

**MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U DĚTÍ (PISA)
A DOSPĚLÝCH (PIAAC) JAKO VÝZVA PRO UČITELE I VEŘEJNOST**
**INTERNATIONAL SURVEYS OF READING LITERACY AMONG CHILDREN (PISA)
AND ADULTS (PIAAC) AS A CHALLENGE FOR TEACHERS AND THE PUBLIC**

Dana Vicherková

Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP v Olomouci

obor pedagogika, 3. rok studia, kombinované studium

vicherekm@c-box.cz

Školitelka: **doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, Ph.D. (vlasta.rerichova@upol.cz)**

Petra Kaduchová

Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP v Olomouci

obor pedagogika, 3. rok studia, kombinované studium

kaduchova@epol.cz

Školitelka: **doc. PhDr. Iveta Bednaříková, Ph.D. (iveta.bednarikova@upol.cz)**

Klíčová slova

čtenářská gramotnost, čtenářská strategie, kompetence, komparace výstupů mezinárodních šetření

Key words

reading literacy, reading strategy, competence, international survey results comparison

Čtenářská gramotnost a školní praxe v naší české realitě – otázky k zamyšlení

Čtenářská gramotnost je branou k osvojení mnoha dalších kompetencí, v zemích EU je chápána a zakotvena jako jedna ze složek klíčových kompetencí. Z mezinárodních výzkumů je však patrné, že nevyzrálá čtenářská gramotnost může vést k problémům nejen při studiu, ale rovněž při uplatnění na trhu práce.

Uvedené otázky nás vedou k zamyšlení se nad čtenářstvím a jeho úrovní v současných podmínkách českého vzdělávacího systému napříč všemi věkovými kategoriemi, především však nad problémovou věkovou skupinu žáků na konci povinné školní docházky a na jejich přechodu do středoškolského systému vzdělávání (případně pracovního uplatnění). Autorským záměrem není odpovědět na všechny vytčené problémové otázky, některé kritické okruhy necháváme záměrně pouze v rétorické rovině a otevřené diskuzi.

Zajišťují požadavky RVP ZV výchovu ke čtenářství a zároveň přizpůsobují výchovu a vzdělávání žákům konkrétním reálným podmínkám základních škol? Posiluje tvorba ŠVP ZV potřebu celoživotního vzdělávání a přihlíží dostatečně na specifika práce jednotlivců i kompaktního celku školy a případně jiných dalších vzdělávacích institucí? Přihlíží škola na skladbu svých žáků a učitelů (rodičů) prosazováním určitého komunikačního stylu práce, volitelnou nabídkou předmětů a zájmových čtenářských kroužků? Formuluje škola vlastní názory k výuce čtenářských strategií? Vede zpětná vazba autoevaluace činnosti školy v rozpoznání vlastních chyb a problémových otázek odrazem v ŠVP ZV? Směřuje autoevaluace činnosti školy k zvýšení kvality práce školy (např. formou propagace školy a službou veřejnosti) i jejího zařízení (např. školní knihovnou) ke spolupráci v zájmové oblasti pro další věkové skupiny populace (besedy s autory – pamětníky apod.)? Přizpůsobují se ŠVP záměrům regionu (zájmům o tradici, místní nářečí, tvorbu regionálních autorů, výtvarníků, hudebníků a publicistů) a uplatnění požadavků trhu práce? Do jaké míry je v ŠVP ZV zajištěna čtenářská výuka žáků se specifickými potřebami učení a jedinců s odlišným sociálním a kulturním prostředím? Odráží se v českých kurikulárních vzdělávacích dokumentech výsledky

zjištěných výstupů mezinárodních šetření čtenářské, literární (a funkční) gramotnosti? Do jaké míry a proč suplují (podporují) pedagogickou realitu nepedagogická zařízení a dobrovolnické kulturní osvětové aktivity a činnosti? Můžeme si klást otázky, zda jsou naše oficiálně deklarované cíle školské politiky v oblasti rozvoje gramotnosti v souladu s evropským pojetím? Mají naše školy a učitelé dostatek informací a příležitostí pro uplatnění nových přístupů týkajících se rozvoje čtení a psaní? Nejeví se problematickou také zařazení čtenářské gramotnosti v rámci RVP pouze do předmětů spojených s výukou jazyka (český jazyk a cizí jazyk), chybí tudíž propojení s předměty přírodovědnými či odbornými?

Čtení je jednou z důležitých vzdělávacích aktivit žáka, který navštěvuje základní školu (později další vzdělávací instituce). Umění číst a rozumět textu patří k společenským projevům kulturně vyspělého civilizovaného člověka. Znalost písma slouží k informačnímu záznamu a zpracování poznatků. S tím souvisí dovednost text přečíst nejen technicky, ale především funkčně (vzhledem k určité komunikační situaci každodenního života).

Základní pojmosloví z oblasti výchovy ke čtenářství

Druhá část příspěvku se věnuje základním pojmům z oblasti čtenářské gramotnosti v současné pedagogické i nepedagogické realitě, kterou přiblíží sledovanou problematiku.

Čtení je druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, jazykových 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 (Průcha et al., 2009, s. 34).

Gramotnost je dovednost jedince číst, psát a počítat; je získávána obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti (Průcha et al., 2009, s. 85).

Funkční gramotnost je vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům, tabulkám a podobně (Průcha et al., 2009, s. 67).

Čtenářská gramotnost je 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 léků...). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. (Průcha et al., 2009, s. 42).

Dle definice čtenářské gramotnosti (podle OECD PISA) jde o schopnosti 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 (Procházková, 2002).

V oblasti makrostruktury literárního díla vytváří extenze význam textu a intenze smysl textu. Mnozí literární vědci, autoři učebnic, učitelé ČJL i učitelé dalších vyučovacích předmětů (např. vyučující cizích jazyků) nerozlišují vždy dostatečně pojmy význam textu a intence textu. Pomíjí se tím fakt, že čtenářskou interpretaci textu chápeme jako jednu ze složek realizované recepce textu.

Odlišné uchopení pojmů čtenářská a literární gramotnost lze vnímat tak, že se čtenářskou gramotností se setkáváme prostřednictvím výuky na základní i střední škole v hodinách českého jazyka a literatury (a cizího jazyka), ale také v jiných předmětech výuky.

Přehled vybraných klíčových dat z analýz výstupů mezinárodních výzkumů PISA a PIAAC

Třetí část příspěvku se zaměřuje na přehled klíčových dat z analýz zaměřených na výstupy realizovaných mezinárodních výzkumů PISA a PIAAC s cílem poskytnout orientaci v následujícím nástínu sledovaného propojení výsledků obou výzkumů PIAAC a PISA v následující části příspěvku.

| | | |
|--|--|--|
| Organizátorem mezinárodních výzkumů PISA a PIAAC je Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). | | |
| Zaměření obou výzkumů vychází z požadavků společnosti na potřebné základní dovednosti pro efektivitu běžného života i uplatnění na pracovním trhu. | | |
| | PISA 2009 | PIAAC |
| věk respondentů | patnáctiletí žáci | dospělá populace 16 – 65 let |
| výběr respondentů | žáci narození v roce 1993 (populace 15letých žáků), kteří se v době testování nacházejí na konci povinné školní docházky nebo se k němu blíží. Část těchto žáků se v ČR nacházela v 9. ročníku ZŠ a část v 1. ročníku SŠ. | v ČR šlo o osoby, které žijí v ČR (bez ohledu na národní příslušnost) |
| počet respondentů | 7500 | 6 102 |
| místo testování | ve školách (celkový počet zúčastněných škol v ČR: 290) | v domácnostech na přenosných počítačích |
| časový průběh výzkumu | 2009 | 2011/2012 |
| počet účastněných zemí | 65 | 24 |
| cíle výzkumů | zjistit, zda si žáci různých zemí na konci povinné školní docházky osvojili vědomosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro úspěšné uplatnění mladých lidí v reálném prostředí společnosti nového tisíciletí (jak dovedou využít toho, co se dosud naučili v různorodých situacích běžného života) | zjistit úroveň připravenosti dospělé populace na život v moderní společnosti |
| co se hodnotilo | čtenářská gramotnost matematická gramotnost přírodovědná gramotnost | čtenářská a numerická gramotnost a dovednost řešení problémů v prostředí informačních technologií |
| | Tato studie se však zaměřuje pouze na oblast zkoumání čtenářské gramotnosti | |
| zkoumané činnosti | získávání informací, zpracování informací, zhodnocení textu | čtení, vyhledávání údajů, využívání počítačů a technologií, pracovní zkušenosti, průběh počátečního a dalšího vzdělávání |
| způsob zkoumání | test | test a dotazník |
| hlavní zjištění | Čeští žáci dosáhli v testu čtenářské gramotnosti pouze podprůměrných výsledků. Jejich výsledky jsou | U nejmladší věkové skupiny dospělé populace (16 – 24 let) se šetřením prokázaly zhoršené výsledky, stejně |

| | | |
|--------|--|--|
| | <p>srovnatelné např. s výsledky rakouských a slovenských žáků; avšak žáci nejmladší populace ze sousedního Polska, Německa a také žáci z Maďarska dopadli lépe. Česká republika se rovněž nachází mezi pěti zeměmi OECD, ve kterých došlo od roku 2000 k významnému zhoršení výsledků (Austrálie, Švédsko, Rakousko a Irsko). Neúspěch českých žáků ve čtenářské gramotnosti ovlivnil problém fakta zpracovat, srovnat, analyzovat, interpretovat a vyhodnotit. Nutno dodat, že relativního úspěchu dosáhli dnešní čeští žáci v rychlém vyhledávání informací v médiích.</p> | <p>jako v jiných vyspělých zemích. Přes toto zhoršení je však i nejmladší skupina hodnocena minimálně jako průměrná. Nejhorších výsledků ale dosáhla skupina dospělých osob mezi 35 – 54 lety. Naopak o tendencích zlepšení můžeme hovořit u starší dospělé populace mezi 55 – 65 lety. Výsledky vysokoškolsky vzdělaných jedinců se od roku 1998 zhoršily, přesto však zůstávají dovednosti českých vysokoškoláků v mezinárodním srovnání nadprůměrné. Alarmující jsou však výsledky čtenářské gramotnosti u absolventů středního odborného studia (bez maturity) – zde je horší úroveň než průměr ve vyspělých zemích.</p> |
| Pozn.: | | <p>Zhruba o rok zpožděný nástup do výzkumu PIAAC dalších 9 zemí: Chile, Indonésie, Izrael, Litva, Nový Zéland, Řecko, Singapur, Slovinsko, Turecko). Zde budou výsledky výzkumu zpracovány později.</p> |

Možné klíčové problémy čtenářské gramotnosti české populace

Ve čtvrté části příspěvku budou identifikovány možné klíčové problémy v oblasti čtenářské gramotnosti české populace.

Každá země má v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti své zvláštnosti. Diskutuje se např. o době nástupu do školy i o způsobech, jak se pracuje se žáky, kteří vykazují dílčí problémy již na počátku vzdělávání, či se žáky z odlišných sociokulturních skupin. V současnosti je kladen důraz (mimo předškolního vzdělávání a jeho úlohy v etapě negramotnosti) na mimoškolní práci s předškolními dětmi. Budování čtenářsky rodinného podnětného prostředí patří k důležitým aspektům úspěšného celoživotního vzdělávání. Důraz se klade také na zajištění preventivních a intervenčních opatření u potřebných žáků.

I přesto, že se mnoho výzkumných šetření zabývá různorodými podpůrnými vlivy pro rozvoj čtenářské gramotnosti (např. Hufmann, Mehlinger a Kerivan, 2000), klíčové postavení v jejím rozvoji má škola. Mezinárodní studie (PISA, PIAAC) naznačují aktuální stav čtenářské gramotnosti ve srovnání mezi členskými státy a je na zváženu, že se naše pozice zhoršuje. Proto by měla být podchycena všechna opatření k nápomoci změnit v pozitivním smyslu úroveň našich čtenářů.

Pro pochopení evropských trendů v přístupech k rozvoji čtení a čtenářských dovedností je potřebný rozbor platných školských či kurikulárních dokumentů, které vymezují hranice i možné cesty rozvoje čtenářské gramotnosti. Možnost srovnání s jinými zeměmi je nám inspirací pro případné modifikace učitelské přípravy včetně podpory rozvoje čtenářství.

Důležitou otázkou je i nastavení pomoci handicapovaným žákům s problémy ve čtení a psaní, bez ohledu na charakter pozadí jejich zaostávání (Mertin – Kucharská, 2007). Upřednostňuje náš systém podpůrné pomoci žáků diagnózu či konkrétní intervenční pomoc?

Jedním z důvodů zhoršených výsledků českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti může být nedostatečná motivace. Z praxe je patrné, že chybí jednak motivace samotných žáků ke vzdělávání, chápání vzdělání jako trvalé hodnoty, motivace ze strany společnosti, vzdělávacích institucí (na všech stupních vzdělávání), ale i rodiny.

Dalším faktorem ovlivňující čtenářskou gramotnost má jistě i vlastní didaktická práce učitele (volba metod), organizace výuky, počet žáků, vybavenost učeben, školních knihoven či multimediálních center atp. Školní praxe ale ukazuje slabou motivaci a neochotu mnoha učitelů používat vhodné metodické postupy (metody kritického myšlení, práce učitele s knihou – otázka čtenářských deníků, komunikace žáka o obsahu přečteného – zpětná vazba).

Slabé výsledky mohou být ovlivněny také konzumním způsobem života a uspěchaným životním stylem, což má za následek rozptýlenou pozornost, neschopnost vnímat zásadní informace, podněty, hodnoty a priority.

Dalším problémem do diskuze je úroveň sociálního zázemí, ze kterého žák pochází (stupeň vzdělání rodičů, rodič samozivitel, ekonomické podmínky atp.). Závislost úrovně gramotnosti na sociálním zázemí je silnější v mladší věkové skupině než u starší populace. To znamená, že dochází k dalšímu zvyšování rozdílů v dovednostech osob s příznivým a méně příznivým zázemím. Závislost vědomostí a dovedností na rodinném zázemí je tedy relativně silná a stále rostoucí.

Vliv na čtenářskou gramotnost mohou mít i nové technologie. Žáci jsou sice schopni v médiích rychle vyhledat přehledné informace, ale nejsou schopni posoudit jejich relevantnost. Negativní vliv moderních technologií se projevuje i v komunikaci, kde žáci mají tendenci ke zkracování slov i myšlenek, gramatika pro ně ztrácí význam.

U nejmladší věkové skupiny dospělé populace (16 – 24 let) se šetřením prokázaly zhoršené výsledky, stejně jako v jiných vyspělých zemích. Přes toto zhoršení je však i nejmladší skupina hodnocena minimálně jako průměrná.

Nejhorších výsledků ale dosáhla skupina dospělých osob mezi 35 – 54 lety. Patrně se zde projevuje uspěchaná doba, vysoké pracovní zatížení, péče o rodinu, nedostatek času na zájmy, koníčky a rozvoj osobních dovedností.

Naopak o tendencích zlepšení můžeme hovořit u starší dospělé populace mezi 55 – 65 lety, zřejmě proto, že nejsou profesně aktivní a mají tudíž více času věnovat se edukačním činnostem, které podporují rozvoj osobnosti a zvyšují tím kvalitu jejich života.

Výstupy mezinárodních výzkumů v praxi a ve vybraném kurikulu výchovně-vzdělávacích institucí žákovské populace

Komunikační dovednosti (verbální společenské a pracovní kontakty) vychází z pravidel vzájemného porozumění sdělovaného obsahu, tzn. ze systematického zvládnutí funkční čtenářské gramotnosti (jako z požadavků na zvládnutí základních pravidel jazykové a komunikační výchovy, slohové a literární výchovy) aplikované v každodenním životě člověka.

Ke klíčovým problémům čtenářské gramotnosti patří skutečnost, zda jsou učitelé připraveni rozvíjet u žáků od počátku školní docházky (s různou specifikací dle věku žáků a dalších významných činitelů) čtenářskou gramotnost a čtenářské strategie. A do jaké míry charakterizuje a rozvíjí naše soudobé kurikulum čtenářskou gramotnost ve všech svých vzdělávacích oblastech? Uvědomuje si učitelská obec i veřejnost potřeby požadavků měření a mezinárodního srovnání čtenářské gramotnosti, kterých se Česká republika účastní?

Jakým způsobem jsou výše uvedená data (výstupy z šetření) a jak flexibilně zpracována do vybraných oficiálních závazných dokumentů (školských aj.) organizací?

Osobnost dítěte se rozvíjí již v předškolním věku. V tomto období se rozvíjí potřeba a motivace pro vlastní poznání, jehož nedílnou součástí je rozvoj různých gramotností, tedy i čtenářské pregramotnosti, která je zakotvena v platném předškolním, později školním kurikulu. Mnohé výzkumy čtenářství poukazují na nutnost komplexního pohledu při rozvíjení čtenářských strategií napříč všemi stupni vývoje člověka v dětství, mládí i dospělosti. Z mezinárodních výzkumů je zřejmé, že nevyzrálá čtenářská gramotnost vede k studijním problémům a později k těžkostem

spojeným s uplatněním na trhu práce (hovoříme pak o funkční negramotnosti). S dosaženým nižším stupněm vzdělání souvisí také problémy ve společenském uplatnění.

V ekonomicky a společensky vyspělých zemích jsou položeny základy pro celoživotní učení již v předškolním vzdělávání, o čemž vypovídají výsledky v testech PIRLS i PISA. Dle Gabala a Václavíkové (2002) otevírá čtenářství základní vztahy v rodině a mimo ni i směrem do budoucího vývoje dětí. Autoři tak identifikují možnosti zvýšení budoucí studijní výkonnosti dětí např. tak, že žáci navštěvující mateřské školy a jiná předškolní zařízení, dosahují výrazně lepších výsledků ve výše uvedených mezinárodních šetřeních testujících úroveň čtenářské gramotnosti a častěji dosahují vysokoškolského stupně vzdělání.

Přestože předškolní zařízení (jako přirozené sociální prostředí vrstevníků) nemůže plně nahradit rodinné zázemí, interaktivní spolupráce rodiny a školy (např. společnými návštěvami knihovny a jinými aktivitami) rozvíjí komplexně individuální potřeby a schopnosti dětí, jejich osobnost, s cílem dále se vzdělávat. Učitelky předškolních zařízení si většinou uvědomují, že čtenářská gramotnost (pasivní i aktivní), je předstupněm obecné gramotnosti, a proto u dětí rozvíjí čtenářské kompetence v různých výchovných a vzdělávacích činnostech (práce s obrázkem, leporelem, slovní hrou, předčítáním knih, vyprávěním a převyprávěním) životních i smyšlených příběhů, dramatizací textu, prací s písní a kresbou, jazykovými a slovními hrami) často však svou vlastním odborným nápadem supluje zásadní mezery v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* (RVP PV, 2004). Tento kurikulární dokument neobsahuje charakteristiky dovedností předcházejícím čtení. Čtenářská gramotnost je předstupněm obecné gramotnosti. Dovednosti číst se učíme, není nám vrozená. V civilizované společnosti směřujeme k vzájemnému porozumění vzájemnou komunikací, zpracováváním informací (k tomu potřebujeme umět dobře číst a psát, rozumět textu). Dle přehledové studie (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014) jistou nadějí na změnu (doplnění opatření k podpoře a rozvoji předčtenářských dovedností a jejich metodice) v zásadním předškolním kurikulu přinesla zveřejněná tematická zpráva ČŠI Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání (2012). Lze konstatovat, že systematická výuka čtení a psaní se uskutečňuje až zahájením povinné školní docházky.

V roce 2001 vznikl tzv. *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha*, která tvoří ucelený koncept rozvoje vzdělávání v ČR pro následující období 5 – 10 let.

Bílá kniha a Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) zavádí do vzdělávací soustavy nový systém vzdělávacích programů a dvoustupňovou tvorbu kurikulárních dokumentů:

1. úroveň státní (v podobě Národního programu vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů);
2. úroveň školní (v podobě školních vzdělávacích programů, který si zpracovávají jednotlivé školy dle podmínek vlastního zařízení konkrétní školy).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je považován za klíčový dokument konkretizující požadavky státu vymezeně v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. Jedná se o tzv. nové, kvalitativní pojetí základního vzdělávání, jeho funkcí a klíčových cílů školy, jehož základním cílem má být vybavení všech žáků souborem tzv. „klíčových kompetencí“, které jsou vymezenými standardy výsledků vzdělávání a chápány jako: „souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti“ (Švrčková, 2011, s. 27).

RVP ZV má vzdělávací část rozdělenou do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo obsahově blízkými vzdělávacími obory (jde o názvy vyučovacích předmětů). V roce 2007 došlo k realizaci RVP ZV na všech základních školách ČR v podobě školních vzdělávacích programů (ŠVP) jednotlivých škol (dle vypracování na konkrétní podmínky svého školního prostředí).

Dle Švrčkové (2011) současná podoba RVP ZV nedostatečně apeluje na rozvoj čtenářské gramotnosti (dále jen ČG) žáků (v oblasti významu pro úspěšnost v každodenním životě).

„Čtenářská gramotnost, nebo její složky, nefiguruje jako významný cíl na žádné úrovni v RVP ZV. V RVP ZV není požadován systematický rozvoj čtenářské gramotnosti u každého žáka a čtenářská gramotnost jako taková pak není integrována na úrovni obecných závazných cílů vzdělávání a není také postavena vedle klíčových kompetencí. Očekávané výstupy jednotlivých oborů požadují zvládnutí některých ze složek ČG převážně jen v oborech, které tradičně chápeme jako čtenářsky vhodné a kde je čtení a čtenářství do značné míry vlastním obsahem oboru (jazyková a komunikační příprava, literatura). Ani zde není ČG v moderním chápání pokryta systematicky. Ostatní obory a průřezová témata v současném pojetí kurikula přispívají k rozvoji ČG sporadicky, ačkoli jejich role může, a má být mnohem více zásadní“ (Švrčková, 2011, s. 26).

Od 1. 9. 2013 je účinný zásadní kurikulární vzdělávací dokument *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (jde o úplné znění upraveného RVP ZV), jehož *Přílohou 1* je dokument *Standardy pro základní vzdělávání*. Zaměříme se na analýzu textu cíleného pro žáky 2. stupně ZŠ (9. třídu).

Aktuálním problémem dnešních kurikulárních vzdělávacích dokumentů se stává, zda je kladen dostatečný důraz na vysvětlení potřeb žáka ve vzdělávání (respektování individuálních rozdílů ve schopnostech, dovednostech, znalostech žáků). V platné revizi RVP ZV došlo k určitým změnám v koncepci vzdělávání, ale v oborové didaktické oblasti výuky mateřského jazyka se neklade samostatný (specifický) důraz na rozvoj čtenářských strategií (pouze jako součást komunikativních kompetencí). *Standardy pro základní vzdělávání Českého jazyka a literatury* zpracované dle upraveného RVP ZV, účinného od 1. 9. 2013 obsahují deset očekávaných výstupů v tematickém okruhu s názvem *1. Komunikační a slohová výchova*, osm očekávaných výstupů v oblasti s názvem *2. Jazyková výchova* a devět očekávaných výstupů v oblasti s názvem *3. Literární výchova*.

Čtenářství, porozumění textu, čtenářským strategiím se věnují v 1. tematickém okruhu *Komunikační a slohová výchova* následující očekávané výstupy RVP ZV: ČJL-9-1-01 (např. ve čteném textu má žák odlišit fakta od názorů a hodnocení, porovnávat a ověřovat fakta pomocí otázek s dalšími dostupnými informačními zdroji). Popisované čtenářské strategie odráží dovednost žáka vyhledat informace, zpracovat, srovnat, vyhodnotit je dle zadání.

Novým očekávaným přístupem v RVP ZV (aktuálně zařazeným do dokumentu a platným od 1. 9. 2013) je ČJL-9-1-02, ve kterém má žák rozlišit subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru (např. odlišením autorského názoru či názoru literární postavy od faktů). Žák má pracovat např. s motivy nebo jazykovými prostředky naznačujícími komunikační záměr partnera (klade se důraz na porozumění textu, logičnost vyjádření komunikačního záměru).

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-03 vede žáka k rozpoznání manipulativní komunikace v textu a ke kritickému čtenářskému postoji. Žák má rozpoznat manipulátorské cíle textu. Jde o práci s informací, srovnání několika tvrzení o autorských záměrech a vyhodnocení, jaké konkrétní manipulace se autor textu dopouští.

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-04 vede k výstižnému kultivovanému dorozumívání vhodnému pro určitou komunikační situaci. Rozvíjí se zde také lexikální oblast (rozvoj adekvátní slovní zásoby spisovné mluvy). Podle různorodé komunikační situace má být žák (čtenář) schopen nalézt (a produkovat), adekvátně změnit (reagovat) na uvolněné nespisovné vyjadřování k užití stylově neutrálních a společensky přijatelných výrazů (odlišit formálnost a neformálnost komunikačních situací).

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-05 navazuje na výcvik spisovného a nespisovného projevu užitím vhodných jazykových prostředků k danému komunikačnímu záměru. Jedná se o úlohy, které směřují k vyhledávání informace, zpracování informace a srovnání informace (výběrem z několika možností). V této oblasti lze spatřit přesah k neumeleckým funkčním stylům (a výběru neumeleckých textů). Zajímavou se jeví práce se symboly, emotikony a expresionismy. Žák má rozpoznat a porovnat např. změny smyslu porozumění textu užitím spisovného jazyka za nespisovný jazyk.

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-06 (aktuálně nově zařazený do výše uvedeného dokumentu od 1. 9. 2013) vede k odlišení připraveného a improvizovaného komunikačního projevu. Zdůrazňuje pestrost verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči. Zde se uplatňuje zcela zřejmě výchova ke čtenářství např. volbou přiměřeného tempa čtení, frázování, intonace dle

druhů vět s uplatněním pravidel výslovnostní normy. Přínosným je jistě zde apel na produktivní krátké sdělení klíčových informací, odlišení mluvy v soukromí a na veřejnosti. Ilustrativní úloha vede k tomu, aby žáci dokázali mluvit o tématu, kterému rozumí (např. sdělením informace promluvou). Získanou dovednost lze aplikovat v práci s textem (např. Co daná postava řekla, proč). Spatřujeme zde znaky práce s informací, analýzu a hodnocení textu.

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-07 je interaktivní povahy. Žák se má zapojit do diskuse, řídit ji, využívat zásad komunikace a pravidel dialogu (např. dramatizací epizody textu). Ilustrativní úloha vede k produktivní činnosti žáka (od četby textu k transformaci do dialogu práci s přímou řečí, výběrem a zpracováním informací). Za přínosné v oblasti čtenářského výcviku považujeme kontakt s publikem (čtenářem), tzv. „vyklíčování“ podstatných informací směrem k porozumění textu (pochopení komunikační situace a porozumění charakteristik postav, času, místa děje) vhodnými jazykovými prostředky.

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-08 pracuje se základy studijního čtení. Vede čtenáře k pochopení odborného funkčního stylu, jehož cílem je poučit se (získat nové poznání). Čtenářské strategie jsou zde zřetelně popsány (od vyhledávání klíčových slov, posouzení a vyhledávání vybrané informace v textu, ke zpracování odpovědi na zadanou otázku, shrnutím (vyhodnocením) nejdůležitější informace (vlastním formulováním a interpretací hlavní myšlenky nebo výběrem hlavní informace z nabízených možností).

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-09 vede žáka k práci s textem, porozumění koheze a koherence textu (např. respektováním pravidel mezivětného navazování, vnějším a vnitřním členěním textu). Cílem je uspořádat části textu s vhodnou logickou návazností a dějovou posloupností tak, aby byl vytvořen souvislý a srozumitelný text. Apel je kladen na rozsah textu (přizpůsobení potřebě daného sdělení). Žák s informací pracuje, seřazuje fakta od nejdůležitějších k méně důležitým, analyzuje a hodnotí komunikační situaci, vytváří text s vlastním záměrem a oslovením cílového adresáta.

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-10 vychází z poučení o jazyce i stylu z mluvnického hlediska i věcné správnosti textu. Jde o výcvik písemného projevu (ale zadání lze uplatnit i ve výcviku čtenářských strategií). Žák je veden ke kreativě v práci s textem (dle svých dispozic a zájmů). Žák rozpozná chyby v koherenci textu a navrhne jejich úpravu (dle svých znalostí, nebo vyhledáváním informací pomocí jazykových příruček a jiných zdrojů). Žák rozpozná funkci textu (funkční styl), pracuje s konkrétními jazykovými prostředky užitými v textu. Žák je schopen informaci najít, zpracovat, nalézt správné řešení, vyhodnotit jazykovou a smysluplnou správnost textu.

Očekávaný výstup RVP ZV 2. Jazyková výchova ČJL-9-2-01 se zaměřuje na spisovnou výslovnost českých a běžně užívaných cizích slov. Jde o ilustrativní úlohu výběrovou (žák vybírá z nabízených možností jedno správné řešení). Cílem je najít správně přepsanou výslovnost věty (uvedenou v hranatých závorkách). Zde se klade důraz na výcvik a osvojení pravidel výslovnostní normy (např. výslovnost zdvojených souhlásek).

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-2-02 apeluje na způsoby obohacování slovní zásoby, míří pozornost na českou slovtvorbu (přenesená pojmenování, frazéry, slohotvornou příbuznost, slova odvozená, složeniny aj.). Žák má prokázat schopnost interpretace významu slova, věty, textu, porozumění přenesenému pojmenování, práci se synonymií. Z čtenářských strategií lze uplatnit postupy vyhledávání informací (např. vyhledávání přejatých slov), zpracování informací (např. nahrazováním vyznačených slov přejatých českými protějšky), interpretací textu, hodnocením textu (např. vlastní argumentací, jak se mění význam slov např. obměnou vhodných předpon).

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-2-03 vede žáky k samostatné práci s jazykovými (kodifikačními) příručkami a slovníky. Žák vyhledává (např. pravidla o psaní předložek s, z) a zpracovává informace, třídí je (rozhoduje se, zda je ve větě zápis předložek správný).

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-2-04 se zaměřuje na morfologickou správnost (a třídění) slovních druhů a jejich vhodné užití v konkrétní situaci. Žák si cvičí jazykové znalosti s možností vhodné aplikace do konkrétní jazykové promluvy (tvorbě textu). V tomto výstupu lze využít i možnosti sledování frekvence výskytu určitých slovních druhů typických pro vybraný příznakový text, žánr, funkční styl, styl autora.

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-2-05* (aktuálně zařazený do dokumentu od 1. 9. 2013) vede žáky k využití znalostí o jazykové normě a tvorbě vhodných jazykových projevů dle konkrétní komunikační situace. Žák se učí reprodukci a interpretaci textu dle logického postupu adekvátního komunikační situaci s důrazem na dodržení pravidel spisovného jazyka (např. odlišením věcného popisu od popisu odborného pracovního postupu a od subjektivního vyprávění osobního zážitku).

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-2-06* vede žáky k rozlišení významových vztahů mluvnických jednotek ve větě i v souvětí. Žák si v textu uvědomuje syntaktická pravidla (větné členy, interpunkci, větné vzorce). Ilustrativní úloha vede žáka od vyhledávání informací, výběru správného řešení, produkci vlastního řešení (např. úloha, která vede ke správnému připojení spojovacího výrazu, který vyjádří významový poměr uvedený v závorce za textem).

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-2-07* vede ke komplexní práci s textem (se zaměřením na pravopis lexikální, slovotvorný, morfologický i syntaktický) ve větě jednoduché i souvětí. Cílem je naučit žáka psát bez pravopisných chyb. V oblasti čtenářství se může cíl modifikovat na práci s řečí postav (adekvátním výběrem nespisovných jazykových prostředků) určité komunikační situaci.

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-2-08* vede k odlišení spisovného jazyka, nářečí, obecné češtiny a zdůvodnění jejich užití. Ilustrativní úloha vybízí žáka k transformaci (produkci) textu spisovného do nespisovného (a naopak). Jde o argumentaci (odůvodnění správnosti řešení vzhledem k funkční charakteristice textu).

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-3-01* vede k reprodukci přečteného textu, popisu struktury a jazyka literárního díla a interpretaci smyslu díla. Jedná se o práci s uměleckým textem. Žák vyhledává informace v textu (např. názor vypravěče a názor postavy), žák zpracovává a hodnotí informace (interpretuje text) vyjádřením hlavní myšlenky díla. V ilustrativní úloze žák hodnotí text z hlediska subjektivního vyjádření názoru na výběr postav nebo prostředí v určitém příběhu. Kritické posouzení textu lze najít v úloze, kdy žák vyhledává odlišující se místa od běžného dorozumívání.

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-3-02* směřuje k rozpoznání základních rysů výrazného individuálního autorského stylu. Jde o analýzu textu, srovnání informací (odlišnost úryvků od neutrálního, neprofesionálního podání nějaké situace). Ilustrativní úloha (např. najít místa v textu, kde vypráví zkušený vypravěč), se zdůvodněním svého rozhodnutí, se řadí k vyjádření žákova názoru (zde se projevuje hodnocení textu s argumentací žáka dle zadání).

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-3-03* cílí na vyjádření (sdílení) osobních dojmů z četby aj. Jde o vyjádření názorů na umělecké dílo (s apelem na správnou argumentaci s vyjádřením pozitivního i negativního vlastního úsudku). Ilustrativní úloha se řadí k čtenářským strategiím v oblasti hodnocení textu.

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-3-04* vede žáka k produkci vlastní literární tvorby (na základě žákových schopností a na základě osvojených znalostí pravidel literární teorie. Jde o vlastní produkci textu (kreativní činnost žáka). Ilustrativní úloha vede žáka k vlastní literární tvorbě (např. motivací na základě předchozí četby známé literární předlohy) s cílem vyvolat čtením vlastního textu obdobnou náladu (čtenářské klima).

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-3-05* se řadí k náročným činnostem v oblasti výuky čtenářských strategií. Žák má rozlišit hodnotnou a konzumní literaturu (s vlastním argumentačním hodnocením). Ilustrativní úloha cílí na vyjádření žákova názoru směrem k hodnocení výběru postav nebo místa, kde se děj odehrává.

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-3-06* očekává od žáka znalosti základních literárních druhů a žánrů, neboť požaduje jejich srovnání (i z hlediska funkčnosti) a znalostní uvedení jejich výrazných představitelů. V ilustrativní úloze jde o úkol srovnávací (např. odlišením povídky od bajky) s možností vlastní interpretace a hodnocení textu (např. přenesením obdobného problému na jiném literárním díle z vlastní četby). Analýza různorodých literárních žánrů vede žáka k vyjádření vlastního úsudku (hodnocením a vymezením odlišných rysů literárních děl (např. lidové písně a pohádky).

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-3-07* pracuje s předpokládanou znalostí literárních směrů a jejich významných představitelů v české a světové literatuře. Jde o srovnání např. realistického a romantického uměleckého směru. Žák má přiřadit k textu rysy konkrétního uměleckého směru a uvést příklad autora písičích obdobně (s časovým vymezením období jeho působení na půlstoletí).

Žák na základě svých čtenářských zkušeností, znalostí a dovedností srovnává, analyzuje, hodnotí výše uvedené aspekty z oblasti literární výchovy.

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-3-08 patří k náročnějším činnostem, vyžadujícím vyšší stupeň literární zkušenosti a znalosti. Žák na základě četby a zhlédnutí filmové literární adaptace díla srovnává různá ztvárnění téhož tématu. Žák pracuje s informací, analyzuje ji, srovnává a hodnotí. Vyjadřuje se kriticky, proč dává přednost literární, filmové, dramatické podobě zpracování díla (případně proč přijímá více způsobů zpracování stejného námětu). Důležitou se jeví otázka v ilustrativní úloze (např. V čem se ti líbil, v čem se ti líbila knížka), která vede k zamyšlení se nad konkrétními jevy vytvářejícími žákův subjektivní postoj, úsudek, argument (hovoříme o projevu osobnosti žáka).

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-3-09 vede žáka k práci s informacemi (vyhledávání informací z různých zdrojů). Dále jde o samostatnou činnost žáka, o tvorbu encyklopedického hesla na základě prostudovaného materiálu (hovoříme zde o strategiích analýzy a srovnání textu, interpretace textu aj.).

Závěrem lze říci, že v analyzovaném kurikulárním vzdělávacím dokumentu (analýza textu vychází z testované metodologie uplatněné v mezinárodním šetření čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků) *Standardy pro základní vzdělávání Českého jazyka a literatury* zpracovaném dle upraveného RVP ZV (se specifikací pro 2. stupeň ZŠ, 9. třídu) jsou zpracovány vybrané aktuální výstupy z oblasti čtenářské gramotnosti, výcviku čtenářských strategií shodné s testovanými dovednostmi z oblasti čtenářské gramotnosti a ve čtenářském výkonu v mezinárodních měřeních (PISA 2009), což dokládá výše uvedená analýza daného dokumentu. Nelze však očekávat výrazné zlepšení českých žáků ve čtenářství, neboť určitá absence jednotné odborné terminologie ČG (pojmovologie) ve všech kurikulárních vzdělávacích dokumentech (RVP ZV, *Standardy pro základní vzdělávání Českého jazyka a literatury* (se specifikací pro 2. stupeň ZŠ, 9. třídu) chybí. K úlohám, které ohrožují výsledky ČG patří taktéž texty, které obsahují věty bez zřetelného smyslu, texty tematicky vzdálené věku cílové skupiny žáků (texty, které podhodnocují nebo nadhodnocují myšlenkovou operacionalizaci a úroveň čtenářů) apod. Zřetelná je také absence systematického rozvoje ČG u každého žáka. Vzhledem k tomu, že ČG není integrována na úrovni obecných závazných cílů vzdělávání a není postavena vedle klíčových kompetencí, myslíme si, že nelze očekávat výrazné zlepšení českých žáků ve čtenářství v dalších mezinárodních šetřeních v následujícím období. Samozřejmě v této problémové zkoumané oblasti ČG hrají roli nejen žáci, ale především jejich učitelé (někteří učitelé pracují téměř mechanicky jen s učebnicí, nepřináší do práce s textem vlastní invenci, jiní učitelé jsou však kreativní, vytváří si, vyhledávají specifické pracovní listy k procvičení problémových jevů, k volbě a užití pestrých čtenářských strategií, adekvátně na míru individuálním a specifickým potřebám žáků). Učební texty jsou také diskutabilní záležitostí vztahující se k oblasti ČG (především oficiální učebnice ČJL). Je otázkou, do jaké míry splňují učebnice ČJL (pro žáky 9. tříd) požadavky vycházející ze závazných kurikulárních vzdělávacích dokumentů a do jaké míry se učitelé (češtináři) patnáctiletých žáků zajímají o výsledky (výstupy) mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti. Mají-li učitelé zájem, motivaci, časový prostor k dalšímu vzdělávání v problematice sledované rovině.

V dalším výzkumném dotazníkovém šetření (se zaměřením na cílovou skupinu vyučujících ČJL v 9. třídách) se chceme zaměřit na analýzu učebnic ČJL vzhledem k učebním textům zaměřujícím se na metodologii čtenářských strategií a výchovu ke čtenářství.

Další vybranou problémovou otázkou (často suplující výchovu ke čtenářství ve škole a v institucionálních vzdělávacích zařízeních) se stávají volnočasové aktivity dětí, mládeže, dospělé populace, které podporují aktivní rozvoj čtenářství (např. aktivity knihoven a kulturních zařízení, besedy a knižních novinkách, autorská čtení, výstavy, vydávání autorských prvotín, ochotnická divadelní představení, promítání filmových adaptací literárních děl, setkání s autory a ilustrátory knih aj.).

Výstupy mezinárodních výzkumů v praxi a ve vybraném kurikulu výchovně-vzdělávacích institucí dospělé populace

U námi vybrané věkové skupiny 16 – 24 let se zaměřujeme na analýzu kurikulárních dokumentů středoškolského vzdělávání (*Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury*).

Pro žáky středních škol, učitele a pedagogickou veřejnost (i nepedagogickou veřejnost) je důležité sledovat dynamický vývoj a vzdělávací koncepci jednotné státní maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury.

MŠMT zveřejnilo dne 30. 4. 2013 (v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění následných předpisových dokumentů, katalogy požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky z cizích jazyků, matematiky a českého jazyka a literatury. S výše uvedenými požadavky (v katalogu) budou koncipovány zkoušky a dílčí zkoušky společné části maturitní zkoušky konané po 1. 1. 2015.

Katalogy jsou důležitým pedagogickým dokumentem, který vychází z rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia a rámcových vzdělávacích programů pro obory středního odborného vzdělávání s maturitní zkouškou (s platností od roku 2007) a platnými učebními dokumenty pro střední odborné školy. V přípravné fázi zpracování katalogů se vycházelo také ze *Standardu středoškolského odborného vzdělávání*, vydaného VÚOŠ Praha (s platností od 1. 1. 1998).

Zveřejněním katalogů požadavků pro rok 2015 (a odbornou revizí dříve platných katalogů) se zásadně nezměnila struktura a rozsah maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury, ale díky odborné diskuzi pedagogické veřejnosti došlo ke konsolidaci struktury textu s možností zachovat meziroční srovnatelnost zkušebních úloh a zadání. Součástí jednotlivých katalogů jsou příklady testových úloh i příklady zadání písemné práce a pracovního listu pro ústní zkoušku.

V současnosti (od roku 2011) musí žáci středních škol (jejichž vzdělání je ukončeno maturitní zkouškou) absolvovat komplexní státní maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury (která se skládá z didaktického testu, písemné a ústní zkoušky). Čtenářské strategie jsou ověřovány v didaktickém testu (pochopením významu pojmenování, prokázáním porozumění celému textu i jeho částem, rozeznáním základního charakteru textu, analýzou výstavby výpovědi a textu, porovnáním textu, rozpoznáním v jednom textu využití jiného textu, využitím interdisciplinárních souvislostí aj.). V písemné části se ověřuje schopnost produkce textu dle zadání. Ústní zkouška očekává dovednost žáků analyzovat různé druhy textů (charakterizovat umělecký a neumělecký text, zvládnout jejich textovou analýzu a interpretaci). Žákovský seznam literárních děl (sestavený dle předepsaných platných pravidel) je zároveň žákovským seznamem maturitních zadání (losováním z výše uvedeného seznamu žák pracuje s konkrétním pracovním listem, který se skládá z výňatků uměleckého a neuměleckého textu a obecné struktury zkoušky). Za cennou a názornou učební pomůcku považujeme v katalogu část C, která uvádí příklady testových úloh (např. směřujících k pochopení významu pojmenování z přísloví nebo výňatku výchozího textu, rozpoznání správného tvrzení, zda je v souladu s výchozím textem, rozpoznání příznakové ironické promluvy postav, přiřazování dobové a žánrové textové příslušnosti, práci s textovou návazností a celkovou koherencí textu, vyhledáváním, tříděním, srovnáním, hodnocením informací v textu apod.), příklady zadání písemné práce a pracovního listu k maturitní zkoušce z ČJL.

Za pozitivní trend ve vzdělávání považujeme otevřenost a přístupnost všech výstupních informací platných kurikulárních vzdělávacích dokumentů na webových stránkách *CERMATu* (www.novamaturita.cz). Zde se nachází platné informace k organizaci i přípravě na maturitní zkoušku v aktuálním období (pro žáky, učitele, veřejnost). V maturitním Zpravodaji je pravidelně s časovým předstihem zveřejňován souhrn klíčových informací k vybraným problémovým jevům. K procvičování, opakování učiva a prověřování žákovských znalostí a dovedností slouží v archivu zařazená maturitní zadání (testů, písemných prací i pracovních listů, ukázkových úloh i s řešením) z předešlých ročníků státních maturit.

Metodologickým didaktickým pomocníkem pro středoškolské učitele jsou stránky LMS *CERMAT*, kde jsou zveřejněny jednotlivé vzdělávací moduly (odborné metodologie a hodnocení ÚZ

i PP ČJL) a testy, které vedou k získání učitelství (formou e-learningového a prezenčního studia a následnou certifikační zkouškou) hodnotitele ústní zkoušky a hodnotitele písemné práce. Od 10. 11. 2014 jsou zde uloženy vzdělávací moduly včetně příloh i pro aktuální základní kurz na roli hodnotitele ústní i písemné zkoušky ČJL (pro intaktní i handicapované žáky). Metodologie výše uvedených vzdělávacích modulů je v souladu s metodologií testových úloh mezinárodních šetření čtenářské gramotnosti.

Problémovou otázkou našeho dalšího připravovaného zkoumání se nám jeví odborná koncepčnost a návaznost zpracování dosud platných učebnic ČJL pro základní vzdělávání a středoškolské vzdělávání. Myslíme si, že na českém knižním trhu není dostatek kvalitních učebnic ČJL, které aktuálně a interaktivně pracují s poznatky a zpracovanými výstupy signalizujícími problémové otázky z mezinárodních šetření čtenářské gramotnosti, jejichž cílem je vést žáky k porozumění textu v každodenních komunikačních situacích.

Výzkum prokázal, že škola v dnešní době nevyužívá v dostačující míře svých potenciálů pro rozvoj čtenářské gramotnosti, protože například z dotazníků pro učitele a z rozhovorů se žáky vyplynula nedostatečná učitelská podpora v aktivní a produktivní práci s textem. Naopak převažuje reprodukce čteného textu. Výše uvedené výstupy také potvrdily výsledky měření PIRLS, které ukázaly, že učitelé převážně užívají čtený materiál jednotným způsobem, bez ohledu na čtenářskou úroveň žáků, porozumění čtenému ověřují pouze slovní reprodukcí nebo určením hlavní myšlenky a méně často užívají srovnání se zkušenostmi žáka nebo s dalšími texty, nerozvíjejí dovednosti předvídání a zobecnění (Najvarová, 2008, s. 20).

„Ve čtenářské gramotnosti se od roku 2000 do roku 2009 významně zhoršily výsledky žáků základních škol a žáků v maturitních a nematuritních programech středních odborných škol. Prohloubil se tak rozdíl mezi výsledky těchto žáků a žáků gymnázií, jejichž výsledky se prakticky nezměnily“ (Palečková – Tomášek – Basl, 2010, s. 35).

Co se týče vysokoškoláků, jejich výsledky ve čtenářské gramotnosti se od roku 1998 zhoršily, pravděpodobně v souvislosti se zvyšující se dostupností vysokoškolského studia, přesto však zůstávají dovednosti českých vysokoškoláků v mezinárodním srovnání nadprůměrné. Výzkumy tedy přinášejí přesvědčivé doklady o tom, že dovednosti se zvyšují s rostoucím vzděláním.

Závěrečné výsledky PIAAC nepotvrzují hypotézy o klesající vzdělanosti české populace. Česká republika dosáhla průměrných výsledků ve čtenářské gramotnosti, protože čtenářská zdatnost českých dospělých se dá srovnat s úrovní čtenářské gramotnosti v roce 1998.

Závěr

Cílem diskusního příspěvku bylo přivést čtenáře k zamyšlení se nad možnostmi propojení výstupů z mezinárodních srovnávacích výzkumů se školní praxí v naší české realitě. Cílem nebyla rekapitulace známých výsledků z výše popsaných výzkumů. Text věnuje důležitou pozornost očekávaným výstupům z RVP ZV, neboť zde učitelé mohou nacházet možnosti podpory čtenářské gramotnosti dle požadavků pragmatického pojetí vzdělávání (viz PISA). Ke čtenářství je důležité vést děti od raného věku a postupně zvyšovat nároky na jejich čtenářskou gramotnost (ve škole i mimo ni). Dětství je kolébkou vnímavého čtenáře, jenž v každém věku dokáže pracovat s textem funkčně, nebráníce se i estetickému zážitku ze čtení uměleckých textů. Z mnoha činitelů, ovlivňujících úroveň čtenářských strategií žáků, je dominantní především osobnost učitele, jeho odborná, kvalifikovaná práce. Žák cestu k porozumění textu hledá a je otázkou, zda a kdy ji v jaké podobě a úrovni najde.

Literatura

- ČAVOJSKÁ, Magdaléna. 2010. *Vyhledáváme rozumově nadané žáky: krok za krokem s nadaným žákem, metodická příručka*. 1. vydání. Překlad Olga Trávníčková. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 68 s. Teoretická knihovna, sv. 18. ISBN 978-808-7000-410
- DOLEŽEL, Lubomír. 2003. *Heterocosmica: fikce a možné světy*. Praha : Karolinum, 2003. 312 s. ISBN 80-246-0735-2

- GLABAL, Ivan – VÁCLAVÍKOVÁ, Lenka. 2002. *Jak čtou české děti*. Praha : Národní registr výzkumů o dětech a mládeži, 2002. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz> [2014-11-17]
- HUFFMAN, Lynne – MEHLINGER, Sarah – KERIVAN, Amy. 2000. Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. In *Off to a good start. Research on the risk factors for early school problems and selected policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. Chapel Hill : University of North Carolina, 2000. 94 p.
- KROPÁČKOVÁ, Jana – WILDOVÁ, Radka – KUCHARSKÁ, Anna. 2007. Pojetí a rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním období. In: *Pedagogická orientace*, roč. 24, 2014, č. 1, s. 488 – 509. ISSN 1211-4669
- MANGUEL, Alberto. 2007. *Dějiny čtení*. 1. vydání. Překlad Olga Trávníčková. Brno : Host, 2007. 480 s. Teoretická knihovna, sv. 18. ISBN 978-807-2942-312
- MAŇOUROVÁ, Zuzana. 2012. *Diagnostické portfolio pracovních listů k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 1. ročníků ZŠ v analyticko-syntetické metodě*. Praha : PedF UK, 2012. 40 s. ISBN 978-80-7290-560-7
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. 2008. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. 1. vydání. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. 200 s. ISBN 978-807-3686-536
- MERTIN, Václav – KUCHARSKÁ, Anna. 2007. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha : IPPP, 2007. 55 s. ISBN 978-80-86856-40-7
- MÜLLER, Richard – ŠIDÁK, Pavel. 2012. *Slovník novější literární teorie: Glosář pojmů*. Vydání první. Praha : Nakladatelství Academia, 2012. 699 s. ISBN 978-80-200-2048-2
- MŠMT. 2013. *Zveřejnění prvních výsledků výzkumu OECD PIAAC*. Praha : MŠMT, 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/zverejneni-prvni-vysledku-vyzkumu-oecd-piaac> [2014-11-17]
- NAJVAROVÁ, Veronika. 2008. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ. In: *Pedagogická orientace*, roč. 18, 2008, č. 1, s. 7 – 21. ISSN 1211-4669
- PALEČKOVÁ, Jana – TOMÁŠEK, Vladislav – BASL, Josef. 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* 1. vydání. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. 51 s. ISBN 978-80-211-0608-6
- PROCHÁZKOVÁ, Ivana. 2002. *Sympozium PISA v Berlíně – zpráva ze zahraniční služební cesty*. Praha : Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-865-20-05-6
- PRŮCHA, Jan. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2
- ŠVRČKOVÁ, Marie. 2011. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti. Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. 1. vydání. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. 243 s. ISBN 978-80-7464-020-9
- TRÁVNÍČEK, Jiří. 2008. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. 1. vydání. Brno : Host, 2008. 207 s. ISBN 978-807-0505-540
- TRÁVNÍČEK, Jiří. 2011. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. 1. vydání. Brno : Host, 2011. 191 s. ISBN 978-807-0505-991
- Ústav pro informace ve vzdělávání. 1999. *Měření vědomostí a dovedností: nová koncepce hodnocení žáků*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. 76 s. ISBN 80-211-0333-7. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/Mereni-vedomosti-a-dovednosti-publikace.pdf> [2013-11-23]
- ZÍTKOVÁ, Jitka. 2004. Několik poznámek k literární komunikaci v primární škole. In: *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. /CD-ROM/. Brno : Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3474-2

Summary

Presented discussion of the study deals with the reflection of a parallel interpretation of the results of the international survey of reading literacy among fifteen year old pupils (PISA) and the adult population (PIAAC). In the present work possible key issues in the field of literacy in Czech population are identified. The results worse than European standard, which were reflected in the youngest age

group surveyed are also discussed, further the issue of different levels of literacy among the adult population is defined (with a focus on defining the border selected a specific category of research sample of readers. PISA deals with fifteen year old students of elementary school, the survey PIAAC deals with a group of sixteen to twenty-four year old readers). The main objective of this study is to reflect on the possibilities of linking the outputs of both readership surveys, such as functional literacy and school practice in our Czech environment.