



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

POUŽITÍ ICT A MOBILNÍCH (DOTYKOVÝCH) ZAŘÍZENÍ VE VÝUCE MATEŘŠTINY PŘI BUDOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZŠ

RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ



ČÍSLO OPERAČNÍHO PROGRAMU: CZ.1.07
NÁZEV OPERAČNÍHO PROGRAMU:
OP VZDĚLÁVÁNÍ PRO KONKURENCESCHOPNOST
ČÍSLO PRIORITY OSY: 7.1
ČÍSLO OBLASTI PODPORY: 7.1.3

CHYTRÍ POMOCNÍCI VE VÝUCE ANEB VYUŽÍVÁME ICT JEDNODUŠE A KREATIVNĚ

REG. Č. CZ.1.07/1.3.00/51.0009

OSTRAVA 2015



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



UNIVERSITAS
OSTRAVIENSIS

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

POUŽITÍ ICT A MOBILNÍCH (DOTYKOVÝCH) ZAŘÍZENÍ VE VÝUCE MATEŘŠTINY PŘI BUDOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZŠ

RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ

ČÍSLO OPERAČNÍHO PROGRAMU: CZ.1.07

NÁZEV OPERAČNÍHO PROGRAMU:

VZDĚLÁVÁNÍ PRO KONKURENCESCHOPNOST

ČÍSLO PRIORITY OSY: 7.1

ČÍSLO OBLASTI PODPORY: 7.1.3

**CHYTŘÍ POMOCNÍCI VE VÝUCE ANEB VYUŽÍVÁME ICT JEDNODUŠE
A KREATIVNĚ**

REGISTRAČNÍ ČÍSLO PROJEKTU: CZ.1.07/1.3.00/51.0009

OSTRAVA 2015

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky

Recenzent: doc. PhDr. Milena Krobotová, CSc.

POUŽITÉ GRAFICKÉ SYMBOLY



Průvodce studiem



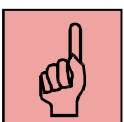
Cíl kapitoly



Klíčová slova



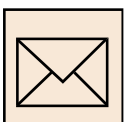
Čas na prostudování kapitoly



Pojmy k zapamatování



Shrnutí



Korespondenční úkol



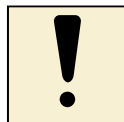
Doporučená literatura



Otázky k zamyšlení



Část pro zájemce



Úlohy k textu

Obsah

Slovo úvodem.....	6
1 Čtenářská gramotnost, její vymezení a školské prostředí	7
1.1 Vymezení čtenářské gramotnosti	7
<i>Shrnutí kapitoly</i>	17
2 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA.....	19
<i>Shrnutí kapitoly</i>	22
3 Strategie rozvíjení čtenářské dovednosti	24
3.1 Situace v Moravskoslezském kraji	24
3.2 Návrh pracovního listu	26
<i>Shrnutí kapitoly</i>	32
Seznam citované a doporučené literatury.....	34

Slovo úvodem

Milí absolventi kurzu,

dostává se Vám do rukou materiál, který představuje základní kostru studijních materiálů dostupných v LMS kurzu *Použití ICT a mobilních (dotykových) prostředků ve výuce mateřštiny při budování čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ*. Klademe si za cíl soustředit se především na vymezení základních pojmů, které se váží k aktuálnímu tématu, jímž čtenářská gramotnost nepochybně je. Činíme tak především na základě zkušeností, které jsme v průběhu jednotlivých kurzů měli možnost získat. Není rozhodně možné žákovské čtenářské dovednosti rozvíjet pouze intuitivně a bez potřebného teoretického zázemí, které umožňuje přesně pojmenovat činnosti, s nimiž se by žáci ve výuce mateřského jazyka měli setkávat mnohem častěji.

Zajisté se shodneme na tom, že schopnost číst s porozuměním vnímáme jako nezbytnou součást kvalitního života jednotlivce ve společnosti. V rámci jejího systematického a promyšleného zkvalitňování je potřeba počítat jak s činiteli ovlivňujícími tvorbu a následnou realizaci kurikula, tak s učiteli v praxi, tedy s Vámi. Měli byste být skutečně platným prvkem celého procesu. Stanete se jím teprve tehdy, bude-li Váš přístup k výuce čtení a čtenářské gramotnosti poučený. Je totiž nezpochybnitelné, že role učitelů je ve zmiňovaném procesu dominantní.

Z toho důvodu je studijní materiál koncipován tak, aby poskytl validní informace, na nichž vystavíte svou schopnost zařazovat do výuky pouze kvalitně zpracované materiály (vlastní či z jiných zdrojů), tzn., měli byste zvládnout posoudit jejich úroveň. Současně si klademe za cíl učinit nabídku dalších možností zatraktivňování výuky mateřštiny prostřednictvím využití moderních mobilních (dotykových) prostředků a dalších ICT.

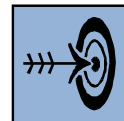
Věřím, že se vzniklý materiál stane přínosnou pomůckou.

autorka

1 Čtenářská gramotnost, její vymezení a školské prostředí

Cíl kapitoly

Cílem první kapitoly je seznámení se s aktuálně platnými pohledy českých a slovenských didaktiků na problematiku rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku. Primárně bude pozornost soustředěna na vybrané faktory školského prostředí, na něž ukazují také výstupy reprezentativního mezinárodního výzkumu PIRLS.



Klíčová slova

gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost, porozumění textu, postupy porozumění, mezinárodní výzkum PIRLS a PISA



Čas na prostudování kapitoly

Studium této kapitoly je náročnější pro ty, kteří se doposud v této problematice neorientují. Nenechte se však odradit, seznámení se s teoretickou pasáží napomůže porozumění náplni kapitol navazujících.



1.1 Vymezení čtenářské gramotnosti

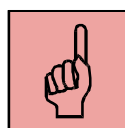
Z pedagogicko-didaktického hlediska je třeba gramotnost pojímat jako dovednost, která nemůže být považována za dispozici vrozenou. Jedná se o dovednost, již žáci získávají v průběhu vzdělávání v etapách, které do značné míry korespondují s pojetím P. Gavory (viz dále) a které jsou v rámci základního vzdělávání také charakterizovány specifickými dovednostmi. **Základní** či **počáteční čtenářská gramotnost** (srov. R. Wildová; Z. Křivánek, in J. Průcha (ed.), 2009, s. 230–234) je žáky osvojována v **období počátečního čtení** a je těsně spjata s nácvikem techniky čtení. Úspěšné zvládnutí této etapy žák prokazuje reprodukováním zapamatovaných informací z přečteného textu.



Navazující etapa bývá ve školském prostředí nazývána jako **gramotnost čtenářská**. Žák by si měl v tomto období osvojit dovednost pronikat do struktury textu hlouběji a naučit se využívat obsah přečteného pro svou potřebu, tzn., měl by mít pod vedením učitele možnost naučit se cíleně rozvíjet vlastní vědomosti na základě informací získaných z textu a uplatňovat je pak v běžném životě. Tuto dovednost pokládáme za nepostradatelný předstupeň související s možností dále se vzdělávat a získat nezbytné

základy i pro vzdělávání celoživotní. Touto cestou tedy žák logicky směřuje ke gramotnosti funkční.

Stejně jako se drobně odlišují představy o modelech gramotnosti, také v definování pojmu čtenářská gramotnost zaznamenáváme různě pojatá vymezení. Pro naše potřeby využíváme i **definici mezinárodních studií PIRLS a PISA**, které termín zavedly, intenzivně s ním pracují a jeho obsah zároveň výrazně ovlivňují. Ve vztahu k mezinárodním výzkumům považujeme za nezbytné mj. i to, abychom dokázali zasadit užívané pojmy do potřebných souvislostí. Konkrétně se jedná o termíny **čtení**.



Jak bylo uvedeno dříve, počáteční čtení si žák osvojuje na počátku povinné školní docházky. Podle **Gavorova členění** jej lze řadit do modelu **základní** (bázové) **gramotnosti**. Samotný pojem čtení (bez jakéhokoli přívlastku) byl přibližně do 80. let 20. století vnímán jako dešifrování významu přečteného textu tak, jak ho zakódoval jeho autor. Nebyla připouštěna možnost, že by v něm jednotliví čtenáři mohli spatřovat odlišný význam, jenž zohledňuje rozdílnost jejich znalostí, postojů, životních zkušeností aj. Konstruktivistický náhled na čtení však zahrnuje i tyto faktory a upozorňuje na možnost subjektivní interpretace. Požaduje proto neupírat žákům možnost individuálního přístupu k významu textů. Také např. P. Gavora (2003, s. 114) tvrdí, že cílem není jen získání informace, ale primárně se jedná o její transformaci, přičemž „každý čtenář si v duchu vytváří vlastní verzi (interpretaci textu)“.

V souvislosti s tím musíme připomenout další aspekty, které významně ovlivňují schopnost žáků nejen autorovo sdělení během čtení dekodovat, ale i „správně“ interpretovat. Během popisovaného procesu totiž vždy dochází ke konfrontaci informace zakotvené v textu a vlastní čtenářovy zkušenosti a znalosti. Lze tedy pozorovat přímou **závislost mezi čtenářovými zkušenostmi a jeho schopností textu porozumět**. Z toho plyne, že čím kvalitněji je čtenář připraven (je čtenářsky kompetentní), tím lepší je jeho schopnost hodnotit čtené informace a zaujímat k nim vlastní stanoviska. Roli čtenářských znalostí a zkušeností není v žádném případě možné při interpretaci podceňovat. L. Lederbuchová (2010, s. 124) dokonce upozorňuje na to, že „*čtenářská zkušenost a kompetence jsou v jistém smyslu i negativně působícím filtrem, který nové informace zadržuje*“. Znamená to, že žák základní školy má v roli čtenáře omezený

rozsah zkušeností (jak životních, tak čtenářských) a jeho schopnost interpretovat text je ohraničená či spíše specifická, ačkoli ji nelze považovat za nesprávnou. Je však „vždy relativně jiná (chudší o neporozumění důležitým skrytým významům, bohatší o fantazijní dotvářky doplňující či nahrazující nepřijaté významy) při své adekvátnosti čtenářské kompetenci žáka dané věkové kategorie“ (op. cit., s. 27).

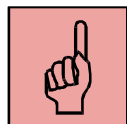
Z výše uvedeného jasně vyplývá, že obsah pojmu čtení není totožný s obsahem pojmu čtenářská gramotnost, a proto je nikdy nelze užívat synonymně. Důvodem je zejména pohled na samotné čtení, jež je vnímáno jako proces, tj. dešifrování psaného textu. K chápání čtení jako činnosti, která je nástrojem fungování ve společnosti, je nutno připojit i termín vymezující do určité míry nástroj užívaný čtenářem pro získávání vědomostí, informací ze psaného textu, tzn. **gramotnost**.

Pokud na **gramotnost** nahlížíme z **hlediska pedagogicko-didaktického**, musíme v první řadě zmínit zpracování **modelu gramotnosti** slovenského badatele **P. Gavory**, z něhož vychází řada dalších autorů (srov. např. Ľ. Liptáková a kol., 2011, s. 190). P. Gavora rozlišuje čtyři modely gramotnosti, přičemž postupným naplněním potenciálu každého z nich dochází k přechodu do modelu kvalitativně výše postaveného. Přechod do náročnějšího modelu je podmíněn splněním všech požadavků modelu předešlého. P. Gavora (2002, s. 171–181; 2006, s. 26–28) rozlišuje **gramotnost základní (bázovou)**, tj. nácvik techniky čtení – jeho rychlost, správnost a výraz, která je z našeho úhlu pohledu primárně náplní prvopočátečního čtení. V této fázi žák prokazuje porozumění textu skrze reprodukci informací, jež si zapamatoval.



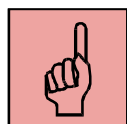
Podstatou navazujícího modelu je **gramotnost jako zpracovávání textových informací**, kde je patrný výrazný posun směrem k činnostem, které jsou s textem prováděny. Odklání se od pouhého dekódování významu přečteného textu a důraz je kladen na vyhledávání podstatných informací, nalézání vztahů mezi jednotlivými myšlenkami v textu, na schopnost text komprimovat, vyvodit závěr a dosáhnout implicitní informace. Stranou nezůstává ani hodnocení textu ve smyslu jeho užitečnosti či další využitelnosti. Žák si tedy osvojuje takové dovednosti, díky kterým se učí pronikat do struktury textu hlouběji, učí se o něm přemýšlet, zároveň uvažovat nad jeho významem a využívat jeho

obsahu k vlastnímu rozvoji. Právě v této fázi dochází k budování základů celoživotního učení. Stranou by však nemělo zůstat ani hledání vztahu k vlastní četbě v souvislosti s následnou možností obohacování osobního života.



Další dva Gavorovy modely gramotnosti nesou označení **gramotnost jako sociálně-kulturní jev** a **E-gramotnost**. Oba je možné rozvíjet i ve školském prostředí, avšak vzhledem k dalším záměrům se jimi nebudeme intenzivněji zabývat. Jedná se totiž o gramotnosti, které využívají čtenářské dovednosti při zpracovávání textových informací – první z nich v souvislosti s kulturními specifiky (národními, regionálními atp.) a druhá ve vztahu k práci s elektronickými médii. U tří Gavorových modelů (vyjma základní gramotnosti) lze tedy pozorovat výraznou **inklinaci k funkčnímu pojetí gramotnosti**.

Pro dokreslení pojetí čtenářské gramotnosti mezinárodními šetřeními uvádíme **definici mezinárodního výzkumu PIRLS** (více k němu pak ve 2. kapitole). PIRLS považuje čtenářskou gramotnost za „*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 zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu*“ (E. Potužníková, 2010, s. 11).



Za nadmíru **výstižné a komplexně pojaté** považujeme **vymezení čtenářské gramotnosti**, které používají slovenští kolegové (Ľ. Liptáková a kol., 2011, s. 194). Toto pojetí nejenže výrazněji zohledňuje kognitivní funkci gramotnosti a také cíle čtení, ale neopomíná ani roli metakognice: „*Čitateľská gramotnosť je schopnosť porozumieť rôznym druhom textu s rešpektovaním viacúrovňového charakteru procesov porozumenia a schopnosť využiť spracované informácie na učebné a komunikačné ciele. Za základné východisko rozvíjania tejto schopnosti považujeme stimulovanie kognitívnych funkcií, ktoré sú spojené s jednotlivými úrovňami porozumenia a ktoré sú nevyhnutné na to, aby k samotnému porozumeniu dochádzalo. Za súčasť rozvíjania čitateľskej gramotnosti považujeme aj rozvíjanie metakognitívnych procesov, ktoré žiaka pripraví na transfer stratégií získavania, spracovania a využitia informácií v iných kontextoch.*“



Zamyslete se, zda ve své výuce mateřského jazyka kladete dostatečný důraz na porozumění textu či zda se dominantně zaměřujete pouze na reprodukci zapamatovaných informací, tj. porozumění textu na úrovni počáteční čtenářské gramotnosti. Bližší informace vám nabízí také následující dvě podkapitoly.

1.1.1 Proces porozumění textu

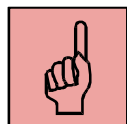
Pro komplexní pohled na zkoumanou problematiku je třeba dešifrovat komplikovaný proces, jímž porozumění textu je. Vycházíme z myšlenek slovenských odborníků, a to zejména P. Gavory (1991, 2008), O. Zápotočné (2001), Ľ. Liptákové a kol. (2011) a Ľ. Liptákové (2012). Porozuměním (psanému) textu se myslí činnost, která spočívá v získávání informací z textu a jejich následném vnitřním zpracování recipientem. Ľ. Liptáková a kol. (2011, s. 195) vymezuje ve shodě s P. Gavorou (1991, s. 16) **tři fáze recepce textu**: vnímání – porozumění – zapamatování si.



Vnímání (percepce) psaného textu spočívá nejen v jeho grafické analýze, ale i v uvědomění si fonologické struktury mluvené řeči. Ta je při čtení považována za důležitou zejména proto, že při výrazném čtení naznačuje, zda recipient textu rozumí, např. zda ho člení na úseky a klade důraz na správnou část textu (srov. O. Zápotočná, 2001, s. 285; P. Gavora, 2008, s. 53). Zvládnutá technika čtení (vnímání textu) je dovednost, kterou lze pokládat za předstupeň nutný pro recepci textu. Avšak skutečnost, že si žák osvojil techniku čtení, ještě nezaručuje, že je schopen přečtenému textu porozumět. V pedagogické praxi proto pokládáme za nezbytné, aby učitel cíleně a co nejrychleji směřoval od období nácviku čtení k úrovni vyšší, tedy k porozumění. O. Zápotočná (2001, s. 279; 2008a, s. 64–74) spatřuje neúspěchy slovenských žáků v šetření PIRLS zejména v délce období, které je počátečnímu nácviku čtení věnováno. Tvrdí, že vzhledem k fonologickému pravopisu slovenštiny by měli mít žáci ze Slovenska oproti žákům z anglicky mluvících zemí výhodu. Doporučuje zkrátit prvotní nácvik techniky čtení a věnovat větší pozornost porozumění již v samotných počátcích vnímání textu, jako je tomu u žáků z anglicky mluvících zemí. Ti jsou totiž k porozumění textu vedeni od úplného začátku, protože si psanou podobu slova ihned spojují s jeho významem. Na Slovensku, ale i v Čechách spíše přetrvává zastaralá koncepce pojetí



čtení, potažmo gramotnosti, která se věnuje zejména preciznímu, bezchybnému a současně rychlému čtení, aniž by byla výrazněji sledována dovednost přečtenému porozumět. Žáci z anglicky mluvících zemí, přestože mají v počátcích zvládnutí techniky čtení zjevně méně výhodnou pozici, dosahují v mezinárodních šetřeních pravidelně lepších výsledků než žáci z České republiky a Slovenska.



Porozumění textu je náročný proces, hrají v něm totiž roli nejen informace, které jsou v textu zakotveny, ale i vědomosti a zkušenosti čtenáře. P. Gavora (1991, s. 23) vymezuje **tři druhy spojení**, bez nichž není možné textu porozumět. Jedná se jednak o **spojení mezi jevy objektivní reality a prvky textu**, jež je označují, a jednak o **spojení mezi jednotlivými prvky textu**, tj. slovy, větami a nadvětnými útvary. Třetí spojení musí nastat **mezi prvky textu a prvky vědomostní (kognitivní) struktury čtenáře**.

V případě prvního spojení pracuje P. Gavora (2008, s. 55–58) s termíny **propozice** a **schéma**. Propozici vnímá jako základní významovou jednotku složenou ze skupiny pojmů, které jsou vzájemně obsahově prolnuty. Vztahy mezi jednotlivými pojmy jsou uspořádány hierarchicky, přičemž nejvyšší úroveň tvoří tzv. makropropozice, tj. dominantní (shrnutá) myšlenka textu. Schémata jsou považována za způsoby, jakými se informace v paměti člověka uchovávají. Při čtení se nám tedy vědomosti o tématu textu či představy a zkušenosti člověka s ním spojené vybavují ze sémantické paměti. Tam jsou uloženy v podobě schématu prožité události, situace. Při čtení se pak aktivizují, případně i upravují, modifikují. Schémata napomáhají nejen při porozumění textu, ale jejich přínos tkví i v tom, že je lze využívat při tzv. **prognózování** (op. cit., s. 59–60), tj. předvídání toho, co bude obsahem následujících částí textu či textu celého. Další význam využívání schémat spočívá v tom, že hrají nezastupitelnou roli při zapamatování si nových informací (jsou začleněny do schémat), případně při jejich dalším vybavování.

Druhý zmiňovaný typ spojení, tj. spojení mezi jednotlivými prvky textu, se vztahuje ke **schopnosti porozumět slovům textu**, vztahům mezi nimi, vazbám existujícím na větné úrovni a ke schopnosti vyhledat hlavní informace obsažené v textu. Porozumění nejnižší jednotce textu, tj. slovu, spočívá v identifikování grafické stránky slova s jeho významem. Začínajícímu čtenáři činí zpravidla potíže zvládnutí techniky hlasitého čtení, spojení písmen s hláskami. P. Gavora (2008, s. 61) konstatuje, že postupně se i v této fázi stává

hlasité čtení plynulejším, rychlejším a přesnějším, což zároveň zlepšuje i porozumění. Lepšímu porozumění textu výrazně napomáhá také skutečnost, že slova nestojí v textu izolovaně, nýbrž jsou kumulována do slovních spojení (kolokací).

Porozumění větám, jež chápeme jako jednotky vyjadřující ucelenou myšlenku v rámci textu, se zakládá na schopnosti usouvztažnit slova v ní obsažená. F. Smith (in P. Gavora, 2008, s. 66) vidí vztah mezi slovy a větou jako vzájemně se podporující. Slova přispívají k lepšímu porozumění větě, stejně jako věta hraje významnou roli při porozumění jednotlivým slovům. Z důvodu kvalitnějšího porozumění se tedy čtenář někdy vrací k již přečteným úsekům textu, a to jak na větné, tak na slovní úrovni.



Pro porozumění vztahům mezi větami textu je potřeba vycházet z jeho organizace. Věty za sebou nejsou řazeny nahodile, jsou propojeny myšlenkově i formálně. Myšlenkově soudržné (kohezní) texty, tedy ty, které nabízejí lehce identifikovatelné vztahy mezi myšlenkami, jsou pro potřeby zdokonalování porozumění textu upřednostňovány. Také soudržnost formální výrazně podporuje zmíněnou schopnost. Návaznost vět v textu zpracovává i teorie zabývající se modelem vztahů mezi větami, **teorie aktuálního větného členění**. Podle ní je každá věta složena ze dvou částí, a to východiska (tématu) a jádra výpovědi (rématu), přičemž **téma** představuje již známou informaci a **réma** přináší poznatky zcela nové, které téma obohacují či rozšiřují. Pokud tedy žák rozumí informacím obsaženým ve větách správně, měl by být schopen analyzovat, co je téma a co réma (stará a nová informace).

Ještě obtížnějším a vůbec nejdůležitějším stupněm v rámci tohoto spojení je schopnost žáka **označit v přečteném textu hlavní informace**. Jedná se o klíčovou schopnost při využívání textu jako zdroje nových informací a při učení se z něj. P. Gavora (1991, s. 47–54; 2008, s. 69–70) potvrzuje, že se jedná o dovednost, která žákům (a později i dospělým) činí nemalé potíže. **Ze školy totiž nemají vypěstovaný návyk texty hodnotit z hlediska relevantnosti sdělovaných informací**. Nejsou dostatečně vedeni ani k tomu, aby se pokoušeli informace uvedené v textu zevšeobecňovat či hledat jejich informační jádro. Aby se žákům tato činnost dařila, musí umět hlouběji proniknout do obsahu textu, tzn., měli by pochopit vztahy mezi informacemi, měli by zvládnout odlišovat podstatné od nedůležitého a současně informace z různých částí textu usouvztažňovat. Nemohou

tedy pracovat s textem pouze na úrovni větné, je nutné, aby pronikli do celkové makrostruktury textu.

V souvislosti se třetím typem spojení pokládáme za potřebné upozornit na dva významné procesy, které souvisejí s kognitivní strukturou čtenáře – na **elaboraci** a **inferenci**. Elaborace (P. Gavora, 1991, s. 29) je proces, díky kterému si recipient vytváří vazby mezi informacemi uvedenými v textu a svými dosavadními vědomostmi. Interakce mezi starým a novým napomáhá lépe pochopit poznatky nově získané. Za **inferenci** neboli **vyvozování** (op. cit., s. 30) se označují dílčí dedukce nebo závěry, které propojují dosavadní vědomosti s novými informacemi získanými z textu. Za inference jsou pokládány i kognitivní operace, díky nimž jsou dedukce či závěry vytvářeny. Typickým výsledkem inference je tzv. **přemostění**, tj. doplnění informací tam, kde se v textu neobjevují explicitně, ale vystupují pouze implicitně. Schopnost vyvozovat, doplňovat informace úzce souvisí s dosavadními zkušenostmi čtenáře a jeho vědomostmi o daném tématu, což potvrzují např. výzkumy A. L. Brownové a kol. (in P. Gavora, 1991, s. 31). Ty prokázaly, že procesy elaborace a inference je potřeba pokládat za nedílnou součást komplikovaného procesu porozumění textu. To je nutné chápat jako proces aktivní, tvořivý a zároveň konstruktivní. Jedná se o činnost vnitřně členitou, jejíž průběh se pokoušeli vysvětlit W. Kintsch a T. A. van Dijk (in P. Gavora, 1991, s. 23). Celý proces rozdělili na fázi mikroprocesů (lokálního porozumění textu – postupuje od slova ke slovu a od věty k větě) a fázi makroprocesů (globální porozumění a způsob vytváření si informačního jádra textu recipientem).



Ačkoli existují i další teorie o porozumění textu, které se využívají např. ve specializovaných výzkumech řeči (autonomní a interaktivní), pozornost jim věnovat nebudeme. Ve vztahu k rozvíjení porozumění textu ze strany žáků základní školy, zvláště pak žáků 1. stupně ZŠ, je potřebné vyzvednout právě čtení jako vícedimenzionální činnost, která se nedá redukovat na přesné a rychlé dekodování textu (O. Zápotočná, 2001, s. 302). Je třeba připomínat, že se jedná o **proces, jehož nedílnou součástí je vytváření významu**. O. Zápotočná (op. cit.) vymezuje tři systémy, které jsou při čtení klíčové: graficko-fónický, syntaktický a sémantický. Znamená to, že dítě si vytváří význam a smysl textu za podpory všech tří systémů. Dokonce i v případě, má-li problémy s

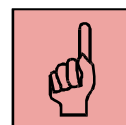
graficko-fónickým dekódováním, rozumí významu slov a jazykovému kontextu (viz také O. Zápotočná, 2008a, s. 64–74). Z toho důvodu považujeme i my kognitivní složku porozumění textu za základní pro úspěšné porozumění (srov. Ľ. Liptáková, 2012, s. 66–69).

Poslední fáze recepce textu je označována jako **zapamatování si nových informací**. P. Gavora (1991, s. 85) ale tvrdí, že jak proces porozumění, tak zapamatování si probíhají při učení současně. Oba procesy se vzájemně podporují a zapamatování si nové informace je kvalitnější, pokud jí recipient rozumí. Zároveň je schopen porozumět textu lépe, zapamatoval-li si informace z jeho předešlých částí. Ačkoli je možné zapamatovat si text celý, tj. naučit se ho z paměti bez porozumění, tento postup nelze považovat za efektivní. Naopak – zapamatování si nových informací je trvalejší, pokud je žák pochopí, neboť své porozumění může opřít o informace, které si z textu již osvojil.

1.1.2 Postupy porozumění v metodologii výzkumu PIRLS

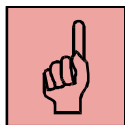
Postupy porozumění výzkumu PIRLS 2011, jemuž je věnována kapitola 2.1, jsou rozčleněny do čtyř skupin, a to **vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a integrace myšlenek a posuzování textu**, které spočívá v hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu. Při vyhledávání informací čtenáři věnují informacím v textu nestejnou míru pozornosti: některé myšlenky je upoutají více, jiné méně. Pokud je zaujmou myšlenky, které neodpovídají jejich dosavadní představě či zkušenosti, měli by umět tuto situaci zdůvodnit. Poměrně častým úkolem je **vyhledávání informace explicitně uvedené v textu**, kdy čtenáři získávají odpověď bezprostředně během čtení a ověřují si, do jaké míry porozuměli určitým aspektům významu textu. Do této úrovně práce s textem spadají úkoly: nalezení informace, která odpovídá danému účelu čtení; vyhledávání určitých myšlenek; vyhledání definic slov či slovních spojení; rozpoznávání času, místa nebo prostředí, kde se příběh odehrává; nalezení hlavní myšlenky či tematické věty, která je v textu vždy vyjádřena explicitně.

Vyvozování závěrů čtenáři prokazují schopnost činit závěry o myšlenkách nebo informacích z textu. Znamená to, že by měli hlouběji proniknout do textu a nalézat v něm to, co v něm sice není explicitně uvedeno, co však lze implicitně vyvodit. To je



možné učinit na základě informací v textu přímo obsažených a čtenářům postačí, spojí-li si dvě či více myšlenek dohromady. Realizace spojení je ztížena tím, že není nijak naznačeno a je nutné možnou vazbu rozpoznat. Lze tvrdit, že ačkoli nejsou přímé závěry textu uvedeny přímo, jsou v něm nápadně zakotveny a jejich přítomnost je relativně zřejmá. Respondenti prokazují např. pochopení příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi; schopnost vyvození hlavní myšlenky na základě řady tvrzení či určení osoby nebo věci, kterou v textu zastupuje zájmeno. Mohou také nalézat zobecněná vyjádření v textu či popisovat vztah mezi dvěma postavami.

Další postup porozumění, tj. **interpretace a integrace myšlenek a informací**, zahrnuje nejen zpracování informací obsažených v textu, ale je navíc nutné, aby žáci vycházeli ze svých vlastních zkušeností. Má vzniknout logické spojení toho, co není v textu přímo uvedeno, s tím, co čtenář sám zažil a s čím už zkušenost má. Z toho důvodu dojde často k subjektivní interpretaci opírající se o čtenářův osobní pohled na danou problematiku. Interpretace je limitována možnostmi čtenářů odkrývat různé významy textů. Jelikož jsou jejich znalosti či zkušenosti omezené, výklad může být odlišný, popř. ne zcela správný, avšak připouští se. Úkoly, s nimiž se žáci setkávají, je např. podněcování k vyvozování skrytých pohnutek jednání postav příběhu nebo k vytvoření vlastní představy o situaci, která v textu nastala. Nutí je přemýšlet nad hlavním poselstvím příběhu a posoudit jeho „náladu“, navrhnout jiné možnosti jednání zúčastněných postav či zvažovat možnosti využití informací uvedených v textu v reálném životě.



Posuzování textu, tedy **hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu**, směřuje čtenáře k hlubšímu uvažování o textu samotném. Znamená to, že hodnotí a posuzuje jeho obsahovou a formální stránku. Z obsahového hlediska se čtenáři zaměřují na odvozování významu textu, zaujímají postoj k jeho poslání. Posuzují také věrohodnost popisovaných událostí a pokoušejí se rozpoznávat autorův postoj k hlavnímu tématu. V rámci uvažování nad prvky textu a jeho jazykem je pozornost čtenářů soustřeďována především na sledování jazykových prostředků využitých pro prezentování významu textu. Musí čerpat ze znalostí o struktuře textu a prokázat schopnost rozlišit literární druh a žánr. Stejně náročné je pro žáky 1. stupně ZŠ hodnocení vhodnosti jazykových prostředků, které autor použil k vyjádření určitého významu textu, nebo posouzení

stylistických schopností autora. Zmíněné procesy totiž vyžadují znalosti jazykových konvencí. Kvalita hodnocení je významně ovlivněna čtenářskými kompetencemi jednotlivců, rozsahem jejich četby a současně znalostí jazyka, která hraje roli nejdůležitější. Úkoly k textu sledující tento postup porozumění se zaměřují hlavně na posouzení reálnosti či pravdivosti příběhu. Čtenáři poměrně často hodnotí, jak se autorovi podařilo vytvořit překvapivý konec, jak například volba sloves dynamicky posouvá děj příběhu nebo jak přídavná jména užitá v rámci popisu prostředí ovlivňují možnost utvoření si lepší představy např. o místních okolnostech příběhu atd. Často je také sledováno autorovo stanovisko k hlavnímu tématu.

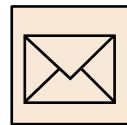
Shrnutí kapitoly

- Za komplexně pojaté považujeme vymezení čtenářské gramotnosti, které používají slovenští kolegové (Ľ. Liptáková a kol., 2011, s. 194): „Čitateľská gramotnosť je schopnosť porozumieť rôznym druhom textu s rešpektovaním viacúrovňového charakteru procesov porozumenia a schopnosť využiť spracované informácie na učebné a komunikačné ciele. Za základné východisko rozvíjania tejto schopnosti považujeme stimulovanie kognitívnych funkcií, ktoré sú spojené s jednotlivými úrovňami porozumenia a ktoré sú nevyhnutné na to, aby k samotnému porozumeniu dochádzalo. Za súčasť rozvíjania čitateľskej gramotnosti považujeme aj rozvíjanie metakognitívnych procesov, ktoré žiaka pripraví na transfer stratégií získavania, spracovania a využitia informácií v iných kontextoch.“
- Porozuměním textu se myslí činnost, která spočívá v získávání informací z textu a jejich následném vnitřním zpracování recipientem. Jsou vytyčovány tři fáze recepce textu: vnímání – porozumění – zapamatování si.
- Porozumění textu je proces, v němž hrají roli nejen informace, které jsou v textu zakotveny, ale i vědomosti a zkušenosti čtenáře.
- Postupy porozumění textu, s nimiž pracuje metodologie výzkumu PIRLS 2011, jsou rozčleněny do čtyř skupin, a to vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a integrace myšlenek a posuzování textu.



Korespondenční úkol KÚ 1

Vyhledejte vhodnou ukázkou libovolného souvislého textu (literárního či věcného), která by žáky mohla zaujmout, a pokuste se k nim formulovat minimálně deset úkolů (otázek), které by zohledňovaly jednotlivé postupy porozumění (4). Můžete se inspirovat v kapitole 3.1.



Otázky k zamyšlení

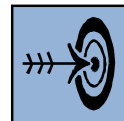
1. Jaký je Váš pohled na učebnice českého jazyka, které aktuálně ve výuce mateřštiny využíváte? Domníváte se, že problematiku porozumění textu napomáhají rozvíjet?
2. V případě, že pociťujete potřebu doplňovat učebnice o další výukové materiály, uveďte, o jaké se jedná.



2 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA

Cíl kapitoly

Dominantním cílem druhé kapitoly je seznámit učitele se základními informacemi o mezinárodním výzkumu PIRLS a zároveň s vybranými výsledky českých žáků ve zmiňovaném výzkumu.



Klíčová slova

výzkum PIRLS, postupy porozumění (textu), čtení pro literární zkušenost, čtení pro získávání informací



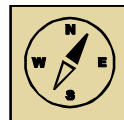
Čas na prostudování kapitoly

Čas pro nastudování kapitoly je zcela individuální. Záleží na zaujetí učitelů 1. stupně ZŠ a zejména na jejich dosavadních znalostech. Kapitola vyučujícím umožňuje seznámit se s metodologií mezinárodního výzkumu PIRLS.



Průvodce studiem

Pozornost věnujeme zejména mezinárodnímu výzkumu PIRLS, neboť ten byl realizován v České i Slovenské republice v posledních letech a zaměřuje se na čtenářskou gramotnost žáků 1. stupně ZŠ, tj. děti devítileté a desetileté.



V České republice i na Slovensku byl výzkum poprvé proveden v roce 2001, dalšího kola testování v roce 2006 se Česká republika nezúčastnila, zapojila se opět až v roce 2011.

Metodika **výzkumu PIRLS** se neopírá pouze o sledování úrovně čtenářské gramotnosti žáků, která se měří písemnými testy. Její nedílnou součástí je **dotazníkové šetření** (dotazníky pro žáky, rodiče, učitele a ředitele zúčastněných škol), jež důkladně mapuje faktory ovlivňující úroveň čtenářské gramotnosti, tj. podmínky rodinného zázemí žáků a jejich školského prostředí.

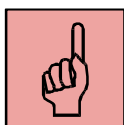
Svým rozsahem a zaměřením je velmi významný i **výzkum PISA**. Česká republika se účastnila šetření v letech 2000, 2003, 2006, 2009 a 2012, žáci Slovenské republiky byli do testování pravidelně zapojeni od roku 2003. Šetření PISA zkoumá v pravidelných tříletých

cyklech gramotnost čtenářskou, matematickou a přírodovědnou, a to u patnáctiletých žáků. Tento koncept umožňuje komparaci vědomostí a dovedností užitečných pro uplatnění v běžném životě a potřebných pro trh práce.



Průvodce studiem

Naše pozornost dále náleží pouze šetření PIRLS, neboť to zkoumá úroveň čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku. V souvislosti se zmíněným výzkumem pokládáme za potřebné upozornit na některé didaktické aspekty, které jsou úzce spjaté s výukou mateřštiny, a tudíž i s formováním čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ.



Výzkum PIRLS pracuje se **třemi aspekty čtenářské gramotnosti**. Ty slouží jako východiska při tvorbě testových nástrojů, jimiž jsou sledovány **čtenářské záměry, procesy porozumění a čtenářské chování a postoje respondentů**. Čtenářské záměry a procesy porozumění se zjišťují písemným testem. Při sledování čtenářského chování a postojů se využívá žákovský dotazník. Šetření PIRLS se zaměřilo na dva nejčastěji uplatňované cíle dětských čtenářů, a to **čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací**.

Do skupiny čtení pro literární zkušenost je primárně řazeno čtení beletrie, avšak pro omezené časové možnosti výzkumu bylo nahrazeno krátkými narativními texty (příběhů, povídek a pohádek). V rámci této skupiny se jednalo především o sledování porozumění různým aspektům předkládaného textu. Totožné hledisko bylo zohledňováno u informačních typů textů (informativní články, návody, pokyny, literatura faktu aj.), které byly uspořádány tematicky či chronologicky a jejichž součástí byly také tabulky, mapy, ilustrace či fotografie.

Při práci s předloženými materiály žáci plnili zadané úkoly, které korespondovaly s **procesy/postupy porozumění** vymezenými PIRLS 2001 i PIRLS 2011. Postupy sloužily jako východiska při tvorbě testových úloh, neboť každá z nich byla koncipována a formulována tak, aby odpovídala jednomu z postupů (viz kapitola 1.1.2).

2.1.1 Vybrané výsledky výzkumu PIRLS

Srovnání vybraných výsledků na celkové škále je zpracováno v Tabulce 1. Ta poskytuje údaje nejen o vývoji českých a slovenských žákovských výsledků, ale jsou v ní zahrnuty také výsledky zemí, ve kterých byl zaznamenán výraznější nárůst či pokles úrovně čtenářské gramotnosti.



ZEMĚ	PRŮMĚRNÝ VÝSLEDEK		ROZDÍL	
	2001	2011		
Rusko	528	568	40	↑
Slovinsko	502	530	29	↑
Slovensko ¹	518	535	17	↑
USA	542	556	14	↑
ČR	537	545	9	↑
Anglie	553	552	– 1	□
Maďarsko	543	539	– 4	□
Litva	543	528	– 15	↓
Švédsko	561	542	– 19	↓
Bulharsko	550	532	– 19	↓

Tabulka 1: Komparace výsledků na celkové škále – PIRLS (2001 a 2011)

Česká republika se řadí k zemím, jejichž žáci se od roku 2001 zlepšili. Největší zlepšení ze všech začleněných evropských zemí zaznamenali žáci Ruska. Ti v roce 2001 prokázali dokonce nižší úroveň čtenářských dovedností na celkové škále než žáci čeští, a to o 9 bodů. Poměrně velkého zlepšení dosáhli také žáci Slovinska a Slovenska. Avšak vzhledem ke skutečnosti, že jejich pozice byla v roce 2001 statisticky významně horší, než tomu bylo u žáků České republiky, i přes avizované zlepšení zastávají na žebříčku celkové škály stále nižší pozici než čeští žáci. Nejlepších výsledků v PIRLS 2011 dosáhli žáci Hongkongu (571 bodů), následovali žáci z Ruska a Finska (shodně 568 bodů) a ze Singapuru (567 bodů). Naopak nejslabší evropský výsledek získali žáci Maltý (477 bodů).

¹ Slovenští žáci dosáhli mezi lety 2001 až 2006 největšího zlepšení, a to o 9 bodů. Obdobně dopadly také Rusko a Slovinsko. Naopak výrazné zhoršení zaznamenaly v rozmezí těchto let Rumunsko, Švédsko a Anglie, která se však potom jako jediná v roce 2011 zlepšila a vrátila se na stejnou úroveň jako v roce 2001. Žáci Ruska, Slovinska a Slovenska se v období 2006–2011 opět zlepšovali, ačkoli nešlo o zlepšení výrazné. K tomuto trendu se připojili žáci USA, České republiky a Norska. Ke zhoršení došlo v tomto období v Bulharsku, Itálii a v Maďarsku.

Navíc byly výsledky všech evropských zemí (s výjimkou Malty a Rumunska) statisticky významně lepší než průměr celkové škály PIRLS (500 bodů).

Průměrné výsledky ovšem nenabízejí hlubší vhled potřebný pro komplexnější analýzu osvojených čtenářských dovedností žáků zúčastněných zemí. Při sledování rozdílů zastoupení žáků na čtyřech úrovních čtenářských dovedností (srov. I. Kramplová a kol., 2012, s. 13) zjišťujeme, že v rozmezí let 2001 a 2011 počet českých žáků kumulovaných do nejvyšší a nejnižší úrovně stagnoval, nárůst byl zaznamenán pouze u úrovně 2 a 3.

Ačkoli je zřejmé, že jak čeští, tak slovenští žáci dosáhli výsledků lepších než při prvním testování, je stále nutné vnímat výrazný rozdíl ve vztahu k úrovni čtenářských dovedností ruských žáků. Jejich výsledky se během posledních deseti let zlepšily rapidně (zejména v období 2001–2006). Ačkoli po prvním testování v roce 2001 zaujali na celkové škále pozici nižší než žáci čeští (o 9 bodů horší), nyní mezi zeměmi Evropy spolu s Finskem excelují. Zmiňované zlepšení čtenářských dovedností žáků Ruska by mohlo působit motivačně i na české a slovenské prostředí.



Shrnutí kapitoly

- Metodika výzkumu PIRLS sleduje jak úroveň čtenářské gramotnosti žáků (testy), tak realizuje dotazníkové šetření, jež mapuje faktory ovlivňující úroveň čtenářské gramotnosti.
- Výzkum PIRLS pracuje se třemi aspekty čtenářské gramotnosti, a to čtenářskými záměry, procesy porozumění a čtenářským chováním a postoji respondentů.
- Česká republika se řadí k zemím, jejichž žáci se od roku 2001 zlepšili.



Otázky k zamyšlení

1. Údaje v Tabulce 2 srovnávají procentuální zastoupení výskytu zadání, které se váží k jednotlivým postupům porozumění (viz metodologie PIRLS v kap. 1.1.2). Z tabulky vyplývá, že testové nástroje výzkumu PIRLS se intenzivněji věnují práci s textem na úrovni vyvozování závěrů a interpretace a integrace myšlenek, a to vždy 30 % zadání v testu. Vyhledávání informací a hodnocení textu se objevuje ve zbylých 40 % zadání, tedy 20 % vždy jeden postup porozumění. Další údaje uvádějí vybrané výstupy šetření, která byla prováděna v letech 2011 až 2014.

Druhý sloupec prezentuje procentuální zastoupení jednotlivých procesů v nejčastěji užívaných čítankách v moravskoslezském regionu, které byly zjištěny jejich důkladnou analýzou. Té byly podrobeny nejen čítanky, ale také jejich metodické příručky, popř. pracovní sešity, pokud byly k čítankám vytvořeny. Další tři sloupce uvádějí procentuální zastoupení všech čtyř postupů porozumění ve výuce češtiny na 1. stupni ZŠ v Moravskoslezském regionu. Všimněte si, že v roce 2011 byla monitorovány výuka literární výchovy (150 vyučovacích jednotek). Jednalo se pouze o hodiny, v nichž byly užívány pouze analyzované čítanky. Další výuka byla sledována v letech 2013 a 2014 a opět se nejednalo o zanedbatelný počet vyučovacích hodin. Údaje v posledním sloupci jsou odlišeny tak, že JV značí výuky jazykové a komunikačně-slohové složky a LV výuku složky literární.

2. Zamyslete se nad výskytem úkolů, které směřují k práci s textem na úrovni hodnocení textu? Jak se díváte na výrazně zastoupenou úroveň v české edukaci, tj. vyhledávání informací? Domníváte se, že vyučujete práci s textem obdobně?

POSTUPY POROZUMĚNÍ	PIRLS	ČÍTANKY ALTER, NOVÁ ŠKOLA, SPN	VÝUKA LV 1. STUPEŇ 2011	VÝUKA ČJ 1. STUPEŇ 2013	VÝUKA ČJ 1. STUPEŇ 2014
VYHLEDÁVÁNÍ INFORMACÍ	20 %	59 %	53,3 %	45,5 %	JV – 68,2 % LV – 44,4 %
VYVOZOVÁNÍ ZÁVĚRŮ	30 %	15 %	21,9 %	13,8 %	JV – 7,8 % LV – 17,6 %
INTERPRETACE	30 %	12 %	21,9 %	30,6 %	JV – 22,1 % LV – 32,12 %
HODNOCENÍ TEXTU	20 %	14 %	2,9 %	7,9 %	JV – 1,9 % LV – 5,9 %

Tabulka 2: Zastoupení postupů porozumění

3 Strategie rozvíjení čtenářské dovednosti



Cíl kapitoly

Kapitola si klade za cíl představit některé z výsledků výzkumných šetření realizovaných v rámci Moravskoslezského kraje v letech 2010 až 2014. Výsledky výzkumných sond jsou široce využitelné při aktualizaci pedagogické praxe, a to ve smyslu zkvalitňování přípravy žáků a studentů pro život v společnosti.



Klíčová slova

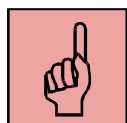
pracovní listy, analýzy didaktických prostředků, dotazníkové šetření, čtenářská gramotnost, postupy porozumění



Čas na prostudování kapitoly

Doba věnovaná studiu této kapitoly závisí na dosavadních znalostech učitelů.

3.1 Situace v Moravskoslezském kraji



Pro potřeby tohoto materiálu jsme se rozhodli pracovat zejména s výstupy dotazníkových šetření provedených v Moravskoslezském kraji a prezentovat výsledky analýz pracovních listů, které jsou zveřejněné na nejčastěji užívaných webových portálech. Výstupy dotazníkových šetření z let 2013 a 2014 se výrazněji neliší a pro základní orientaci ve sledované problematice postačí poukázat na výstupy pouze z roku 2013. Obě šetření ukázala, že **pracovní listy** jsou jedním z **nejčastěji užívaných didaktických textových materiálů** při rozvíjení žákovské čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ. Učitelé moravskoslezského regionu tvrdí, že je zpravidla čerpají z různých webových portálů. Téměř polovina z oslovených učitelů zařazuje práci s pracovními sešity k čítankám a pracovními listy denně, konkrétně se jedná o 40 % učitelů s praxí do pěti let a 58,1 % učitelů s praxí delší než šest let. Také četnost měsíčního zařazení tohoto materiálu není zanedbatelná, zjištěno bylo 46,9% využití. Považujeme proto za nutné poskytnout bližší **informace o kvalitách zveřejněných materiálů**, neboť pokládáme za potřebné, aby se nad dosaženými zjištěními **učitelé zamysleli**.

Hlavním kritériem výběru listů pro analýzu bylo, aby se jednalo výhradně o materiály zařazené do rubrik soustřeďujících se na rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku. Ukázalo, že ne všechny vybrané pracovní listy zařazovaly práci se souvislým textem, jiné naopak obsahovaly větší množství textového materiálu. Analyzované listy (222) zahrnovaly celkem 210 výchozích textů, z nichž 194 ukázek mělo narativní charakter (zpravidla ukázka z literatury pro děti a mládež) a 14 věcný charakter (např. ukázka z encyklopedie). Pouze ve dvou případech byl zaznamenán výskyt poezie.

Považovali jsme za důležité pozorovat začlenění počáteční **fáze čtenářského procesu** (více k nim P. Gavora, 2008), tj. výskyt aktivit před čtením. Objeveno bylo tak nízké zastoupení aktivit tohoto druhu, že nebylo nutné zpracovávat výsledky graficky. Nejčastěji se vyskytoval nácvik čtení obtížných slov (15 případů) a další vyjmenované aktivity byly zjištěny vždy pouze jednou: objasnění neznámých slov, recitace básně, zpěv písně a evokace tématu textu. Uvědomujeme si, že tento díl práce s texty ve výuce by měl zastat učitel. Přesto alespoň jistý náznak takovéto činnosti by podle našeho názoru listy zahrnovat měly. Sníží se tak přinejmenším riziko úplného vynechání **fáze před čtením**.



Další dvě fáze procesu, tj. **aktivity v průběhu čtení a po přečtení textu**, autoři pracovních listů zařazovali v dostatečném rozsahu. Celkově bylo objeveno 2152 zadání, avšak pouze 1601 z nich souviselo s formováním žákovské čtenářské gramotnosti. O kvalitě úloh ovšem vypovídá více jejich přiřazení k jednotlivým procesům/postupům porozumění podle metodiky výzkumu PIRLS (srov. Tabulka 3).

Typologie úkolů k textu		četnost	% zastoupení
proces	získávání explicitně uvedených informací	1262	78,83 %
	vyvozování přímých závěrů	194	12,12 %
	interpretace a integrace myšlenek a informací	102	6,37 %
	hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu	43	2,68 %
čtenářské záměry	pro literární zkušenost	1488	92,94 %
	pro získávání informací	113	7,06 %
otázka	výběr odpovědi	753	47,03 %
	otevřená s tvorbou odpovědi	848	52,97 %

Tabulka 3: Typy úloh k textům – pracovní listy pro 1. st. ZŠ

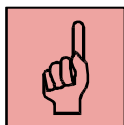
Jak bylo naznačeno výše, zveřejněním výsledků provedených analýz se pokoušíme učitelům v praxi naznačit, že nelze spoléhat na kvality již zpracovaných materiálů, které

objeví na internetu. Údaje v Tabulce 4 totiž naznačují, že učitelé, kteří pracovní listy vytvářeli, ještě více posílili úkoly věnované vyhledávání informací a potlačili zadání, která se soustřeďují na hodnocení textu, tedy ta, s nimiž se čeští žáci vypořádávají v mezinárodních výzkumech s jistými obtížemi.

POSTUPY POROZUMĚNÍ	PIRLS	ČÍTANKY ALTER, NOVÁ ŠKOLA, SPN	PRACOVNÍ LISTY
VYHLEDÁVÁNÍ INFORMACÍ	20 %	59 %	78,8 %
VYVOZOVÁNÍ ZÁVĚRŮ	30 %	15 %	12,1 %
INTERPRETACE	30 %	12 %	6,4 %
HODNOCENÍ TEXTU	20 %	14 %	2,7 %

Tabulka 4: Komparace výskytu postupů porozumění

3.2 Návrh pracovního listu



Kapitola si klade za cíl představit takový didaktický textový materiál, který odpovídá aktuálním požadavkům kladeným na proces formování žákovské čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ. Jedná se o návrh pracovního listu, který byl zpracován studentkami Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě a který byl také ověřován v praxi (více viz R. Metelková Svobodová, 2013).

Miloš Macourek O KATEŘINCE A TLUSTÉM ČERVENÉM SVETRU

MACOUREK, M. *Pohádky*. 2. vyd. Praha: Albatros, 1985.

Text pohádky:

Byla jedna malá holčička, jmenovala se Kateřinka a ta dostala k Vánocům krásný červený svetr, ale nechtěla ho nosit, ani když byl ten největší mráz. Pročpak si nevezmeš ten červený svetr, Kateřinko, ptala se maminka a Kateřinka řekla, nechci ho, protože kouše. To snad není možné, řekla maminka a šla a otevřela skříň, ale svetr udělal, raf a kousl ji do prstu.

Ale podívejme se, řekla maminka, ten svetr kouše jako pejsek, až nebude mráz, dáme ho na dvůr hlídat a tobě upletu nový svetr z něčeho, co máš ráda.

Tak mi upleť svetr ze špaget, řekla Kateřinka, ty já mám nejraději, a maminka řekla, proč ne, a upletla Kateřince svetr z teplých špaget.

3. Jaké jídlo má Kateřinka nejraději?

Postup: vyhledávání informací (Žák vyhledává v textu určité slovo / informaci.)

Úplná odpověď: Uvádí, že Kateřinka má nejraději špagety.

4. Proč bylo Kateřince v novém svetru zima?

Postup: vyvození závěru (Žák vyhledá potřebnou informaci a vyvozuje z ní závěr.)

Úplná odpověď: Uvádí, že svetr byl upletený ze špaget a špagety nemohou hřát.

5. Vyhledej v textu větu, kterou maminka kárá červený svetr.

Postup: vyvození závěru (Žák je schopen na základě informace v textu: „Šla ke skříni a řekla, to se dělá, co?“ vyvodit závěr, že se maminka rozzlobila, a proto svetr kárá.)

Úplná odpověď: Uvádí, že „Šla ke skříni a řekla, to se dělá, co?“

6. Která slova v textu ti prozradí, že se Kateřinka na červený svetr zlobí.

Postup: vyvození závěru (Žák vyhledá v textu potřebnou informaci a vyvodí z ní závěry.)

Úplná odpověď: Uvádí slova vyřčená hlavní hrdinkou: „ten ošklivý hlídací svetr mi snědl můj nový svetr ze špaget.“ Jelikož byl svetr označen za škaredý, žák usuzuje, že se na něj Kateřinka zlobí.

7. Proč Kateřinka označuje červený svetr za hlídací svetr?

Postup: vyvození závěru (Žák vyhledá v textu informaci, na základě které dochází k potřebnému závěru.)

Úplná odpověď: Uvádí, že svetr kousal a choval se jako pes. Vyjádřila se o něm takto maminka.

8. Bylo správné, že červený svetr snědl svetr špagetový?

Postup: interpretace (Žák na základě interpretace textu posuzuje situaci a dochází ke dvěma možným závěrům.)

Volné odpovědi: Žák může uvést, že to bylo správné, neboť červený svetr přestal mít hlad a začal plnit svou funkci, tj. hřát. Může se ale také domnívat, že to bylo nesprávné, protože rozčílil Kateřinku.

9. Čím Kateřinka krmila červený svetr každý den?

Postup: vyhledávání informací (Žák vyhledává v textu určité slovní spojení.)

Úplná odpověď: Uvádí, že Kateřinka červený svetr krmila drobečky z rohlíků.

10. Co bys udělal ty, kdyby tě kousal svetr?

Postup: interpretace (Žák se snaží vcítit do příběhu a představuje si, jak by danou situaci řešil on.) Volné odpovědi.

11. Jak je možné, že některé svetry koušou? Dokážeš to vysvětlit? Už tě někdy svetr „pokousal“?

Postup: interpretace + posouzení textu (Žák se snaží informace z textu aplikovat v běžném životě a snaží se je vysvětlit. Ozřejmuje význam slovního obratu.)

(volná odpověď)

12. Co znamená vyjádření, červený svetr se začervenal?

Postup: posuzování textu (*Žák objasňuje vlastní porozumění textu. Může dojít k i závěru, že červený svetr se nemůže začervenat, že je to nonsensový prvek. Avšak z textu vyplývá, že se svetr zastyděl.*)

Úplná odpověď: Uvádí, že červený svetr se zastyděl.

13. Jakými jinými slovy bys popsal svetr, který byl tlustší a tlustší?

Postup: posuzování textu (*Žák posuzuje význam slov použitého v textu.*)

Úplná odpověď: Uvádí, že svetr byl nadýchaný, příjemný, měkký, načechráný, huňatý.

14. Chce autor pohádkou čtenáře rozesmát a pobavit? Které pasáže v textu tomu nasvědčují?

Postup: posuzování textu (*Žák odvozuje náladu a atmosféru příběhu.*)

Úplná odpověď: Uvádí, že ano. Dokládá své tvrzení např.: „Kateřinka řekla, nechci ho, protože kouše. To snad není možné, řekla maminka a šla a otevřela skříň, ale svetr udělal, raf a kousl ji do prstu. A červený svetr se začervenat a řekl, promiňte, ale měl jsem už takový hlad, že mi přišly vhod i studené špagety.“ aj.

15. Co chtěl autor pohádkou sdělit?

Postup: interpretace (*Žák se snaží odhalit autorovo poselství.*)

Úplná odpověď: Uvádí, že autorův záměr může spočívat v tom, že nemáme ohrnovat hned nos nad věcmi, které nám nejsou příjemné.

Následné činnosti:

V následující fázi se učitel společně s žáky zaměřuje na činnosti reprodukční a tvořivé, např.:

- nacvičuje reprodukci textu podle osnovy;
- žáky vede k reprodukci s obměnou – mají za úkol nacvičit jednoduché scénky, v nichž si vyrobí svetr, který by si přáli;
- žáci se snaží uvádět další příklady nonsensu, které využijí ve vlastní krátké pohádce.

3.2.1 K mobilním dotykovým zařízením

Pro naše potřeby jsme se rozhodli odkázat aktuální článek redaktorů časopis dTest, který se pyšní tím, že se jedná o periodikum soustřeďující se na prezentování výsledků nezávislého testování výrobků prodávaných na českém trhu, a to – jak sami uvádějí – objektivně, nezávisle a bez reklam. Jejich listopadový nákupní průvodce se příliš neorientovaným uživatelům, tedy i nám, snažil poradit, k jakým účelům jsou tablety vhodné, jaké mají slabiny a na co se při jejich výběru zaměřit.





Průvodce studiem

Informace uváděné v článku Vám poskytnou potřebné, abyste získali přehled o možnostech využití tabletů a mohli se zamyslet nad tím, jak práci ve výuce mateřského jazyka efektivně zatraktivnit. Zejména bych Vás chtěla upozornit na pasáž, která se věnuje odlišnosti užívaných operačních systémů. Z mého pohledu je nutné tomuto aspektu věnovat náležitou pozornost, neboť rozdíly jsou patrné a odvíjí se od nich také využitelnost zařízení ve výuce.

Jak vybrat tablet (časopis dTest, vydáno 29. 11. 2014) dostupné z: https://www.dtest.cz/clanek-2080/jak-vybrat-tablet?_fid=4b6b

Tablety jsou tenké přenosné počítače s připojením k internetu. Na rozdíl od počítačů jsou možnosti na tabletu pracovat poněkud omezené. Například psaní delších textů pomocí virtuální klávesnice není pohodlné ani rychlé. Částečným řešením jsou modely s volitelnou klávesnicí nebo různé externí klávesnice dalších výrobců. Je však třeba počítat s tím, že stolní počítač či notebook v tomto směru tablet zcela nenahradí.

Je tablet ideální pro čtení e-booků? Ano i ne, záleží na okolnostech a preferencích. Podsvícené a lesknoucí se displeje tabletů mohou při delších čtecích seancích v nevyhovujících světelných podmínkách vést k únavě očí. Zraku příjemnější jsou z tohoto hlediska čtečky elektronických knih. Jejich displeje na bázi elektronického inkoustu mají vlastnosti velice blízké papíru. Na rozdíl od tabletů se nelesknou a nezrcadlí, jsou perfektně čitelné ve velmi světlém prostředí i na přímém slunci. Ve tmě si ale na ně musíte, stejně jako na knihu, posvítit. Velkou výhodou čteček knih je jejich nízká hmotnost, obvykle je snadno udržíte v jedné ruce. Nevýhodou může být, že kromě čtení nenabízejí mnoho dalšího využití.

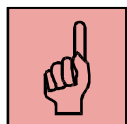
Operační systém

Potenciál tabletu závisí do značné míry na operačním systému. S ním souvisí vzhled a filozofie uživatelského rozhraní a **zejména množství i kvalita aplikací**. Přestože každý operační systém má své specifické vlastnosti, klady i zápory, základní principy ovládání jsou u většiny tabletů obdobné.

iOS – operační systém iPadu, který nalezneme i v telefonech iPhone a multimediálních přehrávačích iPod Touch. Vyniká velmi jednoduchou obsluhou a intuitivní uživatelským rozhraním, takže se systémem se rychle naučí pracovat i naprostý laik. Jedním z pilířů úspěchu iPadu je obchod App Store, který nabízí tisíce aplikací a her všech druhů. Ne že by byl aplikací a her pro tablety s Androidem nedostatek. Těch navržených přímo pro iPad však není jen více, ale zároveň mezi nimi najdeme větší podíl inovativních počinů. iPad zkrátka těží ze své obrovské popularity mezi zákazníky i vývojáři a rovněž z faktu, že je na trhu nejdéle.



Zařízení Apple a operační systém iOS tvoří uzavřený ekosystém. Kapacitu vnitřní paměti nelze rozšiřovat pomocí paměťových karet a k nahrávání obsahu je třeba využívat programu iTunes. iPad tedy nelze připojit k počítači jako externí úložiště a jednoduše do něj přetahovat soubory. Dalším aspektem uzavřenosti iOS je skutečnost, že aplikace nelze získávat jinak než z oficiálního obchodu App Store. Apple striktně kontroluje, jaké aplikace pustí do oběhu, což zaručuje jejich určitou úroveň a jednoduchost obsluhy. Riziko špatně fungujících a škodlivých programů je tedy minimální. iOS vypadá i funguje dobře, nenabízí však příliš možností úpravy svého vzhledu. Můžete měnit obrázek na pozadí a pořadí ikon aplikací a tím to víceméně končí.



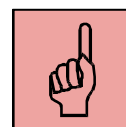
Android – v porovnání s iOS je pro laiky Android o trochu méně intuitivní, ale po „osahání“ se i s tímto systémem pracuje snadno. Výhodou Androidu je větší otevřenost. Zatímco Apple stanovil jasná pravidla pro to, co uživatel může a nemůže s jeho zařízeními dělat, Android naopak v mnohem větší míře dovoluje zkušenějším uživatelům se v systému a jeho nastavení vrtat. Nabízí také více možností úprav vzhledu - například tzv. widgety neboli miniaplikace, které umožňují umístit na plochu například malé okno s náhledy nejnovějších e-mailů, předpovědí počasí apod.

Velkou předností mnoha zařízení s Androidem je možnost rozšiřovat kapacitu pomocí paměťových karet. Uživatelé mohou také po připojení tabletu k PC jednoduše přetahovat soubory, aniž by bylo nutné využívat speciální program. Díky tomu je výměna dat mezi tabletem a počítačem flexibilnější. Android dále poskytuje širší kompatibilitu s různými formáty videa, zatímco v iOS je často pro jejich přehrání potřeba stáhnout speciální aplikaci.

Aplikace lze získávat z různých zdrojů, ne nutně jen z oficiálního obchodu Google Play. Ten nabízí úctyhodný počet aplikací, ačkoliv v tomto ohledu App Store od Applu zatím jasně vede. Aplikace v Google Play nejsou před publikací kontrolovány, žádná pevná pravidla týkající se kvality, funkčnosti a snadné obsluhy aplikací neexistují. Riziko, že si stáhnete nekvalitní či škodlivý program je tedy vyšší. Google však provádí zpětnou kontrolu na základě stížností uživatelů a může aplikace dodatečně odstranit. Vzhledem k tomu, že Android běží na mnoha zařízeních s různými specifikacemi, není zaručené, že všechny aplikace poběží na všech tabletech bez problémů.

Ne všechny tablety s Androidem však umožňují přímý přístup do Google Play. Google stanovil určitá kritéria a když je zařízení nesplňuje, musíte si aplikace obstarat jiným způsobem. Proto někteří výrobci přišli s vlastními obchody, ale jejich nabídka je v různé míře limitovaná a často v nich nenajdete aplikace, které hledáte. Dnes už však naprostá většina přístrojů tímto neduhem netrpí.

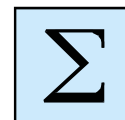
Windows 8 a RT – Windows RT je „ořezanou“ verzí operačního systému Windows 8. Od plnohodnotné varianty se Windows RT liší především tím, že neumožňuje spouštět programy pro osobní počítače. Používat lze pouze předinstalované aplikace (např. odlehčenou verzi Office 2013) a aplikace nabízené v obchodu Windows Store navržené speciálně pro tablety.



S aplikacemi se pojí pravděpodobně největší nevýhoda tohoto jinak kvalitního operačního systému. Jednoduše řečeno, není jich k dispozici závratné množství. To je jedním z faktorů, který byste při výběru měli vzít v potaz. Lze očekávat, že se nabídka v budoucnu rozroste, ale náskok tabletů s Androidem a zejména iPadu je prozatím výrazný.

Shrnutí kapitoly

- Pracovní listy jsou jedním z nejčastěji užívaných didaktických textových materiálů při rozvíjení žákovské čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ.
- Fáze čtenářského procesu (více k nim P. Gavora, 2008) pracují s výskytem aktivit před čtením, v průběhu čtení a po přečtení textu.



- Výsledky analýz pracovních listů ukázaly, že učitelé by se nad jejich kvalitami měli intenzivně zamýšlet – více k tomu viz Tabulka 4.
- Kapitola 3.2 představuje návrh kvalitně zpracovaného pracovního listu, který respektuje jak fáze čtenářského procesu, tak postupy porozumění výzkumu PIRLS.
- Mobilní dotyková zařízení mohou výuku mateřštiny zatraktivnit. Aktuálně nejlépe využitelná jsou ta zařízení, která pracují s operačním systémem iOS.



Korespondenční úkol KÚ 2

Svůj návrh pracovního listu pro žáky 1. stupně (viz KÚ 1) zpracujte elektronicky a pokuste se zamyslet nad tím, zda můžete práci s tímto materiálem ve výuce zatraktivnit libovolnou ICT. Zvažte, zda by mohla být také využita některá z aplikací Apple, která byla prezentována v rámci přímé výuky kurzu, např. PhotoSpeak, WordMover a Workbook, DecideNow či libovolných dalších.



Korespondenční úkol KÚ 3

Vámi navržený pracovní list se pokuste ověřit v praxi (samozřejmě s využitím ICT či dotykových prostředků) a napište reflexi toho, jak se Vám v praxi osvědčil (pozitiva + negativa).



Seznam citované a doporučené literatury

- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.
- GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991. ISBN 80-08-00333-2. GAVORA, P. Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In *Pedagogika*, 2002, roč. 52. č. 2, s.171–181. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
- GAVORA, P. a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu žiaka*. Nitra: ENIGMA, 2008. ISBN 978-80-89132-57-7.
- GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. *Gramotnost, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2003. ISBN 80-223-1869-8.
- GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Repronis, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.
- GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole. Podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Ostrava: Oftis, 2011. ISBN 978-80-7464-013-1.
- HYPLOVÁ, J. 2010. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Oftis, 2010. ISBN 978-80-7368-919-3.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- KRAMPLOVÁ, I. a kol. *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: ČŠI, 2012. ISBN 978-80-905370-3-3.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. ISBN 80-86898-01-6.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: PdF Prešovské univerzity v Prešove, 2012. ISBN 978-80-555-0643-2.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry*. Prešov: PdF v Prešovské univerzity v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0462-9.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ., VUŽŇÁKOVÁ, K. *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: PdF Prešovské univerzity v Prešove, 2009. ISBN 978-80-555-0072-0.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., HYPLOVÁ, J. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Oftis, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: PdF OU v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-451-1.
- Měření vědomostí a dovedností. Nová koncepce hodnocení žáků* [online]. Praha: ÚIV, 1999 [cit. 2013-06-19]. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/Mereni-vedomosti-a-dovednosti-publikace.pdf>>. ISBN 80-211-0333-7.

- MISTRÍK, J. *Rýchlé čítanie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2. vyd., 1982.
- NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ. In *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669, 2008, roč. 18, č. 1., s. 7–21.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.
- PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN – Mladá letá, s. r. o., 2003. ISBN 80-10-00328-X.
- PETROVÁ, Z., ZÁPOTOČNÁ, O. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ1*. Trnava: PdF Trnavské univerzity v Trnave, 2010. ISBN 978-80-8082-404-4.
- POTUŽNÍKOVÁ, E. (ed.) *PIRLS 2011: koncepcie mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0607-9.
- PRŮCHA, J. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: ČSAV, 1987.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. Čítanie sa učí ako spartakiáda. In *Nové školstvo. Portál o reforme vzdelávania* [online]. 2007-01-29 [2013-06-29]. Dostupné z: <<http://www.noveskolstvo.sk/article.php?86>>.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-2858-0.
- STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
- ŠEBESTA, K. *Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.
- TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. České Budějovice: PedF v Českých Budějovicích, 1990.

Název: Použití ICT a mobilních (dotykových) zařízení ve výuce mateřštiny
při budování čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ
Autor: doc. PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.
Vydání: první, 2015
Počet stran: 36

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.