

OD ČTENÁŘSKÉ K DIGITÁLNÍ GRAMOTNOSTI

Helena Grecmanová

Abstrakt:

Vývoj lidské společnosti souvisí s gramotností člověka. Proto je cílem textu charakterizovat gramotnost s ohledem na její proměny v interakci potřeb člověka i společnosti. V centru pozornosti je především čtenářská a funkční gramotnost jako východisko a předpoklad digitální gramotnosti. S ohledem na zkušenosti z každodenního života dokumentované výsledky mezinárodních výzkumů SIALS - Second International Adult Literacy Survey a PISA - Programme for International Student Assessment pojednáváme o potřebě zkvalitnění čtenářské a funkční gramotnosti, přičemž upozorňujeme na souvislosti s rozvojem kritického myšlení. Doporučujeme využití metodických přístupů vzdělávacího programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). U digitální gramotnosti akcentujeme schopnosti a dovednosti práce s informacemi.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, digitální gramotnost, kritické myšlení

Gramotnost

Důležitým impulzem pro uplatnění a rozvoj gramotnosti se stal vznik písma (přibližně 4000 roků před naším letopočtem), jehož užíváním bylo možné uchovávat a dalším generacím předávat lidské poznání. I když dlouhou dobu byla dovednost čtení a psaní omezena jen na malý počet vzdělanců, hlavně z církevních kruhů, postupně pronikala mezi široké společenské vrstvy, aby se stala obsahem výuky dětí hned na počátku povinné školní docházky.¹

Původně se gramotnost týkala základního dorozumívání prostřednictvím psaných znaků, to znamená čtení a psaní v mateřském jazyce.² Později k ní jiní autoři začali řadit i počítání.³

V minulosti uměl gramotný člověk číst, psát (a počítat), ngramotný to nedokázal a pologramotný jen četl, avšak nepsal. Později došlo ke změně představ o ngramotném člověku. Za ngramotného už byl považován i člověk, který sice četl a psal, ale jen jednotlivá písmena a číslice, vlastní jméno či rituální texty. Ve druhé polovině minulého století byla ngramotnost v tomto pojetí v ekonomicky vyspělých zemích vymýcena, problém s neschopností čtení, psaní, počítání zde přestal být aktuální.⁴

Ve společnosti, ve které žijeme dnes a která je často označována jako postindustriální, informační, vzdělanostní nelze vnímat gramotnost jen na úrovni zvládnutí dovedností čtení, psaní eventuálně počítání. I když se v základu stále jedná o dekódování významů při reproduktivní a automatizované činnosti v průběhu práce s textem,⁵ v souladu s kontextem

¹ DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Zlín: Gaudeamus, 2005. s. 9.

² MAŘÍKOVÁ, H. a M. PETRUSEK a A. VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník. 1. díl*. Praha: Karolinum, 1996. s. 351, 352.

³ PRŮCHA, J. a E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. s.16.

⁴ METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvistického hlediska*. Ostrava: PdF OU v Ostravě, 2008. s. 11.

⁵ GAVORA, P. Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In: *Pedagogika*, 2002, roč. LII, č. 2, s. 172.

doby se nabízí jako adekvátní pojetí gramotnosti, které uvádějí autorky M. Rabušicová⁶ a J. Doležalová.⁷ Obsahově jsou si obě definice velmi podobné. První autorka upozorňuje, že „gramotnost je využívání tištěných a psaných informací potřebných k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cílů a aby se rozvíjely jeho znalosti a potenciál“. Druhá autorka ve smyslu gramotnosti hovoří o schopnostech a dovednostech člověka zpracovávat informace a používat je v „normálním“ životě tak, aby došlo k socializaci jedince, jenž je schopen využívat transformované informace pro své vlastní účely.

Pro nové pojetí gramotnosti nejsou dovednosti čtení, psaní, (počítání) cílem, ale stávají se předpokladem a prostředkem pro rozvoj dalšího poznávání a uplatnění se v různých oblastech našeho života. Obsah gramotnosti je postupně rozšiřován o další obory (přírodní vědy, matematika, ekologie, informatika, média, ekonomika atd.). Z těchto důvodů je v současnosti kladen akcent na tzv. funkční gramotnost jako vyšší formu gramotnosti. Funkční gramotnost znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci.⁸

K úvahám o funkční gramotnosti začalo docházet v 70. letech 20. století, když se ve vyspělých zemích (Kanada, USA, Austrálie, Velká Británie) objevil nový fenomén. U některých dětí i části dospělé populace nesloužilo čtení a psaní k tvorbě nových zkušeností. Lidé sice uměli číst, psát (a počítat), nebyli však často schopni získávat poučení z psaných textů, které by mohli využít v profesionálním i soukromém životě. Objevovaly se u nich problémy s pochopením a se zpracováním informací uvedených v textech (jízdni řády, návody, formuláře, dotazníky atd.) a jejich aplikací v různých situacích, což omezovalo zvládnutí úkolů důležitých pro jejich fungování ve společnosti. Tito lidé začali být označováni jako funkčně negramotní.⁹

Je zřejmé, že obsah pojmu gramotnost je relativní. Proměňuje se s ohledem na společenské, kulturní, historické, teritoriální i ekonomické souvislosti. Podle J. Doležalové¹⁰ je gramotnost poměrně složitý jev multidimenzionální a multifaktoriální povahy. Je utvářena vlivem společenské reality a zároveň na ni působí. Do interakce se dostává se sociálním a kulturním prostředím, s ekonomikou atd. Jejich působení lze považovat za zdroje a příčiny gramotnosti i negramotnosti vycházející z makroprostředí. Významnou roli působící na gramotnost hraje i mikroprostředí, konkrétně rodina (sociální status rodičů, jejich dosažené vzdělání, zájmy a hodnoty v rodině, komunikace, podnětnost rodinného prostředí, ekonomická situace) a pochopitelně škola (školní gramotnost). Kvalitu gramotnosti jedince však ovlivňují i subjektivní činitele, ke kterým patří věk, intelektové dispozice, volní vlastnosti, schopnosti a připravenost k dalšímu vzdělávání a aktivní práce s informacemi, postoj ke změnám (připravenost, flexibilita atd.)

Funkční a čtenářská gramotnost

Když vyjdeme ze specifických znaků funkční gramotnosti, které uspořádala J. Doležalová,¹¹ můžeme říci, že je pro ni typické:

- bohatá struktura dovedností číst, psát a počítat z hlediska kvality i rozsahu,

⁶ RABUŠICOVÁ, M. Negramotnost jako celosvětový problém. In: *Pedagogika*, 1990, roč. 40, s. 259.

⁷ Ref. 1, s. 11.

⁸ PRŮCHA, J. a E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 80.

⁹ Ref. 4, s. 11.

¹⁰ Ref. 1, s. 17, 55.

¹¹ Ref. 1, s. 40.

- dovednosti pro práci se souvislými i nesouvislými texty, které jsou „bohatě strukturované“ a „nabitě“ informacemi,
- účast vyšších úrovní myšlenkových operací při práci s informacemi obsaženými v textu,
- dovednost pracovat s informacemi, které jsou potřeba k řešení úkolu, nejsou však prvoplánově obsaženy v textu,
- otevřený komplex vědomostí a dovedností,
- dovednosti číst, psát a počítat se uplatňují při řešení určitého úkolu (problému) nejčastěji z běžného života.

Funkční gramotnost je tvořena třemi složkami:¹²

- Textová (literární) gramotnost – podílí se na ní vědomosti a dovednosti, které potřebujeme k pochopení a využívání informací v souvislých textech (úvodníky, noviny, zprávy, komentáře atd.).
- Dokumentová gramotnost – je tvořena vědomostmi a dovednostmi důležitými pro vyhledávání a používání informací v rozmanitých nesouvislých nebo krátkých textech, bohatě strukturovaných (formuláře, jízdní řády, mapy, pokyny, oznámení, diagramy, schémata, reklamní letáky atd.).
- Numerická gramotnost – zahrnuje vědomosti a dovednosti užívané pro realizaci operací s číselnými údaji v textech a v dokumentech (tabulky, grafy, účty, bankovní formuláře, objednávky zboží podle katalogu atd.).

Vymezení rozdíly mezi funkční a čtenářskou gramotností je obtížné, protože se obě kvality často jeví jako obsahově téměř shodné. Nejdříve se zaměříme na definici čtenářské gramotnosti, kterou uvádějí J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš.¹³ Čtenářská gramotnost je považována za komplex znalostí a dovedností člověka umožňující mu pracovat s písemnými texty, se kterými se setkává v běžném životě. Jedná se o dovednosti čtenářské, to znamená umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace v textu (z textu) a reprodukovat je. K tomu dodává J. Straková¹⁴: „...přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ J. Doležalová¹⁵ upozorňuje v definici čtenářské gramotnosti na akcent na funkce myšlení a na rozvojový aspekt. Ve čtenářské gramotnosti není samostatně vyčleněna matematická složka, i když se vykonávají určité operace s čísly. V mezinárodních výzkumech SIALS - Second International Adult Literacy Survey¹⁶ a PISA - Programme for International Student Assessment¹⁷ se jeví čtenářská gramotnost jako součást funkční gramotnosti vedle, např. matematické gramotnosti a přírodovědné gramotnosti. Čtenářská

¹² Ref. 1, s. 41.

¹³ PRŮCHA, J. a E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. s. 40.

¹⁴ STRAKOVÁ, J. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002. s. 10.

¹⁵ Ref. 1, s. 46, 47.

¹⁶ MATĚJŮ, P. a kol. *Funkční gramotnost dospělých*. Národní zpráva z výzkumu SIALS. Praha: SoÚV AV ČR a SC & C., 1998.

¹⁷ Ref. 14.

gramotnost je utvářena zvláště na 1. stupni základní školy a v dalších etapách školní docházky přibližně do 15 roků věku, funkční gramotnost se rozvíjí mezi 15. – 65. rokem věku.¹⁸

Příčiny nedostatečné míry funkční gramotnosti mohou být různé. Zmíníme se o socioekonomických a pedagogických jevech a situacích.¹⁹ Lidé s nízkým socioekonomickým statusem mají většinou nízkou míru funkční gramotnosti. Jedná se o lidi nezaměstnané, z etnických skupin, kteří žijí odděleně od ostatních obyvatel, v zaostalých podmínkách. Čím nižší mají lidé vzdělání, tím se častěji potýkají s funkční negramotností. Funkčně negramotné bývají také nekvalifikované osoby s nízkým vzděláním. Tento „handicap“ přenáší i na své děti. Ve škole působí negativně na funkční gramotnost některé vyučovací postupy, jež omezují i rozvoj čtenářských dovedností. Jmenovat můžeme, např.:

- Nekvalitní výuka elementárního čtení.
- Absence individuálního přístupu k žákům ve výuce čtení a práci s textem.
- Práce s textem ve škole je zaměřena hlavně na souvislé čtení, což neodpovídá situacím v životě (vyhledávání informací, syntéza a transformace informací do schémat). Ve škole se neučí učit se z textu.
- Autentické texty (dotazníky, formuláře, tabulky, přehledy) se ve škole nepoužívají, učení se vychází z výkladových textů nebo z vyprávění.
- Nezáměr o to, zda žáci dokáží aplikovat učivo i v jiných situacích kromě modelové školní, nesmyslné činnosti s textem.
- Texty jsou osvojovány především pamětně, bez důrazu na porozumění.
- Žáci se neúčastní na své celkové kultivaci. Mnozí z nich se orientují více na vizuální a auditivní zdroje (televize, počítačové programy), čtenářské dovednosti nerozvíjejí.

Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti

První mezinárodní výzkumy na českých školách zaměřených na čtenářskou gramotnost byly realizovány v roce 1995. Jednalo se o Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti. Výzkum byl organizován Mezinárodní organizací pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (International Association for Evaluation Achievement – IEA), jejímž členem se stala Česká republika v roce 1991.²⁰ Výzkum nahlížel na čtení jako na prostředek k dosahování cílů. V dalších letech byly v České republice uplatňovány výzkumy organizace OECD /PISA (Organisation for Economic Co-operation and Development/ Programme for International Student Assessment) a IEA/PIRLS (International Association for Evaluation Achievement/Progress in International Reading Literacy Study). Později se do těchto výzkumů zapojila i Slovenská republika. Evaluace PISA (2000, 2003, 2006) analyzoval J. Průcha²¹ a vyzvedl, že měření čtenářské gramotnosti je v zde založeno na funkční koncepci. Čtenářská gramotnost znamená porozumění textu a schopnost používat informace získané z textu v životě na všech kognitivních úrovních, nejedná se o mechanické čtení. Z toho důvodu je čtenářská gramotnost zkoumána pomocí specificky zkonstruovaných testů, ve kterých musí žáci prokázat dílčí

¹⁸ Ref. 1, s. 46.

¹⁹ Ref. 1, s. 64 a 65.

²⁰ Ref. 4, s. 15, 16.

²¹ PRŮCHA, J. Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. In: *Pedagogika.SK*, 2010, roč. 1, č. 2, s. 98.

dovednosti: obecné porozumění textu a nalezení určitých informací, vytvoření interpretace a vyvození závěrů, posouzení textu a vytvoření vlastního názoru o textu. Publikovaná data z evaluací upozornila na většinou podprůměrné výsledky českých a slovenských žáků ve srovnání se žáky z dalších účastnických zemí. Vynikající výsledky byly prokázány u finských žáků. Zjištění vysvětluje J. Průcha²² kulturními faktory ve finské společnosti a pedagogickými faktory ve vzdělávacím systému ve Finsku (jednotná škola do 16 let věku žáků, malé rozdíly mezi školami co do kvality, angažovanost učitelů, podpora žáků v učení, zájem žáků i dospělých o četbu atd.). V české společnosti jsou vzdělávací výsledky významně determinovány socioekonomickými a sociokulturními faktory, čím nižší je socioekonomický status rodin, tím je větší pravděpodobnost horších výsledků u dětí z těchto rodin ve škole (obdobné zjištění jsme uvedli u funkční gramotnosti). Nepříznivě rovněž působí selektivnost českého školství. Žáci, kteří zůstávají v základní škole, nebo pokračují ve studiu na středních odborných školách, mají čtenářskou gramotnost na nižší úrovni než žáci na gymnáziích.

Jak rozvíjet čtenářskou gramotnost?

Souhlasíme s O. Vraštilovou,²³ že čtení je poměrně složitý proces. Čtení podle této autorky nezačíná čtením a čtením nekončí. Čtenářská gramotnost je tvořena několika roviny:

- Vztah ke čtení – zájem o čtení, vnitřní potřeba číst, čtení pro radost. Čtenářská gramotnost se rozvíjí nejen při čtení krásné literatury, ale při studiu rozmanitých textů (i odborných). Na zlepšování čtenářské gramotnosti se podílí rodina i škola. Děti hodně ovlivňuje to, jak se staví ke čtení jejich rodiče (co a jak čtou). Ve škole by měl být zájem o čtení rozvíjen ve všech vyučovacích předmětech. Důležitý je příklad učitele (prezentace literatury).
- Porozumění textu – způsob dekodování textu.
- Vyvozování z textu – činění závěrů z textu na základě jeho posouzení a kritického zhodnocení z různých hledisek. Schopnost reagovat na dotazy formulované s ohledem na všechny stupně Bloomovy taxonomie. Složitější myšlenkové operace navazují na jednodušší. Zvládnutí vyšších úrovní kognitivních cílů je možné až po dosažení nižších úrovní kognitivních cílů.
- Metakognice – zamýšlení se nad průběhem vlastního myšlení. Vyhodnocování způsobu myšlení, problémů a změn, ke kterým u čtenáře v průběhu čtení došlo. Návrhy lepších strategií čtení a porozumění textu.
- Sdílení – podílení se s ostatními čtenáři o dojmy, jak na nás text působil, v čem nás zaujal, jak jsme mu rozuměli. Srovnání vlastní interpretace textu s interpretacemi jiných čtenářů.
- Aplikace - použití zkušeností s četby v různých životních situacích.

Kritické myšlení a metody RWCT

Zvýšení čtenářské gramotnosti v naší společnosti je záležitostí, která by měla zasáhnout děti i dospělé. Jako jednu z možností navrhuje změnu metodiky při práci s textem. Na různých stupních škol doporučujeme využívat vzdělávací program RWCT (Reading and Writing for

²² Ref. 21, s. 99.

²³ VRAŠTILOVÁ, O. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. s. 42.

Critical Thinking), který nabízí různé čtenářské strategie a postupy.²⁴ V první řadě by měl být kladen důraz na aktivní přístup ke všem druhům čtení. Text mohou číst jednotlivci, dvojice, skupiny, větší kolektiv (celá třída). Číst lze individuálně a společně s důrazem na bezrizikové a důvěryhodné prostředí.²⁵

V odborné literatuře²⁶ se čtení člení podle různých kritérií na:

- orientační, selektivní, výběrové, kurzorické (letmé, extenzivní), totální (intenzivní, pozorné, detailní, studijní),
- informační, vyhledávací,
- rychlé k zjištění hlavní myšlenky z textu, rychlé k získání specifické informace,
- zdola nahoru, zhora dolů, interaktivní,
- s otázkami, s předvídaním,
- přípravné, vlastní
- tiché, hlasité.

Setkává-li se čtenář s novou informací, neměl by ji okamžitě bezmyšlenkovitě přijmout, avšak nejdříve ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticizmu, porovnat s jinými názory, a na tomto základě si teprve vytvořit vlastní názor. Při čtení a zpracovávání textu bychom měli přemýšlet, co nového jsme se dozvěděli, které představy se nám potvrdily a které vyloučily, jaké jsou postoje jiných lidí k textu.²⁷ Text by měl být podroben kritické analýze. V průběhu čtení má být uplatněno kritické myšlení, které je aktivním čtením dále rozvíjeno. Pro kritické myšlení je charakteristické, že je nezávislé, získávání informací je považováno za východisko nikoli za cíl, na začátku jsou otázky a problémy, hledají se argumenty.²⁸ Na další specifika kritického myšlení upozorňuje D. F. Halpernová.²⁹ Tato autorka tvrdí, že kritické myšlení v sobě zahrnuje schopnost řešit problémy, efektivně a rozumně se rozhodovat, zvažovat možnosti, ale také zhodnotit a analyzovat myšlenkový proces, který k očekávanému výsledku vedl. Schopnost rozumně se rozhodnout, čemu věřit a čemu ne je vedle logického uvažování a argumentování jako projevů kritického myšlení akcentována i u jiných autorů.³⁰ Podle projektu RWCT je kritické myšlení aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní proces, který se týká diferencované a reflektované práce s informacemi, fakta jsou sledovaná v souvislostech, využívány jsou všechny úrovně logických myšlenkových postupů - úrovní myšlení.³¹ Myslet kriticky znamená umět pracovat s informacemi.³²

²⁴ GRECMANOVÁ, H. a E. URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. s. 71.

²⁵ Ref. 24, s. 14, 71, 72.

²⁶ Ref. 23, s. 28- 37.

²⁷ Ref. 24, s. 71, 72.

²⁸ KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení. In: *Kritické listy*. 2000, č. 1-2, s. 8-9.

²⁹ HALPERN, D. F. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. 1996.

³⁰ NORRIS, S. P. *Synthesi of Research on Critical Thinking. Educational Leadership*. 1985.

³¹ Ref. 24, s. 14, 71, 72.

³² URBANOVSKÁ, E. Úroveň kritického myšlení u vysokoškolských studentů. In: *Sborník z konference Aktuální otázky psychologie a pedagogiky*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006.

Příklady metod

V dalším textu uvádíme metody, které se osvědčily v praxi na různých stupních škol a v různých vyučovacích předmětech.³³

Řízené čtení s předvídáním

Metoda je vhodná především pro práci s uměleckým textem. Aplikovat se dá i na textu odborném. Podstatou metody je společné čtení textu, což přináší členům kolektivu mnoho rozmanitých zážitků. Učitel a žáci pracují s textem, který je rozdělený do několika částí.

Učitel sdělí žákům název textu a žádá je, *aby se zamysleli nad tím, o čem se může v textu jednat. Kde se bude děj odehrávat a proč?* Žáci uvádějí různé odpovědi podle toho, jak pracuje jejich fantazie. Potom si všichni dohromady přečtou první část textu. Může jít o čtení tiché nebo hlasité. Následuje zamyšlení se nad přečtenou pasáží. Učitel se může žáků tázat, např.: *Myslíte si, že jste odhadli téma textu? Uvažovali jste správně? V jakém prostředí se bude děj odehrávat? Jak na Vás první řádky působily? Jaký jste měli pocit? Slyšeli jste nějaké zvuky?* Žáci postupně odpovídají, nesmí si „skákat do řeči“, na promyšlení odpovědi mají dostatek času. Po reflexi směřuje učitel otázky k další části textu: *o čem bude text dál? Jak by se mohl děj „zauzlit“?* Učitel může dát i pokyn, aby žáci při čtení sledovali, *kde dojde ke změně.* Na čtení navazuje diskuse žáků s učitelem. Učitel pokládá otázky typu: *kde došlo k zápletce? Co je dobrého na tom, co se stalo? Co je špatného na tom, co se stalo? Co je jádrem textu?* Když se žáci dostatečně vyjádří ke všem položeným otázkám, zaměří učitel jejich pozornost ke čtení další (poslední) části textu. Žáci mají ovšem nejdříve zase předvídat: *jak byste zakončili děj? Proč?* Na závěr žáci konfrontují své návrhy na zakončení textu s jeho skutečným závěrem.

Uvedená metoda navozuje u žáků lepší motivaci ke čtení a koncentraci na čtení. Rozvíjena je jejich fantazie, tvořivost, umocňován je zážitek. Žáci zapojují rozumové i smyslové poznávání. Učí se spolu diskutovat, vzájemně k sobě mluvit a naslouchat si, respektovat různé názory. Učitelovy otázky vedou žáky k předvídání, sdělení představ, umožňují hlubší čtenářský zážitek. Z didaktického hlediska se jedná o otázky zapojující myšlení nižšího i vyššího řádu. Učitel se ptá na znalosti, porozumění, aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení. Při práci s odborným textem může mít předvídání podobu hypotézy, čtení textu je jejím ověřováním a diskuse nad přečteným umožňuje přijetí nebo odmítnutí hypotézy.

Dvojitý zápisník

Jednotliví žáci si přečtou text – odborný nebo umělecký. Potom si vezmou sešit (blok, list papíru) a rozdělí jej svisle na dvě poloviny. Do levé části vypisují vlastními slovy přečtené myšlenky, které je zaujaly, nejlépe z každého odstavce. Pravá polovina slouží k zapisování komentářů k uvedeným myšlenkám. Žáci zde mají vyjadřovat svůj souhlas nebo nesouhlas s tím, co přečetli, zkušenost, otázku atd. Následuje kolektivní hodnocení s diskusí. Učitel se žáky prochází text po odstavcích, žáci upozorňují na myšlenky, které si vypsalí a komentovali. Komentáře zveřejňují svým spolužákům a učiteli. Všichni mohou sdělovat připomínky.

V případě, že žáci neupozorní na nějakou důležitou myšlenku v textu, musí tak učinit učitel. Modifikací metody je tzv. trojitý zápisník – svisle rozdělený na tři části. Do třetího sloupce píše učitel komentáře k vypsáním myšlenkám a k vyjádřením žáků.

³³ Ref. 24, s. 71-80.

Poslední slovo patří mně

Učitel zvolí umělecký nebo odborný text ke čtení a analýze. Po jeho přečtení si každý žák vybere z textu jednu myšlenku, ke které napíše komentář. Uvede, proč jej myšlenka zaujala, co se mu na ní líbilo, jaké má k ní připomínky, zda se s ní ztotožňuje a proč atd. Potom učitel vyzve jednoho ze žáků, aby přečetl vybranou myšlenku. Všichni žáci se nad ní mají zamyslet a k ní diskutovat. Učitel diskusi moderuje a dbá, aby žáci dodržovali diskusní pravidla (neodbíhat od tématu, vyslechnout názor spolužáků, mluvit postupně, nevyjadřovat se posměšně a ironicky, být tolerantní a zodpovědný za své sdělení atd.). Na závěr diskuse vystoupí s komentářem žák, který upozornil na zajímavou myšlenku. Po tomto „posledním slovu“ již nikdo nemůže myšlenku ani „poslední slovo“ komentovat (platí i pro učitele). Následuje upozornění na jinou myšlenku, diskuse, komentář atd., což trvá tak dlouho, než je text podle potřeby rozebrán.

Uvedený postup dává prostor jednotlivci k osobnímu zamyšlení se nad obsahem a sdělení stanoviska. Může pomoci osmělit se žákům, kteří by mohli mít problém vystoupit se svým názorem před spolužáky. Každý žák ve třídě je prací s textem zaměstnán (při čtení, výběru zajímavé myšlenky, psaní komentáře). Žáci se učí orientovat v textu, vyhledávat úryvky, nad kterými intenzivněji přemýšlejí. Vybrané pasáže mohou být doplňovány o bibliografické údaje, což vede k rozvoji dovedností při práci s citacemi.

Studijní průvodce

Žáci obdrží od učitele odborný nebo umělecký text a studijního průvodce. Je to pracovní list většinou s otevřenými otázkami nebo nedokončenými výpověďmi, které se týkají obsahu textu (*sděl nejdůležitější myšlenky z prvního odstavce..., jaké otázky vyvolává první odstavec..., při čtení mě napadlo..., co jsem si přečetl, mohu uplatnit v následujících oblastech...*). Žáci mohou vyplňovat pracovní list zároveň při čtení textu nebo mohou nejdříve text přečíst, a potom se vrátit k vyplnění pracovního listu.

Studijní průvodce může rozvíjet kritické myšlení, když jsou žáci usměrnováni, aby nepřehlédli uvedené myšlenky, pokud je probouzeno myšlení vyššího řádu (srovnávání, hodnocení, argumentování), vyvolávána diskuse.

Ano-Ne

Před četbou odborného textu vyplní každý žák formulář, ve kterém jsou krátké výpovědi obsahově se vztahující k nejdůležitějším informacím v textu. Výpovědi jsou formulovány v pravdivém i nepravdivém znění. Žáci si výpovědi přečtou a na základě dosavadních zkušeností posoudí jejich správnost. Když si myslí, že výpověď platí, napíší vedle ní (nad ní) – *Ano*, pokud neplatí, tak stejným způsobem uvedenou – *Ne*. Potom formulář odloží a přečtou si text. Při čtení si uvědomují, které informace byly uvedeny ve formuláři. Po přečtení textu mohou nad jeho obsahem diskutovat se spolužáky a vyjasňovat si sporné informace. Následuje opětovné posouzení výpovědí žáky podle toho, co si zapamatovali. Teprve v další fázi (třetí posuzování výpovědí) si žáci berou text jak podklad k ověření správnosti výpovědí. Poslední posuzování výpovědí (čtvrté) je, když celá třída pracuje s učitelem. Probíhá společná kontrola posouzení jednotlivých výpovědí. Učitel dbá na to, aby všichni žáci měli všechny výpovědi správně posouzené.

Tento způsob práce s textem umožňuje několikerý návrat k jeho obsahu. Zvědavost žáků, jak posoudili výpovědi a jaká je tedy pravda, je motivuje ke čtení a koncentruje jejich pozornost k obsahu. Žáci musí sledovat přesné vyjadřování myšlenek v textu.

Zpřeházené věty

Učitel předá jednotlivcům nebo dvojicím obálky s ústřížky, na kterých jsou věty (odstavce) uměleckého nebo odborného textu. Může se jednat i o pracovní postup. Žáci mají za úkol si obsah na ústřížcích přečíst a poskládat ústřížky do souvislého textu. Potom se žáci seznámí s původním nerozstříhaným textem. Následně upraví sled ústřížků podle originálu, nejdříve z paměti, v poslední fázi podle předlohy.

Touto aktivitou jsou rozvíjeny schopnosti uspořádat logicky informace. Žáci musí nejdříve informace analyzovat, potom srovnávat, hledat souvislosti. Hodně záleží i na jejich představivosti a tvořivosti, zvláště u uměleckého textu. U odborného textu (pracovního postupu) je důležité, aby návrh žáků byl co nejpřesnější a co nejvíce se podobal originálu. Uplatnění metody vede k trvalejšímu zapamatování obsahu textu.

Čtení s otázkami – request procedure

Žáci pracují ve dvojicích. Společně čtou text. Po přečtení odstavce si vzájemně kladou otázky k jeho obsahu. Když si vyjasní vše potřebné, zrekapitulují důležité myšlenky, pokračují v četbě dalšího odstavce. Postup se opakuje.

Učíme se navzájem

Učitel rozdělí odborný text na několik přibližně stejně dlouhých částí. Předá je dvojicím žáků. Každá dvojice si přidělenou část rozpůlí. Nejdříve si oba žáci přečtou první polovinu. Jeden ze žáků ji rekapituluje. Druhý žák klade pomocné otázky. Následuje společné čtení druhé poloviny přidělené části textu, na které navazuje její převyprávění žákem, který kladl otázky. Jeho partner se ptá. Potom si oba žáci udělají zápis z četby. Zápisy si přečtou a společně upraví. Písemný podklad využijí pro vyhotovení propagačního letáku. Výtvořiny postupně prezentují před třídou. Tímto způsobem se všichni žáci ve třídě seznámí s tím, co četli jednotlivci.

Metody „čtení s otázkami“ a „učíme se navzájem“ umožňují lepší zapojení se do čtení i dyslektickým žákům. Pro všechny žáky má význam tiché i polohlasné čtení, komunikace mezi vrstevníky (otázky, vysvětlování), vyrábění a prezentace plakátů, opakovaná rekapitulace textu.

Znaménkování textu

Žáci mají k dispozici odborný text, ve kterém při jeho čtení mají rozlišovat znaménky:

známé informace **J**

neznámé (nové) informace +

nesouhlas s informacemi -

zajímavé (podnětné) informace ?

Znaménka uvádějí k větám či odstavcům mezi řádky nebo na okraje textu. Když takto zpracují text, tak si mohou vyprávět o tom, co četli, jak textu rozuměli, s čím souhlasili, s čím nesouhlasili, co by potřebovali vysvětlit atd. Analýza textu pokračuje zhotovením tabulky, do které zaznamenávají heslovitě a vlastními slovy dvě až tři myšlenky, kterými se obohatili, dvě až tři myšlenky, které je zajímají a chtějí k nim další doplnění, ale také informace již známé a v případě nesouhlasu informace, ke kterým mají výhrady.

Zpracování textu vyžaduje koncentraci žáků. Žáci informace vnímají, vyhodnocují a třídí, systematizují a zasazují do původního schématu vědomostí a zkušeností. Znaménky vyjadřují svůj vztah k údajům. Počet a typ znamének není závazný. Učitel je volí podle vyspělosti žáků, typu učební látky nebo dalšího využití ve vyučovací hodině. Možnost vyjádřit nesouhlas s informacemi v textu považujeme za významné. Žáci se učí být k obsahu kritičtí.

Digitální gramotnost

Čtenářská a funkční gramotnost zasahuje gramotnost digitální. Schopnost práce s textem, na kterou bylo upozorněno v předchozí části, přímo i nepřímo ovlivňuje práci s informačními technologiemi, bez níž moderní člověk nachází jen těžko uplatnění v současné společnosti. Potřebuje být stále více propojen s druhými lidmi. Digitální gramotnost determinuje jeho soukromý i profesionální život. Každý z nás se musí orientovat v rostoucím množství informací a zpráv, analyzovat je, hledat souvislosti, dělat správná rozhodnutí v situaci, kdy existují jen velmi mlhavé představy o budoucnosti. Informace se na nás doslova „valí“ z tisku, rozhlasu, televize, mobilu atd. Vstupujeme do elektronického informačního prostředí, ve kterém je člověk v roli konzumenta i producenta.

V oblasti informačních technologií se setkáváme s různými termíny: informační technologie, informační a komunikační technologie, digitální technologie, výpočetní technika a v návaznosti na ně s termíny informační gramotnost, ICT gramotnost, digitální gramotnost, počítačová gramotnost. Dalšími termíny, jež se v souvislosti s technologiemi a vzděláváním vyskytují, jsou mediální gramotnost, ICT digitální gramotnost, počítačová a informační gramotnost, internetová gramotnost, síťová gramotnost, technologická gramotnost, hypergramotnost ad. Zřejmé je, že v terminologii panuje určitá nejednotnost, často různí autoři používají různé termíny k popisu stejné skutečnosti a naopak stejnými termíny popisují různé skutečnosti. Protože v centru naší pozornosti zůstává digitální gramotnost, podíváme se, jak je vysvětlována.

Digitální gramotnost bývá ztotožňována s ICT gramotností, informační gramotností, mediální gramotností, ICT digitální gramotností, e-schopnostmi atd.

V tomto případě může být formulována odpověď na otázku, co je digitální gramotnost a jaké schopnosti a dovednosti u člověka rozvíjí, pomocí ICT gramotnosti. ICT gramotnost, gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií je souborem kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopen se rozhodnout jak, kdy a proč použít dostupné ICT a poté je účelně použít při řešení různých situací při učení i v životě v měnícím se světě.

ICT gramotnost zahrnuje:

1. praktické dovednosti a vědomosti, které jedinci umožňují s porozuměním a účinně používat jednotlivé ICT,
2. schopnost s využitím ICT shromáždit, analyzovat, kriticky vyhodnotit a použít informace,
3. schopnost využít ICT v různých kontextech a k různým účelům na základě porozumění pojmům, konceptům, systémům a operacím z oblasti ICT,
4. vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které vedou k zodpovědnému a bezpečnému využití ICT,

5. schopnost přijímat nové podněty v oblasti ICT a kriticky je posuzovat, porozumět rychlému vývoji technologií, jejich významu pro osobní rozvoj a jejich vlivu na společnost.³⁴

ICT gramotnost má zásadní význam i v kontextu výuky v různých stupních a typech škol, o čemž bylo pojednáno rovněž u čtenářské a funkční gramotnosti. Souhlasíme s názorem, že nelze rozvíjet v této době u žáků plnohodnotně ani jednu klíčovou kompetenci, aniž bychom současně rozvíjeli jejich ICT gramotnost. Také ale platí, že žáci mohou dosáhnout ICT gramotnosti, když budou mít dostatečně rozvinout čtenářskou a funkční gramotnost a když budou schopni využívat informačních technologií a vnímat jejich význam a vliv pro společnost v různých vzdělávacích oblastech. Využití informačních technologií v jednotlivých vzdělávacích oborech má význam pro rozvoj ICT gramotnosti v podobě nabízených kontextů (srovnej význam čtení textu pro funkční gramotnost), nejde tedy o rozvoj speciálních vědomostí a dovedností s informačními technologiemi. ICT gramotnost znamená, že žák je na své úrovni vzdělání schopen využít svoje vědomosti a dovednosti z oblasti informačních technologií při učení a plnění zadaných úkolů, k vytváření vlastních, originálních děl, při řešení problémů, ke komunikaci a spolupráci. Vyjdeme-li z definice ICT gramotnosti, měli bychom respektovat její úroveň vzhledem k věku žáka.³⁵

Další možnost, jak vysvětlit digitální gramotnost, je v hledání rozdílů mezi informační, počítačovou a digitální gramotností. Rozlišovat mezi pojmy informační, počítačová a digitální gramotnost doporučuje i J. Tomsová.³⁶ O informační gramotnosti hovoří jako o znalostech a uvědomění si, kdy a proč potřebují lidé informace, kde informace najdou, jak je vyhodnotí, použijí a jak je budou sdělovat etickým způsobem. U informačně gramotného člověka potom předpokládá počítačovou gramotnost. Počítačová gramotnost zahrnuje soubor znalostí, schopností a dovedností zaměřených na ovládání a využívání počítače v životě (pracovat s textovým procesorem, s tabulkami, grafy, číselnými údaji, vytvářet databáze a používat je, zpracovávat prezentace, získávat informace a komunikovat prostřednictvím počítače, využívat internet, vytvářet webové stránky, ovládat elektronickou poštu). Počítačově gramotný člověk umí, rozumí a vysvětlí základní pojmy z oblasti informačních technologií. Rovněž digitální gramotnost vzniká na základě rostoucího významu technologií v našem životě – televize, rozhlas, tisk, internet, mobilní aplikace a další formy digitální inzerce. Digitální gramotnost se však kromě využívání sociálních sítí, formování digitální stopy, dodržování pravidel elektronické bezpečnosti opírá o schopnosti najít a vybrat informace, kritické myšlení a hodnocení, kulturní a společenské porozumění, funkční dovednosti, schopnosti komunikace a kooperace, kreativitu (viz funkční gramotnost). Toto pojetí digitální gramotnosti doplňuje M. Federman (2012), který spatřuje podstatu digitální gramotnosti v propojení, souvislosti, komplexnosti a smyslu aktivit (Connection, Context, Complexity, Connotation).³⁷

³⁴ RŮŽIČKOVÁ, Daniela. *ICT gramotnost* [online]. 2010. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/9629/ICT-GRAMOTNOST.html/>

³⁵ RŮŽIČKOVÁ, Daniela. *ICT gramotnost* [online]. 2010. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/9629/ICT-GRAMOTNOST.html/>

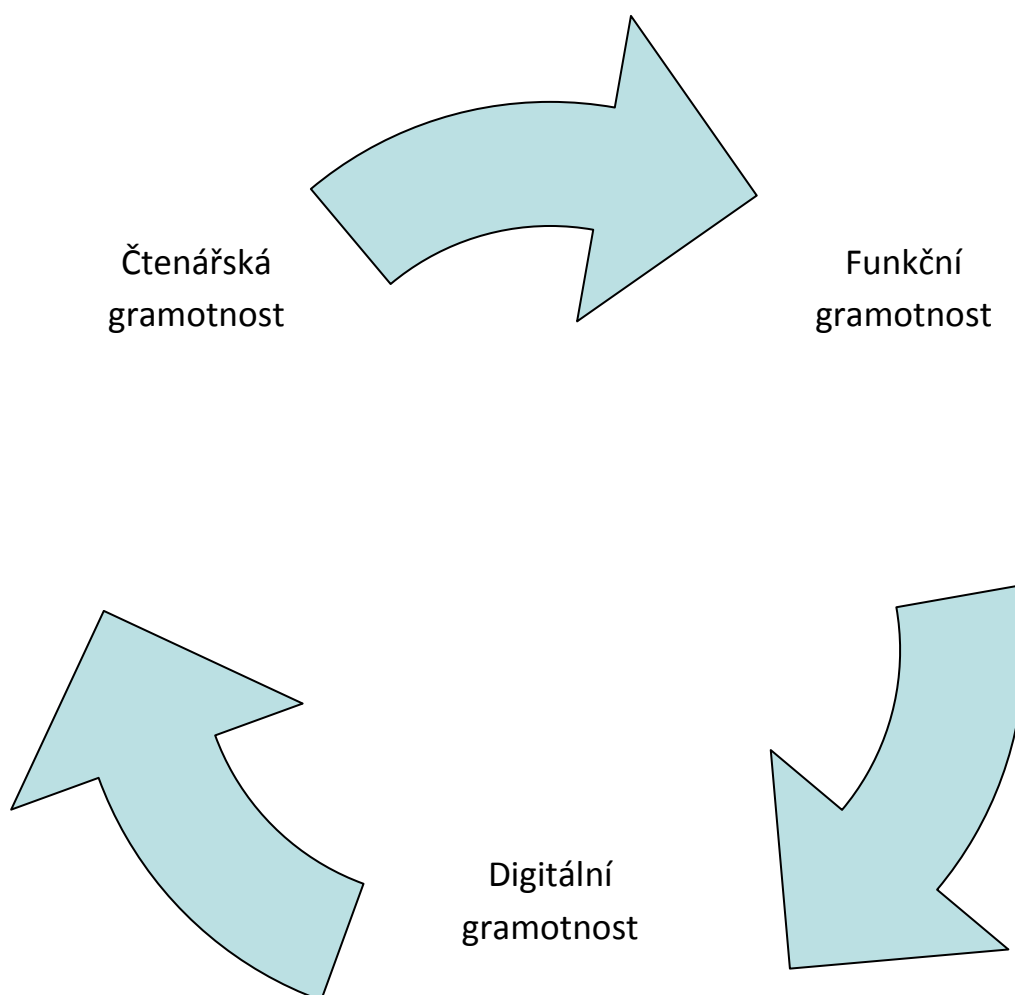
³⁶ TOMSOVÁ, Julie. *Digitální gramotnost a její vliv na trh práce – 2015* [online]. 2015. Dostupné na: <http://chcipracovat.info/digitalni-gramotnost-a-vliv-trh-prace/>

³⁷ BEDLIČKA, Bořivoj. *Digitální gramotnost podle Wheelera* [online]. 2013. Dostupné na: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/17295/DIGITALNI-GRAMOTNOST-PODLE-WHEELERA.html>

Definice pojmu digitální gramotnost, kterou schválilo UNESCO, je uvedena ve Strategii digitální gramotnosti ČR.³⁸ Podle našeho názoru je nevýstižnější a je v ní nejlépe patrný vývoj, posloupnost a vztahy mezi čtenářskou, funkční a digitální gramotností (obr. č.1). Digitální gramotnost znamená „soubor kompetencí nutných k identifikaci, pochopení, interpretaci, vytváření, komunikování a účelnému a bezpečnému užití digitálních technologií (jejich technických vlastností i obsahu) za účelem udržení či zlepšení své kvality života a kvality života svého okolí, tj. např. za účelem pracovní i osobní seberealizace, rozvoje svého potenciálu a udržení či zvýšení participace na společnosti“.

³⁸ *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020* [online]. 2015. Dostupné na: http://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie_DG.pdf

Obr. 1 Vztahy mezi čtenářskou, funkční a digitální gramotností.



Digitální gramotnost³⁹ nespočívá jen tedy v technickém zvládnutí úkonů a znalostí spojených s ovládnutím jedné technologie, např. počítače. Je jevem značně složitým (viz gramotnost vůbec), sestávajícím z kompetencí spojených s technickým zvládnutím informačních a komunikačních technologií, z motivace, schopnosti práce s digitalizovaným obsahem (tj. s informacemi – viz čtenářská a funkční gramotnost), schopnosti zvládnutí bezpečného užívání digitálních technologií, komunikační dovednosti a schopnosti strategicky využít danou technologii k udržení či ke zlepšení vlastní kvality života (viz funkční gramotnost). V digitální gramotnosti lze rozlišit tři dimenze: motivační, kompetenční a strategickou.

³⁹ Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020 [online]. 2015. Dostupné na: http://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie_DG.pdf

Digitální gramotnost je rozvíjena mnoha způsoby, přičemž tyto postupy musejí vždy zahrnovat rozvoj digitální gramotnosti jako celku (včetně čtenářské i funkční gramotnosti). Přístup k digitálním technologiím určité minimální kvality je jednou z podmínek. Rozvoj digitální gramotnosti se týká postupů, opatření a vzdělávacích příležitostí, které programově propojují soubor dílčích kompetencí s otázkami jejich smyslu pro jednotlivce nebo skupinu lidí při řešení problémů v každodenním osobním nebo profesním životě.

K rozvoji digitální gramotnosti vedou tři základní cesty:⁴⁰

- informální učení na individuální úrovni (např. metodou pokus – omyl),
- učení prostřednictvím neformálních komunit (skupina přátel, rodina, zájmový klub, knihovna, online komunity),
- formalizované vzdělávání (pomocí manuálů, školní výuky či oficiálních kurzů).

Mezi lidmi digitálně gramotnými a těmi, kdo digitální technologie nepoužívají nebo mají nízkou úroveň digitální gramotnosti, se vyskytuje, nejen metaforicky řečeno, „digitální propast“. O termínu digitální propast – angl. *digital divide* pojednává autor van Dijk. Lidé mohou patřit do skupiny „digitálně začleněných“ nebo do skupiny „digitálně vyloučených“. Digitální začlenění ovšem ještě nemusí znamenat vyšší společenskou úspěšnost či lepší kvalitu života, naopak nadměrné využívání ICT může přinášet problémy se závislostí na internetu, zdravotní problémy, poruchy soustředění atd. Síla vazby mezi digitálním a sociálním začleněním je také v různých částech společnosti různá – jiná je např. v IT firmách a jiná v malé vesnické komunitě důchodců. Podle množství užívaných digitálních nástrojů a míry začlenění těchto nástrojů do každodenního života vytvářejí lidé spektrum s různými barevnými odstíny.⁴¹

Závěr

Čtenářská a funkční gramotnost jsou důležitými předpoklady uplatnění se člověka ve společnosti. Dovednosti čtení, psaní, (počítání) slouží dnes jako prostředky pro rozvoj dalšího poznávání a zapojení se do různých oblastí života. Z každodenní praxe a z dokumentovaných výsledků mezinárodních výzkumů plyne, že u lidí různých věkových kategorií není plně využívána kapacita čtenářské/funkční gramotnosti. Příčiny mohou vycházet z makro- i z mikroprostředí. Ve školách různých stupňů a typů se jako řešení situace nabízí aplikace metodických postupů vzdělávacího programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), který je mimo jiné zaměřen na rozvoj čtenářských dovedností a kritického myšlení. A proč je zvyšování gramotnosti tak důležité? Díky gramotnosti dochází k rozvoji lidských zdrojů s ohledem na mezigenerační kontinuitu kulturního dědictví národa.⁴² To je patrné i u digitální gramotnosti, která úzce souvisí s gramotností čtenářskou na funkční. Dá se i říci, že je jejich logickým vyústěním, přičemž čtenářská a funkční gramotnost digitální gramotností prorůstají. V digitální gramotnosti jsou také reflektovány společenské změny (např. globalizace) probíhající v souvislosti se stoupajícím významem informací a znalostí, jejich zpracováním, přenosem a rychlostí šíření.

⁴⁰ *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020* [online]. 2015. Dostupné na: http://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie_DG.pdf

⁴¹ *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020* [online]. 2015. Dostupné na: http://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie_DG.pdf

⁴² Ref. 1, s. 20.

Literatura

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Zlín: Gaudeamus, 2005.

GAVORA, P. Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In: *Pedagogika*, 2002, roč. LII, č. 2, s. 171 – 181.

GRECMANOVÁ, H. a E. URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007.

HALPERN, D. F. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, 1996.

KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení. In: *Kritické listy*, 2000, č. 1-2, s. 8-9.

MAŘÍKOVÁ, H. a M. PETRUSEK a A. VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník.1. díl*. Praha: Karolinum, 1996.

MATĚJŮ, P. a kol. *Funkční gramotnost dospělých: Národní zpráva z výzkumu SIALS*. Praha: SoÚV AV ČR a SC & C., 1998.

METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvistického hlediska*. Ostrava: PdF OU v Ostravě, 2008.

NORRIS, S. P. *Synthesi of Research on Critical Thinking. Educational Leadership*. 1985.

PRŮCHA, J. Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. In: *Pedagogika.SK*, 2010, roč. 1, č. 2.

PRŮCHA, J. a E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.

PRŮCHA, J. a E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.

PRŮCHA, J. a E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

RABUŠICOVÁ, M. Funkční gramotnost. Lidský kapitál a moderní společnost. In: Matějů, P. a kol. *Funkční gramotnost dospělých: Národní zpráva z projektu SIALS*. Praha: SoÚV AV ČR a SC & C, 1998, s. 9-22.

RABUŠICOVÁ, M. Negramotnost jako celosvětový problém. In: *Pedagogika*, 1990, roč. 40, s. 257- 267.

STRAKOVÁ, J. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002.

URBANOVSKÁ, E. Úroveň kritického myšlení u vysokoškolských studentů. In: *Sborník z konference Aktuální otázky psychologie a pedagogiky*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006.

VRAŠTILOVÁ, O. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014.

Internetové zdroje:

RŮŽIČKOVÁ,, Daniela. *ICT gramotnost* [online]. 2010. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/9629/ICT-GRAMOTNOST.html>

BEDLIČKA, Bořivoj. *Digitální gramotnost podle Wheelera* [online]. 2013. Dostupné na: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/17295/DIGITALNI-GRAMOTNOST-PODLE-WHEELERA.html>

Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020 [online]. 2015. Dostupné na: http://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie_DG.pdf

TOMSOVÁ, Julie. *Digitální gramotnost a její vliv na trh práce – 2015* [online]. 2015. Dostupné na: <http://hcipracovat.info/digitalni-gramotnost-a-vliv-trh-prace/>

Tento článok vznikol s podporou projektu „Adaptácia študijného programu mediamatika a kultúrne dedičstvo na potreby vedomostnej spoločnosti“ (ITMS: 26110230106) v rámci OP Vzdelávanie spolufinancovaný zo zdrojov Európskeho sociálneho fondu.

