

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 důleži-

tou 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 dospělých v mezinárodních výzkumech PISRLS¹, PISA² a PIAAC³. 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 gramotnosti patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročních povinné školní docházky. Je koncipován

ko pod průměrem zemí OECD – 6 % českých patnáctiletých žáků nebylo schopno splnit ani nejjzákladnější 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 dekodovat text, porozumět slovům

a smyslu, umožňují žákům lépe porozumět textu, zejména náročnému. Potvrdilo se, že žáci, kteří nemají osvojené účinné čtenářské strategie⁵, jsou méně zdatnými čtenáři (OECD, 2010). Návčik 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 psycholinguistika, 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 žakovský 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) defi-

nována 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 literárnímu⁶, 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 čte-

nářské dovednosti či postupy porozumění⁷, 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 text⁸ (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, vzdělá-

vací, 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“); e) *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 postojevé

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 zpra-

covány 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 (školní zákon), ve znění pozdějších předpisů¹⁰. 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. Delorsový 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 projektu¹¹, 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: *kommunikace 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 vzdělávání¹³

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 SOV¹⁴?

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 naplnění 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, hodnotící), 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 osvojeným 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 hlediště 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, Jiráka, & 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 diskuzi 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; napřiklad RVP_2641M01_Elektrotechnika.pdf>, s. 15, citováno 14. 4. 2018

ve společenskovědním, přírodovědném, matematickém vzdělávání a ve vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích (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 informací, 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 kompe-

tenci 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 nefiguje 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 posta-

ráno 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 nejpětší 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 nejpětší. Právě proto zde musíme neaktivněji 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 našli 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 jejich 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 projektu¹⁵ *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 společně 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 čtení¹⁶.

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. Vyzdvížena 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 násled-

nost, tvorbu nadpisu textu či odstavce, ale také interpretaci obrazového materiálu. V aplikaci potom nejčastěji zmiňovali dramtizaci 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, postojevé, znalostní i dovednostní složky čtenářské gramotnosti se učitelům nejvíce osvědčily dílny čtení (žáci si nosí do školy knihu 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 poukázali 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, hodnová 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 tempem¹⁷. 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 „řídít 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 learning¹⁹, 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 dekodování 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/pomaha-me-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 ovládnání, 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 gramotnosti*, 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 (souborně 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, dekodování 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. Návčik 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 nenařadit 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 nácvičku 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 obohacujících 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 vzdělávacích vztahů, 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.
- Jiráček, 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.
- Koštalová, H., Míková, 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, TIMSS & 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/ramcove-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.
- Vágenerová, 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

