

ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST Z VÝZKUMNÉHO HLEDISKA

READING LITERACY FROM THE RESEARCH POINT OF VIEW

Radana Metelková Svobodová

Abstrakt: Autorka příspěvku prezentuje svá výzkumná šetření provedená na základních školách, čímž částečně navazuje na výstupy mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS. Na čtenářskou gramotnost nahlíží jak z pohledu stávajících didaktických principů a tendencí, tak z pohledu současného školského kurikula a jeho kompetenčního charakteru.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS, současné didaktické trendy a tendence výuky češtiny, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Abstract: The authoress of the entry presents her primary and secondary school research findings. The attention is paid to a current level of Czech pupils' reading literacy that was charted by two international researches, PISA and PIRLS. On the basis of their results were drawn some conclusions for our educational system. The authoress thinks of the reading literacy with the view of recent didactic principles and movements and also in the term of the Framework educational programme for a primary and secondary education.

Key words: reading literacy, international researches PISA and PIRLS, recent Czech didactic principles and movements, Framework educational programme for a primary and a secondary education.

1 ÚVOD

Příspěvek si klade za cíl zabývat se problematikou čtenářské gramotnosti⁹⁰, zejména pak možnostmi zjišťování její úrovně pro potřeby vyučujících českého jazyka a literatury na našich základních či eventuálně středních školách. Velmi dobře si totiž uvědomujeme nutnost připravovat žáky pro běžný život ve společnosti, čímž dochází k zásadním změnám ve způsobu výuky. Výuka se totiž odvrací od memorování a ubírá se směrem naučit žáky pracovat s informacemi, které mohou získat z různých zdrojů, k nimž patří např. encyklopedie, naučné publikace, slovníky, internet atp. Jde vždy o informace mající podobu psaného textu, z čehož vyplývá základní podmínka pro splnění hlavního cíle vzdělávacího procesu, a tou je textu porozumět.

2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Samotný proces porozumění textu je však mnohem složitější, jelikož počáteční a základní orientace v něm by měla plynule přecházet v úroveň vyšší a navazující, tj. ve vyvození přímých závěrů,

⁹⁰ Čtenářská gramotnost byla definována jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení osobních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a k možnostem jejich uplatnění v demokratické společnosti.

v interpretaci, integraci, posuzování a hodnocení. I když u textu je významná i jeho grafická podoba, tj. typ písma, užití značek, grafické a barevné rozvržení textu, vlastní text a jeho pochopení jsou pro předávání informací prioritní.

V souvislosti s inovativními změnami ve školství je třeba aktuálně včlenit problematiku žákovské čtenářské gramotnosti jako nepostradatelnou součást kompetenčního principu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Tento úkol na učitele českého jazyka nadále čeká a je hlavně v zájmu našich žáků, aby se jejich čtenářské kompetence zlepšovaly a posilovaly. Svá tvrzení opíráme o srovnávací výzkum PISA,⁹¹ zaměřeném v roce 2000 na čtenářskou gramotnost patnáctiletých žáků – Česká republika patřila mezi podprůměrné země, a o výzkum PIRLS, provedený o rok později, který vycházel z narativní prózy a sledoval děti kolem 10. roku věku – čeští žáci dopadli průměrně.

V obou srovnávacích výzkumech naopak excelovali švédští žáci, zvláště výrazně pak mladší žáci ve výzkumu PIRLS. Patrně má na tom podíl i fakt, který vyplynul z údajů zveřejněných v publikaci I. Kramplové a I. Potužníkové (2005) a jímž je svým způsobem podpořeno komplexní pojetí výuky mateřštiny^{92 + 93}: „Při výuce švédštiny jsou jazyk a literatura považovány za jeden neoddělitelný celek. Z tohoto důvodu nemohou být odděleny. Na druhou stranu jak čtení, tak také psaní jsou vnímány jako zásadní při výuce ve všech ostatních předmětech. Všichni učitelé si musejí být plně vědomi společné odpovědnosti za rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a důležitosti jazyka pro výuku.“⁹⁴

Mezinárodní výzkumy v oblasti vzdělávání PISA se od ostatních liší zejména tím, že nehodnotí, jak žáci zvládli učivo vymezené učebními osnovami, ale předmětem jejich zájmu jsou především dovednosti a vědomosti, které budou žáci potřebovat pro život v moderní společnosti. Zcela totožné cíle sleduje také současné české školské kurikulum, tj. RVP ZV.

Ve vztahu k porozumění textu vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace doporučuje v komunikační a slohové výchově například u žáků druhého stupně základní školy dosáhnout následujících očekávaných výstupů:

Žák:

- odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji;
- využívá základy studijního čtení; vyhledává klíčová slova, formuje hlavní myšlenky textu, samostatně připraví a s oporou o text přednese referát.

⁹¹ Projekt organizace OECD/PISA je dlouhodobý a klade si za cíl zjistit, zda žáky osvojené vědomosti dané osnovami dostatečně připraví na život v dospělosti. Získané informace mohou být přínosné jak pro vytváření strategií rozvoje vzdělávacích soustav, tak pro vytváření procesů v českém školství.

⁹² RVP ZV vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura rozčleňuje do tří složek, a to Jazyková výchova, Literární výchova a Komunikační a slohová výchova. Upozorňuje však dále na komplexnost charakteru tohoto vzdělávacího oboru a na to, že vzdělávací obsah jednotlivých složek se vzájemně prolíná (s. 12).

⁹³ Danou problematiku totožně vnímá také Šindelářová, J. (2006), která se věnuje středoškolské oblasti.

⁹⁴ Kramplová, I., Potužníková, E., 2005, s. 62.

Doporučované učivo týkající se čtení stanovuje pro druhý stupeň základního vzdělávání RVP ZV takto:

Čtení:

- praktické (pozorné, přiměřeně rychlé, znalost orientačních prvků v textu);
- věcné (studijní, čtení pro zdroj informací, vyhledávací);
- kritické (analytické, hodnotící);
- prožitkové.

3 VÝZKUMNÉ MOŽNOSTI UČITELE MATEŘŠTINY (na školské úrovni)

Na základě výše uvedených údajů se domníváme, že je potřebné problematiku čtenářské gramotnosti výzkumně stále sledovat, a to dokonce i na nižší úrovni, tedy na úrovni samotných učitelů mateřštiny. Shledáváme potřebným, aby oni sami měli možnost získat zpětnou vazbu a zjistit, jak se čtenářské kompetence jejich žáků vyvíjí. Je nadmíru důležité, aby drobnější výzkum i na této úrovni probíhal, jelikož samotný učitel může reagovat na jeho výsledky okamžitě a přemýšlet nad eventuálními nedostatky bez jakéhokoli prodlení. To je ve výchovně-vzdělávacím procesu cenné a progresivní řešení.

Z toho důvodu budeme dále prezentovat přehled statistických metod, které jsme využili při realizaci výzkumného šetření pro potřeby získání praktických podkladů k napsání disertační práce. Domníváme se, že totožné možnosti mají také všichni vyučující češtiny a jejich výzkumná pozorování, pokud je budou provádět, jim mohou velmi napomoci při zkvalitňování efektivnosti výuky.

Metodologie námi provedeného výzkumného šetření vychází z kvantitativně orientovaného výzkumu. Pokoušeli jsme se mapovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků druhého stupně základní školy, přičemž výběr prvků do výzkumných vzorků bychom mohli charakterizovat jako záměrný kvótní výběr.⁹⁵ Upřednostněny byly následné kontrolní znaky:

- věk respondentů 13 – 14 let, tj. žáci 7. ročníku základní školy,⁹⁶
- typ základní školy⁹⁷ – běžná základní škola a základní škola waldorfského typu, tj. klasická reformní škola.⁹⁸

⁹⁵ CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2003, s. 21 – 22. ISBN 80-244-0765-5.

⁹⁶ Výzkumné šetření bylo prováděno v rozmezí jednoho kalendářního roku, přičemž první část výzkumu byla realizována v červnu 2006 u vybraných skupin žáků 7. ročníku ZŠ; druhá část výzkumu byla uskutečněna v červnu 2007 u totožných žáků, kteří však již navštěvují 8. ročník ZŠ.

⁹⁷ Záměrně jsme volili jednu základní školu, která v průběhu provádění výzkumu vytvářela svůj školní vzdělávací program na základě RVP ZV; druhá základní škola je waldorfského typu.

⁹⁸ Členění dle publikace: PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996, s. 24. ISBN 80-7178-072-3.

Nezávisle proměnná je prezentována dvěma rovinami, a to práce s textem na běžné základní škole a práce s textem na základní škole waldorfského typu. Závisle proměnná byla sledována na úrovni rozvoje porozumění textu.

3.1 Didaktický test

Měrný nástroj – didaktický test v počáteční fázi výzkumu umožnil porovnání obou skupin v ukazatelích závisle proměnné, následující didaktický test (totožné podoby) měl za úkol zjistit eventuální vliv jednotlivých pedagogických postupů na zvýšení kvality porozumění textu. Formální podoba testu, který byl využit pro naše šetření, byla srovnatelná s podobou mezinárodních testových úloh společnosti PISA:

každá úloha obsahuje úvodní materiál, který navozuje téma úlohy, jedná se vždy o souvislý text (v našem případě byly použity dva výchozí texty záměrně zcela tematicky odlišné);

výchozí text následuje několik otázek různého typu, přičemž všechny otázky obsahově souvisejí s tématem úlohy, zaměřují se však na různé dovednosti.

Jednotlivé položky byly opět inspirovány osvědčenými otázkami, které jsou užívané ve výzkumech PISA. Ty jsou členěny na tři typy, a to:⁹⁹

otázky s výběrem odpovědi: žáci mají za úkol vybrat jednu z nabídnutých možností odpovědi; jedná se vždy o výběr ze dvou až čtyř možností označených různými písmeny; v některých případech mají respondenti výzkumu pouze rozhodnout, zda určité tvrzení je nebo není pravdivé;

uzavřené otázky s tvořenou odpovědí: žáci odpověď nevybírají, ale tvoří, jedná se však o nepříliš rozsáhlou odpověď, jejíž správnost lze poměrně snadno posoudit; může to být odpověď vyjádřená jedním či několika slovy;

otevřené otázky s tvořenou odpovědí: žáci musí opět odpověď sami napsat, požadovaná odpověď je však rozsáhlejší a náročnější na vyhodnocování; žáci mají například navrhnout nějaký systém, který by odpovídal uvedeným pravidlům, popsat celý postup řešení, zdůvodnit svoje rozhodnutí, vytvořit nákres apod.

Výhodou *otázek s výběrem odpovědi* a *uzavřených otázek s tvořenou odpovědí* je to, že odpovědi na ně mohou být snadno vyhodnoceny a většinou jsou i pro žáky jednodušší. *Otevřené otázky* jsme nezařadili záměrně, jelikož jejich vyhodnocování je náročnější a obávali jsme se toho, že by je určité procento žáků vynechalo, aniž by se vůbec pokusili o jejich zodpovězení.¹⁰⁰ Uvědomujeme si však, že otevřené otázky jsou z hlediska získání co nejrozsáhlejšího výzkumného materiálu přínosné. Navíc kmenoví učitelé češtiny by pravděpodobně nemuseli mít obavy z nedostatečné zpětné vazby.

Didaktickým testem jsme zjišťovali míru porozumění předloženému textu, schopnost s ním dále pracovat, vyhledávat v něm potřebné informace a vyvozovat závěry. Jelikož výzkumné šetření probíhalo u totožných respondentů, snažili jsme se zjistit:

⁹⁹ Námi vytvořený didaktický test užíval pouze první dva typy otázek, tj. otázky s výběrem odpovědi a uzavřené otázky s tvořenou odpovědí.

¹⁰⁰ Tyto zkušenosti jsme získali v provedeném předvýzkumu.

- zda lze pozorovat významný rozdíl v úrovni čtenářské gramotnosti žáků dvou typů škol;
- zda lze pozorovat významný rozdíl v nárůstu úrovně čtenářské gramotnosti žáků obou typů škol za jeden kalendářní rok;
- zda lze pozorovat nárůst úrovně čtenářské gramotnosti u žáků v rámci školy za jeden kalendářní rok (bez porovnávání mezi školami).

Získané výsledky byly kvantitativně zpracovány a následně statisticky ověřovány pomocí jednofaktorové analýzy rozptylu,¹⁰¹ Studentova t-testu¹⁰² a Párového t-testu.¹⁰³

3.2.1 Princip jednofaktorové analýzy rozptylu

Získaná data byla intervalového charakteru. Sledovali jsme, zda mezi zjištěnými aritmetickými průměry naměřených dat jsou či nejsou rozdíly, a proto jsme se rozhodli pracovat se statistickou metodou *jednofaktorovou analýzou rozptylu*.¹⁰⁴

Cílem didaktického testu zadaného dvěma třídám sedmého ročníku běžné základní školy a jedné třídě sedmého ročníku základní školy waldorfského typu bylo zjistit, zda lze pozorovat odlišnost v jejich schopnosti textu porozumět, pracovat s ním a čerpat z něj informace. Ačkoli jsme se původně domnívali, že budeme moci pozorovat lepší výsledky porozumění textu u žáků základní školy waldorfského typu a že si tak budeme moci ověřit účinnost kreativních metod a forem výuky užívaných běžně waldorfskou pedagogikou, došli jsme k úplně jiným závěrům.

Problém nastal ještě před zadáváním samotných testů, kdy jsme byli informováni vyučující waldorfské základní školy, že se ve vybrané třídě (jediné tohoto ročníku na škole) vyskytuje 5 dětí s diagnostikovanými specifickými poruchami učení.¹⁰⁵ Náš předpoklad se tedy nepotvrdil – vybrané tři třídy se ve svých schopnostech porozumění textu nelišily a museli jsme díky výsledkům analýzy rozptylu konstatovat, že patří do jednoho základního souboru.¹⁰⁶

U navazujícího šetření jsme nehdrali být skeptičtí, avšak brali jsme již nyní v potaz skutečnost, že třída základní školy waldorfské se neodlišuje pouze způsobem výuky, ale navíc je i řada jejich žáků více limitována specifickými poruchami učení. Svá pozorování jsme tedy zaměřili na sledování vzniku většího rozdílu ve schopnostech zúčastněných dětí či jeho eventuálním zániku.

Sledovali jsme, zda bude či nebude možno pozorovat výrazný rozdíl v úrovni porozumění textu u žáků běžné základní školy a žáků základní školy waldorfského typu po uplynutí jednoho

¹⁰¹ Zjišťovali jsme, zda mezi aritmetickými průměry naměřených dat jednotlivých tříd jsou či nejsou statisticky významné rozdíly.

¹⁰² Pomocí Studentova t-testu jsme rozhodovali, zda dva soubory dat, v našem případě vždy dvě zvolené třídy, mají stejný aritmetický průměr.

¹⁰³ U opakovaného měření totožného souboru, v našem případě totožné třídy, jsme zjišťovali nárůst či úbytek schopnosti porozumět přečtenému textu a dále s ním pracovat.

¹⁰⁴ V tomto případě nebylo možno užít Studentův t-test, protože jsme srovnávali tři soubory. Z toho důvodu jsme využili složitější měrný nástroj.

¹⁰⁵ Testy těchto respondentů byly následně označeny velkým písmenem D, aby při vyhodnocování bylo zřejmé, že se jedná o didaktický test dítěte s SPU.

¹⁰⁶ V této fázi jsme vnímali výsledky žáků 7. ročníku základní školy waldorfského typu s ohledem na to, že 11 žáků z celkového počtu 20 ve třídě se „potýká“ se specifickými poruchami učení. Proto jsme dále sledovali totožné rysy i u žáků dalších dvou zkoumaných tříd, tj. 7. A a 7. B. V 7. A jsme zaznamenali dva respondenty, v 7. B dokonce šest respondentů, u kterých jsme měli možnost pozorovat projevy rysů SPU.

kalendářního roku. A také tentokrát jsme došli ke stejnému závěru – žáci všech tří pozorovaných osmých ročníků obou typů základních škol se ve svých schopnostech porozumění textu neliší nijak výrazně a lze tedy opět konstatovat, že je můžeme řadit do jednoho základního souboru.

3.2.2 Studentův t-test

Vzhledem k tomu, že ve zkoumané třídě sedmého ročníku základní školy waldorfského typu byl zjištěn 55 % podíl výskytu žáků buď s diagnostikovanými poruchami učení, nebo s jejich rysy, rozhodli jsme se rozšířit naše šetření o výzkum porozumění textu u žáků specializované třídy běžné základní školy odpovídajícího ročníku a hodlali jsme zjistit, zda lze či nelze tyto dvě vybrané skupiny řadit do totožného základního souboru. Získaná intervalová data jsme zpracovávali pomocí Studentova t-testu.

Nakonec se náš předpoklad potvrdil – mezi schopnostmi žáků obou pozorovaných tříd bylo možno sledovat rozdíl ve schopnosti porozumět textu. Zjistili jsme, že nejsme oprávněni řadit třídu sedmého ročníku základní školy waldorfského typu a specializovanou třídu sedmého ročníku běžné základní školy do stejného základního souboru.

3.2.3 Párový t-test

Tento test jsme využili při porovnávání výsledků opakovaného měření u téže skupiny žáků, tj. totožné třídy. Hodlali jsme zjistit nárůst či úbytek schopnosti porozumět textu během jednoho kalendářního roku, srovnávali jsme měření z roku 2006 a 2007. Komparovali jsme jak výsledky žáků běžné základní školy, tak žáků základní školy waldorfského typu.

Hlavním cílem realizovaného longitudinálního šetření bylo zaměřit se na možný vývoj, tj. zlepšení či zhoršení, schopnosti porozumět textu, pracovat s ním a vyhledávat v něm úspěšně potřebné informace. Sledovaná schopnost zvolených respondentů byla opět měřena pomocí didaktického testu, který jsme pro naše účely sestavili a který jsme v průběhu šetření neměnili. Také poskytnutý časový prostor pro vypracování testu nebyl pozměněn, abychom zachovali totožné podmínky jako u prvního výzkumného šetření. Uvědomovali jsme si značný podíl žáků s SPU ve zkoumané třídě waldorfské základní školy, avšak vzhledem k tomu, že jsme výsledky testů neporovnávali s testy jiným respondentů, nepřikládali jsme nyní této skutečnosti příliš velkou důležitost.

Nakonec se náš předpoklad potvrdil, šetření prokázalo zlepšení výsledků didaktického testu u žáků základní školy waldorfského typu. Při procentuálním vyčíslení jsme zjistili rozdíl, tj. nárůst, úrovně v procentech, a to u první části – téměř o osm procent; u druhé části – o více než třináct procent.

Srovnáme-li výsledky dvou výzkumných šetření – žáků základní školy waldorfského typu, kde také Párový t-test potvrdil alternativní hypotézu, že došlo ke zvýšení úrovně porozumění textu, a výsledky žáků 8. ročníku běžné základní školy, kdy výsledek Párového t-testu nás přiměl přijmout hypotézu nulovou, bylo by se možné domnívat, že na běžné základní škole žáci nedosáhli žádného pokroku. Uvědomujeme si však nutnost nahlížet na danou problematiku komplexněji, a proto nehodláme porovnávat pouze závěry obou výzkumů. Sledovali jsme dále jednotlivé procentuální vyčíslení úspěšnosti obou dvou výběrů, to přehledně zaznamenává následující tabulka.

Tabulka č.1: Srovnání procentuální úspěšnosti žáků

ÚSPĚŠNOST V % ČERVEN 2006		ÚSPĚŠNOST V % ČERVEN 2007	
ZŠ waldorfská Ostrava		ZŠ waldorfská Ostrava	
1. text	2. text	1. text	2. text
64,2 %	74,44 %	72 %	88,3 %
ZŠ dr. M. Tyrše, Hlučín		ZŠ dr. M. Tyrše, Hlučín	
1. text	2. text	1. text	2. text
81,4 %	85,7 %	81,16 %	91,79 %

Z tabulky lze vyčíst rozdílnost „vstupní úrovně“ obou skupin respondentů. V červnu 2006 byl rozdíl vyjádřený v procentech u prvního textu 17,2 % a u druhého textu 11,26 %, tj. žáci základní školy waldorfské byli podstatně horší v práci s textem než žáci běžné základní školy. V následujícím roce se výsledky lišily u prvního textu o 9,16 % a u druhého textu o 3,49 %, tzn. u žáků základní školy waldorfského typu lze skutečně hovořit o značném zlepšení, kdežto u žáků běžné základní školy spíše o určité stagnaci. Musíme však brát v potaz také tu skutečnost, že výsledek druhé části didaktického testu je u těchto respondentů dosti vysoký – do 100% úspěšnosti jí chybí pouze 8,21 %, což je nutno také vnímat.

4 ZÁVĚR

Uvědomujeme si, že většina učitelů češtiny není schopna statisticky zpracovat výsledky sestavených didaktických testů. Je však zřejmé, že již samotné procentuální porovnání je pro jejich účely dosti vypovídající a lze s ním také pracovat. Navíc pro pedagogickou praxi shledáváme jako přínosné i následující závěry, které jsme učinili díky našim výzkumným šetřením:

- v rámci výchovně-vzdělávacího procesu na základní škole by bylo pro zkvalitnění čtenářských dovedností českých žáků velmi přínosné, pokud by se hodiny literární výchovy nesespecializovaly pouze na estetickou interpretaci uměleckých textů, čímž by současně přispívaly ke komplexnímu vnímání mateřštiny, tj. k posílení komunikačních dovedností dětí a zároveň k podpoře čtenářské gramotnosti už prostřednictvím jednoduché orientace v textu;¹⁰⁷
- v souvislosti se čtenářskou gramotností si uvědomujeme potřebu postupného budování čtenářských kompetencí tak, aby žáci byli připraveni vnímat text uceleně a čtenářsky jej prožít, tzn. musí následovat interpretace a hodnocení, které je však přímo závislé na zkušenostech žáků s četbou;¹⁰⁸ vyučující českého jazyka tudíž mají za úkol její postupné budování;¹⁰⁹

¹⁰⁷ Výsledky našich žáků v testech PISA a PIRLS však naznačují, že české děti primární úroveň čtenářské gramotnosti zvládají dobře a v mezinárodním průměru tolik nezaostávají. Jejich nedostatky jsou hlavně ve vyvozování přímých závěrů, v interpretaci, integraci, posuzování a hodnocení, což jsou aktivity, které by měly na nacvičování základní orientace v textu navazovat.

¹⁰⁸ Je samozřejmé, že čtenářská kompetence jednotlivých žáků se liší a je přímo závislá na jejich věku, životních zkušenostech, jejich osobnosti, která se teprve utváří, potřebách a vkusu aj.

- je nutno také poukázat na jeden ze zjištěných faktorů výzkumného šetření – to prokázalo, že velmi četnou příčinou „neúspěchu“ respondentů v didaktickém testu je rozdílnost formulace výchozího textu a formulace zadání dané položky v didaktickém testu; měli jsme si možnost ověřit, že žáci do jisté míry „vyžadují“ formulace totožné a nejsou navyklí „interpretovat výchozí text jinými slovy“ – toto zjištění shledáváme nadmíru zajímavým a pro pedagogickou praxi velice přínosným;

- skutečnost, že žákům činí problém vyhodnotit informace získané z přečteného textu, je zapotřebí využít v rámci výuky – doporučujeme při „náviku“ porozumění textu užívání také pouhých stylizačních změn, které však naprosto nepozměňují význam výpovědi, čímž žáky záměrně budeme mást – z našeho pohledu jde o „cílenou činnost“, ale i o přínosnou aktivitu sloužící k ověření si správného chápání textu žáky;

- naše výzkumné šetření také do jisté míry prokázalo, že určitý vliv na zhoršení schopnosti porozumět textu měla nesoustředěnost a nepozornost některých žáků, příčinu lze vidět i přítomnosti dětí se specifickými poruchami učení, u kterých se velmi často s poruchami koncentrace setkáváme.

Výše uvedené poznámky a doporučení vyplynuly z výzkumů, a to jak z výsledků mezinárodních výzkumů, tak z námi provedeného výzkumu. Zajisté by bylo mylné se domnívat, že drobná výzkumná šetření, která doporučujeme provádět samotným vyučujícím v praxi pro jejich potřeby, nejsou přínosná a potřebná. Pedagogickou realitu je nutno mapovat neustále a rychlá „reakce“, provedení výukových změn či didaktických opatření ze strany učitelů mateřského jazyka je nejučinnější a může pomoci odstraňovat zjištěné nedostatky téměř okamžitě. Pevně věříme, že si pedagogové svou nezastupitelnou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu uvědomují a nezaleknou se této aktivity, aby mohli zjištěné závěry uplatnit co nejdříve v pedagogické praxi a napomoci tak postupnému zkvalitňování čtenářské gramotnosti českých žáků.

Literatura

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2003. ISBN 80-244-0765-5.

KRAMPOVÁ, I. – POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha : ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava : PdF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004.

SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava : PdF OU, 2000. ISBN 80-7042-175-4.

¹⁰⁹ Uvědomujeme si, že tento proces je dlouhodobý a není naprosto možné jej ukončit v rámci povinné školní docházky.

ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Využití literárních předloh při výuce jazykové složky na středních školách v současnosti. In: *sborník z mez. semináře Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem 2006, s. 53–57. ISBN 80-7044-767-2.

Kontakt

PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D., Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou, PdF OU, Ostrava

radana.metelkova@osu.cz

[zpět na obsah](#)