

KVALITA POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ 2. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Marie Švrčková, Ondřej Šimik

Anotace: Příspěvek prezentuje výzkum kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků základní školy a vybrané výsledky tohoto výzkumu. Pro výzkumný záměr je počáteční čtenářská gramotnost vymezována jako mnoho-komponentový proces tvořený několika rovinami. Výsledky výzkumu se pak snažíme pojmenovat komponenty rozdílnosti v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti zkoumaného vzorku žáků. Zkoumaný vzorek žáků 2. ročníků byl výběrový. Kritériem výběru byla metoda výuky počátečního čtení, již byli tito žáci předchozím ročníku vyučováni. Použitá metodologie výzkumu byla smíšená, výzkum je deskripční zkoumané oblasti.

Klíčová slova: počáteční čtenářská gramotnost, revidovaná Bloomova taxonomie, metody výuky počátečního čtení.

Key words: initial reading literacy, revise of Bloom taxonomy, methodology of reading.

1. Úvod

Téma čtenářské gramotnosti je v současné době stále více řešenou problematikou především v kontextu s výsledky úspěšnosti českých žáků v mezinárodních výzkumech této oblasti v rámci realizovaných projektů PIRLS

Z pozice didaktiků v této oblasti upozorňujeme na skutečnost, že rozvoj čtenářské gramotnosti začíná přece mnohem dříve než ve 4. ročníku základní školy. Souhlasíme ale s tím, že 4. ročník základní školy představuje důležitý mezník ve vývoji žáka jako čtenáře, neboť

motnosti od samotného počátku školní docházky.

Koncepce výuky čtení v primární škole se od roku 1989 značně proměnila a je vyučována v tzv. gramotnostním pojetí. Důraz není kladen na zvládnutí čtení pouze jako dovednosti (tj. na úrovni techniky), ale výuka čtení je pojímána v mnohem širším měřítku, a to tak, aby prostřednictvím čteného (nebo předčítaného) byla rozvíjena celá žákova osobnost.

Dokonce lze říci, že rozvoj gramotnostních kompetencí dětí se dnes stále více přesouvá již do období předškolního vzdělávání (pregramotnost).

Čtenářská gramotnost jako taková je velmi složitý, mimořádně komplexní proces, který také úzce souvisí s psychologickými a poznávacími procesy žáka, s rozvojem myšlení, poslechu a vyjadřování, které lze při práci s textem rozvíjet mnohem dříve, než má žák osvojenou technickou stránku čtení.

Ve vzdělávacím procesu má čtenářská gramotnost nezastupitelnou funkci, neboť umožňuje žákovi (jedinci) **získávání, osvojování, zapamatování a vybavování poznatků a informací i z jiných**

2. Vymezení počáteční čtenářské gramotnosti

Období počátků rozvoje čtení je specifickou etapou primárního vzdělávání a lze je považovat za zcela samostatnou etapu (rozumíme tím období docházky do 1. ročníku a poloviny 2. ročníku základní školy).

V kontextu se začleněním této etapy do systému rozvoje gramotností jedince (z hlediska ontogenetického) používáme pro označení tohoto období přívlastek „*počáteční*“, ačkoli si uvědomujeme, že je nutné vnímat toto označení jako administrativní (Wildová, 2005).

V rámci rozvoje čtenářské gramotnosti žáka označujeme v našem výzkumném záměru toto období obdobím „*počáteční čtenářské gramotnosti*“ (*initial ready literacy*).

Zcela záměrně nepoužíváme přívlastek „*elementární*“, neboť tento termín významově označuje kvalitu čtení na základní úrovni, tj. jako „*základní dovednost identifikovat (dekódovat) jednotlivá písmena a jiné grafické znaky, rozpoznat jednotlivá slova a věty*“ (Šebešta, 2005, s. 85).

Při vymezování počáteční čtenář-

(9–10letých a 15letých žáků). Tyto výzkumy byly pro nás inspirací.

Proces učení se čtení chápeme jako velmi složitý, komplexní, mnohoúrovňový, dynamický a v čase se měnící proces, tj. proces měnící se v průběhu psychického vývoje jedince, v aktuálním čase a při každém procesu konkrétního čtení žáka.

Při práci s textem (předčítaným nebo čteným) žák musí myšlenkový obsah textu pochopit, textu porozumět, text analyzovat a hodnotit apod. Tyto **kognitivní procesy pak tvoří také složky (v našem případě roviny) počáteční čtenářské gramotnosti**. Proto se opíráme o zmiňovanou definici, neboť právě v této definici je poprvé čtenářská gramotnost vymezována pomocí tzv. **rovin**. Toto pojetí čtenářské gramotnosti také sledujeme za nejbližší českému školnímu prostředí a spíše odpovídající národním vzdělávacím podmínkám navazujícím na reformu kurikula základního vzdělávání.

Naši analýzou odborné literatury a dostupných zdrojů jsme také došli k závěru, že jednotlivé roviny počáteční čtenářské gramotnosti téměř odpovídají Bloomově revidované taxonomii kognitivních cílů výuky, a již se opíráme o tuto

- vyvozování,
- metakognice (uvědomění si),
- sdílení,
- aplikace.

V realizovaném empirickém šetření byla každá z rovin vymezena na základě specifických kritérií a ukazatelů rovin. Vymezení specifík jednotlivých rovin vzniklo v rámci výzkumného záměru OPVK „*Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*“, registrační číslo projektu CZ.1.07/1.1.00/08.0061, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, na jehož řešení se také podílíme.

3. Design empirického šetření

Hlavní empirické šetření navazovalo na výsledky pilotáže, jejímž cílem bylo **zjistit a popsat současný stav metodiky výuky počátečního čtení v 1. ročnících základní školy ČR, v době po kurikulární reformě** (tj. po zavedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, 2007), a tím zjistit nejčastěji užívanou metodu výuky počátečního čtení v 1. ročníku základní školy.

Získaná data pilotáže byla kvantita-

a metodu genetickou, v našem šetření 11 % zkoumaného vzorku respondentů (tj. 36 učitelů z 311). Použití dalších metod (např. metody sfumato nebo metody globální) bylo jen minimální.

Realizací pilotáže se nám specifikovalo obecné kritérium kvality výběru zkoumaného vzorku žáků pro hlavní empirické šetření. Za toto kritérium jsme považovali nejvíce užívanou metodu výuky čtení učitele 1. ročníku základní školy a specifické znaky didaktické práce učitelů vyučujících danou metodou čtení v 1. ročníku základní školy.

Podle tohoto kritéria jsme výzkumný vzorek žáků hlavního šetření rozdělili do tří skupin: 1. na žáky 2. ročníků, kteří byli v 1. ročníku vyučováni metodou analyticko-syntetickou v tradičním pojetí, 2. na žáky 2. ročníků, kteří byli v 1. ročníku vyučováni metodou analyticko-syntetickou v inovativním pojetí, a 3. na žáky 2. ročníků vyučované metodou genetickou (do těchto skupin byl také rozčleněn zkoumaný vzorek rodičů těchto žáků a učitelů).

Skupinu žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou jsme dále ještě rozdělili na dvě podskupiny. Výuka touto metodou byla rozdělena na dvě skupiny (vzhle-

ni čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků základní školy (tj. kvalitu sledovaných jevů a jejich vztahy k okolním jevům a okolním rovin) a **popsat stav vybraných faktorů** (školního a domácího kontextu).

Při zjišťování kvality počátečního čtení žáků 2. ročníků jsme sledovali, zdali *existuje rozdíl v kvalitě počátečního čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků základní školy porovnávaných v rámci paralelních skupin a ve kterých rovinách počátečního čtenářské gramotnosti se tyto rozdíly projevují*.

Konkrétně pak byly sledovány roviny **vztah ke čtení, porozumění textu, vyvozování, metakognice a aplikace**. Sledování kvality počátečního čtení žáků 2. ročníků nebyla rovina techniky čtení a rovin sdílení, jelikož zjišťování kvality těchto rovin bylo z hlediska našich realizačních možností a vzhledem k obsahovému vymezení kvality této roviny nemožné.

Dále bylo zjišťováno, *zdali existuje závislost mezi zjištěnou kvalitou počátečního čtení žáků 2. ročníků základní školy a domácím čtenářským zázemím*.

Za vybrané faktory školního kontextu jsme zvolili kvalitu didaktické práce učitele 2. ročníků vyučujících český jazyk a literaturu v tomto ročníku. Kvalita didaktické práce učitelů byla zjišťována na základě předem stanovených kritérií

rozdílná, tj. existuje rozdílnost v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků, kteří byli v 1. ročníku vyučováni odlišnými metodami čtení. Tato rozdílnost byla prokázána v kvalitě sledovaných rovin (v kvalitě roviny porozumění, vyvozování, metakognice a aplikace) a zároveň se odlišovala podle typů textů předkládaných jednotlivými testy.

Rovina vztah ke čtení byla zjišťována dotazníkovým šetřením. Kvalita dalších rovin pak byla určena na základě průměrných výsledků úspěšnosti žáků v jednotlivých didaktických testech. Testy byly koncipovány k odlišným druhům textů (k textu narativnímu – dějovému a textu deskriptivnímu – popisnému). V každém testu odpovídaly cca tři položky sledované rovině (položka dané roviny náležela k danému kritériu kvality roviny).

Při porovnání průměrných výsledků úspěšnosti žáků 2. ročníků v didaktických testech zjišťujících kvalitu roviny porozumění, vyvozování, metakognice a aplikace byla v řadě případů tato **odlišnost mezi výsledky žáků porovnávaných skupin také statisticky významná**. Statisticky významná odlišnost byla sle-

bylo *vybudování představy žáka o čtení* (čtení jako zdroj vnitřních zážitků, čtení jako zdroj pro život důležitých informací), *zájem žáka o čtení a vyhraněnost tohoto zájmu a čtení jako součást denních aktivit spojeno s vytvořením si vnitřní potřeby žáka*. V kvalitě této roviny byla zjištěna rozdílnost mezi komparovanými skupinami žáků. Tato rozdílnost však nebyla porovnáována na hladině statistické významnosti, neboť pro její výpočet jsme neměli potřebné hodnoty.² Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány na základě určení relativní četnosti a aritmetického průměru. Z výsledků zjištění kvality roviny vztah ke čtení se ukázalo, že žáci 2. ročníků vyučovaní metodou genetickou prokázali kladnější vztah ke čtení než žáci 2. ročníků vyučovaní metodou analyticko-syntetickou (AS) v tradičním pojetí, tj. žáci 2. ročníků vyučovaní metodou genetickou uvedli největší procentuální četnost na škále kladných odpovědí (konkrétně 73 %). Největší procentuální rozdílnost (18 %) byla prokázána v komparaci odpovědí žáků 2. ročníků vyučovaných metodou genetickou a odpověďmi žáků 2. ročníků vyučovaných metodou AS v tradičním pojetí, přestože 44,19 %

dičním pojetí pak uvedli větší procentuální část svých odpovědí na škále kladných odpovědí než žáci 2. ročníků vyučovaní metodou AS v inovativním pojetí (rozdílnost činila 6 %).

4.2 Kvalita roviny porozumění

Kvalitu roviny porozumění určovala **kategorie tzv. pokročilejšího porozumění**, tj. *dovednost žáka vyhledat explicitní informace v textu (např. postav, prostředí, okolnostní vztahy atd.), rozlišit podstatné a okrajové informace v textu, pokusit se o jejich záznam jednoduchou formou a rozpoznat základní myšlenku a poselství textu*.

Při porovnání průměrných výsledků žáků komparovaných skupin zkoumaného vzorku byla prokázána statisticky významná rozdílnost. Tato rozdílnost byla odlišná v závislosti na typu textu.

Prokazatelně lepších výsledků (vyšší úspěšnosti) dosáhly všechny skupiny žáků v testu k textu narativnímu než v didaktickém testu k textu deskriptivnímu.

Rozdíly ve výsledcích komparovaných skupin byly v didaktickém testu

votní i z četby), dovednost žáka vysvětlit příčinu a důsledek jednání postav a vztahy mezi postavami, pochopení souvislostí mezi jednotlivými dějovými sekvencemi, dovednost vyjádření se vlastním názorem k různým aspektům přečteného textu a přemýšlení nad pravděpodobností události, posouzení věrohodnosti informací z textu.

V didaktickém testu k narativnímu textu nevyšší procentuální úspěšnosti v úlohách ke sledovaným kategoriím dosáhli žáci 2. ročníků vyučovaní v 1. ročníku metodou genetickou (51,58 %), nejnížší procentuální úspěšnosti (v rámci komparovaných skupin) pak dosáhli žáci 2. ročníků vyučovaní metodou AS v tradičním pojetí (41 %).

V tomto testu byla v kvalitě této roviny prokázána statisticky významná rozdílnost (na hladině významnosti 95 %) mezi průměrnými výsledky žáků 2. ročníků vyučovaných metodou genetickou a žáky vyučovaných metodou AS v tradičním pojetí. Statisticky významná rozdílnost byla také prokázána mezi průměrnými výsledky žáků 2. ročníků vyučovaných metodou genetickou a žáky vyučovaných metodou

V didaktickém testu k deskriptivnímu textu pak nejvyšší procentuální úspěšnosti dosáhli žáci 2. ročníků vyučovaní metodou AS v inovativním pojetí (51,95 %) společně se žáky 2. ročníků vyučovaných metodou genetickou (51,94 %).

Mezi průměrnými výsledky žáků komparovaných skupin v této kategorii ale nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v didaktickém testu k textu deskriptivnímu.

4.4 Kvalita roviny metakognice

V kvalitě roviny metakognice (uvědomění si) byly sledovány kategorie, za něž jsme považovali *schopnost žáka pracovat s významovým kontextem, který mu pomáhá jak v dekodování, tak v porozumění čtenému textu, dovednost zhodnotit výsledek vlastní práce a dovednost vyhodnotit úspěšnost svého postupu, který jej dovedl k výsledku*.

Výsledky zjištění jsme dosáhli na základě vyhodnocení jednotlivých položek této roviny v obou didaktických testech (v každém testu se jednalo vždy o dvě úlohy) a zároveň jsme u každého testu porovnávali reálné do-

todou AS v inovativním pojetí (v testu k narativnímu textu byla 31 % úspěšnost, k deskriptivnímu textu 75,9 % úspěšnost). Žáci 2. ročníků vyučovaní metodou genetickou dosáhli v testu k narativnímu textu 28,57 % úspěšnosti a žáci vyučovaní metodou AS v tradičním pojetí pak v tomto testu dosáhli 10,47 % úspěšnosti. Při porovnání průměrných výsledků žáků v testu k rovině metakognice byl v tomto testu prokázán statisticky významný rozdíl mezi komparovanými skupinami žáků a to ve prospěch žáků vyučovaných v 1. ročníku metodou AS v inovativním pojetí (tab. 3).

Ačkoli průměrné výsledky žáků dosažené v úlohách této roviny v didaktickém testu k deskriptivnímu textu byly rozdílné, neprokázala se statisticky významná odlišnost mezi výsledky žáků komparovaných skupin.

V kategorii sebehodnocení žáků se při porovnání reálných výsledků žáka v didaktickém testu k narativnímu textu objektivně hodnotilo správně

Při vzájemném porovnání výsledků žáků v kategorii sebehodnocení žáka byla prokázána statisticky významná odlišnost mezi průměrnými výsledky žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou a průměrnými výsledky žáků 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou AS tradiční v didaktickém testu k textu narativnímu, přičemž žáci 2. ročníků vyučovaných v 1. ročníku metodou genetickou dosáhli v tomto případě lepších výsledků. V ostatních případech komparace statisticky významná odlišnost na hladině 95 % nebyla prokázána.

4.5 Kvalita roviny aplikace

Také v kvalitě roviny aplikace byly prokázány statisticky významné rozdíly mezi výsledky žáků komparovaných skupin, a to v obou didaktických testech.

Pro kvalitu této roviny byly stanoveny kategorie jako *dovednost žáka pracovat s informacemi na základě čteného textu žákem* (např. v rámci rozvoje mezipředmětových vztahů), *dovednost získávat informace a zážitky prostřednictvím vlastní četby a dovednost aplikace získaných informací v denních situacích*.

a v didaktickém testu k deskriptivnímu textu pak 70 %).

Žáci 2. ročníků vyučovaní metodou AS v inovativním pojetí dosáhli úspěšnosti v didaktickém testu k narativnímu textu 61,84 % a v testu k deskriptivnímu textu 71,43 %. Při vzájemné komparaci průměrných výsledků žáků všech skupin byla u obou testů prokázána statisticky významná odlišnost ve prospěch žáků 2. ročníků vyučovaných metodou genetickou, a to v obou didaktických testech (tab. 5 a tab. 6).

Tab. 5. Znázornění statisticky významné rozdílnosti mezi aritmetickými průměry výsledků žáků 2. ročníků ZŠ v kvalitě roviny aplikace v didaktickém testu k textu narativnímu. Statisticky významná rozdílnost mezi průměrnými výsledky žáků je označena * ($p < 0,005$).

Žáci 2. ročníků vyučovaní metodou:	genetickou	AS inovativní
genetickou	—	—
AS inovativní	0,003*	—
AS tradiční	0,000007*	0,163

Tab. 6. Znázornění statisticky významné rozdílnosti mezi aritmetickými průměry výsledků žáků 2. ročníků ZŠ v kvalitě roviny aplikace v didaktickém testu k textu deskriptivnímu. Statisticky významná rozdílnost mezi průměrnými výsledky žáků je označena * ($p < 0,005$).

Žáci 2. ročníků vyučovaní metodou:	genetickou	AS inovativní
genetickou	—	—
AS inovativní	0,023*	—
AS tradiční	0,009*	0,779

školy jsme také sledovali, zda kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků zkoumaného vzorku je závislá na kvalitě domácího čtenářského zázemí.

U všech komparovaných skupin bylo dotazníkovým šetřením a rozhovory s rodiči zjišťována kvalita domácího čtenářského zázemí.

Za indikátory určující kvalitu domácího čtenářského zázemí žáků jsme považovali *činnosti podporující čtení dítěte (společné čtení, předčítání rodičů, domácí příprava žáka na školu aj.), vlastní čtenářské aktivity rodičů a kvalitu vztahu mezi domovem a školou (např. spolupráce rodiny se školou, mimoškolní čtenářské aktivity žáků)*.

Získaná data byla vyhodnocena

na základě určení střední hodnoty (relativních četností) odpovědí rodičů. Z těchto výsledků vyplývá, že kvalita domácího čtenářského zázemí žáků 2. ročníků srovnávaných v jednotlivých sledovaných skupin rodičů jen mírně odlišovala.

Celkově lepší klima domácího prostředí středí podporující čtenářství žáků 2. ročníků se ukázalo u rodičů žáků 2. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou inovativní (což bylo pozorovatelné také u dílčích výsledků žáků této skupiny v rovině vztahu ke čtení). Pro zjištění zá-

Námi realizovaným empirickým šetřením jsme se také pokusili navázat na rozsáhlý výzkum Radky Wildové z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, který byl jedním z mála výzkumů zabývajících se problematikou počáteční čtenářské gramotnosti. Zejména pro vytvození patřičných tezí a doporučení využitelných jak v pedagogické teorii, tak v pedagogické praxi považujeme za více než nutné co nejdokonalejší zmapování současné pedagogické reality v této

oblasti (především z důvodu dopadu vlivu transformace kurikula pro základní vzdělávání po roce 2007). Jedině tak lze vymezit platné a efektivní závěry, kterými se budeme moci dále řídit při zefektivňování vzdělávání na všech úrovních. Výstupy šetření budou použity jak pro zvýšení kvality školní praxe, tak pro zkvalitnění přípravy a vzdělávání budoucích učitelů, studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy.

LITERATURA

- BYČKOVSKÝ, P., KOTÁSEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, s. 227–274. ISSN 1211-4669.
- DOLŽALOVÁ, J. *Proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.
- GAVORA, P. *Žák a text*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladatelství, 1992. 127 s. ISBN 80-08-00333-2.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha : ČŠI, 2010. [online]
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha : ÚIV, 2005. 62 s. ISBN 80-211-0486-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci – didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.
- WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-103-6.
- WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2005. 213 s. ISBN 80-7290-228-8.