kucharská

Abstrakt: V předloženém příspěvku se zabýváme problematikou psaného projevu („written expression") u žáků pátých ročníků. Těžištěm sdělení je zprostředkování výsledků výzkumného projektu, v rámci něhož došlo k vytvoření diagnostické zkoušky, která byla zadávána žákům 5. ročníků ZŠ a která sledovala písemnou produkci dětí. Při její konstrukci jsme se inspirovali některými zahraničními nástroji a jedním nástrojem z České republiky, který je užíván u studentů vysokých škol (Cimlerová, et al., 2014). Naším dalším cílem bylo ověřit vypovídající hodnotu navrženého testu psaného projevu u žáků pátých ročníku a výkon žáků porovnat z hlediska pohlaví, užívaného vzoru písma (vázaný projev, *Comenia Script*) a přítomnosti specifických obtíží.

Sběr dat probíhal skupinovou administrací. Výzkumné studie psaného projevu se zúčastnilo celkem šest základních škol. Získali jsme data celkem od 125 žáků pátých ročníků. Do vzorku, u kterého jsme provedli statistické vyhodnocení dat, jsme zařadili na základě náhodného výběru 48 žáků bez specifických obtíží a všech 8 žáků se specifickými obtížemi.

V testu psaného projevu byl z hlediska pohlaví prokázán statisticky významný rozdíl ve výsledcích subtestu *Počet slov, Počet vět, Počet souvětí, Kompozice textu*, *Obsah textu* a v celkovém skóru. Dívky v těchto kategoriích skórovaly statisticky významně lépe než chlapci. Mezi skupinami rozdělenými z hlediska vzoru písma se statisticky významné rozdíly neprokázaly v žádném subtestu ani v celkovém skóru. Mezi skupinou žáků s SpO a skupinou žáků bez SpO se prokázaly statisticky významné rozdíly jen v subtestu *Počet souvětí*. V žádném jiném subtestu ani v celkovém skóru se mezi těmito skupinami rozdíly neprokázaly.

Reliabilita testu je 0,752 (Cronbachovo alfa), byly prokázány korelační vztahy mezi vytvořenými hodnotícími kritérii, s výjimkou vztahů mezi *Pravopisem a tvaroslovím*, *Obsahem textu* a *Parafrázemi vět*.

Dosažené výsledky budou využity pro konstrukci definitivního nástroje pro hodnocení psaného projevu.

Klíčová slova: psaní, psaný projev, porucha psaného projevu, diagnostika psaného projevu

Abstract: In the present paper, we deal with the mapping of the issue of written expression among fifth-grade pupils. In the introduction of this paper we define the term „written expres-

sion“ and place it in the framework of both our and foreign literature, including pointing out problems in written expression and the possibilities of its diagnosis.

The focus of the research report is to mediate the results of research project. During this project a diagnostic test was assigned to the fifth-grade pupils of primary school and monitored the production of children in written expression. During the creation of the diagnostic test we were inspired by some foreign diagnostic instruments and one diagnostic instrument from the Czech Republic, which is used by university students (Cimlerová, et al., 2014). Our next goal was to verify the predictive value of the proposed written expression test among fifth grade pupils and to compare pupils' performance in terms of gender, font pattern (bound font, Comenia Script font) and the presence of specific difficulties.

Data collection was conducted by a group administration. A total of six elementary schools took part in research studies of the written expression. We have collected data from 125 fifth-grade students. We randomly selected 48 pupils without specific difficulties and all 8 pupils with specific difficulties were randomly assigned to the sample in which we performed a static data evaluation.

In the test of written expression, a statistically significant difference was found in the results of the subtest *Number of words, Number of sentences, Number of conjectures, Composition of text, Text content* and overall score. Girls scored statistically significantly better than boys in these categories. There were no statistically significant differences between the subgroups divided by the term of font pattern in any subtests nor the overall score. There were statistically significant differences between the group of pupils with specific difficulties and the group of pupils without specific difficulties only in the subtest *Number of conjectures*. Differences between these groups have not been confirmed in any other subtests or overall score.

The reliability of the test is 0.752 (Cronbach's alpha). Correlation relationships have been established between the established evaluation criteria, with the exception of the *Spelling and morphology*, the *Content of the text* and the *Paraphrase of sentences*.

The results obtained in this study will be used to construct a definitive tool for evaluation of written expression.

Key words: writing, written expression, disorder of written expression, diagnosis of written expression

Úvod

Současná doba klade velké nároky na gramotnostní dovednosti, jejichž rozvoj je v počátku vzdělávání cílem a posléze se stává prostředkem dalšího vzdělávání. Úroveň gramotnostních dovedností jedince ovlivňuje profesní a společenské uplatnění. Kromě čtení patří mezi nejdůležitější gramotnostní dovednosti i psaní – jedná se o dovednost napsat čitelně, pravopisně správně a srozumi-

telně text, který je nositelem určitého významu. Buduje se postupně, jednotlivé roviny, které si žák osvojuje, se vzájemně propojují a doplňují.

V současné době jsme svědky posunů týkajících se forem psaní – např. se rozšiřují vzory psaní, kterými se žáci učí psát – a to nejenom v České republice, ale i v zahraničí (Kučerová, Kucharská et al., 2018). Diskutována je také otázka psaní na klávesnici – kdy a jak by se mělo dítě s tímto nově potřebným způsobem psaní setkávat a jak by mělo být v rozvoji této dovednosti podpořeno metodicky a didakticky. Sledována bývá také změna formy písemného sdělení v krátkých elektronických zprávách (SMS, e-mail).

Poměrně opomíjenou stránkou psaní je jedna rovina, které se budeme věnovat v tomto příspěvku – jde o vyvrcholení procesu psaní, tedy rovina samostatné písemné produkce. Samotný pojem *psaný projev* (případně *písemné vyjádření*) přejímáme z anglického výrazu „written expression" – jedná se o dovednost jedince vyjádřit adekvátně své myšlenky psanou formou řeči. Aby byl toho schopen, musí mít z našeho pohledu rozvinuty tři složky psaní.

V první rovině psaní jde o zvládnutí grafomotorických aspektů psaní – zde bychom mohli upozornit na pojmy *písmo, rukopis, písařské dovednosti*. Rozvoj této roviny začíná již v předškolním věku, zejména prostřednictvím kresby. Stěžejním je ale raný školní věk, ve kterém se žák učí psát. Výsledkem by měl být čitelně napsaný produkt, který respektuje užívaný vzor pro psaní. I když je to u nás důležitá sledovaná i diskutovaná proměnná, v zahraničních konceptech, jak bude popsáno dále, se příliš rukopisná stránka psaní nesleduje. Ve druhé rovině se pozornost přesouvá k osvojování si pravopisu a gramatických pravidel. Zde jde o to, aby byl výsledný produkt napsán správně, bezchybně, dle kodifikace spisovného jazyka. Caravolasová a Volín (2005) pro tuto rovinu používají termín *pisatelské dovednosti*. Na tuto rovinu bývá nejvíce soustředěna pozornost – problémy v ní jsou výrazné a rozpoznatelné, učitele i rodiče upozorňují na problém dítěte, které v písemném projevu chybuje a zaostává za svými vrstevníky.

Jakmile jsou první dvě roviny zvládnuty (samozřejmě se prolínají, jsou rozvíjeny současně, oddělení je jen umělé) a žák ovládne rukopis, pravopis a gramatiku psaného jazyka, otevírá se mu prostor pro to, aby sám začal produkovat text a využívat psaní jako prostředku *vyjádření vlastních myšlenek* (Karasová, 2018). V této rovině je jedinec schopen konstruovat smysluplný text – a to jak text, který má být reakcí na nějakou pobídku (např. slohová práce na dané téma, popis událostí, zpracování resumé přečteného textu, atd.), tak text, který vychází ze zcela vlastního popudu autora a obsahová stránka je zcela v jeho rukou (např. zápisky, deníček). Nutné je upozornit, že i zde je oddělení od ostatních rovin umělé. Zájem dítěte o spontánní vyjádření pomocí psaní vidíme už od předškolního věku, kdy některé děti zapisují slova, podepisují se, chtějí vyjádřit své myšlenky, pomáhají si např.

kresbou, kterou doplňují jednoduchými nápisy. A podobně je tomu ve věku školním – i když je psaný projev zatím neukončený a nedokonalý, může mít žák zájem o vyjadřování pomocí psaní a může tak činit, i jen v jednoduché formě.

Pokud pojem psaný projev takto ukotvíme, je zřejmé, že by neměla být opomíjena ani jedna jeho rovina. Jsou součástí nároků školního vzdělávání v mladším školním věku (resp. dle RVP u žáků na konci 1. st. ZŠ), spadají však i do rámce sledování případných obtíží žáků a hledání vhodných přístupů k jejich překonání, tedy do oblasti psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky a intervence. Hodnocení dosažené úrovně a kvality psaní je běžnou součástí poradenské diagnostiky (zejména s ohledem na specifickou poruchu psaní a pravopisu – tj. *dysgrafii* a *dysortografii*). Doposud se u nás ale málo pracuje s poruchou psaného projevu ve smyslu formulačních potíží či problémů s tvorbou textů, naopak v zahraničí se tomuto problému věnuje celá řada autorů (viz dále). V tuzemském prostředí bohužel existuje jen málo zdrojů a výzkumných studií, které by se zabývaly písemným projevem v jeho komplexním pojetí u dětí mladšího školního věku. Dosud ani nevznikly pro námi uváděnou třetí rovinu písemného projevu adekvátní diagnostické nástroje, zatímco v zahraničí takových nástrojů nalezneme hned několik.

Snahou tohoto příspěvku je na dané téma upozornit a seznámit čtenáře s prvním výzkumným ověřování psaného projevu u žáků na konci mladšího školního věku, a to v jeho komplexním pojetí. V první řadě se ale podívejme na některé důležité teoretické aspekty problematiky.

Teoretické aspekty

Psaný projev

Nejdříve je nutné si přesněji vymezit pojem psaného projevu a seznámit se se zahraničními pojetími. Pojem může být chápán různými způsoby, ale v našem případě se jedná o komplexní jev, který v sobě zahrnuje znalosti gramatických pravidel, techniky psaní a dovednost napsat souvislý smysluplný text (Farrall, n. d.). Proces tohoto psaní spojuje kognici, jazyk a motorické dovednosti (Saini et al., 2012). V českém prostředí najdeme zmínku o tzv. *psaní s porozuměním,* které představuje schopnost přijatelným způsobem se vyjádřit (Vágnerová; in Svoboda et al., 2009). Přesnou definici psaného projevu, se kterou nyní pracuje zahraniční odborná literatura, tedy nenajdeme, jedná se o dovednost tvořit delší text s osvojenými pravidly týkajícími se práce s jazykovými prostředky.

Na psaný projev mají vliv některé faktory. Můžeme je kategorizovat jako *dovednosti nižší a vyšší úrovně*. Jako dovednosti nižší úrovně označujeme *pravopis* a *rukopis*. Tyto dvě dovednosti, pokud jsou oslabeny, omezují dovednosti vyšší úrovně, kam řadíme *plánování, kontrolu psaní, formulaci myšlenek, opravu textu* apod. (Berninger et al., 1992; 1994; 1996; in Puranik et al., 2012; Lienemann et al., 2009). Při

oslabení nižších dovedností dítě svoji pozornost vědomě směřuje k formování písmen (rukopisu) a k pravopisu, a již mu nezbývá tolik pozornosti a kognitivních zdrojů na komponování samotného textu. Druhým faktorem, který ovlivňuje psaný projev, jsou dovednosti vyšší úrovně neboli *kognitivní schopnosti*. Za tyto kognitivní komponenty, které mají vliv na psaní, můžeme považovat exekutivní funkce jako je plánování, organizování, porozumění a kontrolu, a dále i pracovní paměť (Hajovsky et al., 2017). Z uvedených informací můžeme potvrdit, že psaný projev je opravdu komplexním jevem a při problémech v psaném projevu je třeba zvažovat jak kognitivní schopnosti, tak pravopis a rukopis. Psaný projev je také dovednost, do které se promítají některé další charakteristiky, jako jsou např. poruchy učení, pohlaví, věk ale i socioekonomický status.

Porucha psaného projevu

Terminologie poruch psaní prošla vývojem, jednotlivé manuály (např. MNK, DSM) se mohou od sebe drobně lišit. Není cílem tohoto příspěvku podat rozbor vývoje termínů poruch psaní, zmíníme jen nejdůležitější koncepty.

V českém prostředí se pracuje s pojmem *dysgrafie* (specifická porucha psaní) pro označení problémů v grafomotorickém aspektu psaní, zahrnujícími dovednost napodobit a osvojit si tvary písmen, propojit je do slov, a to tak, aby bylo písmo čitelné. Dále je to *dysortografie* (specifická porucha pravopisu), jejímž projevem je neschopnost dítěte naučit se správně písemně psát. Třetí rovina písemného projevu, tj. samostatné písemné vyjádření, nebývá (až na již zmíněné psaní s porozuměním) v uvedených kategoriích poruch psaní specifikována – nenajdeme je v publikacích Matějčka (1995), Zelinkové (2003), Bartošové (2012) aj.

Mezinárodní klasifikace nemocí (MNK-10), která je užívána i v ČR, zahrnuje problémy v psaní do kategorie *Poruch psychického vývoje* (F80-89), konkrétně F81 *Specifické vývojové poruchy školních dovedností*. Jednotka F81.1 *Specifická porucha psaní a výslovnosti* obsahuje obtíže v písemném projevu, pokud nejsou důsledkem problémů ve čtení. Typickým projevem je narušená schopnost výslovnosti a dovednost správně psát slova. Do kategorie dle manuálu nepatří problémy žáků s izolovanými problémy v rukopisné stránce psaní – mohou být však doprovodným jevem problémů s pravopisem. Mohli bychom tedy tento popis propojit s dysortografií, jak ji u nás používáme. Dysgrafii jako takovou v daném manuálu nenajdeme, problémy s rukopisem jsou dávány do spojitosti se specifickými vývojovými poruchami motorických funkcí (F82). Zajímavé je, že v rámci kategorie F81 najdeme i tzv. *jiné vývojové poruchy školních dovedností* (F81.8), které zahrnují *vývojovou expresivní poruchu psaní*. I když zde není zmíněn přesnější popis obtíží, je pravděpodobné, že se jedná o poruchu samostatného vyjadřování pomocí psaní.

Jak uvádí někteří autoři, o poruše

psaného projevu je zatím známo málo (např. Bressert, 2017), větší pozornost je věnována poruchám čtení a matematiky. Důvodem, proč se ale touto poruchou zabýváme, je klasifikace mentálních poruch uvedená v DSM-5. Tento diagnostický manuál v kapitole týkající se specifických poruch učení[1] hovoří *o poruše v psaném projevu* („disorder of written expression"). Pod tuto oblast spadají projevy *a) v pravopise*[2]*, b) gramatice a interpunkci a c) v jasnosti a organizaci psaného projevu* (DSM-5, APA, 2013)[3]. Manuál ještě více specifikuje obtíže v psaném projevu – jedinec s touto poruchou dělá vícenásobné gramatické nebo interpunkční chyby ve větách, užívá slabou organizaci vět a odstavců v textu, jeho písemné vyjádření myšlenek postrádá jasnost, má extrémně špatný rukopis.

Důvodem, proč se u nás o tomto aspektu poruch písemného projevu zatím příliš nemluví a nevznikají diagnostické nástroje odhalující tento problém, může být právě rozdílný systém klasifikace nemocí MKN-10 a DSM-5, přičemž čeští odborníci vycházejí hlavně z prvně jmenovaného.

Bressert (2017) k poruše psaného projevu doplňuje, že dovednosti a schopnosti v psaní jsou na základě testování pod očekávanou hranicí vzhledem k věku, inteligenci a vzdělání a že porucha významně interferuje s akademickým úspěchem nebo s aktivitami běžného života, které vyžadují psaní a tvorbu textu. Jedinci mohou mít problém vytvářet ideový záměr psaní, tvořit smysluplné věty, seřadit a zorganizovat své myšlenky do textu a správně používat gramatická pravidla (DSF, 2014). Některé děti mohou mít problém například v produkci čitelného rukopisu či v pravopise, zatímco jiné děti mají potíže s organizováním myšlenek a nápadů při psaní (Saini et al., 2012). Autoři článku dále popisují, že děti mohou poruchu psaného projevu často zažívat tak, že jejich myšlenky běží rychleji, než je jejich ruka dokáže přepsat nebo přeložit do psaného pro-

---

[1] Pokud bychom měli krátce zmínit, v čem se liší DSM-IV od DSM-5, tak je to v pojetí samotného celku problémů ve školních dovednostech. V DSM-V se terminologie vrací k označení „specific" learning disabilities (v DSM-IV to byly jen „learning disabilities"). Nová klasifikace má odlišný přístup k poruchám učení než předchozí vydání, rozšiřuje kategorii tak, aby zvýšila diagnostickou přesnost a efektivně se zaměřila péči u dětí se specifickými obtížemi. Specifická porucha učení je nyní jednou, celkovou diagnózou, zahrnující nedostatky, které mají vliv na dosažené akademické výsledky. Spíše než omezit poruchy učení na diagnostiku, zejména v oblasti čtení, matematiky a psaného výrazu, kritéria popisují nedostatky obecných akademických dovedností a poskytují podrobná kritéria pro tzv. domény – problémy v oblasti čtení, matematiky a písemného projevu. Pozornost je věnována i závažnosti obtíží a je dáván důraz na podporu vývoje příslušných dovedností v předškolním věku (APA, 2013).

[2] Přesněji řečeno, „spelling accuracy", přesnost ve spelování – tento aspekt není v češtině řešen, mohli bychom k němu analogicky přiřadit dovednost správného zápisu slov z hlediska pořadí a správně napsaných písmen.

[3] Přesněji řečeno, „spelling accuracy", přesnost ve spelování – tento aspekt není v češtině řešen, mohli bychom k němu analogicky přiřadit dovednost správného zápisu slov z hlediska pořadí a správně napsaných písmen.

jevu na papíře. Jak si můžeme všimnout, popisovaných symptomů poruchy psaného projevu je hodně a autoři se často liší ve výčtu obtíží. Zatím neexistuje jednotný obraz této poruchy. Jako možný zdroj potíží v psaném projevu jsou uváděny potíže v mentálních aktivitách nižší úrovně, které jsou zodpovědné za rukopis, pravopis, výběr slov a spojení vět (Uhry & Shepherd, 1993; in Saini et al., 2012). Automatizace těchto aktivit uvolňuje zdroje pro aktivity vyšší úrovně, které se následně starají o obsah, organizaci a jasnost psaní.

Při studiu problematiky psaného projevu se také dočteme o souvislosti psaného projevu s dalšími oblastmi, jako je *čtení* a *mluvený jazyk*. Mluvený a psaný jazyk spolu úzce souvisí, jelikož mluvený projev je jakýmsi předstupněm toho psaného, a proto ho ovlivňuje (Shanahan, 2006; in Puranik et al., 2012). Pokud má jedinec omezenou slovní zásobu, či nějakou další slabinu v mluveném projevu, má jako spisovatel k dispozici nedostatek slov či jiných prostředků a jeho text je méně precizní či kratší (Puranik et al., 2012). Podle jednoho výzkumu právě mluvený jazyk predikuje schopnost výpravného psaní u žáků 3.–5. ročníků (Hooper et al., 2010; in Puranik et al., 2012). Stejně tak má na psaný projev vliv čtení. Ze čtení je možné pochopit správnou strukturu vět, strategii vytváření vhodných vět a odstavců a složení jednoduchého textu (DSF, 2014). Čtením si děti ukládají vzorce, které formují stavební kameny písemného projevu. Tyto souvislosti mají jistě vliv na samotný psaný projev žáků, a proto bylo nutné je alespoň krátce zmínit.

Diagnostika psaného projevu

Hodnocení psaní a jeho předpokladů je součástí tuzemské poradenské diagnostiky, existují diagnostické koncepty s kvalitativní i kvantitativní metodologií pro hodnocení problémových okruhů psaní. Zatím ale není kladen důraz na zmiňovanou dovednost formulovat psaný text[4]. V zahraničí objevíme hned několik testů či testových baterií, které se věnují psanému projevu a většina z nich je použitelná u dětí mladšího školního věku. V českém prostředí se však s žádným z těchto testů běžně nepracuje. Naše odborná diagnostika má zatím k dispozici pouze jeden test, který se z části věnuje psanému projevu, ale bohužel je určen jen dospělé populaci od 18 let a je jím *Resumé* z baterie testů *DysTest* (Cimlerová et al., 2014).

V této části se budeme věnovat přístupům k diagnostice psaného projevu. Většina testů přistupuje k psanému projevu po svém a test psaného projevu reflektuje pohled autorů na danou problematiku (Farral, n. d.). Podle Farrall (n. d) je výhodné, pokud se psaný projev

[4] Kvalitativní rozbor potíží v psaní (rukopis, pravopis) u dětí školního věku uvádí např. již Matějček (1995), kvantitativní stránku pomocí standardizovaného nástroje najdeme např. u Caravolasové a Volína (2005) – ani zde se však nesleduje schopnost samostatné aktivní písemné produkce.

hodnotí v rámci úkolů, kde má jedinec napsat delší text. Testy, se kterými jsme se blíže seznámili, tuto položku zpravidla obsahují. Každý test ale využívá jiný podnětový materiál, aby ověřil dovednosti dětí v psaném projevu a případně odhalil jeho slabiny.

Při studiu dostupných testů[5], které obsahují položky testující psaný projev, jsme dospěli k několika závěrům. Jako podstatné pro hodnocení psané exprese se ukázalo zařadit úkol, který je založen na psaní příběhu či eseje. Jako podnětový materiál pro psaní příběhu může být využit obrázek, nedokončený příběh či podnětový text. Jednotlivé testy většinou hodnotí podobné proměnné, jako je užitý slovník, obsah příběhu, délka příběhu, struktura vět a organizace textu, popis postav, tematická zralost a myšlenka příběhu, zájem o čtenáře anebo humor. Kromě psaného projevu se většina testů věnuje i zkoumání formálních náležitostí psaní jako je pravopis a gramatika, schopnost psaní logických vět, ale i schopnosti studentů identifikovat a opravit chybu. Testování psaného projevu je zatím omezeno na menší počet testového materiálu než například testování čtení. Jak jsme zmínili výše, v České republice se tomuto tématu věnuje zatím jen *DysTest*, který je určen dospělé populaci (Cimlerová et al., 2014). Je však možné v existujících testech nalézt inspiraci pro tvorbu vlastní testové baterie i pro tvorbu hodnotícího systému k tomuto testu. Tuto baterii je však třeba tvořit s ohledem na schopnosti a zájmy dětí mladšího školního věku.

Návrh takového testu a hodnocení se uskutečnil v rámci diplomové práce (Karasová, 2018) s názvem *Psaný projev u žáků 5. ročníků*. Jednalo se o první pokus vytvořit test pro žáky mladšího školního věku v českém prostředí, ve kterém byl kladen důraz na samostatné psaní žáků. V poradenské diagnostice se využívá *opisu* a *přepisu textu* a dále pak *diktátu*. Sledována je přitom kvalita psaní a písma (proces psaní, výsledky psaní po stránce rukopisné), dále pak pravopisná stránka – chybovost v psaní. Samostatné psaní v poradenské diagnostice zatím chybí. Dokonce se můžeme setkat s názorem (např. i u učitelů), že žák s poruchou učení má problém s rukopisem a se správností písemné produkce, ale že se porucha učení nevztahuje na jeho schopnost tvorby textů. Žák by tak měl být schopen správně text formulovat, měl by se umět písemně vyjádřit.

Cíl výzkumu

V předloženém příspěvku vycházíme z diplomové práce (Karasová, 2018), která se věnovala problematice psaného projevu a která reagovala na skutečnost, že se v českém prostředí tématu

[5] Např. *Woodcock-Johnson IV Tests of Achievement* (WJ IV), in Villarreal (2015), *Test of Written Language* (TOWL-4), in Farrall (n. d.), *Test of Early Written Language* (TEWL-3) in (Hresko et al. (2012), *Kaufman Test of Educational Achievement* (KTEA-III) in Kaufman & Kaufman (2014), aj.

psaného projevu („written expression“) zatím nikdo příliš výzkumně nevěnuje a diagnóza poruchy psaného projevu v jeho komplexnosti je u nás zatím téměř nepopsána.

Základním cílem bylo zmapovat a zhodnotit oblast psaného projevu u žáků 5. ročníků základních škol, kdy by již žáci měli být schopni samostatné kvalitní psané produkce, jelikož mají dostatečně upevněn pravopis i rukopis. Dílčím cílem výzkumu byl návrh testu psaného projevu, který by byl pro takto staré děti zajímavý a zároveň by přitom interindividuálně rozlišoval. Test byl navržen na základě analýzy vybraných zahraničních a českých testů. Současně bylo nutné navrhnout systém hodnocení tohoto testu, který by se opíral o způsob hodnocení testů psaného projevu ve světě i u nás. Dalším dílčím cílem bylo u zvolené věkové skupiny žáků porovnat výkon stanovených skupin v testu psaného projevu. Žáky jsme mezi sebou porovnávali z hlediska pohlaví, z hlediska vzoru písma (vzor vázaný a vzor nevázaný neboli *Comenia Script*) a z hlediska přítomnosti či nepřítomnosti poruch učení ve stanovených parametrech. Ve výzkumu nás také zajímalo, do jaké míry spolu korelují výsledky v jednotlivých subtestech. Nedílnou součástí bylo také zjistit reliabilitu nově vytvořeného testu. Na základě těchto cílů jsme si kladli několik výzkumných otázek:

- Jakých aspektů si musíme všímat při hodnocení psaného projevu
- Má vzor písma vliv na kvalitu a rozsah vlastní psané produkce žáků?
- Zaznamenáme rozdílné výsledky v psaném projevu u chlapců a dívek?
- Liší se výkon v psaném projevu žáků s SpO oproti žákům bez SpO?

Metodologie

Použité metody

Jelikož v České republice dosud neexistuje diagnostický nástroj, pomocí kterého bychom mohli posuzovat psaný projev dětí mladšího školního věku v jeho komplexním pojetí, vytvořili jsme návrh takového testu. V rámci diplomové práce byl navrhnut test se čtyřmi úkoly, které byli žáci schopni zvládnout v jedné vyučovací hodině. Při koncipování tohoto testu jsme vycházeli z testů psaného projevu již existujících především v zahraničí. Z testů vzniklých v českém prostředí jsme nejvíce inspirace nalezli v *DysTestu* (Cimlerová et al., 2014).

První úkol v testu byl zaměřen na takzvané „dlouhé“ psaní. Většina dostupných testů psaného projevu obsahuje právě položku, ve které je po respondentech vyžadováno spontánní psaní na základě inspirace předloženým příběhem či obrázkem. V navrženém testu byla pro první úkol využita jako podnětový materiál nedokončená pohádka, která byla zvolena vzhledem k věku a atraktivnosti pro žáky mladšího školního věku. Jako výchozí zdroj pro výběr pohádky jsme zvolili knihu *Nedokončené pohádky* (Slabý, 2013). Z této knihy byla vybrána pohádka o tradiční postavě Ježibaby, jejíž příběh obsahuje i prvky humoru.

Pohádka pracuje na jednoduchém principu – děj pohádky je v určitém vypjatém okamžiku přerušen, což probouzí dětskou fantazii a láká děti vymyslet si pokračování a zakončení příběhu (Slabý, 2013). Inspirativnost této pohádky jsme ověřovali v rámci pilotního šetření.

Další tři úkoly testu byly zaměřeny na ověřování jazykových schopností dětí a také na ověření porozumění pohádce z prvního úkolu. Ve druhém i třetím úkolu jsme záměrně vybrali obtížná či neobvyklá slova, která se v pohádce objevila. Druhý úkol byl zaměřen na tvorbu synonym. Vybráno bylo celkem pět slov ze zvolené pohádky, ke kterým měli žáci dotvořit synonyma. Ve třetím úkolu měly děti za úkol spojovat uvedená slova. Jednalo se v podstatě o pasivní porozumění synonymům, kdy měli žáci v prvním sloupečku celkem sedm slov vybraných z pohádky a k těmto slovům měli správně přiřadit jejich významový ekvivalent z druhého sloupce.

Poslední, čtvrtý, úkol se týkal parafráze dvou vybraných vět z pohádky. V tomto úkolu jsme sledovali věrnost předloze a zachování smyslu vět.

K výše představenému testu byl taktéž navržen vlastní systém hodnocení inspirovaný existujícími testy. Test jsme v rámci hodnocení rozdělili do tří větších subtestů. Jedná se o subtest *Pohádka*, *Synonyma* a *Parafráze vět*. V každém z těchto subtestů se zaměřujeme na předem stanovená kritéria a hodnotíme zde několik kategorií. Maximum bodů, které bylo za test možné získat je 20, přičemž se u každé stanovené položky pracovalo s hodnotící škálou 0 až 2 body. Čím vyšší bodové ohodnocení v daném kritériu žák získá, tím je jeho výkon v daném testu lepší, kvalitnější. Při hodnocení se zabýváme jak formálním, tak obsahovým hlediskem.

V rámci prvního úkolu (subtest *Pohádka*) jsme hodnotili hned několik parametrů vyprodukovaného textu. U prvních tří oblastí hodnocení pracujeme s číselným údajem týkajícím se *Počtu slov*, *Počtu vět* a *Počtu souvětí* v textu. Tyto údaje nám mohou pomoci hodnotit takzvanou *kompoziční plynulost* (např. Wechsler, 2005; in Babayiđit, 2015) a slouží k porovnání rozsahu písemné produkce napříč výzkumnými skupinami.

U prvního úkolu také hodnotíme *Pravopis a tvarosloví*, přičemž si blíže všímáme množství a typologii chyb ve vyprodukovaném textu. Jako hraniční pásmo chybovosti v celém textu jsme zvolili hodnotu 7 % chyb na celý text (Matějček, 1995). Jako třetí v *Pohádce* hodnotíme *Kompozici textu*. Při tvorbě tohoto hodnocení jsme se inspirovali v již zmíněném DysTestu (Cimlerová et al., 2014), který kompoziční výstavbu textu posuzuje ve dvou podkategoriích – koheze textu a celková koherence. V rámci *Koheze textu* posuzujeme výstavbu vět a souvětí, vazby mezi větami a jejich srozumitelnost pro čtenáře. U posuzování *Koherence textu* si všímáme výsledné soudržnosti textu, logické návaznosti jednotlivých vět a celkového smyslu příběhu.

Poslední částí, která se v rámci prvního subtestu *Pohádky* hodnotí, je *Obsah textu*. V rámci této kategorii hodnotí-

me dvě podkategorie. První z nich jsou *Dějové linie*, ve kterých posuzujeme počet dějových linií s množstvím uvedených informací a detailů, které pisatel zmíní, než převypráví celý příběh. Druhou podkategorií je hodnocení užitého *Slovníku*. Posuzujeme zde užitou slovní zásobu, adekvátnost výběru jazykových prostředků v textu a také užívání neobvyklých či kreativních slov a slovních spojení.

Úkol č. 2 a 3 jsme v rámci hodnocení spojili do jednoho většího subtestu s názvem *Synonyma*. Úkol č. 2, který v testu po respondentech žádá tvorbu synonym ke zvoleným slovům, zařazujeme v rámci hodnocení do kategorie *Aktivní porozumění synonymům*, kde žáci získávají body za zvolení vhodného a přiléhavého synonyma k danému slovu.

V úkolu č. 3 jsme ověřovali *Pasivní porozumění synonymům*. Zde se bodové ohodnocení odvíjí od počtu správně přiřazených dvojic slov.

Poslední úkol byl zaměřen na dovednosti parafrázovat předložený text (*Parafráze vět*). Nejvíce bodů, tedy 2 body, přiřazujeme, pokud žák parafrázuje celou větu, zachová všechny podstatné faktory a drží význam předlohy.

Výzkumný vzorek

Výzkum k diplomové práci byl zaměřen na žáky pátých ročníků základních škol. Tato konkrétní věková skupina byla zvolena záměrně proto, že v tomto ročníku je již v rámci výuky kvalitně osvojena a procvičena oblast grafomotoriky i oblast gramatických pravidel, uplatňujících se v psaných textech. Žáci těchto ročníků mají tedy již teoreticky dost prostoru pro to, aby svou pozornost přesunuli od rukopisu a pravopisu, který by měl být v tomto věku již automatizován, právě k samostatnému psanému projevu. Jinak řečeno, k využití psaní jako formy vyjádření vlastních myšlenek.

Celkový počet oslovených respondentů v pátých třídách byl 125 žáků z celkem šesti základních škol. Respondenti pátých ročníků ze tří z oslovených škol psali vázaným vzorem písma, ve třech školách žáci psali vzorem písma *Comenia Script* (dále též CS). Pro realizaci samotného výzkumu byla zvolena jen část dětí z celkového počtu vhodných respondentů. Abychom zachovali rovnoměrné rozložení počtu dětí v rámci pohlaví i v rámci vzoru psaného písma, vylosovali jsme náhodně z každé školy 4 chlapce a 4 dívky. Z výběru finálního vzorku dětí jsme primárně záměrně vyčlenili žáky se specifickými obtížemi, kteří tak tvořili samostatnou skupinu čítající 8 respondentů. Tato skupina byla ponechána i při takto nízkém počtu žáků, jelikož nás zajímalo porovnání žáků se specifickými obtížemi se žáky bez těchto obtíží. Získané výsledky však vnímáme pouze jako orientační a také informační pro další směřování navazujícího šetření.

Konečný vzorek respondentů, jejichž písemné projevy jsme analyzovali, tvořilo 24 dívek a 24 chlapců bez specifických obtíží, z toho 12 chlapců a 12 dívek píšících vázaným písmem a 12 chlapců a 12 dívek píšících CS. Žáků se specifickými

Tabulka 1. Počet respondentů

Škola	Počet chlapců	Počet dívek	Celkem dětí bez specifických obtíží	Celkem dětí se specifickými obtížemi	Celkový počet dětí	Vzor písma
A	4	4	8	0	8	VP
B	4	4	8	1	9	CS
C	4	4	8	2	10	CS
D	4	4	8	0	8	VP
E	4	4	8	4	12	CS
F	4	4	8	1	9	VP
Celkem	24	24	48	8	56	VP (25) / CS (31)

Pozn. CS…. Comenia Script, VP…. vázané písmo

obtížemi (SpO)[6] bylo celkem 8, bez dalšího rozlišování pohlaví či vzoru písma (tabulka č. 1).

Realizace výzkumu

Prvním krokem výzkumu bylo navrhnout test psaného projevu i s jeho hodnocením. Po návrhu testu byla oslovena jedna základní škola v hlavním městě Praze s žádostí o pilotáž testu v jednom z pátých ročníků. Na základě pozorování i následného zhodnocení testu byly některé formální náležitosti testu upraveny.

Následně mohl být realizován sběr dat k výzkumu, který proběhl v květnu a červnu 2016. Sběr dat k výzkumu proběhl ve spolupráci s kolegyní pracující na výzkumném projektu Grantové agentury Univerzity Karlovy. Díky této spolupráci bylo autorce projektu umožněno navázat kontakt s některými oslovenými školami. Ve vybraných školách byl zadán test navržený žákům pátých ročníků. Na zadávání a práci s testem byla těmto žákům vyhrazena vždy jedna vyučovací hodina (45 minut). Test byl zadáván podle předem navrženého systému administrace ve všech třídách stejným způsobem.

Výsledky a interpretace

V rámci diplomového úkolu byly testy celého vybraného vzorku dětí bez SpO

[6] Žáci se specifickými obtížemi byli poměrně heterogenní skupinou, zahrnovala nejen žáky s SPU, ale také žáky se specifickou poruchou chování a vývojovou dysfázií, údaje byly získávány od rodičů. U všech těchto skupin lze očekávat z různých důvodů slabší výkon ve sledovaných parametrech.

Tabulka 2. Reliabilita hodnotícího systému psaného projevu

Test/subtest	Cronbachovo alfa
Celkový skór	0,752
Pravopis a tvarosloví	0,716
Kompozice textu	0,635
Obsah text	0,715
Synonyma	0,708
Parafráze vět	0,758

(n=48) i dětí s SpO (n=8) skórovány dle navrženého systému hodnocení. Na základě tohoto hodnocení jsme mohli porovnávat jednotlivé skupiny napříč subtesty. Při práci se získanými daty jsme výsledky rozdělili do několika skupin. První dělení bylo na základě pohlaví, na chlapce a dívky v celém souboru dětí bez SpO. Druhé dělení proběhlo také v souboru dětí bez SpO, a to podle vzoru písma. Získali jsme tedy dvě skupiny – *Comenia Script* (CS) a vázané písmo (VP). Ve třetím bodě jsme porovnávali celkové výsledky souboru probandů bez SpO a souboru probandů s SPO. Skupinu dětí s SPO jsme kvůli nízkému počtu již dále nerozdělovali podle pohlaví a vzoru písma, ale zcela jistě se zde otevírá několik výzkumných možností pro další práci s touto skupinou.

Skupiny jsme tedy porovnávali dle pohlaví, písma a přítomnosti SpO. U těchto zvolených skupin jsme mezi sebou porovnávali celkový výsledek v testu a dále dílčí výsledky v subtestu *Počet slov, Počet vět, Počet souvětí, Pravopis a tvarosloví, Kompozice textu, Obsah, Synonyma a Parafráze vět.* Komentáře neobsahují statistické parametry – jsou k dispozici v přílohách 1 a 2 tohoto článku.

Reliabilita hodnotícího systému

Abychom mohli sledovat výzkumné otázky, museli jsme nejdříve prověřit, zda je námi vytvořený hodnotící systém spolehlivý pro hodnocení daných kvalit písemného projevu. Pro výpočet reliability byl využit Cronbachův koeficient alfa. Škaloudová (1998) za přijatelnou reliabilitu považuje ještě hodnotu 0,7. V tabulce č. 3 uvedené níže můžeme pozorovat, že se téměř všechny hodnoty Cronbachovo alfa pohybují nad přijatelnou hodnotou 0,7. Celková reliabilita testu je 0,752. Tuto reliabilitu považujeme za přijatelnou. Čtyři z pěti subtestů mají taktéž reliabilitu větší než 0,7. Pouze u subtestu *Kompozice textu* je reliabilita 0,635 a bylo by tedy vhodné ji ještě ověřit. Námi navržený test se ale při hodnocení psaného projevu celkově prokázal jako spolehlivý, proto můžeme

přistoupit k popisu získaných výsledků i jejich interpretaci.

Počet slov, vět a souvětí

Při hodnocení výsledků jsme se nejdříve věnovali popisné statistice počtu slov, vět a souvětí vyprodukovaných dětmi v úkolu č. 1 a následně jsme provedli statistické ověření rozdílů mezi skupinami. Podle některých autorů je celkový počet slov ukazatelem kompoziční plynulosti, která koreluje s kvalitou písemného projevu (Graham et al., 1997, Olinghouse et al., 2009; in Babayiđit, 2015). Sledujeme zde tedy jakousi plynulost v tvorbě nápadů, myšlenek i plynulost v samotném psaní z hlediska grafomotoriky. Ve všech třech oblastech si nejlépe vedly dívky. Napsaly průměrně nejvíce slov, vět a souvětí v příběhu. Olinghouse (2008; in Babayiđit, 2015) zjistil, že dívky překonají chlapce v psaní právě v plynulosti kompozice a také v její kvalitě. K podobným závěrům dospěli i Malecki a Jewell (2003; in Babayiđit, 2015), kteří zjistili, že dívky překonají chlapce ve všech aspektech psaného projevu včetně plynulosti kompozice a přesnosti hláskování. Dívky podávají v *Počtu slov*, *Počtu vět* a *Počtu souvětí* statisticky významně lepší výkony než chlapci. Chlapci byli v produkci textu v naší studii spíše na úrovni žáků s SpO.

Průměrně nejméně slov a vět naopak napsali žáci s poruchami učení. Pokud se zaměříme na skupinu žáků s SpO je možné, že jejich kompoziční plynulost ovlivňují problémy v pravopisu nebo rukopisu. Jak uvádí například Graham et al. (2000; in Puranik et al., 2012), zautomatizované psaní, v oblasti rukopisu i pravopisu, je nejlepší prediktor délky a kvality textu u žáků základních škol. Je tedy možné, že na počet slov, vět a souvětí mohlo u našeho vzorku dětí s SPO hrát právě toto roli. Následně jsme zjistili, že žáci bez SpO podali statisticky významně lepší výsledky v *Počtu souvětí* než žáci s SpO. Překvapilo nás ale, že se jednalo o statistický rozdíl jen v této kategorii. Protože se průměry dětí SpO a bez SpO se lišily poměrně hodně, podívali jsme se na výsledky žáků se SpO blíže.

Zjistili jsme, že se ve skupině žáků s SpO objevuje tzv. „outlier“, tedy dítě, které má vybočující výkon. Toto dítě mělo v testu velmi dobré výsledky a v podstatě vylepšuje výkony skupiny žáků s SpO natolik, že to ovlivňuje statistickou významnost rozdílů. Jeden z možných způsobů, jak s „outliery“ zacházet, je vyřadit jejich výsledek z výpočtů. Pokud bychom tak učinili, tak by rozdíly mezi skupinami vyšly jako statisticky významné v *Počtu slov*, *Počtu vět*, *Počtu souvětí* a v *Obsahu textu*. Ve finálních výsledcích jsme tak ovšem neučinili, jelikož je pro tuto práci zatím stěžejní mít zařazené všechny děti s SpO, ale přítomnost „outliera“ je pro nás zajímavá. Jednalo se o dívku, u které rodiče dívky do kolonky „Specifické obtíže“ uvedli vývojovou dysfázii a specifickou poruchu chování. Dívka však svými výkony z celé skupiny dětí se specifickými obtížemi opravdu vyčnívala, její celkový skór z testu je 20 bodů. Tento výkon nás vzhledem k popi-

sovanému druhu obtíží překvapuje. Je tedy možné, že zde hrály roli osobnostní faktory jako je snaživost, zaujetí úkolem a tvořivost. Taktéž musíme zvažovat možnost, že uvedené obtíže nejsou diagnosticky podložené. Právě v tomto případě bychom mohli pochybovat o rodiči uvedené diagnóze, neboť u jedince s dysfázií bychom očekávali horší dovednosti spíše v písemné produkci.

Mezi dětmi jsme z hlediska vzoru písma nezaznamenali statisticky významné rozdíly v *Počtu slov*, *Počtu vět* a *Počtu souvětí*. Tato informace je vlastně pozitivní. Pokud by měl vzor písma zásadní vliv na produkci textu, bylo by třeba polemizovat nad vhodností daného vzoru. Ve 3. ročníku se rozdíl ve vzoru písma vyrovnává a později by již neměl mít vzor písma na psaný projev dětí tak výrazný vliv (Kučerová, Kubín, & Kucharská, 2016; Veverková, 2011).

Pravopis a tvarosloví

Pravopis a tvarosloví představují kategorii, pomocí které hodnotíme formální stránku textu dětí. Nespecifická chybovost byla v testech minimální, naopak téměř polovina žáků měla v textu 10 a více procent specifických chyb. Jako specifické chyby jsme počítali i chyby v interpunkci, po vzoru klasifikace chyb v DSM-5 (2013). Ve finále většinu těchto specifických chyb tvořila právě vynechaná interpunkce. Otázkou tedy je, zda je vhodné interpunkci považovat za specifickou chybu nebo zda se v tomto případě jedná jen o chyby z nepozornosti při tvorbě dlouhého textu nebo z neznalosti, která může být ale přiměřená vzhledem k věku. Předpokládáme, že je možné, že žáci byli zaujati úkolem a interpunkci opomenuli. Na chyby v interpunkci mohla mít vliv také délka textu či složitost vět a příběhu. Děti v pohádce často konstruovaly dialogy s přímou řečí a zde měly problém dodržovat interpunkci. Chybovost by se případně také mohla snížit, pokud by děti byly administrátorem testu vyzvány ke kontrole chyb, což se bohužel při tomto zadávání nedělo. Při další výzkumné práci je třeba tomuto aspektu věnovat bližší pozornost.

Mezi zvolenými skupinami jsme neprokázali statisticky významné rozdíly v *Pravopise a tvarosloví*. Na chybovost tedy nemělo v našem vzorku vliv pohlaví, vzor písma, a dokonce ani specifické obtíže žáků – zde je potřeba pamatovat, že vzorek byl poměrně heterogenní a netvořily ho jen děti s vývojovou dysortografií, u kterých by pravděpodobně v tomto kritériu byly rozdíly zjištěny. Jak již bylo uvedeno, při konstrukci definitivního nástroje je potřeba mít na zřeteli přesnější kontrolu pro odlišení specifické chybovosti.

Kompozice textu

V subtestu *Kompozice textu* jsme hodnotili také formální stránku textu. Na rozdíl od pravopisu jsme zde ale už sledovali charakteristiky, které hodnotí psaný projev v jeho vyšší rovině. Všímali jsme si zde práce s větnými celky, logické výstavby textu a návaznosti událostí, srozumitel-

nosti textu, ale i toho, zda se příběh čte snadno, nebo požaduje po čtenáři větší pozornost, aby textu porozuměl.

V kategorii *Kompozice textu* se v našem výzkumném vzorku prokázaly statisticky významné rozdíly pouze mezi skupinou dívek a chlapců. Dívky tedy tvořily kompozičně vyspělejší text (ze všech skupin získaly průměrně nejvíce bodů). Opět zde odkážeme na článek od autorky Babayiđit (2015), která se věnuje právě rozdílům v psaném projevu z hlediska pohlaví. Olinghouse (2008; in Babayiđit, 2015) zjistil, že dívky jsou lepší než chlapci právě v kvalitě kompozice. Stejně jako plynulost kompozice, udávaná počtem slov, to může souviset s větší zkušeností dívek se psaním jako takovým (např. psaní ve volném čase).

Obsahová stránka textu

V *Obsahové stránce* příběhu jsme hodnotili dvě podkategorie – *Počet dějových linií* a *Slovník*. Šlo nám tedy hlavně o to, abychom zjistili, jak děti dokáží rozvíjet příběh a kolik „kroků“ do svého vyprávění zahrnou, než dospějí k závěru. Samozřejmě čím více dějových linií, popisů aktivit a informací dítě zmíní, tím je získaný skór vyšší. V této kategorii také hodnotíme užitý slovník. Hlavně to, zda dítě používá zajímavá či neobvyklá slovní spojení, rozvíjí slova přívlastky a zda je celkově jeho projev vyspělejší.

Statisticky významný rozdíl jsme prokázali v *Obsahu textu* jen u skupin rozdělených z hlediska pohlaví. Dívky opět získaly ze všech skupin nejvíce bodů a oproti chlapcům získaly statisticky lepší výsledky. U dalších skupin se tyto rozdíly nepotvrdily. Pokud bychom ze skupiny žáků s SpO vyřadili zmíněného „outliera“, byly by rozdíly této skupiny a skupiny žáků bez SpO také statisticky významné.

Synonyma a parafráze vět

Synonyma a *Parafráze vět* představovaly zbylé tři úkoly v testu psaného projevu. Ověřovaly porozumění pohádce a jazykové schopnosti dětí. Děti byly v těchto subtestech poměrné úspěšné a takto připravené úkoly jim nepůsobily větší potíže. Při hodnocení testů jsme zvažovali, zda nebyly tyto úkoly pro děti příliš lehké. Hlavně tedy úkol č. 3 – *Pasivní porozumění synonymům*, kde měly děti za úkol spojovat slova s jejich významovým ekvivalentem. Ke každému slovu existovalo v druhém sloupci jen jedno možné synonymum a je tedy možné, že děti mohly postupovat vylučovací metodou. Tento úkol by bylo pravděpodobně vhodné v dalším výzkumu upravit. Mezi zvolenými skupinami se v těchto dvou subtestech neprokázaly statisticky významné rozdíly.

Celkový skór v testu

Do celkového hrubého skóru jsme zahrnuli body za *Pravopis a tvarosloví*, *Kompozici textu, Obsahovou stránku textu, Synonyma a Parafrázi vět.* V navrženém testu psaného projevu byly v našem výzkumném vzorku nejúspěšnější dívky.

Získaly za test průměrně nejvíce bodů a také se prokázal statisticky významný rozdíl mezi nimi a skupinou chlapců. Dívky si tedy celkově vedly statisticky významně lépe. Jejich lepší výkon se statisticky prokázal také v *Kompozici textu* a *Obsahu textu*. Tato zjištění se shodují s údaji z literatury o lepším výkonu dívek v psaném projevu (viz výše).

Vnímáme jako pozitivní, že mezi skupinami rozdělenými z hlediska vzoru písma nejsou v celkovém skóru, ani v jednotlivých subtestech, statisticky významné rozdíly. V našem výzkumu se tedy potvrdilo, že vzor písma nemá vliv na psaný projev. Mezi skupinami žáků s SpO a bez SpO se v subtestech i v celkovém skóru vždy objevují rozdíly v průměrném hrubém skóru ve prospěch žáků bez SpO. V žádné testované kategorii se však neprokázal rozdíl jako statisticky významný, mimo kategorii *Počet souvětí* (tento údaj se ale nepočítá do celkového skóru). Tyto informace ale nemůžeme zobecňovat. K takovým závěrům by bylo třeba většího vzorku žáků s SpO.

Shrnutí výsledků

V rámci potvrzování statisticky významných rozdílů byl zaznamenán rozdíl v několika kategoriích mezi skupinou dívek a skupinou chlapců. Dívky skórovaly statisticky významně lépe než chlapci v celkovém skóru, v *Počtu slov*, *Počtu vět* a v *Počtu souvětí*, dále v *Kompozici textu* a v *Obsahové stránce textu*. V dalších posuzovaných kategoriích se statisticky významné rozdíly neprokázaly.

Statisticky významný rozdíl nebyl prokázán v žádné z testovaných kategorií z hlediska vzoru písma. Neprojevila se tedy převaha v psaném projevu u žáků píšících jedním či druhým vzorem písma. Tento rozdíl jsme ani nepředpokládali.

Při porovnání výkonu žáků s SpO a všech zbylých žáků bez SpO jsme dospěli k následujícím závěrům. Mezi žáky rozdělenými do skupin z hlediska přítomnosti či nepřítomnosti specifických poruch učení nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v žádné testované kategorii kromě *Počtu souvětí*. Žáci bez SpO dosáhli statisticky významně lepších výsledků v *Počtu souvětí* než žáci s SpO. V našem výzkumném vzorku se ale jinak neprokázalo, že by žáci s SpO podávali statisticky významně horší výsledky než žáci bez SpO. Ve stanovených hypotézách jsme tento rozdíl ale předpokládali. Při bližším zkoumání jsme si ale všimli, že se ve skupině žáků s SPO objevuje tzv. „outlier“ – tedy dítě, které má nadstandardní výsledky vzhledem ke skupině s SpO i ke skupině bez SpO. Toto dítě tedy následně vylepšuje výkony celé skupiny žáků s SpO.

Korelace

Při hodnocení výsledků testu nás také zajímalo, jak spolu jednotlivé subtesty souvisejí. Ke sledování vztahů pomocí korelací jsme použili Spearmanův korelační koeficient. Korelaci jsme potvrdili téměř u všech subtestů (viz tabulka č. 2). Zjistili jsme ale, že spolu vzájemně nekorelují *Pravopis a tvarosloví*, *Obsah textu*

Tabulka 3. Korelace jednotlivých subtestů a celkového skóru

N=48	Celkový hrubý skór	Pravopis a tvarosloví	Kompozice textu	Obsah textu	Synonyma	Parafráze vět
Celkový hrubý skór	1	0,697**	0,846**	0,628**	0,689**	0,684**
Pravopis a tvarosloví	0,697**	1	0,487**	0,262	0,425**	0,277
Kompozice textu	0,846**	0,487**	1	0,571**	0,482**	0,464**
Obsah textu	0,628**	0,262	0,571**	1	0,449**	0,191
Synonyma	0,689**	0,425**	0,482**	0,449**	1	0,351*
Parafráze vět	0,684**	0,277	0,464**	0,191	0,351*	1

** p <0,01, * p <0,05

a *Parafráze vět*. Tato skutečnost nás příliš nepřekvapuje, jelikož pravopisná stránka textu vůbec nemusí ovlivňovat obsah textu. Obsah tedy nemusí korespondovat s formou a výrazem. Děti mohou být tvořivé, mít nápady a zároveň mít v textu chyby. Nebo naopak mohou napsat gramaticky bezchybný text, který je však obsahově chudý. U *Parafráze vět* předpokládáme korelaci hlavně s *Kompozicí textu*, jelikož v obou kategoriích jde o práci s větnou skladbou a o výstavbu vět či souvětí. Tato korelace se nám potvrdila na hladině významnosti 1 %. V parafrázi jsme nehodnotili pravopisné chyby, ani kreativní slovní spojení, jen zachování smyslu předlohy

Diskuze a závěr

V představené výzkumné studii jsme ověřovali nový způsob hodnocení psaného projevu, který lépe reflektuje cílovou kompetenci v oblasti psaného projevu žáků mladšího školního věku – tedy nejen čitelný a pravopisně správný písemný záznam, ale i schopnost vlastního písemného vyjádření. Dospěli jsme k zajímavým zjištěním.

Analýza výsledků testů poukázala na určité rozdíly mezi zvolenými skupinami. Naším cílem ale nebylo získat zobecnitelné závěry. Pro takové zobecnění by bylo třeba provést výzkum s větším počtem jak žáků bez specifických poruch učení, tak hlavně žáků s poruchami učení, jejichž vzorek byl v našem výzkumu opravdu nízký. Je třeba také poukázat na to, že tato práce je prvním pokusem o analýzu psaného projevu a prvním pokusem o popis rozdílů mezi sledovanými skupinami. Samozřejmě by bylo vhodné další výzkumné bádání v oblasti

psaného projevu a poruch psaného projevu. Nicméně považujeme pilotní výzkum za splňující účel, ověřili jsme, že jsou žáci 5. ročníků schopni danou diagnostickou zkoušku splnit, máme k dispozici údaje o tom, co bychom v dalším ověřování měli změnit či doplnit.

Pro další zkoumání v této oblasti je potřebné, aby byl celkový vzorek respondentů větší. Ideálně bychom o těchto respondentech měli získat další potřebné informace (poruchy učení, intelekt, známky…), abychom mohli provést zhodnocení, které proměnné ovlivňují výkon v testu, sledujícím psaný projev. V dalším testování by bylo vhodné navýšit počet respondentů ve skupině žáků se specifickými obtížemi, zejména mít homogenní skupinu žáků, u kterých byla diagnostikována specifická porucha psaní (ve smyslu vývojové dysortografie). Srovnání výsledků žáků s poruchami učení, cílených na dovednost psaní, a bez poruch učení by mohlo přinést zajímavá zjištění a navrhnout možnosti náprav.

Test pro hodnocení psaného projevu jistě nabízí také nespočet možností ke kvalitativnímu popisu vyprodukovaných textů. Další odborné zkoumání této problematiky by bylo vhodné rozšířit na širší věkovou kategorii, tedy sledovat nejen žáky 5. ročníků, ale například žáky 3. a 4. ročníku, tedy v období, kdy začíná být dáván důraz na samostatné vyjadřování se pomocí psaní. Pokud bychom byli schopni identifikovat žáky, kteří např. již ve 3. ročníku vykazují problémy v samostatném vyjádření se pomocí psaní, mohli bychom dříve zahájit podporu a předcházet prohlubování obtíží. Zejména by bylo přínosné, kdybychom v rámci třetí roviny psaného projevu dle MNK-5 (APA, 2013) – tj. *v jasnosti a organizaci psaného projevu* identifikovali, které dovednosti jsou pro žáky nejvíce problémové – na ně by mohla směřovat cílená intervence.

Za důležité považujeme nálezy, že dívky ve většině z navržených kritérií dosahují statisticky lepšího výkonu než chlapci. Potvrzuje se tak větší ohrožení chlapců případnými poruchami psaného projevu, což koresponduje s údaji z literatury o větším percentuálním zastoupení chlapců ve skupině jedinců se specifickými poruchami učení (Matějček, 1993; Zelinková, 2003; Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, M, 2009, aj.).

Stejně tak je významný poznatek, že se v 5. ročníku neliší ve výkonu v testu písemné produkce žáci, kteří píší vázaným písmen a písmem *Comenia Script*. Při zavádění tohoto vzoru pro psaní se objevovaly obavy, zda nové písmo žáky nepoznamená (Kučerová, Kucharská et al., v přípravě). Jak se ukázalo, v parametrech, které byly posuzovány, nebyl žádný rozdíl mezi vzory prokázán – oba didaktické přístupy přináší podobné výsledky ve všech sledovaných rovinách písemného projevu.

Práce reaguje na „bílé“ místo v české diagnostice a otevírá téma, které je u nás dosud málo probádané. Cílem výuky psaní není jen schopnost záznamu něčích myšlenek, které se posuzují prostřednictvím přepisu a opisu textu a diktátu, ale také schopnost produkce a záznamu vlastních myšlenek. Jsme si vědomi

toho, že samotná podoba a zadání námi navrženého testu se může v budoucnu změnit. V zahraničních testech jsme se seznámili s nejrůznějšími formami testování psaného projevu – ve všech jeho rovinách, které byly popsány v tomto příspěvku. Navržený test v našem výzkumu tedy představuje jen jeden možný přístup k psanému projevu.

Závěrem práce diskutujeme další výzkumné možnosti v oblasti problematiky psaného projevu, včetně návrhu úpravy některých položek testu. Přínos práce vnímáme v otevření tématu psaného projevu v českém výzkumném prostředí. Práce by mohla přispět k přípravě diagnostického nástroje ověřujícího psaný projev u žáků mladšího školního věku.

Příloha 1. Statistické paramenty hodnotící stupnice písemného projevu (aritm. průměr, směrodatná odchylka)

Počet slov					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
133,17 (56,77)	79,75 (45,33)	107,08 (65,46)	105,83 (49,81)	106,46 (57,54)	67,75 (44,78)
Počet vět/souvětí					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
29/8,46 (11,84/4,20)	16,88/5,25 (9,35/3,12)	23,13/7,08 (13,51/4,63)	22,75/6,63 (11,04/3,35)	22,94/6,85 (12,21/4,01)	14,63/3,88 (8,90/2,81)
Pravopis a tvarosloví					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
3,17 (0,96)	2,79 (1,06)	2,92 (0,97)	3,04 (1,08)	2,98 (1,02)	2,88 (0,99)
Kompozice textu					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
2,46 (1,02)	1,67 (1,24)	2,04 (1,16)	2,08 (1,25)	2,06 (1,19)	1,88 (1,25)
Obsah textu					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
2,92 (0,83)	2,29 (1,04)	2,58 (1,06)	2,63 (0,92)	2,6 (0,98)	2 (1,07)
Synonyma					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
3,21 (0,88)	2,88 (0,80)	2,88 (0,99)	3,21 (0,66)	3,04 (0,85)	3 (1,07)

Parafráze vět					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
2,96 (1,40)	2,67 (1,31)	3 (1,29)	2,63 (1,41)	2,81 (1,35)	2,13 (1,64)
Celkový skór					
Dívky	Chlapci	CS	VP	Bez SpO	SpO
14,71 (3,47)	12,29 (3,94)	13,42 (4,01)	13,58 (3,81)	13,5 (3,87)	11,88 (4,22)

Příloha 2. Testované rozdíly mezi skupinami (Mann-Whitney-U)

Počet slov								
Pohlaví			**Vzor písma**			**Specifické obtíže**		
p=0,003**	U=433,5	z=3,001	p=0,789	U=275	z=-0,268	p=0,058	U=111	z=-1,897
Počet vět								
Pohlaví			**Vzor písma**			**Specifické obtíže**		
p=0,001	U=456	z=3,466	p=0,951	U=285	z=-0,062	p=0,062	U=112,5	z=-1,863
Počet souvětí								
Pohlaví			**Vzor písma**			**Specifické obtíže**		
p=0,006	U=420,5	z=2,744	p=0,983	U=289	z=0,021	p=0,027	U=98,5	z=-2,198
Pravopis a tvarosloví								
Pohlaví			**Vzor písma**			**Specifické obtíže**		
p=0,236	U=341	z=1,184	p=0,532	U=260	z=-0,626	p=0,722	U=178	z=-0,356
Kompozice textu								
Pohlaví			**Vzor písma**			**Specifické obtíže**		
p=0,022	U=395,5	z=2,292	p=0,790	U=275,5	z=-0,266	p=0,628	U=172	z=-0,484
Obsah textu								
Pohlaví			**Vzor písma**			**Specifické obtíže**		
p=0,035	U=384,5	z=2,106	p=0,861	U=280	z=-0,175	p=0,075	U=120	z=-1,779
Synonyma								
Pohlaví			**Vzor písma**			**Specifické obtíže**		
p=0,130	U=357	z=1,515	p=0,263	U=237	z=-1,120	p=0,960	U=194	z=0,50
Parafráze vět								

Pohlaví			**Vzor písma**			**Specifické obtíže**		
p=0,273	U=338,5	z=1,095	p=0,293	U=336,5	z=1,052	p=0,240	U=144	z=-1,175
Celkový skór								
Pohlaví			**Vzor písma**			**Specifické obtíže**		
p=0,037	U=389	z=2,091	p=0,877	U=280,5	z=-0,155	p=0,282	U=145	z=0,269

Pozn. Pohlaví (dívky vs. Chlapci), vzor písma (VP vs. CS), specifické obtíže (bez SpO vs. SpO)
*p…. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001*
U, z …. Man-Whittney test

Tato publikace vznikla v rámci řešení projektu GAUK č. 311015 „Vývoj písemného projevu od 1. do 5. třídy základní školy“ řešeného na Univerzitě Karlově, Pedagogické fakultě (2015–2017)

Literatura

Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení.* Brno: Masarykova univerzita.

Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2.–5. ročníků ZŠ.* Praha: IPPP.

Cimlerová, P., Čalkovská, B., Dudíková. I., Kocurová, M., Krejčová, L., Macháčová, I., Peňáz, P. & Zítko, M. (2014). *Manuál administrátora: DysTest: baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium.* Brno: Masarykova univerzita.

Cimlerová, P., Pokorná, D. & Chalupová, E. (2007). Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5tm. (2013). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

DSF: Literacy and Clinical Services. (2014). *Teaching Written Expression: Teaching Written Expression – Primary Students*. Dostupné z: https://dsf.net.au/teaching-written-expression/.

Babayiđit, S. (2015). The dimensions of written expression: Language group and gender differences. *Learning and Instruction*. 35, 33–41, doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.08.006. ISSN 09594752.

Bressert, S. (2017). *Disorder of Written Expression Symptoms*. Psych Central. Dostupné z: https://psychcentral.com/disorders/disorder-of-written-expression-symptoms/

Farrall, M. (n. d.). *Testing Written Expression: Myths and Misconceptions*. Wrightslaw. Dostupné z: http://www.wrightslaw.com/info/test.written.lang.htm

Hajovsky, D. B., Villeneuve E. F., Reynolds M. R., Niileksela Ch. R., Mason B. A. & Shudak N. J. (2017). Cognitive ability influences on written expression: Evidence for developmental and sex-based differences in school-age children. *Journal of School Psychology*, doi: 10.1016/j.jsp.2017.09.001.

Karasová, M. (2018). *Psaný projev u žáků pátých ročníků*. Diplomová práce. Praha: PedF UK.

Kučerová, O., Kubín, D. & Kucharská, A. (2016). Vázaný a nevázaný vzor písma u žáků 3. ročníků základní školy. *E-psychologie*. 10(3). 26–40. Dostupné z: https://epsycholog.eu/clanek/266.

Kučerová, O., Kucharská, A., et al. (v přípravě). *Vázaný a nevázaný vzor písma v českých školách*. Praha: PedF UK.

Lienemann, T., Reid, R., & the IRIS Center. (2009). *Written expression: Grades 2–5*. Dostupné z: http://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_case_studies/ics_writex.pdf.

Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Praha: H&H.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize. Aktualizace k 1. 1. 2018. (2008). Praha: Bomton Agency. Dostupné z: https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html

Puranik, C. S., & Alotaiba, S. (2012). Examining the Contribution of Handwriting and Spelling to Written Expression in Kindergarten Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 25(7), 1523–1546. Dostupné z: https://link-springercom.ezproxy.is.cuni.cz/article/10.1007/s11145-011-9331-x

Saini, R., Chauhan, V. S., Chaudharya, S., & Das R. C. (2012). Disorder of written expression: A case report. *Pravara Medical Review*. 4(1), 18–20.

Slabý, Z. K. (2013). *Nedokončené pohádky*. Praha: Portál.

Svoboda, M., Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.

Škaloudová, A. (1998). *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha, PedF UK.

Veverková, J. (2011). *Analýza písemného projevu žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou a genetickou metodou v průběhu první třídy*. Diplomová práce. Praha, PedF UK.

Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

Mgr. Michaela Karasová
doc. PaedDr. et PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.
Katedra psychologie
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
michaela.karasova@pedf.cuni.cz
anna.kucharska@pedf.cuni.cz

GRAMOTNOST, PREGRAMOTNOST
A VZDĚLÁVÁNÍ, 2, 1, 125–142

Viacjazyčné triedy – názory učiteľov na Slovensku na vzdelávanie detí cudzincov

Multilingual Classrooms – Teachers´ Views in Slovakia toward Education of Immigrant Children

Marína Mikulajová, Alexandra Šelingerová, Charles Mifsud, Timothy Papadopoulus, Julie Dockrell

Abstrakt: Dotazník Viacjazyčné triedy *(Multilingual Classrooms Questionnaire)* sme vytvorili za účelom získať názory učiteľov na vzdelávanie detí cudzincov v rozličných európskych krajinách. V tejto štúdii referujeme výsledky, získané na Slovensku. Dotazník anonymne vyplnilo 265 učiteľov základných škôl v období marec – máj 2017. 57,5 % respondentov vyučovalo cudzincov a 42,5 % nemalo cudzincov v triedach. Zaujímali nás aj generačné rozdiely medzi učiteľmi. Učitelia uvádzali demografické údaje, úroveň svojich jazykových znalostí, stratégie, ktoré používajú vo vyučovaní a činitele, ktoré považujú za podporné alebo za bariéry pri vyučovaní detí cudzincov. Okrem toho na 6 stupňovej Likertovej škále vyjadrovali mieru súhlasu so 45 výrokmi, týkajúcimi sa viacjazyčnosti v triedach. Výsledky dvoch analýz MANOVA ukázali, že ani vlastná skúsenosť s vyučovaním cudzincov, ani vek učiteľov významne neovplyvnili ich názory, vyjadrené na Likertovej škále. Podobný výsledok priniesla aj multivariačná analýza kovariancie (MANCOVA), keď nezávislá premenná bola „cudzinci v triedach“ a kovariujúca premenná bol vek učiteľov. V štúdii bližšie charakterizujeme názory slovenských učiteľov na multilingvizmus vo vyučovaní.

Kľúčové slová: viacjazyčnosť, učitelia, názory, Dotazník *Viacjazyčné triedy*, Slovensko

Abstract: European educational systems are facing significant challenges to integrate immigrant children whose mother tongue is different from a language of the country of education. Particular EU countries differ considerably in their experiences and readiness to solve these challenges. In Slovakia the number of immigrant children in schools is under 1 %. The current study aims to examine the challenges faced by teachers in Slovakia. The *Multilingual Classrooms Questionnaire* was created by the international group of experts involved in *European Literacy Network* to make a survey of teachers´ knowledge, attitudes and behaviors toward

multilingualism. This paper reports the results of the survey in Slovakia. We were interested if teachers´ views varied by their experience with teaching multilingual classes and their age. Two hundred and sixty five teachers of grades 1–9 anonymously completed the online 85 item questionnaire in March – May 2017. 57,5 % of the teachers had immigrant children in their classes, 42,5 % had no such experience. 40,6 % were 25–44 years old, 59,4 % were in the age of 45–64. They presented their teaching strategies and factors which they considered supportive or barriers in teaching multilingual classes. In addition, the teachers expressed their level of agreement with 45 statements concerning multilingualism on 6 points Likert scale. Results of two MANOVAs show that neither experience with multilingual classes nor age of the teachers were significant predictors of their views. The same was true by MANCOVA with experience as independent variable and age as covariate. In the paper we capture the views of Slovak teachers on multilingualism in education.

Key words: multilingualism, teachers, views, *Multilingual Classrooms Questionnaire,* Slovakia.

V súčasnosti je v Európe realitou nárast prisťahovalcov a príchod utečeneckej vlny z krajín tzv. tretieho sveta, sužovaných vojnovými konfliktami a chudobou. Európske školstvo čelí potrebe začleňovať deti z rodín, ktoré nehovoria jazykom krajiny, do ktorej prichádzajú a v ktorej sa budú povinne inštitucionálne vzdelávať. Jednotlivé krajiny EÚ sa značne líšia v skúsenostiach aj pripravenosti zvládnuť problémy s tým spojené. Slovenska sa zatiaľ utečenecká vlna výraznejšie nedotkla, ale prisťahovalectvo je aj u nás skutočnosťou, i keď jeho príčiny majú často ekonomické alebo iné dôvody. V našich školách sa tiež vzdelávajú deti cudzincov (ďalej cudzinci), hoci je ich pomerne veľmi málo (< 1 %) v porovnaní s priemerom krajín OECD: podľa štatistických údajov PISA 2015 (OECD, 2018) až 12,5 % všetkých žiakov starších ako 15 rokov tvoria prisťahovalci. Kým v školskom roku 2010/2011 navštevovalo základné školy v SR 900 detí s cudzím štátnym občianstvom (Ústav informácií a prognóz školstva, podľa Dráľ et al., 2011), v roku 2016/2017 to bol vyše dvojnásobok, už 1942 detí (Centrum vedecko-technických informácií SR, január 2017, na vyžiadanie).

U nás je legislatívny rámec vzdelávania žiakov cudzincov ukotvený v Školskom zákone (č. 245/2008 Z. z., § 146) a metodicky tento proces riadi Štátny pedagogický ústav, ktorý vydal pedagogicko-organizačné pokyny, metodické odporúčania a ďalšie dokumenty, vzťahujúce sa na vzdelávanie cudzincov. Centrum pre výskum etnicity a kultúry Nadácie Milana Šimečku vydalo dve publikácie: Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku, Potreby a riešenia (Gažovičová et al., 2011) a Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Príklady dobrej praxe (Dráľ et al., 2011). V nich s využitím kvalitatívnej metodológie

výskumne mapuje aplikovanie legislatívy a vzdelávacie praktiky v školách, opisuje vzdelávanie očami cudzincov a uvádza celý rad osvedčených stratégií a metód vyučovania, vychádzajúcich z dobrej praxe. Tieto publikácie sú veľmi užitočným východiskom pre všetkých učiteľov základných škôl, ktorí majú inojazyčné deti vo svojich triedach. Nie je nám však známe, že by sa u nás realizoval výskum, zameraný na názory učiteľov na viacjazyčnosť v kontexte ich pedagogickej praxe.

Ako sa chápe viacjazyčnosť a transjazykovosť

Bilingvizmus (angl. bilingualism) je najčastejší prípad viacjazyčnosti (angl. multilingualism). Viacjazyčnosť sa definuje ako stav, keď jedinec alebo spoločnosť používajú na komunikáciu viacero jazykov. Za viacjazyčné sa nepovažujú len osoby pochádzajúce z bilingválneho, resp. multilingválneho prostredia, ale aj jedinci, nadobúdajúci druhý alebo ďalší jazyk v priebehu života, napríklad po presídlení do inej krajiny. Nie je presne známe, koľko ľudí na svete je viacjazyčných, ale kvalifikované odhady hovoria, že vyše polovica svetovej populácie. Bilingvizmus ako fenomén je pomerne dobre preskúmaný (napr. Štefánik, 2004). V neurokognitívnej rovine je preukázané (Bialystok, 2017), že používanie dvoch jazykov mení prostredníctvom mechanizmov plasticity kognitívne fungovanie aj mozgovú štruktúru a funkcie jedinca v priebehu celého života. Viacjazyčnosť detí psychológovia spájajú s benefitmi v kognitívnom aj sociálnom vývine, u nás bola priekopníčkou psycholingvistického výskumu bilingvizmu O. Árochová (1984, 1986).

Existuje viacero psycholingvistických modelov bilingvizmu. Tradične sa chápal ako existencia dvoch jazykov ako paralelných systémov, keď druhý jazyk sa len „priberie“ k prvému. Cummins (1979) zaviedol model vzájomnej závislosti dvoch jazykov na báze spoločnej znalosti, umožňujúcej „prenášať“ odborné aj jazykové koncepty medzi nimi. Model „striedania kódov“ (angl. *code-switching*) zdôrazňuje sústavné „prekračovanie hraníc“ medzi jazykmi (...) a nakoniec model, nazývaný transjazykovosť (Lewis, Jones & Baker, 2012; García & Kleyn, 2016). Každý z nich priniesol do vzdelávania určité postupy a praktiky. Napríklad simultánne aj sukcesívne zavádzanie druhého jazyka vo vyučovaní sa opieralo o model vzájomnej závislosti dvoch jazykov na báze spoločnej znalosti. Model striedania kódov zas pomáhal najmä v rozvojových krajinách, aby deti rozumeli tomu, čo sa v škole učia, ak jazyk vzdelávania bol odlišný od ich materinského (Arthur & Martin, 2006).

Transjazykovosť (angl. *translanguaging*) je nový model aj prístup vo vzdelávaní. Je principiálne odlišný od ostatných, pretože ako jediný sa na problém pozerá z opačnej perspektívy: nie zvonka, z pohľadu jednotlivých jazykov (angličtina, arabčina, hebrejčina, ruština atď.), ale z pozície jedinca, komunikujúceho

týmito jazykmi hovorenou rečou, čítaním, písaním, prostredníctvom digitálnych médií, na vyučovaní či vo voľnom čase. Tento model postuluje existenciu jedného lingvistického systému (a nie viacerých) v mentálnej výbave viacjazyčného dieťaťa, ktorý sa postupne vyvíja a obohacuje jazykovými informáciami (fonologickými vlastnosťami, slovnou zásobou, gramatikou a štylistickými pravidlami viacerých jazykov) a rozvíja sa jazykovou praxou. Model vznikol vo walešsko-anglickom vzdelávacom prostredí (Williams, 1994, in García & Kleyn, 2016) a zaviedol praktiky ako napríklad čítanie textu v jednom jazyku a jeho reprodukciu v druhom na rozvoj lingvistického potenciálu žiakov. Práve jazyková prax, teda čo dieťa s jazykmi „robí", resp. koľko a aké má príležitosti využívať celú svoju jazykovú výbavu v komunikácii, v učení a na vyučovaní, je rozhodujúca z hľadiska viacjazyčnosti.

Podľa L. S. Vygotského (1976) jazyk má dve funkcie: komunikačnú a intelektuálnu, ktorá sa buduje s oporou o mechanizmy vnútornej reči. Autor zaviedol pojem *zóna najbližšieho vývinu*; hlavná myšlienka spočíva v tom, že existuje dynamický priestor medzi tým, čo dieťa dokáže pochopiť, urobiť, vyriešiť samo a tým, čo už dokáže za pomoci dospelého. Odovzdávanie skúsenosti nazýva mediáciou, ktorá sa uskutočňuje prostredníctvom sociálnych interakcií, jazykových nástrojov a kultúrnych artefaktov (v našom prípade napr. kníh, učebníc). V „zóne" prebieha učenie efektívne: dospelí využívajú vývinový potenciál detí a nielen ich aktuálne znalosti a zručnosti. L. C. Moll (2014) rozšíril Vygotského pojem na *bilingválnu zónu najbližšieho vývinu*. Podľa autora je aktívna úloha učiteľa vo vzdelávaní viacjazyčných detí prvoradá, lebo môže vytvárať príležitosti na sociálnu aj jazykovú mediáciu tak, aby deti zapojili svoj plný lingvistický potenciál, a nielen jazykové znalosti nadobudnuté vo vyučovacom jazyku. V transjazykovom modeli sa žiakom neprikazuje hovoriť výlučne v jazyku triedy, ale môžu si vypomáhať aj slovami, frázami a znalosťami v ďalšom jazyku, ktorý lepšie ovládajú. Príkladom sú skupinové aktivity čítania, keď žiaci môžu preukázať, že chápu viac, ako dokážu vyjadriť vo vyučovacom jazyku. Podľa L. C. Molla (tamtiež) aktuálna úroveň detí napríklad v úlohe čítať text s porozumením a odpovedať na otázky je definovaná ich súčasnými kompetenciami vo vyučovacom jazyku, ale hranica zóny najbližšieho vývinu je vytýčená tým, ako danú úlohu dokážu vyriešiť za pomoci učiteľa (prípadne bilingválneho asistenta učiteľa), ak si môžu vypomôcť aj materinským jazykom, aby tento neostal „nemý". Inými príkladmi multilingválnych stratégií (Nevárez-La Torre, 2014) je „premosťovanie", keď bilingválni žiaci v malej skupinke porovnávajú podobnosti a rozdiely daných jazykov s využitím kontrastívnej analýzy, alebo keď na hodinách literatúry majú tú istú knihu vo vyučovacom aj materinskom jazyku, ak titul existuje v preklade.

Transjazykový model neignoruje fakt, že existujú sociálne i politické aspekty komunikácie a sú situácie, ktoré vyža-

dujú alebo preferujú používanie jedného z jazykov. Model poskytuje deťom slobodu v komunikácii a zároveň ich učí citlivosti voči kontextu a rešpektovaniu hraníc.

Na tomto mieste treba spomenúť výskyt detí so špeciálnymi potrebami v triedach. Ich sa takisto môže týkať multilingválna životná situácia a o to je pre ne zložitejšia. Problematické osvojovanie nového jazyka v hovorenej či písanej modalite alebo jeho nesprávne používanie môže maskovať prítomnosť vývinovej poruchy, napríklad narušeného vývinu reči alebo dyslexie, či dokonca intelektovej poruchy. A naopak: ťažkosti v učení môžu byť neopodstatnene pripisované vývinovému zaostávaniu detí alebo vývinovej poruche. Nové trendy v príprave učiteľov v bilingválnej špeciálnej pedagogike nájde čitateľ v prehľadovej štúdii P. Wang a S. B. Woolf (2015) a príklady dobrej praxe, založenej na dôkazoch v monotematickom čísle časopisu *Journal of Multilingual Education Research,* Vol. 6, 2015.

Všeobecne platí, a to treba mať na pamäti, že osvojovanie si nového jazyka v procese učenia a učenia sa v škole nie je totožné s osvojovaním si ho na jazykovom kurze alebo na vyučovaní na hodinách slovenčiny: to, čo žiaci s jazykom „robia“, je tu odlišné ako sú odlišné aj vzdelávacie ciele.

Dotazník Viacjazyčné triedy (*Multilingual Classrooms*[1] – ďalej MLC) vznikol v rámci projektu COST 1401 *European Literacy Network*. Dotazník vytvorila medzinárodná skupina odborníkov z deviatich európskych krajín, prevažne psychológov, včítane autorov tejto štúdie. Finálna verzia je výsledkom diskusií a zohľadnenia pripomienok členov skupiny z jednotlivých krajín vzhľadom na kultúrne a vzdelávacie špecifiká ich krajín. Zámerom bolo získať v európskom kontexte porovnateľné informácie od učiteľov základných škôl o ich názoroch na vzdelávanie cudzincov v jednotlivých krajinách. Každá krajina má v tomto ohľade svoje špecifiká: iná situácia je napr. vo Veľkej Británii a na Malte, kde je tradične vysoká multikulturalita, odlišná v Rakúsku, ktoré v posledných rokoch prijalo veľkú vlnu imigrantov a iná na Slovensku, kde je veľmi nízke percento cudzincov v školách.

Na tomto mieste referujeme len výsledky, získané pomocou dotazníka MLC na Slovensku, medzinárodná komparatívna štúdia bude nasledovať po ukončení všetkých analýz.

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť:

- vybrané demografické údaje a úroveň jazykových znalostí učiteľov, ktorí vyplnia dotazník MLC na Slovensku,
- aké zdroje, stratégie a okolnosti učitelia považujú za podporné alebo za bariéry vo vyučovaní cudzincov, čo podľa nich pomáha cudzincom adaptovať sa a zvládať nároky školy,
- aké majú učitelia názory na viacjazyč-

[1] Dotazník je vlastníctvom medzinárodného projektu COST Action IS 1401 WG1©.

nosť, na úlohu materinského jazyka vo vzdelávaní, na učenie sa cieľového jazyka a na osvojovanie si gramotnosti v cieľovom jazyku.

Pri úvahách o slovenských špecifikách sme sa rozhodli pre dva uhly pohľadu na získané údaje: prvý sa vzťahuje na vlastnú skúsenosť učiteľov s vyučovaním cudzincov, druhý je generačný a týka sa spoločensko-politických pomerov, v ktorých sa učitelia rozhodli nadobudnúť pedagogické vzdelanie a vykonávať prácu učiteľa – či to bolo v období pred rokom 1989 alebo neskôr. Predpokladali sme, že tieto dve skutočnosti môžu ovplyvniť názory našich učiteľov na problematiku viacjazyčnosti vo vzdelávaní. V súlade s tým sme sformulovali výskumné otázky: 1. Budú sa názory učiteľov odlišovať podľa toho, či majú alebo nemajú cudzincov vo svojich triedach? Ak áno, tak v ktorých doménach budú odlišné? 2. Budú sa názory učiteľov odlišovať generačne? Ak áno, tak v ktorých doménach?

Metóda

Dizajn výskumu

Výskum má exploračný dizajn. Dotazník sa administroval v týchto krajinách EÚ: Veľká Británia, Malta, Bulharsko, Cyprus, Dánsko, Grécko, Rakúsko, Slovensko a Katalánsko. Slovenský preklad z angličtiny sme overili spätným prekladom.

Objektom nášho výskumu boli učitelia základných škôl na Slovensku, ktorí vyplnili dotazník MLC. Predmetom výskumu boli informácie a názory, ktoré vyjadrili v dotazníku.

Metóda zberu dát

Zber dát sme uskutočnili v mesiacoch marec–máj 2017 prostredníctvom uverejnenia dotazníka online. Jeho vyplnenie trvalo 20–30 minút. Zberu dát predchádzalo zisťovanie počtu cudzincov na základných školách v SR v školskom roku 2016/17, údaje nám poskytol Štatistický úrad SR. Podľa týchto informácií v danom školskom roku bol počet základných škôl 2101 a v nich sa vzdelávalo 1942 cudzincov. Z nich bolo 1293 rezidentov a 649 bez trvalého pobytu v SR. Z celkového počtu 1942 cudzincov 1452 navštevovalo štátnu školu, 388 súkromnú a 102 cirkevnú. Výskyt týchto žiakov v školách a triedach je teda celkove veľmi nízky.

Učiteľov sme oslovili listom prostredníctvom vedúcich odborov školstva na okresných úradoch vo všetkých ôsmich krajoch SR, ktorí tiež požiadali školy, v ktorých sa vzdelávajú cudzinci, aby sa zapojili do nášho výskumu. V liste sme vysvetlili ciele výskumu a jeho medzinárodný rozmer. Našim zámerom bolo získať čo najväčší počet vyplnených dotazníkov MLC od učiteľov, ktorí vyučujú u nás a majú skúsenosti so vzdelávaním detí cudzincov. Učitelia sa zapojili do výskumu na základe dobrovoľnosti. Išlo o jednoduchý náhodný výber respondentov.

Participanti

Dotazník anonymne vyplnilo 266 učiteľov zo všetkých krajov SR: najviac zastúpené boli košický (25,2 %) a nitriansky (17,3 %), najmenej trenčiansky (4,1 %) a žilinský (3 %). Z demografických údajov o participantoch vyberáme: 87 % tvorili ženy. Vek sa pohyboval od 25 do 64 rokov. 108 (40,6 %) bolo vo veku 25–44 rokov, týchto sme na základe generačného kritéria zaradili do skupiny mladších, 157 učiteľov bolo vo veku 45–64 rokov, tých sme na základe generačného kritéria zaradili do skupiny starších. Vysokoškolské vzdelanie II. stupňa malo 95,9 % a III. stupňa 2,3 %, zvyšok iné. Len 8,3 % malo menej ako päť rokov praxe. Temer všetci (96,6 %) majú odbornú pedagogickú kvalifikáciu. Z 266 učiteľov 153 uviedlo, že vyučujú cudzincov a 113 uviedlo, že nemajú cudzincov vo svojich triedach.

Štruktúra dotazníka MLC

MLC je konštruovaný z viacerých okruhov zatvorených otázok aj niekoľkých otvorených otázok, ktorými respondenti dopĺňajú informácie. Zatvorené otázky s nútenou voľbou boli dichotomické aj polytomické, spolu ich bolo 40. Okrem toho MLC obsahuje 45 výrokov s vyjadrením miery súhlasu na 6 stupňovej Likertovej škále. To umožňuje nielen zisťovať názor, ale aj jeho približnú intenzitu. Dotazník bol nastavený tak, že neumožňoval neuvádzať odpovede, takže v dátach sa nevyskytli žiadne chýbajúce údaje.

Prvá časť dotazníka zisťuje demografické údaje, ktoré sme uviedli vyššie. Druhá časť *Jazyky, ktorými rozprávate a ktorým rozumiete* sa zameriava na znalosti cudzích jazykov učiteľov. Tretia časť *Možnosti učenia sa jazykov: čo sa deje vo vašej škole a triede* mapuje výskyt cudzincov v triedach, stratégie, ktoré učiteľ používa pri vyučovaní, zdroje, z ktorých čerpá a tiež činitele, ktoré učitelia považujú za podporné alebo za bariéry vo vzťahu k viacjazyčným triedam.

„Psychologické jadro“ dotazníka MLC predstavuje časť *Názory učiteľov na viacjazyčnosť*. Tvorí ju Likertova škála so 6 bodovou stupnicou, pričom 1 bod znamená rozhodný nesúhlas a 6 bodov maximálny súhlas (rozhodne nesúhlasím – nesúhlasím – skôr nesúhlasím – skôr súhlasím – súhlasím – rozhodne súhlasím). Učitelia vyjadrujú svoje názory v štyroch doménach: na viacjazyčnosť (doména *Názor,* 15 výrokov), na úlohu materinského jazyka vo vzdelávaní (doména *Materinský jazyk,* 16 výrokov), na učenie sa cieľového jazyka, konkrétne slovenčiny (doména *Cieľový jazyk,* 8 výrokov) a na osvojovanie si gramotnosti v cieľovom jazyku (doména *Gramotnosť,* 6 výrokov) a tiež sme vytvorili *Celkový index názorov* (45 výrokov).

Z každej domény na ilustráciu uvedieme po tri výroky:

1) doména *Názor*
   Školy by mali vyučovať v dvoch alebo viacerých jazykoch. Učitelia by mali mať pochopenie pre sociálne pomery detí vo svojej triede. Vyučovanie detí

v cieľovom a v materinskom jazyku spôsobuje jazykové nejasnosti.

2) doména *Materinský jazyk*
Deti cudzincov nechcú rozprávať materinským jazykom pred rovesníkmi. Časté používanie materinského jazyka oneskorí naučenie sa cieľového jazyka. Používanie materinského jazyka v triede pomáha deťom pri učení sa cieľového jazyka opierať sa o konceptuálne znalosti osvojené v materinskom jazyku.

3) doména *Cieľový jazyk*
Cieľový jazyk a materinský jazyk dieťaťa sa vzájomne posilňujú. Učitelia by mali zamedzovať používaniu materinského jazyka v triede, pokiaľ nejde o vyučovací jazyk. Pri vyučovaní jazyka by mal učiteľ hovoriť aj o iných jazykoch, ak sú ich gramatické konštrukcie podobné.

4) doména *Gramotnosť*
Deti, ktoré vedia čítať a písať v materinskom jazyku, sa budú učiť iný jazyk rýchlejšie ako tie, ktoré nevedia čítať a písať v materinskom jazyku. Deťom, ktoré nie sú zdatné vo vyučovacom jazyku, by sa v škole darilo viac, ak by sa najprv naučili čítať a písať v materinskom jazyku. Vysoká úroveň gramotnosti vo viac ako dvoch jazykoch vedie k vyššiemu rozvoju znalostí v školskom predmete.

Postupy a metódy analýzy dát

Zo spracovania sme vylúčili kvôli skresleniu dát jednu participantku, ktorá mala v triede viac ako 70 % cudzincov, kým ostatných 265 učiteľov uviedlo, že majú 1–10 %, resp. 11–30 % cudzincov v triede alebo žiadne také dieťa. Normalitu rozloženia dát sme overovali pomocou histogramov a testom Kolmogorova–Smirnova. Vnútornú konzistenciu škálových položiek sme zisťovali Cronbachovým koeficientom α, korelácie medzi doménami dotazníka pomocou Pearsonovho koeficientu. Pre jednotlivé domény aj celkové skóre názorov uvádzame deskriptívnu štatistiku, pre celkové skóre názorov sme tiež Studentovým t–testom zisťovali rozdiely medzi skupinami. V ďalších analýzach sme vychádzali z odporúčaní Carifia a Perlu (Carifio & Perla, 2007) ohľadom spracovania údajov v Likertových škálach, keďže dotazník MLC predstavuje jeden celok. Pomocou MANOVA a MANCOVA sme overovali, či skúsenosť s vyučovaním cudzincov a vek učiteľov ovplyvňujú ich názory v jednotlivých doménach dotazníka.

Výsledky

Ako ukázali výsledky, do výskumu sa zapojili učitelia, ktorí mali cudzincov v triede (57,5 %), aj ktorí nemali takýchto žiakov (42,5 %). Počet cudzincov v triede bol spravidla nízky: len 4 % učiteľov uviedlo ich počet v rozmedzí 11–30%.

Jazyky, ktorými rozprávate a ktorým rozumiete

Z 265 respondentov ako materinský jazyk uviedlo 74,8 % slovenčinu, 19,2 %

maďarčinu (všetci uviedli, že ovládajú aj slovenčinu), 2,3 % češtinu a zvyšok iné. 89,1 % uviedlo, že ovláda ešte ďalší cudzí jazyk slovom aj písmom, najčastejšie angličtinu na úrovni C2. Tretí jazyk neovláda ani slovom ani písmom len 25 (9,4 %) učiteľov a rovnaký počet učiteľov ovláda až štyri jazyky slovom aj písmom aspoň na úrovni A1.

Možnosti učenia sa jazykov: čo sa deje vo vašej škole a triede

Na otázku, či sú špeciálne vyškolení na vyučovanie detí z rozličného jazykového prostredia, až 94,7 % učiteľov uviedlo, že nie. Cudzinci v ich škole rozprávajú rozličnými materinskými jazykmi: najčastejšie sa vyskytoval vietnamský, ukrajinský, arabský, ruský, kórejský jazyk.

Na otázku, či sa v ich škole používajú nejaké strategické postupy na znižovanie jazykových bariér cudzincov, 59 % zo všetkých učiteľov odpovedalo záporne a 41 % kladne. Medzi konkrétnymi stratégiami najčastejšie uvádzali: tvorbu špeciálnych materiálov (63 krát), menovanie zodpovedného učiteľa v škole (55 krát), prípravu učiteľov (32 krát), podporu pre rodičov cudzincov (25 krát). Vytvorenie špeciálnej triedy sa vyskytlo len v piatich odpovediach.

Na otázku, aké stratégie používajú učitelia vo vyučovaní viacjazyčnej triedy, 65,4 % odpovedalo, že žiadne špeciálne stratégie nevyužíva. Ostatní učitelia uviedli, že využívajú alebo kombinujú tieto postupy: prechádzajú z jedného jazyka do iného (striedajú jazyky), prekladanie do jazyka cudzincov, žiaci prekladajú svojim spolužiakom, vytváranie jazykových skupín. V kategórii odpovedí *iné* ojedinele upresnili, napríklad: *vysvetlením opíšem význam slova a vety, používam názorné obrázky, prekladanie z jazyka triedy do jazyka cudzinca a opakovanie odpovedí v slovenskom jazyku, riešime individuálnu pomoc pre žiakov.*

Na otázku, či majú v škole nejaké špecifické zdroje na vyučovanie jazyka pre žiakov, ktorí neovládajú jazyk triedy, z 265 učiteľov 83,5 % odpovedalo, že nemajú a 16,5 % odpovedalo kladne. Z dostupných zdrojov v škole/triede učitelia najčastejšie uvádzali: online zdroje (153 krát), knihy (128 krát), učebnice (119 krát), hry (77 krát) a špeciálne počítačové programy (40 krát). V kategórii *iné* sa len v jednom prípade objavila odpoveď, že *deti majú povolené použiť počas hodiny prekladač v mobilnom telefóne.*

Na otázku, akú jednu možnosť odporúčajú, ak dieťa nehovorí jazykom triedy, učitelia najčastejšie vyberali: hodiny mimo vyučovania na podporu naučenia sa jazyka (45,5 %) a intenzívny jazykový kurz (41,7 %). Zaradenie do nižšieho ročníka (5,6 %) a zaradenie do príslušného ročníka (4,5 %) sa vyskytli spolu 27 krát, iné odpovede boli ojedinelé.

Na otázku, aké postupy podľa ich názoru najviac pomáhajú cudzincom dosahovať lepšie výsledky vo vzdelávaní, najčastejšie uvádzali zapojenie rodičov cudzincov do školských aktivít, súvisiacich s učením (141 krát) a zapojenie rodičov do sociálnych aktivít školy (96 krát).

Tabuľka 1. Údaje popisnej štatistiky pre položky v jednotlivých doménach a v Celkovom indexe názorov pre dve skupiny učiteľov: majú cudzincov v triedach (N=152), nemajú cudzincov v triedach (N=113)

Majú cudzincov v triedach		N	Rozpätie	Minimum	Maximum	Priemer	Medián	SD
áno	Doména *Názor*	152	2,60	2,50	5,10	4,23	4,28	,39
	Doména *Cieľový jazyk*	152	2,40	2,60	5,00	3,98	3,97	,45
	Doména *Materinský jazyk*	152	1,90	2,70	4,60	3,61	3,62	,32
	Doména *Gramotnosť*	152	4,20	1,80	6,00	4,19	4,15	,70
	Celkový index názorov	152	2,00	2,80	4,80	4,00	4,03	,34
nie	Doména *Názor*	113	2,00	3,30	5,30	4,26	4,27	,34
	Doména *Cieľový jazyk*	113	2,10	3,00	5,10	3,96	3,69	,40
	Doména *Materinský jazyk*	113	2,10	2,60	4,60	3,68	3,88	,31
	Doména *Gramotnosť*	113	3,00	3,00	6,00	4,24	4,17	,61
	Celkový index názorov	113	1,70	3,10	4,90	4,03	4,01	,31

Spomedzi faktorov, ktoré sú podľa nich prekážkou, aby cudzinci dosahovali lepšie výsledky vo vzdelávaní, najčastejšie vyberali tieto: nedostatočná príprava učiteľov v otázkach viacjazyčnosti a multikulturality (156 krát), nedostatočné/neprimerané multilingválne učebné pomôcky (81 krát), kultúrne jednostranné hodnotenie – ľudský faktor (72 krát), obmedzený počet zamestnancov v škole (60 krát) a v neposlednej miere aj kultúrne jednostranné testovacie nástroje (56 krát).

Na poslednú otázku, akej najväčšej výzve čelili vo viacjazyčnej triede, z troch ponúknutých možností volili takto: obmedzené čitateľské návyky u žiakov (42,5 %), potreba riešiť očakávania zo strany rodičov a spoločnosti (38,3 %) a nedostatok väčšej spolupráce a koordinácie medzi učiteľmi (19,2 %).

Názory učiteľov na viacjazyčnosť

Položky dotazníka s hodnotením na Likertovej škále (spolu 45) sme u celého výberového súboru (N=265) podrobili analýze reliability. Zistili sme vnútornú konzistenciu na úrovni Cronbachovej α = ,766, čo považujeme za dostatočnú reliabilitu nástroja.

Korelácie medzi jednotlivými doménami v celom výberovom súbore nie sú vysoké, čo poukazuje na to, že dotazník nie je z hľadiska štruktúry homogénny, sú však štatisticky vysoko významné. Najslabší vzťah je medzi doménami

Tabuľka 2. Údaje popisnej štatistiky pre položky v jednotlivých doménach a v Celkovom indexe názorov pre dve skupiny učiteľov: mladší (25–44 rokov, N=108) starší (45–64 rokov, N=157)

Vek		N	Rozpätie	Minimum	Maximum	Priemer	Medián	SD
	Doména *Názor*	108	2,60	2,50	5,10	4,19	4,20	,38
	Doména *Cieľový jazyk*	108	2,50	2,60	5,10	3,96	3,69	,48
25–44	Doména *Materinský jazyk*	108	1,90	2,70	4,60	3,63	3,94	,31
	Doména *Gramotnosť*	108	4,20	1,80	6,00	4,18	4,00	,75
	Celkový index názorov	108	2,10	2,80	4,90	3,99	3,95	,35
	Doména *Názor*	157	2,00	3,30	5,30	4,28	4,27	,36
	Doména *Cieľový jazyk*	157	2,10	2,90	5,00	3,98	3,63	,40
45–64	Doména *Materinský jazyk*	157	2,10	2,60	4,60	3,64	4,00	,32
	Doména *Gramotnosť*	157	3,50	2,50	6,00	4,24	4,33	,60
	Celkový index názorov	157	1,70	3,10	4,80	4,03	4,05	,32

Gramotnosť a *Materinský jazyk* (,225**), najvyššie korelujú *Gramotnosť* a *Cieľový jazyk* (,560**).

Zisťovanie vplyvu skúsenosti s vyučovaním cudzincov a veku na názory učiteľov

Ďalej sme v súlade s výskumnými otázkami zisťovali, či skúsenosť s vyučovaním cudzincov (tabuľka 1)a generačná príslušnosť učiteľov (tabuľka 2) ovplyvnia ich názory. Výsledky sme analyzovali podľa jednotlivých domén, aj globálne (*Celkový index názorov*). Najprv uvedieme údaje popisnej štatistiky a výsledky zisťovania rozdielov medzi skupinami v *Celkovom indexe názorov*. Potom budú nasledovať výsledky multivariačných analýz rozptylu.

Najväčšie rozpätie v hodnoteniach sme zaznamenali v skupine učiteľov, ktorí učia cudzincov, v doméne *Gramotnosť*. Najnižšie rozpätie bolo v *Celkovom indexe názorov* u tých, ktorí takéto deti neučia. Priemerné a mediánové hodnoty (ak stred škály je 3,5) ukazujú, že učitelia z oboch skupín nevyjadrovali krajné názory ani v jednej z domén, naopak, na základe *Celkového indexu názorov* ich vyjadrenia považujeme za skôr súhlasné s výrokmi. Ak porovnáme obe skupiny z hľadiska výskytu minimálnych hodnôt, potom v doméne *Gramotnosť* sa u učiteľov, ktorí majú cudzincov v triedach, vyskytli menej súhlasné názory. V *Celkovom indexe názorov* sa nepreukázal ani štatisticky,

ani vecne významný rozdiel medzi skupinami: t(263) = -,750; p = ,454, r_m = ,046.

Najväčšie rozpätie v hodnoteniach sme opäť zaznamenali v doméne *Gramotnosť*, tentoraz v skupine mladších učiteľov. Najnižšie rozpätie bolo opäť v *Celkovom indexe názorov*, a to v skupine starších učiteľov. Aj tu priemerné a mediánové hodnoty ukazujú, že učitelia z oboch skupín nevyjadrovali krajné názory ani v jednej z domén a na základe *Celkového indexu názorov* ich vyjadrenia považujeme za skôr súhlasné s výrokmi. Ak porovnáme obe skupiny z hľadiska výskytu minimálnych hodnôt, potom v doméne *Gramotnosť* sa u mladších učiteľov vyskytli menej súhlasné názory (minimum 1,8), ale rozpätie odpovedí v tejto doméne bolo u nich najväčšie (4,2). V *Celkovom indexe názorov* sa nepreukázal ani štatisticky, ani vecne významný rozdiel medzi skupinami: t(263) = -,958; p = ,339, r_m = ,059.

Ďalej sme prikročili k analýzam pomocou multivariačnej analýzy rozptylu a analýzy kovariancie. Normalitu distribúcie sme posúdili pomocou testu Kolmogorova–Smirnova a na základe histogramov. V doménach *Názory* (Z = 1,312, p = ,064) a *Materinský jazyk* (Z = 1,110, p = ,170) sa preukázala normálna distribúcia odpovedí v oboch postupoch a v ostatných dvoch doménach sa ukázala vysoká podobnosť priemerných a mediánových skóre pre položky danej domény (*Cieľový jazyk* M = 3,971, SD = ,429, Mdn = 4,000, *Gramotnosť* M = 4,212, SD = ,664, Mdn = 4,167).

Prvá výskumná otázka znela, či skúsenosť s vyučovaním cudzincov ovplyvňuje názory učiteľov v štyroch dimenziách MLC a ak áno, tak v ktorej alebo ktorých. Nezávislou premennou bola dichotomická premenná *majú cudzincov v triedach* (áno – nie), štyri závislé premenné boli priemerné škálové skóre v doménach: *Názor, Materinský jazyk, Cieľový jazyk, Gramotnosť*. V metóde MANOVA Wilksova Lambda nadobudla hodnotu ,981, F = 1,241, p = ,294. Konštatujeme, že príslušnosť učiteľov k skupine podľa toho, či učia alebo neučia cudzincov, nespôsobuje rozdiely v ich odpovediach na škálach MLC.

Druhá výskumná otázka znela, či vek učiteľov ovplyvňuje názory učiteľov v štyroch dimenziách MLC. Nezávislou premennou bola dichotomická premenná *vek* (mladší – starší), štyri závislé premenné boli priemerné škálové skóre v doménach: *Názor, Materinský jazyk, Cieľový jazyk, Gramotnosť*. V metóde MANOVA Wilksova Lambda nadobudla hodnotu ,987, F = ,850, p = ,494. Konštatujeme, že príslušnosť učiteľov k skupine podľa veku nespôsobuje rozdiely v ich odpovediach na škálach MLC.

Výsledky nenadobudli úroveň štatistickej signifikancie ani v analýze kovariancie (MANCOVA), keď nezávislá premenná bola dichotomická premenná *majú cudzincov v triedach* a kovariujúca premenná bol vek: Wilksova Lambda nadobudla hodnotu ,982, F = 1,218, p = ,304.

Tabuľka 3. Mediánové (zaokrúhlené) hodnoty miery súhlasu v jednotlivých doménach a v celkovom indexe názorov u všetkých učiteľov (N=265)

Doména *Názor*	Doména *Materinský jazyk*	Doména *Cieľový jazyk*	Doména *Gramotnosť*	*Celkový index názorov*
4,30	3,60	4,00	4,20	4,00

Miera súhlasu učiteľov s výrokmi v doménach: niektoré zistenia

Keďže sme medzi skupinami učiteľov nezistili vplyv skúsenosti s vyučovaním cudzincov ani veku na ich názory, ďalej sme analyzovali mieru súhlasu s výrokmi v štyroch doménach a v *Celkovom indexe názorov* u všetkých učiteľov spolu (tabuľka 3).

Z údajov je zrejmé, že učitelia vyjadrili najnižšiu mieru súhlasu s položkami v doméne *Materinský jazyk* a najvyššiu v doméne *Názor*. *Celkový index názoru* nadobudol hodnotu 4 = *skôr súhlasím*.

Zaoberali sme sa aj odpoveďami na jednotlivé položky. Vzhľadom na to, že na tomto mieste nie je účelné uviesť škálové skóre všetkých 45 položiek, vyberáme viaceré, ktoré považujeme za výpovedné z hľadiska cieľov nášho výskumu (v zátvorkách uvádzame ich zaokrúhlené škálové mediánové hodnoty).

Doména *Názor*:

- *Učitelia by mali mať pochopenie pre sociálne pomery detí vo svojej triede. (5,2)*
- *Viacjazyčné médiá môžu podporiť vzájomné pochopenie. (4,8)*
- *Školy by mali vyučovať len v jednom jazyku. (3,1)*

Doména *Materinský jazyk*:

- *Učiteľ by mal byť informovaný o materinskom jazyku dieťaťa a o jeho kultúre. (4,7)*
- *Učenie sa predmetu v materinskom jazyku pomáha deťom naučiť sa predmet lepšie. (4,0)*
- *Deti cudzincov si môžu zachovať domácu kultúru aj bez zachovania materinského jazyka. (3,1)*

Doména *Cieľový jazyk*:

- *Rozvoj chápania, ako jazyk funguje, je pre deti dôležitý. (4,4)*
- *Pri vyučovaní jazyka by mal učiteľ hovoriť aj o iných jazykoch, ak sú ich gramatické konštrukcie podobné. (4,1)*
- *Žiaci, ktorí sa učia jazyk, by mali byť povzbudzovaní nájsť si spôsob učenia sami (vysvetlenie slov, gramatiky). (4,3)*

Doména *Gramotnosť:*

- *Vysoká úroveň gramotnosti vo viac ako dvoch jazykoch vedie k vyššiemu rozvoju znalostí v školskom predmete. (4,3)*
- *Rozvoj gramotnosti v materinskom jazy-*

ku môže uľahčiť rozvoj čítania a písania v cieľovom jazyku. (4,3)

- *Deťom, ktoré nie sú zdatné vo vyučovacom jazyku, by sa v škole darilo viac, ak by sa najprv naučili čítať a písať v materinskom jazyku. (3,9).*

Diskusia

V úvode nášho výskumu sme zisťovali vybrané demografické údaje a úroveň jazykových znalostí učiteľov, ktorí vyplnia dotazník MLC na Slovensku. Z výsledkov vyplýva, že dotazník MLC vyplnili učitelia vo veku 25–64 rokov, z nich bola prevaha žien. 40,6 % učiteľov bolo vo veku 25–44 rokov, ktorí nastúpili na pedagogickú dráhu po roku 1989, ostatní boli starší.

Slovenčinu ako materinský jazyk uviedli tri štvrtiny respondentov, z iných jazykov vysoko dominovala maďarčina, pričom všetci boli bilingválni. Učitelia sú jazykovo veľmi dobre vybavení: 89 % ovláda druhý jazyk, najčastejšie na úrovni *expert*; na prvom mieste ide o angličtinu, potom ruštinu a nemčinu. Mnohí (45 %) ovládajú tretí a niektorí aj štvrtý jazyk. Ak vezmeme do úvahy, že 97 % má vysokoškolské vzdelanie pedagogického smeru, môžeme našich respondentov považovať za vysoko vzdelaných profesionálov aj v európskom kontexte.

Výskyt cudzincov v triedach základných škôl v SR je v porovnaní s európskymi pomermi veľmi nízky: v školskom roku 2016/17 bol priemerne pod hranicou jedno dieťa v škole. Cudzincov vyučuje nadpolovičná väčšina respondentov (57 %), čo nám umožnilo porovnať názory na viacjazyčnosť na základe vlastnej skúsenosti . Na druhej strane takmer všetci (94,7 %) uviedli, že nie sú špeciálne vyškolení na vyučovanie detí z rozličného jazykového prostredia. To hovorí o nedostatočnej podpore učiteľov napriek rozličným vzdelávacím aktivitám zo strany štátnych inštitúcií aj tretieho sektora (Gažovičová et al., 2011; Dráľ et al., 2011), učitelia si zatiaľ s problémami musia poradiť, ako sa dá. Očividne s týmto stavom nie sú spokojní, keďže spomedzi faktorov, ktoré považujú za prekážku, aby cudzinci dosahovali lepšie výsledky vo vzdelávaní, na prvom mieste uviedli nedostatočnú prípravu učiteľov v otázkach viacjazyčnosti a multikulturality. Vyše tretina z nich považuje za najväčšiu výzvu, ktorej čelili vo viacjazyčnej triede, potrebu riešiť očakávania zo strany rodičov a spoločnosti.

Učitelia majú silné sociálne cítenie, o čom svedčí viacero skutočností z dotazníka MLC: mnohí sa kriticky zmienili o ľudskom faktore a kultúrne jednostrannom hodnotení a spomenuli aj kultúrne jednostranné testovacie nástroje. Vyjadrili vysokú mieru súhlasu s výrokom *Učitelia by mali mať pochopenie pre sociálne pomery detí vo svojej triede.*

Ak dieťa nehovorí jazykom triedy, odporúčajú hodiny mimo vyučovania na naučenie sa jazyka a intenzívny jazykový kurz. To pripisujeme skutočnosti, že prvý jazyk žiakov často neovládajú. Zaradenie do nižšieho ročníka odporúčali len ojedinele, čo ani nie je v súlade s dobrou praxou v zahraničí (García & Kleyn, 2016;

Moll, 2014). Približne dve tretiny učiteľov vo vyučovaní viacjazyčnej triedy nepoužíva žiadne špeciálne stratégie. Ak áno, ide o postupy, ktoré sa uplatňujú aj v zahraničí, i keď nejde o transjazykovosť: striedajú jazyky, prekladajú deťom do ich jazyka alebo žiaci prekladajú svojim spolužiakom, vytvárajú jazykové skupiny. Je veľmi pozitívne, že podľa učiteľov najviac pomáha zapojenie rodičov cudzincov do školských aktivít, súvisiacich s učením a do sociálnych aktivít školy. Toto je aj súčasný trend, osvedčený v zahraničí.

Učitelia, ktorí učia cudzincov a tí, ktorí nemajú cudzincov vo svojich triedach sa nelíšili v názoroch na viacjazyčnosť v žiadnej zo štyroch domén (*Názor, Materinský jazyk, Cieľový jazyk, Gramotnosť*). To isté platí aj o generačnom rozdelení učiteľov. Môže to súvisieť s veľmi nízkym výskytom cudzincov v školských triedach, ale aj s limitovanou odbornou prípravou učiteľov v otázkach multikulturality a viacjazyčnosti. Napriek tomu názory učiteľov sú skôr akceptujúce ako odmietajúce, čo multikulturalita prináša do školských tried, i keď vyjadrovali svoje názory na celej škále od súhlasných po nesúhlasné.

Znalosť cudzích jazykov všeobecne vysoko oceňujú, ale ohľadom vyučovania viacjazyčných detí sa ich názory veľmi rôznia. Napríklad s výrokom, že učiť viacjazyčné deti je náročnejšie, súhlasí a nesúhlasí približne rovnaký počet respondentov a podobne je to s výrokom, že vyučovanie detí v cieľovom a materinskom jazyku spôsobuje jazykové nejasnosti.

Učitelia volili odpovede na celej škále aj ohľadom úlohy materinského jazyka vo vzdelávaní. Výroky sa týkali pomoci učiteľa pri zachovávaní materinského jazyka, aktivít školy, zameraných na zvyšovanie povedomia o materinskom jazyku a kultúre cudzincov, akceptovania materinského jazyka vo vyučovaní a jeho významu v učení. Celkove mierne prevažovali súhlasné názory.

V názoroch na učenie sa cieľového jazyka učitelia prevažne súhlasia s významom metalingvistických znalostí (žiaci chápu, ako jazyk funguje, porovnávanie jazykových foriem a štruktúr medzi jazykmi na hodinách), ale zároveň prevažuje názor, že deti by si mali nájsť postup učenia sami, napríklad keď potrebujú vysvetliť nové slová alebo gramatiku, čo nie je v súlade s pozíciou transjazykovosti ani Vygotského (1976) ideou mediácie.

Celkove učitelia majú menej „jasno“ v úlohe hovorenej materinskej reči ako v úlohe písanej reči: akoby nevedeli, čo v triede podporiť a čo minimalizovať. Napríklad prevažne súhlasia (medián 4,7) s názorom, že učitelia by mali byť informovaní o materinskom jazyku cudzincov a o ich kultúre, ale zároveň sa o nich na vyučovaní príliš nezmieňujú. Taktiež prevažne súhlasia (medián 4,0) s názorom, že deti sa naučia obsah učiva lepšie, ak sa ho učia v materinskom jazyku, zároveň neodmietajú názor, že používanie materinského jazyka treba minimalizovať, len čo sa deti naučia cieľový jazyk.

Čo sa týka gramotnosti treba povedať, že mnohí učitelia (40 %) považujú

obmedzené čitateľské návyky u žiakov za najväčšiu výzvu, ktorej čelili vo viacjazyčnej triede. Celkove vysoko prevažoval názor o vzťahu viacjazyčnosti k rozvoju školských znalostí a poznávacích schopností, aj ohľadom transferu gramotnosti v materinskom jazyku na osvojovanie si čítania a písania v cieľovom jazyku. Takmer tretina učiteľov však nesúhlasila s názorom, že deťom, ktoré nie sú zdatné vo vyučovacom jazyku, by sa v škole darilo viac, ak by sa najprv naučili čítať a písať v materinskom jazyku.

Záverom môžeme konštatovať, že názory učiteľov na otázky vzdelávania cudzincov v dotazníku MLC sú rozdielne, nie sú celkom ujasnené, ale prevažuje podporná a súhlasná názorová tendencia. Získané informácie a poznatky môžu byť užitočným vodítkom pri rozvíjaní multikulturality v školstve a vzdelávaní budúcich učiteľov.

Za limity výskumu považujeme nedostatok informácií, týkajúcich sa druhu školy podľa zriaďovateľa (štátna, súkromná, cirkevná) a vyučovania cudzích jazykov v školách. Taktiež bližšie nevieme, koľko cudzincov mali učitelia v triede, keď uvádzali pásmo 1–10 %. Tieto informácie nebolo možné spätne získať a doplniť.

V ďalšej práci sa zameriame na komparáciu údajov z dotazníka MLC, získaných v deviatich európskych krajinách, kde paralelne prebiehal tento výskum. Očakávame, že výsledky prinesú nové podnety aj pre Slovensko.

Tento výskum vznikol v rámci medzinárodného projektu COST IS 1401 – European Literacy Network, WG1 (2015–2018) a projektu VEGA 1/0376/16 Identifikácia kritérií rizikového vývinu jazykových schopností v predškolskom veku – *overovanie platnosti klasifikácií narušeného vývinu reči a tvorba diagnostického nástroja (2015–2018).*

Literatúra

Árochová, O. (1984). Vzťahy medzi lingvistickými a kognitívnymi štruktúrami. *Jazykovedný časopis,* 35(2), 178–186.

Árochová, O. (1986). Psychologické a sociálne problémy bilingvizmu. In *Jazyková politika a jazyková kultúra.* Materiály z vedeckej konferencie konanej v Smoleniciach v Domove vedeckých pracovníkov SAV 17.–19. apríla 1985. Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV.

Arthur, J., Martin, P. (2006). Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. *Comparative Education,* 42, 177–202.

Bialystok, E. (2017). The Bilingual Adaptation: How Minds Accommodate Experience. *Psychological Bulletin,* 143(3), 233–262.

Carifio, J., Perla, R. J. (2007). Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. *Journal of Social Sciences,* 3 (3), 106–116.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research,* 49, 222–251.

Dráľ, P. (ed.), Gažovičová, T., Kadlečíková, J., Tužinská, H. (2011). *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Príklady dobrej praxe.* Centrum pre výskum ethnicity a kultúry, Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.

García, O., Kleyn, T. (ed.) (2016). *Translanguaging with multilingual students. Learning from classroom moments*. New York: Routledge.

Gažovičová, T. (ed.), Dráľ, P., Gallová Kriglerová, E., Gažovičová, T., Kadlečíková, J. (2011). *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Potreby a riešenia.* Centrum pre výskum ethnicity a kultúry, Nadácia Milana Šimečku, Bratislava.

Journal of Multilingual Education Research, Vol. 6, 2015.

Lewis, G., Jones, B., Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization. *Educational Research and Evaluation,* 18(7), 655–670.

Moll, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and Education.* New York: Routledge.

Nevárez-La Torre, A. (2014). Necessary Paradigm Shift in Bilingual Education: Rethinking Multilingual Literacy. *Journal of Multilingual Education Research*, 5, 5–10.

PISA 2015 Results in Focus. OECD 2018. Dostupné na https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf

Štefánik, J. (ed.) (2004). *Antológia bilingvizmu.* Bratislava: Academic Electronic Press.

Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Wang, P., Woolf, S. B. (2015). Trends and Issues in Bilingual Special Education Teacher Preparation: A Literature Review. *Journal of Multilingual Education Research*, 6, 35–59.

Zákon č. 245/2008 Z. z. Dostupné na https://zakony.judikaty.info/predpis/zakon-245/2008.

Prof. PhDr. Marína Mikulajová, CSc.
Ústav klinickej psychológie
Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola
marina.mikulajova@paneurouni.com

Mgr. Alexandra Šelingerová, Ph.D.
Ústav klinickej psychológie
Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola
selingerovaalexandra@gmail.com

Prof. Charles Mifsud
Faculty of Education
University of Malta
charles.l.mifsud@um.edu.mt

Assoc. Prof. Timothy Papadopoulus
Department of Psychology
University Of Cyprus
papadopoulos.timothy@ucy.ac.cy

Prof. Julie Dockrel
UCL, Institute of Education
United Kingdom
j.dockrell@ucl.ac.uk

Celosvětový summit k čtenářské gramotnosti 2018

World Literacy Summit 2018

Úvod

Třetí světový summit o čtenářské gramotnosti se konal v Oxfordu ve Velké Británii a byl zahájen 24. března 2018. Jeho ústředním motto bylo „Close the Literacy Gap". Kongres poskytl příležitost pro vzájemné setkání více než 300 delegátů z 54 zemí a umožnil jim navázat spolupráci, sdílet nápady, učit se a strategicky plánovat, jak „uzavřít globální mezery" ve čtenářské gramotnosti v 21. století. Summit nabídl platformu pro diskusi a sdílení vědomostí a zkušeností mezi některými nejsilnějšími aktéry (organizací, vzdělávacích institucí), podílejících se na celosvětovém rozvoji čtenářské gramotnosti.

Mezi přednášejícími na téma Světová čtenářská gramotnost byli kromě zástupců Karlovy univerzity a dalších významných vzdělávacích a výzkumných institucí také: World Vision, Deaf Children Worldwide, Pencils of Promise, Malaika, World Literacy Foundation, National Literacy Trust, Sun Books, Books for Africa, LitWorld, Plan International, SIL International, STIR Education, The Citizens Foundation, Book Aid International, Aid Afghanistan for Education, Nelson Mandela University, Queen's University, Libraries Without Borders, San Diego State University, Pro Literacy, University of Melbourne, University of South Africa a mnoho dalších.

Na summitu bylo prezentováno mnoho inspirativních podnětů, jak čelit celosvětovým problémům v souvislosti s chybějící nebo nedostatečně rozvinutou čtenářskou gramotností dětí i dospělých. Na summitu jednoznačně zaznělo, že **čtenářská gramotnost** je považována za klíčovou gramotnost v boji proti světové chudobě a pro vytváření mírumilovných vztahů mezi národy.

Celosvětový summit svolala celosvětově působící nezisková nadace **The World Literacy Foundation (WLF)**, která se pokouší vymanit mladé lidi z chudoby prostřednictvím rozvíjení jejich čtenářské gramotnosti. Každý jedinec by měl být schopný číst a psát, aby se mohl zapojit do života soudobé společnosti. WLF buduje silné společenství, poskytuje podporu organizacím zabývajícím se čtenářskou gramotností a zvyšuje jejich

účinnost prostřednictvím inovativních řešení v podobě kvalitních materiálů pro vzdělávání po celém světě. WLF každoročně uděluje ceny za pokroky ve čtenářské gramotnosti.

Nezastavit se v polovině cesty

Poselství celého summitu, které se shoduje s jedním z poselství Organizace spojených národů[1], je „Nezastavit se v polovině cesty" v udržitelném rozvíjení čtenářské gramotnosti. OSN připravilo inspirativní video, které prezentuje, jak se pokročilo v naplňování cílů udržitelného rozvoje v letech 2000–2015 (viz https://www.youtube.com/watch?v=q5nFFTnUM4w).

Úvodního projevu se ujala **princezna Laurentien Nizozemská**, která vyzývala všechny, aby se ve své práci i přes dílčí neúspěchy nezastavili. Vyjádřila se, že i sama cítí stud za to, že po mnoha letech působení v UNESCO, Reading & Writing Foundation nebo Missing Chapter Foundation a i přes obrovskou snahu se stále nepodařilo dosáhnout toho, aby 100 % populace bylo čtenářsky gramotné. Vyzdvihla vše, co se podařilo a vyzvala všechny zúčastněné k pokračování v jejich práci. Odhaduje se, že i přes intervenci všech organizací a institucí se čtenářská gramotnost dětí a dospělých v průměru rozšířila jen o 4 % každý rok v letech 2000–2015.

Na summitu zaznělo mnoho konkrétních inspirací, výsledků zkoumání a možností, jak čelit celosvětovým problémům v souvislosti s chybějící nebo nedostatečně rozvinutou čtenářskou gramotností dětí i dospělých.

Mezi ty, které se jeví jako zásadní pro „nastartování" budoucích změn a to nejen v politice rozvoje světové čtenářské gramotnosti, patří[2]:

Právo na vzdělávání

- Cílem Organizace spojených národů (OSN)[3] je zajistit, aby všechny dívky a chlapci dokončili bezplatnou, rovnoprávnou a kvalitní základní a střední školu. Také se snaží zamezit rozdílům pohlaví ve vzdělávání a zajistit stejný přístup ke vzdělávání dětem se znevýhodněním a ohroženým dětem.
- Jediný rok navíc na vzdělávání dívek na střední škole v rozvojových zemích může zvýšit jejich budoucí výdělek o 10–20 %.
- Jedno ze čtyř dětí, které nechodí do školy, pochází ze zemí postižených konfliktem.
- Patnáct milionů dívek z celého světa ve věku prvního stupně základní školy (50 % ze subsaharské Afriky) nebude nikdy chodit do školy.

---

1 https://www.un.org/sustainabledevelopment/
2 worldliteracysummit.org
3 Cílem OSN je zachování mezinárodního míru, bezpečnosti a zajištění mezinárodní spolupráce.

- Sto tři milionů mladých lidí z celého světa nemá základní dovednosti ve čtenářské gramotnosti a víc než 60 % z nich jsou ženy.
- Kvalita vzdělávání dětí v průběhu válečných událostí může být velmi nízká, průměrně připadá sedmdesát dětí na jednoho učitele.
- Ve třicet pěti zemích světa postižených konflikty a humanitární intervencí bylo přerušeno vzdělávání 75 milionů dětí ve věku od 3 do 18 let.
- Na světě je 774 milionů negramotných dospělých. Dva ze tří jsou ženy.
- „Míra“ rozšíření celosvětové čtenářské gramotnosti dospělých byla v roce 2016 téměř 86 %.

Jazyková vybavenost

- Ukazuje se, že získat pokročilou úroveň čtenářské gramotnosti vyžaduje alespoň šest let vzdělávání v mateřském jazyce dítěte.
- Děti ze zemědělských oblastí, které se méně setkávají s druhým jazykem, zůstávají ve škole déle a méně často opakují ročník.
- Mateřský jazyk dítěte se ukazuje být nejefektivnějším jazykem pro pregramotnost.

Pregramotnost

- Děti, které absolvovaly alespoň dva roky předškolního vzdělávání v oblasti čtenářské pregramotnosti vykazují lepší výsledky, než jiní patnáctiletí.
- V zemích jejichž obyvatelé mají nízké příjmy, má pouze jedno z pěti dětí přístup k předškolnímu vzdělávání.

Socio–ekonomický status

- Slovní zásoba dětí velmi úzce souvisí s jejich socio-ekonomickým zázemím.
- Již u tříletých dětí existuje významný rozdíl v rozsahu slovní zásoby mezi nejbohatšími a nejchudšími rodinami.

Lidé se zdravotním znevýhodněním

- Míra celosvětové čtenářské gramotnosti dospělých se znevýhodněním je 3%.
- Odhaduje se, že jedna třetina z 58 milionů dětí, které nechodí do školy, má zdravotní znevýhodnění.
- Mnoho dětí se zdravotním znevýhodněním nikdy nenastoupí do školy.
- U dětí se zdravotním znevýhodněním ve věku jedenáct let je pravděpodobnost, že nastoupí do školy, o 13 % nižší než u dětí bez zdravotního znevýhodnění.

Informační a komunikační technologie

- Využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) ve vzdělávání může hrát klíčovou roli při poskytování nových forem podpory učitelů, žáků a celého vyučovacího procesu.

- Očekává se, že do roku 2030 všichni mladí a většina dospělých získá takové dovednosti ve čtenářské a matematické gramotnosti, které jsou potřeba v digitálním věku.
- Schopnost vzdělávacích systémů rozvíjet nové ekonomické dovednosti mohou pomoci zemím stát se více konkurenceschopnými.

Investice do vzdělávání

- V nejméně třiceti pěti zemích vlády investovaly méně než 4 % HDP a méně než 15 % celkového rozpočtu na vzdělávání. Negramotnost stojí svět 1,19 bilionů US dolarů každý rok (nezaměstnanost, kriminalita, zdravotní péče atd.).

Tato konstatování vedou k opravdu vážnému zamyšlení, jak cíleně a efektivně čtenářskou gramotnost rozvíjet v kontextu a v systému rozvoje vzdělávání v konkrétních zemích. A právě z tohoto důvodu na summitu mj. zazněly i konkrétní příklady z několika zemí, které s rozvoje čtenářské gramotnosti dlouhodobě „bojují“ a výsledky se postupně dostavují.

Inspirační zdroje

Pro inspiraci uvádíme čtyři, které nás nejvíce zaujaly.

1. „Access is Success“ (přístup je postup) bylo motto příspěvku – **Lennarta Meijera (LM),** který nás velmi zaujal. Tento ředitel Sun Books Uganda (iniciativa Nadace světové čtenářské gramotnosti), má odborné znalosti v oblasti digitální gramotnosti, vzdělávání a rozvoje učitelů. Věří, že technologie změní vzdělávací prostředí a poskytnou nové příležitosti pro miliony dětí a mládeže v 21. století. LN prezentoval práci Sun Books v Ugandě jako inovativní přístup k uzavření „mezery v rozvoji čtenářské gramotnosti“ ve 21. století. Ve své práci se zaměřuje především na „children from off the grid communities“ – děti, které se nevejdou do žádných tabulek, přesto tu jsou a nemají přístup ke knihám a nemohou se vzdělávat. Jsou to například děti z chudých rodin, děti negramotných rodičů, děti cizinců.
2. Velice podnětný, až neuvěřitelný byl příběh světově uznávané modelky **Noelly Coursaris Musunka (NCM)**, která od 3 let vyrůstala v různých pěstounských rodinách, protože její matka žila ve velké chudobě v Kongu. Stala se zakladatelkou neziskové organizace Malaika, která pracuje na vzdělávání a posílení děvčat a komunit ve své rodné zemi Konžské demokratické republice a je velvyslankyní pro Globální fond boje proti AIDS, tuberkulóze a malárii. NCM představila síť škol pro dívky své organizace Malaika, které na zelené louce vybudovala v republice Kongo. O dívky se stará i po škole, zajišťuje jim nocleh, stravu alespoň 2x denně, pitnou vodu, pro

niž musela vybudovat studny a vodu dopravovat z velkých vzdáleností, zdravotní péči apod.

3. Další zajímavou a velmi inspirativní osobností, která na summitu vystoupila, byla Hassina Sherjan, která hovořila o rozšiřující se síti škol v Afghánistánu, a také, jak je těžké změnit tradici, ve které ženy do školy nepatří. Její zásluhou se daří tradici pomalu měnit a do afghánských škol chodí stále více dívek. **Hassina Sherjan (HS)** je profesionální odbornicí s více než dvaceti lety zkušeností v oblasti vzdělávání, obchodu, komunikace a žurnalistiky, je zakladatelkou a generální ředitelkou společnosti Aid Afghanistan pro vzdělání, majitelkou a generálního ředitelkou společnosti Boumi Group of Companies. Boumi Production je jediná mezinárodně uznávaná společnost vlastněná v Afghánistánu ženou a jediná afghánská společnost s americkou ochrannou známkou. HS je spoluautorkou knihy „Toughing It Out in Afghanistan“, která byla publikována v únoru 2011. H S žije v Kábulu. Narodila se v Afghánistánu, ale žila v USA mnoho let, zatímco země byla ve válce. V roce 2001 se stala jedním z mnoha afghánských ex-patů, kteří se po pádu Tálibánu vrátili a vybudovali novou zemi. HS získala cenu mezinárodní aliance pro ženy World of Difference Award 2012. Je velvyslankyní pro Den podnikání žen, která zastupuje Afghánistán a je velvyslancem pro Světový den nevládních organizací.

4. **Radost (prožitek) ze čtení ovlivňuje porozumění čtenému a budoucí socio-ekonomický status dětí –** motto dalšího příspěvku, který přednesla Jade Jacobsohn (JJ), ředitelka kampaně Nal‘ibali. **JJ** je zkušená antropoložka a generální ředitelka kampaně Nal‘ibali - Jižní Afrika pro čtení pro zábavu. JJ zvládla různé vzdělávací projekty zaměřené zejména na rozvoj raného dětství a environmentální výchovu v hospodářsky znevýhodněných oblastech a úzce spolupracovala s Anglo American, Takalani Sezame a Food for Development. Její akademická kvalifikace zahrnuje čestné uznání ve společenských vědách z Rhodos University a magisterský diplom ve společenských vědách z College in London. Významně podporuje investice do školství a jako argument uvádí neúměrně větší investice na ztráty, pokud společnost není dostatečně čtenářsky gramotná. Říká, že až tři miliony lidí na světě onemocní, protože nemají dostatečné informace jak se léčit, nepřečtou si příbalový leták k lékům, užijí špatné léky apod. Jedním, z jejích doporučení pro rozvoj čtenářské gramotnosti je např. to, že žák by měl mít na výběr alespoň z 8 knih, aby byla šance, že ho některá z nich osloví. Dalším, že je velmi důležité věnovat dětem svou pozornost, číst s nimi knihy a jít jim správným čtenářským příkladem.

Závěr

Světový summit byl velmi inspirativní. Vedl všechny k zamyšlení nad vážností situace, ale také nabídl celou řadu tzv. příkladů dobré praxe. Podrobné informace o summitu, stejně tak znění příspěvků je možno získat na webových stránkách summitu https://worldliteracysummit.org/.

Literatura

Kramplová, I. & Potužníková, E. (2005). *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Ronková, J. (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Straková, J. (2016). *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti.*Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Wildová, R. (2013). *Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.
Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.
Katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
radka.wildova@pedf.cuni.cz
jolana.ronkova@pedf.cuni.cz

Poděkování

Redakční rada i výkonná redakce děkuje recenzentům, kteří oponovali předložené články pro 1. ročník našeho časopisu (2017, čísla 1, 2, 3):

Dr. Rachel Agius
PhDr. Gabriela Babušová, Ph.D.
Mgr. Daniela Bímová, Ph.D.
Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
PhDr. Sylva Hönigová
Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.
doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.
PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
doc. PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.
PhDr. Ing. Zuzana Maňourová, Ph.D.
PhDr. Václav Mertin
Prof. PhDr. Marína Mikulajová, CSc.
Mgr. Jana Mrázková
PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.
Mgr. Eva Richterová
Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.
Mgr. Marie Bártová Rychlíková
PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.
PhDr. Hana Sotáková
doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D.
PhDr. Klára Špačková Ph.D.
PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.
prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Název: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání
Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké gramotnosti a pregramotnosti
Číslo 1/2018, ročník II, webová adresa: http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/

Redakční rada
Vedoucí redaktorka
doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. PhDr. Naďa Vondrová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. RNDr. Miroslava Černochová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. PhDr. Petr Chalupský Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. RNDr. Jarmila Robová, CSc., Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Václav Mertin, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc., Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity
doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra s.r.o.

International Editorial Board
doc. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
doc. PaedDr. Lada Kaliská, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
prof. PhDr. Marina Mikulajová, CSc., Fakulta psychológie Panevropské vysoké školy
prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešově
Mgr. Svetlana Kapalková, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
doc. PaedDr. Erik Žovinec, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
prof. Marta Bogdanowicz, Instytut Psychologii – Uniwersytet Gdański
dr. Markéta Caravolas, The School of Psychology – Bangor University

Výkonná redakce
výkonný redaktor
PhDr. Klára Špačková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Klára Uličná, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
RNDr. Lenka Pavlasová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D., Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity
Mgr. Dana Cibáková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
PhDr. Věra Vykoukalová, Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci

Technická redakce
Mgr. Monika Kadrnožková, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Pavla Presslerová, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Hana Sotáková, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Jazyková korektura: Daniela Čechová, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Grafická úprava časopisu: MgA. Denisa Kokošková
Evidence periodického tisku: MK ČR E 22524, ISSN 2533-7882 (Print), ISSN 2533-7890 (Online)

Vydává: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, M. Rettigové 4, Praha 1, 116 39
Adresa redakce: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, Katedra psychologie PedF UK, Myslíkova 7, Praha 1, 116 39, e-mail redakce: gramotnost@pedf.cuni.cz
Návrh obálky a sazba: MgA. Denisa Kokošková, tiskárna a DTP: Nakladatelství Karolinum
Cena za 1 ks: 80 Kč, roční předplatné 200 Kč + poštovné a balné
© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Pavlína Nešněrová. Kvalita čtenářské gramotnosti žáků primární školy

Veronika Laufková. Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů

Jaroslav Říčan, Barbora Lanková, Alena Nováková, Ladislav Zilcher. Komparace úrovně čtenářské gramotnosti a metakognitivního monitorování mezi žáky běžných základních škol a žáky základních škol implementujících prvky daltonského plánu

Petr Anděl, Věra Vykoukalová. Rozvoj myšlení v souvislostech metodou řetězců asociací a znalostí

Michaela Karasová, Anna Kucharská. Psaný projev žáků pátých ročníků

Marína Mikulajová, Alexandra Šelingerová, Charles Mifsud,Timothy Papadopoulus, Julie Dockrell. Viacjazyčné triedy – názory učiteľov na Slovensku na vzdelávanie detí cudzincov

ISSN 2533-7882

9 772533 788007