

# Proměny pohledu na výuku čtení v české škole prizmatem výzkumů: od nácviku techniky čtení k rozvoji čtenářské gramotnosti

Hana Havlínová

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Cílem předkládané studie je seznámit čtenáře s vývojem výzkumů a s proměnou jejich cílů v oblasti výuky počátečního čtení a rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti. Přehledová studie je založena na srovnávací analýze výzkumů zabývajících se výukou počátečního čtení a formováním počáteční čtenářské gramotnosti. Do přehledu jsou zahrnuty publikované monografie uvádějící výsledky významných výzkumů z let 1996–2012 (Wildová, 2005; Metelková Svobodová & Švrčková, 2010; Švrčková, 2011; Kocurová, 2012). Následně jsou analyzovány dokumenty České školní inspekce (2010, 2011, 2014) zaměřující se na čtenářskou gramotnost jako vzdělávací cíl. V úvodní části studie je reflektována proměna pojmů týkajících se předkládaného tématu, v druhé jsou představeny výše zmíněné výzkumy, jejich cíle, metodologie, výzkumný vzorek a závěry vztahující se k reálnému kurikulu, v třetí jsou analyzovány dokumenty České školní inspekce. V závěrečné části se studie věnuje aspektům rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti s ohledem na její významné postavení mezi dalšími cíli vyučování a učení.

**Klíčová slova:** čtenářská gramotnost, počáteční čtení, pedagogický výzkum

## Teaching Reading in the Czech Schools: From Reading Acquisition to the Initial Literacy Development

**Abstract:** The present study deals with the research on initial reading and reading literacy and its aims. The study provides a comparative view on research studies that concentrate of the reading instructions and the initial reading literacy development. The results of relevant studies published in the years 1996–2012 (Wildová, 2005; Metelková Svobodová & Švrčková, 2010; Švrčková, 2011; Kocurová, 2012) are discussed. In addition, the documents issued by the Czech School Inspectorate (Česká školní inspekce, 2010, 2011, 2014) that focus on reading literacy as an educational goal are analysed. The introductory part looks at relevant definitions and their development. In the second part, the aims, methodology, sample and conclusions of the analysed research studies are introduced. It is followed by an analysis of the selected Czech School Inspectorate documents. The final part summarises the role of the initial reading instruction and its position among educational and learning aims.

**Keywords:** educational research, initial reading, reading literacy

Studie si klade za cíl zmapovat proměny pohledu výzkumů zabývajících se výukou počátečního čtení v 1. a 2. ročníku základní školy. Je položena otázka, zda cíle výzkumů reagují na proměny reálného kurikula uskutečňované v průběhu posledních dvaceti let. Mapování výuky čtení a rozvíjení čtenářské gramotnosti je cílem mnoha výzkumů, studie se bude zabývat pouze významnějšími výzkumy, jejichž výsledky byly publikovány po roce 1995 a věnovaly se buď plně, nebo částečně monitorování a analyzování výuky čtení v 1. a 2. ročníku základní školy. Kritériem pro zařazení

<https://doi.org/10.14712/23363177.2017.7>

[www.orbisscholae.cz](http://www.orbisscholae.cz)

146 výzkumu do této studie byl cíl výzkumu zaměřující se na počáteční čtení a rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti a velikost výzkumného vzorku. Do studie nebyly zahrnuty menší výzkumy diplomových a disertačních prací. V úvodní kapitole jsou podrobně představeny konkrétní výzkumy, jejich cíle, metodologie, výzkumný vzorek a závěry v chronologickém pořadí. Druhá kapitola se zabývá pohledem České školní inspekce (dále ČŠI) na problematiku rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím analýzy vydaných dokumentů. Třetí kapitola objasňuje proměny pohledu na používanou terminologii a v závěru studie je diskutována nejen shoda výzkumných závěrů, ale především nesoulad, který vznikl mezi závěry výzkumníků a dokumenty vydanými ČŠI.

## 1 Proměny pohledu na terminologii vztahující se k počátečnímu čtení a čtenářské gramotnosti

Terminologie prochází v průběhu let proměnami, a tak se v jednotlivých výzkumech objevují definice jednotlivých pojmů v různém znění. Pojem gramotnost je často používán a s vývojem společnosti se jeho obsah posouvá do zcela jiných souvislostí. Ještě ve dvacátých a třicátých letech 20. století byl pojem gramotnost používán v souvislosti s dovedností číst, psát a počítat, jako protiklad k pojmu ngramotnost. Ve 21. století dochází v souvislosti s proměnou náhledu na výchovně-vzdělávací proces k odklonu od pouhého nabývání vědomostí k osvojování si dovedností a rozvoji schopností u každého jednotlivce a objevuje se pojem funkční gramotnost, jehož součástí je i gramotnost čtenářská.

Pojmy čtení a čtenářská gramotnost jsou v odborné literatuře definovány odděleně a zároveň spolu úzce souvisejí. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009) je čtení definováno jako:

... druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace. (s. 42)

Cílem výuky počátečního čtení je rozvoj dovednosti číst správně, přiměřeným tempem a s porozuměním texty vhodné s ohledem na věk a schopnosti žáků. Pokládá základy k později rozvíjené čtenářské gramotnosti (Wildová, 2002). S ohledem na celoživotní učení je podle Metelkové Svobodové a Švrčkové (2010, s. 15) definováno funkční čtení takto:

Číst dovede ten, kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám.

Při vyhledání pojmu čtenářská gramotnost v *Pedagogickém slovníku* zjistíme, že je definován jako

... komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). 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. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 42)

Ve výzkumu práce s textem ve výuce na 1. stupni autorky Metelková Svobodová a Švrčková (2010, s. 15) kladou důraz na rozvíjení komunikativních dovedností a uvádějí:

Termín počáteční čtenářská gramotnost ve smyslu rozvoje gramotností jedince označuje tedy utváření základů jazykových kompetencí při práci se čteným (psaným) textem v komunikačním pojetí. Jedná se tedy o rozvoj čtení a psaní v komplexu tzv. komunikativních dovedností, s nimiž souvisí také účelná a přirozená integrace rozvoje těchto dovedností do ostatních vzdělávacích oblastí.

Dokument ČŠI *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání* přejímá definici z mezinárodního šetření PISA/OECD 2001 a definuje čtenářskou gramotnost jako „... schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“ (Česká školní inspekce, 2011, s. 3). Za sjednocující definici lze považovat následující: „Počáteční čtenářskou gramotnost považujeme za zcela samostatnou etapu utváření základů čtenářských kompetencí umožňující pozdější funkční dosažení všech gramotnostních kompetencí při práci se čteným textem v komunikačním pojetí.“ (Švrčková, 2011, s. 36) Pro pedagogy v praxi může být tato nejednotnost matoucí a například v textu *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále RVP ZV) se termíny gramotnost ani čtenářská gramotnost neobjevují a o problematice rozvoje čtenářské gramotnosti se nehovoří v souvislosti s požadavky RVP ZV, ale v souvislosti s výsledky českých žáků v mezinárodním výzkumu PIRLS. Společným jmenovatelem všech definic je shoda v tom, že čtenářská gramotnost je širším pojmem než pojem čtení ve smyslu dovednost číst s důrazem na techniku čtení a dekodování významu textu. Tato dovednost je základním kamenem pro postupný rozvoj všech rovin čtenářské gramotnosti optimálně vedoucí k dosažení úrovně funkční gramotnosti, která umožňuje každému jedinci zastávat aktivní a nezávislou roli ve společnosti.

## 2 Významné výzkumy zabývající se výukou počátečního čtení a rozvojem čtenářské gramotnosti

Před uvedením do problematiky jednotlivých výzkumů je třeba si uvědomit, že výsledky žádného z uvedených pedagogických výzkumů nemohou odrážet pouze období, kdy byly zjišťovány, ale jsou odrazem stavu výuky předchozích let někdy i desetiletí, vzhledem k tomu, že proměny přístupu pedagogů k výuce, používání nových metod a forem práce se v reálném kurikulu neprojeví okamžitě po jejich zavedení.

### 2.1 Výzkum z let 1996–2002 pod vedením Radky Wildové

Výzkum, který odborná literatura uvádí mezi nejvýznamnějšími, se zaměřil na čtyři konkrétní cíle:

- sledování rozvoje žáků v počátečním čtení (prostřednictvím charakteristik výkonů ve čtení – rychlost, správnost, plynulost, porozumění a prostřednictvím zjištění úrovně jejich čtenářství) včetně zjištění jejich předpokladů pro výuku čtení, sledování vzájemných vztahů mezi těmito charakteristikami a čtenářstvím žáků;
- zjištění, do jaké míry se na rozvoji počátečního čtení podílejí vytipované faktory a u některých z nich sledování jejich vývoje v průběhu školní výuky v 1. ročníku základní školy;
- zmapování, kdo v 1. ročnicích učí – zastoupení žen a mužů, jejich věková a kvalifikační struktura, délka praxe, zájem o další vzdělávání v oblasti počátečního čtení, vlastní hodnocení výuky;
- analýzu procesu výuky čtení v současných 1. ročnicích základní školy podle předem stanovených kritérií z hlediska celkové proměny jejího pojetí v rámci transformace české primární školy.

Výzkumnými metodami bylo pozorování vyučovacích hodin, rozhovory s vyučujícími, dotazníky pro učitele, jednalo se tedy o metodologii smíšenou, jak kvantitativní, tak kvalitativní. Výzkumný vzorek zahrnoval 2542 žáků 1. ročníků základních škol a 102 jejich učitelů.

Z analýzy pozorování práce učitelů ve vyučovacích hodinách vyplynulo, že rozvoj čtenářství není v 1. ročníku základní školy cílem, který by byl systematicky naplňován. Školní výuka podporuje rozvoj dovednosti čtení ve smyslu techniky čtení, rozvoj čtenářství je spíše ponechán náhodě ve formě vlastních aktivit žáků. Výzkumem nebyl prokázán statisticky významný vztah mezi rychlostí čtení a porozuměním čtenému textu a mezi rychlostí čtení a čtenářstvím neboli vztahem ke knihám. Naopak statisticky významný vztah se projevil mezi správností čtení a porozuměním čtenému textu, mezi plynulým tempem čtení a čtenářstvím žáka. Tato zjištění znamenají, že již v počátečním čtení spolu rozvoj jednotlivých znaků úzce souvisí. Žák, který čte správně, lépe rozumí a stává se lepším čtenářem. Tento vztah lze analyzovat i obráceně, pokud žák čte často, je lepším čtenářem, čte s vyšším porozuměním, což ovlivňuje správnost čtení. Tyto závěry hovoří ve prospěch hledání optimálního poměru mezi rozvojem techniky čtení a rozvojem porozumění. Preference techniky

může vést ke zhoršení porozumění čtenému textu, naopak preference porozumění může mít za následek zhoršení techniky čtení a celkové snížení zájmu o čtení. Z analýzy didaktické práce učitelů lze vyzorovat, že 74 % učitelů nedokáže aplikovat vyvážený poměr mezi technikou čtení a porozuměním, 52 % učitelů preferuje rozvoj techniky, 22 % učitelů naopak upřednostňuje rozvoj porozumění.

Z výzkumu vyplývají následující doporučení pro školní praxi. Výraznější podpora rozšíření nabídky metod výuky včetně variability stávajících metodických postupů, důraz na celoživotní perspektivu rozvoje počátečního čtení, hledání optimální proporce mezi technikou čtení a porozuměním. Využívání třídních a školních knihoven, počítačů a didaktické techniky ve školní výuce. Spolupráce s vysokoškolskými pracovišti při přípravě a realizaci kurzů celoživotního vzdělávání a metodických materiálů pro učitele. Snížení počtu žáků 1. a 2. ročníků na hranici 20–24 žáků. Zřízení školních poraden pro podporu rozvoje žáků v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti včetně její počáteční etapy (Wildová, 2005).

## 2.2 Výzkum z let 2008–2011 pod vedením Marie Švrčkové

Hlavním cílem empirického šetření bylo zjistit a popsat současný stav rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti žáků z didaktického hlediska, zjistit kvalitu počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. a 2. ročníku základní školy a zjištění stavu vybraných faktorů školního a domácího kontextu. S ohledem na použití výsledků výzkumu v praxi bylo zjišťováno, zda existuje odlišnost v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti u sledovaných žáků vyučovaných jednotlivými metodickými přístupy (metodou analyticko-syntetickou, analyticko-syntetickou inovativní a genetickou) a pojmenování jednotlivých komponent rozdílnosti v kvalitě čtenářské gramotnosti u žáků zkoumaného vzorku.

Smišená metodologie měla povahu dotazníkového šetření v první etapě, v druhé a třetí etapě byla použita testová metoda – didaktický test, metoda pozorování vyučovacích hodin, interview a dotazník pro rodiče. Výzkumný vzorek tvořil v první etapě soubor 311 učitelů vyučujících v 1. ročníku, v druhé etapě 60 žáků 1. ročníků, tři vyučující a 60 rodičů, ve třetí etapě 241 žáků 2. ročníku, devět učitelů a 280 rodičů.

Hlavními výstupy přínosnými pro pedagogickou praxi byla deskripce stavu procesu výuky počáteční čtenářské gramotnosti ve sledovaném období, specifikace základů čtenářské kompetence žáků na konci 1. ročníku, vytvoření výzkumných nástrojů pro měření úrovně počáteční čtenářské gramotnosti na počátku školní docházky a vznik testových úloh pro toto období. Z výsledků 1. etapy výzkumu vyplynulo, že orientovanost učitelů v problematice není dostatečná, oslovení učitelé nedovedli jasně formulovat pojem čtenářská gramotnost, nejčastěji jej vymezovali jako čtení s porozuměním a další práci s textem, přičemž další práce s textem nebyla specifikována (76 % zkoumaného vzorku), 16 % účastníků nedovedlo pojem charakterizovat a 8 % respondentů čtenářskou gramotnost vymezuje jako správnou techniku čtení či technicky správné čtení. Největší důraz ve výuce učitelé kladou na rozvoj techniky

150 čtení, rozvoj komunikační složky a verbálního jazykového projevu žáka, rozvoj čtení s porozuměním a další práce s textem, rozvoj čtenářství. I po transformaci kurikula jsou učiteli stále nejvíce používány dvě metody výuky počátečního čtení, metoda analyticko-syntetická (81 %) a metoda genetická (19 %). Z výsledků šetření didaktické práce učitele vyplynulo, že kvalita didaktické práce jednotlivých učitelek vyučujících odlišnými metodami výuky počátečního čtení se liší. U učitelek vyučujících metodou analyticko-syntetickou je patrná velká návaznost na texty z učebnice, naproti tomu u učitelek vyučujících metodou genetickou bylo pozorováno častější užití dětské knihy (Švrčková, 2011).

### 2.3 Výzkum z roku 2010 pod vedením Radany Metelkové-Svobodové a Marie Švrčkové

Cílem výzkumu bylo potvrzení či vyvrácení závěrů mezinárodního šetření PIRLS z pohledu četnosti užívání jednotlivých didaktických prostředků i materiálů a zjištění, zda je učebnice českého jazyka v rámci výuky mateřského jazyka nejčastěji užívanou didaktickou pomůckou. V návaznosti na to stanovení aktuálně platných hodnotících kritérií kvality učebnice českého jazyka v souvislosti s úlohami rozvíjejícími čtenářskou gramotnost žáků.

Smišená metodologie zahrnovala dotazník pro vyučující, přímé pozorování hodin českého jazyka a literatury a textovou analýzu vybraných učebnic. Výzkum byl proveden v 70 základních školách v Moravskoslezském kraji a v 1. a 2. ročnících bylo pozorováno 32 vyučovacích jednotek. Výzkum byl proveden ve všech ročnících základní školy, pro účely této studie jsou vybrána pouze data týkající se období počátečního čtení.

Výzkumnice se opíraly o definice čtenářské gramotnosti vycházející z mezinárodního výzkumu PIRLS, porovnávají typy úloh, které jsou zařazovány v tomto výzkumu, s typy úloh, které jsou zařazovány v učebnicích českého jazyka a využívány učiteli. V 1. ročníku nebyl pozorován žádný způsob práce odpovídající typologii úloh vedoucí k rozvíjení čtenářské gramotnosti. Způsob práce učitelů byl zaměřen na posílení techniky čtení nikoli na rozvoj porozumění textu a další práci s ním vedoucí ke komplexnímu pojetí všech rovin čtenářské gramotnosti. V 2. ročníku nebyla situace pro rozvoj čtenářské gramotnosti příznivější, ve všech případech byly využívány pouze úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků. Výše popsané závěry naznačují, že přístup pedagogů k rozvíjení jednotlivých úrovní počáteční čtenářské gramotnosti podle Bloomovy taxonomie není optimální. Ve způsobu práce učitelů převažuje práce s úlohami zaměřenými na reprodukci pamětních poznatků a k získávání informací bez hlubšího porozumění. Žáci nedokážou získané poznatky propojit a aplikovat v běžných životních situacích. Tento stav způsobuje především kvalita textů v učebnicích, texty jsou pro žáky obsahově chudé, nemotivující. Tento stav patrně souvisí i s používáním analyticko-syntetické metody a lpění na tradičních prvcích výuky, ačkoliv učitel má možnost zařazovat do výuky inovativní prvky, které mohou být kombinací metodických kroků jiných metod. Může metody variovat tak, aby si žáci co nejdříve

osvojili techniku čtení, neboť příliš zdlouhavé vyvozování abecedy bývá příčinou poklesu zájmu a motivace žáků pro čtení. V analyzovaných učebnicích pro 2. ročník jsou zřídka zařazovány úlohy zaměřované na zkvalitňování čtenářské gramotnosti. Sleduje se především ověřování explicitně uvedených informací a objevily se úlohy na vyvozování přímých závěrů a čtení pro literární zkušenost. Vyučující jsou tedy nuceni zpracovávat si vlastní materiály umožňující práci s textem na všech jeho úrovních. Závěry výzkumu zdůrazňují, že volba metody a způsobu práce je otázkou kvalifikovanosti učitele a „... žákovská kompetence vnímat text a pracovat s ním je přímo závislá na učitelské kompetenci práci s textem učit“ (Metelková Svobodová & Švrčková, 2010, s. 147).

## 2.4 Výzkum z let 2009–2011 pod vedením Marie Kocurové

Cílem tohoto výzkumu bylo porovnat analyticko-syntetickou a genetickou metodu výuky čtení prostřednictvím sledování vývoje percepčních funkcí důležitých pro čtení na vlastní čtenářský vývoj žáků. Metoda analyticko-syntetická vychází z analýzy mluvené řeči, k vyvozeným hláskám jsou přiřazovány jejich grafické obrazy, tedy písmena, která jsou následně skládána do slabik a poté do slov. Žáci se učí zároveň čtyři grafické podoby jedné hlásky (velké tiskací a psací písmeno, malé tiskací a psací písmeno). Metoda genetická je založena na spojování hlásek přímo do slov bez slabikování. Žáci se nejprve učí všechna velká tiskací písmena, poté přidávají malá tiskací písmena a teprve později se učí psací podobu jednotlivých písmen. Výzkum dále zahrnoval deskripci postojů ke čtení, deskripci a analýzu postojů učitelů k používaným metodám. Výzkum rozdělil faktory ovlivňující počáteční čtení do tří rovin:

- rovina percepčně-motorická (fenomény zrakové a sluchové),
- rovina psycholingvistická a pedagogicko-psychologická,
- rovina sociálně psychologická.

Vzorek zahrnoval 914 žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a 608 žáků vyučovaných metodou genetickou a 84 vyučujících. Výzkumnou metodou byly dotazníky pro vyučující a pro žáky.

Z dotazníků vyplynula výrazná převaha užívání analyticko-syntetické metody, používá ji 65 % vyučujících zapojených do výzkumu, 38 % učitelů vypovědělo o používání metody genetické. Procenta přesahující 100 % vznikla tak, že ve dvou školách byly podle volby vyučujících využívány obě metody. Četnější využívání genetické metody může být spojeno s aktivitami dr. Wagnerové v plzeňském regionu, ze kterého pocházela většina pedagogů výzkumného vzorku. Výzkum ukázal, že žáci vyučovaní analyticko-syntetickou metodou čtou většinou rychleji, naproti tomu žáci vyučovaní metodou genetickou čtenému textu lépe rozumějí a jsou pro samostatnou četbu více motivováni. Šetření ukázalo, že výraznější podpory čtenářství v podobě předčítání a zájmu o vyprávění se dětem dostává v rodinách, kde je dítě vyučováno genetickou metodou. O pravidelném čtenářském výcviku doma vypověděla v obou skupinách srovnatelně polovina žáků. Volnočasové čtení se objevuje u většiny dětí všech ročníků a obou metod, poněkud frekventovanější je však u dětí s analyticko-syntetickou

152 metodou výuky čtení. Výzkum neshledal při srovnání obou metod důvod k doporučení upřednostnění jedné z nich. Učitel by měl metody využívané k výuce čtení přizpůsobovat potřebám svých žáků (Kocurová, 2012).

### 3 Zjišťování výsledků vzdělávání v dokumentech ČŠI zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti

ČŠI v rámci své inspekční činnosti mimo jiné zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání podle příslušných školních vzdělávacích programů, cíle inspekční činnosti jsou tedy srovnatelné s cíli pedagogických výzkumů a výsledky uveřejněné v dokumentech ČŠI by měly odrážet současný stav reálného kurikula. S ohledem na rozsah inspekční činnosti se jedná o významný soubor zjištěných dat. Učitelé, kteří nesledují probíhající výzkumy na poli pedagogiky, se tak mohou opírat o tyto dokumenty jako o jediný zdroj, který jim přináší nové poznatky týkající se výuky, tedy i rozvíjení čtenářské a počáteční čtenářské gramotnosti, jež je jedním z významných požadavků kladených na současnou školu. Pro rok 2016 připravila ČŠI inspekční plán zaměřený na podporu rozvoje gramotností, a tedy i gramotnosti čtenářské. Je důležité zmínit i dokumenty uveřejněné v předchozím období.

#### 3.1 Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka

Autoři publikace *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (Česká školní inspekce, 2010) si kladou za cíl být učitelům nápomocni při rozvíjení čtenářské gramotnosti dětí. Podle autorů přináší vysvětlení čtenářské gramotnosti a přehled vyučovacích metod a postupů, které se osvědčily při rozvoji čtenářské gramotnosti v celém světě. Při bližším pohledu zjistíme, že konkrétně se jedná o metody, se kterými se učitelé mohou seznámit v kurzech RWCT pořádaných Kritickým myšlením, o. s. Autoři tvrdí, že díky rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školách se z každého žáka může stát nezávislý a přemýšlivý čtenář. Dále autoři kritizují současný stav ve školách, kdy podle jejich názoru učitelé považují čtení za ztrátu času, očekávají, že děti naučí číst někdo jiný, nemohou nechat žáky vybírat samostatně text, aby nečetli jen podřadné texty. Tato tvrzení nejsou podložena o výsledky konkrétního výzkumu, nelze je tedy považovat za obecně platná. Ačkoli lze dokumentu vytknout nepodloženost závěrů, zobecňování a směšování termínů čtenářská gramotnost a čtenářství, je možné jeho přínos pro učitele vidět například v uvedení souhrnu deseti základních podmínek pro rozvíjení čtenářství:

- nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře;
- čas – dostatek, pravidelnost, četnost: žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí;
- předčítání: žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umějí číst;
- dostupnost knih a textů: prostředí je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné;



- vlastní volba: žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby;
- četba celých textů: žáci čtou celé knihy, ne jen ukázky nebo úryvky;
- příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení: žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby;
- čtení je propojeno se psaním: žáci písemně reagují na přečtené, učí se textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí;
- učitelé umějí čtení vyučovat: ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu;
- učitelé čtou: učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky; umějí každému žákovi doporučit vhodnou knihu, sledují novinky.

Dále se text věnuje vymezení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti s konkrétními příklady pro využití v praxi. Text působí neuspořádaně, pořadí jednotlivých metod je nahodilé, není vysvětlena metodika zařazení pro konkrétní věkovou kategorii ani důkazy o učení, pomocí nichž by učitel mohl sledovat konkrétní posun v rozvíjení čtenářské gramotnosti u svých žáků. Jedná se tedy spíše o určitý „nápadník“ pro praxi než o oficiální dokument založený na analýze dat získaných monitorováním reálného kurikula (Česká školní inspekce, 2010).

### 3.2 Tematická zpráva Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání

Dokument *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání* (Česká školní inspekce, 2011) se věnuje vymezení pojmu čtenářská gramotnost vzhledem k hodnocení tohoto fenoménu ČŠI. Při hodnocení vychází ze sledování naplňování klíčových kompetencí uvedených v RVP ZV a opírá se o doporučení metodiky mezinárodního šetření OECD realizovaného ve výzkumu PISA. Inspekční šetření probíhalo od roku 2007 a bylo realizováno v 5869 základních školách v České republice. Šetření potvrdilo, že pojem čtenářská gramotnost je ve školách vykládán různorodě a stejně různorodá je praxe škol a kvalita výuky. Školy vycházejí především z očekávaných výstupů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kde čtenářská gramotnost není nastavena jako cíl a chybí v něm impulzy k vytváření aktivit k jejímu rozvíjení. Školy se věnují naplňování dílčích cílů RVP ZV, ale k rozvíjení čtenářské gramotnosti přistupují intuitivně na základě své vlastní představy o pojmu čtenářská gramotnost. Při podrobnějším šetření se ČŠI věnuje zjišťování, co si pedagogové pod pojmem čtenářská gramotnost představují. Toto šetření proběhlo ve 150 školách a zahrnuje 943 hodin výuky.

V závěrech se ukázalo, že 83 % respondentů chápe pojem čtenářská gramotnost jako čtení s porozuměním, chápání obsahu textu; 27 % jako získávání a zpracování informací; 16 % jej považuje za vztah ke knize, k literatuře; 15 % za rozvíjení komunikačních dovedností, techniku čtení a plynulost čtení; 7 % jako rozvoj osobnosti a kritického myšlení. Součet nad 100 % je důsledkem toho, že někteří pedagogové

154 ve svých výpovědích uvedli více možností. ČŠI dále v navštívených školách zjišťovala, jaká konkrétní opatření přispívající k rozvíjení čtenářské gramotnosti přijaly. Nejčastějším realizovaným opatřením (79 % škol) bylo průběžné doplňování školní knihovny, v 57 % škol vedení školy podpořilo další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti rozvíjení čtenářské gramotnosti. Konkrétní strategii k rozvíjení čtenářské gramotnosti přijalo 39 % škol. Zpráva ČŠI dále vypovídá, že subjektivní výpovědi učitelů a vedení škol se v mnoha případech rozcházel s uskutečňovanou výukou. Při zvýšeném počtu žáků ve třídách chybí individualizace výuky a respektování individuálních vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků. ČŠI také uvádí zjištění malého zájmu rodičů o výsledek svých dětí v oblasti čtenářské gramotnosti.

Ze závěrů vyplynuly tři faktory, které ovlivňují kvalitu rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školách. Prvním faktorem je kvalifikace pedagogických pracovníků pro daný předmět, dalším faktorem je zvýšení úrovně informační gramotnosti u pedagogických pracovníků, jejich schopnost a dovednost využívat informačních technologií. Třetím faktorem je podle ČŠI účast pedagogických pracovníků v projektech, které zlepšují vybrané ukazatele čtenářské gramotnosti.

ČŠI poukazuje na nutnost oficiálně vymezit pojem čtenářská gramotnost ve státní školské politice, vymezit centrální cíle a stanovit národní strategii pro rozvoj čtenářské gramotnosti v České republice, doplnit do RVP ZV standardy pro hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti a podporovat vznik nástrojů, které napomohou pedagogickým pracovníkům průběžně hodnotit úroveň a posun žáků v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti (Česká školní inspekce, 2011).

### 3.3 Alternativní metody výuky

V roce 2014 proběhlo inspekční dotazníkové šetření ČŠI na základě žádosti ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zaměřené na alternativní metody výuky čtení a psaní. Vzhledem k tomu, že zvolená metoda výuky čtení patří mezi faktory ovlivňující rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti, jsou údaje z inspekční zprávy zařazeny do této přehledové studie. V šetření bylo osloveno 4077 škol, z toho 3390 odpovědělo a průzkumu se zúčastnilo. Šetření proběhlo formou on-line elektronického dotazníku, který vyplňovali ředitelé škol.

Z analýzy odpovědí vyplynulo, že nejčastěji vyučovanou metodou čtení je metoda analyticko-syntetická (77 % zúčastněných škol), na druhém místě je metoda genetická (13,6 % škol), dále metoda Sfumato neboli splývavé čtení (10,9 % škol) a další metody (globální, motorické čtení, Foucambertova metoda čtení, jiná alternativa).

Zjišťování potvrdilo, že dominantní postavení ve výuce stále mají klasické metody a postupy a že alternativní metody jsou využívány jako doplněk k tradičnímu portfoliu (Česká školní inspekce, 2014).

## 4 Kultura rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti s ohledem na její významné postavení mezi dalšími cíli vyučování a učení

S odkazem na definici v *Pedagogickém slovníku* podle Průchy et al. (2009, s. 85):

Gramotnost je dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky, v tomto smyslu jde o základní gramotnost, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak uplatnění jedince ve společnosti, vyšší formou gramotnosti je funkční gramotnost.

– lze vyvodit, že rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti zaujímá mezi cíli školního vyučování významné postavení. Je tedy pochopitelné, že i její zkoumání z různých pohledů patří mezi frekventované cíle empirických výzkumů.

Trendy výzkumů čtení se v průběhu let proměňují. Nejprve došlo k posunu v cílové skupině sledovaných žáků z vyšších ročníků, kteří byli sledováni v souvislosti s jejich výsledky dosaženými v mezinárodním výzkumu PIRLS. Výzkumy se začínají zabývat i věkovou skupinou žáků 1. a 2. ročníků. Výsledky poukazují na skutečnost, že základy jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti je třeba postupně budovat od prvních dní školní docházky. Po opětovném zavedení genetické metody výuky čtení a bouřlivých diskusích o výhodnosti této metody pro žáky mezi zastánci metody a zastánci tradiční metody analyticko-syntetické probíhají výzkumy zaměřené na tuto problematiku. Je sledována úroveň techniky čtení, rychlost čtení, chybovost při čtení a čtení s doslovným porozuměním v závislosti na vyučovací metodě. Tyto výzkumy ukazují, že neexistuje jediná výhodná metoda pro všechny žáky. Cíle výzkumů se dále zaměřují na problematiku čtení s porozuměním a na rozvíjení čtenářské/počáteční čtenářské gramotnosti. Pro praxi významným se jeví výzkum textů v čítankách a ve slabikářích se zaměřením na úkoly rozvíjející jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti. Učitelé často využívají ve výuce učebnicové texty a didaktická nevyváženost těchto textů je pro rozvoj čtenářských dovedností u žáků limitující. Empirické výzkumy nejen poukazují na zjištěné nedostatky, ale ve svých závěrech dávají konkrétní doporučení pro využití zjištěných výsledků v reálné praxi. Oproti tomu ze zpráv ČŠI vyčteme nedostatky a chyby, kterých se pedagogové dopouštějí, a chybí praktické rady či doporučení, jak mají pedagogové při rozvíjení potřebných dovedností u svých žáků postupovat.

Na základě výše uvedených výzkumů se lze domnívat, že pro budování čtenářské gramotnosti nepostačí pouze žáky vést ke čtení (povinnému v hodinách českého jazyka nebo ve volném čase) či nabádat k sdílení přečteného textu. Trendem výzkumů je posun cílů, které si stanovují od sledování úrovně nacvičené techniky čtení, přes výzkum textů využívaných učiteli ve výuce k výzkumům zabývajícím se rozvojem čtení využitelného v běžném životě, tedy rozvojem čtenářské gramotnosti. Výsledky jednotlivých výzkumů tedy nelze porovnávat, vstupují do školního prostředí vždy s jiným cílem zkoumání. Společně výsledky jednotlivých výzkumů skládají mozaiku současného stavu ve školách a umožňují celkový vhled do dané problematiky. Rozvoj

156 čtenářské gramotnosti je dynamickým procesem, který přináší stále nová aktuální témata, např. rozvoj čtenářských dovedností v souvislosti s inkluzí žáků se specifickými vzdělávacími potřebami nebo žáků cizinců.

Závěrem je třeba zmínit, že přírůstek výzkum dokáže získaná data podrobně analyzovat a uvést je do souvislosti s předchozími výzkumy a odbornou literaturou. Generované závěry publikuje a vhodnou formou informuje nejen vědce-odborníky zabývající se daným tématem, ale také pedagogy, jež mohou nové poznatky uvést do praxe a postupně proměňovat reálné kurikulum tak, jak se s vývojem společnosti a se změnami v dokumentech vzdělávací politiky proměňují požadavky kladené na současnou školu. RVP ZV tvořený v letech 2001–2004, upravený v roce 2013, který se stal vodítkem pro tvorbu jednotlivých školních vzdělávacích programů, zavedl namísto původní triády vědomosti – dovednosti – návyky pojem klíčové kompetence žáků. Vymezené klíčové kompetence jsou se čtenářskou gramotností shodné ve své charakteristice. Obě kategorie představují souhrny vědomostí, dovedností a postojů, důležitých pro další život žáka. Přestože RVP ZV nevymezuje výslovně pojetí čtenářství nebo čtenářské gramotnosti, nezabraňuje učitelé, aby čtenářství a čtenářskou gramotnost u svých žáků rozvíjel (Rámcový vzdělávací program..., 2013).

Uvedené výzkumy, bez rozdílu primárního cíle, ve svých závěrech vždy zmiňují roli učitele a kvality jeho didaktických dovedností. Ačkoli se výše uvedené výzkumy nezaměřovaly na zkoumání schopností a dovedností pedagogů, je jejich přístup k vyučování a k žákům jedním z významných aspektů ovlivňujících rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti. Slovy Heluse (2009, s. 270):

Pedagogická moudrost vede učitele k tomu, aby nezakládal vztah k dítěti a edukační působení na receptech a tradicích, vede jej k obezřetnosti při využívání poznatků vědy. Pedagogickou moudrostí tedy myslíme to, že učitel s oporou o vědecké poznání, praktické zkušenosti a kvalifikovanou reflexi usiluje o porozumění dítěti a pochopení tvář i tvář, v dané a neopakovatelné konstelaci okolností.

## Literatura

- Česká školní inspekce. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>
- Česká školní inspekce. (2011). *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>
- Česká školní inspekce. (2014). *Alternativní metody výuky*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/Cz/Aktuality/Alternativni-metody-vyuky>
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Kocurová, M. (2012). *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: PedF UK.
- Metelková Svobodová, R., & Švrčková, M. (2010). *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: PedF OU.

- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2013). Praha: MŠMT.
- Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: PedF OU.
- Wildová, R. (2002). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: PedF UK.

Mgr. Hana Havlínová, Katedra primární pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova  
Základní škola nám. Bří Jandusů 2, 104 00 Praha 22  
havlindhana@gmail.com