

FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**Analýza metod učení čtení a rozvoj čtenářské
gramotnosti aneb učíme se myslet, ne pouze číst**

Analysis of reading teaching methods and reading literacy
development – learning to think not just to read

Bc. Lucie Hnědkovská

Praha 2024

Vedoucí práce: doc. Martin Strouhal, Ph.D.

Poděkování

Tímto chci poděkovat svému vedoucímu doc. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za odborný dohled a přínosné rady vedoucí k dokončení této diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Abstrakt

Diplomová práce je koncipována jako teoretická. Jejím hlavním tématem a cílem je analýza pojmu čtenářské gramotnosti, která je již několik let velmi živým tématem. Jde v ní zejména o zachycení činitelů, které ji ovlivňují a o analýzu metod nácviku primárního čtení a jejich možného vlivu na výsledky testování čtenářské gramotnosti. V této souvislosti se v práci rovněž tematizuje vývoj myšlení a jazyka, a to optikou sociolingvistiky. Dílčí cíl představuje reflexe smyslu mezinárodního testování, kdy jsou mezi sebou porovnávány skupiny žáků z historicky, kulturně, sociálně a ekonomicky odlišných prostředí. Práce chce podpořit důraz na čtenářství již od raného věku.

Klíčová slova

Myšlení, kognice, čtení, čtenářská gramotnost, funkční gramotnost, metody nácviku čtení, primární čtení

Abstract

The diploma thesis is written as a theoretical one. Its main topic and aim are the analysis of the concept of reading literacy, which has been a very lively topic for several years. It is mainly concerned with capturing the factors that influence it and with analysing the methods of primary reading practice and their possible influence on the results of literacy testing. In this context, the development of thought and language is also discussed through the lens of sociolinguistics. A sub-objective is a reflection on the meaning of international testing where groups of pupils from historically, culturally, socially, and economically different backgrounds are compared with each other. The work aims to promote an emphasis on reading from an early age.

Keywords

Thinking, cognition, reading, reading literacy, critical literacy, methods of reading practice, primary reading

Obsah

1. Úvod	6
1.1 Cíl práce	7
2. Myšlení a vývoj jazyka.....	9
2.1 Jazyk jako nástroj socializace	15
2.2 Kultura národa a vícejazyčné prostředí	18
3. Učení se čtení	20
3.1 Fonologické povědomí	22
3.2 Metody nácviku čtení.....	24
4. Čtenářská neboli funkční gramotnost.....	32
4.1 Čtenářská strategie	36
4.2 Testování PIRLS.....	38
4.3 Testování PISA	42
5. Faktory úspěchu v mezinárodních testech.....	45
5.1 Rodina a čtenářství.....	46
5.2 Škola	48
5.3 Učitel.....	50
6. Závěr.....	56
7. Seznam použitých pramenů a literatury	60

„Jest zřejmo, musíme-li se učit čísti, musíme rovněž se učit i mluvíti, a jest pouze jediný prostředek naučit se mluvíti, a to naučit se čísti.“

(Legouvé, 1892, s. 63).

1. Úvod

Schopnost číst považujeme v dospělosti a vůbec v „našem“ civilizovaném světě za naprosto samozřejmou až banální věc a na toho, kdo ji neovládne může být pohlíženo svrchu. Přestože na způsob, jakým jsme se učili číst si asi málo kdo z nás pamatuje, rozvoj této dovednosti vůbec banální není. Čtení totiž přináší do života každého dítěte i dospělého mnoho výhod a je rozhodující prerekvizicí pro další školní rozvoj. Kromě rozšiřování znalostí a poznávání světa v jakékoliv oblasti zájmu, čtení posiluje naši slovní zásobu. Setkáváme se, a to i v dospělosti, s novými slovy, výrazy a slovními spojeními, které nám pak umožňují přesnější vyjadřování při písemné i verbální komunikaci. Zlepšuje se navíc naše koncentrace, paměť, představivost a kreativita.

Na této zdánlivě základní dovednosti stojí čtenářská gramotnost, respektive funkční gramotnost. Reflexí čteného textu se z pasivního čtení stává čtení aktivní, protože je čtenář schopen kriticky zhodnotit obsah toho, co vlastně četl, odpovědět na otázky vztahující se k porozumění přečteného; čtenář vnímá děj a je schopen vysvětlit i kauzalitu hlavních událostí. Problematika gramotnosti je žhavým tématem posledních let a předmětem nejedné srovnávací analýzy jako např. PISA nebo PIRLS. Úspěchy v těchto typech testování jsou ovlivněny mnoha různě propojenými faktory, které nakonec utváří celek právě v podobě vysokého, popřípadě nízkého skóre a o tom, že nesouvisí jen se schopností rozpoznat jednotlivá písmena a přečíst je nahlas, ale i s tím, jak o předloženém textu přemýšlíme a jak jsme schopni s informacemi dále pracovat. V souvislosti s mezinárodními výkonnostními testy lze namítnout, že kromě toho, že jsou mezi sebou výkonnostně porovnávány země s různými jazyky a kulturami, lze také upozornit na fakt, že zúčastněné země jsou i různě ekonomicky vyspělé, mají jiné možnosti v podpoře školství, jinou míru zaměstnanosti a často jinou pedagogickou tradici. Je usuzováno, že jedním z důležitých faktorů je socioekonomické hledisko

rodiny, vzhledem k tomu, jaké možnosti je schopna dítěti v jeho rozvoji poskytovat. Také se lze dále domnívat, že na cestě k úspěchu/neúspěchu v rozvoji čtenářské gramotnosti může sehrát svou roli i přístup učitele k rozvíjení čtenářství. V českém prostředí existuje několik metod nácviku primárního čtení a v této souvislosti se nabízí otázka, zda je některá více či méně vhodnou volbou k dosahování vyšších výsledků.

Porozumění čtenému textu neslouží jen pro potřeby naplňování kompetencí v rámci předmětu Český jazyk a literatura, ale i pro další rozvoj napříč všemi předměty jako například dějepis, zeměpis, matematika a dalších. Zkrátka, čtení komplexně stimuluje rozvoj kognice a zabývat se problematikou čtenářství je zcela fundamentální pro rozvíjení se také v dalších aspektech školního, ale i dospělého života. Jelikož se svět rychle mění a digitalizuje, internet otevírá celou řadu zdrojů informací, a tudíž nároky na správnou interpretaci a kritickou práci s textem jsou ještě o to vyšší, než bývaly dříve.

1.1 Cíl práce

Inspirací při volbě tématu mi byla hlavně má dcera, která je momentálně ve druhé třídě. Nácvik techniky čtení byl náplní každého dne předchozího školního roku, jež volně přešel ke zdokonalování plynulosti čtení a čtení s porozuměním. Důvodem, proč jsem se rozhodla touto problematikou hlouběji zabývat byla původně zejména vnitřní motivace porozumět procesu, který nás s dcerou takto intenzivně provázel a stále provází.

Cílem práce je proto nahlédnout na pojem čtenářské gramotnosti a popsat činitele, které ji ovlivňují včetně analýzy metod nácviku primárního čtení a jejich možného vlivu na výsledky mezinárodního testování čtenářské gramotnosti, přičemž je pohlíženo na vývoj myšlení a jazyka optikou sociolingvistiky. V kapitole 2. *Myšlení a vývoj jazyka* je proto vycházeno z názoru, že jazyk je historicko-kulturním činitelem, který nás včleňuje do světa a zásadním způsobem formuje to, jak jej kognitivně uchopujeme. Zároveň hromadění kapitálů a příslušnost k určitým sociálním vrstvám taktéž formuje náš jazykový repertoár

a obratnost, proto je možné se domnívat, že umění orientace v komplexnějším textu se může napříč sociálními třídami odlišovat.

Jestliže je řečeno, že myšlení souvisí s jazykem a slovní zásobu a jazykovou šikovnost rozvíjíme ve čtení, je nutno nahlédnout na způsoby, kterými se čtení lze naučit. V kapitole 3. *Učení se čtení* je proto popsáno, jak je čtení osvojováno, co je fonologické povědomí a proč je důležité a také hlavní metody nácviku primárního čtení v České republice ve snaze najít odpověď na otázku, zda žáci, kteří jsou ve škole vyučováni konkrétní metodou dosahují lepších či naopak horších výsledků než ti, kteří se učili metodou jinou. V této práci je brán zřetel hlavně na nácvik četby u intaktních žáků základní školy, respektive těch nejmenších. Nejsou zde tedy podrobněji řešeny intelektové deficity, vady očí nebo vady řeči apod., které by mohly být významným faktorem ovlivňující samotnou schopnost ovládnout techniku čtení a následnou interpretaci čteného textu, neboť tato problematika je natolik obširná, že by zasluhovala samostatné pojednání.

Na základě schopnosti číst získáváme čtenářskou gramotnost, tento pojem je vysvětlen v kapitole 4. *Čtenářská neboli funkční gramotnost*, a také její definice z pohledu dvou hlavních mezinárodních testů gramotnosti, PIRLS a PISA. Jestliže se zde uvažuje, že je jazyk spjat s kulturou národa a ovlivňuje naše vnímání světa, je dílčím cílem taktéž zamyšlení se nad smyslem mezinárodního testování, kdy jsou mezi sebou porovnávány skupiny žáků z poměrně historicky, kulturně, sociálně a ekonomicky odlišných prostředí, což má vliv na jejich kognitivní vývoj a míru souznění s cíli, které má škola naplňovat. Jaké jsou faktory toho, že některé země excelují, zatímco jiné v testování propadají bude řešeno v kapitole 5. *Faktory úspěchu v mezinárodních testech*.

Při zpracování této diplomové práce je čerpáno z české i zahraniční odborné literatury, odborných článků a z výsledků srovnávacích studií a dalších online dostupných zdrojů. U textů, které jsou původně v anglickém jazyce budu užívat vlastního překladu, zatímco zdroje slovenské zůstanou v původním jazyce.

Diplomová práce je koncipována jako teoretická a budou využity obecně teoretické metody, jako analyticko-syntetický poznávací postup, či komparace. Praktická část nebude realizována.

2. Myšlení a vývoj jazyka

V této kapitole bude krátce věnována pozornost řeči jako takové, potažmo jazyku, a to zejména proto, že jazyk je médiem nesmírně zajímavým a rozmanitým a abychom se vůbec mohli začít učit číst, musíme si nejprve osvojit nějakou již existující řeč jako mateřskou – nejčastěji jsou zdrojem této řeči rodiče a pokládají tak základní stavební kámen našemu rozumění světu. Jednoduchá kategorizace předmětů a skladba krátkých vět v raném věku je vůbec primární předpoklad pro pozdější rozvoj v četbě, kterou dále svou slovní zásobu rozšiřujeme což současně formuje i myšlení a vyjadřovací schopnosti. Abychom ale vůbec mohli mluvit o gramotnosti, je potřeba naučit se také rozpoznávat písmena a naučit se psát. Podle Onga „Je užitečné přistupovat k ústnímu projevu a gramotnosti synchronně srovnáním orálních a chirografických (tj. písemných) kultur, které koexistují v daném časovém období. Zároveň je ale také absolutně nezbytné přistupovat k nim diachronicky nebo historicky porovnáním po sobě jdoucích období. Lidská společnost se nejprve zformovala pomocí mluveného projevu, která se stala gramotnou až velmi pozdě ve své historii, a zpočátku jen v určitých skupinách.“ (Ong, 2002, s. 2). Stejně tak jako, že „Všechny psané texty musí být nějakým způsobem propojeny, přímo či nepřímo, ke světu zvuku, k přirozenému prostředí jazyka, aby se z nich dal vyčíst jejich význam. „Čtení“ textu znamená převádět ho na zvuk, nahlas nebo v představách, slabiku po slabice při pomalém čtení nebo zběžně při rychlém čtení běžném pro technologicky vyspělé kultury. Písemný projev se nikdy neobejde bez verbalizace.“ (Tamtéž, s. 8) je takto verbalizované i naše myšlení. Přestože, „Podle většiny teoretiků jsou myšlení a řeč dvě různé psychické funkce, které spolu těsně souvisejí a vzájemně se ovlivňují. Někteří autoři připisují prvořadou roli myšlení, zatímco jazyk, respektive řeč, považují za pouhý nástroj k vyjadřování lidských myšlenek. Z tohoto hlediska jazyk pouze reflektuje způsob myšlení či – obecně řečeno – lidskou mentální aktivitu. Řada současných antropologů, filosofů a psychologů však předpokládá, že způsob myšlení je poměrně výrazně determinován strukturou i slovní zásobou mateřského jazyka.“ (Plháková, 2003, s. 313).

Jazyk představuje formu organizace vjemů z okolního světa tím, že pojmenováváme věci kolem sebe. Dítě se během dne ptá „Co to je?“ a s odpovědí označí daný předmět i pro další setkání s předmětem tomu podobným – jedná se o intelektuální činnost učení se „[...] abstrahovat a zobecňovat, to znamená odhlížet od menších rozdílů, vnímat „podobnost“ a zahrnovat podobné věci do téže třídy.“ (Sokol, 2016, s. 43). Každé pojmenování je vlastně zástupným symbolem pro danou věc. Tím se zásadně odlišujeme od ostatních živočišných druhů, které, jak víme, mezi sebou také komunikují, ale produktivní verbalizované řeči žádný z nich schopen není. Navzdory čteným podobnostem „Lidé ale díky jazyku disponují i některými jinými způsoby chápání, které zvířatům chybí. Nekategorizujeme okolní svět jen na základě fyzické podobnosti nebo omezených funkčních vlastností jako například jedlý – nejedlý ad., jsme ale schopni vytvářet na základě vícečetných hledisek obrovské konceptuální sítě. Podle kontextu či potřeby jsme schopni věci kategorizovat z různých hledisek a vytvářet stratifikované kategorie. Těm jsou přiděleny názvy a na základě shody v názvu jsou jeho nositelé chápáni jako podobní, i když se například vzhled jednotlivých členů podstatně liší. Stejný název pak lidé používají jako vodítko pro usuzování o vlastnostech a chování věcí, které třeba nikdy ani neviděli čili lidé prostřednictvím jazyka dokážou překročit kategorizaci věcí a volně vytvářet kategorie abstraktních vztahů, ve kterých věci figurují jako proměnná, nebo si dokonce na základě metafory nebo příměru všimnout podobnosti u věcí, které reálně nemají žádný přímý vztah.“ (Imaiová, 2017, s. 98). Imaiová dále píše, že „Neplatí však, že by se bez jazyka naše poznávací aktivity zcela zastavily. Stejně tak samozřejmě nelze tvrdit, že by zvířata, která nedisponují jazykem, nebyla inteligentní. Zvířata jsou schopna vytvářet kategorie určitého druhu a pamatovat si věci i události. Jsou schopna hledat potravu schovanou v prostoru a dané místo si zapamatovat. V tomto smyslu jsou zvířata zcela vědomé bytosti. Stejná věc platí i o dětech, které si ještě neosvojily jazyk. Ale vědomí bez jazyka nebo v situaci, kdy je znemožněno jazyk použít, je typově jiné než to, které vědomě či podvědomě jazyk používá. Jazyk je pro nás daností – mimo situace, kdy je uměle zamezeno jeho užití, jej mozek automaticky a bez našeho vědomí v nějaké formě využívá. Z tohoto pohledu nemusí být tvrzení, že u lidí,

kterí si jazyk osvojili, je myšlení bez jazyka nemožné, úplně přehnané.“ (Tamtéž, s. 111).

Od základního pojmenování běžných objektů v okolí se postupně naše jazyková schopnost dostává do úrovně, kdy hledáme vztahy, příčiny a důsledky dějů kolem nás. Fakt, že díky řeči můžeme formulovat otázky nám dovoluje dále tříbit naše poznávání světa a uvažování o souvislostech mezi nabývanými poznatky a také plánovat naše jednání. Mateřským jazykem jaksi vrůstáme, integrujeme se, do světa, který v sobě zahrnuje zlomky historie a kultury. „V jazyce je totiž obsažena **interpretace skutečnosti** (nikoli její zrcadlový „odraz“), souhrn – nebo spíše struktura – soudů o světě, které jsou vlastní určitému lidskému společenství.“ (Vaňková, 2007, s. 58). Také Ong (2002, s. 9) píše, že řeč a naše vědomí jsou od sebe neoddělitelné a uvedeným příkladem jsou přísloví z celého světa, jež jsou bohatým zdrojem pozorování tohoto fenoménu, přičemž také zmiňuje tuto fascinaci projevenou již v Antice pečlivým zpracováním umění rétoriky, což byl po dva tisíce let neobsáhlejší akademický předmět západní kultury. Samozřejmě, slovo, potažmo řeč ve své prchlivosti okamžiku muselo být nějakým způsobem uchováno za účelem pozdějšího studia. „Psaný diskurs je rozvíjen v propracovanější a ustálenější gramatice než diskurs ústní, protože jeho význam je závislejší na lingvistické struktuře, neboť postrádá existenciální kontexty, které obklopují diskurs ústní a pomáhají mu tak určovat významy do jisté míry na gramatice nezávislé.“ (Ong, 2002, s. 37). Naše bytí ve světě, respektive naše poznávání světa, do kterého postupně dorůstáme je tudíž odvislé od zkušeností našich předků zakotvených právě v jazyce, nejen ve významu jednotlivých slov, ale i v písmu a gramatických strukturách. Tvrzení podporují, i přes jejich četnou kritiku, například výzkumy W. Köhlera, který se zajímal o hledání podobností a odlišností mezi lidmi a primáty ve vztahu k učení. Hlavním zjištěním se ukázalo být, že právě „Nepřítomnost tohoto nekonečně vzácného technického pomocného prostředku (jazyka) a zásadní omezenost nejdůležitějšího intelektuálního materiálu, tzv. „představ“, způsobují, že pro šimpanze jsou nedostupné sebemenší zárodky kulturního vývoje.“ (Köhler in Vygotskij, 2004, s. 54). Podle hypotézy Sapira a Whorfa jazyk utváří realitu, ve které žijeme a také kulturní hodnoty „[...] mluvit konkrétním jazykem znamená osvojovat si specifickou „vizi světa“, protože člověk třídí zakoušenou realitu pouze

prostřednictvím užívání konkrétního jazyka. Podstatu Sapirovy a Whorfovy teorie lze vyjádřit ve třech základních tezích:

1. *Veškeré „myšlení je jazykové“.*

2. *Každý jazyk vytváří specifickou „vizi reality“.*

3. *Jednotlivé obrazy reality, konstruované různými jazyky, se vzájemně liší.“*

(Budil, 2003, s. 177).

Při hledání vztahu myšlení a řeči se nelze nezmínit L.S. Vygotského, jehož přínos pro vědu je právě v propojení myšlení s řečí, jakožto determinantou ovlivňující jej z vnějšku a vývoj není dán čistě biologicky (tak jak můžeme vidět například u Piageta), nýbrž společenskohistoricky. Jerome Bruner, který napsal předmluvu k anglickému vydání Vygotského knihy *Thought and Language*, vysvětlil přínos pro pedagogickou psychologii, neboť „Vědecká explanace lidského myšlení nemůže být zakládána pouze na zjednodušujícím behaviorismu nebo jen na subjektivní introspekci, nýbrž musí vycházet ze sociálních, kulturních a historických podmínek prostředí, v němž myšlení funguje a rozvíjí se.“ (Vygotskij, 2004, s. 15-16). Je známo, že myšlení a řeč mají odlišný původ, ale nelze si představit, že se každá tato veličina vyvíjí zvlášť v jakémsi vakuu. Plynou společně časem lidského zrání různým tempem, ale jedna bez druhé nemůže dosahovat svých maximálních kvalit a v nějakém momentu vývoje dítěte se sloučí a „Řeč se *stává intelektuální*, myšlení *se stává verbální*.“ (Vygotskij, 2004, s. 69). Jazyk, jakkoliv se ho rozhodneme použít, je složen z komponent, které staví důmyslnou pyramidu a má své charakteristické rysy. Základ systému tvoří fonémy – charakteristický zvukový rys řeči, další úrovně jsou pak morfémy, lexémy, věty, řečové akty a diskurs. „Při skládání jakéhokoli konkrétního vyjádření si člověk *vybír*á slova a *kombinuje* je. To, *jak* člověk vybírá a kombinuje, bude záviset na účelu, k němuž si přeje výrok použít.“ (Bruner, 1986, s. 22). Vyjadřování myšlenek a slov je do jisté míry memorování formulí, nebo spíše formulací a vychází ze vzorců pevně daných historickou zkušeností člověka, a právě tato zkušenost vkládá do slova význam a jakoby jej, alespoň trochu, transformuje. (Ong, 2002, s. 35-36).

Naše české myšlení a interpretace skutečnosti se vztahuje k našemu česky zvládnutému světu a učíme-li se další jazyk, například anglický, musíme přijmout jako holý fakt, že pojmenování věcí stejně jako korelace mezi nimi mohou být, a také jsou, jiné. Ne každé slovo lze úplně přesně přeložit, a tak se i zdatným polyglotům jistě přihodí, že sice plně rozumí (cítí) sdělení v jednom jazyce, přesto jim činí potíže přijít s co nejpřesnějším překladem co do přenesení významu a pocitu z onoho sdělení do jazyka mateřského. Znamená to tedy, že mluvčí každého jednoho jazyka na světě vnímá a myslí jinak? Vědkyně Lera Boroditsky se domnívá, že ano. V článku zveřejněném v *The Wall Street Journal* z roku 2010 uvádí, že navzdory Chomského teorii o univerzální gramatice pro všechny jazyky se po hlubším zkoumání jednotlivých světových jazyků vynořují rozdíly. Například v jedné původní kolonii v Austrálii zvané Pormpuraawans obyvatelé neužívají slova pro levou a pravou stranu, ale místo toho všechno vztahují ke světovým stranám a při pozdravu se místo „Jak se máš?“ ptají „Kam jdeš?“ odpovědi opět obsahují referenci na světovou stranu, tudíž bez této orientace neprojdete ani úvodní výměnou zdvořilostních frází při setkání na ulici. Díky tomu jsou obyvatelé tohoto kmene perfektně orientováni ve svém prostředí, a to právě na základě jazyka. „Rozdíly v tom, jak lidé přemýšlí o prostoru zde nekončí. Lidé se spoléhají na jejich prostorovou znalost, aby vytvořili mnoho dalších komplexních nebo abstraktních reprezentací včetně času, čísel, tóniny, příbuzenských vztahů, morálce a emocí.“ (Boroditsky, 2010). Čas tudíž také neznázorní lineárně jako my, z levé strany na pravou, ale v jejich rozumění plynutí času za tímto účelem určují opět světové strany. V provedeném pokusu tedy Pompuraawajce stavěli na různé světové strany, aniž by jim řekli, kterým směrem hledí, nicméně, oni díky své perfektní orientaci toto věděli, a navíc časové reprezentace řídili touto informací. Hledíce na východ, čas plynul směrem k nim, hledíce na jih čas plynul z levé strany na pravou.

Ovšem, nemusíme chodit až do Austrálie, ale pokud porovnáme např. anglické časování s českým, zjistíme, že i když nám čas plyne stejným směrem, ten anglický je obohacen o další aspekty jako průběhový nebo perfektní čas, které v češtině nemají takový důraz na organizaci dějů a vyprávění. Pojetí času je členitější než to české, a to umožňuje, že mluvčí angličtiny mnohem přesněji

dokáže určit souběh a pořadí událostí. K rozšíření těchto zásadních rozdílů v kognici, jazyky také formují to, jakým způsobem rozumíme příčinnosti. Anglický mluvčí primárně upřednostňuje podměť – tedy, kdo něco udělal (*John broke the vase - John rozbil vázu*) zatímco ve španělštině nebo japonštině spíše mluvčí řekne, že se váza rozbila sama. Takové rozdíly mohou zcela změnit náš dojem a příčinnost, tudíž mohou ovlivnit i výpověď očitých svědků nějaké události a z toho odvozenou vinu a trest. (Boroditsky, 2010).

Zde není v úmyslu kategoricky zhodnotit, že různost jazyků znemožňuje stejné rozumění věcem, které se rozprostírají našim vjemům, jelikož jazyky také sdílí jistou míru univerzálnosti a propojenosti, a dokonce lze říci, že jsou si spíše podobné, než že by byly zcela odlišné. „Různé jazyky skutečně sdílí podstatné univerzální tendence, jež jsou určitě extrémně důležité, protože ukazují univerzální rysy lidského vědomí a inteligence. Zároveň je ale evidentní, že mezi jazyky existuje velká rozmanitost, a jestliže chceme pochopit lidské vědomí, pak nemůžeme nad těmito rozdíly jen mávnout rukou. [...] jazyk se podílí na kalkulacích mozku dokonce i při takových aktech, jako je bezděčné registrování věcí a událostí, takže se dá říct, že běžně svět vidíme poněkud zkresleně přes filtr našeho jazyka. Objasnit proto, jakými poznávacími procesy náš mozek realizuje tak všední a jako dýchání automatické úkony, jako je vidění, uvědomění a zapamatování si věcí a událostí v našem okolí, je pro pochopení lidského myšlení a lidské inteligence naprosto nezbytné.“ (Imaiová, 2017, s. 116-117).

Avšak, podíváme-li se na celek jazyka touto optikou vede to k úvaze, zda je vůbec možné provádět mezinárodní srovnání čtenářské gramotnosti, když se každý z národů pohybuje v jinak jazykově zvládnutém světě a mateřský jazyk determinuje to, jak rozumí vztahům v předkládaném textu? Jinými slovy, do jaké míry lze brát výsledek jako určující?

2.1 Jazyk jako nástroj socializace

Pokud je vnímán mateřský jazyk jako nositele kultury a historie daného národa, je nutno také vzít do úvahy i to, že v rámci toho jednoho konkrétního mateřského jazyka nerozumíme všichni všemu stejně. „Jestliže se dlouhodobě ponoříte do studia toho, jak se lidé k sobě navzájem vztahují, obzvláště prostřednictvím jazyka, budete si muset nevyhnutelně uvědomit důležitost „transakcí“.“ (Bruner, 1986, s. 57). Transakce probíhají na úrovni dílčích, jako jsou různé skupiny lidí v různých společenských třídách. Rozmanité společenské třídy mají také odlišné systémy hodnot. „Jazyk je obrovskou silou socializace, pravděpodobně tou největší, která existuje. Tím je myšleno ne pouze zřejmý fakt, že významný sociální styk je sotva možný bez jazyka, ale také pouhá skutečnost, že běžná řeč slouží jako zvláště silný symbol sociální solidarity těch, kteří touto řečí hovoří.“ (Sapir, 1985, s. 15) Jedná se o jakousi subformu řeči, kterou je hovořeno mezi členy určité skupiny, jež jsou k sobě vzájemně provázáni vazbami společného zájmu. „Takovou skupinou může být rodina, vysokoškoláci, pracovní svaz, podsvětí velkého města, členové klubu, čtyři nebo pět přátel, kteří spolu v životě drží navzdory rozdílům v profesních zájmech a nevyřčené tisíce dalších druhů skupin.“ (Sapir, 1985, s. 15).

Mluvit se učíme od rodičů, popřípadě od jiné ošetřující osoby v roli rodičů a tím nám poskytují základní predispozice pro další rozvoj, nicméně už tehdy nestojíme všichni na stejné startovací čáře. Výchozí bod 0 není pro všechny tentýž. Jeli nahlédnuto na sociální stratifikaci v Bourdieuho smyslu, který ve své knize *Teorie jednání* (1998, s. 13-14) popisuje dva principy diferenciací, dle kapitálů s největší vahou ve vyspělých společnostech, kterými jsou kapitál ekonomický a kapitál kulturní. Oba spolu úzce souvisí, jelikož se dá předpokládat, že kumulovaný ekonomický kapitál poskytuje rodičům zdroj k rozvoji kapitálu kulturního. Jak praví na straně 27: „Rodiny jsou útvary (*corporate bodies*) vyznačující se tím, co Spinoza nazývá *conatus*, totiž tendencí trvat ve svém speciálním bytí se všemi jeho mocemi a výsadami, tendencí, jež je podstatou *reprodukčních strategií*, strategie plodnosti, strategie manželství, strategie dědičné, ekonomické a konečně, a hlavně strategie

vzdělávací. Rodiny vkládají do vzdělání tím víc (po stránce jeho délky, pomoci všeho druhu a v některých případech i peněz [...]), čím je jejich kulturní kapitál významnější a čím větší je jeho relativní váha v poměru k jejich ekonomickému kapitálu [...]" (Bourdieu, 1998, s. 27). Z čehož vyplývá, že kapitály jsou na sobě značně závislé – jeden podporuje druhý, a naopak deficit v jednom z nich na sebe váže další. S ohledem na výše napsané opravdu nelze předpokládat, že do první třídy vstupují žáci jako tzv. *tabula rasa* ze stejné startovací čáry, jelikož úhrn těchto aspektů utváří socioekonomický status rodiny, a proto lze vyvozovat, že rodiče z různých sociálních tříd taktéž využívají odlišný způsob komunikace s dítětem a taktéž přikládají vzdělání jinou váhu.

Krajní póly různých typů rodin v tomto pohledu představují jednak ty, kde rodiče mají pouze základní vzdělání, popřípadě učiliště a jejich zařazení do trhu práce je spíše na pozicích obecně vnímaných jako podřadné s nízkou mírou sociální prestiže a nižším platovým ohodnocením. Lze se tudíž domnívat, že úroveň jejich podpory dítěte při studiu je raději nedostatečná. Případně, mají-li ke vzdělávání kladný vztah, rodiče jim jen nemohou dopřát takové množství mimoškolních aktivit, tak jako v ekonomicky zdatnější rodině a rozvíjet plně jejich potenciál. Kromě toho, projevem nedostatečně nahromaděného kulturního kapitálu může být například malé množství či úplná absence vhodných knih v domácnosti, z čehož lze vyvozovat nižší slovní zásoba a horší schopnost interpretovat psaný text. Protikladem jsou pak rodiny podnikatelů, vysokoškolsky vzdělaných rodičů s kladným vztahem ke školnímu vzdělání, v němž vidí smysl a souzní i s prostředky školy, kterými jsou cíle naplňovány. Zároveň je míra podpory směrem k dítěti stran duševní, ale taktéž ekonomické, vyšší.

Tématu jazyka jakožto činitele socializace se věnoval sociolog a sociolingvista Basil Bernstein. Dle jeho teorie jsou krajní póly rozděleny na střední třídu (*middle class*), která mluví *rozvinutým* neboli *pracovaným jazykovým kódem* a druhá skupina, která používá *omezený jazykový kód*, je nazvána pracující třída (*working class*). Každá z těchto skupin má svůj zvláštní lingvistický modus operandi. Signifikantní rozdíly této dichotomie spatřuje z jazykového hlediska hlavně v délce a skladbě vět, schopnosti verbalizovat myšlenky a v pokládání dalších, doplňujících, otázek dítěte z pracující třídy směrem k rodičům,

neboť se mu nedostane vlivem omezeného kódu uspokojující odpovědi, což má vliv na jeho zvědavost. (Bernstein, 2003b, s. 115-116). A co více, hlavní rozdíl tkví ve funkci jazyka jako takového čili vztah k obsahu sdělení se u těchto dvou skupin může lišit a tím pádem i orientace ve světě. „Zjednodušeně, co se naučí dítě ze střední třídy pro něj bude mít jinou důležitost než pro dítě z pracující třídy, protože jeho vnímání jednotlivých položek v rámci učební situace je jiné.“ (Bernstein, 2003a, s. 26). Z jeho výzkumu vyplynulo například, že „[...] dítě ze střední třídy má nejen přístup k většímu rozsahu výchovně relevantních znalostí, ale že ve srovnání s dítětem z pracující třídy, je orientováno prostřednictvím jazyka na principy, které se vztahují k předmětům a osobám. Dítě ze střední třídy prostřednictvím jazykové socializace, v porovnání s dítětem ze třídy pracující, si uvědomuje meta-jazyky, jejichž prostřednictvím je získávána určitá forma vědomostí. Naše údaje jasně naznačují, že v případě dítěte z pracující třídy je tomu tak mnohem méně. Mělo by být zřejmé, že jazyková socializace dítěte střední třídy je kriticky důležitá pro jeho schopnost těžit ze vzdělávací zkušenosti. [...] Je zde jen malá diskontinuita mezi symbolickými řády školy a řády ve kterých bylo dítě socializováno prostřednictvím rodiny. Zatímco pro dítě z dělnické třídy je mezi symbolickým řádem školy a řády jeho rodiny přerušeno. Je tak méně orientováno na metajazyky kontroly a inovace a na vzor sociálních vztahů srze které je symbolický řád přenášen.“ (Bernstein, 2003b, s. 62-63).

Ve vztahu k této práci je toto relevantní právě např. i s ohledem na úroveň čtenářské gramotnosti. Je možné se domnívat, že dítě pocházející z rodiny patřící do střední třídy v této Bernsteinově dichotomii, bude mít rozvinutější jazykové a kognitivní dovednosti a bude o textu přemýšlet v jiných souvislostech, neboť dítě ze střední třídy je schopno se orientovat i na vzdálenější cíle, nikoliv jen na momentálně relevantní podněty, tak jako dítě z dělnické třídy. „Vzhledem k tomu, že vzdělávání je spojeno s užíváním propracovaného kódu, je pochopitelné, že jsou děti socializované v omezených kódech ve vzdělávacím procesu znevýhodněny, čímž opět ztrácejí možnost přístupu k propracovanému kódu (a nemohou ho tak předat svým dětem). Podle Bernsteina tak dochází k sociální reprodukci, jejímž důsledkem je to, že jedinci z nižších společenských tříd se mohou jen s obtížemi včlenit mezi vyšší společenské třídy.“ (Chromý, 2014, s. 66).

2.2 Kultura národa a vícejazyčné prostředí

Hovořilo se o jazyku jako modifikátoru našeho myšlení, ale také jako o nositeli kultury a historie. Charakteristiky různých příbuzných skupin jazyků, respektive národů, mohou být podobné z hlediska svých gramatických kořenů nebo sémantiky a je možné, že skóre čtenářské gramotnosti se nebude významně odlišovat napříč zeměmi ze stejné jazykové „rodiny“ např. germánské, slovanské, naproti tomu v kontrastu k nim budou jazyky zcela nepříbuzné, např. východoasijské, kde i kulturní rozdíly jsou významné. V kultuře také tkví to, jak je ceněno vzdělání ve společnosti. „Kulturní atributy se projevují i ve vzdělávacích praktikách, např. jak je vzdělání chápáno a jak je prováděno hodnocení. Co se týče vzdělávacích postupů mezikulturní psychologický výzkum ukázal, že hodnota vysokého mocenského odstupů mezi autoritami a podřízenými a vysokého kolektivismu ve společnostech konfuciánského dědictví (např. v Číně, Hongkongu, na Tchaj-wanu, v Koreji, Singapuru a Japonsku) se projevují vysokým respektem k učiteli [...]“ (Asil, Brown, 2015, s. 74). Na druhou stranu v západních zemích značnou mírou individualizace není konformita s mocí učitele prioritou. V podobném duchu vysvětluje blízkost skóre také článek *„Role národní kultury v žákovském osvojování matematických a čtenářských dovedností“*, kde se píše, že „[...] kulturní charakteristika země pravděpodobně ovlivňuje motivaci žáků se učit, ale také zájem jejich rodiny na zapojování se ve vzdělávacím procesu, zdroje vynakládané školám a charakteristiky vzdělávacího systému. Kulturní charakteristiky jako normy, chování, přesvědčení, zvyky a hodnoty sdílené populací by mohly být fundamentální a nejdůležitější determinantou studentského úspěchu. Pokud je to ten případ, mohlo by se tím vysvětlit, jak to, že v mnoha zemích mají obtíže zvýšit průměrná skóre žáků, navzdory dekadám snahy tak učinit.“ (Breton, 2023, s. 56). Dále také uvádí srovnání mezi Singapurem a Dominikánskou republikou. Dvě země, které jsou v testování PISA od sebe odděleny celým žebříčkem, i když obě sdílí nízké skóre ohledně míry individualismu. „Singapur má své vysoké skóre zejména díky konfuciánské tradici, dlouhodobé orientaci a mnohem vyšší průměrné

úrovni vzdělání mezi dospělými a vyšším výdajům na vzdělávání. Dominikánská republika má ze 61 zemí zahrnutých do souboru dat nejnižší vykázané výdaje na vzdělávání na žáka.“ (Breton, 2023, s. 68). Singapur tedy vynakládá desetkrát více finančních prostředků na vzdělávání než Dominikánská republika, a to na základě jejich kulturní tradice.

Kromě takto historicky zakořeněné predeterminanty úspěchu, řada zúčastněných zemí je směsicí kultur a jazyků vlivem migrace, což je také faktor, který stojí za úvahu při hledání vysvětlení výše dosahovaného skóre v testování čtenářské gramotnosti. Jestliže bylo řečeno, že s jazykem vrůstáme do světa, ve kterém žijeme, se znalostí více jazyků máme vlastně k dispozici i vícero světů a je možné automaticky vyvodit závěr, že jazykově zkušený žák bude mít jistou výhodu oproti těm, kteří hovoří pouze jedním jazykem. Ovšem, je nutné vzít do úvahy také právě ostatní faktory, které se k tomu pojí a samotné ovládnutí vícero jazyků nemusí být vždy tím pověstným esem v rukávu.

Důvodů, že dítě ovládá více než jeden jazyk je mnoho, ať už je to migrace nebo studium ve škole, ale zvládnutí dalšího jazyka jim dovoluje žít život ve více jazykových prostředích. „Existují studenti, kteří žijí nebo studují ve vícejazyčném prostředí z mnoha různých důvodů. Studenti mohou mluvit úředním jazykem ve škole a dialektem nebo minoritním jazykem v domácím prostředí, nebo mohou pocházet z rodiny migrantů, a proto doma mluví jiným jazykem. Region, ve kterém žijí může mít více oficiálních jazyků, jako například Katalánie (Španělsko), Jižní Afrika, Kanada, Curacao, a Hong Kong a další. V těchto případech jejich vzdělání probíhá také vícejazyčně. Jsou také školy, které nabízejí bilingvní vzdělávání, obvykle jazyk úřední v kombinaci s dalším mezinárodním jazykem jako anglický, španělský nebo francouzský.“ (Bruggink, Swart, Van Der Lee, Segers, 2022, s. 79). V interpretaci výsledků PISA 2018 se uvádí, že „Největší podíl studentů, kteří hovoří několika jazyky byl pozorován v Chorvatsku, Estonsku, Hong Kongu (Čína), Litvě, Macao (Čína), Maltě a Singapuru, kde více než 90 % studentů uvedlo, že hovoří dvěma a více jazyky.“ (OECD, 2020, s. 229). Přičemž znalost dvou a více jazyků má navíc bezesporu pozitivní vliv na povědomí o globálních problémech, stejně tak i na zájem o odlišné kultury a kognitivní adaptabilitu. Nevýhodou může být jistá pomíchanost dvou jazykových systémů z hlediska gramatických struktur nebo slovní zásoby.

Samozřejmě záleží na tom, jak moc jsou si osvojené jazyky podobné nebo odlišné a taktéž nároky na přípravu učitele při zvládnání třídy, kde je podíl žáků s odlišným mateřským jazykem.

Na základě výzkumu provedeném v Anglii bylo zjištěno, že za poslední desetiletí, respektive od roku 2011 do roku 2021, vzrostl procentuální podíl žáků, kteří mluví doma jiným jazykem než angličtinou téměř o 5 % a ze zjištění vyplývá, že tyto děti mnohem častěji čtou ve volném čase a obliba čtení je vyšší než u jejich vrstevníků, kteří žijí v jednojazyčné domácnosti. (Teravainen-Goff, Clark, Little, 2021, s. 1-3).

Vzhledem k pojetí této práce není předmětem zkoumání podíl dětí v České republice s odlišným mateřským jazykem, či podíl dětí, které se učí cizí jazyk od 1. nebo od 4. třídy. Záměrem je pouze podpořit fakt, že i rozvíjení znalostí v dalším jazyce může pozitivně ovlivňovat výsledky čtení s porozuměním vzhledem k vyššímu jazykovému citu.

3. Učení se čtení

Základ čtení vychází z předpokladu, že dojde k prolnutí několika procesů, jelikož „Dovednost číst předpokládá znalost grafických znaků slov (písmen odpovídajícím příslušným hláskám), dovednost převést tištěnou nebo psanou řeč v její podobu mluvenou, pochopit její význam a smysl a na této bázi si vytvořit adekvátní zážitek a představu o obsahu čteného, přemýšlet o něm a zaujmout k němu vlastní stanovisko. Principem čtení je tedy diferencovat a spojovat optické tvary písmen, slovních částí a celků s jejich zvukovým ekvivalentem a správným významem.“ (Toman, 2007, s. 31). Dle *Pedagogického slovníku* 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 (angl. reading comprehension) a vnitřní zpracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást *čtenářské gramotnosti*, základního předpokladu vzdělávání. Proto

je výuka čtení začleněna v povinném učivu od 1. ročníků základní školy, ve vyšších ročnících se kultivuje v rámci literární výchovy. [...]“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 34).

Jde tedy o poznávací proces založený na analýze a syntéze jednak zrakové a jednak sluchové. Vrcholným stádiem této dovednosti je správné, uvědomělé čtení s porozuměním. Hlavním cílem nácviku čtení je osvojení instrumentální dovednosti, ale dochází i k naplňování dalších cílů, jako rozvíjení slovní zásoby, zlepšování vyjadřování tak, aby bylo nejen srozumitelné, ale i výstižné a aby dítě mělo kladný vztah k literatuře. „Na základě plnohodnotného emociálně-estetického osvojování textů slovesného umění, svými působivými obrazy mnohostranně zasahující osobnost dítěte, plní literární výchova i cíle formativní: aktivizuje, rozvíjí a kultivuje její složku smyslovou, citovou, fantazijní, volní a intelektovou [...]“ (Toman, 2007, s. 7).

V prvním ročníku základní školy se žáci učí za užití, nejčastěji, Slabikáře nejen sluchově, ale i opticky rozpoznávat písmena a slabiky, které shlukují do krátkých vět při hlasitém čtení. Později zdokonalují plynulé čtení a učí se pracovat s různými druhy textů jako jsou pohádky, vypravování atd. V rámci vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je oblast Český jazyka literatura pilířem také pro osvojování celé řady kompetencí v ostatních vzdělávacích oblastech. Důraz je kladen na analýzu textu a kritickou práci s ním vedoucí k rozvoji logického myšlení s ohledem na rozvíjení funkční gramotnosti, jak bude popsána později v textu. Žáci „Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ (RVP ZV, 2023, s. 16).

Rovněž při nácviku čtení je nutno zohlednit, že mateřský jazyk má vliv i na nácvik techniky čtení, protože ne všechny jazyky mají shodná pravidla pro vyslovování jednotlivých písmen abecedy, koneckonců liší se i co do početnosti abecedního systému. „Jedním z hlavních aspektů ovlivňujících to, jak snadno a rychle probíhá osvojování čtenářských dovedností, je ortografická hloubka, která vypovídá o grafémovo-fonémové konzistenci.

Grafémovo-fonémovou konzistenci lze chápat jako počet způsobů čtení daného grafému a počet způsobů zápisu daného fonému.“ (Schöffelová, Mikulajová, 2012, s. 111). Jinými slovy, v některých jazycích, jako např. v angličtině je poměrně velká nekonzistentnost mezi grafémy a fonémy, neboť jeden grafém není čten vždy stejně. Příkladem může být uvedeno slovní spojení *Pacific Ocean* /pəˈsɪfɪk ˈəʊʃən/, kde ve fonetickém zápisu je tučně zvýrazněna výslovnost grafému písmene „c“ a lze vidět, že je trojí. V jazycích, kde grafémy spíše korespondují s fonémem je osvojování techniky čtení poněkud snadnější a rychlejší, což dokazují i studie této problematiky „[...] zatímco přesnost čtení v transparentních jazycích jako je italština nebo němčina vykazuje na konci 1. třídy stropový efekt, v méně transparentních jazycích (např. francouzština nebo dánština) dosahují děti už nižší úspěšnosti (okolo 80 %). V netransparentní angličtině pak děti čtou přesně jen ze 34 %.“ (Schöffelová, Mikulajová, 2012, s. 112). Schöffelová a Mikulajová provedly výzkum ve slovenském prostředí a závěry jejich studie potvrdila shodu s tvrzením, že v transparentních jazycích je postup v osvojování techniky čtení rychlejší. „Obecně se v literatuře hovoří o vysoké přesnosti v transparentních jazycích už na konci 1. třídy. Naše výsledky přesnosti se pohybují mezi 95 % a 97 % u čtení slov a kolem 90 % u čtení pseudoslov. Můžeme tudíž souhlasit s tím, že vývoj je poměrně rychlý.“ (Tamtéž, s. 120). Tedy, povaha jazyka souvisí s rychlostí osvojování čtení. Pokládat základy následného rozvoje čtenářství je možné, a dokonce žádoucí, začít již v raném věku.

3.1 Fonologické povědomí

Klíčovým elementem pro akvizici dovednosti čtení je písmeno, a to co reprezentuje čili jeho propojení textového zápisu se zvukem a schopností žáků s komponenty manipulovat. „Současné studie zabývající se vývojem čtenářských dovedností (nejčastěji jde o práce z anglicky mluvících zemí) se shodují na tom, že čtení je dovednost stojící nejen na kognitivních, ale též na psycholinguvistických základech. Stěžejní roli pro vývoj čtení v jeho zcela nejranějších fázích pak tyto studie připisují foneticko-fonologickým procesům, konkrétně fonologickému povědomí (phonological awareness). Tento termín značí dovednost rozlišovat

ve slovech jednotlivé hlásky (fonémy) a vědomě s nimi různými způsoby manipulovat. Fonologické povědomí je považováno za jeden ze základních prediktorů úspěšnosti čtenářského rozvoje.“ (Májová, 2009, s. 17). Fonologické povědomí není determinováno biologickým zráním, ale je nabýváno vlivy z vnějšího prostředí. Svou roli zde sehrává rozvoj řeči prostřednictvím stimulace z okolí a seznamování se s tvary a zvuky písmen, nicméně „Skutečnost, že řeč se skládá ze slov a ta lze dále dělit na menší celky, si děti s běžným řečovým a kognitivním vývojem začínají uvědomovat přibližně okolo 4. roku. Anglické studie ukazují, že okolo 4. roku děti začínají chápat i slabikovou strukturu slov. Dovedou tvořit též první rýmy a mezi 5. a 6. rokem je již většina dětí schopna vyčlenit ve slově alespoň začáteční hlásky.“ (Májová, 2009, s. 19). Systematická podpora rozvoje fonemického povědomí má tedy smysl už v období před nástupem do školy, tedy v rámci předškolního vzdělávání a připravovat tak půdu pro rozvoj gramotnosti ve škole.

Adamsová (1990, s. 33-34) rozčleňuje komponenty tvořící čtenářskou dovednost na čtyři procesory: 1) ortografický procesor, který souvisí s vnímáním slov v textu, 2) fonologický procesor pomáhá mapování písmen s jejich mluvenými ekvivalenty, 3) procesor významu se vztahuje ke znalosti toho, co slova znamenají a 4) kontextový procesor je zodpovědný za konstruování porozumění přijímaným informacím. Pro zdatného čtenáře jsou všechny procesory vzájemně propojeným systémem. Autorka také upozorňuje na zvláštní kouzlo učení se písmen a jejich zvuků současně, protože „Na jedné straně je vidět, že učení dětí rozeznat písmena prokázalo jen malý prospěch, pokud se neučili i jejich zvuky. Na straně druhé, je vidět, že trénink fonemického povědomí přináší jen malý prospěch pro čtenářství, pokud se děti zároveň neučí poznávat tištěná písmena, kterými jsou fonémy reprezentovány. Funkční porozumění principu abecedy závisí stejnou měrou na explicitním povědomí o fonémech, protože je v těsné závislosti na asociaci mezi nimi.“ (Adams, 1990, s. 65). Dále dodává, že „[...] úroveň fonemického povědomí dítěte při vstupu do školy může být tou nejzásadnější determinantou jejich úspěchu – či selhání – při učení se čtení.“ (Tamtéž, s. 65). Seidlová Málková ve své habilitační práci odkazuje na výzkum, který taktéž shodně potvrzuje, že při tréninku fonemického povědomí je provázanost fonémů a grafémů klíčový faktor pro dosahování lepších výsledků.

„Bradleyová a Bryant ve svých výzkumech sledovali souvislost fonemického povědomí a rozvoje počátečního čtení. [...] Výsledky této studie jednoznačně prokázaly největší přínos pro rozvoj počátečního čtení u experimentální skupiny, kde byl trénink fonemického povědomí prováděn úlohami zaměřenými na budování explicitních vazeb mezi fonémy a grafémy. Děti z této skupiny podávaly v testech na konci studie výrazně lepší čtenářské výkony než děti z kontrolních skupin – resp. dosahovaly výkonů odpovídajících jejich téměř o rok starším vrstevníkům. Trénink fonemického povědomí bez propojení se znalostí písmen se také ukázal jako přínosný oproti kontrolním skupinám, ale ve srovnání s druhou experimentální skupinou (s propojeným tréninkem fonemického povědomí a znalosti písmen) přinesl celkově menší efekty na úrovni čtenářských výkonů.“ (Seidlová Málková, 2017, s. 26).

Lze tedy uvažovat nad tím, jaké pedagogické postupy vedou k nabývání dovednosti rozpoznávat jednotlivá písmena, slova a dále k dovednosti vnímat významy v psaném textu. Přináší některá zvolená metoda nácviku primárního čtení větší úspěch v následném čtení s porozuměním, tak aby byla naplňována idea funkční gramotnosti?

3.2 Metody nácviku čtení

Metoda nácviku čtení představuje cestu, jak nejlépe osvojit požadovanou dovednost. V úplně první fázi jde o fázi dekódovací, kdy se žák nejprve učí vůbec identifikovat jednotlivá písmena, tedy prolomit kód a spojovat je v logické celky jakými slova a věty jsou. Technika čtení se skládá z několika rovin, jednak je to plynulost čtení, tempo, ale také míra chybovosti a správné frázování. „V současné době se v našich školách vyučuje technika čtení metodou analyticko-syntetickou, metodou genetickou a metodou Sfumato, okrajově metodou globální.“ (Havlíková, 2017, s. 4). V další fázi už je možné po zvládnutí kódu hovořit o porozumění psanému textu. „Doslovné porozumění textu je dovednost založená na dekódování čteného textu se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností. V počáteční fázi se jedná o základní úroveň čtení s porozuměním založenou na porozumění základním významům slov a krátkých větných spojení, na kterém

lze stavět další roviny čtenářské gramotnosti. Dovednost zahrnuje i schopnost vyhledávat konkrétní informace uvedené v textu, základní orientaci v textu a určení časové posloupnosti děje. Doslovnému porozumění čtenému textu napomáhají ilustrace doprovázející text.“ (Tamtéž, s. 4).

Cesty k osvojování čtení se vyvíjí a mění v reakci na étos dané doby a trendy ve společnosti. Základy najdeme již v antice, ale také v průběhu let přibyla řada alternativních způsobů nácviku čtení, potažmo i psaní. Nejčastější základní didaktickou pomůckou je dodnes Živá abeceda a Slabikář, v pozdějším stádiu Malý čtenář a Čítanka. První verzi můžeme najít již ve spise J.A. Komenského, Schola ludus, jehož abeceda byla založena na propojení obrázků zvířat a zvuků, které vydávají. Metody nácviku prvopočátečního čtení je možno rozdělit na tři hlavní skupiny – analytické a syntetické a jejich splynutí v analyticko-syntetické. Poslední jmenovaná je dodnes nejužívanější metodou.

Metody, které postupují od jednotlivostí k celku, zastupují metody, které patří mezi **syntetické**. Dítě čte, respektive pojmenovává jednotlivá písmena, pak slabiky a nakonec slova. „Nejstarší vývojovou variantou syntetické metody nácviku prvopočátečního čtení byla metoda písmenková (abecední, slabikovací). U nás se uplatňovala až do poloviny 19. století.“ (Toman, 2007, s. 27). V úplném počátku se žáci nejprve učili nazpaměť abecedu, než přešli do další fáze spojování písmen ve slabiky a učení se slabičných schémat. V prvním stádiu se žákům říkalo „abecedáři“, ve druhé „slabikanti“ a nakonec „nominaristé“ byli již natolik pokročilí, že mohli číst slova. (Křivánek, Wildová, 1998, s. 10-11). Metoda hláskovací vyřadila učení se jednotlivých písmen, např. že B je *bé*, ale rovnou hláskám. „Podstatou hláskovací metody bylo, že se žáci učili číst písmena hláskou. Obtíž nastávala při spojování hlásek do slabik. I když toto již sice nebylo pro žáky tak těžké a nesrozumitelné, jako byl postup podle metody slabikovací, museli žáci řešit problém, že oddělené vyslovování souhlásky se samohláskou není totožné s vyslovením slabiky.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 11). Po dalších syntetických metodách jako m. náslovných hlásek, fonomimická, nebo skriptologická přišla **metoda genetická**, také nazývaná zapisovací. Genetická metoda vychází ze „[...] zobecnění pedagogické zkušenosti a z teorie asocianismu. Mezi její nejnámější varianty patří genetická metoda Josefa Kožíška, úspěšně propracovaná jeho žákem F. Jungbauerem.“ (Toman, 2007,

s. 26). Kožíšek vycházel z premisy, že „[...] ve vývoji dítěte v oblasti čtení a psaní se opakuje vývoj písma a psaní v kulturním vývoji lidské společnosti. Zde Kožíšek považuje za nezbytné, aby dítě prošlo /alespoň zkráceně a episodicky/ „obrázkovým písmem“, aby pochopilo smysl písemného sdělení.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 13). Učebnice k této metodě se nazývá *Poupata* a jejím autorem je právě Kožíšek. Je psaná velkými hůlkovými písmeny. Jako první si žáci osvojovali písmena, jakožto zkratku svého jména a jmen svých spolužáků ve třídě. „Kožíšek pro snadnější pochopení žáků označoval jako „písmena s uzlíčky“, která obsahují celé jméno. „A.“ je tedy např. Anička, „K.“ může být Kája, „N.“ – Novák atd.“ (Tamtéž, s. 13). Další, kdo tuto metodu rozvíjel byla Jarmila Wagnerová, která jednak vycházela z Kožíška, ale i z Příhody a propojila tak metodu genetickou s metodou globální. Zavedení experimentu do školy umožnilo MŠMT ve školním roce 95/96. „Proto lze konstatovat, že v současné době probíhá výuka genetickou metodou a globální metodou současně, neboť i v experimentu byly nakombinované prvky těchto dvou zmíněných metod.“ (Fasnerová, 2012, s. 43).

Ty metody, které spadají mezi **analytické**, docházejí od celku k poznávání jednotlivostí. Patří sem metoda normálních slabik a metoda normálních slov. U metody normálních slabik byla slabika doplněna obrázkem, např. MO – obrázek motýla. „Předností této metody nesporně byla pomoc při zvládnutí přechodu od hlásky k slabice. Nevýhodou bylo to, že určitou slabiku děti dlouho spojovaly s původním nápočným slovem“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 14). Metoda normálních slov, také Vogelova, se podobá hláskovací metodě, vycházela nikoliv z věty, ale z konkrétního slova a během školního roku se na základě těchto slov žáci naučili všechna písmenka. „Vogel – zakladatel této metody, používal 98 slov názvů osob, zvířat a věcí a obsáhl tím celou abecedu. Ke slovům žáci kreslili obrázky a rozkládali je na písmena a ihned je opět skládali do slov. Slova žáci analyzovali zrakově i sluchově. Z písmen, která již poznali, začali skládat jiná slova a jiné celky bez slabikování.“ (Fasnerová, 2012, s. 30). Gustav A. Lindner modifikoval metodu pro české prostředí ve své knize „Kniha maličkových“ z 80. let 19. století, do níž vyseletoval 21 slov – „normálních slov“ „[...] slova byla vybrána především z hledisek jazykových, nikoliv z hlediska potřeb věcného učení.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 15).

Globální metoda nácviku čtení také spadá mezi analytické metody a stojí za ní belgický lékař O. Decroly. „Globální metoda vychází z celku (věta, slovo) a zachovává jej tak dlouho, dokud žák sám nedojde k potřebě rozkladu na jednotlivé části.“ (Fasnerová, 2018, s. 256¹). V českém prostředí byla prosazována zejména Václavem Příhodou a její východiska se nachází v tvarové psychologii. Podle Příhody je každá hláska našeho jazyka výsledkem statisíciletého vývoje. „Mluvené slovo je i při své nadměrné složitosti velmi výrazné svérázem samohláskových formantů a souhláskových šumů, počtem hlásek a slabik, intonací, přízvukem a rytmem. Při jeho poslechu dochází psychologicky k velkému zjednodušení tím, že se jednotlivé znaky (například délka hláskového tónu, rytmus, kadence) stávají řídicími faktory, jež určují povahu vněmu a zachycení významového obsahu. Myšlenka vyjádřená větou nebo i jednotlivým slovem je takto celistvě pochopena.“ (Příhoda, 1967, s. 2). Myšlenku rozvíjí v připodobnění k vývoji mluvené řeči, kdy jedinec anticipuje význam, myšlenku, aniž by rozkládal slova na jednotlivé hlásky a „[...] čtení, tedy recepce, se děje v celých konfiguracích zcela tak jako pochop porozumění mluveným větám, s tím rozdílem, že jde o jev vizuální, zrakový, místo akustického.“ (Příhoda, 1967, s. 6). Kromě toho, při řeči jsme vázáni časem, prchlivostí momentu vyslovovaných hlásek, zatímco při čtení nám text nikam nemizí a můžeme jej *navnímávat* neomezeně dlouho. „Jsme-li schopni s porozuměním recipovat sluchem za minutu až 240 slov, zrakem (při čtení >>tichém<< čili pro sebe) za tutéž časovou jednotku recipujeme při obezřetném sledování textu více než 400 slov, při čtení ryze informačním (pro něž mají Angličané termín *skimming*) až 1200 slov. Pochopení faktu, že čtení je pochop vizuální, řízený dominancí zrakovou, dává nám klíč k pochopení psychologie čtení. Zákonitost čtení je však totožná se zákonitostí poslechu řeči: při velké rychlosti čtecího pochodu je nemyslitelné, že bychom četli hlásku za hláskou, ba že bychom sledovali jen jednotlivá slova, nýbrž recipujeme toliko schémata, konfigurace slov a úsloví (frázi), jevíce tendenci veškeré percepce: jsme vedeni k chápání smyslu textu řídicími faktory, představujícími jen letmé náznaky slov.“ (Tamtéž, s. 6). Konfigurací slova je i jeho tvar, respektive prostorová výraznost

¹ Tato publikace čtena přes portál bookport.cz, čísla stránek neodpovídají tištěné knize

některých písmen a od samého počátku má být slovo, jakožto obrazový zápis řeči spojováno s jeho smyslem.

Podle Fabiánkové, Havla a Novotné (in Fasnerová, 2018, s. 258-259) se nácvik v globální metodě dělí na čtyři fáze. První je fáze paměti, kdy žáci čtou celky vět jako optickou strukturu bez znalosti jednotlivých hlásek. Jinak řečeno, vnímají slova jako obrazy. V další, druhé, fázi se snaží identifikovat, analyzovat, písmena v různých částech slova, tedy zpravidla na začátku, na konci a uprostřed a tím se je i učí. Poté následuje fáze samostatného čtení za pomoci didaktických her dochází k syntéze. V poslední fázi žáci procvičují a upevňují čtení s porozuměním. Nácvik touto metodou trvá u každého jedince, dítěte, různě dlouho. Křivánek a Wildová (1998, s. 16) uvádějí etap celkem 5, a to: v přípravném období se rozvíjí řeč, také smysly, paměť, pozornost a představivost; v období pamětném jde o zapamatování množství slov bez znalosti písmen; ve třetím období, období analýzy, se žák zaměřuje na poznání písmen, ale i částí slov jako předpony a přípony; čtvrté období je věnováno syntéze a ze známých částí se žák učí čtení nových slov; v posledním, pátém, období se zdokonalují. Metoda má své zastánce i odpůrce, ale „Nesmíme však zapomínat ani na skutečnost, že tato metoda byla původně určena pro handicapované děti.“ (Fasnerová, 2018, s. 263). Lze si tedy představit, že pro děti nacházející se někde ve spektru PAS může být vhodnější, nicméně pro hlavní vzdělávací proud se jeví jako méně efektivní, i proto, že „Žáci, kteří prošli výukou čtení globální metodou, dělali častější chyby v psaní.“ (Fasnerová, 2018, s. 263).

V 60. letech 20. století byla ploště nařízena a povolena výuka pouze **analyticko-syntetickou** metodou. Nácvik psaní a čtení probíhal současně, respektive psaní předcházelo čtení na základě nácviku písmen s tvarovou příbuzností. V českém prostředí se metodou zabýval zejména Kohoutek, ale svůj podíl na jejím rozvoji má také Otokar Chlup. „Kromě Slabikáře byla po třítletém výzkumu pod jeho vedením vytvořena i Živá abeceda. Při sestavování slov se počítalo se skládací abecedou.“ (Fasnerová, 2012, s. 34) Skládací abecedu znají i dnešní děti, které do školy nosí velké tvrdé desky s předpřipravenými průhlednými kapsičkami, do kterých mohou skládat slova z papíru rozstříhaných malých i velkých písmen. Obecně je metoda analýzy a syntézy dodnes považována za nejužívanější metodu. „V současné době je nejrozšířenější

a didakticky nepropracovanější metodou při nácviku prvopočátečního čtení na základních školách v českých zemích metoda analyticko-syntetická (zvaná též hlásková nebo zvuková). Jejím východiskem je zvukový celek, zpravidla slovo. Na základě jeho akustické analýzy žáci poznávají slabiky a hlásky. S nimi pak spojují odpovídající písmena, jež dále skládají do slabik a osvojené slabiky do slov. Zdokonalování techniky čtení se zásadně spíná s porozuměním čtenému jako prostředek a cíl čtenářského aktu.“ (Toman, 2007, s. 25). Texty jsou věkově přiměřené a žák je schopen již technicky správně číst a může se proto více soustředit na obsah, jednoduchá práce s textem podněcuje právě čtenářskou gramotnost. Fáze analyticko-syntetické metody v 1. třídě lze rozdělit na:

1. Předslabikářové období, které trvá až 8 týdnů a žáci se jazykově připravují na čtení.
2. Slabikářové období
3. Poslabikářové období. (Fasnerová, 2012, s. 35).

Kucharská, Barešová (2012) se zabývaly porovnáním dvou v našem prostředí častěji vyskytovaných metodami, jimiž jsou analyticko-syntetická (AS), jak bylo uvedeno a metoda genetická (G). Zkoumanými oblastmi byly dovednosti jako rychlost čtení nebo chybovost. „Budeme-li považovat rychlost čtení za jednu z hlavních charakteristik vypovídajících o úrovni čtenářských dovedností, zjišťujeme poměrně rychlý rozvoj čtenářských dovedností v G metodě v počátcích výuky čtení. Při realizaci zkoušky čtení v polovině 1. ročníku (dále T1) se ukázaly poměrně velké a statisticky významné rozdíly ($p = 0,01$ %, Mann Whitney test) mezi skupinami vyučovanými AS a G metodou, a to ve „prospěch“ G metody.“ (Kucharská, Barešová, 2012, s. 72). Možné odůvodnění výsledku shledávají autorky v počtu známých písmen, přičemž v genetické metodě většinou žáci již znají všechna písmena, zatímco u analyticko-syntetické ještě nemusely být všechna probrána, jelikož na konci 1. ročníku se rozdíly vyrovnaly. Stejně tak z hlediska chybovosti má genetická metoda výrazně rychlejší nástup, který je postupně dorovnán. „Diagnosticky důležitým zjištěním je fakt, že v G metodě se objevují žáci, kteří při čtení **slabikují** (cca 10-18 %), a to i přes to, že G metoda je založena na hláskování a následném čtení slov bez systematické výuky slabik. Můžeme se tedy domnívat, že tito žáci „samovolně“ přešli ke slabikování jako

subjektivně přirozenějšímu způsobu čtení.“ (Kucharská, Barešová, 2012, s. 76). Jako důvod k přechodu na slabikování připouštějí fakt, že rodiče, kteří dětem doma pomáhají, znají spíše metodu analyticko-syntetickou, nebo že dítěti genetická metoda „prostě“ nevyhovuje, popřípadě učitel vyhodnotí, že je pro žáka vhodnější slabikovat. Zásadním zjištěním je však rozdíl v procentuálním podílu stran porozumění čtenému textu opět ve prospěch metody genetické. „Zdá se tedy, že v souladu s podstatou G metody, kde je čtení od začátku spojováno s významem, se porozumění čtenému textu rozvíjí již od počátku učení se čtení, zatímco v AS metodě je třeba nejprve se naučit techniku – trénování slabik coby stavebních kamenů a následný přechod k plynulému čtení – a teprve na základě jejího zvládnutí můžeme dojít k porozumění čtenému textu.“ (Tamtéž, s. 77).

V závěru shrnují své nálezy tím, že obě metody zaručují rozvoj, ale k diskusi o tom, která metoda je vhodnější upozorňují na fakt, že tradiční nástroje pro diagnostikování čtení jsou spíše vhodnější pro metodu analyticko-syntetickou, a proto, na rozdíl od výsledku jejich výzkumu, ostatní autoři přisuzují metodě analyticko-syntetické lepší účinnost a také upozorňují na výskyt jevů, jež se ve sledovaných metodách objevovat nemají. „Je možné, že se učitelé ve svém působení na slabé stránky soustřeďují a chtějí se vyhnout případným obtížím. Podkladem pro toto tvrzení může být například poměrně vysoké procento (75 %) žáků v AS metodě, kteří jsou schopni číst s dobrým porozuměním již na konci 1. ročníku, tedy ještě dříve, než se stali „technicky dokonalými“ čtenáři. Stejně tak bychom interpretovali slabikování v G metodě, ze kterého můžeme mimo jiné usuzovat, že čtenář v G metodě užívá i jiné čtenářské strategie než „striktně syntetický“ způsob čtení.“ (Kucharská, Barešová, 2012, s.78).

Odkloníme-li se od hlavního vzdělávacího proudu, setkáme se také s metodou Montessori nebo waldorfskou, metodou Dobrého startu a dalšími alternativními přístupy. Metoda Dobrého startu měla nejprve rehabilitační charakter pro tělesně postižené děti. „Výzkumy prováděné v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století ukázaly, že metoda působí velmi příznivě na rozvoj zrakové a sluchové percepce u předškolních dětí, a dokonce napravuje poruchy v oblasti kineticko-motorické a prostorové orientace.“ (Fasnerová, 2018, s. 432).

Další, relativně mladou a inovativní metodou je metoda **Sfumato** neboli také metoda Splývavého čtení. „Metoda Splývavého čtení je systematickou syntetickou metodou, která je založena na poznacích neurofyziologických zákonitostí, jimiž se řídí orgány zraku, sluchu a hlasu; respektuje způsob, jak pracuje lidský mozek a jak funguje dětské vnímání. Metodika Sfumato pracuje se zrakovým, sluchovým, dechovým a hlasovým aparátem zároveň, a to v přesné posloupnosti, s podmínkou správného tvoření hlásek (např. bez zbytečných přídatných zvuků). Rozlišování prvků řeči (fonologické uvědomování a fonemické uvědomění) se spojuje se sluchovou a zrakovou pamětí, s porozuměním, následně s představivostí, dramatizací a prožitkem (Navrátilová et al., 2015, s. 41).“ (Navrátilová in Havlisová, Jošt, Šimková, 2022). Tato metoda vychází z předpokladu, že schopnost číst vychází hlavně ze schopnosti slyšet a jejím hlavním nástrojem je tudíž práce se zvukovou složkou. „Metoda dbá na dostatečnou sluchovou analýzu (a to každé hlásky), neboť při čtení – ač se to může jevit jako ne velmi intuitivní – jde vlastně o zvukovou strukturu slov, tj. čtení je více o slyšení než o vidění.“ (Tamtéž). Slabiky jsou vyslovovány splývavě, jako by je žáci zpívali, a protahují jednu hlásku až do vyslovení další. „Tento postup je nejenom stěžejní, když se dítě začíná učit číst, ale je naprosto kritický pro ty děti, které mohou mít latentní predispozici ke specifickým poruchám učení (tj. u kterých může dojít – při procesech čtení a psaní – k dyslektickým manifestacím a u kterých je na diagnostiku dyslexie příliš brzy). Metodika Sfumato je tedy nejen plně inkluzivní, ale má také preventivní charakter.“ (Tamtéž). Při experimentálním zkoumání vlivu metodiky Sfumato na děti s dyslexií prováděném právě týmem v čele s Ivanou Šimkovou v letech 2020-2022 došli k závěru, že má skutečně pozitivní vliv na jejich učení, a to zejména pro svůj relaxační charakter díky práci s dechem, intonací, melodií... Z hlediska porozumění čtení se ale vliv Sfumato nepotvrdil. (Tamtéž).

Novější studie provedená za účelem srovnání čtenářských výsledků u žáků vyučovaných různými metodami, v němž byly rozšířeny metody analyticko-syntetická a genetická ještě právě o metodu Sfumato, byl proveden na intaktních žácích ze tří různých základních škol ve 3. třídě. U předchozí studie se jednalo výhradně o žáky s dyslexií. Během testování bylo zjištěno, že rychlost čtení u žáků čtoucích metodou Sfumato je výrazně nižší než u metody analyticko-

syntetické a genetické. „Ve všech testech dekódovacích dovedností jsme našli statisticky významné rozdíly v rychlosti čtení. Žáci metody Sfumato čtou statisticky významně pomaleji ve srovnání s analyticko-syntetickou, ale také genetickou metodou. Tento jev se projevil v Testu čtení slov a Testu hlasitého čtení s porozuměním.“ (Jindrová, Kučerová, Kucharská, Špačková, 2024, s. 141). Autorky uvádějí, že důvodem může být neukončený vývoj čtení právě v metodě Sfumato, která má oproti srovnávaným metodám pomalejší nástup. Navrhují opakování testování v 5. třídě, což by tuto domněnku potvrdilo nebo vyvrátilo.

4. Čtenářská neboli funkční gramotnost

Dokonalá technika čtení bez porozumění čtenému by byla jen málo platná a s ohledem na již dříve napsané důvody, lze usuzovat, že na rozvoj čtenářské gramotnosti by měl být kladen největší zřetel a vzhledem k trendu celoživotního učení je to vlastně nikdy nekončící proces zdokonalování se, který nemůže skončit v momentu ukončení povinné školní docházky, či studií vůbec. Existuje zde totiž přímá úměrnost s uplatněním jedince na trhu práce a proměnlivost světa zvyšuje nároky na každého z nás.

Pojem čtenářské gramotnosti se proto skutečně v posledních letech těší pozornosti a bývá nahrazován spíše pojmem funkční gramotnost. Definice pojmu není jednoznačně určena proto, že v sobě zrcadlí potřeby a nároky společnosti, která se rychle vyvíjí a mění a také proto, že záleží, jakou optikou na gramotnost nahlížíme. „Rozhodnutie o tom, kto je dostatočne gramotný a kto nie je, závisí od toho, ako sa gramotnosť definuje. Defínícia gramotnosti závisí zase od toho, z akých teoretických východísk sa na gramotnosť dívame. Na vymedzenie gramotnosti vplýva i to, aké praktické potreby gramotnosti sa identifikujú u ľudí, i to, ktoré faktory (inštitucionálne i mimoinštitucionálne) sa pokladajú za rozhodujúce pri rozvoji a kultivácii gramotnosti. Teoretický rámec gramotnosti diktuje i spôsoby a kritériá vyhodnocovania stupňa alebo úrovne gramotnosti u ľudí (žiakov, dospelých) i to, nakoľko sa gramotnosť ľudí týmto kritériám blíži.“ (Gavora, 2002, s. 171). Podle Rabušicové (in Najvarová, 2008,

s. 7-8) „Gramotnost a její rozšiřování mezi lidmi a následné zvyšování její úrovně je vnímána jako podmínka svobodného a nemanipulovaného života, jež umožňuje sociální participaci jedince na dění ve společnosti, je základním předpokladem prosperity v osobním životě, a tím prosperity celé společnosti.“. Z Pedagogického slovníku se dozvíme, že jde o „[...] 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 apod.). 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, Mareš, Walterová, 2003, s. 34)

První obecně uznávanou formulací k vysvětlení toho, co je funkční gramotnost z roku 1978 zní, dle UNESCO, následovně: „*funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.*“ (cit. podle Rabušicové 2002 in Najvarová, 2008, s. 8).

Dávno již nejde pouze o to, zda žák zvládne dokonale přečíst jednotlivá písmena, ale hlavně o jeho schopnost rozumět textům z různých oblastí a různé náročnosti, a to jednak vzhledem k tomu, jak je schopen s informacemi dále pracovat v ostatních vyučovacích předmětech a je díky tomu schopen osvojení si kompetencí stanovených v RVP, ale i vzhledem k akcentované využitelnosti v pracovním a soukromém životě. „V poslední době, a zejména v kontextu se sociální a ekonomickou globalizací, se otázky plánování gramotnosti staly mnohem komplexnějšími než ty, které se týkají samotného programového poskytování. Změnila se zejména povaha gramotnostních schopností v důsledku změn v komunikaci a vynořují se nové gramotnosti podnětené těmito komunikačními změnami.“ (Liddicoat, 2004, s. 1).

Z výše uvedených popisů, lze vyvodit, že čtenářská gramotnost je jakýsi předstupeň gramotnosti funkční a jsou na sobě přímo závislé. Čtenářská gramotnost

je předstupněm té funkční, bez níž by ani druhá jmenovaná nemohla vzniknout a zároveň ji také pomáhá saturovat.

„Požadavky na ovládání různých druhů komunikace a dovednost využívat takto získané informace v různých životních situacích se liší dle kulturních společenských a ekonomických podmínek doby. Postupují od požadavku základní (bázové) gramotnosti (dovednost číst, psát, počítat) po gramotnost funkční (informace zpracovávat a v širokém kontextu smyslu slova funkčně využívat), jíž součástí je v moderní společnosti také technická dovednost ovládat prostředky, které informace poskytují, tj. např. také PC a další prostředky veřejné komunikace.“ (Průcha in Vykoukalová, Wildová, 2013, s. 13).

Kromě modelů základní a funkční gramotnosti uvádí Peter Gavora ve svém článku *Gramotnosť: Vývin modelov, reflexia praxe a výskumu* popisuje ještě další dva. Rozdělení podle toho, jak je popisuje v článku tedy zahrnuje **gramotnost bázovou**, kterou shodně definuje jako základní dovednost dekodování významů a říká, že „Čítanie je v tomto chápaní primárne psycholingvistická zručnosť.“ (2002, s. 172). Hodnotí se pohyby očí, pauzy váhání, ale i rychlost čtení a chybovost. Učitelé tedy toto řeší právě při nácviku čtení v prvních třídách školní docházky a mohou tak diagnostikovat speciální potřeby některých žáků. „Nácvik bázovej gramotnosti je jedným zo základných cieľov školy od začiatku školskej dochádzky detí. Zároveň je jedným z pilierov počiatočného učenia sa, osvojovania si školských poznatkov, ale aj nástrojom socializácie a akulturácie dieťaťa. Prirodzene, gramotnosť sa môže u dieťaťa vynárať už pred vstupom do základnej školy. Emergujúca gramotnosť spočívajúca na spontánnom objavovaní písania a čítania dieťaťom má často veľmi zaujímavé podoby.“ (M. Harnúšková; J. Jurášková 2000 in Gavora 2002, s. 172).

Druhým modelem je **gramotnost jako zpracování textových informací**, kdy, jak z názvu vyplývá, je kladen důraz na následnou práci s předloženým textem, filtrování důležitých informací a vyvozování závěrů. „Pri tomto prístupe čitateľ nie je „konzumentom“ textu, ale jeho aktívnym spracovateľom, medzi ním a textom prebieha interakcia. Je to vlastne interakcia medzi čitateľom a autorom textu, a to napriek tomu, že autor nieje fyzicky prítomný. Všetky operácie majú svoj základ v porozumení textu, bez neho totiž nemožno uvedené operácie

s textom uskutočniť.“ (Tamtéž, s. 173) Pro tento model se ustálil pojem **funkční gramotnost**.

Třetí je **gramotnost jako sociálně-kulturní jev**, jelikož si každý jedinec osvojuje jiný typ gramotnosti podle určitého sociálního prostředí, ve kterém se pohybuje „Úředník má „inú“ gramotnosť ako človek pracujúci v technických oblastiach a ten má inú ako povedzme vinohradník. Španiel má inakšiu gramotnosť ako Američan a obidvaja majú inakšiu ako Čech alebo Slovák (pričom aj ich gramotnosť sa môže odlišovať). Odlišnosť týchto gramotností si Človek uvedomí najmä vtedy, keď vstúpi do kontaktu s inou gramotnosťou skupinou“ (Tamtéž, s. 177). Tento model gramotnosti se jeví jako stěžejní pro tuto práci, neboť socio-kulturní hledisko je zohledňováno už od samého přístupu k myšlení a jazyku.

Čtvrtým modelem gramotnosti je **E-gramotnost**. S rychlým technickým rozvojem se otevírá přístup k celé škále více či méně relevantních informací a zdrojů, které je potřeba kriticky vyhodnotit. „E-gramotnosť si vyžaduje od človeka neobyčajne širokú škálu kompetencií. Na nižšom stupni je to zrejme ovládanie klávesnice a základné manipulácie s médiom, na vyššom stupni potom efektívne vyhľadávanie, spracúvanie alebo produkcia informácií.“ (Gavora, 2002, s.179).

Z výše popsaných modelů lze vidět, že se jedná o širokou problematiku zasahující do různých odvětví nejen pedagogiky. Vývoj čtenářské gramotnosti je možno rozdělit do pěti etap, dle Doležalové (2014, s. 25):

1. První etapa sahá již do předškolního věku a jde o tzv. vynořující se gramotnost.
2. Nastupuje právě počáteční čtení, které zatím není automatizované a jde hlavně o nácvik psaní.
3. V další, třetí, etapě vstupuje do psaní a čtení schopnost porozumění a „Proto by žáci mohli ve třetím ročníku začít používat čtení jako nástroj poznání, tzv. studijní čtení. Funkčnosti čtení mohou významně přispívat i jiné vyučovací předměty.“
4. V etapě rozvinuté bázové čtenářské gramotnosti, je kladen vyšší nárok na práci s textem a hledání řešení problémových situací.

5. Poslední etapa nastupuje zhruba v 15letech a „Stává se součástí celkové funkční gramotnosti.“ (Tamtéž, s. 26).

4.1 Čtenářská strategie

Aby bylo dosaženo cíle čtení s porozuměním je výhodné, aby si žák osvojil vhodné čtenářské strategie neboli techniky. Tím se myslí aktivní, systematická a záměrná práce vedoucí k pochopení neznámého textu. „Čtenářské strategie jsou postupy, jejichž pomocí získává čtenář podstatné informace z textu, hlouběji pochopí text, neboť lépe porozumí vztahům a souvislostem mezi textovými informacemi. Čtenář chápe lépe text, protože mu jej strategie pomohou strukturovat a přemýšlet o informacích v textu.“ (Doležalová, 2014, s. 41). Žák zasazuje nové informace, do již známých souvislostí a konstruuje tímto způsobem své poznání. „K pochopení významu informací například v odborném článku si stále podvědomě vybavujeme své předchozí poznatky a zkušenosti a propojujeme je s novými informacemi. Pokud je text obsahově pro nás méně náročný, vystačíme si s našimi obvyklými postupy vedoucími k porozumění, a to většinou bez dlouhého přemýšlení o způsobu, který nás k pochopení dovedl. Jestliže se ale v textu „ztratíme“, začínáme vědomě volit různé strategie k pochopení, např. čteme text znovu, osvětlujeme si neznámá slova, začneme si podtrhávat důležité informace, vypisujeme si poznámky, kreslíme grafy atd. Zjednodušeně řečeno začneme používat konkrétní pravděpodobně již dříve ověřené strategie, které nám obtíže s porozuměním pomohou překonat.“ (Wildová, Vykoukalová, Rybářová, Ronková, Hrazinová, 2019, s. 5). Čtenářské strategie lze časově rozvrhnout ve vztahu k textu na „před-při-po“. Fáze před čtením slouží k vytváření prekonceptů o textu a má motivační charakter. V průběhu čtení se žák snaží naplnit cíl čtení, tj. získat informace a v poslední fázi, po čtení, přechází k další práci s textem, zapamatování. (Doležalová, 2014, s. 43-44).

Postupy pro osvojení dovednosti kritické práce s textem, lze však učit již v mateřské škole, tedy v době, kdy ještě není rozvinuta dovednost čtení a psaní,

v tomto věku jsou vhodným zdrojem pohádky a kratší, jednodušší texty předčítané učitelem. Pro předškolní vzdělávání jsou vhodné tyto strategie:

- Kladení otázek, vedoucích k vyjasnění
- Hledání souvislostí s tím, co již dítě zná
- Vizualizace slouží k vytváření smyslových představ
- Usuzování pomáhá číst mezi řádky, vyvozovat informace, které nejsou explicitně uvedeny
- Předvídání dovoluje odhadovat další vývoj
- Shrnutí hlavní myšlenky
- Hodnocení a zaujetí vlastního stanoviska. (Tamtéž, s .6).

V pozdějším čtenářském stádiu je jednou z uplatňovaných strategií a metod kritického myšlení využití značek, které přiřazujeme k částem textu pro rychlejší a efektivnější orientaci. Označují se části textu, které obsahují již známou informaci, jinou značkou zase informace nové, rozporné anebo ty, které vyvolávají další tázaní a vyžadují zamyšlení. Tato metoda se nazývá I.N.S.E.R.T. a napomáhá textové analýze již při prvním čtení. (Neužilová, Pavlovská, 2011). Dalším výhodným nástrojem může být organizování textu do myšlenkových map, popřípadě do srovnávací tabulky nebo jiné grafické podoby usnadňující orientaci. Na webu irisreading.com mluví také o technice čtení SQ3R. V první fázi (survey) se žák „ladí“ na čtení tím, že si udělá rychlou představu o předloženém textu tak, že si přečte úvod, případně prohlédne obrázky, nadpisy a podnadpisy apod.; ve druhé (question) si žák na základě prvotního průzkumu připravuje otázky na které v textu bude hledat odpovědi, tak dává svému čtení účel. Ve třetím kroku přistoupí ke čtení (read) a dělá si poznámky, dalším krokem (recite) je odpovídání na předem formulované otázky, a nakonec celý proces zakončí opakováním (review) klíčových informací. (Nowak, 2021).

Žáci musí být k uplatňování jednotlivých metod vedeni a učeni dlouhodobě jasně definovanými úkoly a pokyny. O zjištěních v oblasti učitelů využívaných aktivit na podporu čtení s porozuměním bude informovat kapitola 5.3 *Učitel*.

4.2 Testování PIRLS

PIRLS – The Progress in International Reading Literacy Study – neboli Mezinárodní studie pokroku ve čtenářské gramotnosti, monitoruje každých 5 let čtenářské výsledky ve čtvrtém ročníku a je prováděn pod záštitou Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání. Výzkumným vzorkem jsou, jak bylo zmíněno, žáci 4. třídy základní školy a do testování v roce 2021 se zapojilo cirká 400 000 studentů ze 13 000 škol a 57 vzdělávacích systémů. (European Commission, 2023, s. 5). Za Českou republiku šlo konkrétně o reprezentativní vzorek z 280 škol, z nichž valná většina vyplňovala test v online podobě a pouze zlomek testovaných použil klasickou tištěnou formu testu. V přepočtu na žáky šlo o 8 527 dětí ve 4. třídě. Dotazníkového šetření se účastnili i ředitelé všech zapojených českých škol, 490 učitelů a rodiče většiny žáků. (Janotová, Boudová, Havlíčková, Halbová, Pražáková et al., 2023, s. 11).

„Pro potřeby výzkumu PIRLS je čtenářská gramotnost definována jako: *schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.*“ (Potužníková, 2010, s. 11).

V testování jsou sledovány následující aspekty gramotnosti: účel, postup porozumění, chování a postoje. Účely jsou dvojího typu, a to zjednodušeně, čtení ze zájmu a pro radost a čtení za účelem dalšího vzdělávání se. (Janotová, Fiedlerová, Šafránková, Poláková, Mazáčová, 2023, s.13) Za účelem vyhodnocování čtení žáků 4.tříd jim je předložen jak literární, tak informativní text, aby se zjistilo porozumění textů k různým účelům a jsou sledovány čtyři centrální procesy čtenářského porozumění:

- 1) Zaměření na explicitně uvedené informace a jejich vyhledání
- 2) Vyvození logických závěrů
- 3) Interpretování a integrování myšlenek a informací
- 4) Zhodnocení a kritika obsahu a textových elementů (European Commission, 2023, s. 8).

Typy textů jsou proto rozmanité, ale měly by být co nejbližší zkušenosti, kterou čtenář může mít ze života ve školním prostředí nebo mimo něj. Použité texty v testu jsou hlavně ve formě vyprávění, jelikož „Vzhledem ke kulturním odlišnostem a rozdílnému obsahu výuky ve zúčastněných zemích se některé typy literárních textů do testu nedají zařadit – například poezie, která se obtížně překládá, nebo divadelní hry, o nichž se děti v prvních letech školní docházky většinou neučí.“ (Potužníková, 2010, s. 20). Dalšími typy předkládaných textů jsou „[...] popisy historických událostí, deníkové záznamy, vlastní úvahy nebo dopisy. Významnou skupinu textů tohoto typu tvoří životopisy a autobiografická díla, které popisují události ze života skutečných osob. Jinými chronologicky uspořádanými texty jsou pracovní postupy, například recepty a návody.“ (Tamtéž, s. 21).

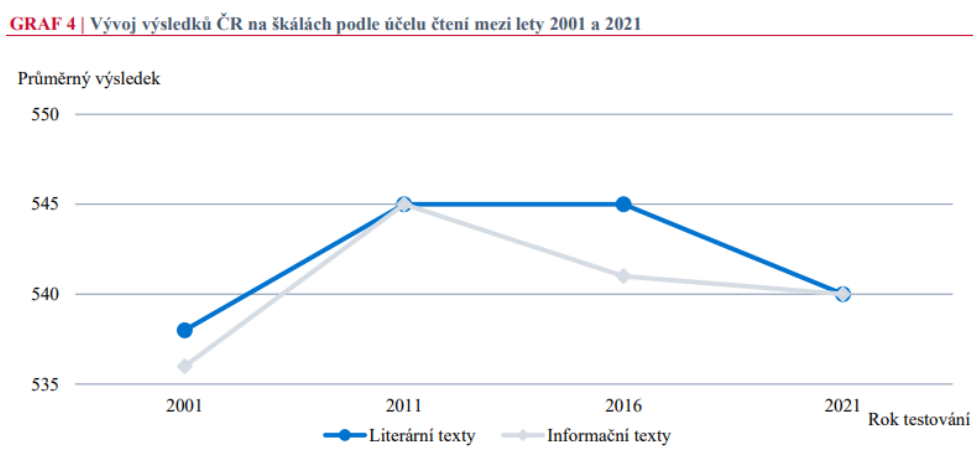
V posledním cyklu PIRLS 2021 byly také přidány nové úlohy tak, aby byla zohledněna narůstající míra využívání online prostředí, jakožto zdroje informací. „Úlohy obsahující rozmanité multimodální texty byly strukturovány jako třídní projekt nebo reportáž s avatarem-učitelem, který čtenáře provázel úlohou, představoval otázky a vedl žáky při řešení úlohy. Každá z těchto úloh zahrnovala práci na několika různých webových stránkách s průměrným počtem 1 000 slov textu. Texty využívají různé druhy vizuálních informací, např. fotografie, grafy a mapy, a další navigační, dynamické a interaktivní prvky, např. animace, hypertextové odkazy, záložky a vyskakovací okna s doplňujícími informacemi, které se objeví poté, co na ně čtenář klikne nebo najede myší.“ (Janotová, Fiedlerová, Šafránková, Poláková, Mazáčová, 2023, s. 14)

Cyklus 2021 je od posledního cyklu v roce 2016 oddělen nejen uplynutím pětiletého období, ale také celosvětovou pandemií nemoci COVID-19, která svým způsobem učinila data v některých ohledech neporovnatelná, neboť vzdělávání neprobíhalo ve standartních podmínkách. Můžeme se tedy jen dohadovat, jaké by výsledky bývaly byly, bez vlivů jako např. uzavření škol, online výuka z domova apod., ale při porovnání dat z roku 2011 a 2021, lze sledovat vývoj z dlouhodobého hlediska a v rozpětí deseti let pouze čtyři evropské země zaznamenaly pozitivní vývoj, a to Rakousko, Švédsko, Bulharsko a Španělsko, přičemž jen poslední jmenovaná ukazuje statisticky signifikantní rozdíl. (European Commission, s. 9). Klesající trend je možné sledovat u více zemí mezi něž patří i Česká republika.

„Graf 4 zachycuje vývoj výsledků českých žáků

na obou dílčích škálách podle účelu čtení od roku 2001. V období do roku 2011 se oba výsledky významně zlepšily, ale od roku 2016 pozorujeme jejich mírný pokles, což koresponduje s nepatrným zhoršením na celkové škále čtenářských dovedností.“ (Janotová, Boudová, Havlíčková, Halbová, Pražáková et al., 2023, s. 34).

Obrázek 1: Graf 4: Vývoj výsledků ČR na škálách podle účelu čtení mezi lety 2001 a 2021



Zdroj: Janotová, Boudová, Havlíčková, Halbová, Pražáková et al., 2023, s. 34.

Na úrovni krajů v České republice nejlépe skórovali, podle očekávání, žáci z Prahy, v závěsu za nimi jsou žáci z Jihomoravského kraje a Královéhradeckého. Tyto tři kraje by se mohly rovnat neúspěšnějším zemím v Evropské unii. Naproti tomu Jihočeský, Ústecký a Karlovarský kraj by se zařadily mezi ty nejméně úspěšné země. (Janotová, Boudová, Havlíčková, Halbová, Pražáková et al., 2023, s. 25). Výsledek lze přisuzovat sociálně-ekonomické vyspělosti daných krajů.

Vliv SES je v rámci PIRLS zohledňován na základě dat poskytnutých z dotazníku *Home Socioeconomic Status* neboli Socioekonomický status domácnosti, který vyplnili rodiče testovaných žáků. Sebraná data se týkala počtu knih v domácnosti celkově, dále počtu dětských knih a nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů a pracovního zařazení. (European Commission, 2023, s.15).

Na základě dat z dotazníku byli žáci rozčleněni na tři oblasti – vyšší, střední a nižší. „Mezinárodně, v průměru, 29 procent studentů bylo klasifikováno jako studenti s „vyšším“ SES domácnosti, 48 procent se „středním“ SES domácnosti a 23 procent s „nižším“ SES domácnosti. Mezinárodní výsledky ukazují značný rozdíl 86 bodů v průměrném čtenářském úspěchu mezi studenty s „vyšším“ SES a „nižším“ SES.“ (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2023, s. 86). V České republice polovina žáků (51 %) patří do skupiny se středním socioekonomickým statusem. O 10 % méně studentů patří do skupiny s vyšším socioekonomickým statusem a 8 % je z domácností s nižším statusem. „Mezi jednotlivými skupinami byly zjištěny výrazné rozdíly v průměrných výsledcích v testu PIRLS, které se pohybují mezi 485 body v kategorii žáků s nižším socioekonomickým statusem a 574 body v kategorii s vyšším socioekonomickým statusem. Rozdíl 89 bodů patří v mezinárodním porovnání k nadprůměrným (podobně vysoký bodový rozdíl lze sledovat rovněž na Slovensku, ve Francii, v Německu a v Irsku).“ (Janotová, Boudová, Havlíčková, Halbová, Pražáková et al., 2023, s.41).

Ze zjištění vyplývá, že průměrný výkonnostní rozdíl mezi žáky v dichotomii vyšší – nižší socioekonomický status je 80 bodů, ale neexistuje korelace mezi tímto výsledkem a průměrnou výkonností vzdělávacích systémů, tzn., že nejvýkonnější systémy nemusí být za každou cenu více rovnostářské, což je rozdílné zjištění od toho, co se prokázalo v průzkumech PISA. (European Commission, 2023, s. 14).

Lékem na mezeru mezi odlišným socioekonomických prostředím rodiny je, podle European Commission, rozdávání knih, což podpoří zájem o čtení v domácnostech, kde jinak dostupné nejsou. O rozdílech v tom, jak rodiče s dětmi komunikují v těchto socioekonomicky odlišných prostředích a o výchovných stylech se zde nehovoří.

Provázanost čtení s dalšími vzdělávacími cíli, respektive z hlediska testování, s dalšími typy gramotností porovnali v jedné italské studii, kde hledali vztah čtenářské gramotnosti měřené testem PIRLS s gramotností přírodovědnou a matematickou měřené testem TIMSS ve snaze zjistit vzájemnou korelaci. Vzorkem byla data italských studentů účastnících se TIMSS a PIRLS v roce 2011 v porovnání s ostatními zeměmi. Ukázalo se, že studenti s nižším skóre čtenářské

schopnosti, skórovali taktéž níže v oblastech matematiky a přírodní vědy. „[...] náročnost čtení matematických a přírodovědných úloh ovlivňuje výkon žáků v těchto dvou předmětech nezávisle na jejich matematických nebo přírodovědných schopnostech.“ (Caponera, Sestito, Russo, 2016, s. 198). Tento výsledek autoři shledali evidentní napříč všemi zúčastněnými zeměmi, tudíž včetně České republiky a potvrzují tím, že čtenářství skutečně rozvíjí i další typy gramotností – matematickou a přírodovědeckou.

4.3 Testování PISA

Testování PISA (Programme for International Student Assessment), čili Program pro mezinárodní hodnocení žáků, je dalším typem mezinárodního šetření, zaměřující se na žáky tentokrát ve věku 15let.

Snaha zemí OECD, které testování PISA iniciovaly, odlišit posuzování školní, respektive vzdělávací úspěšnosti spočívá v tom, že jedinec není odměňován pouze za to, co ví, ale co se svou znalostí dokáže dělat. PISA si klade ambice přesáhnout hranici měření pouhé reprodukce toho, co se žáci naučili, ale aby v měření PISA uspěli, musí umět vyvozovat a následně aplikovat své znalosti kreativně. „Země a ekonomiky, které se PISA účastnili jsou kulturně diverzní a dosáhly různé úrovně ekonomické vyspělosti. Nicméně, čelí společné výzvě – podpořit děti a mladistvé, aby dosáhli svého maximálního potenciálu jako studenti a jako lidské bytosti.“ (OECD, 2023, s. 6). Z toho lze vyčíst, že v testování PISA je orientace spíše na zvládnutí budoucích nároků než na ověřování zvládnutí učiva dle národních kurikul, což může být jedna z odpovědí na otázku, jak se vyrovnávají s kulturními rozdíly.

Cyklus opakování je oproti PIRLS kratší, neboť probíhá každé 3 roky. Nejnovější výsledky testování PISA jsou z roku 2022 do kterého se zapojilo dohromady 81 zemí a ekonomických regionů. „Šetření PISA 2022 se zúčastnilo celkem přibližně **690 000 žáků** reprezentujících okolo 29 milionů žáků v 81 zemích a ekonomických regionech celého světa. V České republice se do šetření zapojilo **430 škol a téměř 11000 žáků**. Stratifikace

výběrového souboru byla navržena tak, aby ve vzorku mohly být reprezentativně zastoupeny jednotlivé druhy/typy škol a v případě žáků 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií také jednotlivé kraje České republiky.“ (Boudová, Tomášek, Halbová, 2023, s. 10). V každém z cyklů je jedna z gramotností (čtenářská, přírodovědná a matematická) vnímána jako hlavní. U cyklu PISA 2022 byla hlavní sledovanou gramotností gramotnost matematická, na čtenářskou gramotnost byl kladen důraz v cyklu PISA 2018.

Právě v cyklu 2018 bylo nutné přistoupit ke změnám a několika inovacím v pojetí testování odrážejících v sobě vliv digitálních technologií na přístup ke čtení. „Změny spojené s digitalizací kladou na žáky základních a středních škol nové nároky. Pro mnohé z nich je nyní čtení textů v digitálním prostředí přirozenější než čtení klasických textů tištěných. Aby bylo takové čtení skutečně efektivní, musí se naučit v online prostředí správně orientovat, naučit se informace vyhledávat, analyzovat, ověřovat a dokázat je správně interpretovat. Žáci by si tedy měli v průběhu vzdělávacího procesu osvojit základy kritického myšlení, které je pro jejich budoucí úspěch zcela zásadní, a to jak na poli osobním, tak i vzdělávacím, sociálním a pracovním.“ (Janotová, Hanušová, Chrobák, Olšáková, Fiala et al., 2020, s.10). Z těchto požadavků je pro účely testování PISA vyvozena následující definice: „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k účasti ve společnosti.*“ (Janotová, Hanušová, Chrobák, Olšáková, Fiala et al., 2020, s. 11). Jelikož rozumění gramotnosti v popisovaném smyslu klade vysoké nároky na kognitivní procesy žáků je nutné prověřit, jakým způsobem jsou schopni vyhledávat klíčové informace a zda dokážou porozumět nejen doslovně, ale také vyvodit závěry po propojení informací z různých druhů textů, a nakonec například i to, zda dokáží posoudit věrohodnost samotného zdroje uvedeného textu. (Janotová, Hanušová, Chrobák, Olšáková, Fiala et al., 2020, s. 11-12).

V porovnání s definicí čtenářské gramotnosti pro účely PIRLS lze konstatovat, že tato je více výkonnostně zaměřena, jelikož na rozdíl od definice PIRLS, ani nehovoří o tom, že by čtení mělo přinášet potěšení. Zatímco PIRLS definuje čtenářskou gramotnost spíše z hlediska dovednosti a jako prostředek skrze

něž je možné se začlenit ke společenství čtenářů, zde, z pohledu testování PISA lze vyvozovat, že jde o pojetí, které má celospolečenský přesah zejména stran budoucího uplatnění v zaměstnání a praktického využití informací. Tento rozdíl může být připsán také odlišným věkovým kategoriím ve kterých testování probíhá.

V cyklu PISA 2018 byly nové úlohy vystaveny dle scénářů, které byly navrženy a vytvořeny tak, aby obsáhly zastoupení co nejširší palety situací, ve kterých se čtenář může ocitnout. Jde proto o následující situace:

- Osobní (příkladem jsou dopisy, SMS zprávy, či blogy ve formě deníků, ale i beletrie)
- Veřejné (obecné informativní texty, oficiální dokument aj.)
- Vzdělávací (texty jako prostředek výuky čili učebnice, výukové softwary)
- Pracovní (např. pracovní inzerát, návody apod.)

(Janotová, Hanušová, Chrobák, Olšáková, Fiala et al., 2020, s. 15)

Zajímavou inovací v cyklu PISA 2018 se také stala funkce adaptativního testování. Jelikož testy probíhaly v online prostředí, software pro přesnější hodnocení gramotnosti se vlastně učil z odpovědí žáka a dle toho mu nabízel další otázky.

Socioekonomický status je také i v rámci PISA vnímán jako zdroj vzdělávací nerovnosti a je brán v potaz, neboť se testování účastní země jejichž ekonomická vyspělost je na různé úrovni. „PISA nabízí dvojí pohled na vztah mezi výsledky žáků a jejich domácím zázemím. První z nich sleduje, do jaké míry jsou rozdíly ve výsledcích žáků dané odlišnostmi v jejich domácím zázemí a nakolik je lze připsat jiným vlivům. Druhý pohled potom zkoumá velikost rozdílů v úspěšnosti žáků pocházejících ze socioekonomicky zvýhodněného, respektive znevýhodněného prostředí.“ (Boudová, Tomášek, Halbová, 2023, s. 42). V PISA 2018 se projevilo, že „V České republice se ovšem během posledních osmnácti let podíl žáků pod základní druhou úrovní zvýšil ze 17 % na 21 %, ačkoli průměrný výsledek se významně neliší. Toto zjištění naznačuje, že skupina žáků ohrožených budoucí neúspěšností se v České republice zvětšuje, a to navzdory mírnému poklesu podílu těchto žáků o dva procentní body od roku 2009. Tato pětina žáků může mít v budoucnu problémy nebo – pohledem z druhé strany – může představovat zátěž pro společnost. Dovednosti odpovídající dvěma nejvyšším

gramotnostním úrovním má v České republice 8 % žáků, což je více než v roce 2009 (5 %) a přibližně stejně jako v roce 2000 (7 %).“ (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, s. 20-21). Úrovní se myslí rozdělení žáků dle vykazovaných dovedností, respektive jejich schopností řešit různě obtížné čtenářské úkoly.

V roce 2022 sice nebyla čtenářská gramotnost ve středu zájmu testování, což ale neznamená, že nebyla testována vůbec. Test vycházel z koncepce cyklu 2018 a ukázalo se, že ze zapojených zemí „[...] nejlepších výsledků dosáhli s výrazným odstupem žáci Singapuru (543 bodů), následováni žáky Irska, Japonska, Korejské republiky a Tchaj-wanu (515–516 bodů). Čeští žáci dosáhli stejně jako v případě matematické a přírodovědné gramotnosti nadprůměrného výsledku (489 bodů) v porovnání s průměrem členských zemí OECD (476 bodů). Lepšího výsledku, než jaký prokázali čeští žáci, dosáhli žáci celkem dvanácti zemí. Srovnatelné výsledky s našimi žáky měly země Velká Británie, Finsko, Dánsko, Polsko, Švédsko a Švýcarsko.“ (Boudová, Tomášek, Halbová, 2023, s. 34).

5. Faktory úspěchu v mezinárodních testech

Během nábviku čtení se vedle osvojení dovednosti zároveň vytváří budoucí vztah ke čtení. Tento vztah je tvořen jednak rodiči, a to již v období před gramotností, tedy v období, kdy dítě ještě neumí číst a psát, ale o poznávání písmen projevuje zájem už před nástupem do školy, kde se pak pod vedením pedagoga cíleně vhodnými metodami a vhodnými didaktickými materiály dovednost rozvíjí. Základním předpokladem dětského zájmu o čtení je i to, zda mají doma přístup k atraktivním dětským knihám, jelikož zejména v rodinách s nižším socioekonomickým statusem tato potřeba nemusí být naplněna, ale také to, jak moc se rodiče svým dětem věnují.

Vzhledem k výsledkům testování PIRLS a PISA je možné se zamýšlet nad přístupy těch zemí, které skórují vysoko v žebříčku nebo mají vzestupnou tendenci. Faktorů ovlivňujících takto komplexní problematiku, jakou čtení bezesporu je, je

hned několik a z časových důvodů nebudou všechny pečlivě rozepsány. V následujících řádcích tedy nebude brán zřetel např. na genderové rozdíly ve výsledcích, možné vývojové dysfázie, zrakové či sluchové obtíže a další podobné důvody ztěžující nebo ovlivňující osvojení čtení a následný přechod k funkční gramotnosti. Naproti tomu společným jmenovatelem jsou zde zejména vnější vlivy rozvoje, a proto jsou vybrány hlavně faktory tohoto charakteru, tedy rodina, škola, učitel a činnosti volené za účelem rozvoje.

5.1 Rodina a čtenářství

Ve studii s názvem „*Šetření čtenářské gramotnosti v hodnocení PISA 2018*“ se autoři zaměřili na srovnání Turecka, odkud pocházejí, s Čínou, jakožto nejlépe skórující zemí světa a Mexikem, jakožto nejslabší hodnocenou zemí členů OECD ve snaze najít predikátory výkonu. „Výsledky získané z dat PISA naznačují, že vysoké úspěchy (Čína) a slabé výsledky (Turecko a Mexiko) jsou ovlivněny stejnými faktory, které poskytují důležitá vodítka o proměnných, které by měly být podporovány a/nebo změněny za účelem zlepšení čtenářských dovedností. [...] Bylo dosaženo závěru, že socioekonomický status rodiny má signifikantní význam pro vzdělanostní status studenta. Kromě toho, podpora v rodině značně přispívá jejich čtenářským úspěchům.“ (Firat, Koyuncu, 2021, s. 272). V sekundární analýze PISA 2018 zveřejněné Českou školní inspekcí jsou v jednom ze zjištění uvedeny i výsledky vztahující se na Českou republiku, a to, že „Ve všech zemích včetně ČR byly zjištěny rozdíly ve znalostech strategií používaných při ověřování věrohodnosti zdrojů mezi žáky ze zvýhodněného a znevýhodněného prostředí. Tyto rozdíly mají významný dopad nejen na čtenářský výkon žáků v testování, ale obecně na přijímání a zpracovávání informací z internetu“ (Boudová, Janotová, Basl, Andrys, Zatloukal, Pražáková, 2021, s. 17). Potvrzuje se, že podnětné domácí prostředí má pozitivní účinky na další rozvoj vzdělávání se.

Krashen vtipně a trefně využívá přirovnání „můžeš koně přivést k vodě, ale nedonutíš ho pít.“ (Krashen, 2004, s. 57). Jestliže ale knihy v domácnostech jsou tou předmětnou vodou, pak lze usuzovat, že minimálně jejich výskyt

v domácnosti může „přinutit“ děti se zajímat o čtení, což dále potvrdil šetřením dostupnosti tiskovin – knih v několika komunitách v oblasti Los Angeles. „Děti ze zámožného prostředí v Beverly Hills sdělili, že mají v průměru 200 knih doma k dispozici, zatímco v nízkopříjmové oblasti Watts, byl průměr méně než 1.“ (Tamtéž, s. 58). „Ti, kteří žijí v prostředí bohatém na tisk, skórovali výše v souhrnných testech z literatury a historie a byl zde jasný vztah mezi objemem volnočasového čtení a výkonem v literárním testu.“ (Krashen, 2004, s. 35). Autor dále potvrzuje, že „dobří myslitelé“ vznikají skrze četbu, která je mocným prostředkem rozvoje schopnosti čtení s porozuměním, zlepšuje psaný projev co do slovní zásoby, gramatiky i pravopisu, a navíc je čtení příjemné. (Tamtéž, s. 37). Nicméně, lze konstatovat, že mít množství knih jen proto, aby byly, a pak je nečíst, je stejné, jako když toho koně k vodě nepřivedeme vůbec.

Výzkum Najvarové (2008) „*Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*“ ukazuje, že „Existuje signifikantní vztah ($R = -0,168$) mezi dosaženým skóre a skutečností, že je žák obdarováván knihami. Pomocí *U-testu Manna a Withneyho* jsme objevili signifikantní vztah ($Z = 2,227$) mezi dosaženým skóre v testu a společným předčítáním rodičů dětem. Ukázalo se, že 65 % žáků bylo v dětství předčítáno nepravidelně nebo vůbec. Celkem 4,6 % žáků uvedlo, že je jim stále ještě předčítáno. Skutečnost, že žáci vidí své rodiče číst se také ukázala významnou a *U-testem* byl zjištěn signifikantní vztah ($Z = 3,509$). Možnost komunikace o přečtených obsazích se ukázala jako signifikantní, ale pouze pro určité skupiny, a to v případě komunikace se spolužáky ($Z = 3,842$) a kamarády ($Z = -5,082$). Nesignifikantní se ukázala komunikace o přečteném s rodiči, učiteli, případně nekomunikování s žádnou nabízenou skupinou.“ (Najvarová, 2008, s. 18). Souhlasně je možné konstatovat, že vliv rodiny je značný, obzvláště výskyt knih v domácnosti a pozitivní příklad ze strany rodiče. Zapojování se do čtenářství může být podněcováno i spolužáky, popřípadě sourozenci a rozpravy o přečteném právě s nimi, sdílení názorů a nápadů výrazně podporují motivaci a zájem o čtení.

Se záměrem podpořit zájem o čtenářství vznikla celá řada projektů, jako např. *Celé Česko čte dětem*, v rámci něhož jsou rodiče vyzýváni k hlasitému předčítání svým ratolestem ideálně z některé ze seznamu doporučených knih sestaveného ve spolupráci s knihovníky. Tento projekt nemotivuje ke čtení ani tak

přímo dítě, ale má být stimulem pro rodiče, aby, jak se říká, tlačili stejným směrem jako škola, a byli jim pozitivním vzorem. Heslem projektu je „Čteme dětem 20 minut denně. Každý den!“, což je samo o sobě vypovídající. Mezi předpokládané přínosy společného hlasitého čtení rodičů a dětí patří např.: utužování vzájemných vztahů v rodině, rozvoj slovní zásoby a kognice, prevence patologických jevů, samostatné myšlení a podpora kreativity. (Fasnerová, 2018, s. 721-722).

Moderní svět technologií si žádá také moderní řešení, takže i v digitálním prostředí lze rozvíjet gramotnost prostřednictvím aplikace Včelka. V aplikaci je možné rozvíjet jak techniku čtení, tak i fonologické povědomí a čtení s porozuměním. „V rámci her dítě trénuje samozřejmě i další percepční funkce, pozornost, soustředění, paměťové funkce a volní úsilí.“ (Wolfová, Zwinger, 2019). Rodič v reálném čase může sledovat pokrok dítěte a tento nástroj slouží hlavně využití v domácím prostředí, ale aplikace může být využita i ve třídě pro oživení výuky. Kucharská se v ohlasu na aplikaci vyjádřila takto: „Není opominuta žádná z oblastí, které je nutné trénovat, chceme-li posunout kvalitu čtení či psaní, přitom hlavní důraz je kladen na oblast fonologie a jazykových schopností. Současně se nezapomíná ani na zrakové funkce, pozornost, pravolevou a prostorovou orientaci. Tato cvičení mají zábavný ráz a dítě je může vnímat víc jako hru než jako školní úkol.“ Doc. PhDr. PaedDr. Anna KUCHARSKÁ, Ph.D., studijní proděkanka PedF UK v Praze“ (Wolfová, Zwinger, 2019).

5.2 Škola

Nezanedbatelným činitelem je škola, myšleno nyní budovu školy. Roli totiž hraje lokalita, ve které se škola nachází, jelikož ty v chudinských čtvrtích také navštěvují spíše děti ze znevýhodněných rodin a méně podnětného prostředí, a protože je pravděpodobné, že škola v takové lokalitě taktéž nemá dostatek prostředků k utváření podnětného prostředí, nemůže tudíž kompenzovat možné nepříznivé vlivy. Tyto se pak pouze znásobují. Nelze však zgeneralizovat, že škola

ve velkém městě rovná se úspěšná, jelikož s větším přísunem peněz a možností zajištění rozvoje a že škola na malém městě nebo na vesnici je nutně horší. „V některých zemích jsou na tom lépe městské školy, neboť mají blíže k institucím, které mohou přispívat k rozvoji čtení (knihovnam, muzeím apod.). V jiných zemích jsou městské školy naopak znevýhodněny, protože jsou umístěny v prostředí s většími sociálními problémy než školy předměstské či venkovské.“ (Potužníková, 2010, s. 33). V České republice, dle šetření PIRLS na základě hodnocení ředitelů daných škol, je počet těch, které se hodnotí jako ekonomicky slabší a kde je spíše větší počet žáků z ekonomicky slabších rodin, 10 %. V testování také dosahují horších výsledků než školy, které se hodnotí z pohledu ekonomické situace průměrně nebo spíše dobře situované. „Přibližně polovina českých žáků (48 %) navštěvuje školy se spíše dobře situovanými žáky. Žáci těchto škol dosahují o 44 bodů lepšího průměrného výsledku než žáci navštěvující školy se spíše ekonomicky slabšími žáky (takových je v české populaci jedna desetina). Tento rozdíl odpovídá přibližně evropskému průměru, který činí 42 bodů.“ (Janotová, Boudová, Havlíčková, Halbová, Pražáková et al., 2023, s. 48).

Působení školy na rozvoj čtenářské gramotnosti souvisí i s cíli vycházejícími z obecné koncepce výuky, tedy z národního kurikula. Z analyzovaných státních dokumentů škol ve většině EU jsou tyto cíle pouze obecně formulované a jejich bližší specifikace probíhá na úrovni regionů, popřípadě škol. Mezi takové země patří Itálie, Dánsko, Rakousko, Lucembursko, Německo a Nizozemí. Proti tomu například v Řecku a v Británii jsou cíle konkrétně stanoveny již na státní úrovni a v Británii se navíc předpokládá, že ve věku sedmi let čtenář čte nejen s porozuměním, ale využívá předchozích zkušeností; zatímco v Itálii je cíl stanoven pouze tak, že žák čte plynule krátký text. (Wildová, 2012, s. 14). „V Německu a ve Francii je cílem počáteční čtenářské gramotnosti (pro 1. ročník) rozvoj základů dovednosti čtení s porozuměním a motivace ke čtení. V Irsku je k těmto cílům připojen důraz na již zmíněné funkční využití čtení pro práci s informací, v Anglii a Walesu pak čtení pro zábavu, v Rakousku je přiřazena také „kulturní perspektiva“. Ve Francouzském společenství v Belgii a v Portugalsku jsou cíle pro tuto etapu definovány především na úrovni funkčního využití čtení.“ (European Commission, 1999, in Wildová, 2012, s.14.). Ve světle toho, zda je důraz kladen primárně na to naučit se dekódovat psaný text, či na

souběžné poznávání obsahu je pak volena také metoda nácvičku čtení. „Pojetí, ve kterém se „vedle sebe“ rozvíjí technika čtení a poznávání významu slov, je velmi zřetelné při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti – např. ve Francouzském společenství v Belgii. V této oblasti je přímo na státní úrovni prezentováno, že na jedné straně má být žák v rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti veden k rozvoji techniky čtení, konkrétně k dekodování slov, na straně druhé pak k pochopení významu čtených slov. Výuka čtení vychází ze slov, ve kterých se identifikují izolované hlásky. Na toto navazuje určení významu čteného slova. Tento princip má být rozvíjen již v nejranějším věku žáka.“ (Wildová, 2012, s. 15).

Škola je predikátorem studijního úspěchu, a to jaký důraz na něj klade, respektive její ředitel a učitelé se odráží ve výsledcích, neboť chybí motivující prostředí. „Česká republika patří k zemím s podprůměrným důrazem na studijní úspěch s průměrnou hodnotou indexu 9,5 (průměr zemí EU činí 9,9).“ (Janotová, Boudová, Havlíčková, Halbová, Pražáková et al., 2023, s. 49).

5.3 Učitel

Odbornost učitele je taktéž jednou ze základních ingrediencí nutných k dosahování lepších čtenářských úspěchů, protože volí správné techniky a metody vedoucí k rozvoji. Analýza podobností a odlišností vzdělávacích systémů mezi anglicky, německy a francouzsky mluvícími zeměmi, která čerpá z dat PIRLS 2016 (*pozn. článek byl napsán v roce 2018 a tudíž testy PIRLS 2021 nemohly být vzaty v potaz*), bere do úvahy na 8 vzdělávacích systémů a samotnou výuku čtenářské gramotnosti. „Na poli čtenářství je většina pozornosti směřována na časnou instruktáž čtenářství, jmenovitě metody vyučování dekodovací dovednosti v 1. a 2. třídách. Výzkumné důkazy o efektivnosti výuky čtení s porozuměním jsou méně známé, obzvláště mezi praktiky, tvůrci vzdělávacích strategií a širokou veřejností.“ (Lafontaine, Dupont, Schillings, 2018, s. 2). Vybrané země jsou zvoleny tak, že v každé skupině anglicky, francouzsky a německy mluvících zemí, je společným jmenovatelem společný jazyk stran podobnosti z kulturního hlediska, jakož i stran pedagogické tradice. Tři země

z celkem sedmi ze skupiny anglicky mluvících vzdělávacích systémů skórovaly vysoko v testech PIRLS 2016 a jsou jimi Irsko, Ontario a USA. Bylo nahlíženo na výukové strategie, typ čtenářských materiálů a typ čtenářských aktivit. „Některé čtenářské aktivity byly běžně užívány ve všech třech skupinách (viz Tabulka 1), jmenovitě „Identifikuj hlavní myšlenku“, „Urči informaci z textu“, „Vyzvi studenty k tichému samostatnému čtení“. Tyto aktivity jsou zakořeněny v pedagogické tradici a jsou hlavně procvičovací. Nemohou být považovány za důkladné vyučování dovednosti čtení s porozuměním a většinu lze nejlépe popsat jako povrchové aktivity. Další úkoly, jako „vyvozování závěrů“ nebo „učíš předpověď“ a „srovnej se zkušeností nebo jinými úkoly“, jsou již komplexní čtenářské úlohy, které od čtenáře vyžadují alespoň nějakou konstrukci či zapojení předchozí znalosti a informace z textu“ (Tamtéž, s. 3-4).

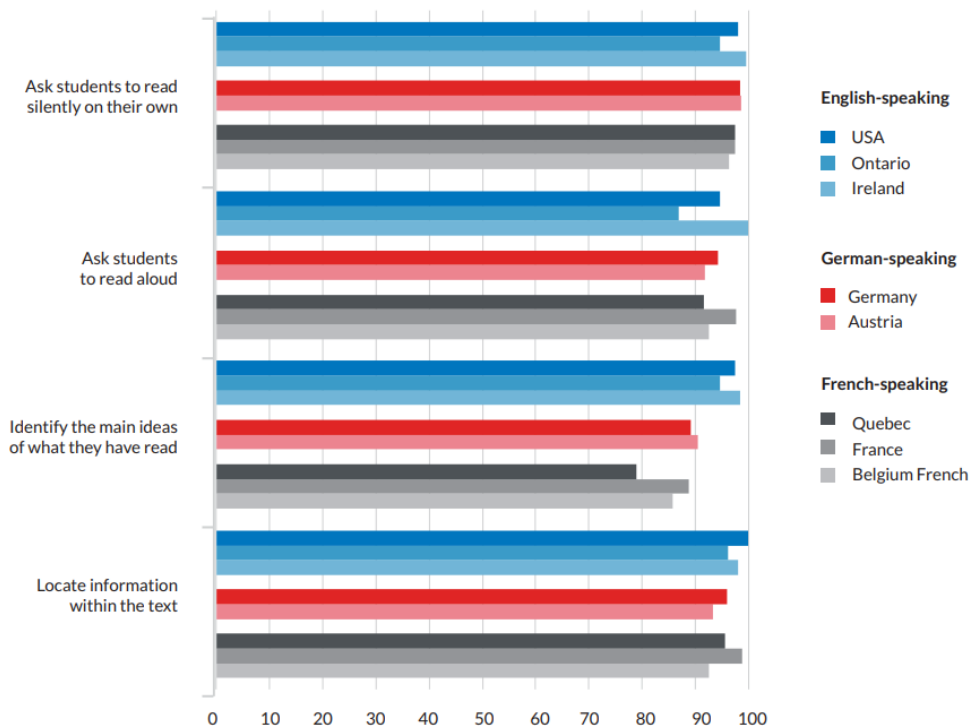
Tabulka 1 zobrazuje procentuální podíl studentů, kteří jsou alespoň jednou týdně vystaveni některé z uvedených čtenářských aktivit a které jsou považovány za ty povrchnější.

Z Tabulky 2 a z Tabulky 3 lze vyčíst, že ty aktivity, které jsou považovány za komplexní vzhledem k orientaci na cíl zlepšování se v dovednosti čtení s porozuměním, jsou výrazně běžnější ve skupině anglicky mluvících zemí oproti německy a francouzsky mluvících zemí.

„Čtení s porozuměním není jen otázkou inteligence nebo praxe. Může být podporováno skrze různé vyučovací praktiky. [...] Nejefektivnější a nejslibnější přístupy jsou ty, které učí studenty jít pod povrch textu, konstruovat a zapojovat jejich předchozí znalost spolu s informací z textu.“ (Tamtéž, s. 9). Jinými slovy jde o ty praktiky, které se nesoustředí pouze na techniku, ale nutí žáky číst mezi řádky.

Obrázek 2: *Tabulka 1: Procento studentů, kteří jsou vystaveni alespoň 1x týdně následujícím čtenářským aktivitám*

Figure 1: Percentage of students exposed at least once a week to the following reading activities

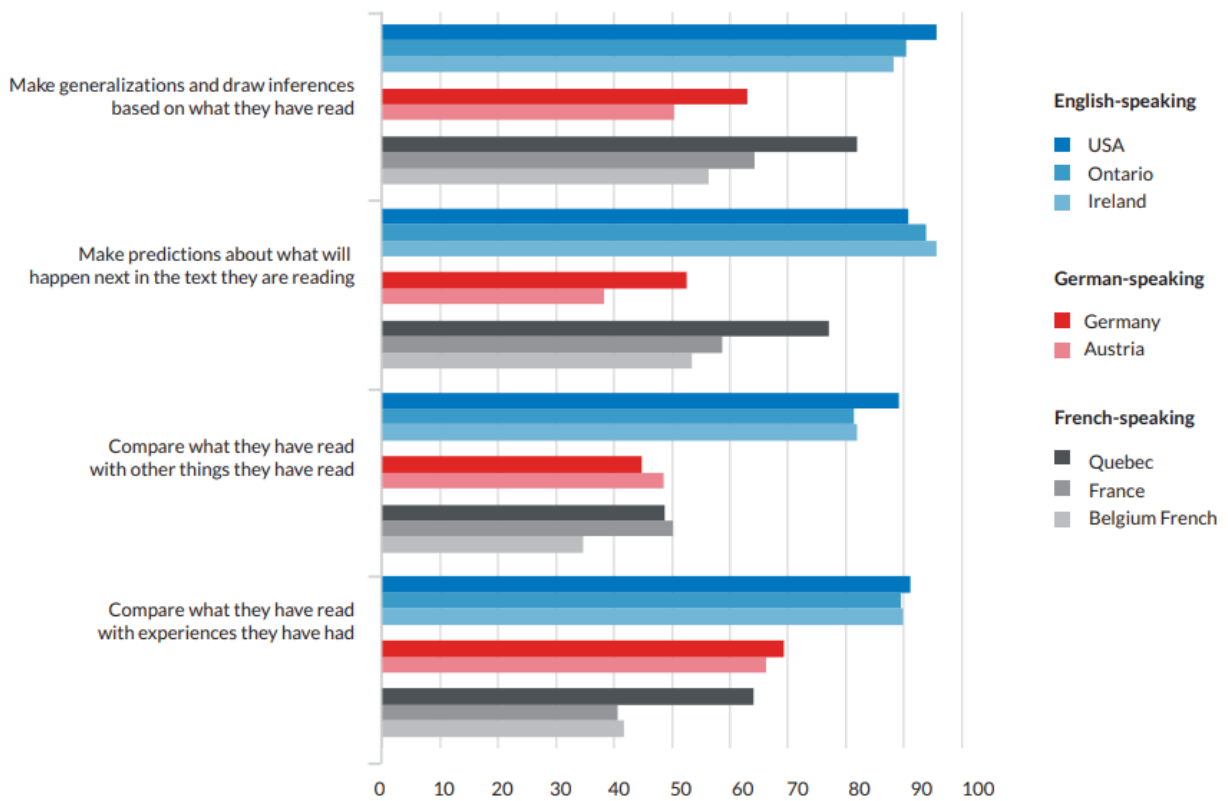


Source: PIRLS 2016 International Database
 (https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html).
 Copyright © 2017 IEA.

Zdroj: Lafontaine, Dupont, Schillings, 2018, s. 3

Obrázek 3: Tabulka 2 Procento studentů vystavených alespoň 1x týdně čtenářským úkolům zahrnujícím konstrukci a integraci čtenářských procesů

Figure 2: Percentage of students exposed at least once a week to reading tasks involving construction and integration reading processes

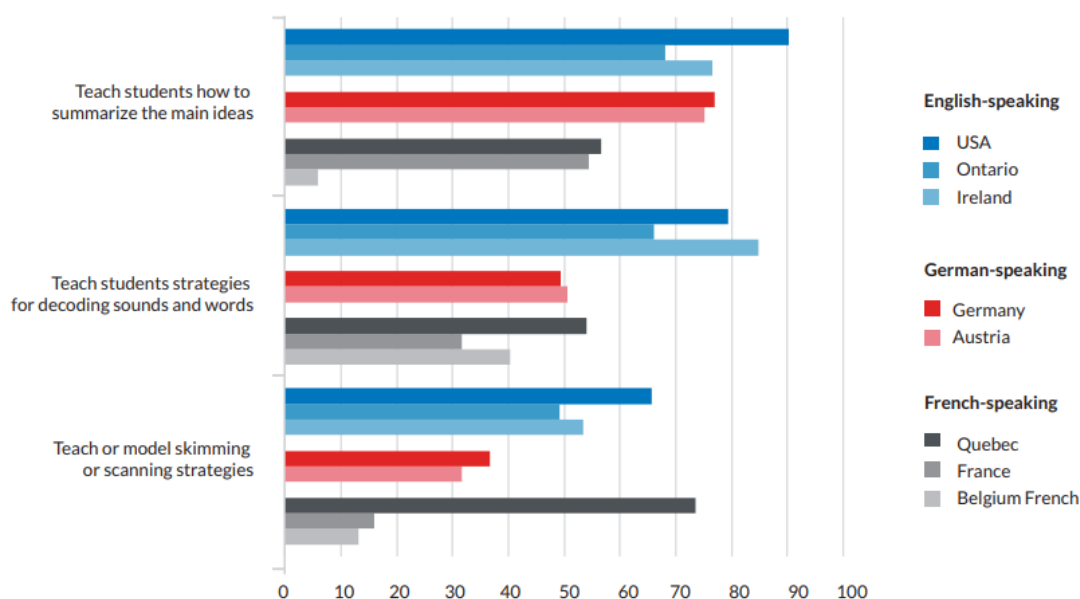


Source: PIRLS 2016 International Database
 (<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>)
 Copyright © 2017 IEA.

Zdroj: Lafontaine, Dupont, Schillings, 2018, s. 5

Obrázek 4: Tabulka 3: Procento studentů vystavených alespoň 1x týdně explicitní výuce čtenářských strategií

Figure 3: Percentage of students exposed at least once a week to an explicit teaching of reading strategies



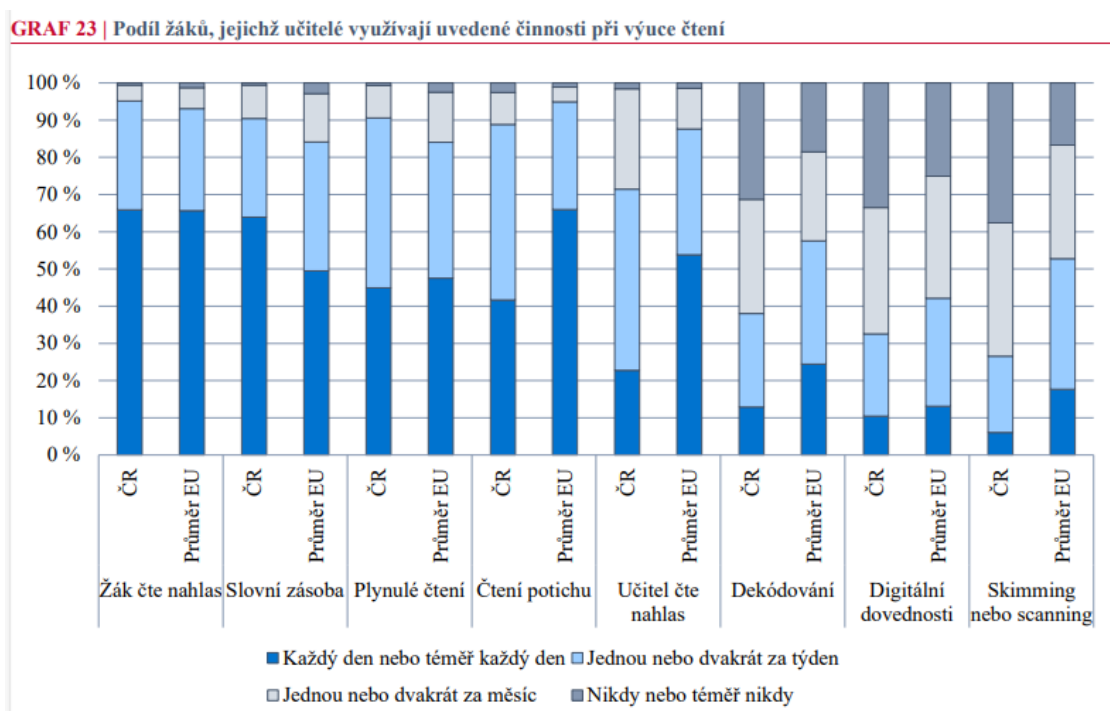
Source: PIRLS 2016 International Database
 (https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html).
 Copyright © 2017 IEA.

Zdroj: Lafontaine, Dupont, Schillings, 2018, s. 5

Vzhledem k České republice bylo v rámci PIRLS vyzorováno, že z hlediska organizace probíhá učení se čtení více méně hlavně hromadně, tedy všichni žáci jsou vyučováni najednou. Práce ve skupině, či individualizovaná forma výuky v české třídě méně častým jevem. Oproti zemím v Evropské unii v tomto ohledu zaostáváme. (Janotová, Boudová, Havlíčková, Halbová, Pražáková et al., 2023, s.55). Stran učitelského přístupu bylo zjištěno, že čeští učitelé využívají primárně hlasité čtení žáků pro nácvik této činnosti, nebo jim předčítají oni sami a žáci čtou potichu. „Ve srovnání se zeměmi EU je v České republice výrazně podprůměrný podíl žáků, které učitelé podněcují, aby zpochybňovali názor v textu (v ČR je to nejméně ze všech zemí EU), aby četli texty s různými úhly pohledu (menší podíl, než v ČR byl zaznamenán pouze v obou částech Belgie), a kterým učitelé poskytují materiály odpovídající jejich zájmům (méně, než v ČR je pouze v Dánsku).“ (Tamtéž, s. 57). Například dekódování se neobjevuje tak často jako v ostatních zemích, ale s ohledem na transparentnost jazyka je to pochopitelné. Malá míra je také

ve využívání techniky „skimming“, což je strategické procházení textu za účelem rychlého získání hlavních údajů a rozhodnutí se například o jeho relevantnosti k vlastní práci. Činnost, která je uváděna ve stejné kolonce, „scanning“ je v rychlé přečtení textu za účelem nalezení nějaké konkrétní informace, jako jména/názvy, letopočty apod. Procentuální vyjádření využívaných činností nabízí graf níže a je založen na informacích poskytnutých učiteli.

Obrázek 5: Graf 23: Podíl žáků, jejichž učitelé využívají uvedené činnosti při výuce čtení



Zdroj: Janotová, Boudová, Havlíčková, Halbová, Pražáková et al., 2023, s. 56.

Předpokladem efektivní výuky je neustálá práce učitele na rozvíjení svého vzdělání a pedagogických dovedností např. účastí na odborných seminářích a konferencích, kde se učitelé mohou i navzájem obohacovat o zkušenosti a inspirace. „Bylo zjištěno, že učitelé s nejefektivněji vedenou výukou se trvale vzdělávají po celou dobu své kariéry.“

V některých zemích je dokonce průběžné vzdělávání učitelů povinné.“ (Potužníková, 2010, s. 35).

V neposlední řadě působí učitel, nejen jako pomocník a průvodce při zvládnání techniky čtení a čtení s porozuměním, ale svým přístupem může žákovi pomoci budovat jeho identitu. „[...] učitelé mohou dosáhnout významného rozdílu tím, že pomohou studentům porozumět tomu, co to znamená být čtenářem, a dají jim sílu a prostor převzít kontrolu nad tím, kým se chtějí jako čtenáři stát.“ (Hall, Greene, 2011 in Hall 2012).

6. Závěr

Není pochyb o tom, že, čtenářská gramotnost je jedním z ústředních témat dnešní vzdělávací politiky nejen v České republice, ale i po celém světě, a to rovněž i z důvodu obecně klesající tendence v dosahovaných výsledcích, ale i z důvodu významnosti přesahu této gramotnosti do dalších vyučovaných předmětů.

Cílem práce bylo analyzovat pojem čtenářské gramotnosti a činitele způsobující, že někteří žáci dosahují lepších výsledků, a to nejen v rámci České republiky, ale i v reflexi výsledků mezinárodních srovnávacích testů PISA a PIRLS nahlédnout na ostatní zúčastněné země. Kapitolou pojednávající o propojení myšlení a jazyka měl být vysvětlen způsob nazírání na tyto dvě mezinárodní testování porovnávající množství zemí s tolika rozmanitými kulturními prostředími a jazykovou historií, mimo to, někdy také s diametrálně odlišnou pedagogickou tradicí a vzdělávací politikou dané země a je proto možné vyvozovat významný vliv na úspěchy v testování čtení s porozuměním. Přičemž rozdělení žáků, potažmo jejich rodin na ty s nižším, středním a vyšším socioekonomickým statusem je také signifikantním faktorem ovlivňujícím výsledky, a to v obou bateriích testů. Nicméně, u výsledků PIRLS nepotvrzují přímou korelaci mezi SES a čtenářskou gramotností, a i žáci méně rovnostářských systémů, tedy s vyšším podílem žáků spíše socioekonomicky znevýhodněných, mohou vykazovat dobré výsledky v testu gramotnosti. Na druhou stranu, z pohledu

testů PISA tyto dvě skóre spolu přímo souvisí. V pojetí obou je ale SES rodiny vnímáno spíše z hlediska materiálních zdrojů, tj. počtu knížek v domácnosti, nikoliv však konkrétněji dle rozvinutosti jazyka užívaného v domácím prostředí ve smyslu Bernsteinovi teorie jazykových kódů. Jistě by stálo za rozsáhlejší zkoumání vydělit žáky s nižším skóre, a ještě blíže probádat jazykové, sociální a kulturní faktory zvyšující riziko neúspěchu.

Dalším důkazem o tom, že jazyk coby nositel kultury národa má vliv na čtenářskou gramotnost představuje fakt, že přední příčky žebříčků okupují východoasijské země, v čele se Singapurem, které velmi uznávají hodnotu vzdělání, protože země s konfuciánskou tradicí mají vyšší míru konformity a respekt vůči učitelům, což pozitivně ovlivňuje jejich výsledné skóre. Stejně tak jako míru investic do sektoru vzdělání. Jak vidno, tento faktor je obtížně ovlivnitelný, protože je natolik zakořeněný v mentalitě národa, že se nedá očekávat zlepšení výsledků skóre české čtenářské gramotnosti nějakým převratem v hodnotovém žebříčku a postoji společnosti směrem k hodnotě vzdělání a autoritě učitele, přesto je nutno uznat jeho váhu.

Byly taktéž popsány typické metody užívané k výuce primárního čtení žáků základní školy. Na základě různých výsledků posuzování metod lze zhodnotit, že vliv zvolené metody na celkovou funkční gramotnost spíše vliv nemá, neboť různá počáteční rychlost nástupu čtení s porozuměním je později srovnána. Co se však ukázalo být zásadnějším faktorem jsou aktivity, podporující práci s textem, respektive osvojování si efektivních čtenářských strategií, či hlasité čtení. Ukázalo se mezi porovnávanými zeměmi, že nejvíce efektivní praktiky rozvíjející kritické čtení jsou uplatňovány v pedagogické tradici anglicky mluvících zemí. Zatímco v České republice jsou typicky na denní bázi využívány pouze dvě takové aktivity v zahraničí jsou to tři a více. Žádná z nich nevede české žáky ke zpochybňování a kritickému hodnocení čteného textu. Na rozdíl od předchozího faktoru lze tento ovlivnit poněkud snadněji, a to systematickou podporou učitelů v dalším vzdělávání tak, aby aktualizovali své výukové strategie využívané ve výuce čtení s porozuměním a naučili se zapojovat právě takové aktivity, které podněcují kritické myšlení žáků při práci s textem. Také je potřeba vyzdvihnout předgramotnostní období a přípravu na čtenářství již v mateřské škole, a to nejen stran fonologického povědomí a rozvíjení řečových schopností, ale také

už v takto raném období dávat dítěti stimul k osvojování si těch schopností, které mu později budou ku prospěchu. I přes neustálé zdůrazňování významu rodiny, nelze vyvozovat závěr, že role učitele, ať už v mateřské nebo základní škole, je podružná, neboť opak je pravdou.

Nicméně, mnoho úsilí bylo (a také by stále mělo být) vynakládáno do boje s negramotností, i přes to však mnoho dospělých, a tudíž často i dětí, netráví čas čtením „*jen tak*“ pro radost. Alternativním zdrojem zábavy a potěšení se v dnešním zrychleném světě stávají poněkud *instantnější* zdroje, jako filmy, seriály, videohry nebo sociální média. Potvrzuje se, že vášnivý a zvědavý čtenář je zdatnější ve využívání efektivních čtenářských strategií a také lze potvrdit předpoklad, že žák je motivovaný ke čtení jednak školou a vhodným vedením ze strany učitele, zejména pak ale vlivem rodinného působení např. tím, že již od raného věku rodiče podporují děti v prohlížení vhodných dětských knih, čtou jim nahlas pohádky a o obsahu si s nimi povídají, nebo prostě své rodiče vidí si číst. Pozitivním vlivem zvyšujícím motivaci ke čtení jsou i spolužáci, či sourozenci a snaha o připojení se k referenční skupině čtenářů. „Proces budování kultury čtení pro radost mezi dětmi má 3 hlavní kroky:

1. Děti se musí naučit číst. Tento cíl se nazývá gramotnost a je nejběžněji pochopeným a oslavovaným z těchto tří kroků.
2. Děti se musí naučit mít rády čtení. Tento cíl je nejvíce přehlíženou součástí procesu [...]
3. Dětem musí být poskytnut zajímavý a stimulující čtenářský materiál.“ (Dajani, 2023, s. 15-16)

Facilitace v oblasti čtení v rodinném prostředí se dá spíše očekávat u rodin s vyšším socioekonomickým statusem, kde je možné vyvozovat předpoklad, že děti mají rozvinutější kognitivní a metakognitivní strategie v důsledku vzdělávacích možností, které jim rodiče mohou poskytnout. To se ostatně potvrzuje i v různých výzkumech, že „Nejsilnějším hráčem z hlediska možnosti získat dítě pro čtení je rodina, která je pro čtení přibližně dvojnásobně významnější než škola“ (Vykoukalová, Wildová 2013, s. 35).

Přítom čtení je cestou do světa poznání zvěčněného skrze vizuálně uchované nehmotné myšlenky a pomíjivé vyřčení slova. „Nový noetický svět je otevřen

opakující se vizuální výpovědi a korespondujícím slovním popisem fyzické reality, které ovlivnili nejen vědu, ale také literaturu. Žádná předromantická próza neposkytuje bližší popis krajiny než ten, který lze nalézt v zápisnících Gerarda Manleyho Hopkinse (1937) a žádná předromantická poezie neposkytuje bližší, pečlivější klinickou pozornost k přírodním jevům nalezených, například, v Hopkinsových popiscích prudké říčky v Inversnaidu. Stejně tak jako Darwinova evoluční biologie nebo Michelsonova fyzika vyrůstá tento druh poezie ze světa tisku.“ (Ong, 2002, s. 125).

Na úplný závěr lze shrnout, že se nikdo čtenářem nenarodil, ale musí se jím stát kombinací vhodných stimulů z různých zdrojů, nicméně toto úsilí stojí za to a investice se každému jedinci mnohokrát vrátí, neboť vypilování této dovednosti otevře cestu k mnoha druhům poznání, které dále obohatí jeho pracovní a sociální život, stejně tak jako vnitřní svět a estetické cítění.

7. Seznam použitých pramenů a literatury

1. ADAMS, Marilyn Jager. *Beginning to read: Thinking and Learning about Print*. Online. Cambridge: MIT Press, 1990. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315740.pdf>. [cit. 2024-03-13].
2. ASIL, Mustafa a BROWN, Gavin T. L. Comparing OECD PISA Reading in English to Other Languages: Identifying Potential Sources of Non-Invariance. Online. *International Journal of Testing*. 2015, roč. 16, č. 1, s. 71-93. Licence: Taylor & Francis Group, LLC. ISSN 1530-5058. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/15305058.2015.1064431>. [cit. 2024-03-10].
3. BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control, Volume II: Applied Studies towards a Sociology of Language*. Londýn: Routledge, 2003b. ISBN 9780415302883.
4. BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control, Volume I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Londýn: Routledge, 2003a. ISBN 9780415302876.
5. BLAŽEK, Radek; JANOTOVÁ, Zuzana; POTUŽNÍKOVÁ, Eva a BASL, Josef. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%20a1rodn%20ad%20c5%a1et%20c5%99en%20ad/PISA_2018_narodni_zprava.pdf. [cit. 2024-01-10].
6. BORODITSKY, Lera. Lost in Translation. *The Wall Street Journal* [online]. 2010, 2010 [cit. 2023-05-25]. Dostupné z: <http://lera.ucsd.edu/papers/wsj.pdf>
7. BOUDOVOVÁ, Simona, Zuzana JANOTOVÁ, Josef BASL, Ondřej ANDRYS, Tomáš ZATLOUKAL a Dana PRAŽÁKOVÁ. *Čtenářství ve 21. století: sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-67-0.
8. BOUDOVOVÁ, Simona; TOMÁŠEK, Vladislav a HALBOVÁ, Barbora. *Národní zpráva PISA 2022: matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-52-8.

9. BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-518-3.
10. BRETON, Theodore R. The role of national culture in student acquisition of mathematics and reading skills. Online. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2023, roč. 53, č. 1, s. 55-71. ISSN 0305-7925. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1870100>. [cit. 2024-03-12].
11. BRUGGINK, Marian; SWART, Nicole; VAN DER LEE, Annelies a SEGERS, Eliane. *Putting PIRLS to Use in Classrooms Across the Globe*. Online. IEA Research for Educators. Cham: Springer International Publishing, 2022. ISBN 978-3-030-95265-5. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-95266-2>. [cit. 2024-04-22].
12. BRUNER, Jerome. *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, 1986. ISBN 0-674-00365-9.
13. BUDIL, Ivo T. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-321-0.
14. CAPONERA, Elisa; SESTITO, Paolo a RUSSO, Paolo M. The influence of reading literacy on mathematics and science achievement. Online. *The Journal of Educational Research*. 2016, roč. 109, č. 2, s. 197-204. ISSN 0022-0671. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.936998>. [cit. 2024-03-10].
15. DAJANI, Rana. From Readers to Changemakers. Online. *Childhood Education*. 2023, roč. 99, č. 2, s. 14-23. ISSN 0009-4056. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00094056.2023.2185038>. [cit. 2024-02-11].
16. DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 78-80-7435-520-2.
17. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Children's reading competence and well-being in the EU – An EU comparative analysis of the PIRLS results*, Publications Office of the European Union, 2023, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/820665> [cit. 2024-01-27].

18. FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1. Dostupné z: [Bookport – Online knihovna pro každého | Bookport - Prvopočáteční čtení a psaní](#)
19. FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3143-7.
20. FIRAT, Tahsin a KOYUNCU, İlhan. Investigating Reading Literacy in PISA 2018 Assessment. Online. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2021, roč. 13, č. 2, s. 263-275. ISSN 1307-9298. Dostupné z: <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.189>. [cit. 2024-02-05].
21. GAVORA, Peter. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*. 2002, roč. 52, č. 2, s. 171-181.
22. HALL, Leigh A. The Role of Reading Identities and Reading Abilities in Students' Discussions About Texts and Comprehension Strategies. Online. *Journal of Literacy Research*. 2012, roč. 44, č. 3, s. 239-272. ISSN 1086-296X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1086296X12445370>. [cit. 2024-02-11].
23. HAVLÍNOVÁ, Hana. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti: Nápadník pro učitele 1. a 2. ročníků základná školy*. Online, 2017. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/21535/rozvijeni_pocatecni_ctenarske_gramotnosti_napadnik.pdf. [cit. 2024-02-16].
24. HAVLISOVÁ, Helena; JOŠT, Jiří a ŠIMKOVÁ, Ivana. *Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s dyslexií*. České Budějovice. Jihočeská Univerzita, 2022. Dostupné z: https://www.pf.jcu.cz/images/PF/fakulta/katedry/slovanske-jazyky/Sfumato_vystup_clanek.pdf. [cit. 2024-03-13].
25. *Home Environment Support: PIRLS 2021 International Results In Reading*. Online. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2023. ISBN 978-1-889938-67-7. Dostupné z: <https://pirls2021.org/results/context-home/>. [cit. 2024-03-13].

26. CHROMÝ, Jan. *Základy sociolingvistiky Učební materiál pro studenty oboru Český jazyk a literatura*. 1. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2644-4.
27. IMAIOVÁ, Mutsumi. *Jazyk a myšlení*. Lingvistika. Prague: Charles University in Prague, Karolinum Press, 2017. ISBN 978-80-246-3694-8.
28. JANOTOVÁ, Zuzana; BOUDOVÁ, Simona; HAVLÍČKOVÁ, Martina; HALBOVÁ, Barbora; PRAŽÁKOVÁ, Dana et al. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-31-3.
29. JANOTOVÁ, Zuzana; FIEDLEROVÁ, Veronika; ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina; POLÁKOVÁ, Irena a MAZÁČOVÁ, Pavlína. *Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností PIRLS: IEA PIRLS 2021*. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-55-9.
30. JANOTOVÁ, Zuzana; HANUŠOVÁ, Jana; CHROBÁK, Tomáš; OLŠÁKOVÁ, Monika; FIALA, Václav et al. *Inspirace pro rozvoj gramotností PISA: úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce, 2020. ISBN 978-80-88087-44-1.
31. JINDROVÁ, Barbora; KUČEROVÁ, Olga; KUCHARSKÁ, Anna a ŠPAČKOVÁ, Klára. Čtenářské dovednosti u žáků 3. ročníku vyučovaných metodou čtení Sfumato. Online. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 2024, roč. 20, č. 2 (7), s. 129-144. ISSN 2533-7890. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2024/02/Gramotnost_02_2023_Jindrova3.pdf. [cit. 2024-03-13].
32. KRASHEN, Stephen. *The Power of Reading: Insights from the Research, 2nd Edition*. 2. ABC-CLIO, 2004. ISBN 1-59158-169-9.
33. KŘIVÁNEK, Zdeněk a WILDOVÁ, Radka. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-55-2.
34. KUCHARSKÁ, Anna; BAREŠOVÁ, Pavlína. Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické metodě čtení a metodě genetické v 1. a 2. třídě a její uplatnění v poradenské diagnostice. *Pedagogika*. 2012, 1-2/2012 MONO s. 65-80. ISSN 2336-2189 (Online).

35. LAFONTAINE, Dominique; DUPONT, Virginie a SCHILLINGS, Patricia. Does reading literacy instruction vary according to language or culture? Similarities and differences in English-, German- and French-speaking education systems in PIRLS 2016. Online. *IEA COMPASS*. 2018, č. 4. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594193.pdf>. [cit. 2024-04-22].
36. LEGOUVÉ, Ernest. *Hlasité čtení*. Přeložil Jan MRAZÍK. Smíchov: V. Neubert, 1892.
37. LIDDICOAT, Anthony J. Language Planning for Literacy: Issues and Implications. Online. *Current Issues in Language Planning*. 2004, roč. 5, č. 1, s. 1-17. ISSN 1466-4208. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/14664200408669076>. [cit. 2024-01-23].
38. MÁJOVÁ, Ludmila. Fonologické dovednosti a jejich význam v počátečních fázích rozvoje čtení. *Pedagogika*. 2009, roč. LVIV, č. 1, s. 17-23. ISSN 2336-2189 (Online).
39. NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. 2008, roč. 18, č. 1, s. 7-21. ISSN 1211-4669.
40. NEUŽILOVÁ, Vladimíra a PAVLOVSKÁ, Marie. Metoda I.N.S.E.R.T.: Čokoláda. Online. *Metodický portál RVP.CZ*. 2011. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14597/METODA-INSERT-COKOLADA.html>. [cit. 2024-03-15].
41. NOWAK, Paul. *What are the reading techniques*. Online. In: Iris Reading. 2021. Dostupné z: <https://irisreading.com/what-are-the-reading-techniques/>. [cit. 2024-04-22].
42. ONG, Walter J. *Orality and Literacy*. Online. Routledge, 2002. ISBN 9780203103258. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9780203103258>. [cit. 2024-04-22].
43. *PISA 2018 Results (Volume VI)*. Online. PISA. OECD, 2020. ISBN 9789264271746. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>. [cit. 2024-04-22].
44. *PISA 2022 Results (Volume I)*. Online. PISA. OECD, 2023. ISBN 9789264997967. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. [cit. 2024-04-22].

45. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1387-3.
46. POTUŽNÍKOVÁ, Eva. 2010. Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011. Praha: ÚIV (zkrácený a upravený překlad PIRLS 2011 Assessment Framework by Ina V. S. Mullis at al. Boston College 2009). 101 s. ISBN 978-80-211- 0607-9.
47. PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
48. PŘÍHODA, Václav. Psychologie čtení vzhledem k pravopisné struktuře. *Pedagogika*. 1967, roč. XVII, č. 1, s. 1-14. ISSN 2336-2189 (Online).
49. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. 2023. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2024-04-22].
50. SAPIR, Edward. *Culture, Language and Personality, selected essays edited by David G. Mandelbaum*. 1. University of California Press, 1985. ISBN 0-520-05594-2.
51. SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývojový vztah fonemického povědomí a znalosti písmen*. Habilitační práce. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2017.
52. SCHÖFFELOVÁ, Miroslava a MIKULAJOVÁ, Marína. Vývoj různých aspektů čtení ve slovenštině. *Pedagogika*. 2012, č. 1-2, s. 111-125. ISSN 2336-2189 (Online).
53. SOKOL, Jan. *Člověk jako osoba: filosofická antropologie*. Třetí, rozšířené vydání. Praha: Vyšehrad, 2016. Moderní myšlení. ISBN 978-80-7429-682-6.
54. TERAVALINEN-GOFF, Anne; CLARK, Christina a LITTLE, Sabine. *Multilingual young people's reading in 2021*. Online. London: National Literacy Trust, 2021. Dostupné z: https://nlt.cdn.ngo/media/documents/Multilingual_reading_2021_Final.pdf. [cit. 2024-03-13].

55. TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.
56. VAŇKOVÁ, Irena. *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1122-8.
57. VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Psychologie (Portál). Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
58. VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků I. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.
59. WILDOVÁ, Radka. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. 2012, roč. 62, č. 1-2, s. 10-21. ISSN 0031-3815.
60. WILDOVÁ, Radka; VYKOUKALOVÁ, Věra; RYBÁRKOVÁ, Eva; RONKOVÁ, Jolana a HARAZINOVÁ, Radka. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií: Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí*. Online. 1. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019. ISBN 978-80-7603-123-4. Dostupné také z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf.
61. WOLFOVÁ, Renata a ZWINGER, Michal. *Trénink čtení s aplikací Včelka při inkluzivní výuce*. 2019. Dostupné z: https://pruvodce-vzdelavanim.cz/wp-content/uploads/2019/09/29-32_AHP_Vcelka_upr.pdf. [cit. 2024-03-14].

Obrázek 1: *Graf 4: Vývoj výsledků ČR na škálách podle účelu čtení mezi lety 2001 a 2021*

JANOTOVÁ, Zuzana; BOUDOVA, Simona; HAVLÍČKOVÁ, Martina; HALBOVÁ, Barbora; PRAŽÁKOVÁ, Dana et al. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-31-3.

Obrázek 2: *Tabulka 1: Procento studentů, kteří jsou vystaveni alespoň 1x týdně následujícím aktivitám*

LAFONTAINE, Dominique; DUPONT, Virginie a SCHILLINGS, Patricia. Does reading literacy instruction vary according to language or culture? Similarities and differences in English-, German- and French-speaking education systems in PIRLS 2016. Online. *IEA COMPASS*. 2018, č. 4. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594193.pdf>. [cit. 2024-04-22].

Obrázek 3: *Tabulka 2 Procento studentů vystavených alespoň 1x týdně čtenářským úkolům zahrnujících konstrukci a integraci čtenářských procesů*

LAFONTAINE, Dominique; DUPONT, Virginie a SCHILLINGS, Patricia. Does reading literacy instruction vary according to language or culture? Similarities and differences in English-, German- and French-speaking education systems in PIRLS 2016. Online. *IEA COMPASS*. 2018, č. 4. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594193.pdf>. [cit. 2024-04-22].

Obrázek 4: *Tabulka 3: Procento studentů vystavených alespoň 1x týdně explicitní výuce čtenářských strategií*

LAFONTAINE, Dominique; DUPONT, Virginie a SCHILLINGS, Patricia. Does reading literacy instruction vary according to language or culture? Similarities and differences in English-, German- and French-speaking education systems in PIRLS 2016. Online. *IEA COMPASS*. 2018, č. 4. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594193.pdf>. [cit. 2024-04-22].

Obrázek 5: *Graf 23: Podíl žáků, jejichž učitelé využívají uvedené činnosti při výuce čtení*

JANOTOVÁ, Zuzana; BOUDOVA, Simona; HAVLÍČKOVÁ, Martina;
HALBOVÁ, Barbora; PRAŽÁKOVÁ, Dana et al. *Mezinárodní šetření PIRLS
2021: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-
31-3.