

Čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie v kontextu současného českého kurikula

Dana Vicherková, Vlasta Řeřichová

Abstrakt

Příspěvek se věnuje tématu, které bývá v české pedagogice nahlíženo v souvislosti s pojmem čtenářská gramotnost a diskutováno s odkazem na výsledky, jež přináší mezinárodní srovnávací šetření čtenářské gramotnosti PISA. V první části přibližuje pojetí termínů čtenářská kompetence a čtenářské strategie a zmiňuje vybrané přístupy k jejich klasifikaci. Druhá část příspěvku komentuje z pohledu zvoleného tématu nejnovější úpravy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který vstoupí v platnost ve školním roce 2016/2017.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence, čtenářské strategie, klíčové kompetence, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Literacies, competencies and strategies of readers in the context of current Czech curriculum

Abstract

This paper deals with the topic that is in the Czech education seen in context with the notion of reading literacy and discussed with reference to the results provided by the international comparative survey of reading literacy PISA. The first part describes the concepts of reading competence and reading strategies and mentions selected approaches to their classification. The second part – from the perspective of the chosen topic – discusses the latest adjustments of the Framework educational program for basic education which will be valid in the school year 2016/2017.

Keywords: reading literacy, reading competence, reading strategies, key competencies, Framework Educational Programme for Basic Education.

Úvod

Čtenářská gramotnost je v dnešní společnosti vnímána jako celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka, ve které se profiluje úroveň dovednosti pracovat s rozsáhlými objemy informací, dovednosti orientovat se v nich, vyvodit závěry a na jejich základě se správně rozhodnout. Navzdory dostupnosti informací zprostředkovaných tradičními způsoby i moderními informačními technologiemi však v současnosti zjišťujeme především u žáků 2. stupně základní školy a školy střední pokles čtenářské gramotnosti, který se projevuje jako nedostatečná dovednost čtení s porozuměním a který negativně ovlivňuje úroveň jejich komunikativní kompetence. Široká škála čtenářských dovedností, jak upozorňuje např. zpráva Výzkumné agentury pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast z roku 2011, je přitom nezbytná jak pro osobní i sociální realizaci jednotlivce, tak pro jeho život ve společnosti (EACEA 2011, s. 7).

Otázky spojené s porozuměním textu a využitím získaných informací byly a stále jsou předmětem zájmu četných filozofů, lingvistů, literárních vědců, pedagogů, sociologů, psychologů a dalších (Starý & Laufková, 2015; Zápotočná, 2015; Hejsek, 2015). Např. slovenský pedagog Gavora uvádí: „Porozuměním textu se žák dostává ‚dovnitř‘ textu, odrývá jeho obsah, a tím se dostává k poznání. Text je kulturní nástroj, který rozvíjí žáka, posouvá jeho horizont a obohacuje ho. Čtení textu je proto kulturní praxí, je to čerpání z výdobytků poznání lidstva v širokém smyslu slova.“ (Gavora, 2003, s. 113).

1 Čtenářská kompetence a čtenářské strategie

Pojem čtenářská kompetence lze podle Švrčkové (2011) chápat jako komplex kompetencí skládajících se z dílčích složek – dovedností číst, kompetence číst s porozuměním běžné texty různé úrovně a kompetence číst texty literární. Lederbuchová (2004) charakterizuje – především v souvislosti s četbou uměleckých textů – čtenářskou kompetenci jako celkovou, především dlouhodobě utvářenou připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Poznamenává, že její kvalita závisí na osobnostních dispozicích čtenáře, a to především psychických – na stavu a druhu emocionality, temperamentu, obrazotvornosti, úrovni intelektu, na znalosti významového bohatství jazyka, na vzdělanosti a na sociálním postavení. Do úrovně čtenářské kompetence se promítají i životní zkušenosti a preferované životní hodnoty, literární vkus, čtenářské zkušenosti a literární vzdělanost. (Lederbuchová, 2004). Obě uvedená pojetí nacházejí ve vzdělávacím procesu základní školy své opodstatnění, neboť ve výuce se žáci setkávají s různými typy textů, uměleckých i neuměleckých, souvislých i nesouvislých.

Čtenářské postupy, které pomáhají lépe porozumět textu a zvyšují úroveň čtenářské kompetence, jsou označovány termínem čtenářské strategie. „Čtenářské strategie jsou vědomé a cílené pokusy kontrolovat a modifikovat čtenářovo dekodování textu, porozumění jednotlivým slovům a celému textu.“ (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). Přestože by výuka čtenářských strategií měla být jednou z priorit základního vzdělávání, v českém prostředí není tato problematika zatím podrobněji rozpracována. O vybraných zahraničních přístupech uplatňovaných při rozvoji čtenářských strategií žáků informují Whitcroft (2015) a Najvarová (2008, 2010), která rovněž realizovala výzkum zaměřený na čtenářské strategie žáků 1. stupně základní školy. Teoretické zázemí čtenářských strategií nachází autorka v konstruktivistických teoriích individuálního učení a s odkazem na četné zahraniční studie zpřesňuje chápání čtenářských strategií, pro něž je charakteristická záměrnost, a čtenářských dovedností jako automatických činností, které vedou k dekodování textu a porozumění a jsou uplatňovány bez vědomé kontroly. Čtenářských strategií využívá čtenář zejména v těch situacích, kdy je „konfrontován s textem vysoké obtížnosti a dosud uplatňované postupy (čtenářské dovednosti) selhávají. Proto hledá způsob, jak textu porozumět, záměrně využívá strategie, které by mu mohly pomoci k dosažení cíle.“ (Najvarová, 2010, s. 51).

Čtenářské strategie lze klasifikovat podle řady hledisek. Jedním z nich, jak upozorňují Najvarová (2010) a Švrčková (2011), je klasifikace podle typu čtení, tedy skutečnosti, zda se jedná o čtení kurzorické, čtení statarické, čtení selektivní, čtení porovnávací nebo čtení studijní. Každý z těchto typů čtení sleduje při práci s textem jiný cíl, a proto vyžaduje odlišné strategie.

Gavora (2003), Schenk (2009) a další autoři třídí čtenářské strategie z hlediska fází čtenářského procesu a zmiňují strategie, které žák užívá: (a) při přípravě na čtení, kdy si utváří představu o textu a upřesňuje si cíl čtení, (b) během čtení, kdy pracuje s informač-

ní prognózou a monitoruje získané informace např. kladením otázek, (c) ve fázi reflexe přečteného, kdy hodnotí, zda a jak dosáhl cíle čtení. Ze zahraničních přístupů ke klasifikaci čtenářských strategií podle fází čtenářského procesu je často citováno i členění Tompkins (2006, In Najvarová, 2010), která uvádí osm čtenářských strategií vedoucích čtenáře k porozumění textu – předpovídání, propojování informací, vizualizaci, kladení otázek, identifikaci hlavních myšlenek, tvorbu souhrnů, kontrolování a hodnocení.

Čtenářské strategie lze rovněž klasifikovat podle přístupů k učení z textu. Čáp a Mareš (2007) rozlišují v tomto kontextu dva typy učení z textu. Je to jednak povrchový styl vyznačující se mechanickým, pamětním učením předložených informací bez pochopení smyslu čteného, kdy čtenář např. jen nalézá správné odpovědi v textu a učí se informace doslovně zpaměti. Jeho protikladem je hloubkový styl charakteristický snahou o porozumění souvislostem mezi informacemi v textu a porozumění souvislostem mezi informacemi získanými čtením textu a vnějším světem. V rámci obou stylů jsou využívány různé čtenářské strategie, např. strategie kognitivní, kompenzační, paměťové, metakognitivní, afektivní a sociální.

2 Čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie v kontextu současného českého kurikula

Domácí i zahraniční odborná literatura zabývající se čtenářskou gramotností nejčastěji odkazuje na definici koncipovanou pro potřeby výzkumů PISA (Programme for International Student Assessment): „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ (Palečková, Tomášek, & Basl, 2010, s. 12). Tuto definici v roce 2010 doplnil, resp. komplexněji vymezil odborný panel Výzkumného ústavu pedagogického: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Šlapal et al., 2012, s. 10). Její autoři přihlédlí k upravenému výkladu definice čtenářské gramotnosti v dokumentech PISA (srov. PISA: Koncepční rámec čtenářské gramotnosti v šetření PISA, 2013), podrobněji popsali jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti a zdůrazňují, že neopominutelnou rovinou čtenářské gramotnosti je vztah ke čtení projevující se vnitřní potřebou číst a potěšením z četby.

Rozvoj čtenářské gramotnosti, jak upozorňují např. Gavora a Zápotočná (2003), Homolová (2010), Švrčková (2011), Zápotočná (2012), Metelková Svobodová (2013) a Cibáková (2015), má ve vzdělávacím procesu základní školy stěžejní a nezastupitelné místo. Adekvátní úroveň čtenářské gramotnosti umožňuje žákům nejen získávání,

zapamatování a vybavování informací a poznatků patřících k základům všeobecného vzdělání, ale je také nezbytným předpokladem k osvojení jednotlivých klíčových kompetencí vymezených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV). Dostačující úroveň čtenářské gramotnosti je základní podmínkou pro rozvoj kompetence k učení – nejnovější verze RVP ZV, která vstoupí v platnost 1. 9. 2016, uvádí, že na konci základního vzdělávání by měl žák především umět využívat vhodné metody a strategie učení, měl by umět vyhledávat a třídit informace, propojovat je do širších souvislostí a efektivně je využívat v procesu učení i v praktickém životě. Kompetence k řešení problémů mimo jiné předpokládá, že žák je schopen vyhledávat a posuzovat informace vhodné k řešení problémů. Adekvátní úroveň čtenářské gramotnosti vyžaduje i rozvoj komunikativní kompetence směřující k tomu, aby žák rozuměl různým typům textů a záznamů a dokázal je využít ke svému rozvoji i k aktivnímu zapojení do společenského dění. Dostačující úroveň čtenářské gramotnosti je rovněž nezbytnou podmínkou pro naplňování jednoho z dílčích cílů rozvoje kompetence občanské, kterým je budování respektu žáků ke kulturním tradicím našeho národa a jejich pozitivního vztahu ke kultuře a umění. Odpovídající úroveň čtenářské gramotnosti předpokládají i dílčí součásti kompetence pracovní, zejména dovednost využívat znalosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech pro přípravu na své další vzdělávání a profesní rozvoj (RVP ZV, 2016). Osvojování klíčových kompetencí má nadpředmětovou povahu a k jejich rozvoji by mělo docházet ve všech vzdělávacích oborech. O to naléhavější se jeví potřeba do dokumentu vymezujícího obsah základního vzdělávání problematiku čtenářské gramotnosti systematicky, uceleně a s uplatněním komplexního přístupu zapracovat.

Pokud jde o termíny čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie, ani nejnovější verze RVP ZV s nimi v podstatě nepracuje. Ke čtenářské gramotnosti v něm sporadicky odkazují – a to již po úpravě provedené v roce 2013 – jen dva doplňující vzdělávací obory, Etická výchova a Filmová/Audiovizuální výchova, které navíc nepatří k povinným součástem základního vzdělávání. Charakteristika vzdělávacího oboru Etická výchova obsahuje informaci, že etická výchova umožňuje zároveň rozvíjet čtenářskou gramotnost ve smyslu porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě. V charakteristice vzdělávacího oboru Filmová/Audiovizuální výchova je čtenářská gramotnost zmíněna v souvislosti s využíváním odborných a kritických textů při osvojování si dovednosti detailně interpretovat filmová/audiovizuální díla.

Ani termíny čtenářská kompetence a čtenářské strategie nejsou v nově upraveném RVP ZV explicitně formulovány, přestože se jejich obsah promítá do pojetí a cílů základního vzdělávání, do charakteristik klíčových kompetencí, do vymezení očekávaných výstupů a obsahu učiva ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura a zčásti i dalších vzdělávacích oblastí/oborů. V tomto směru tedy nově upravený RVP ZV nenaplnuje očekávání učitelů, kteří absenci jednotného a přesného vymezení termínů čtenářská

gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie a jejich implementaci do kurikula dlouhodobě pocítují jako nedostatek negativně se promítající do tvorby školních vzdělávacích programů, do přípravy na výuku i do jejího průběhu. Z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků neakceptuje upravený RVP ZV ani výsledky domácích a zahraničních výzkumů zaměřených na tuto problematiku a nereaguje ani na zkušenosti a podněty z praxe publikované v odborném tisku, prostřednictvím internetu či formou nejrůznějších metodických materiálů pro učitele.

Pro srovnání uvádíme v tabulce 1 očekávané výstupy pro 1. období formulované v RVP ZV pro vzdělávací oblast Český jazyk a literatura, jež se vztahují k rozvoji čtenářské gramotnosti, a výstupy pro totéž období, které konkretizuje Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti zpracovaná kolektivem autorů vedeným M. Šlapalem, H. Košťálovou a O. Hausenblasem (Šlapal et al., 2012).

Tab. 1

Očekávané výstupy v RVP ZV 2016 a Metodice rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti (Šlapal et al., 2012)

RVP ZV 2016 – český jazyk a literatura očekávané výstupy pro 1. období	Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti – český jazyk a literatura očekávané výstupy pro 1. období
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • plynule čte s porozuměním texty přiměřeného obsahu a náročnosti; • čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku; • vyjadřuje své pocity z přečteného textu; • rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění; • pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností. <p>Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:</p> <p>Žák:</p> <p>ČJL-3-3-01p pamatuje si a reprodukuje jednoduché říkanky a dětské básně</p> <p>ČJL-3-3-02p reprodukuje krátký text podle otázek a ilustrací – při poslechu pohádek a krátkých příběhů udržuje pozornost</p>	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • samostatně, případně s využitím konzultace s učitelem nebo spolužákem, si vybírá knihy a texty, které mu přinášejí zážitek z četby; • vytrvá při čtení delších textů (30–40 minut), využívá nabízené příležitosti ke čtení ve škole i doma; • vede si záznamy o četbě; • klade otázky k textu, které vedou k porozumění obsahu a významu textu; • zformuluje (ústně nebo písemně) hlavní myšlenku textu; • u beletristického textu převypráví děj, popíše a jednoduše charakterizuje hlavní postavy, uvede místo a čas děje; • u odborného textu odliší podstatné informace od ostatních; • pro porozumění textu využívá svých znalostí o struktuře textu (název, členění na odstavce, klíčová slova, tučně tištěná písmena...); • volí strategie, které mu usnadňují porozumění textu (např. vrací se v textu, klade si otázky, podtrhává si v textu, hledá klíčové pojmy a vztahy mezi nimi, pokouší se o sumarizaci, aktivizuje a zapojuje své dosavadní vědomosti, zkušenosti a postoje...); • samostatně si stanovuje své čtenářské cíle a pravidelně reflektuje průběh svého čtení a čtenářství;

	<ul style="list-style-type: none"> • na základě čteného textu vyslovuje své domněnky a hypotézy týkající se příčin a následků děje a jednání postav, které porovnává se svou předchozí čtenářskou a životní zkušeností; • využívá svých zkušeností s různými druhy textů k dalšímu učení – k obohacení vlastního vyjadřování a k tvořivým činnostem (výtvarným, hudebním, dramatickým, při psaní vlastních textů); • využívá různé grafické organizéry k vizualizaci (znázornění) čteného nebo systematizaci hlavních myšlenek; • diskutuje o přečteném, vyjadřuje své pocity a dojmy z přečteného; propojuje je se svými vlastními životními a čtenářskými zkušenostmi.
--	--

Šlapal et al. (2012) také předkládají návrhy dalších výstupů, které upozorňují na možnosti cíleného, komplexního a kontinuálního rozvoje čtenářské gramotnosti nejen v rámci výuky českého jazyka a literatury, ale i v dalších vyučovacích předmětech. Jako příklad uvádíme navrhované výstupy pro vzdělávací obor Dějepis a vzdělávací oblast Člověk a příroda na 2. stupni ZŠ.

Tab. 2

Očekávané výstupy pro 2. stupeň základního vzdělávání pro vzdělávací obor Dějepis a vzdělávací oblast Člověk a příroda zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií žáků (Šlapal et al., 2012)

Dějepis – očekávané výstupy pro 2. stupeň	Člověk a příroda – očekávané výstupy pro 2. stupeň
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozpoznává v textech a dalších uměleckých dílech obecně sdílené symboly, hledá jejich význam, případně je porovnává s dobovým významem a kontextem; • odhaduje autorský záměr a působení textu na adresáta; • reflektuje účinky dobových textů (včetně literárních, propagandistických...) na společenskou atmosféru; • porovnává různá podání a stanoviska v textech zabývajících se stejnou událostí (osobností, jevem); • pro poznání současnosti a minulosti využívá stále širší okruh zdrojů (včetně primárních a sekundárních pramenů), nalézá a vysuzuje z nich informace (fakta), odhaduje názory, postoje autora textu, vyslovuje své domněnky a hypotézy; • získává informace z nelineárních zdrojů (texty, tabulky, grafy, mapy, karikatury), u dobových zdrojů zohledňuje dobové myšlení a vidění světa; 	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vybírá si odborné či populární naučné texty, které jsou pro něj zároveň zdrojem poznání i prožitku z četby; • před čtením prohlíží rozsáhlejší strukturovaný text, využívá jeho strukturu (nadpisy, grafy, tabulky, obrázky, vzorce) k předvídání a podle účelu svého čtení vyhledává důležitá místa v textu; • vizualizuje přečtené prostřednictvím náčrtů, grafů, symbolů ...; • při kladení otázek k textu používá správné odborné termíny; • při kladení otázek za text dodržuje odborný rámec popisovaného přírodního jevu a prostředí; • hodnotí autorský záměr (např. manipulace, vystrašení, pobavení, vyvolání diskuse), dává ho do kontextu společenského, situačního, ...; • ověřuje vlastní hypotézu v textu, experimenty, měřením;

<ul style="list-style-type: none"> • jako výsledek práce s textem (pramenem, nelineárním zdrojem) sám vytváří jednoduchá schémata (časová osa, jednoduché porovnávací grafy, tabulky. . .); • získává informace za určitým záměrem z více zdrojů, propojuje je a využívá (např. prezentuje je ostatním, vytváří vlastní texty. . .); • pro porozumění textu využívá svých znalostí o struktuře textu (název, členění, klíčová slova, druh textu. . .); • rozlišuje v textu mezi fakty a názory; sleduje, zda jsou názory podloženy argumenty; • čte text s vědomím, že se může jednat o autorovu interpretaci historických událostí. 	<ul style="list-style-type: none"> • využívá alespoň dva nelineární zdroje (graf, schéma, náčrt, tabulka, mapa) k získání informací a jejich interpretaci; • hodnotí důvěryhodnost získaných informací, jejich vztahů a souvislostí, souhlas či nesouhlas dokládá argumenty; • po přečtení uspořádá kroky přírodního procesu, určí příčinu a následek jevu; • informace získané z odborných a populárně naučných textů zpracovává do podoby vlastních výstupů (textů, prezentací); • informace z četby kriticky vyhodnocuje a využívá k aktivnímu jednání ve škole i ve svém životě.
---	---

V RVP ZV jsou očekávané výstupy vzdělávacího oboru Dějepis a vzdělávací oblasti Člověk a příroda stanoveny s důrazem na faktografii (např. žák popíše a demonstroe průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky, rozpozná základní znaky jednotlivých kulturních stylů a uvede jejich představitele a příklady kulturních památek, vysvětlí podstatu jednoduchých potravních řetězců v různých ekosystémech a zhodnotí jejich význam, uvede příklady kladných i záporných vlivů člověka na životní prostředí a příklady narušení rovnováhy ekosystému) a k potenciálu učiva pro rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií žáků nepřihlíží.

V oblasti literární výchovy má žák podle RVP ZV na konci 2. stupně uceleně reprodukovat přečtený text, má umět jednoduše popsat strukturu a jazyk literárního díla, interpretovat vlastními slovy smysl díla a rozpoznat základní rysy výrazného individuálního stylu autora. Má být schopen ústně i písemně formulovat dojmy ze své četby, tvořit vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie, rozlišovat literaturu hodnotnou a konzumní (s argumentací svého názoru), rozlišit základní literární druhy a žánry (porovnat je i jejich funkci), porovnat různá ztvárnění téhož námětu v literárním a dramatickém zpracování. Má umět vyhledat informace v různých typech katalogů, v knihovně a v dalších informačních zdrojích a má mít vytvořený pozitivní vztah k literatuře. V oblasti komunikační a slohové výchovy má žák na konci 2. stupně odlišit ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, má být schopen ověřit fakta pomocí otázek nebo porovnáním s dostupnými informačními zdroji, má umět rozlišit subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr, rozpoznat manipulativní komunikaci v masmédiích (zaujímat k ní kritický postoj), má umět využívat základů studijního čtení (s vyhledáváním klíčových slov, formulací hlavní myšlenky textu, vytvořením otázek, výpisků, výtahu k přečtenému textu) a uspořádat informace v textu s ohledem na jeho účel (vytvořit koherentní text dle zadaných pravidel).

V kontextu výše uvedených očekávaných výstupů vzdělávacího obsahu oboru Český jazyk a literatura je patrné, že ani v nově upraveném RVP ZV nejsou termíny vztahující

se ke čtenářské gramotnosti a čtenářských strategiím jednoznačně vymezují a RVP ZV v tomto směru neposkytuje učitelům potřebnou oporu. To může přinést zvýšené nároky na jejich přípravu, může vést k nejednoznačnosti výkladu RVP ZV a k neúplnému či nepřesnému přenosu závazných kurikulárních požadavků do praxe.

Závěr

Posláním školy je vybudovat základ všech druhů gramotnosti a vytvářet předpoklady pro celoživotní učení žáků. Rozvoj čtenářské gramotnosti je jevem komplexním, více-dimenzionálním, a jeho přesah do výuky dalších školních předmětů je jednou z důležitých podmínek dosažení potřebné úrovně čtenářských strategií nezbytných pro další vzdělávání a každodenní život. RVP ZV, který vstoupí v platnost 1. 9. 2016, však zatím nerespektuje dostatečně podněty odborné veřejnosti a požadavky pedagogické praxe a prohlubuje tím nejednotnost a nekonceptnost v přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy. Jeho další úprava by měla v duchu deklarované otevřenosti a přístupnosti k možným inovacím na tento nedostatek co nejdříve reagovat.

Tento příspěvek vznikl jako součást řešení projektu IGA_PdF_2016_021 Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání řešeného v rámci specifického výzkumu na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Literatura

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), pp. 364–373. Dostupné z <http://northfield-townshipschools.pbworks.com/f/Difference+between+reading+skills+and+strategies.pdf>.
- Cibáková, D. (2015). *Možnosti a realizácie rozvíjania porozumenia vecných textov u žiakov primárnej školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- EACEA. (2011). *Teaching reading in Europe: contexts, policies and practices*. Brussels: Education, audiovisual and culture executive agency.
- Gavara, P. & Zápotočná, O. (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- Hejsek, L. (2015). Porozumění textu v kontextu vybraných teorií a modelů zpracování informací. In Cibáková, D. et al. (2015). *Recepte textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Homolová, K. (2010). *Uživatelská propedeutika*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Klumparová, Š. (2009). *Čtenářské kompetence adolescentů* (Disertační práce). Dostupné z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1339500526.pdf>.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha. O čtenářích jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o.

- Metelková Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* (Disertační práce). Dostupné z http://www.is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf.
- Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 49–65.
- Palečková, J., Tomášek, V. & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- PISA: Koncepční rámec čtenářské gramotnosti v šetření PISA. (2013). Dostupné z <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Methodika-setreni/Koncepcni-ramec-ctenarske-gramotnosti-v-setreni-PI>.
- Průvodce upraveným RVP ZV od září 2016*. Praha: MŠMT ČR. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pruvodce-upravenym-rvp-zv-od-zari-2016?source=rss>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2013). Praha: MŠMT ČR. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2016). Praha: MŠMT ČR. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.
- Schenk, K. (2009). *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine didaktik des Schriftspracherwerbs*. Schorndorf: Schneider Verlag Hohengehren HmbH.
- Starý, K. & Laufková, V. (2015). Porozumění textu ve škole. *Orbis scholae*, 9(3), 7–11.
- Šlapal, M. et al. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín.
- Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merrill/Prentice Hall.
- Whitcroft, L. (2015). Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody. *Orbis scholae*, 9(3), 39–51.
- Zápotočná, O. (2015). Teoretické modely porozumenia textu a ich interpretácie v školskom vzdelávaní. *Orbis scholae*, 9(3), 13–26.

Kontakt

Mgr. Dana Vicherková
Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
E-mail: vicherekm@c-box.cz

doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
Katedra českého jazyka a literatury PdF UP
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
E-mail: vlasta.rerichova@upol.cz