

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

**Čtenářská gramotnost jako pedagogický pojem a jako  
cíl výuky literární výchovy**

diplomová práce

*Reader literacy as a pedagogical concept and the aim of literary  
teaching*

diploma dissertation

Autor: Martina Švárová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Daniel Bína, Ph.D.

České Budějovice, duben 2009

**Poděkování:**

Děkuji panu Mgr. Danielu Bínovi za vedení diplomové práce a cennou pomoc, dále také Mgr. Drahoslavě Křížové za cenné rady při vzniku diplomové práce i testových úloh.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Čtenářská gramotnost jako pedagogický pojem a jako cíl výuky literární výchovy“ vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Daniela Bíny. K práci jsem použila pouze pramenů, které cituji a uvádím je v přiloženém seznamu.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou ve formě CD nosiče.

24. 4. 2009  
Matina Švárová

České Budějovice 24. dubna 2009

## **Anotace**

Švárová, M.: *Čtenářská gramotnost jako pedagogický pojem a jako cíl výuky literární výchovy*. Diplomová práce, České Budějovice 2009

Cílem diplomové práce je prezentovat sadu materiálů podporujících výuku, pro-  
věřených ve vyučovací praxi.

Práce je rozdělena na dvě části. V první, teoretické, budou upevněny základní  
pojmy: čtenář, čtení s porozuměním, čtenářská gramotnost a jak ji posuzovat a zjišťo-  
vat. Bude zde též provedeno srovnání již zjištěných výzkumů a testů v této oblasti.

Ve druhé, praktické části budou uvedeny praktické materiály a návody, jak čte-  
nářskou gramotnost rozvíjet v hodinách literární výchovy tak, aby se u dětí zvýšil zájem  
o četbu a zlepšilo se jejich porozumění textům.

Prakticky využitelným výstupem diplomové práce je Soubor testových úloh na  
rozvoj čtenářské gramotnosti, který je ověřen ve školské praxi autorky.

## **Annotation**

Švárová, M.: *Reader literacy as a pedagogical concept and the aim of literary teaching*.  
Diploma dissertation, České Budějovice 2009.

The goal of the thesis is to introduce the set of educational system supporting  
materials that have been proved in practice.

The work is divided into two individual parts. In first theoretical unit are  
gathered several themes: a reader, reading with insight, reading literacy and the way  
how to recognize it and score it. There will be also done the comparison on research and  
tests already developed in this field.

In the second unit, which is related to working reality are included works  
concerning practice as well as the instructions how to develop reading literacy on the  
literature education lessons so to increase children's interest in reading and improve  
their insight into texts they read.

The working application output of the thesis is the Set of Testing Exercises that can  
increase reading literacy in children which have been proved in author's teaching  
experience.

# Obsah

<b>I</b>	<b>Úvod .....</b>	<b>7</b>
<b>II</b>	<b>Teoretická část .....</b>	<b>12</b>
II.1	Vymezení pojmu gramotnost a její klasifikace.....	12
II.1.1	Výuka počátečního čtení na škole .....	12
II.1.1.1	Čtení a čtení s porozuměním .....	14
II.1.1.2	Čtenář.....	17
II.1.2	Pojem gramotnost .....	18
II.1.2.1	Klasifikace gramotnosti .....	21
II.1.2.2	Čtenářská gramotnost v současném pojetí.....	22
II.2	Mezinárodní výzkumy v oblasti vzdělávání ve světě .....	22
II.2.1	Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti .....	23
II.2.1.1	PIRLS.....	23
II.2.1.2	PISA.....	25
II.2.1.3	Srovnání výzkumů PIRLS a PISA.....	27
<b>III</b>	<b>Praktická část.....</b>	<b>31</b>
III.1	Úvod.....	31
III.2	Principy tvoření úloh pro zjišťování čtenářské gramotnosti.....	35
III.3	Vyhodnocování testů PISA.....	41
III.4	Testové úlohy.....	43
III.4.1	Testový soubor 1 .....	44
III.4.2	Testový soubor 2.....	50
III.4.3	Testový soubor 3.....	56
III.4.4	Testový soubor 4.....	63
III.4.5	Testový soubor 5.....	70
III.4.6	Testový soubor 6.....	77
III.5	Hodnocení testových úloh .....	82
<b>IV</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>83</b>
	<b>Literatura a další zdroje.....</b>	<b>87</b>
	<b>Příloha 1.....</b>	<b>90</b>
	Definice požadavků kladených na žáky na jednotlivých úrovních v jednotlivých okruzích dovedností.....	91

Souvislý text .....	92
Nesouvislý text .....	93
Otázka s výběrem odpovědi.....	94
Uzavřená otázka s tvorbou odpovědi.....	94
Otevřená otázka s tvorbou odpovědi .....	94
<b>Příloha 2.....</b>	<b>95</b>

# I Úvod

Předkládaná diplomová práce se soustřeďuje na čtenářskou gramotnost, a to nejen jako na pedagogický pojem, ale hlavně jako na cíl výuky literární výchovy. Záměrem bylo vytvořit základní soubor testových úloh, jejichž řešení by přispívalo i vytváření a prohlubování čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně základní školy i nižších tříd víceletých gymnázií.

Nutným předpokladem k vytváření kvalitních testových úloh bylo vymezení pojmu čtenářská gramotnost a seznámení se s jeho současným pojetím, které je realizováno formou výzkumů projektů PISA a PIRLS.

Jak vyplývá ze zadání práce, měla jsem se zaměřit na čtenářskou gramotnost jako na cíl výuky literární výchovy. Tím byl vymezen a ovlivněn i výběr textů, které tvořily základ testových úloh. Zcela záměrně jsem při tom vycházela z dostupných a nejčastěji využívaných čítanek, jen občas z jiných zdrojů. Nejčastěji jsem vytvářela testové úlohy na základě textů umělecké povahy, v menší míře publicistického charakteru a jen výjimečně jsem vycházela z textů populárně naučných.

O tom, jak nepřehlédnutelná je problematika čtenářské gramotnosti a jak důležité je věnovat tomuto problému zásadní pozornost, jsem se přesvědčila již v průběhu prvního roku učitelského působení na druhém stupni základní školy. Někteří žáci mají problém nejen s porozuměním textu, ale mnohdy dokonce se čtením jako takovým. Pokud nemají zvládnutou a zažitou metodiku čtení, spotřebovává sama tato činnost tak významnou část jejich aktivity, že už nezbývá dostatek prostoru na vnímání obsahu nebo dokonce smyslu čteného textu. Bohužel i ti žáci, kteří čtou po technické stránce relativně kvalitně, nejsou schopni sdělit obsah a formulovat základní myšlenky textu. S tím souvisí i skutečnost, že nedokáží získávat a zpracovávat informace v něm obsažené a nemohou tak rozšiřovat a prohlubovat vlastní vědomosti a dovednosti.

Třebaže se uvedený problém netýká jen výuky češtiny, ale při své závažnosti ovlivňuje vzdělávání jako takové, je výuka literární výchovy tou hlavní oblastí, kde se žák naučí přistupovat k textu aktivně a získávat z něj pro sebe co nejvíce jak po stránce odborné, tak emocionální.

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že samotný fakt, že dítě umí číst, není z hlediska čtenářské gramotnosti plně relevantní. Žák může text přečíst, ale to ještě neznamená, že mu rozumí, že s ním dokáže dál pracovat. Obliba čtení jako takového dnes

v dětské populaci výrazně klesá, protože existuje celá řada dalších aktivit schopných vyplnit volný čas, které na své konzumenty kladou nesrovnatelně menší nároky než samo čtení. Jak televize, video, tak DVD přehrávače nabízejí již hotová zpracování literárních předloh bez nutnosti uplatňovat vlastní představivost a fantazii. V souvislosti s tím bude zřejmě nutné změnit i názor na čtení jako takové – není už jen pouhou záabou, ale stává se jedním z hlavních způsobů uvědomělého vyhledávání, třídění, zpracovávání a aplikování informací.

Ačkoli můžeme současnost charakterizovat jako „internetový věk“ a dobu, v níž převažují údaje v elektronické podobě, pravděpodobně natrvalo zůstane nejjistějším zdrojem informací psaný text, tedy jazykový projev fixovaný písmem. Aby mohl plnit svůj účel, kterým je poskytování informací, musí vzdělávající se jedinec umět nejen vyhledat správnou „studnici vědomostí“, ale hlavně s ní musí umět pracovat, to znamená, musí být schopen objevit, vytřídit a zhodnotit vše, co potřebuje a může využít pro konkrétní požadovanou činnost, ale i pro oblasti více či méně související.

Jak už jsem uvedla výše, cílem reformy českého školství není jen předat žákům tzv. vyluštěné křížovky, tedy vědomosti a dovednosti předepsané osnovami, ale vybavit je pro jejich další praktický život. Důležitým měřítkem úspěšnosti celého procesu mohou být i mezinárodní výzkumy, které mají tvůrcům školské politiky poskytnout soubor ukazatelů, na jejichž základě bude možno činit kvalifikovaná rozhodnutí (o konkrétních výsledcích výzkumů viz níže). Pro schopnost získávání vědomostí a vytváření dovedností se v poslední době zavedl pojem „gramotnost“, například čtenářská, matematická, přírodovědná a občanská. Česká republika se do mezinárodních výzkumů v oblasti výsledků vzdělávání zapojila až v 90. letech 20. století - do té doby jsme neměli téměř žádné informace o úrovni vědomostí a dovedností našich žáků ve srovnání s jejich vrstevníky z jiných zemí.

Zveřejnění výsledků mezinárodních šetření úrovně gramotnosti žáků základních škol vedlo v mnoha zemích k reformním krokům v oblasti školské politiky. Jelikož porovnání s ostatními zeměmi pro nás v posledních letech nevychází nejlépe, nelze se divit, že problematika získávání a hlavně zpracovávání a využívání informací se v současné době stává zejména v České republice středem zájmu řady odborníků. Ačkoli do té doby převládal názor, že vzhledem k propracované metodice výuky čtení na základních školách je čtenářská gramotnost velmi vysoká, zveřejněné výsledky dokazovaly, že



opak je pravdou. Na tomto místě se konkrétně o čtenářské gramotnosti zmiňují proto, že právě ona je předpokladem kvality i v dalších sledovaných oblastech. Postupem času u našich žáků totiž klesala gramotnost i v oblasti matematické a přírodovědné.

Zde se dostáváme k dalšímu výraznému faktoru a tím je fakt, že to, zda umí dítě číst, není z hlediska funkční gramotnosti relevantní. Přesněji řečeno: skutečnost, že dítě dokáže text přečíst, ještě neznamená, že mu také rozumí, dokáže s ním dále pracovat a využívat informací, jež jsou v něm obsaženy. Hledaly se proto příčiny tohoto stavu. Za jednu z nich byla považována výuka dovednosti čtení a její následný rozvoj během prvních let školní docházky. Odborná veřejnost tedy dospěla k závěru, že je potřeba se zaměřit právě na toto období a tento problém. Jak uvádí Radka Wildová ve své publikaci „Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti“, čtení musí být rozvíjeno jako „funkční prostředek“ a ne pouze jako cíl vzdělávání. (Wildová 2005, str. 6)

Hlavním cílem mé diplomové práce je vytvoření souboru materiálů, kterými mohou vyučující podporovat výuku literární výchovy. Tyto materiály se zaměřují na rozvíjení čtenářské gramotnosti. Jsou určeny především žákům druhého stupně základní školy a nižších ročníků víceletých gymnázií, ale pokud budou náležitě upraveny a přizpůsobeny požadované obtížnosti, je možné využít je i při výuce v nižších ročnících středních škol. Pokud se jedná o nižší stupeň základního vzdělávání, i tam je tento systém možné použít, ale je nutné počítat naopak se zjednodušením zadávaných textů i úkolů.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. První část se soustřeďuje na vysvětlení základních pojmů, kterými jsou čtení s porozuměním, čtenář a čtenářská gramotnost. Ve své práci se snažím stanovit, kdo je vlastně čtenář. Můžeme ho chápat jen jako někoho, kdo převádí grafické znaky do zvukové podoby. Dokáže je sice spojit do smysluplných celků, ale jsou to pro něj jen jakési symboly, které vysloví určitým způsobem a pod kterými se neskrývá žádný hlubší význam. Pro nás učitele je čtenářem člověk, který nejen dokáže přečíst dané znaky, ale umí rozlišit jejich významy a dále je propojovat, tzn. čte s porozuměním. Stejně by měl čtení chápat a ovládat každý, kdo se chce jeho prostřednictvím vzdělávat, získávat na jeho základě nové znalosti a dovednosti a dosáhnout v životě vytčených cílů. Z vlastní pedagogické praxe vím, že žáci dnes obecně dosti špatně čtou; a pokud bychom hodnotili čtení s porozuměním, je situace výrazně horší. Na neschopnost vidět v textu něco více než systém určitým způ-

sobem uspořádaných grafických znaků narážejí nejen učitelé českého jazyka, ale např. i matematiky, fyziky, biologie nebo zeměpisu. Pro žáky je velmi obtížné najít v zadání úlohy informace, které jsou pro matematický či fyzikální výpočet podstatné. Poslední ve výčtu, nikoli však v důležitosti je pojem čtenářská gramotnost. Ačkoli vymezit definici je velice obtížné, musíme přesně chápat význam tohoto termínu a uvažovat o něm jako o důležitém faktoru výuky literatury na základních školách.

Ve své práci dále představuji dva základní mezinárodní výzkumy zaměřené právě na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků základních škol. První z nich, projekt PIRLS, se zaměřuje na žáky ve věku 9 – 10 let, což u nás odpovídá čtvrté třídě základní školy, byl u nás realizován jen jednou, a to v roce 2001. Dalšího cyklu se Česká republika nezúčastnila. Druhý výzkumný projekt, PISA, se zaměřuje na patnáctileté žáky, v naší republice tedy na deváté ročníky základních škol, kvarty víceletých gymnázií, respektive první ročníky středních škol. Třebaže se oba uvedené výzkumy orientovaly na odlišné skupiny, jejich výsledky se příliš nelišily. V obou případech bylo zjištěno, že čeští žáci mají potíže rozumět textu, který přečetli, respektive efektivně využívat informace, které text podává. Nedokážou buď vůbec, nebo jen s obtížemi rozlišit podstatná data od těch méně podstatných.

Druhá, praktická část mé diplomové práce se zaměřuje na materiály, které lze účelně využívat v učitelské praxi. Její podstata spočívá v souboru testových úloh, které podporují rozvoj čtenářské gramotnosti. Žáci jsou cíleně tázáni na fakta, která text obsahuje, mají je vyhledávat je, zamýšlet se nad nimi, dále je zpracovávat a využívat i v jiných oborech studia a naopak. Smyslem je, aby se žáci naučili v textu hledat a nacházet relevantní informace, rozumět mu, chápat jeho smysl a význam, aby práce s textem byla přínosem pro jejich vlastní budoucí život. Pokud budou rozumět tomu, co čtou, budou zároveň vědět, proč čtou, co mají v textech nacházet. Tím se zvýší se i zájem o četbu jako takovou, který v posledních letech viditelně opadá. Praktickým cílem práce je „Soubor testových úloh pro podporu čtenářské gramotnosti“, který obsahuje výběr z vlastních materiálů, které jsem využívala ve své školské praxi na základní škole ve Vacově. Všechny uvedené materiály byly tedy ověřovány v praxi. Požádala jsem o spolupráci i kolegyni, se kterou jsem konzultovala její názory a postřehy. Spolu s vlastními poznatky jsem je pak zapracovala do konečné podoby připravovaných testů. Ne všechny úkoly, které žákům naší školy dělaly problémy, jsem však upravovala. Sna-

žila jsem se určitý stupeň obtížnosti zachovat, aby testy byly využitelné i pro žáky škol jiného typu. Učím na malé venkovské škole, navíc s jistým podílem integrovaných žáků, proto skutečnost, že některé testy dělaly našim žákům potíže, nelze považovat za rozhodující a limitující. Každý učitel své žáky zná a podle toho zvolí test a úlohy odpovídající obtížnosti.

## **II Teoretická část**

### **II.1 Vymezení pojmu gramotnost a její klasifikace**

#### **II.1.1 Výuka počátečního čtení na škole**

Je jasné, že s rozvojem gramotnosti v tomto pojetí je potřeba začít co nejdříve. Přesto se řada odborníků nemůže shodnout na tom, jak velkou úlohu by mělo hrát předškolní období dítěte, zda ho ponechat spontánnímu vývoji, nebo do něj zasahovat. A pokud ano, pak je ale potřeba říci, kdy přesně a jak to provést.

Všichni víme, že vstup dítěte do školy je v jeho životě důležitým mezníkem. Hlavní náplní je nejprve právě učení počítání, čtení a psaní. To zřejmě vedlo odborníky k názoru, že je potřeba toto údobí studovat samostatně. A právě tady je třeba změnit přístup - je nutné, aby se dítě naučilo text nejen číst, ale aby mu také co nejdříve rozumělo. Znamená to, že se musí co nejdříve spojit čtení a psaní s dalšími složkami, myšlením a vyjadřováním. Je tedy jasné, že samotná dovednost čtení a psaní není cílem vzdělávání, ale je pouze prostředkem k rozvíjení vlastní čtenářské gramotnosti.

S ohledem na tuto skutečnost se řada škol pokouší na prvním stupni školní docházky uplatňovat různé metody výuky čtení, například syntetickou, analytickou nebo typologickou.

Při uplatňování syntetického přístupu ke čtení se hledaly psychické funkce, které ovlivňují proces osvojování, tedy zrakové a sluchové vnímání, pozornost, myšlení, paměť, ale také představivost. Obecně lze říci, že tato metoda postupovala od základních částic k celkovému projevu. Přesněji řečeno dítě z hlásek skládalo slabiky, ty pak spojovalo do slov a slova do vět. Není proto divu, že hlavním problémem této metody byl fakt, že se dítě naučilo rozumět textu až po dokonalém zvládnutí a poznání všech jednotlivých složek.

Analytický přístup pracuje s faktem, že žák hned od začátku výuky čtení musí umět zacházet s významem slova. Čtení je založeno na vzájemném vztahu žák, text a prostředí.

Tyto dva výše zmíněné přístupy lze také spojit a využívat z nich jen určité části tak, aby výsledek byl co nejlepší. To vedlo ke vzniku dalšího přístupu - typologického.

Typologická metoda vznikla na základě sporu mezi „syntetiky“ a „analytiky“. Cílem tohoto přístupu není hledat metodu, která by vyhovovala co největšímu počtu

žáků ve třídě, jakousi „nejefektivnější“ metodu, naopak se snaží aplikovat různorodost a diferenciaci. Každému dítěti totiž vyhovuje jiná metoda, ta by měla být nalezena a právě tou by se dítě mělo učit. (Wildová 2005, str. 16-23)

Z uvedených teorií a ze zkušeností z praxe lze vyvodit, že žádná z nich není sama o sobě ideální. Metoda typologická je samozřejmě podmíněna jakýmsi ideálním stavem, kdy je možné se věnovat každému dítěti individuálně, podle jeho osobních potřeb a schopností. To je ale v praxi na současných školách obtížně proveditelné, neboť žáci jsou natolik různorodí, že by muselo mít téměř každé svého vlastního vyučujícího, který by ho vedl. Každopádně ji nelze aplikovat doslova. Na druhou stranu je pravdou, že do určité míry musí každý učitel tuto metodu používat, protože dnes je snad téměř v každé třídě alespoň jeden žák s nestandardním hodnocením, tedy tzv. integrovaný žák; v těchto případech se musíme vždy přizpůsobit žákovi samotnému, jeho možnostem a schopnostem.

Co se týče zbývajících dvou metod, je nepochybné, že je můžeme do určité míry označit za radikální, neboť jsou příliš ostře vymezeny. Jelikož ale nemám osobní zkušenosti s vyučováním v duchu těchto postupů, nemohu stanovit, který z nich je vhodnější. Bude nejspíše třeba, aby si každý učitel zjistil, na kterou metodu jeho žáci reagují nejlépe, a tu pak využíval.

Hlavním důvodem, proč se zmiňuji o počátečním čtení, je skutečnost, že je to jeden ze způsobů učení, který je pro výuku literatury základní, ba dokonce lze říci, že je nezbytný. Touto problematikou se zabývali také Marton a Saljö (Petty 1996, str. 248-252), kteří rozlišují dva přístupy k učení formou čtení - povrchový a hloubkový. Prvně jmenovaný je založen na pasivitě žáků, jejichž cílem při čtení je zvládnout celé téma, naučit se co nejvíce stran, najít správná řešení, vstřebat přesně dané vědomosti a naučit se látku doslova. Hloubkový naopak vyžaduje žáky aktivní, kteří se chtějí učit. Cílem jejich snahy je znát hlavní myšlenky, téma jako celek, chápat souvislosti a logicky argumentovat. Pokud jsou některé části nebo oblasti učiva pro ně nejasné, snaží se najít jejich smysl a tím i směr, jak je pochopit. Dále si chtějí být jistí, že jejich závěry jsou oprávněné, že jsou podloženy správnou argumentací. Celkově lze říci, že chtějí vědět, co znamená obsah textu ve svých důsledcích.

Geoffrey Petty přidává ještě třetí přístup – nulový. Žáci pouze mechanicky pročítají text v domnění, že jim automaticky naskáče do hlavy, a chtějí, aby ho měli co nej-

rychleji za sebou a mohli řešit jiné věci, například co bude dnes k obědu nebo jak budou trávit odpoledne.

Z uvedeného jednoznačně vyplývá fakt, že ti, kteří využívají na druhém místě zmiňovaný, tedy hloubkový přístup, jsou celkově mnohem úspěšnější. (Petty, 1996, str. 248-252) Je logické, že i učitelé se budou snažit své žáky vést k hloubkovému typu učení se z textu, jelikož ví, že je pro žáky a jejich získávání dovedností a informací obecně nejvhodnější. Při učení se z textu je totiž po žácích požadováno, aby byli sami zodpovědní za to, jak textu rozumějí, jak ho chápou, jaké informace si z textu vzali. Navíc to do určité míry umožňuje, aby žák pracoval svým vlastním tempem, které mu vyhovuje. Je to možnost i pro učitele, který díky tomu může text přizpůsobit schopnostem konkrétního žáka s ohledem na jeho možnosti (například dyslexie, dysgrafie, atd.) Podle G. Pettyho učení z textu jednak rozvíjí dovednost osvojování si informací, které jsme si v textu přečetli, jednak pomáhá rozvíjet orientaci v knize a následně i v knihovně a dále také je to prostředek k seznámení žáků s jejich studijními materiály (učebnicemi a dalšími pracovními pomůckami), které by mělo vést k tomu, že je budou prakticky a správně využívat i později. Dále také Petty zdůrazňuje, že se při výuce nesmí zapomínat na časopisy a noviny. Tady bych doplnila, že si ale musíme dát dobrý pozor na to, jaký tisk volíme, na jeho kvalitu jak po stránce obsahové, tak i formální. To je v době, kdy mezi nejvíce prodávané tiskoviny patří ty bulvární, dosti obtížné. (Petty, 1996, str. 248-252)

Pokud už takto při výuce pracujeme, je také potřeba se přesvědčit, zda dítě námi zadanou práci splnilo, respektive zda skutečně text přečetlo a pracovalo s ním. Říkám to proto, že se dnes často stává, že při hodině žáci přednesou referát z knihy, kterou ve skutečnosti nepřečetli. Informace o jejím obsahu i o autorovi si prostě našli na internetu, mnohdy ji ani nepřizpůsobili svým vyjadřovacím schopnostem a možnostem. Pak je nutné, abychom ostatním dali jasně najevo, že tento přístup nebudeme tolerovat a necháme ho referát přepracovávat tak dlouho, dokud nepochopí, že tento přístup nevede k požadovanému výsledku.

### **II.1.1.1 Čtení a čtení s porozuměním**

Původně bylo čtení chápáno jako jednoduchý akt vnímání a přidružování. Později se tento pohled rozšířil o porozumění textu a odpovídající myšlenkové procesy. Ve

druhé polovině 20. století někteří vědci, například Vygotskij nebo Harste, propojují čtení se sociální funkcí jazyka.

Slovo čtení používáme naprosto běžně, ale zcela jistě existuje celá řada výkladů tohoto pojmu. Nejčastěji se setkáme s vysvětlením, že jde o dovednost, díky níž jsme schopni písmena poskládaná podle určitých pravidel do skupin vyslovit svázaně, tedy jako slova. Ta pak vstupují do vzájemných vztahů a vytváří věty, ty pak odstavce, kapitoly a celý souvislý text.

Samotná tato dovednost však ještě nezaručuje, že přečtený text chápeme, že mu rozumíme. Pokud je čtenář schopen jen identifikovat jednotlivá slova a převádět je z písemné do hlasové podoby (ta je nezbytnou součástí i tzv. tichého čtení), nemůžeme počítat s tím, že jde o čtení s porozuměním. To musíme od pouhé dovednosti čtení důsledně odlišovat. Nelze jen číst slova, a neuvědomovat si významy, které se k nim pevně váží. Nelze ani omezit se jen na vnímání obsahu jednotlivých slov, ale musíme být schopni významy vázat a spojovat do vět. Ani to však ještě není konečná fáze procesu čtení s porozuměním - jde zejména o nutnost pochopené souvislosti využít, uplatnit, převést do praxe, prostě s nimi dále pracovat. Pokud se chceme naučit používat např. mobilní telefon, nestačí jen přečíst si návod k jeho ovládnutí, musíme porozumět obsahu textu a prakticky ho realizovat. Samotná dovednost čtení v tomto případě nebude dostatečnou.

Právě z tohoto důvodu by dítě již od počátku školní docházky mělo být vedeno k tomu, aby velmi brzy poté, co zvládne základní čtenářské dovednosti, chápalo význam čteného textu, dokázalo formulovat jeho obsah a odpovídat na jednoduché otázky. Všichni žáci by měli být vedeni k tomu, aby samostatně objevili a formulovali informace obsažené v textu. Tyto aktivity by neměly být omezeny jen na jazykovou a literární výchovu, ale měly by být rozvíjeny ve všech předmětech a ve všech oblastech činnosti.

Na fakt, že nezvládnutí čtení s porozuměním ovlivňuje kvalitu výstupů nejen v českém jazyce, ale i v jiných předmětech, poukazuje Tomáš Kassal v článku Školáci málo čtou, proto neumějí matematiku (Mladá fronta DNES, 11. prosince 2008). Z rozhovoru s ředitelkou Základní školy T. G. Masaryka v Podbořanech Dagmar Rathovou vyplývá, že žáci mají problém hlavně se slovními úlohami. Tento stav je důsledkem toho, že děti stále méně čtou. Jsou schopné pochopit jen základní a podstatné údaje,

nadbytečné informace, které neumějí eliminovat, je ruší a odvádí od řešení problému. Podle D. Rathové je práce s textem alfa a omega všeho a musí být součástí celého vyučovacího procesu.

Práce s textem je základní podmínkou při vytváření žákovských referátů. Může jít jak o práci s textem odborným, tak uměleckým. V řadě případů se musí vyučující vyrovnávat s faktem, že žák vyhledá potřebný text na internetu. Je to pro něj jednodušší a časově méně náročné. Úkol vypadá zvládnutý, ale v žádném případě nesplňuje svůj účel - přečíst text, pochopit ho, vyhledat podstatné informace, formulovat základní myšlenky. Je tedy na učiteli, aby aktivizoval žáky a motivoval je například systémem hodnocení k tomu, že jedině aktivní získávání informací a tvoření vlastních závěrů bude mít pozitivní dopad na jejich hodnocení a závěrečnou klasifikaci.

Četba by měla být aktivním procesem, při kterém žáci zkoumají text, aby si mohli vytvořit osobní verzi toho, co chtěl autor sdělit. Podle G. Pettyho mohou učitelé žáky k tomuto stavu vést například různými způsoby práce s textem.

- zajímavé čtecí činnosti - podle Pettyho to lze provést například tak, že neřeknete žákům, aby si přečetli nějakou konkrétní kapitolu, ale vyzvete je, ať v kvalitní knize najdou vysvětlení nějaké záhadnosti, tajemna. Tím je budete mnohem více motivovat.
- poznámky z četby - požadujte po žácích, aby po přečtení textu vypracovali jakési shrnutí, výklad, či seznam hlavních myšlenek. Žáci jsou tak nuceni k tomu, aby výsledek sami formulovali a ne pouze otrocky přepisovali.
- přepracování tématu - požádejte žáky, aby příběh, který je vyprávěn v retrospektivě, převedli do postupu chronologického
- hledání informací - žáci mají za úkol najít v textu odpovědi na otázky. Je dobré, aby to byl takový text, ze kterého budou muset ty informace „vydolovat“
- kritika textu - žákům je zadáno, aby text, který přečetli, kriticky zhodnotili. To znamená, aby určili stanovisko autora, způsob, jakým své teze dokládá, zda s ním můžeme v něčem nesouhlasit a proč, jak na stejný problém nahlíží odborníci či jiní autoři.
- referát - žákovi či skupině žáků je zadáno, aby přečetli co nejvíce informací o daném tématu, problému či osobě a představili ho zbytku třídy. Také můžeme



po žácích požadovat, aby vypracovali k referátu i krátké shrnutí hlavních tezí či důležitých bodů, které by tříde poté předali. (Petty 1996, str. 248-252)

### II.1.1.2 Čtenář

Pokud chceme popisovat a posuzovat čtenářskou gramotnost, musíme si nejprve ujasnit, kdo vlastně je čtenář. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost uvádí u hesla „čtenář“: kdo rád čte. To je však nedostačující a značně nepřesné vysvětlení. Primárně lze totiž říci, že čtenář je ten, kdo čte, tedy kdo dokáže zobrazené hlásky spojovat do slov. Pokud vykonává uvedenou činnost nerad, i tak je to čtenář.

Literární teoretikové považují za čtenáře toho, kdo přečte knihu a porozumí jí, umí formulovat myšlenky autora, vysvětlit jeho tvůrčí postupy, objasnit, proč na určitém místě a v určitém kontextu použil ten či onen konkrétní obraz, tu či onu konkrétní představu. Bohužel se v těchto souvislostech mnohdy zapomíná na podle mě důležité, ale těžko posuzovatelné faktory - na čtenářovy pocity, na to, jak se kniha promítne do jeho skutečného života, jak ovlivní jeho názory a pohled na svět.

Pomineme-li odbornou veřejnost, setkáme se nejčastěji s vysvětlením, že čtenář je člověk, který zvládá techniku čtení, dokáže „zkonzumovat“ stovky stránek, ale již nezáleží na tom, zda přečtenému textu rozumí, zda dokáže formulovat hlavní myšlenky a záměr autora, vyprávět děj nebo obsah, zda je schopen vymezit, jaký přínos kniha měla pro rozvoj jeho osobnosti, z jakého důvodu se mu líbila nebo naopak nelíbila.

Se slovem čtenář se můžeme setkat i v jiném smyslu. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost uvádí také spojení „čtenáři novin“. Označuje opravdu jen ty, kteří přečtením např. denního tisku získají nové informace, nebo i ty, kteří sice noviny koupí, ale o jejich obsahu nic přesnějšího nevědí? Redaktoři, nakladatelé a prodejci knih a tiskovin často používají označení „naši čtenáři“. Nebylo by v řadě případů přesnější označení „naši zákazníci“? Mohou si být jisti tím, že člověk, který si knihu koupí, ji také přečte a rozšíří si tím své obzory, že jejich zákazník je skutečný čtenář? Již J. A. Komenský v Labyrintu světa upozorňoval na to, že pouhá „konzumace“ textu ještě není čtení vedoucí k poznání a sebevzdělání. *„Takž vejdem. A aj, tu síň veliká, již jsem ani konce neznamenal, a v ní po všech stranách plno polic, přihrad, škatulí a krabic, že by jich na sta tisících vozů neodvozil, a každá měla svůj nápis a titul. I řekl jsem: „Do jakéž jsem toto pak apatéky vešli?“ – „Do apatéky,“ řekl tlumočnick, „kdež se lékové proti neduhům myslí chovají: a ta vlastním jménem bibliotéka slove. Pohled, jací tu neskona-*

*lí skladové moudrosti!“ Hledě tedy já vidím učenců páteře přicházejících rozličně se okolo toho zatáčeti. Někteří nejpěknější a nejsubtilnější vybírajíce, po kusu z nich vytahovali a do sebe přijímali, povlovně sobě žvýkajíce a zažívajíce. Já přistoupě k jednomu, táži se, co to dělá. Odpověděl mi: „Prospívám.“ – I hledím na něj pilněji a vidím jej tlustého a tučného, barvy krásné; oči se mu jako svíce stkvěly, řeč byla pozor-ná a všecko při něm cílé. I dí mi tlumočnick: „Ovšem pak tito.“ I pohledím, a aj, někteří tu velmi lakotně s tím zacházejí, pořád, co jim k rukám přišlo, do sebe cpajíce. Na než pilněji hledě, nevidím nic, aby jim barvy neb těla neb tuku co přibývalo kromě samého břicha oduť a rozecpání. Někteří z těch takových i v závrat upadali a s smyslem se po-míjeli, někteří od toho bledli, schli i mřeli. Což jiní vidouc, na ně době ukatovali, a jak nebezpečno s knihami (nebo tak krabicím těm říkali), zacházeti, sobě vypravovali.“ (Sochrová 1999, str. 90)*

Objasnění pojmu čtenář tedy není jednoznačné, ale pro potřeby mé práce zvolím jako základní toto vysvětlení: čtenář je ten, který dokáže text číst, rozumí mu a popřípa-dě dokáže získané poznatky nějak uplatnit.

## **II.1.2 Pojem gramotnost**

„Gramotnost („literacy“) je v nejobecnějším pojetí vnímána jako sociokulturní fenomén, jako prostředek tzv. akulturace<sup>1</sup> jedince. Ve stejně obecném pojetí je gramot-nost považována za fenomén jednoznačně ovlivňující úroveň vzdělávání jedince“ (Ra-bušicová, M., 2002; Zápotočná, O., 2001 in Wildová 2005, str. 9).

Termín „gramotnost“ se vytvářel postupně a v podstatě se dále vyvíjí podle toho, jak se proměňuje společnost sama. V původním významu bylo toto slovo chápáno jako prostá dovednost číst a psát, později byla přiřazena také dovednost počítat ve smyslu provádět základní matematické operace. V současnosti je gramotnost chápána poněkud obsáhleji, a to vzhledem k nárokům, které jsou kladeny na jedince v naší společnosti. Podle R. Wildové je možné za faktory, které rychlý rozvoj ovlivňují, označit nárůst in-formačních technologií a informovanosti vůbec. Pro dnešního člověka je naprosto ne-zbytné, aby ovládal počítač, internet a další technické výtobytky moderní doby, protože stupeň ovládnutí komunikačních technologií určuje i kvalitu zapojení jedince do systému

---

<sup>1</sup> **Akultura**ce -vzájemné přejímání a splývání rozdílných kultur; vysoce komplexní proces ze kterého se biologický jedinec svého druhu stává sociální osobou.

společnosti jako takové. Stejný názor na možnosti prosazení jedince ve společnosti má například také J. Doležalová (Doležalová, J. 2000 in Wildová 2005).

Proměna pojetí gramotnosti ve smyslu rozšíření jejího významu je patrná také ze současných definic tohoto pojmu. V „Pedagogickém slovníku“ (Průcha, J. a kol., 2001, str. 70) je definována gramotnost jako „dovednost číst a psát, získaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky“. M. Rabušicová rozumí gramotností „...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“ (Rabušicová, 2002) a dále vysvětluje, že definice gramotnosti se liší nejen na základě historického vývoje, ale také z hlediska toho, z jakých teoretických rámců při definování tohoto pojmu vycházíme. Těmito rámci jsou kulturně-antropologická, psycholinguvistická, funkcionální, kulturní atd. výkladová schémata. (Rabušicová, M., in Wildová, 2005, str. 9-10)

V České republice se dnešní pojetí gramotnosti objevuje až v 90. letech 20. století, a to především pod vlivem mezinárodních srovnávacích studií, které se u nás počaly provádět od roku 1994. Jedná se například o výzkumy IRS 1995 nebo relativně nedávné PIRLS či PISA.

Hlavním důsledkem, který si odborná veřejnost uvědomila, byl fakt, že do této doby čtenářskou negramotnost ztotožňovala s pojmem „analfabetismus, což je značně nepřesné a nesprávné. Odborníci z různých oblastí si museli připustit, že pojem gramotnost je mnohem širší a že je třeba věnovat mu značnou pozornost.

Ve své studii z roku 1991 se Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) rozhodla spojit termíny "čtení" a "gramotnost", aby vyjádřila široké pojetí toho, co znamená umět číst - pojetí, které zahrnuje rovněž schopnost uvažovat o přečteném a používat čtení jako nástroj k dosahování individuálních a sociálních cílů. Pojem "čtenářská gramotnost" se znovu používá v rámci výzkumu PIRLS, neboť zůstává vhodným termínem k označení toho, co je míněno "čtením" a co výzkum hodnotí.

Při tvorbě definice čtenářské gramotnosti jako základu pro výzkum PIRLS vycházela IEA ze své studie z roku 1991, kde byla čtenářská gramotnost definována jako "schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat". Tato definice byla pro potřeby současného výzkumu dále rozvedena. Novou definici lze použít pro všechny věkové kategorie, její formulace

však výslovně odkazuje k aspektům čtenářské zkušenosti malých dětí. Pro potřeby PIRLS je čtenářská gramotnost definována jako schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam ze široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a pro zábavu. (<http://www.uiv.cz/clanek/82/313>)

Tento pohled na čtení odráží řadu teorií, které čtenářskou gramotnost chápou jako konstruktivní a interaktivní proces. Na čtenáře se zde pohlíží jako na osoby, které aktivně vytvářejí význam textu, ovládají efektivní čtenářské strategie a umějí uvažovat o přečteném; mají ke čtení pozitivní vztah a čtou jak kvůli rekreaci, tak i pro získání informací. Význam je vytvářen v interakci mezi čtenářem a textem v kontextu konkrétní čtenářské situace. Čtenář si do ní přináší repertoár svých schopností, kognitivní a meta-kognitivní strategie a určité základní znalosti. Text se skládá z konkrétních jazykových a strukturních prvků a je věnován určitému tématu. Kontext čtenářské situace čtenáře poutá a motivuje k četbě a často na něj klade specifické požadavky.

(<http://www.uiv.cz/rubrika/326>, 27. 12. 2008)

Koncept gramotnosti ve výzkumu PISA představuje základní vědomosti a dovednosti ze všech tří sledovaných oblastí a schopnost aplikovat tyto vědomosti a dovednosti v různorodých situacích běžného života. Koncepti jednotlivých oblastí vytvářely skupiny předních odborníků z celého světa. Při sestavování těchto expertních skupin byl kladen velký důraz na to, aby v nich byli zastoupeni odborníci z různých kulturních a jazykových oblastí. V souvislosti s čtenářskou gramotností bylo zjišťováno, jak jsou žáci schopni vyhledávat informace v rozmanitých souvislých a nesouvislých textech, interpretovat tyto texty a zaujímat stanovisko k jejich obsahu i formě. Čtenářská gramotnost byla ve výzkumu PISA definována jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti. (<http://www.uiv.cz/clanek/69/309>, 28. 12. 2008)

Jestliže se podíváme na definice z obou výzkumů, zjistíme, že se odlišují, každý vnímá čtenářskou gramotnost trochu jinak. PIRLS ji chápe jako dovednost, kterou by měl člověk ovládat, protože to vyžaduje společnost. Jde tedy o to, že má rozumět jazyku společnosti, aby v ní mohl existovat, fungovat. PISA ji naopak oceňuje jako schopnost, dovednost, kterou se žák učí proto, aby byla přínosem pro něj samotného, aby se díky ní

mohl rozvíjet, a tím pak přispěl k fungování společnosti. Vzhledem k tomu, jak je dnes postaven systém vzdělávání a na co je kladen důraz, považuji pojetí PISY za mnohem užitečnější. Stačí se podívat na klíčové kompetence v RVP a je nám jasné, že PISA se je maximálně snaží prosazovat a rozvíjet.

Každopádně obě definice berou v úvahu široký rozsah materiálu, který si žáci vybírají ke čtení nebo který musí číst. Nepovažují proto čtení za dovednost jednotnou, ale spíše za soubor procesů, přístupů a dovedností, které se u různých čtenářů, čtenářských záměrů, situací i typů textu odlišují. Obě definice také vyzdvihují nejen školní, ale také osobnostní a především sociální aspekty.

### **II.1.2.1 Klasifikace gramotnosti**

Ať už je definice gramotnosti jakákoli, je jasné, že ji vždy musíme spojovat s tradicemi a kulturou konkrétní společnosti. To ale s sebou přináší problém při jejím zjišťování a porovnávání. Srovnávací materiály musí být vystavěny tak, aby bylo možné je použít univerzálně, tedy abychom je mohli přeložit do jakéhokoli jazyka a aby smysl, význam a porovnatelnost byly zachovány. To samozřejmě vytváření takových testových úloh značně komplikuje (podrobněji v kapitole „Principy tvoření úloh pro zjišťování čtenářské gramotnosti“).

Podle toho, jak odlišné a početné jsou definice pojmu gramotnost, existuje také řada klasifikací. Některé se liší například podle obsahu, jiné podle ontogenetického vývoje nebo z pohledu pedagogického.

Z hlediska obsahového bývá rozlišována gramotnost čtenářská, počítačová, matematická, ale i přírodovědná, občanská nebo cizojazyčná. Jak říká R. Wildová „...rozšiřování obsahu gramotnosti je jevem charakteristickým právě pro konec 20. století, a to z jichž uvedených důvodů.“ (Wildová, 2005, str. 10) Měla tím na mysli fakt, že gramotnost byla dříve vnímána jen ve smyslu čtenářské gramotnosti. Odborníci se domnívají, že obsah gramotnosti se bude dále rozvíjet, a to především z hlediska stálého rozvoje společnosti a informačních technologií. Z hlediska ontogeneze pak můžeme rozlišovat tzv. pregramotnost, do které spadá období od jednoho roku do počátku školní docházky, vlastní čtenářská gramotnost, která zahrnuje školní docházku, a funkční gramotnost, což je gramotnost dospělých.

Z hlediska pedagogického je nutné gramotnost členit na základní, která zahrnuje osvojování si dovedností psaní a čtení, a již zmíněnou funkční, která je nadřazená a za-

hrnuje vlastní využití dovedností při práci a komunikaci. (Gavora, P., „Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu“, Pedagogika, roč. LII, 2002, str. 171-181, in Wildová 2005, str. 10)

### **II.1.2.2 Čtenářská gramotnost v současném pojetí**

Velmi podstatnou pro rozvoj funkční gramotnosti je gramotnost čtenářská. Je to logické, neboť k tomu, abychom mohli fungovat ve společnosti, musíme texty, které nás dennodenně obklopují, nejen přečíst, ale musíme je také chápat, rozumět jim. Nestačí nám tady sama dovednost čtení, ale musíme zapojit další dovednosti, které nám umožní daný text využívat v praxi. Musíme tedy skloubit nejen přečtení textu, ale i psaní, vyjadřování a především myšlení. Proto je jasné, že i v definici pojmu čtenářská gramotnost muselo dojít k určitému posunu. Už zde nejde jen o dekódování znaků, dnes je pojem vnímán jako „složitý, mimořádně komplexní, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky se měnící psychologický proces“ (Zápotočná, O., Pupala B. - „Vzdělávanie jako formovanie kultúrnej gramotnosti“ in Kolláriková, Z., Pupala, B. - „Predškólní a primární pedagogika. Predškólná a elementárna pedagogika“, Portál, Praha 2001, str. 261-305, in Wildová, R., 2005, str.12)

## **II.2 Mezinárodní výzkumy v oblasti vzdělávání ve světě**

Srovnávací výzkumy, které se snaží zjistit odlišnou úroveň vědomostí a dovedností žáků z různých zemí a vzdělávacích systémů, se ve světě uskutečňují od poloviny 20. století. Největší tradici v organizování těchto výzkumů má Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání - IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement), která vznikla v 50. letech 20. století v Nizozemsku. V současné době se jejich aktivit účastní přes 60 zemí z celého světa. Kromě úrovně žákovských vědomostí a dovedností, která vyplývá z žákovských testů, sleduje IEA prostřednictvím dotazníků pro žáky, učitele i ředitele škol také faktory, které vědomosti žáků přímo i nepřímo ovlivňují.

V 90. letech se kromě IEA začala podobnými aktivitami zabývat i OECD - Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Cooperation and Development), která se rozhodla zorganizovat vlastní výzkum, v mnoha ohledech odlišný od tradičních výzkumů IEA, který nazvala PISA. Tato zkratka vychází

z anglického označení Programme for International Student Assessment, česky přeloženo jako Program pro mezinárodní hodnocení žáků. Nejdůležitější charakteristikou výzkumu PISA je jeho orientace na vědomosti a především dovednosti, které jsou potřebné pro uplatnění se v moderní společnosti.

## **II.2.1 Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti**

### **II.2.1.1 PIRLS**

#### **Cíle a obsah výzkumu PIRLS**

Cílem výzkumu PIRLS je opakované zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ve 4. ročnících ZŠ. V tomto období již žáci zvládli techniku čtení a začínají je používat jako prostředek k dalšímu vzdělávání.

Výzkum PIRLS je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA. V České republice byl výzkum financován z prostředků MŠMT. (<http://www.uiv.cz/clanek/79/311>, 27. 12. 2008)

#### **Metody výzkumu**

##### ***Testy***

Výzkum PIRLS se zaměřuje na dva čtenářské cíle, kterými jsou čtení pro literární zkušenost (čtení ze zájmu a pro osobní potěšení) a čtení pro získání a používání informací (čtení kvůli učení). Těmto dvěma cílům odpovídají i typy textů, které jsou v testech použity. Oba typy textů jsou zastoupeny stejnou měrou.

Každý žák dostane test, na jehož vyplnění má 80 minut. Každý testový sešit obsahuje dva souvislé texty, které mohou být doplněny dalšími prvky, jako jsou obrázky, grafy nebo tabulky.

Za každým textem následuje přibližně 10 otázek. Test obsahuje jak úlohy s výběrem odpovědi (výběr ze čtyř nabídnutých odpovědí), tak úlohy s tvorbou odpovědi. Otevřené odpovědi jsou vyhodnocovány pomocí standardizovaných pokynů (podrobněji v kapitole „Vyhodnocování testů“).

Při práci s textem mohou čtenáři postupovat různými způsoby. Ve výzkumu PIRLS jsou pomocí otázek sledovány následující procesy porozumění:

- vyhledávání určitých informací

- vyvozování závěrů z přečteného
- interpretace a integrace informací a myšlenek obsažených v textu do jednoho celku
- zkoumání a hodnocení obsahové či formální charakteristiky textu

### ***Dotazníky***

Cílem výzkumu PIRLS je rovněž zmapovat faktory, které ovlivňují čtenářskou gramotnost žáků. Dotazníky mají proto zjistit čtenářské návyky a chování žáků, ale rovněž se pokusit osvětlit, co čtou rodiče žáků nebo jak učí učitelé.

Vedle žákovského (15–30 minut), školního (30 minut) a učitelského (30 minut) dotazníku existuje ještě dotazník rodičovský (15 minut).

(<http://www.uiv.cz/clanek/79/311>, 27. 12. 2008)

### **Fáze výzkumu**

Testování probíhá v pravidelných pětiletých cyklech. První sběr dat pro hlavní šetření se uskutečnil v roce 2001. Další mělo proběhnout v roce 2006, toho se ale Česká republika nezúčastnila. Každému hlavnímu šetření předchází pilotní verze, podle kterých se stanovují pravidla a odpovědi pro hodnocení vlastního šetření.

(<http://www.uiv.cz/clanek/79/311>, 28. 12. 2008)

### **Přehled hodnocených oblastí a jejich zastoupení ve výzkumu**

PIRLS se soustředí na tři aspekty čtenářské gramotnosti:

- procesy porozumění
- čtenářské záměry
- čtenářské chování a postoje.

Procesy porozumění a čtenářské záměry jsou hodnoceny prostřednictvím písemného testu. Oba tyto aspekty jsou přitom posuzovány ve vzájemné interakci: každý z procesů porozumění je hodnocen v souvislosti s každým čtenářským záměrem.

Postoje žáků ke čtení a jejich čtenářské návyky jsou zkoumány pomocí žákovských dotazníků. Ty byly rozdány rovněž rodičům žáků, učitelům a ředitelům škol, aby se tak shromáždily informace o tom, jaké zkušenosti mají žáci s rozvíjením čtenářské gramotnosti doma a ve škole. (<http://www.uiv.cz/clanek/82/315>, 28. 12. 2008)



## **Testování žáci**

PIRLS hodnotí čtenářskou gramotnost dětí ve věku 9 a 10 let. Cílová skupina je definována jako "vyšší ze dvou po sobě následujících ročníků s největším počtem devítiletých žáků". Ve většině zemí je to čtvrtý ročník. Tento ročník byl zvolen proto, že představuje důležitý mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře. Žáci v tomto věku se většinou již naučili číst po technické stránce a začínají čtení používat jako prostředek ke svému dalšímu vzdělávání. (<http://www.uiv.cz/clanek/661/316>, 27. 12. 2008)

## **Realizace výzkumu PIRLS v České republice**

Výzkumy jsou realizovány v pětiletých cyklech. Prvního cyklu v roce 2001 se zúčastnila i Česká republika. I zde hlavnímu šetření předcházelo šetření pilotní, které bylo provedeno v září roku 2000. U nás se ho zúčastnilo 2000 žáků 4. ročníků z 50 náhodně vybraných základních škol. Prostřednictvím dotazníků se do výzkumu zapojili rovněž rodiče žáků, učitelé a ředitelé škol.

Hlavní sběr dat se uskutečnil v září 2001 a zapojilo se do něj 35 zemí. V České republice se do výzkumu zapojilo 150 náhodně vybraných základních škol. V každé škole byla opět náhodně vybrána jedna třída 4. ročníku. Žákům bylo rozdáno 10 variant testových sešitů. Všechny dotazníky však měly pouze jednu variantu.

Výsledky byly zveřejněny v dubnu 2003 v Bostonu a byly zpracovány v publikaci I. Kramplové a E. Potužníkové - „Jak (se) učí číst“ (viz literatura).

Dalšího cyklu v roce 2006 se Česká republika nezúčastnila. (<http://www.uiv.cz/clanek/79/311>, 29. 12. 2008)

### **II.2.1.2 PISA**

Cílem projektu PISA je opakované zjišťování výsledků patnáctiletých žáků různých zemí v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Jeho hlavním záměrem je poskytnout tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů.

Oproti dříve realizovaným výzkumům, které byly zaměřeny především na zjišťování „školních vědomostí a dovedností“, má výzkum PISA klást větší důraz na dovednosti, které mají velký význam pro uplatnění mladých lidí v jejich dalším životě, ať již při jejich dalším studiu, nebo při vstupu na pracovní trh.

V rámci PISA jsou testováni žáci určitého věku, nikoli žáci v určitém ročníku, jak tomu bylo ve dříve realizovaných mezinárodních výzkumech (např. výzkum TIMSS<sup>2</sup>). Věk testovaných žáků je 15 let, neboť zhruba v tomto věku končí ve většině zemí OECD povinná školní docházka.

Výzkum je koncipován tak, aby kromě mezinárodního porovnání výsledků patnáctiletých žáků umožnil i porovnávání rozdílů mezi výsledky jednotlivých škol, typů škol, regionů nebo jinak definovaných skupin žáků.

Díky opakovanému sběru dat je možné mapovat nejen aktuální situaci v jednotlivých zemích, ale i její vývoj v čase. (<http://www.uiv.cz/clanek/644/1152>, 29. 12. 2008)

### **Cykly výzkumu**

Výzkum PISA probíhá v devítiletých cyklech, které mají přitom tři fáze, z nichž každá je detailněji zaměřena na jednu z oblastí gramotnosti. Sběr dat tedy probíhá jednou za tři roky a testovány jsou znalosti a dovednosti žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti, přičemž jedné z oblastí je vždy věnován větší prostor. V roce 2000 byla hlavní testovanou oblastí čtenářská gramotnost, v roce 2003 matematická a v roce 2006 přírodovědná gramotnost. V roce 2009 bude v rámci druhého devítiletého cyklu výzkumu PISA znovu zkoumána zejména čtenářská gramotnost žáků. (<http://www.uiv.cz/clanek/644/1154>, 27. 12. 2008)

### **Testy**

Každý žák vypracovává dvouhodinový test. Za úvodním textem následovaly otázky, v nichž žáci buď vybírali jedinou správnou odpověď z nabízených, nebo odpovídali otázku vlastními slovy. V testech jsou tedy zastoupeny jak úlohy s výběrem od-

---

<sup>2</sup> **TIMSS** - (Third International Mathematics and Science Study) Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání navazoval na předchozí výzkumy realizované Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA, bylo předmětem zkoumání kurikulum (učivo) ve třech rovinách - kurikulum zamýšlené, realizované a dosažené. Zamýšleným kurikulem se rozumí cíle výuky matematiky a přírodovědných předmětů tak, jak jsou definovány na úrovni vzdělávacího systému. Realizovaným kurikulem rozumíme učivo skutečně předané žákům konkrétními učiteli v konkrétních školách a třídách. Konečně dosaženým neboli osvojeným kurikulem rozumíme učivo, které si jednotliví žáci skutečně osvojí. Za účelem získat co nejúplnější informace o zamýšleném kurikulu byla ve všech zúčastněných zemích provedena rozsáhlá analýza učebních osnov a nejpoužívanějších učebnic matematiky a přírodovědných předmětů.

povědi, tak úlohy s tvořenou odpovědí. (podrobněji v kapitole „Principy tvoření úloh pro zjišťování čtenářské gramotnosti“). (<http://www.uiv.cz/clanek/644/1153>, 27. 12. 2008)

### **Dotazníky**

Žáci vyplňují dotazník, ve kterém poskytnou informace o sobě, o prostředí, ve kterém žijí, o svých názorech a postojích a také informace o své škole a vyučovacích metodách, s nimiž se setkávají. Vypracování dotazníku trvá asi 30 minut. Ředitelé škol vyplňují dotazník, který se týká jejich škol. (<http://www.uiv.cz/clanek/644/1153>, 28. 12. 2008)

### **Realizace výzkumu PISA v České republice**

Stejně jako u systému PIRLS i zde výzkumy probíhají v cyklech, v tomto případě tříletých. První cyklus již byl ukončen, byl rozdělen na tři fáze: 1. fáze šetřila gramotnost čtenářskou a proběhla v roce 2000, 2. fáze se v roce 2003 zaměřila na gramotnost matematickou a 3. fáze v roce 2006 na přírodovědnou. V roce 2009 bude zahájen cyklus druhý, opět zaměřený především na čtenářskou gramotnost. V roce 2008 proběhlo pilotní šetření 1. fáze druhého cyklu výzkumu, kterého se v České republice zúčastnilo 25 škol a cca 800 žáků. (<http://www.uiv.cz/clanek/260/1154>, 29. 12. 2008)

#### **II.2.1.3 Srovnání výzkumů PIRLS a PISA**

V naší republice se tedy uskutečnily již dva výzkumy, které zjišťovaly úroveň čtenářské gramotnosti u žáků základních (a částečně i středních) škol. Přesto, že jejich cíle jsou relativně shodné, výsledky se přece jen odlišovaly.

Prvním důvodem k tomu byl fakt, že každý z nich byl zaměřen na jinou cílovou skupinu. V případě výzkumu PIRLS byli zkoumáni žáci 4. ročníků (9 - 10 let), kdežto PISA se zaměřila na patnáctileté žáky. Odlišnost tu není jen ve věku, ale také ve způsobu vygenerování zkoumané skupiny. Pro PIRLS byl hlavním kritériem ročník, kdežto PISA rozhodovala podle věku. Díky tomu probíhal jejich výzkum i v prvním ročníku středních škol, aby byl vzorek objektivní.

Rozdíl můžeme nalézt také v tom, co jednotlivé výzkumy zdůrazňují z hlediska čtenářské gramotnosti. U žáků čtvrtých ročníků je hlavním faktorem, který výzkum PIRLS posuzuje, čtenářský záměr. Díky tomu odlišuje dvě hlediska - čtení pro literární

zkušenost a čtení pro získání a používání informací. PISA naopak u patnáctiletých žáků popisuje čtenářské situace a odráží tak širší využívání četby v tomto věku - čtení pro soukromé využití, pro veřejné využití, pro práci a pro vzdělávání.

Oba výzkumy se shodují ve způsobech, jak lze textu rozumět a reagovat na něj. Podle nich jsou pak vytvářeny testové úlohy. PIRLS definovalo jako základní hodnotící hledisko čtyři procesy porozumění. PISA rozlišuje postupů pět (viz tabulka 1) a navíc posuzuje jako další hlediska obsah, který je reprezentován různými typy textů, od kterých se pak odvíjejí jednotlivé úkoly a situace. (<http://www.uiv.cz/clanek/325/342>, 27. 12. 2008)

Texty jsou členěny na souvislé, kam se řadí vyprávění, výklad, popis, polemické texty a pokyny, a nesouvislé, kam patří formuláře, reklamy, grafy a diagramy, tabulky, obrázky a mapy.

Z hlediska situace byly texty tříděny podle účelu, pro který byl text úlohy napsán. Takto byly texty rozděleny do čtyř kategorií: osobní, veřejné, pracovní, vzdělávací. (podrobněji v kapitole „Principy tvoření úloh pro zjišťování čtenářské gramotnosti“). (Straková, J. a kol., 2002, str. 11)

Další odlišnost můžeme spatřit v testech samých. Za prvé je rozdíl v čase, který mají žáci na vypracování testových úloh k dispozici. PIRLS stanovilo dobu zpracování na 80 minut, PISA na 120 minut. V testech PIRLS byly dva základní texty a ke každému se vztahovalo 10 otázek. PISA obsahovala textů víc, ale bylo poněkud omezeno množství následných otázek jen 3 - 6. Oba výzkumy se shodovaly v typech otázek, které využívaly. Střídaly se otázky s výběrem i s tvorbou odpovědi. (podrobněji v kapitole „Principy tvoření úloh pro zjišťování čtenářské gramotnosti“).

Rozdíl můžeme vidět i v dotaznících. PISA i PIRLS předkládá dotazník žákům a ředitelům škol. Žáci v dotazníku, který trval 20-30 minut, poskytovali informace o sobě, o škole a metodách výuky, se kterými se střetávají, a také o prostředí, v němž žijí. Ředitelé měli na vyplnění asi 30 minut a vyplňovali dotazy o své škole. PIRLS se kromě těchto skupin dotazuje také učitelů a rodičů. Učitelé informovali o svých učebních metodách a postupech. Rodiče sdělovali, jak s dětmi pracovali v předškolním věku, jakým způsobem je podporují a motivují k domácí četbě a jaký mají k četbě vztah oni sami. (Straková, J. a kol., 2002, str. 11)

**Tab.1.: Porovnání: procesy porozumění (PIRLS) a postupy (PISA)**

<b>Procesy porozumění (PIRLS)</b>	<b>Postupy (PISA)</b>
<u>Vyvozování přímých závěrů</u> - čtenář proniká do nitra textu, aby mohl vyvodit přímé závěry	<u>Obecné porozumění</u> - čtenář uvažuje o textu jako o celku, úkolem je vystihnout hlavní myšlenku a vysvětlit jeho účel
<u>Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání</u> - čtenář má najít a pochopit významné informace obsažené přímo v textu	<u>Získávání informací</u> - čtenář vyhledává v textu požadovanou informaci
<u>Interpretace a integrace myšlenek a informací</u> - čtenář musí vyjít z významu slov, zkušeností a dalších informací a na jejich základě nalézá souvislosti mezi informacemi v textu a myšlením	<u>Vytvoření interpretace</u> - čtenář zobecňuje své dojmy a logicky zpracovává informace
<u>Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu</u> - čtenář má kriticky posoudit text (posoudit strukturu, využití jazyka, zhodnotit jeho obsah, stylistiku a záměry autora)	<u>Posouzení obsahu textu</u> - čtenář porovnává informace z textu a těmi, jež získá z jiných zdrojů, umí obhájit vlastní názor
	<u>Posouzení formy textu</u> - čtenář hodnotí kvalitu napsaného textu (například stavbu textu, jazyk autora nebo žánr)

**Zdroj:** „Srovnání výzkumů čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA“, www.uiv.cz, (28. 12. 2008); Straková, J. a kol. - Vědomosti a dovednosti pro život, ÚIV, Praha 2002, str. 10)

### **Úroveň čtenářské gramotnosti u nás v mezinárodním srovnání**

Výsledky obou výzkumů byly prezentovány pomocí škál. Hlavní byly škála celková (charakterizuje čtenářskou dovednost jako celek), která poté doplněna několika dalšími škálami - ty představovaly dílčí aspekty zkoumání.

PIRLS vytvořilo kromě celkové škály ještě další čtyři. První dvě zobrazovaly oba čtenářské záměry (škála čtení pro literární záměry, škála čtení pro získávání informací), zbylé dvě vznikly sloučením vždy dvou procesů porozumění (škála získávání informací a vyvozování přímých závěrů, škála interpretace, integrace a hodnocení). Pro každou z nich platil mezinárodní průměr 500 bodů s odchylkou 100 bodů. (Krapková, Potužníková 2005, str. 13)

PISA vytvořila celkem čtyři škály - celkovou a tři dílčí. První dílčí škála představovala dovednost získávat informace z textu, druhá interpretovat přečtený text a třetí charakterizovala, do jaké míry jsou žáci schopni daný text zhodnotit z hlediska formy a obsahu a dát ho dále do souvislostí s informacemi získanými z jiných zdrojů. I zde byla hodnota mezinárodního průměru stanovena na 500 bodů (odchylka 100). (<http://www.sdruk.cz/sec/2007/sbornik/2007-2-278.pdf>, 3. 2. 2009)

V porovnání výsledků zkoumání úrovně čtenářské gramotnosti se Česká republika umístila v pásmu průměru, a to u obou testovacích výzkumů. Viz tabulka 2.

**Tab.2.: Porovnání průměrných výsledků zemí, které se účastnili výzkumů PISA a PIRLS**

ZEMĚ	PISA	PIRLS
Kanada	▲	▲
Nový Zéland	▲	—
Hongkong	▲	—
Švédsko	▲	▲
Island	▲	▼
Francie	▲	▼
Norsko	▲	▼
USA	—	▲
Česká republika	—	—
Itálie	—	▲
Německo	▼	▲
Maďarsko	▼	▲
Řecko	▼	▼
Rusko	▼	—
Velká Británie <sup>4</sup>	▲	▲

<sup>4</sup> Pro výzkum PIRLS byl výsledek Velké Británie spočítán jako vážený průměr Skotska a Anglie

▲	Průměrný výsledek země je statisticky významně lepší než průměr zemí
▼	Průměrný výsledek země je statisticky významně horší než průměr zemí
—	Průměrný výsledek země se statisticky významně neliší od průměru zemí

Zdroj: Kramplová a E. Potužníková 2005, str. 75

## III Praktická část

### III.1 Úvod

Tato část je hlavním cílem mé práce. Je sestavena z testových úloh pro rozvíjení čtenářské gramotnosti při hodinách literatury na druhém stupni základní školy a v nižších třídách víceletých gymnázií.

Jak už bylo popsáno výše, nejspolehlivějším způsobem, jak zjistit a hlavně zvyšovat úroveň čtenářské gramotnosti, jsou testové úlohy. Skládají se z textu, jehož zdrojem byly některé z dnes nejčastěji užívaných čítanek, který je doplněn sadou testových úloh.

Texty jsou vybrány tak, aby žákům přibližovaly vybrané aspekty života jedince i celé společnosti. Jejich rozsah je přiměřený předpokládaným schopnostem žáků toho kterého ročníku. To ovšem neznamená, že nebude možné využít je i pro žáky jiné věkové kategorie. Vždy záleží na učiteli, aby dobře zvážil a posoudil úroveň svých žáků a podle toho volil i konkrétní text. Původně jsem chtěla využít ukázky z vybraných uměleckých děl z oblasti literatury pro mládež, která jsou zařazena do učiva na základních školách. Vzhledem k tomu, že se neustále posouvá hranice mezi četbou pro děti a mládež a četbou mládeže směrem k literatuře určené dospělým čtenářům, využila jsem i vhodných ukázek z literatury pro dospělé.

Myšlenku rozvíjení čtenářské gramotnosti jsem se snažila uvést do života i ve své vlastní pedagogické práci. Brzy po zahájení učitelské praxe jsem zjistila, že tento postup by na řadě škol mohl být uskutečnitelný jen s obtížemi či dokonce vůbec ne. Hlavním důvodem je fakt, že ne každá škola má takové finanční prostředky, aby budovala vyhovující žákovskou knihovnu s dostatečným počtem výtisků, se kterými by mohli všichni žáci pracovat. Ani stávající nabídka učebnic neposkytuje čítanek či jiné učebnice, které by učitelům literární výchovy vyhovovaly jak svým obsahem, tak i způsoby rozvíjení čtenářské gramotnosti. Rozhodla jsem se tedy vypracovat formou řady příkladů jakýsi návod, jak postupovat při výběru a zpracování textů, s jejichž pomocí bude možné se žáky pracovat a plnit vytčené cíle. Vycházela jsem z materiálů, které jsou všeobecně snadno dostupné, tzn. z čítanek pro základní školy. Ze starších titulů jsem zvolila Čítanek pro 6. – 9. třídu ZŠ Josefa Soukala vydané Státním pedagogickým nakladatelstvím, z novějších pak Čítanek 6 – 9 autorek L. Lederbuchové, E. Beránkové a M. Stehlíkové vydávané nakladatelstvím Fraus. Vytvořila jsem soubor pracovních listů,

kteře může učitel žákům předložit a na jejich základě s nimi pracovat (ty jsou hlavním cílem mé práce). Zejména u titulů z nakladatelství Fraus je třeba věnovat výběru testů značnou pozornost, protože jak nabídka tematických okruhů, tak i konkrétních textů je velice široká a nelze ji zvládnout v úplnosti (ani to nebylo záměrem autorů). Aby bylo možné seznámit žáky s některými tituly, volily autorky možnost přizpůsobit rozsah textů časovým možnostem školské praxe. Nezařadily kapitoly z vybraných literárních děl v úplnosti, ale vypouštěly jen ty části textu, které nejsou nutné k pochopení základní myšlenky. Zejména u čítanek nakladatelství Fraus je velkou výhodou jak značné množství tematických okruhů, tak i množství ukázek v nich zastoupených. Učitel má tedy možnost přizpůsobit se zájmu svých žáků a vybrat taková témata, která budou vyhovovat jak žákům, tak také jeho pedagogickým záměrům.

Každý pracovní list má dvě části – vlastní text a testovou část, která se skládá z určitého počtu otázek a úkolů, které jednak vyplývají z četby samotného textu a jeho rozboru, jednak využívají znalostí, které žák získává v jiných předmětech (výrazně se v této fázi činnosti uplatňují mezipředmětové vztahy). Rozbor textů a zpracovávání testových úloh často není omezeno jen na činnost v hodině, ale vyžaduje po žácích i domácí přípravu a práci s alternativními zdroji informací. Je možné zvolit i druhou variantu - zpracování úkolů rozdělit na dvě části. Tu první, která obsahuje úkoly, na něž žák najde odpovědi přímo v textu, uskutečnime v jedné vyučovací hodině. Pokud nalezení odpovědi na druhou část úkolů vyžaduje práci s alternativními zdroji informací, zadáme jim jejich zpracování formou domácí práce a její výsledky pak zkontrolujeme v následující hodině literární výchovy. Velmi efektivní je také varianta, kdy úkoly rozdělíme mezi vytvořené žakovské skupiny. V následující hodině si pak tyto skupiny předávají získané informace a vlastně se tím způsobem navzájem vzdělávají. Učitel jen kontroluje správnost řešení a vede odbornou besedu.

Testy, na jejichž základě jsem vytvářela testové úlohy, jsem nevybírala náhodně, ale snažila jsem se vycházet z potřeb rámcového vzdělávacího programu i školních vzdělávacích programů. Základní limitující skutečností byla snaha rozvíjet co nejefektivněji klíčové kompetence a vybrané tematické okruhy některých průřezových témat. Texty a testové úkoly tedy nejsou samy o sobě cílem vzdělávání, ale jen prostředkem k získávání a rozvíjení dovedností.



Z klíčových kompetencí, které uvádí rámcově vzdělávací plán, se prostřednictvím řešení testových úloh rozvíjí hlavně kompetence k řešení problémů (žáci řeší zadané úkoly, procují s odpovídající odbornou literaturou i alternativními zdroji informací, ověřené a osvědčené postupy se učí aplikovat při řešení obdobných problémových situací), kompetenci k učení (vyhledávají a třídí informace, které uvádějí do souvislostí a vytváří si tak celistvější pohled na společenské a kulturní jevy), kompetenci komunikativní (žáci porozumí různým typům textů, záznamů a okrajových materiálů a tvořivě jich využívají ke svému rozvoji), kompetence sociální a personální (žák účinně spolupracuje ve skupině, pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce, přispívá k diskusi a debatě celé třídy, posiluje svoji sebedůvěru, ale zároveň respektuje názory a oceňuje zkušenosti druhých lidí).

Rozvíjení klíčových kompetencí žáků souvisí s charakterem testových úloh a také se způsoby, jakými se zpracovávají. Zastoupení průřezových témat je naproti tomu variabilnější, závisí na výběru textu a také na tom, co chceme v souvislosti s momentálním společenským vývojem řešit.

Nejčastěji se uplatňuje průřezové téma Osobnostní a sociální výchova – žáky vedeme k sebepoznání a sebepojetí, sebekontrolě, psychohygieně a kreativitě, učíme je komunikovat nejen prostřednictvím zvuků a slov, ale i řečí těla a řečí předmětů; s komunikací v kolektivu souvisí také schopnost spolupráce a soutěživost, ale také odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost a respektování.

Je třeba volit i texty, jejichž prostřednictvím by se do výukového procesu zařadily tematické okruhy průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Již žáci 2. stupně základní školy a nižších ročníků víceletých gymnázií si musí uvědomovat, že nežijeme v izolovaném prostředí, je třeba podněcovat jejich zájem o Evropu a celý svět a zprostředkovat jim jejich poznání.

S výše uvedeným průřezovým tématem souvisí i Multikulturní výchova. Žáci se musí učit vnímat, ale hlavně respektovat kulturní rozdíl a zvláštnosti různých etnik, udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s ostatními lidmi; jelikož svět směřuje k multikulturalitě, vedeme žáky ke studiu jiných jazyků.

Vysloveně ke konkrétnímu textu se může vázat průřezové téma Environmentální výchova, které vede žáky k pochopení složitosti vztahů jedince a životního prostředí.

V literární výchově půjde hlavně o tematické okruhy základní podmínky života a vztah člověka k prostředí. (Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání 2005)

Důležité pro tvorbu a využívání testových úloh jsou také metody výuky. J. Maňák je chápe výukové metody jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů. (Maňák J. in Kalhous Z., Obst O. 2005). S ohledem na učitelskou praxi je nejlépe využitelná klasifikace metod výuky podle I. J. Lernerera (Didaktické základy metod výuky in Kalhous Z., Obst O. 2005), která vyplývá z činnosti učitele organizujícího výuku a poznávacích činností žáků. I. J. Lerner definuje dvě základní skupiny výukových metod – reproduktivní a produktivní.

Reproduktivní metody lze specifikovat na informačně receptivní a vlastní reproduktivní metodu.

Při využití informačně receptivní metody učitel předává žákům hotové informace. Realizovaná bývá výkladem, popisem, vysvětlováním, ilustrací, doprovázených tištěným textem v podobě učebnic, či pracovních sešitů a dalších pomůcek jakými jsou například obrazy, schémata demonstrační pokusy, poslechem zvukové nahrávky či filmem. Jednoduše lze říci, že učitel předloží žákovi hotové informace a žák by je měl vstřebat a zapamatovat si je. Aby tento postup byl úspěšný, je potřeba získané informace upevnit, například praktickou realizací, jejich využitím v jiné souvislosti, situaci.

Vlastní reproduktivní metoda je založena na organizovaném opakování. Učitel sestaví skupinu úloh, které souží k upevnění informace, kterou žák již získal prostřednictvím informačně receptivní metody (v případě mé práce sem patří vlastní získání informací o autorovi, názvu díla a přečtení úvodního textu). Úlohy je možné vystavět na prezentaci ústní (v našem případě např. reprodukci textu, formulování hlavní myšlenky, apod.), psané (pro nás je to kupříkladu vytvoření krátkého slohového útvaru, sepsání charakteristiky postavy), hudební či výtvarná (grafické ztvárnění postavy), tvoření schémat, atd.

Uvedené metody, které jsou pro práci s textem nezbytné a navíc také neúčelnější, se mohou stát východiskem pro využití metod produktivních, jež jsou založeny na faktu, že žák získává poznatky víceméně samostatně a jsou výsledkem jeho tvořivé činnosti.

Kromě výše uvedených dvou skupin metod I. J. Lerner uvádí ještě metodu problémového výkladu, kterou označuje jako přechodnou. Důvodem pro její vyčlenění spočívá v tom, že předpokládá jednak osvojování hotových informací, jednak prvky tvořivé činnosti. Využití této metody v mé práci záleží na charakteru textu a úkolů. Učitel je někdy nucen podat žákům potřebné dílčí informace, ukázat správnou cestu k řešení problémů. Příkladem může být výuka literární teorie.

Metody výuky lze klasifikovat i z jiných úhlů. Například J. Maňák (Nárys didaktiky in in Kalhous Z., Obst O. 2005) rozlišuje metody výuky z hlediska zdroje poznání a typu poznatků na metody slovní, názorně demonstrační a praktické.

Metody slovní lze dále dělit na metody monologické (popis, vysvětlování, vyprávění, ...), dialogické (rozhovor, diskuse, ...), písemné (psaná cvičení) a práce knihou, učebnicí. V testových úlohách jsem využila prakticky všechny.

Z metod názorně demonstračních jsem použila pouze demonstraci statických obrazů (například v testové úloze Chvále řeči české). V případě úloh zpracovaných v programu Smart board je využita i projekce statická a dynamická (promítnutý obraz, film).

Využila jsem též metodu praktickou, konkrétně výtvarnou a grafickou činnost - například kresba rytíře v úloze o donu Guijotovi.

Při tvoření jednotlivých testových úloh jsem se musela zamyslet nad využitím jednotlivých výukových metod. Vycházela jsem především z vlastní zkušenosti a využila jsem postupů, které se mi osvědčily. Přesto jsem několikrát neodhadla vhodný postup a po vyzkoušení v praxi jsem musela způsob výuky pozměnit.

Aby práce s testovými úlohami měla smysl a vedla k rozvíjení a zvyšování čtenářské gramotnosti žáků, musí vyučující vždy dbát na aktivizaci svých žáků, jejich zapojení do procesu výuky.

### ***III.2 Principy tvoření úloh pro zjišťování čtenářské gramotnosti***

(zdroj: školení: Kramplová a kol 2007)

V současnosti se v České republice nevyskytuje žádná organizace ani společnost, která by se čtenářskou gramotností zabývala a zkoumala ji. Protože ale jde o zásadní problematiku, kterou není a nebude možné opomíjet, využili jsme možnosti zapojit se do výzkumů mezinárodních. Fakt, že se jich účastní desítky zemí z různých konců světa, neznamená, že by celkové výsledky měly pro nás menší hodnotu. Pokud bychom

se omezili pouze na vlastní aktivity, připravili bychom se o možnost srovnání s jinými zeměmi, které má o to větší hodnotu, čím více se chceme stát součástí světového společenství. Z hlediska sledovaných parametrů jsou pro nás nejvýznamnější již výše zmíněné výzkumy dvou mezinárodních organizací IEA a OECD označované jako PIRLS a PISA.

S ohledem na cílovou skupinu a na to, že uskutečnění výzkumu PISA se předpokládá již tohoto roku, jsem si jako zdroj pro vytváření testů čtenářské gramotnosti zvolila zásady, které uvedený mezinárodní výzkum využívá. (Výsledky druhého výzkumu PIRLS ztrácejí aktuální hodnotu, protože u nás proběhl naposledy v roce 2001 a v roce 2006 se od účasti v něm upustilo.)

Při tvoření úloh se berou v úvahu následující tři hlediska:

- typ textu
- dovednosti
- situace

Každá úloha je zasazena do konkrétní situace, která představuje různé oblasti reálného života. Aby mohl žák úlohu správně vyřešit, musí použít určité dovednosti, které pak aplikuje na určitém typu textu, z něž každá úloha vychází. To ale neznamená, že situaci, dovednost a typ textu si můžeme volit zcela libovolně. Musíme neustále myslet na cíl, tedy na to, že se zaměřujeme na rozvíjení čtenářské gramotnosti.

Pokud chceme čtenářskou gramotnost rozvíjet co nejkomplexněji, musíme dbát na to, aby texty byly obsahově pestré, zajímavé a zastupovaly oba základní typy textů, kterými jsou (jak jsem zmínila výše) texty souvislé a nesouvislé (viz příloha 1):

Pro souvislé texty je typické, že jsou tvořeny za sebou jdoucími větami, které jsou následně děleny na odstavce. Zjednodušeně můžeme říci, že se jedná o prózu. Texty lze dále rozdělit do následujících skupin podle záměru autora:

vyprávění - základem je popis události a odpověď na otázku „kdy“ nebo „v jakém pořadí“;

výklad - jde o výklad slov, pojmů či myšlenek, popřípadě vysvětluje jejich vzájemné propojení a vztahy. Velmi často se zde objevují odpovědi na otázku „jak“;

popis - hlavní náplní jsou vlastnosti předmětů a otázka „co“;

polemický text (argumenty, přesvědčování) - jde zde o tvrzení, která se vztahují k nějakému pojmu, či vztahu k dalším tvrzením. Typickou otázkou je „proč“;

instrukce (příkaz) - patří sem nejrůznější předpisy, pravidla a nařízení, která se vztahují k tomu, jak se má člověk chovat ve společnosti;

Dále sem můžeme zařadit ještě hypertext jako soubor textových odkazů, které jsou určitým způsobem spojeny a u kterých lze měnit jejich pořadí, a také různé záznamy a dokumenty, s jejichž pomocí uchováváme informace.

Nesouvislé texty jsou výrazně odlišné, a to hlavně formou. Proto se zde využívá spíše klasifikace podle struktury na následujících pět typů:

tabulky - jsou utvořeny určitým seskupením řádků a sloupců, přičemž vlastnosti každého sloupce či řádku jsou součástí struktury informací, jelikož mají shodné vlastnosti; klasickým příkladem jsou nejrůznější objednávky, jízdni řady nebo rejstříky;

grafy - data jsou zde zobrazena pomocí zástupných symbolů. Nejčastěji je najdeme v odborném textu a také v tisku, kde slouží k názornému vyjádření číselných informací;

obrázky (schémata) - nejčastěji jsou doplňkem technického popisu (např. schéma brzdového systému auta) či výkladových a instruktážních textů (např. návod na sestavení skříně). V těchto souvislostech je proto nutné rozlišovat mezi návodem, tedy grafickým zobrazením postupu, a schématem, tedy obrázkem, který ukazuje funkci;

mapy - zachycují, jak je uspořádán zemský povrch. Existuje mnoho druhů map. Například na turistické mapě můžeme kromě zobrazení zemského povrchu s ohledem na výškové rozhraní najít i barevně zobrazené turistické trasy;

formuláře - jsou texty, které po čtenáři požadují reakce na určitou otázku určitým způsobem. Používají se ke shromažďování údajů. Jejich úprava a struktura je předem dána. Patří sem například formulář k získání občanského průkazu či přihláška na střední školu;

reklama a výzva - čtenář je jejich prostřednictvím k něčemu vyzýván, například k dostavení se k výsledku, využití služeb, či koupi produktu. Jejím hlavním cílem je apelovat na čtenáře, přesvědčit ho. Patří sem výzvy, pozvánky, reklamy či oznámení;

informační materiály - mají nám podávat informace ve snadno vstřebatelné podobě. Jsou strukturované, abychom jednotlivá fakta mohli snáze najít. Dokonce mohou obsahovat i již výše zmíněné typy textů (např. tabulky). Proto sem řadíme takové texty, jako jsou ceníky, programy a katalogy;

certifikáty - slouží k potvrzování určitých faktů či událostí. Vždy vyžadují podpis minimálně jedné osoby s právem potvrdit pravdivost. Příkladem jsou záruční listy, osvědčení o pravosti či účasti;

poukázky - dávají čtenáři právo na využití nebo užití určité služby. Vždy na nich musí být uvedeno datum platnosti. Řadíme sem například vstupenky nebo poukázky na oběd.

Druhým hlediskem při tvoření úloh jsou dovednosti, někdy také označované jako procesy. Toto hledisko je nejdůležitější z hlediska hodnocení již zmiňovaných výzkumů. Dovednosti jsou představovány čtyřmi procesy:

získávání informací - každý den jsme nuceni vyhledávat informace z dostupných zdrojů, například najít čas odjezdu vlaku nebo adresu. Žáci by měli umět nacházet podstatné informace i v literárních textech. Některá zadání jsou doslovná, jiná žáka nutí, aby volil mezi dvěma podobnými údaji.

celkové porozumění - od čtenáře by mělo být požadováno, aby dokázal vlastními slovy formulovat hlavní myšlenku či myšlenky textu, objasnit, za jakým účelem text vznikl. Můžeme po něm také požadovat, aby rozhodl, zda věta či nadpis vystihují hlavní myšlenku textu, či aby takový nadpis sám vytvořil. Také je možné po čtenáři požadovat, aby vytvořil z informací tabulku či graf.

interpretace - žák by měl být schopen zobecnit své prvotní pocity a zpracovat informace na logickém základě. Je tedy nutné, aby použité texty umožňovaly porovnávání minimálně dvou informací, nebo aby žák mohl uvažovat o souvislostech mezi jednotlivými zdroji informací, na jejichž základě bude schopen posoudit záměr autora.

posouzení obsahu - po žákovi je požadováno, aby informace, které z textu získal, dal do souvislostí s informacemi, které již znal nebo získal z jiného zdroje. Důležité také je, aby uměl obhájit svůj názor, to znamená, aby byl schopen své myšlenky prosadit pomocí vhodných argumentů.

posouzení formy - žáci zde musí objektivně zhodnotit kvalitu textu, tedy způsob, jakým je napsán. Vyžaduje to od čtenáře určité vědomosti typu co je žánr, stavba textu, jazyk, autor atd. Dále by také měl být schopen stanovit, zda autor zvolil pro danou situaci vhodný text a prostředky.

Každý čtenář by měl v každém z těchto výše zmíněných procesů dosáhnout nějaké úrovně dovednosti, i když procesy spolu souvisejí. Neznamená to však, že pokud žák úspěšně zvládne jeden proces, zvládne i ostatní.

Třetím a posledním hlediskem pro tvoření úloh z čtenářské gramotnosti jsou situace. Texty by měly postihovat co nejvíce situací, se kterými se žáci mohou během života setkat. Na jejich základě se texty rozdělují do čtyř následujících skupin (viz tabulka 2):

osobní (čtení pro soukromé využití) - žák čte proto, aby uspokojil své osobní zájmy, záliby či potřeby, například potřebu kontaktu s ostatními lidmi. Patří sem dopisy, beletrie a další texty, které čteme ze zájmu ve volném čase.

veřejná (čtení pro veřejné využití) - jedinec čte proto, aby se mohl aktivně zapojit do dění ve společnosti. Typický je zde většinou anonymní kontakt s okolím. Příkladem jsou nejrůznější zprávy, programy, formuláře či předpisy.

pracovní (čtení pro zaměstnání) - třebaže se žáci s tímto druhem textů neseťkávají příliš často, je potřeba je sem také zahrnout, protože je to příprava na budoucí situace. Navíc nám také může pomoci v hodnocení, zda jsou žáci připraveni na své setkání s trhem práce. Tyto texty lze zjednodušit na větu „čtu, abych mohl něco udělat“ (Kramplová 2002, str. 32). Proto sem řadíme pokyny, rozvrhy, grafy, tabulky či oběžníky.

vzdělávací (čtení pro vzdělávání) - žák získává čtením informace, které potřebuje pro naučení se něčemu rozsáhlejšímu. Texty jsou mu často určeny učitelem či školitelem. Lze je tedy chápat jako úlohu typu „čtu, abych se něco dozvěděl a naučil“ (Kramplová 2002, str. 32)

Z formálního hlediska by jednotlivé úlohy měly mít určitou strukturu. Na počátku musí být zařazen úvodní materiál, tedy text, graf, obrázek či jejich spojení, který musí splňovat základní požadavek: typ textu (viz výše). Jedna úloha může být tvořena i více texty či materiály, například spojení textu a grafu. Po úvodním materiálu následuje série otázek, které musí být na sobě nezávislé, tedy aby odpověď jedné neovlivnila odpověď nějaké následující. Důležité také je, aby formulace otázek byla pokud možno co nejjednodušší a především přímočará. Také při vytváření otázek nepoužívejte rod trpný, mohl by vést k nepochopení, či nepřesnosti. To, jak je úloha obtížná, by měl určovat spíše úvodní materiál než samotné otázky.

**Tab. 2.: Přehled čtenářských situací**

	<b>osobní</b>	<b>veřejné</b>	<b>pracovní</b>	<b>vzdělávací</b>
<b>Osoby a Předměty</b> , se kterými je čtení spojeno	čtenář sám příbuzní přátelé	anonymní	předměty spolupracovníci	učitelé instruktoři vedoucí
<b>Použití</b>	zvědavost kontakt	informace	udělat	naučit se
<b>Obsah</b>	dopisy krásná literatura životopis knihy časopisy mapy	zprávy předpisy programy pamflety formuláře	pokyny návodů rozvrhy záznamy zprávy tabulky grafy	výkladové texty mapy schémata tabulky grafy

(zdroj: Kramplová, 2002, str. 33)

To ale naznamená, že by otázky měly být všechny ve stejné obtížnosti, vždy je ale třeba dbát na to, pro kterou cílovou skupinu je úloha určena, a navíc by měly být zastoupeny všechny výše zmíněné dovednosti. Dále je možné k některým otázkám přiřadit doplňující materiál nutný k jejich zodpovězení. Za každou otázkou jsou žákovi nabídnuty možné odpovědi nebo prostor pro jejich zodpovězení (bližší informace viz níže). V rámci jedné úlohy můžeme použít několik typů otázek:

*otázky s výběrem odpovědi* - žák volí jednu z nabízených možností, nejlépe ze čtyř nebo z pěti. V některých případech volí mezi odpovědi „ano“ a „ne“, „vyhovuje“ a „nevyhovuje“, „souhlasí“ a „nesouhlasí“, atd. Také může zaškrtnávat, které z následujících tvrzení je pravdivé či nepravdivé. Důležité je, abychom žáky námi zvolenými možnostmi nemátli, chceme přece zjistit, co skutečně umějí a ne to, jestli je nachytáme či nikoli (příklad viz příloha 1).

*uzavřené otázky s tvorbou odpovědi* - zde se čtenáři nepředkládají možnosti, ze kterých by volil, je nucen napsat vlastní řešení. Odpovědi u otázek tohoto typu by měly být jasné, nepříliš rozsáhlé, aby bylo snadné určit, zda je správná či nikoli. Může se tedy jednat například o číselný údaj či velmi krátkou odpověď, na kterou zřetelně existuje jediná možnost odpovědi (příklad viz příloha 1).

*otevřené otázky s tvorbou odpovědi* - tento typ je pro žáka asi nejnáročnější. Vyžaduje se tu od něj, aby si utvořil a následně zformuloval vlastní názor, aby zhodnotil situaci nebo jev vlastními slovy. Odpověď je zde i obsahově rozsáhlejší. V důsledku toho je obtížnější i její vyhodnocování (příklad viz příloha 1).



Vždy je nutné dobře promyslet, který typ otázky použijeme, rozhodující by také mělo být, co chceme touto otázkou zjistit. Aby výsledek úlohy byl skutečně směrodatný, měli bychom dbát na to, abychom vždy v úloze použili všechny typy otázek, přičemž otázky s výběrem odpovědi by měly tvořit asi 1/3. Při plánování úlohy také musíme počítat s tím, jak dlouho bude žák jednotlivé otázky zpracovávat. Průměrný žák by měl i otázku s tvorbou odpovědi zpracovat asi za dvě minuty. Každá z úloh by celkově měla trvat asi 10 minut. Tento čas vychází z pokynů pro tvoření úloh výzkumu PISA. Pro naše potřeby v rámci hodin může být tento čas i delší. Nechceme přece žáka testovat pro výzkum, chceme zjistit úroveň jeho čtenářské gramotnosti pro naše, a také jeho potřeby. (Krapková, I. a kol. 2007)

### **III.3 Vyhodnocování testů PISA**

Jelikož jsou v testech užity různé druhy otázek, je nutné použít různé způsoby hodnocení i dalšího zpracování.

Prvním typem otázek jsou otázky s výběrem odpovědi. Jejich vyhodnocování je vcelku jednoduché, neboť existuje vždy pouze jediná správná odpověď ze 4-5 správných, která je předem dána. Tyto otázky tvoří ve výzkumu PISA více než polovinu testu. U výzkumu PIRLS je to necelá polovina.

Druhý typ, otázky s tvorbou odpovědi, si žádá odborné hodnocení. Od žáků je požadováno, aby vytvořili vlastní odpověď (blíže viz kapitola „Principy tvoření úloh pro zjišťování čtenářské gramotnosti“).

Návod, jak tyto otázky, respektive odpovědi, hodnotit, byl sestaven podle výsledků z pilotního sběru a byl pro všechny země jednotný. Úlohy mohly být hodnoceny také jako částečně správné, pokud žák odpověděl jen zčásti. Ještě je potřeba zdůraznit, že u tohoto typu otázek se nehovoří o správné a špatné odpovědi, ale o odpovědi úplné, částečné a nevyhovující.

Úroveň osvojení jednotlivých dovedností se u jednotlivých žáků dosti liší. Zatímco jeden žák bude schopen vyhledat několik různých informací z odlišných zdrojů, druhý dovede najít pouze jednoduchou a jasně odhalitelnou informaci z jediného, a to přehledného textu. Pokud bylo cílem výzkumu PISA získat ucelený obraz o získaných dovednostech žáků, bylo nutné použít v testech různé obtížné úlohy. Aby to bylo možné, byly vytvořeny pro sledované dovednosti vytvořeny škály. Úroveň pak byla hodnocena podle hodnot, kterých žák na této škále dosáhl. Pro snadnější rozlišování úspěšnos-

ti v této oblasti bylo vytvořeno pět úrovní ke každé dovednosti. Každá úroveň představovala určité bodové rozpětí s popisem toho, co by při splnění podmínek musel ovládat. Definice jednotlivých úrovní viz tabulka v příloze 1.

Celkově lze říci, že ačkoli se oba výzkumy zaměřují na jinou cílovou skupinu a liší se i v dalších výše zmíněných faktorech, mohou se do určité míry shodovat v otázce hodnocení. Pokud je možno v této rovině najít odlišnosti, pak jsou dány právě vědomostní úrovní zkoumaných vzorků. Jinak řečeno, devítileté dítě reaguje na informace získané a také je dále hodnotí jinak než dítě patnáctileté.

### **III.4 Testové úlohy**

V této kapitole představuji vybrané testové úlohy ze „Souboru testových úloh na rozvíjení čtenářské gramotnosti“, který je přiložen k diplomové práci na CD nosiči. (Blíže v oddílu Příloha 2)

Úlohy jsou sestaveny ze tří oddílů. První obsahuje vlastní text, tedy ukázkou z umělecké literatury, se kterou žáci pracují a kterou mají k dispozici v tištěné podobě (pokud při výuce nepoužívají čítanku, ze které byl text čerpán). Druhý oddíl je tvořen pracovním listem pro žáky, který obsahuje vlastní testové úlohy. Žáci své odpovědi mohou vpisovat buď do vynechaného volného místa, nebo použít své školní sešity na literární výchovu. Podle mého názoru je první varianta praktičtější a pro žáky výhodnější, protože mají neustále před očima jak otázky, tak vlastní vypracované odpovědi. Také učitel se při kontrole ve vyplněném pracovním listu lépe orientuje. Pro uchování záznamů si žáci mohou vyplněné pracovní listy vlepít do svého školního sešitu. Třetí oddíl je určen pro učitele. Obsahuje nejen otázky a případně i možné odpovědi, ale také další návrhy pro využití a rozšíření základních testových úkolů. Zde záleží na učiteli a hlavně na vzdělávacím potenciálu konkrétní třídy.

### III.4.1 Testový soubor 1

Oddíl A

#### **Maratón - Ota Pavel**

Helsinky už nemohou být daleko; zástupy narůstají. Pořadatelé na něho z auta volají, že soupeři jsou daleko, nebere to na vědomí, pro něho nastane konec, až proběhne cílem. Nikdy neběžel uprostřed mohutných špalírů; není na to zvyklý; nikdy tak hlasitě nevolali a on nikdy necítil tak velkou únavu při závodě; nikdy ho tak nebolela hlava jako tentokrát. Chtěl by křičet: „Lidi, prosím vás, neřvete na mě!“ Ale nemůže; nemá sílu; a také by to nemělo cenu. Může jen odevzdaně běžet. Myslí na to, jak by bylo krásné ubíhat v lesním tichu, v němž často trénoval. Ale není to možné; musí draze zaplatit za dnešek a musí prožít běh maratónce se vším dobrým i špatným. Naběhal přece v tréninku za den ještě víc, ale nikdy nebyl tak zatížen vědomím vedoucího běžce, soupeři, diváky, silnicí.

Konečně spatřil věž olympijského stadiónu; polije ho rázem blaho. Ale ještě jednou ho vyzkouší osud, zda má právo stát se olympijským vítězem v maratónu. Předloží mu takový stometrový kopeček. Zprvu ho napadne, že nahoru nevběhne, bude muset lézt dál po čtyřech. Bleskurychle to zamítne; nejraději by ten kopeček vyšel. Ale to by ho dostihli. Musí běžet! Sune nohy nahoru, jde to těžce, ale jde to! Nahoře si odfrkne a zajásá: „Hurrrá, je to za mnou! To je krásné! Teď dolů a do cíle!“ Vpadne na olympijský stadión. Lidé věděli ze zpráv, že vede a přesto vyheknou překvapením. Je to on!

Běží už po měkoučké dráze, už věří, že doběhne a že ho nikdo nedohoní. V cíli se usměje, což zmýlí tisíce lidí, že doběhl svěží. Nohy navyklé celé hodiny na jednotvárný, nepřetržitý běh odmítají příkaz zastavit. Teprve po chvíli vnímá pocit štěstí nad vítězstvím.

Po olympijských hrách v Helsinkách Emil Zátopek ještě pět let závodil. Stal se držitelem všech světových rekordů od pěti do třiceti kilometrů, znovu mistrem Evropy, zvítězil v těžkých přespolních bězích. Dobył v deseti letech všechno, víc už nešlo dokázat, olympijské rekordy, světové rekordy, tituly mistrů. Byl jmenován nejlepším sportovcem světa. Dorozumí se sedmi jazyky, stal se mírovým běžeckým poslem mezi lidmi různých zemí. Byl a je svérázný. Stal se ve 20. století velikým příkladem nejen pro silné a nadané, ale především pro slabé a netaentované, protože sám takový kdysi byl.

(Z knihy Výstup na Eiger)

(Lederbuchová, Beránková 2004, str. 44)

## Oddíl B

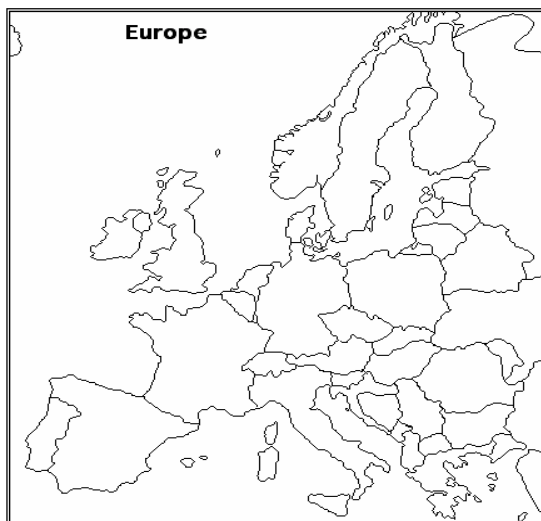
### Ota Pavel – *Maratón*

1. O kom píše v ukázce O. Pavel?
2. Vytvoř krátký životopis (medailonek) slavného běžce.
3. Už jste se někdy také cítili maximálně vyčerpaní (ať už fyzicky nebo psychicky)? A dokázali jste v sobě najít ještě sílu a dokončit činnost, které jste se věnovali? (stručně popiš situaci – ústně)
4. Je vůbec možné, aby člověk překonal sám sebe? (krátké slohové cvičení – zamyšlení)
5. Vysvětli poslední větu textu.
6. Vyhledej, kolik medailí, za co a kdy E. Zátopek získal?
7. Vyznač na mapě, kde se nachází Helsinky (ve které zemi)?

Obr. 1



Obr. 2



8. Kdy a kde se konaly olympijské hry?
  9. Kolik novodobých olympijských her se do této doby uskutečnilo? (včetně těch, které byly zrušeny kvůli válce)
- a) 19
  - b) 24
  - c) 29
  - d) 33

Obr. 3



10. Jak dlouhý je maratónský běh?
11. Podle jaké historické události získal maratónský běh své jméno?

12. Symbol olympijských her je složen z pěti propojených kruhů různé barvy. Co každá barva představuje (zastupuje)?
13. Čím se olympijské hry zahajují?

Oddíl C

## Metodické poznámky:

### Ota Pavel – *Maratón*

Tato ukázka se zaměřuje na vyhledávání informací, které budou muset žáci dále zpracovat a utřídit. Předpokládá mezipředmětovou vazbu především na dějepis. Text je zde určen spíše jako zdroj informací pro vyhledávání a pro zamyšlení se nad otázkami a je doporučen pro sedmý nebo osmý ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií.

1. **O kom píše v ukázce O. Pavel?**

*O českém vytrvalostním běžci Emilu Zátopkovi.*

2. **Vytvoř krátký životopis (medailonek) slavného běžce.**

*Emil Zátopek (1922 – 2000)*

- *4x vítězem olympiády*
- *manželka – Dana (oštěpařka*
- *vytvořil celkem 18 světových rekordů*
- *v cizině přezdíván „supící lokomotiva“*
- *v Helsinkách vyhrál jak závod na 5 a 10 km, ale také maratón, který běžel poprvé v životě*
- *získal 5 olympijských medailí, ...*

Obr. 1



3. **Už jste se někdy také cítili maximálně vyčerpaní (ať už fyzicky nebo psychicky)? A dokázali jste v sobě najít ještě sílu a dokončit činnost, které jste se v té chvíli věnovali? (stručně popiš situaci – ústně)**

Tento úkol je zaměřen na ústní projev na základě informace z textu. Měli bychom dbát na správné zásady mluvených projevů a přesné formulování myšlenek. Také je nutné sledovat dodržování zásad popisu, případně vypravování.

4. **Je vůbec možné, aby člověk překonal sám sebe? (krátké slohové cvičení – zamyšlení)**

Záměrně jsem neuvedla návrh odpovědi, protože je velmi individuální a také jsem nechtěla předurčit možné varianty odpovědí. Ponechávám tedy volnou ruku učitelé, aby vše přizpůsobil schopnostem svých žáků.

5. **Vysvětli poslední větu textu.** Zde jde o pochopení faktu, že i ten slabý a na mnoho věcí netaalentovaný jedinec může najít něco, v čem bude úspěšný, překoná sám sebe, ale že se také nesmí bát tomu mnoho věcí a času obětovat.

6. **Vyhledej, kolik medailí, za co a kdy E. Zátopek získal? Celkem 9 medailí:**

*Olympijské hry:*

zlato LOH 1948 atletika - 10000 m

stříbro LOH 1948 atletika - 5000 m

zlato LOH 1952 atletika - maratón

zlato LOH 1952 atletika - 10000 m

zlato LOH 1952 atletika - 5000 m

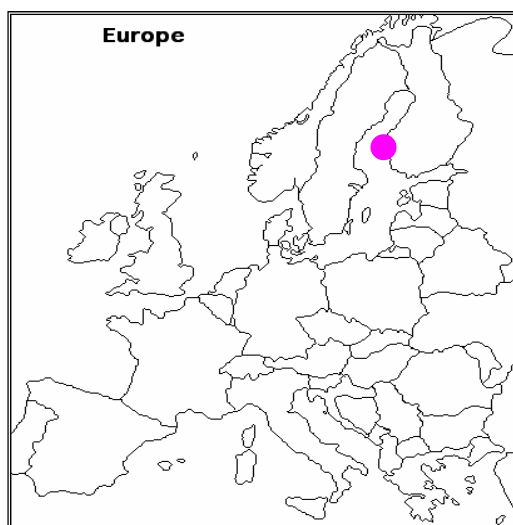
*Mistrovství Evropy:*

zlato ME 1950 Brusel atletika - 5000 m

zlato ME 1950 Brusel atletika - 10 000 m

bronz ME 1954 Bern atletika - 5000 m

zlato ME 1954 Bern atletika - 10000 m



7. **Vyznač na mapě, kde se nachází Helsinky (ve které zemi)?**

Obr. 2

8. **Kdy a kde se poprvé konaly olympijské hry?**

*V Athénách v Řecku, roku 776 př. n. l.*

Učitel zdůrazní, že se nejedná o novodobé olympijské hry.

9. **Kolik novodobých olympijských her se do této doby uskutečnilo? (včetně těch, které byly zrušeny kvůli válce)**

- a) 19
- b) 24
- c) 29
- d) 33

Obr. 3





Zde je potřeba zdůraznit, že se počítají pouze novodobé olympijské hry. S ohledem na fakt, že při prověřování v praxi se mi dostalo rozdílných odpovědí, uvedla jsem tedy přímo v otázce úkolu možnosti. Počítáme tedy všechny hry, které byly připraveny, nebo dokonce již zahájeny, nikoli ty, které se ani připravovat nezačaly.

**10. Jak dlouhý je maratónský běh?**

*42,195 km*

**11. Podle jaké historické události získal maratónský běh své jméno?**

*Jméno je odvozeno z legendy o řeckém běžci, který měl po bitvě u Marathonu (490 př. n. l.) nést zprávu o vítězství Athéňanů nad Peršany z Marathónu do Athén a tam se slovy „Zvítězili jsme“ vyčerpáním zemřel.*

Je možné i vynechat a jen připomenout informace, které už žáci získali v hodinách dějepisu. Ale také můžeme využít mezipředmětových vazeb a na splnění úkolu využít oba předměty, tedy jak literaturu, tak i dějepis.

**12. Symbol olympijských her je složen z pěti propojených kruhů různé barvy. Co každá barva údajně představuje (zastupuje)?**

*Černý kruh – Afrika, žlutý – Asie, červený – Amerika, modrý a zelený je někdy navzájem zaměňován – Oceánie, Evropa.*

Chci jen upozornit, že všeobecná představa o tom, že jednotlivé kruhy představují světadíly, je podle Pierra Coubertina nesprávná. Baron Coubertin je vnímá jen jako nezávislé symboly.

**13. Čím se olympijské hry zahajují?**

*Zapálením olympijského ohně.*

Zahajovací ceremoniál je mnohem rozsáhlejší, nicméně nejvýraznější je právě zapálení olympijského ohně.

Při řešení úkolů žáci rozvíjejí kompetence pracovní, sociální a personální, komunikativní a také kompetence k řešení problémů. Zároveň plní průřezová témata Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Osobnostní a sociální výchova.

### III.4.2 Testový soubor 2

Oddíl A

#### Chvála řeči české - Karel Čapek

Řekneme-li třeba „sněžinka“ nebo „dobrý den“, nikdo jiný nám nerozumí, ale my si rozumíme, jako bychom na sebe spiklenecky mrkli. A kdyby to bylo sebenepatrnější a bezcennější slovo, dejme tomu „pápěrka“ nebo „padavče“, považte, že to je kousek vědomí miliónů lidí, a tedy něco tak ohromného, že se to vylíčit nedá.

Řeč je sama duše a kultura národa. Její zvучnost a melodie dává svědectví o poetických radostech kmene; její skladba a čistota projevuje tajemné zákony myšlení; její přesnost a logičnost udává míru rozumových darů národa. Tam, kde skřípá a vrže řeč, skřípá a haraší něco v hlubokém bytí lidu; každá nechutnost a jalovost řeči, každá fráze a ošumělost je symptomem něčeho zkaženého v kolektivním životě. Myšlenky jsou naše, ale řeč patří národu.

Mezi všemi lidmi se vyznačuje nebo má vyznačovat spisovatel ne tím, že píše, nýbrž tím, že umí česky; avšak umět znamená pracovat, stále zkoušet, stále hledat a soustředit se; nikdy nebudeš hotov s mateřskou řečí.

Učiníme-li řeč zpěvnou a líbeznou, nebo dáte-li jí zvuk zvonu či děloviny, nebo učiníte-li ji jasnou a moudrou, pružnou, věcnou, lehkou, logickou nebo vzletnou, vnukli jste tyto ctnosti samotné duši národa; ale je-li vaše mluva těžká, zmatená, beztvará, obnošená a falešná, buďte zlořečeni, neboť jste se prohřešili na duchovním bytí národa.

A ještě musím pochválit tebe, tebe, česká řeči, jazyku z nejtěžších mezi všemi, jazyku z nejbohatších všemi významy a odstíny, řeči nejdokonalejší, nejcitlivější ze všech řečí, které znám nebo jsem slyšel mluvit. Chtěl bych umět napsat vše, co dovedeš vyjádřit; chtěl bych užít aspoň jedinkrát všech krásných, určitých, živoucích slov, která jsou v tobě. Nikdy jsi mi neselhala; jen já jsem selhával, nenacházeje ve své tvrdé hlavě dosti vědomí, dosti povzletu, dosti poznání, abych to vše přesně vyjádřil. Musel bych žít sterým životem, abych tě plně poznal; dosud nikdo neshlédl vše, co jsi; ještě jsi před námi, tajemná, překypující a plná dalekých výhledů, budoucí vědomí národa, který vstoupuje.

(Ze souboru esejů Marsayas, kráceno)

(Lederbuchová, Beránková 2004, str. 9-10)

Oddíl B

**Karel Čapek – Chvála řeči české**

1. Co je řeč?
2. Vypiš všechny přívlastky, kterými autor charakterizuje českou řeč.
3. Můžeme text z hlediska obsahu nějak rozdělit? Jak?

ANO

NE

- 
4. Můžeme podle Karla Čapka svým způsobem vyjadřování poškozovat národ? Doložte příkladem z textu.
  5. Charakterizuj jednotlivé odstavce textu.
  6. Jak a čím se poslední, pátý odstavec liší od předcházejících?
  7. Co znamená aktivní a pasivní slovní zásoba?
  8. Autor říká, že čeština je jazyk z „nejbohatších všemi významy a odstíny“. Pokuste se srovnat český jazyk s cizím jazykem, který znáte.
  9. Vysvětli obrat „řeč je sama duše a kultura národa“?
  10. K čemu autor přirovnává řeč?
  11. Najdi pasáž, kde autor vyjadřuje nesouhlas s nedbalým přístupem k jazyku. (přívlastky)
  12. Jak lze označit spojení „řeč je duše“? **Obr. 4**
    - a) metafora
    - b) metonymie
    - c) personifikace
    - d) přirovnání



13. Podívej se na obraz Karla Svolinského, zobrazující „Alegorii české řeči“. Vypadala by Alegorie české řeči stejně i dnes? (popiš, popřípadě nakresli)
14. Co víš o Karlu Čapkovi? (vytvoř jeho medailon)

**Obr. 5**



## Oddíl C

### Metodické poznámky:

#### Karel Čapek – *Chvála řeči české*

Tento úkol by měl žákům ukázat, jak krásná je naše řeč a jak je důležité ji dobře ovládat. Vyučující by měl zdůraznit, že český jazyk je bohatý nejen v oblasti slovní zásoby, ale i ve vyjadřovacích možnostech. Učitel také upozorní hlavně na synonyma (viz hodiny mluvnice). Tato ukázka je doporučena pro devátý ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií.

#### 1. Co je řeč?

*Zde je řeč systém jazykových prostředků. Konkrétní jazykový projev člověka sloužící k dorozumívání.*

U tohoto úkolu je pravděpodobné, že se vyskytne více odpovědí. Důležité je navést děti na tu správnou, tedy tu, která vyplývá z textu (systém jazykových prostředků).

#### 2. Vypiš všechny přívlastky, kterými autor charakterizuje českou řeč.

*Je zpěvná, líbezná, jasná, moudrá, věcná, lehká, logická nebo vzletná, těžká, zmatená, beztvárá, obnošená a falešná.*

Cílem je, aby žáci dokázali vybrat všechna označení týkající se české řeči. Dokážou si tak, jak je český jazyk bohatý na synonyma.

#### 3. Můžeme text hlediska obsahu rozdělit? Jak?

ANO

NE

*Na jednotlivé odstavce.*

---

#### 4. Můžeme podle Karla Čapka svým způsobem vyjadřování poškozovat národ?

Doložte příkladem z textu.

*„Je- li vaše mluva těžká, zmatená, beztvárá, obnošená a falešná, budete zlořečeni, neboť jste se prohřešili na duchovním bytí národa.“*

#### 5. Charakterizuj jednotlivé odstavce textu.

*První – jazyk je velmi významný, národní jazyk je nadosobní hodnotou, něco, co nás spojuje. Druhý – ukazuje, že jazykem můžeme vyjadřovat city a estetiku. Dále říká, že je výsledkem i prostředkem myšlení. Třetí – spisovatel musí dobře znát jazyk, kterým píše. Čtvrtý – každý z nás je zodpovědný za to, jak vypadá živý jazyk, máme po-*

vinnost řeč rozvíjet a předávat ji dětem. Pátý – opěvuje českou řeč, její bohatost významů.

Tento úkol bude zřejmě pro žáky trochu obtížnější. Můžeme je proto rozdělit do skupin a každé skupině přidělit jeden odstavec. Vše pak společně zhodnotí, popř. učitel výsledek upřesní.

**6. Jak (čím) se poslední, pátý odstavec liší od předcházejících?**

*V prvním až čtvrtém odstavci autor popisuje některé funkce jazyka. Pátý je v podstatě chvalozpěv o kráse české řeči.*

Tento úkol by po splnění předchozího už neměl dělat dětem potíže, pochopitelně je můžeme upozornit, že mohou vycházet z úkolu číslo 4.

**7. Co znamená aktivní a pasivní slovní zásoba?**

*Aktivní - patří tam slova, která používáme při ústním i psaném projevu. Pasivní – slova, kterým rozumíme, ale sami je běžně nepoužíváme.*

Odpovědi si mohou žáci vyhledat, pokud je už neznají např. z cizích jazyků.

**8. Autor říká, že čeština je jazyk z „nejbohatších všemi významy a odstíny“. Pokuste se srovnat český jazyk s cizím jazykem, který znáte.**

*Př.: přeložte – „malinkaté kulaťoučké červeňoučké jablíčko“. Pravděpodobně se vám to nepodaří. Navíc je čeština bohatá na synonyma, ...*

Zde jde o obtížnější úkol, nicméně je možné ho zpracovat za předem domluvené spolupráce s vyučujícími cizích jazyků. Uvedený příklad v návrhu odpovědi je opět dokladem toho, jak je český jazyk bohatý a kolik slov je možno vytvořit.

**9. Vysvětli obrat „řeč je sama duše a kultura národa“?**

*Řečí jsme schopni vyjadřovat naše pocity, úvahy a vztahy. Pomocí jazyka (= písma) jsme schopni uchovávat informace pro další generace.*

**10. K čemu autor přirovnává řeč?**

*Řeč je sama duše a kultura národa.*

Tento úkol je opět zaměřen na schopnost přesného vyjadřování a pochopení předložených tezí. Žáci by měli být schopni formulovat svůj názor.

**11. Najdi pasáž, kde autor vyjadřuje nesouhlas s nedbalým přístupem k jazyku. (přívlastky)**

*Mluva těžká, zmatená, beztvará, obnošená a falešná.*

12. Kterým básnickým prostředkem je spojení „řeč je duše“?

- a) metafora
- b) metonymie
- c) personifikace
- d) přirovnání

12. Podívej se na obraz Karla Svolinského (Obr. 27) zobrazující „Alegorii české řeči“. Vypadala by Allegorie české řeči stejně i dnes? (popiš, popřípadě nakresli)

Obr. 4

13. Co víš o Karlu Čapkovi? (vytvoř jeho medailon)

**Karel Čapek (1890 – 1938)**

- český spisovatel, novinář, dramatik, filosof, překladatel a fotograf.
- studoval FF v Praze na UK, Berlíně a Paříži
- velmi ovlivněn I. sv. válkou, třebaže se jí pro nemoc neúčastnil
- pracoval jako redaktor v Národních listech a Lidových novinách
- dramaturg Vinohradského divadla
- ke konci života se oženil s herečkou Olgou Scheinpflugovou
- Po Mnichově – terčem politických útoků



Dílo:

- rozsáhlé (próza, drama, cestopisy, pro děti, překlady, poezie)
- první díla psal s bratrem Josefem
- vliv pragmatismu (filosofický směr, který jako hlavní zdroj lidského jednání označuje praxi, protože myšlení z ní vychází a směřuje zpět)
- jako první použil slovo robot, jehož autorem je jeho bratr Josef
- próza:
  - „Továrna na absolutno“
  - „Kratit“
  - „Válka s mloky“
- drama:
  - „R.U.R“
  - „Bílá nemoc“
  - „Matka“
- cestopisy:
  - „Výlet do Španěl“
- pro děti:
  - „Devatero pohádek“
  - „Dášeňka čili život štěněte“

Obr. 5



Žáci rozvíjí kompetence k řešení problémů, komunikativní sociální a personální, pracovní, občanské. Dále plní průřezové téma Osobnostní a sociální výchova a Multikulturní výchova.

### III.4.3 Testový soubor 3

Oddíl A

#### *Masajové*

Nejzajímavějším východoafrickým kmenem, který dává ráz celé velké kolonii, jsou Masajové. Sídli v rozsáhlých oblastech podél tanganických hranic a roztroušeně v severní Kenyi až k hranicím Habeše. Ovládali kdysi celou střední Afriku. Úsilí o jejich přeměnu v klidné usedlé zemědělce nebo pastevce naráží na největší překážky.

Na úpatí Ngong, jejíž vrchol se tyčí do výše přes 2 000 metrů, se krčí několik slaměných chýší stejnojmenné vesnice. Černoši z celého širého okolí se sem pravidelně scházejí na týdenní trhy, aby prodali nebo vyměnili své výrobky.

Dojeli jsme sem v časných ranních hodinách, ale vzduch se již tetelil v horkých paprscích slunce. Na trhu se sešli nejen Kikujové, kteří obývají nejbližší okolní vesnice, ale i skupina Masajů. Kikujové - černí, pomalí, prostoduší rolníci - přinesli na prodej kukuřici, obilí, luštěniny, brambory, zeleninu, mouku, banány a slaměné košíky. Obvyklý obraz černošských trhů. Mnoho Kikujek se už přizpůsobuje evropskému způsobu oblékání. Nějak divně jim sedí na těle jednoduché šaty z pestře potištěného kartounu.

Mnohem zajímavější byly skupiny Masajů, dodnes kočovných pastýřů, pyšných na svou válečnickou tradici. Muži i ženy přicházejí na trh skoro nazí. Jsou docela odlišní od Kikujů. Barvou pleti se blíží Arabům. Jejich ostře řezané výrazné obličejové kontrasty svými jemnými rysy s rozpláclými tvářemi Kikujů. Muži mají provázkem upevněnou lehkou plachetku přes jedno rameno; splývá jim volně přes prsa a přes záda. Jinak jsou však nazí a ze stran nic nezakrývá jejich krásně stavěnou atletickou postavu. Vlasy mají spleteny do desítek drobných copánků zbarvených směsí tuku a cihlové hlíny. Několik copánků je svázáno provázky nebo pentlemi nad vysokým čelem, ostatní jsou přilepeny těsně k lebce.

Masajské ženy naproti tomu mají hlavy hladce oholeny; často si vlasy dokonce vytrhávají, takže jejich lebky svítí na dálku v prudkém slunci. Jsou doslova ověšeny těžkými ozdobami. Kolem krku mají zavěšeny pestré drátěné terče s majolikovou a korálkovou výzdobou. Děvčatům se už v dětství probodávají ušní lalůčky na mnoha místech vedle sebe, do otvorů se postupně zastrkují dřevěné kolíky a posléze se lalůčky roztřepí tak, že se promění v dlouhé masité třásně, které někdy splývají až na ramena.



Na ně si upevňují své těžké ozdoby: objemné železné prsteny, drátěné spirály, železné řetízky a plakety z rozmanitých kovů.

Stejně fantastické a neuvěřitelné jsou ozdoby předloktí, nadloktí a lýtek. Nohy a paže masajských žen vězí v souvislých spirálách z železného, měděného nebo mosazného drátu, takže jen lokty a kolena zůstávají volné. Tyto těžké masivní krunýře se nasazují děvčatům již v útlém mládí a ponechávají se ženám až do smrti. Obrovské terče kolem krku, jež často zakrývají polovinu hrudi, jim rovněž zůstávají po celý život, protože se nedají sejmout. Často spatříte masajské ženy, jimž se do masa zařezávají dva tlusté náramky a mezi nimi vystupuje jako nepřirozený nádor zohyžděný sval. Nehledě k tomu, že tato stálá přítěž působí bolest a omezuje ženu ve velkém pohybu, rozdírá jí při každém hnutí pokožku a způsobuje časté záněty. A poněvadž pod drátěným krunýřem nelze tělo mýt, shromažďuje se pod ním nečistota, která už na dálku odporně páchne. Přesto spatříte v očích masajských žen výraz hrdosti a pýchy nad jejich tělesnými ozdobami.

Pokud jsou masajské ženy mezi sebou a černochoy, nosí jen krátké sukénky kolem beder. Před cizinci, zejména když u nich spatří fotografické přístroje, si rychle přehazují aspoň přes jedno rameno lehké plachetky. K fotografování se Masajové nedali zlákat ani mincemi. Použili jsme proto nakonec osvědčeného způsobu, kterému jsme se naučili mezi ostýchavými muslimy v severní Africe. Jakmile se nám podařilo ukázat jednomu z Masajů obraz jeho souseda v hledáčku zrcadlovky, ztratil naráz hrdé chování a nechtěl pustit Flexaret z ruky. Nemohl se dosti vynadívát na obrázek, který jsme mu měnili před očima. Za chvíli byl kolem zvědavého válečníka shluk ostatních. Nepozorovali, že zatím u jejich hlav tiše bzučí filmová kamera. Spokojenost na všech stranách.

(Z cestopisu Afrika snů a skutečnosti)

(Lederbuchová, Stehlíková 2005, str. 32-33)

Oddíl B

**J. Hanzelka a M. Zikmund - Masajové** (Afrika snů a skutečnosti)

1. Vyznač do mapy, na kterém kontinentu žijí Masajové. **Obr. 6**



2. Jak se jmenují rolníci, kteří pěstují kukuřici, obilí, luštěniny, atd.?

- a) Inkové
- b) Kikujové
- c) Pygmejové
- d) Núbijci

**Obr. 7**



3. Vyhledej, jak cestovatelé charakterizují Kikuje.

4. Vyhledej popis Masajů v podání autorů.

5. Jak se zdobí masajské ženy?

- a) pomalují se obarvenou hlinkou
- b) zavěšují si na krk drátěné terče z korálek
- c) čelenkou z peří
- d) tetováním

6. Je zdobení masajských žen šperky z našeho pohledu skutečně zkrášlováním?

ANO

NE

7. Vysvětli, jakým způsobem cestovatelé oklamali Masaje, aby je mohli fotit a filmovat?

8. Co je cestopis?

- a) kniha zpracovávající program pobytu v cizích zemích
- b) kniha, která přináší zeměpisné informace o cizích zemích a o životě a kultuře jejich obyvatel
- c) kniha, která vypráví o historii cizí země
- d) soubor map s komentářem

9. Zjisti, kteří cestovatelé navštívili jižní a střední Afriku před Hanzelkou a Zikmundem?

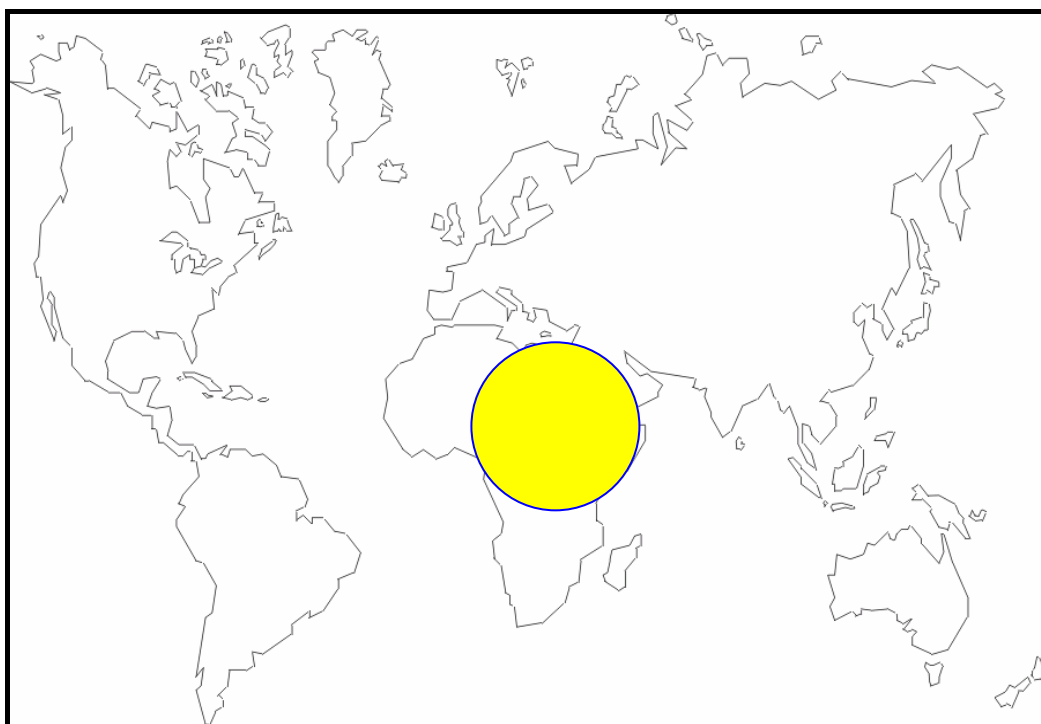
Oddíl C

### Metodické poznámky:

**J. Hanzelka a M. Zikmund - Masajové**

Tento text a soubor testových úloh je vhodný pro splnění průřezových témat Multikulturní výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Rozšiřuje vědomosti žáků o životě v jiných oblastech světa, vede je k tolerantnímu přístupu k jiným kulturním systémům a vypracování vlastního hodnotového systému. Tato ukázka je doporučena pro sedmý nebo osmý ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií.

1. **Vyznač do mapy, na kterém kontinentu žijí Masajové.** Obr. 6



Úkol rozvíjí mezipředmětové vztahy (zeměpis) a schopnost orientovat se v mapě.

2. **Jak se jmenují rolníci, kteří pěstují kukuřici, obilí, luštěniny, atd.?**

- a) Inkové
- b) Kikujové
- c) Pygmejové
- d) Núbijci

Obr. 7



V této souvislosti je vhodné zopakovat se žáky problematiku psaní velkých písmen u vlastních jmen (černochoch – Masaj, indián – Apač, Eskymák).

3. **Vyhledej, jak cestovatelé charakterizují Kikuje.**

*Černí, pomalí, prostodušní rolníci s rozpláclymi tvářemi.*

4. **Vyhledej popis Masajů v podání autorů?**

*Skoro nazí, ostrých rysů, vlasy spletené do copánků, barvou pleti podobní Arabům,*

...

Žáci procvičí formu jednoduchého popisu. Je možné zadat doplňkový úkol (jako domácí cvičení) – srovnajte vzezření a chování obyvatel Afriky a Evropy.

Učitel se může zeptat žáků, jestli znají film, který by přibližoval život afrických černochů (např. Bohové musejí být sílení) – jako ilustraci lze uvést vhodnou ukázkou z filmu.

5. **Jak se zdobí masajské ženy?**

- a) pomalují se obarvenou hlinkou
- b) zavěšují si na krk drátěné terče z korálek
- c) čelenkou z peří
- d) tetováním

6. **Je zdobení masajských žen šperky z našeho pohledu skutečně zkrášlováním?**

SPÍŠE ANO

SPÍŠE NE

Možno položit doplňující otázky: Jaký rozdíl je mezi evropskými a masajskými ozdobami? Co nám, dnešním Evropanům, na masajských ozdobách vadí?

7. **Vysvětli, jakým způsobem cestovatelé oklamali Masaje, aby je mohli fotit a filmovat?**

*Ukázali jim obrázek ve fotoaparátu, tím je tak zaujali, že nevnímali okolí.*

Proč tak snadno zaujali cestovatelé Masaje fotoaparátem? Zaujali by stejně snadno obyvatele Evropy? Čím by podobně zaujali vás?

Učitel zdůrazní rozdílné životní podmínky, různý přístup k životu.

8. **Co je cestopis?**

**1. varianta**

- a) kniha zpracovávající program pobytu v cizích zemích
- b) kniha, která přináší zeměpisné informace o cizích zemích a o životě a kultuře jejich obyvatel
- c) kniha, která vypráví o historii cizí země
- d) soubor map s komentářem

Pro snazší splnění úkolu může učitel nejprve položit otázku, jak bylo slovo cestopis utvořeno, z jakých částí se skládá.

## 2. varianta

Postup je možné obrátit tak, že se zeptáme: **Jak se nazývá kniha, která přináší zeměpisné informace o cizích zemích a o životě a kultuře jejich obyvatel?** Odpovědi by pak mohly vypadat takto:

- a) atlas
- b) *cestopis*
- c) turistický průvodce
- d) reklamní materiál cestovní agentury (kanceláře)

### 9. **Zjistí, kteří cestovatelé navštívili jižní a střední Afriku před Hanzelkou a Zikmundem?**

*Např.: David Livingstone, Emil Holub, sir Henry Morton Stanley*

Tento úkol zadá učitel žákům s předstihem, protože pro jeho splnění potřebují čas a možnost hledat na internetu nebo v odborné literatuře.

### III.4.4 Testový soubor 4

Oddíl A

#### *Já Baryk a můj šnek - František Nepil*

Tak už je květen, měsíc psích songů, psího zpěvu. V květnu my psi, co jsme zvlášť citově založení, vyjeme své stesky na měsíc. Protože psí srdce bývá občas příliš malé a už se do něj víc nevejde. A co se do něj nevejde, to se musí odvyt.

Lidé to dělají také tak. Někdy to vídám v televizi. Jenže na tu se nedívám obzvlášť rád, protože se pouští potmě. A ve tmě je můj člověk jako hrom do police. Kdykoli si jde pro kávu, šlápne mi na packu nebo na oháňku. Noha strašně bolí a oháňka nás psů je zvlášť citově založená. Když se nám na ni vzadu šlápne, tak nám to vpředu zařve. A když nám to vpředu zařve nevhod, tak nás vždycky někdo vyžene na dvůr.

Nevím, co si přát spíš: jestli žít bez oháňky, nebo se narodit s jednou nohou jako šnek. Hlemýžď má totiž jen jednu nohu, a je taky živ. Zajíce tedy nedohoní a listonoše nebo kominíka taky ne. Leze rychlostí tři metrů za hodinu, zatímco já to švihám pětatičtíčkou. Nedivte se tedy, že my psi jsme lovečtí, hlídací, policejní, pastevečtí a já nevím jací. O loveckých, hlídacích či policejních hlemýždích nikdo neslyšel. Hlemýždi jsou jen zahradní, protože zahrada jim nikdy neuteče. Zvlášť když je svázaná plotem.

Šneci žijí jako my psi v boudách. Oni tedy v boudičkách, abyste si nemysleli, že vás chci obhafnout. Jenže si je musí nosit s sebou. Což je pochopitelné: při té jejich loudavosti by se od ní mohli vzdálit dejme tomu deset metrů a už by se do tmy nestačili vrátit.

Zatímco psí bouda je prostě obývací ložnicí, hlemýždí boudička je víceúčelová. Pro šneka je například i chladničkou. Když přijdou vedra, zaleze s ní do stínu a ještě si ji zavíčkuje poklopem ze ztuhlého slizu. Na podzim si udělá z domečku dokonce vrták. Zavrtává se totiž do hlíny a boudička mu na to slouží jako nebozez. Když je dost hluboko, zavíčkuje se a přespí zimu.

Jsem taky citově založený pes a tuhle jsem spustil jeden ze svých songů. Vyl jsem celý večer, kolem chodili lidé a pokřikovali na mě pochvalné poznámky. Vždycky když dlouho vyju, sklídím takový aplaus. Ale co mě dojalo, to byl právě šnek. Celý den se ke mně belhal ze zahrádky. Dorazil se stmíváním a řekl dojatě:

„Mistře, to byla krása! To byl zážitek! Kde jste se to učil?“

„Ale kde bych se to učil,“ odpověděl jsem se svou známou skromností, „ To mi jde samo od sebe. Dole ve vsi bydlí Kikina a ta mě strašně ráda poslouchá. Tak jí občas něco takhle zavýju a ona je za to vděčná.“

Taky bych to rád uměl,“ vzdychl hlemýžď, „jenže nač? Nemám žádnou hlemýžďici.“

„Však by se našla,“ chlácholil jsem ho, „vypadáte ještě dobře.“

Jak by se mohla najít?“ divil se. „My jsme všichni stejní, my jsme obojetníci. Každý z nás může snášet vajíčka, když to na něho padne. Jenomže nemáme komu zpívat songy.“

No nazdar, pomyslel jsem si, to by se mi tak chtělo, být jeden rok tátou a druhý rok mámou, podle toho, jak to na mě padne! Ale stejně mě dojalo, že to byl takový citově založený šnek. Na zahrádku se už nestačil vrátit. Přespal kousek od mé boudy.

Ráno chodila po zahradách parta kluků a sbírala šneky. V Jednotě je totiž vykupovali. Šneci jsou v některých zemích pochoutkou a od nás se vyvážejí jako třeba pivo nebo turbíny. Dokonce se pěstují i na hlemýždích farmách. Můj šnek viděl, že je zle, a dal se na útěk svou rychlostí tří metrů za hodinu. Tou se dá utéct stěží neckám.

„Zalez!“ poručil jsem mu. Lehl jsem si k němu tak, že mi zůstal mezi předníma packama. Kluci vybírali šneka na zahrádce a jednomu z nich padly oči na tohoto mého hlemýždě. A už se ke mně hrnul, už mi říkal Baryčku a jiné lichotky.

„Odprrejskni!“ zavrčel jsem na něho, až se mu strachem nafoukly kalhoty. Vy-couval ze dvorka pozpátku a ostatní kluci s ní.

„Vzduch je čistej,“ šeptl jsem pak šnekovi.

Vylezl z ulity, měl oči na stopkách a noha se mu třásla strachem.

„Děkuju,“ povídal.

A já si sedl a spustil jsem svůj další song, ačkoli bylo ráno. Aby se mu líp pelášilo okusovat plevel, a taky asi salát na zahrádce.

(Já Baryk)  
(Soukal 1997, str. 177-179)



Oddíl B

**František Nepil - Já Baryk a můj šnek**

1. Kdo je Baryk?

- a) pes
- b) hlemýžď
- c) chlapec
- d) šnek

2. Přiřaď správně pojmy k obrázkům - *pes hlídací*, *pes pastevecký*, *pes policejní*, *pes lovecký*.

**Obr. 8**



**Obr. 9**



**Obr. 10**



**Obr. 11**



3. Čím se živí šnek? Jak se odborně nazývají skupina živočichů, která se živí tímto druhem potravy?

4. Je rozdíl mezi hlemýžděm a šnekem? Zdůvodni.

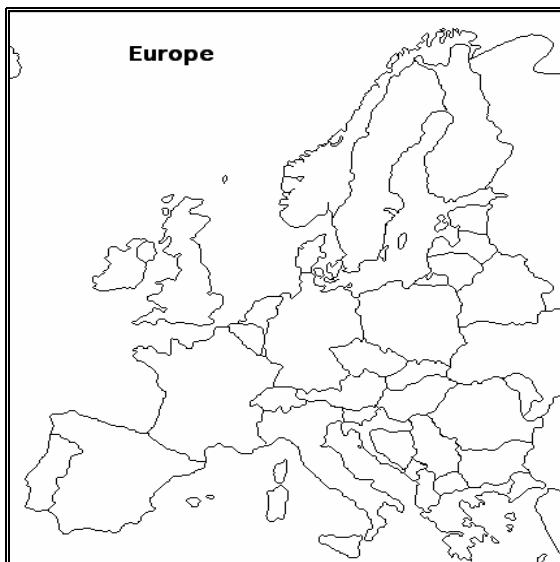
ANO

NE

---

5. Vyhledej v odborné literatuře cizí název pro skutečnost, kdy je tvor zároveň samička i sameček?

6. Jak se správně označuje šnečí „boudička“?
7. Co znamená, když se řekne „měl oči na šťopkách“?
8. Co znamená výraz „jako hrom do police“?
9. Vyznač na mapě zemi, kde jsou šneci typickým národním jídlem?



Obr. 9

10. Podle předchozí mapy doplň tabulku. Potřebné informace vyhledej na internetu a v knížkách.

	<b>Stát</b>	<b>Typické národní jídlo</b>
<b>A</b>		
<b>B</b>		
<b>C</b>		
<b>D</b>		

11. Proč se říká, že „pes je nejlepší přítel člověka“?
12. Jak Baryk zdůvodňuje, že si musí hlemýžď nosit dům s sebou?
13. Najdi v textu tři nespisovná slova?
14. Vyhledej v textu slovo, které je svým tvarem uzpůsobeno tomu, kdo jej říká. (pomůcka - znamená to někoho oklamat)
15. Vyhledej slova - aplaus, song? Z jakého jazyka pochází?

Oddíl C

## Metodické poznámky:

### František Nepil - *Já Baryk a můj šnek*

Úkoly této testové úlohy mají rozvíjet a prohlubovat vztah žáků k přírodě a jiným tvorům. Zdůrazňovat myšlenku důležitosti každého jiného tvora a jeho právo na existenci. Tento text je doporučen pro šestý ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií.

#### 1. Kdo je Baryk?

- a) pes
- b) hlemýžď
- c) chlapec
- d) šnek

#### 2. Přiřaď správně pojmy k obrázkům - *pes hlídací, pes pastevecký, pes policejní, pes lovecký.*

Obr. 8



*pes lovecký*

Obr. 10



*pes policejní*

Obr. 9



*pes pastevecký*

Obr. 11



*pes hlídací*

Úkol navazuje na učivo o významu slov. Dané pojmy (slovo nadřazené, slovo podřazené, slovo souřadné) je možné procvičit na podobných příkladech. Žáci si tak prohlubují znalosti odborné terminologie.

3. **Čím se živí šnek? Jak se odborně nazývá skupina živočichů, která se živí tímto druhem potravy?**

*Živí se rostlinami. Býložravci.*

Uplatňují se zde mezipředmětové vztahy s biologií. Možno zadat skupinovou práci – 10 příkladů masožravých, býložravých a všežravých živočichů.

4. **Je rozdíl mezi hlemýžděm a šnekem? Zdůvodni.**

ANO

NE

Protože šnek a hlemýžď je označení pro jednoho a téhož živočicha. Šnek je označení lidové.

5. **Vyhledej v odborné literatuře cizí název pro skutečnost, kdy je tvor zároveň samička i sameček?**

*Hermafrodit.*

Kteří další živočichové jsou také hermafroditi. Např., žížala, ....

6. **Jak se správně označuje šnečí „boudička“?**

*Ulita.*

Z čeho vzniklo rčení „sedí mu to jako ulité“.

7. **Co znamená, když se řekne „měl oči na št'opkách“?**

*Mít vytřeštěné oči a sledovat každý detail.*

Učitel uvede příklady rčení, pranostiky a přísloví a žáci se s jeho pomocí pokusí odlišit a vymezit uvedené pojmy.

8. **Co znamená výraz „jako hrom do police“?**

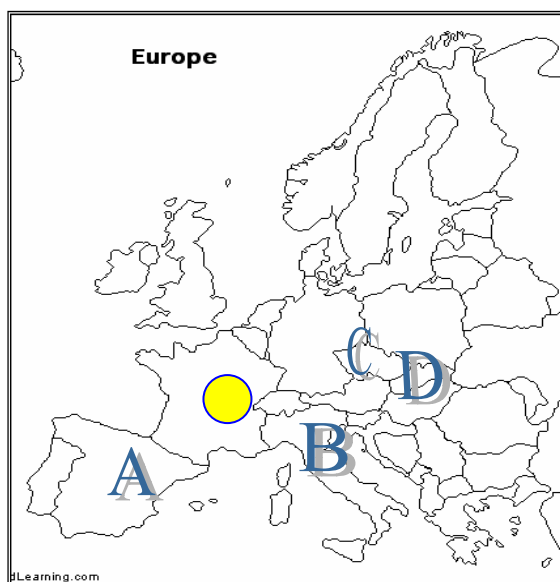
*Do všeho vrazí, je nemotorný.*

Učitel uvede příklady rčení, pranostiky a přísloví a žáci se s jeho pomocí pokusí odlišit a vymezit uvedené pojmy.

9. **Vyznač na mapě zemi, kde jsou šneci typickým národním jídlem?**

*Francie.*

Obr. 2



10. Podle předchozí mapy doplň tabulku. Potřebné informace vyhledej na internetu a v knížkách.

	Stát	Typické národní jídlo
<b>A</b>	<i>Španělsko</i>	<i>Paella</i>
<b>B</b>	<i>Itálie</i>	<i>Těstoviny, pizza</i>
<b>C</b>	<i>Česká republika</i>	<i>Vepřové, knedlík, zelí; smažený sýr</i>
<b>D</b>	<i>Slovenská republika</i>	<i>Halušky</i>

Učitel zadá žákům úkol předem, v hodině se výsledky práce žáků zkontrolují. Je možné rozvinout diskusi o stravovacích zvyklostech v různých zemích.

11. Proč se říká, že „pes je nejlepší přítel člověka“?

*První člověkem ochočené zvíře a dovede být svému pánu věrný a oddaný.*

Učitel zdůrazní vztahy člověka k živé přírodě. Na knize „Bílý tesák“ Jacka Londa vyloží kladný i záporný vztah člověka k zvířeti.

12. Jak Baryk zdůvodňuje, že si musí hlemýžd' nosit dům s sebou?

*Protože se pohybují moc pomalu, a než by někam dolezli, už by se museli vracet zpět.*

Možno zařadit mluvnické cvičení na téma: „Proč je domov místo, kam se rádi vracíme?“

13. Najdi v textu tři nespisovná slova?

*Odprejskni, packama, čistej.*

14. Vyhledej v textu slovo, které je svým tvarem uzpůsobeno tomu, kdo jej říká.

(pomůcka - znamená to někoho oklamat)

*Obhafnout.*

Žáci ve skupinkách vymýšlí další slova vzniklá podobným způsobem.

15. Vyhledej slova cizího původu? Z jakého jazyka pocházejí a co znamenají?

*Aplaus, song. Angličtina. Potlesk, píseň.*

Žáci plní klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské. Dále plní průřezová témata Environmentální výchova a Osobnostní a sociální výchova.

### III.4.5 Testový soubor 5

Oddíl A

#### *Nad propastí - John Ronald Reuel Tolkien*

Už zase šli dál. Zanedlouho promluvil Gimli. Měl ve tmě bystré oči. „Myslím,“ zašeptal, „že před námi je nějaké světlo. Ale denní světlo to není. Je rudé. Co to může být?“ Před nimi se otvírala další veliká sluj. Prostředkem stoupala dvojitá řada obrovitých pilířů. Byly vytesány do podoby kmenů mohutných stromů, jejichž větve podpíraly strop rozvětvenou kamennou kresbou. Jejich boky byly hladké a černé, temně se v nich odráželo rudé řeřavění. U pat dvou sloupů se přes celou podlahu rozvírala veliká trhlina. Z ní vycházelo prudké rudé světlo a chvílemi plameny olizovaly její kraje a ovíjely se kolem základů sloupů. V horkém vzduchu se tetelily chumáče temného dýmu.

„Kdybychom byli přišli hlavní cestou z horních sálů, byli bychom tu uvázli,“ zamračil se Gandalf. „Doufejme, že teď oheň leží mezi námi a pronásledovateli. Pojd'te! Nemáme času nazbyt.“

Sotva domluvil, uslyšeli opět pronásledující bubnování: jdu, jdu, jdu. Daleko ve stínech na západním konci sálu se rozlehly výkřiky a troubení rohů. Jdu, jdu: pilíře jako by se zatřásly a plameny zachvěly. Jak běželi, zaslechli za sebou dupot a ozvěnu mnoha spěchajících nohou. Rozlehl se pronikavý jek: byli spatřeni. Zazvonila a zařinčela ocel. Frodovi nad hlavou zasvištěl šíp. Náhle před sebou spatřil černou propast. Na konci sálu podlaha mizela a řítila se do neznámé hloubi. Vnějších dveří bylo možno dosáhnout jedině po křehkém můstku bez okraje a bez zábradlí. Klenul se nad propastí jako ohnutá pružina zdáli padesáti stop. Byla to pradávna obrana trpaslíků proti nepřítelům, kteří by dobyli První sál a vnější chodby. Přes můstek mohli jít jen po jednom. Na jeho kraji se Gandalf zastavil a ostatní v houfu dorazili za ním.

„Jdi první, Gimli!“ přikázal. „Pak Pipin a Smíšek. Pořád rovně a za dveřmi po schodech nahoru!“

Padaly mezi ně šípy. Jeden zasáhl Froda a odskočil. Jiný probodl Gandalfovi klobouk a zůstal tam vězet jako černé pero. Frodo se ohlédl zpět. Viděl, jak se za ohněm hemží černé postavičky; zdálo se, že jsou tam stovky skřetů. Mávali kopími a zahnutými šavlemi, jež ve světle ohně krvavě zářily; jdu, jdu, jdu, duněly bubny.

Řady skřetů se rozevřely. Cosi přicházelo za nimi. Nebylo vidět, co to je: vypadalo to jako veliký stín, v jehož středu byla tmavá postava, snad lidského tvaru, ale větší; třímala moc a před ní šla hrůza. Přišla k hranici ohně a světlo pohaslo, jako by se

přes ně naklonil mrak. Pak jediným skokem skočila na trhlinu. Plameny zahučely postavě vstříc a ovinuly se kolem ní; ve vzduchu zakroužil černý dým. Vlající hříva jí zahořela a vzplála. V pravé ruce měla meč podobný bodavému jazyku ohně, v levé dűtky s mnoha řemínky.

„Balrog! Jde balrog!“

Gimli zíral s vytřeštěnýma očima. „Durinova zhouba!“ vykřikl, upustil sekyru a zakryl si tvář.

„Balrog,“ zamumlal Gandalf. „Teď chápu.“ Zakolísal a těžce se opřel o svou hůl. „To je zlý osud. A já jsem už unavený.“

„Přes můstek!“ křikl Gandalf, sbíraje svou sílu. „Prchejte! Tohle je nepřítel nad síly nás všech. Já musím bránit úzkou cestu. Prchejte!“ Aragorn a Boromir nedbali na povel a dál stáli bok po boku za Gandalfem na druhém konci můstku. Ostatní zůstali stát u východu na konci sálu a obrátili se. Nedokázali nechat svého vůdce, aby čelil nepříteli sám.

Balrog dorazil k můstku. Gandalf stál uprostřed oblouku, opíral se o hůl v levé ruce, v pravici mu však studeně a bíle zářil Glamdring. Jeho nepřítel se opět zastavil tváří k němu a stín kolem něho se roztáhl jako pár obrovských křidel. Zvedl dűtky a řemínky zakvílely a práskly. Z nozder mu vyšlehl oheň. Gandalf však stál pevně.

„Nemůžeš projít,“ řekl. „Jsem služebníkem Tajného ohně, vládnu plamenem Anoru. Nemůžeš projít. Temný oheň ti nepomůže, plameni Udúnu. Vrať se do Stínu! Nemůžeš projít.“

Balrog neodpovídal. Oheň v něm jako by zmíral, avšak tma rostla. Vykročil pomalu přes most a náhle se vztyčil do veliké výše a jeho křídla se rozepjala od stěny ke stěně; přesto však bylo Gandalfa dál vidět, jak probleskuje v šeru; vypadal maličký a docela sám: šedý a sehnutý jako uschlý strom před náporem bouře.

Ze stínu vyskočil planoucí rudý meč.

Glambring se bíle zatřpytil v odpověď.

Ozval se zvonivý třesk a šlehlo bílé světlo. Balrog odskočil a jeho meč se rozlétl v roztavených úlomcích. Čaroděj se zakymácel na můstku, ustoupil o krok a pak opět stanul nehybně.

„Nemůžeš projít!“ řekl.

Jediným odrazem skočil balrog na můstek. Jeho dűtky zavířily a zasyčely.

„Nemůže stát sám!“ vykřikl náhle Aragorn a rozběhl se zpátky po můstku. „Elendi!“ křičel. „Jsem s tebou, Gandalfe!“

„Gondor!“ zvolal Boromir a vrhl se za ním.

V tom okamžiku Gandalf zvedl hůl a s hlasitým výkřikem udeřil do mostu před sebou. Hůl se rozlomila a vypadla mu z ruky. Vyšlehla oslepující clona bílého plamene. Můstek zapraskal. Právě pod balrogovými nohama pukl a kámen, na němž stál, se zřítíl do propasti, zatímco ostatek zůstal viset a chvěl se jako skalní jazyk trčící do prázdna.

S hrozným výkřikem padl balrog kupředu a jeho stín se zřítíl dolů a zmizel. Avšak při pádu ještě máchl dýtkami, řemínky šlehly a ovinuly čaroději kolena. Táhly ho ke kraji. Zapotácel se, upadl, marně hmátl po kameni a sklouzl do propasti. „Utíkejte, hlupáci!“ vykřikl – a byl pryč.

(Z knihy Pán prstenů)  
(Lederbuchová, Stehlíková 2005, str. 191-192)

### **Gandalf - Tim Dedopulos**

Gandalf, postava čaroděje z knihy J.J.R. Tolkiena Pán prstenů, není člověkem. Stejně jako ostatní čarodějové Středozemě je i on jedním z rodu Maiar – duchovním stvořením pracujícím pro síly dobra, oděným do lidské podoby. Vystupuje jako starý muž s dlouhými bílými vlasy a dlouhým bílým vousem, oblečený v hábitu a plášti. Nosí hůl, která je prodlouženou rukou jeho síly, a má také Naryu – Rudý prsten ohně, magický prsten s neuvěřitelnou mocí, která mu propůjčuje vládu nad plameny a umí vznítit vášně a vyvolat zázraky.

V průběhu století vystřídal Gandalf různá jména. Jeho původní jméno bylo Olórin a mezi elfy znám jako Mithrendir. Do Středozemě přijel v období třetího věku, kdy se Sauron, dávný nepřítel, znovu usadil v pralese nazývaném velký Zelený hvozd. Jak rostla Saurova síla a o Zeleném hvozdu se začalo mluvit jako o Temném hvozdu, připluli lodí ze Západu Gandalf a další čarodějové. Gandalf cestoval Středozemí a rozmlouval s lidmi a elfy, ale také se zvířaty, aby se připravil na střet se zlem. Byl ze všech čarodějů nejmocnější, proto nakonec byl Sauron jednou provždy zničen. Jakmile Gandalf vykonal svou práci, opustil Středozem tak, jak do ní přišel. Odplul lodí a vrátil se do dávných zemí na Západě.

(Z knihy Čarodějové)  
(Lederbuchová, Stehlíková 2005, str. 193)



Oddíl B

Úkoly 1- 4 k textu A:

**A. John Ronald Reuel Tolkien - *Nad propastí***

1. Kdo je hrdinou příběhu?
  - a) skupina hrdinů
  - b) jeden hrdina
2. Jaký je Gandalf? (charakterizuj ho)
3. Kdo je balrog?
4. Do kterého žánru bys zařadil tuto ukázkou?
  - a) sci-fi
  - b) horor
  - c) fantasy
  - d) pověst

Obr. 12



**B. Tim Dedopulos - *Gandalf***

Úkoly 5 – 10 k textu B

5. O kom text pojednává?
6. Z jakého rodu hrdina pochází?
  - a) Balrog
  - b) Maiar
  - c) Naryu
  - d) Elendi
7. Napiš, kolik jmen Gandalf má? (vypiš je)
8. Popiš Gandalfa, podle obrázku. (slohové cvičení - vnější popis)
9. Kdo je Sauron? (vyjdi z ukázky)
10. Znáš nějaký další slavný příběh, kde vystupuje čaroděj?

Obr. 13



Úkoly 11 – 14 k následujícím ukázkám:

11. Podívej se na ukázky a napiš, v čem se liší.  
(ukázka z filmu Pán prstenů - Společenstvo prstenu  
x ukázka ze Star Treku)
12. Napiš hlavní znaky fantasy literatury.
13. Napiš hlavní znaky sci-fi literatury.
14. Vymez rozdíl mezi sci-fi a fantasy.

## Oddíl C

### Metodické poznámky:

Tyto texty (popř. ukázky) jsou zaměřeny na rozdíly mezi žánrem vědeckofantastickým a fantastickým. Je pravda, že vědeckofantastická literatura označována jako druh literatury fantastické, ale já se domnívám, že to takto řada lidí nevnímá. Žánr fantastický získal v poslední době na velké oblibě a díky tomu se ještě více dostává do povědomí lidí. Řadou prvků se oba typy os sebe liší a jen málokdo je schopen tyto dva žánry označit za totožné. Ponechám tedy na vyučujícím, jak tuto látku bude prezentovat. Nicméně, stejně jako rozdíly existují i znaky shodné. Je tedy možné tento text využít i jako důkaz, že přes svou rozdílnost jsou si velmi blízké. Tyto ukázky jsou doporučeny pro osmý nebo devátý ročník základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

#### A. John Ronald Reuel Tolkien - *Nad propastí*

Úkoly 1- 4 k textu A:

Obr. 12

##### 1. Kdo je hrdinou příběhu?

- a) skupina hrdinů
- b) jeden hrdina

##### 2. Jaký je Gandalf? (charakterizuj ho)

*Statečný, ochotný postavit se nepříteli, třebaže je silnější a sám se cítí unavený. Je si vědom toho, že nemusí vyhrát, přesto jde bojovat a získat tak šanci pro zbytek skupiny.*

Je pravděpodobné, že žáci příběh znají celý a budou Gandalfa hodnotit podle svých znalostí knihy či filmu. Zdůrazněte jim, že by měli vycházet jen z daného textu.

##### 3. Kdo je balrog?

*Je fiktivní démon ohně a stínu ve fantasy knihách J. R. R. Tolkiena.*

Pokud žáci znají postavu z knihy nebo filmu, mohou odpovědět ihned, jinak jim umožníme, aby informaci vyhledali na internetu nebo v knihovně.



4. **Do kterého žánru bys zařadil/a tuto ukázkou?**

- a) sci-fi
- b) horor
- c) *fantasy*
- d) pověst

**B. Tim Dedopulos - Gandalf**

Úkoly 5 – 10 k textu B:

5. **O kom text pojednává?**

*O čaroději Gandalfovi.*

6. **Z jakého rodu hrdina pochází?**

- a) Balrog
- b) *Maiar*
- c) Naryu
- d) Elendi

Obr. 13

7. **Napiš, kolik jmen Gandalf má? (vypiš je)**

*Olórin, Mithrendir.*

8. **Popiš Gandalfa, podle obrázku.** (slohové cvičení - vnější popis)

Pro splnění tohoto úkolu je vložen obrázek Gandalfa (Obr. 19), kterého mohou žáci využít.

9. **Kdo je Sauron? (vyjdi z ukázky)**

*Dávný nepřítel, kterého Gandalf porazil.*

Při tvoření odpovědi na tuto otázku je nevyhnutelně nutné zdůraznit, aby žáci čerpali jen z dané ukázky, jinak by správná odpověď byla příliš komplikovaná a nad síly většiny žáků.



10. **Znáš nějaký další slavný příběh, kde vystupuje čaroděj?**

*Např. Merlin v příběhu o rytířích kulatého stolu (král Artuš).*

Odpovědět na tuto otázku by mohlo být pro žáky trochu obtížnější, zvláště pro ty, kteří se o tuto tematiku nezajímají. Učitel bude muset žáky k odpovědi navést. Vhodnou metodou by byla problémová úloha, při jejímž zpracování by žáci mohli využít dalších zdrojů, jako je internet či knihovna.

Úkoly 11 – 14 k následujícím ukázkám:

**11. Podívej se na ukázky z filmů a napiš, v čem se liší.** (jen v elektronické podobě)

(Pán prstenů - Společenstvo prstenu x Star Trek)

Filmové ukázky jsou zařazeny v elektronické podobě testu. Pro splnění tohoto úkolu je přinejmenším vhodné, aby učitel předem vymezil problémy a oblasti, které mají žáci sledovat (např. prostředí, postavy, předměty, které jsou používány, atd.) Žákům by pomohla tabulka, do níž by si při opakovaném sledování zaznamenávali své postřehy.

**12. Napiš hlavní znaky fantasy literatury.**

*Díla, v nichž vystupují neexistující kouzelné postavy a věci. Děj se odehrává ve smyšlených zemích.*

Aby mohli žáci úkoly splnit, je potřeba jim předložit ukázky ze žánru sci-fi i fantasy. Zdrojem může být i knižní podoba, ale domnívám se, že filmová podoba je zde asi mnohem průkaznější.

**13. Napiš hlavní znaky sci-fi literatury.**

*Zobrazuje autorovu představu o budoucnosti ovlivněné soudobým vědeckým poznáním (technické vynálezy, objevy) a jeho využitími. Hrdinové cestují vesmírem, setkávají se s mimozemšťany, pohybují se časem zpět do minulosti i vpřed do budoucnosti. Typické je i využití umělé inteligence (roboti, ...)*

Aby mohli žáci úkoly splnit, je potřeba jim předložit ukázky ze žánru sci-fi i fantasy. Zdrojem může být i knižní podoba, ale domnívám se, že filmová podoba je zde asi mnohem průkaznější.

**14. Vymez rozdíl mezi sci-fi a fantasy.**

Sci-fi	Fantasy

Pro splnění musí žáci využít poznatků získaných v úkolech 9. a 10. Měli by být schopni postavit proti sobě jak shodné, tak i rozdílné znaky.

### III.4.6 Testový soubor 6

Pro doplnění uvádím ještě jednu testovou úlohu, která není založena na textu umělecké povahy, ale i texty populárně naučného stylu do literatury jako takové patří. Navíc nám umožní naplnit mezipředmětové vztahy i s předměty nehumanitního charakteru.

Oddíl A

#### ***Mars, budoucí kolonie lidstva?***

Přestože je Mars citelně menší než Země a prostředí na jeho povrchu není příliš přátelské, může se stát druhým domovem lidstva.

BUDOUCNOST – Podmínky na povrchu Marsu se ze všech planet sluneční soustavy nejvíc blíží Zemi. Neumožňují ale život bez skafandru. Pokud se mluví o terraformingu planet (přiblížení prostředí tomu pozemskému) a o plánech na osídlení, je Mars favoritem.

Domov budoucích generací

Dnes nemáme k dispozici technologie schopné přeměnit pustou planetu, jako je Mars, k obrazu Země. Museli bychom podstatně zvýšit hustotu a změnit složení atmosféry Marsu, zvýšit průměrnou teplotu na povrchu nad bod mrazu a ve velkém množství uvolnit z nitra planety zmrzlou vodu, aby se rozlila po povrchu. Mohlo by to obnášet například spuštění gigantických chemických továren a vysazování jednoduchých rostlin vydechujících kyslík. Planetu by přitom měla zahřívat a „přisvětlovat“ sluneční zrcadla z oběžné dráhy. Navíc by bylo třeba atmosféru doplňovat. Ze slabého gravitačního pole Marsu totiž plyny unikají.

bac

(24 hodin, 1. 12. 2008, str. 7)

*Poznámky:*

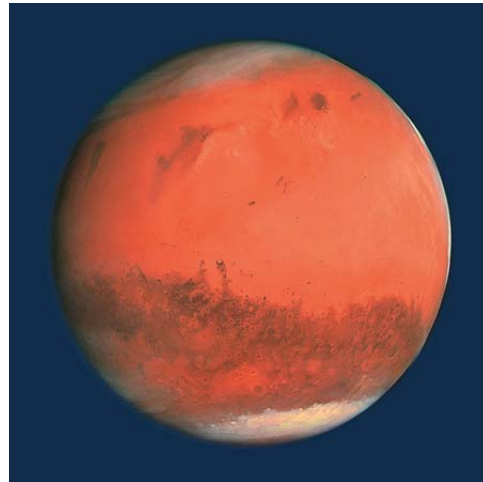
*terraforming planet = vědní disciplína, která se zabývá přetvořením jiných planet tak, aby na nich panovaly takové podmínky jako na Zemi a byla zde tudíž možná existence života. V současnosti v úvahu pro toto přetvoření přichází Mars, Jupiterův měsíc Europa, Saturnův měsíc Enceladus, ale i žhavá Venuše.*

## Oddíl B

### *Mars, budoucí kolonie lidstva?*

1. Jak bys označil/a tento text?
  - a) umělecký
  - b) odborný
  - c) administrativní
  - d) populárně naučný
2. Víš, kdo je autorem naší ukázky?
3. Vyhledej, jakou značku po sobě autor zanechal?
4. Čeho se text týká?
5. Co to znamená sluneční soustava? (vysvětli)
6. Kolikátou planetou naší sluneční soustavy je Mars?
  - a) první
  - b) třetí
  - c) čtvrtou
  - d) šestou
7. Porovnej velikosti planet a sestav jejich pořadí od nejmenší k největší.
8. Vyhledej ve slovníku význam slova „gigantický“.
9. Vysvětli tyto pojmy: hustota, skafandr, atmosféra, oběžná dráha a gravitační pole.
10. Proč se může Mars stát druhým domovem lidstva?
11. Co brání tomu, aby se už nyní lidé na Mars stěhovali?
12. Jaké technické vymoženosti budou potřeba k tomu, aby se Mars stal pro lidi obyvatelnou planetou?
13. Zkus z textu vyvodit, jaké jsou momentálně podmínky na planetě Mars.
14. Zjisti více informací o Marsu.
15. Vytvoř myšlenkovou mapu o Marsu. (skupinová práce)

Obr. 14



## Oddíl C

### Metodické poznámky:

#### *Mars, budoucí kolonie lidstva?*

Jedná se o práci, která je koncipována na minimálně dvě vyučovací hodiny, samozřejmě s přihlédnutím k schopnostem celé třídy. V první hodině je vhodné zpracovat pouze úkoly, které vyplývají z textu. V druhé hodině pak dokončení. Úkoly, které z textu nevyplývají, je možné zadat předem jako domácí přípravu. Cílem práce s tímto textem nejsou vědomosti o Marsu a sluneční soustavě samy o sobě, ale žáci by si měli uvědomit, kolik informací lze získat i z krátkého textu. Tato ukázka je doporučena pro devátý ročník základní školy a odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií.

#### 1. Jak bys označil/a tento text z hlediska stylu?

- a) umělecký
- b) odborný
- c) administrativní
- d) *populárně naučný*

Tato ukázka má formu novinového článku. Zopakujeme základní znaky publicistického a odborného stylu.

#### 2. Víš, kdo je autorem naší ukázky?

*Ne, autor není uveden.*

#### 3. Vyhledej, jakou značku po sobě autor zanechal?

*bac*

#### 4. Čeho se text týká?

*Obydlování jiné planety.*

Pokud úkol nezádáme předem, zabere jeho plnění příliš mnoho času a děti by při zpracovávání pravděpodobně tápaly. Plní mezipředmětový vztah s fyzikou.

#### 5. Co to znamená sluneční soustava? (vysvětli)

*Sluneční soustava je planetární systém hvězdy známé pod názvem Slunce, ve kterém se nachází naše domovská planeta Země. Vlivem gravitační síly Slunce je k němu přitahováno 8 planet.*

Pokud úkol nezádáme předem, zabere jeho plnění příliš mnoho času a děti by při zpracovávání pravděpodobně tápaly. Plní mezipředmětový vztah s fyzikou.

Obr. 14



**6. Kolikátou planetou naší sluneční soustavy je Mars?**

- a) první
- b) třetí
- c) čtvrtou
- d) šestou

**7. Porovnej velikosti planet a sestav jejich pořadí od nejmenší k největší.**

*Merkur, Mars, Venuše, Země, Neptun, Uran, Saturn, Jupiter.*

Pokud úkol nezadáme předem, zabere jeho plnění příliš mnoho času a děti by při zpracovávání pravděpodobně tápaly. Plní mezipředmětový vztah s fyzikou.

**8. Vyhledej ve slovníku význam slova „gigantický“.**

*Obrovský*

**9. Vysvětli tyto pojmy: hustota, skafandr, atmosféra, oběžná dráha a gravitační pole.** (skupinová práce)

*Hustota = fyzikální veličina vztažená k jednotkovému objemu (bývá také označována jako objemová hustota). Skafandr = druh ochranného obleku, který chrání uživatele před nepříznivým vlivem okolního prostředí, nejčastěji před vysokými teplotami a vysokému tlaku. Atmosféra = plynný obal Země. Oběžná dráha = (orbita) je dráha, po které obíhá kosmické těleso kolem těžiště soustavy. Gravitační pole = je prostor, ve kterém působí gravitační síly. Každá dvě tělesa jsou k sobě přitahována silou, kterou nazýváme gravitační síla.*

Žáci budou pracovat se slovníkem cizích slov nebo se specializovanými technickými slovníky různého typu. Zde ponechám volné pole působnosti učitele, zda žákům své zadání specifikuje, co bude po nich požadovat s ohledem na jejich možnosti.

**10. Proč se může Mars stát druhým domovem lidstva?**

*Podmínky na povrchu Marsu se ze všech planet sluneční soustavy nejvíc blíží Zemi.*

**11. Co brání tomu, aby se už nyní lidé na Mars stěhovali?**

*Nemáme technologie, které by umožnily přizpůsobit nehostinné podnebí Marsu pro lidstvo.*

**12. Jaké technické vymoženosti budou potřeba k tomu, aby se Mars stal pro lidi obyvatelnou planetou?**

*Zařízení na zvýšení hustoty a změnu složení atmosféry Marsu, zařízení na zvýšení průměrné teploty na povrchu, zařízení na rozmrazení vody, chemické továrny. Také*





### **III.5 Hodnocení testových úloh**

Smyslem testových úloh je rozvíjení čtenářské gramotnosti. Již zmiňované mezinárodní výzkumy se snaží zjistit, na jaké úrovni je čtenářská gramotnost v jednotlivých zemích, a využít takto získaných poznatků ke zlepšení kvality výuky ve školách tak, aby žáci byli schopni reagovat na situace, do kterých se v budoucnu dostanou. Pro vyhodnocování testů výzkumu PISA i PIRLS byla stanovena kritéria, která jsou vytvořena na základě pilotních výzkumných šetření, konaných vždy rok před dalším cyklem výzkumů. Z jejich výsledků byla vytvořena škála pro hodnocení vlastního výzkumu. Tento postup je pro naše potřeby nepoužitelný. Hlavním důvodem pro používání těchto testových úloh v hodinách literární výchovy je snaha učitelů připravit děti na budoucí život. Nám učitelům se tedy jedná především o to, abychom u žáků rozvíjeli čtenářskou gramotnost tak, aby se naučili rozumět textům, se kterými se budou v životě setkávat, a správně chápali jejich obsah. Podstatné je, aby žáci předložené testy zvládli a dobře na ně reagovali, protože díky tomu se u nich bude rozvíjet čtenářská gramotnost a to je náš hlavní cíl.

## IV Závěr

Již během prvních let své učitelské praxe jsem se přesvědčila o tom, že problém s četbou je v dnešní moderní době plně technických zařízení „usnadňujících“ nám život skutečně velký. Děti dnes neumějí číst - to je skutečnost, která už asi nikoho z pedagogické veřejnosti nepřekvapí. Mnohem větším problémem je však to, že některé děti tomu, co přečtou, nerozumějí. I mezinárodní výzkumy zkoumající čtenářskou gramotnost, jichž se naše země v posledních letech zúčastnila, potvrzují, že tato dovednost je u našich žáků na dosti nízké úrovni. Výsledky jsou více než alarmující, a proto jsem se ve své práci pokusila vytvořit takové testové úlohy, které by u žáků 2. stupně základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií právě čtenářskou gramotnost rozvíjely.

V teoretické části jsem se zaměřila na osvětlení důležitých pojmů. Pozornost jsem věnovala samotné dovednosti (schopnosti) číst, protože v současnosti se v praxi u žáků právě setkávám v této oblasti se závažnými nedostatky. Často i ve vyšších ročnících základních škol děti obtížně čtou, koktají, slabikují, přehazují písmena či dokonce komolí celá slova a důsledkem tohoto stavu je skutečnost, že se mnohem více soustředí na to, jak čtou, než na to, co čtou. Situace je ještě zhoršena faktem, že téměř v každé třídě najdeme nejen děti s nejrůznějšími vzdělávacími poruchami, ale problémovou skupinou jsou často také tzv. žáci více či méně integrovaní. Připomněla jsem několik základních metod výuky čtení, které by měly vést k tomu, aby dítě dokázalo text nejen přečíst, ale zároveň mu porozumět a využít ho ve svůj prospěch. Z praxe však vyplývá, že ani kombinace všech známých metod nevede k požadovanému výsledku, pokud nejsou doplněny důsledným přístupem k učení se čtení v rodině.

Od žáků se v současné době nepožaduje jen pasivní přejímání vědomostí, ale naopak aktivní přístup ke vlastnímu vzdělávání. To není možné bez schopnosti číst s porozuměním, tedy schopnosti text pochopit

To se netýká jen literární výchovy, ale v podstatě všech předmětů. Pokud jsem se snažila definovat čtenářskou gramotnost, nebylo možné obejít pojem čtenář. Čtenářem není ten, kdo dokáže číst, ale ten, kdo v textu, který přečetl, také rozumí, který si z něj vezme podstatné informace a tím rozvine svou osobnost a obohatí život. Při posuzování čtenářské gramotnosti jsem se inspirovala dvěma již zmiňovanými mezinárodními výzkumy. Na území České republiky byly realizovány dva – PIRLS a PI-

SA. I přes dílčí rozdílnosti jsou výsledky obou zmiňovaných výzkumů v podstatě totožné. Česká republika se bohužel v hodnocení národů z hlediska čtenářské gramotnosti umístila pod průměrem všech zúčastněných zemí.

Hlavním cílem mé práce byla druhá, praktická část. Vytvořila jsem soubor testových úloh, které mají přispívat k rozvoji čtenářské gramotnosti. Při jejich sestavování jsem vycházela ze zásad pro tvoření testových úloh ve výzkumu PISA, které jsem v práci též podrobněji popsala. Snažila jsem se, aby všechny úlohy souvisely s konkrétní situací pramenící z běžného života. Úkoly jsem formulovala tak, aby pro jejich správné vyřešení museli žáci použít konkrétní dovednosti, které aplikuje přímo na daný text. Proto bychom neměli text volit náhodně, ale vždy dbát na to, aby žákům přinesl nějaké nové poznatky uplatnitelné v jejich budoucím životě. Na rozdíl od výzkumu PISA jsem ve své práci využívala především texty souvislé. Důvodem byl fakt, že jsem se zaměřila hlavně na texty literární povahy. I přesto jsem některé testové úlohy doplnila i texty nesouvislými, k nimž patří například obrázky nebo filmové ukázky. Jak už jsem zmínila, předpokladem pro správné vyřešení úloh je využití určitých dovedností. Zaměřila jsem se v první řadě získání informací. Žák musí v textu najít informaci, na kterou se dotazuje, (např. otázka č. 1 v testové úloze 1 nebo otázka č. 2 v testové úloze 2), na celkové porozumění – vyžaduje od čtenáře, aby dokázal vlastními slovy formulovat hlavní myšlenku, (např. otázka č. 11 v testové úloze 5), dále na interpretaci – žák by měl být schopen zformulovat a logicky zpracovat vlastní pocity, (např. otázka č. 4 v testovém souboru 2 nebo otázka č. 11 v testovém souboru 4), v neposlední řadě na posouzení obsahu - po žákovi se požaduje, aby porovnal již dříve získané informace s informacemi novými, (např. otázka č. 8 v testovém souboru 2) a konečně na posouzení formy - žák je nucen zhodnotit kvalitu textu, tedy co je žánr, stavbu textu, jeho jazyk apod. (např. otázka č. 6 v testovém souboru 5).

Protože podle zadání jsem se zaměřila hlavně na ukázky z oblasti umělecké literatury, bylo dodržení požadavku, aby úkoly postihovaly co nejvíce situací, komplikovanější. Musela jsem texty pečlivě vybírat. Důležitá byla také forma otázek – měly být rozmanité nejen co do obsahu, ale i co do formy, aby nutily žáky k využívání různých postupů. Proto jsem volila otázky s výběrem odpovědi, v nichž nebylo mým cílem žáky mást uváděním blízkých odpovědí (chci, aby se žák něčemu naučil, a ne, aby byl traumatizován). Tento typ otázky je v mém textu samozřejmě zastoupen, např. otázkou č. 8

v testovém souboru 1, či otázkami č.2 a 5 v testovém souboru 3. Využila jsem i otázky s tvorbou odpovědi, a to jak otevřené, tak uzavřené. Otázky uzavřené jsem musela formulovat tak, aby odpovědi na ně mohly být jasné a snadno doložitelné z hlediska jejich správnosti (např. otázka č. 7 v testovém souboru 3). Naopak u otázek otevřených, které vyžadují vlastní formulaci odpovědi, nemůžeme přesně stanovit správnou odpověď - žák musí vyjádřit svůj názor či postoj k dané situaci (např. otázka č. 3 v testovém souboru 1).

Jak jsem již zmínila výše, hlavním cílem mé diplomové práce bylo vytvoření Souboru testových úloh na rozvíjení čtenářské gramotnosti. Uvedené úlohy vznikaly během mého pedagogického působení na vesnické základní škole ve Vacově, tedy pro mou vlastní pedagogickou práci v hodinách literární výchovy. Všechny testové úlohy tedy byly vyzkoušeny v praxi. Díky tomu se mi podařilo odstranit případné nedostatky, jako například příliš těžkou otázku, nesprávně zvolenou metodu práce apod. Zjištěné nedostatky nebo problémy jsem konzultovala s kolegyněmi Mgr. Kamilou Staňkovou a Mgr. Drahoslavou Křížovou. Jejich postřehy a připomínky byly vždy konstruktivní a velmi mi při tvoření testů pomohly.

Každý jednotlivý testový soubor se skládá ze tří oddílů. První oddíl, označený A, je vlastním textem, převážně z umělecké oblasti. Ukázky jsem záměrně vybírala z dostupných čítanek. Původně jsem texty hledala v konkrétních literárních dílech, ale často jsem zjistila, že ukázka v čítance oproti originálu vhodně zkrácena tak, aby ji bylo možné přečíst v rámci jedné vyučovací hodiny. V oddíle B jsem zpracovala pracovní list pro žáky, který je tvořen testovými otázkami. Žák může své odpovědi vpisovat přímo do testového archu, nebo do svého školního sešitu. Více se mi v praxi osvědčila varianta první, kdy žáci odpovědi vpisují přímo do testové úlohy, a tu si poté vlepí do sešitu nebo vloží do desek, které jsou za tímto účelem vytvořeny jako doplňkový materiál k výuce literární výchovy. Ve vlastní praxi jsem si vyzkoušela, že pokud se upraví velikost písma a zvětší se prostor pro odpovědi, je většina úloh v testových souborech srozumitelná i pro žáky s LMD a integrované žáky. Třetí oddíl (oddíl C) jsem určila učitelům, jako metodickou pomůcku k realizaci testových úloh. Každý soubor jsem nejprve stručně popsala z hlediska funkce a vzdělávacího záměru. Vlastní metodické poznámky jsem ve většině případů rozšířila o návrh možných odpovědí. Pokud to bylo nutné, uvedla jsem vlastní metodický pokyn, kterým například doporučuji formu výuky

a případné doplnění otázek v závěru každého souboru jsem připomněla klíčové kompetence a průřezová témata, která se v testu rozvíjejí a zpracovávají.

Do vlastní diplomové práce jsem zařadila jen několik příkladů testových úloh. Součástí diplomové práce bude i CD nosič, který bude k dispozici na katedře českého jazyka a literatury. Jeho obsahem jsou testové úlohy, které se mi v praxi nejvíce osvědčily a na které žáci správně reagovali.

Byla bych ráda, kdyby moje práce určitou měrou přispěla k tomu, že se hodiny literární výchovy na 2. stupni základní školy přestanou omezovat na pouhé přečtení textu a žáci budou prostřednictvím mých nebo podobných úloh vedeni k aktivnímu přístupu k vlastnímu vzdělávání.

## Literatura a další zdroje

### A. Odborná literatura

1. Doležalová, J. (2000). „Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní“. Hradec Králové: Gaudeamus
2. Gavora, P. „Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu“. In Wildová 2005
3. Kalhous, Z., Obst, O. (2002). „Školní didaktika“. Praha: Portál
4. Kalhous, Z., Obst, O. (2005). „Didaktika sekundární školy“. Olomouc: Univerzita Palackého
5. Kramplová, I., (2002). „Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním“. Praha: ÚIV
6. Kramplová, I. a kol. (2007). „Koncepce čtenářské gramotnosti“. Praha: školení k vývoji úloh, 22. 3. 2007
7. Kramplová I., Potužníková, E. (2005). „Jak (se) učí číst.“ Praha: ÚIV
8. Petty, G. (1996). „Moderní vyučování“. Praha: Portál.
9. Průcha, J. a kol. (2001). „Pedagogický slovník“. Praha: Portál.
10. Rabušicová, M. „Gramotnost: staré téma v novém pohledu“. In Wildová 2005
11. „Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání“ (2005). Praha: Tauris
12. Straková J. a kol. (2002). „Vědomosti a dovednosti pro život“. Praha: ÚIV
13. Sochrová, M. (1999). „Čítanka I. k literatuře v kostce“. Praha: Fragment
14. Šebesta, K. (2005). „Od jazyka ke komunikaci“. Praha: Karolinum.
15. Wildová, R. (2005). „Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti“. Praha: UK-PF.
16. Zápotočná, O., Pupala B. „Vzdělávanie jako formovanie kultúrnej gramotnosti“ in Kolláriková, Z., Pupala, B. In Wildová 2005

## B. Zdroje textů v testových souborech

1. Lederbuchová, L., Beránková, E. (2004). „Čítanka 7, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia“. Plzeň: Fraus.
2. Lederbuchová, L., Beránková, E. (2003). „Čítanka 6, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia“. Plzeň: Fraus.
3. Lederbuchová, L., Stehlíková M. (2005). „Čítanka 8, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia“. Plzeň: Fraus.
4. Soukal, J. (1997). „Čítanka pro 6. ročník základní školy“. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

## C. internetové zdroje

1. <http://www.uiv.cz/clanek/82/313>
2. <http://www.uiv.cz/rubrika/326>
3. <http://www.uiv.cz/clanek/69/309>
4. <http://www.uiv.cz/clanek/79/311>
5. <http://www.uiv.cz/clanek/82/315>
6. <http://www.uiv.cz/clanek/661/316>
7. <http://www.uiv.cz/clanek/644/1152>
8. <http://www.uiv.cz/clanek/644/1154>
9. <http://www.uiv.cz/clanek/644/1153>
10. <http://www.uiv.cz/clanek/325/342>
11. <http://www.uiv.cz/clanek/260/283>
12. <http://www.uiv.cz/clanek/260/1153>
13. <http://www.uiv.cz/clanek/268/309>
14. <http://www.uiv.cz/clanek/268/284>
15. <http://www.uiv.cz/clanek/268/872>
16. <http://www.uiv.cz/clanek/254/314>
17. <http://www.uiv.cz/clanek/254/316>
18. <http://www.uiv.cz/clanek/249/324>
19. <http://www.uiv.cz/clanek/249/319>



#### D. seznam obrazových doplňků

1. Emil Zátpek - [http://largoiii.files.wordpress.com/2008/02/emil\\_zatpek.jpg](http://largoiii.files.wordpress.com/2008/02/emil_zatpek.jpg)
2. Slepá mapa Evropy - [http://eu.geograf.cz/eu\\_s/images/img\\_otazky/evropa\\_sl.gif](http://eu.geograf.cz/eu_s/images/img_otazky/evropa_sl.gif)
3. Olympijské kruhy - <http://sprajc.snura.com/?text=212-olympijske-kruhy>
4. Karel Svolinský – Alegorie české řeči - *Lederbuchová L., Beránková E.: Čítanka 7 , nakladatelství Fraus, Plzeň 2004, str. 9*
5. Karel Čapek - <http://www.spisovatele.cz/karel-capek>
6. Slepá mapa světa - [http://zs.morberoun.cz/html/zsberoun/pomucky/sl\\_mapy/svet\\_1.gif](http://zs.morberoun.cz/html/zsberoun/pomucky/sl_mapy/svet_1.gif)
7. Masajové -  
[http://www.budu.cz/budu/index.php?zobraz\\_kategorii=4&subkategorie=17&clanek=1151](http://www.budu.cz/budu/index.php?zobraz_kategorii=4&subkategorie=17&clanek=1151)
8. Pastevecký pes - <http://www.freston.estranky.cz/archiv/iobrazek/156>
9. Lovecký pes - [http://petramiskova.sweb.cz/Golden\\_retriever\\_watterloo\\_2.jpg](http://petramiskova.sweb.cz/Golden_retriever_watterloo_2.jpg)
10. Policejní pes – <http://www.tabor.cz/docstore/redsys/images/1222974015.jpg>
11. Hlídací pes – <http://www.cz-pes.cz/atlas/nemovcak/znakac.jpg>
12. Balrog - <http://www.neomanox.com/manoxfilms/images/BalrogGandalf.jpg>
13. Gandalf - <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/3/37/GandalfPoster.jpg>
14. Mars - [http://www.iabc.cz/images/tistene\\_ABC/2008/24/24-mars\\_ESA.jpg](http://www.iabc.cz/images/tistene_ABC/2008/24/24-mars_ESA.jpg)

## **Příloha 1**

Definice požadavků kladených na žáky na jednotlivých úrovních v jednotlivých okruzích dovedností.....	91
Souvislý text .....	92
Nesouvislý text .....	93
Otázka s výběrem odpovědi.....	94
Uzavřená otázka s tvorbou odpovědi.....	94
Otevřená otázka s tvorbou odpovědi .....	94

## Definice požadavků kladených na žáky na jednotlivých úrovních v jednotlivých okruzích dovedností

Získávání informací	Vytvoření interpretace	Posouzení textu
<i>Co se hodnotí na jednotlivých škálách</i>		
Schopnost najít jednu nebo více informací v textu.	Schopnost pochopit význam textu a vyvozovat z něj závěry.	Schopnost dát text do souvislosti s vlastními zkušenostmi, znalostmi a představami.
<i>Parametry charakterizující obtížnost úloh</i>		
Obtížnost závisí na množství informací, které mají být v textu vyhledány, na počtu podmínek, které musí být splněny, a na míře nezbytnosti vyhledávat informace v určitém pořadí. Obtížnost také závisí na tom, jak je hledaná informace v textu nápadná a nakolik je text žákovi blízký. Dalšími určujícími parametry jsou složitost textu a přítomnost a působivost dalších zavádějících informací.	Obtížnost závisí na typu požadované interpretace. Nejjednodušší úlohy vyžadují formulovat hlavní myšlenku textu, obtížnější vyžadují pochopit souvislosti obsažené v textu a ty nejobtížnější pracovat s analogiemi nebo odvozovat významy slov z kontextu, ve kterém jsou uvedena. Obtížnost také závisí na tom, nakolik je myšlenka nebo informace, kterou žák potřebuje, aby mohl úlohu splnit, explicitně vyjádřena, jak je v textu nápadná a kolik text obsahuje dalších zavádějících informací. Úroveň obtížnosti ovlivňuje rovněž délka a složitost textu a také to, nakolik je žákovi text blízký.	Obtížnost závisí na typu posuzování. Nejjednodušší úlohy vyžadují najít jednoduché vztahy a podat jednoduchá vysvětlení na základě textu a vlastní zkušenosti, která se k němu váže. Obtížnější úlohy vyžadují vytvářet hypotézy nebo provádět hodnocení. Obtížnost závisí rovněž na úrovni vědomostí, které žák musí mít, aby byl schopen s textem pracovat, dále na složitosti textu a na míře požadovaného doslovného porozumění. Důležité je také množství vodítek poskytnutých v textu nebo v zadání úlohy, která žáka nasměrují k informacím, které jsou pro řešení úlohy důležité.
<b>Charakteristika úrovní 1–5</b>		
<b>Úroveň 1</b>		
Žák je schopen podle jediného kritéria vyhledat v textu jednu nebo více explicitně vyjádřených nezávislých informací.	Žák je schopen rozpoznat v obsahově blízkém textu hlavní myšlenku nebo záměr autora. Požadovaná informace je v textu dominantní.	Žák je schopen provést jednoduché propojení mezi informací v textu a vědomostí z každodenního života.
<b>Úroveň 2</b>		
Žák je schopen vyhledat v textu jednu nebo více informací, přičemž u každé z nich může být požadováno splnění několika kritérií. Je schopen si poradit se zavádějícími informacemi.	Žák je schopen formulovat hlavní myšlenku textu, pochopit vztahy, vytvořit nebo aplikovat jednoduché třídění nebo vyvozovat jednoduché závěry o smyslu omezeného úseku textu, ve kterém požadovaná informace není zcela zjevná.	Žák je schopen porovnat nebo propojit text s vlastními vědomostmi nebo vysvětlit vybraný aspekt textu s využitím vlastních zkušeností a postojů.
<b>Úroveň 3</b>		
Žák je schopen vyhledat v textu jednu nebo více informací a rozpoznat vztahy mezi nimi. U každé informace může být požadováno splnění několika kritérií. Žák je schopen si poradit se zavádějícími informacemi, která je v textu dominantní.	Žák je schopen formulovat hlavní myšlenku, pochopit vztahy nebo odvodit význam nějakého slova či vyjádření na základě propojení několika částí textu. Je schopen porovnávat nebo klasifikovat na podkladě mnoha kritérií a poradit si se zavádějícími informacemi.	Žák je schopen porovnat, propojit, vysvětlit nebo hodnotit vybraný aspekt textu. Je schopen prokázat porozumění textu do nejmenších detailů na základě známých vědomostí z každodenního života nebo stavět na méně běžných vědomostech.
<b>Úroveň 4</b>		
Žák je schopen vyhledat několik informací ukrytých v textu, který má neobvyklý obsah nebo neobvyklou formu, a eventuálně tyto informace seřadit nebo propojit. U každé informace může být požadováno splnění několika kritérií. Žák je schopen rozpoznat, která informace v textu je pro daný úkol relevantní.	Žák je schopen vyvozovat z textu složité závěry, které mu pomohou klasifikovat informace v neznámém kontextu a pochopit význam vybrané části textu na základě textu jako celku. Je schopen si poradit s dvojnáznostmi, s myšlenkami, které jsou v rozporu s jeho očekáváními nebo které jsou negativně formulovány.	Žák je schopen využít vědomostí získaných vzděláním nebo nabytých v běžném životě k vytváření hypotéz nebo ke kritickému zhodnocení textu. Je schopen prokázat přesné porozumění dlouhému nebo složitému textu.
<b>Úroveň 5</b>		
Žák je schopen vyhledat několik informací dobře ukrytých v textu, který má neobvyklý obsah nebo neobvyklou formu. Některé z informací se mohou nacházet mimo hlavní část textu. Žák je schopen rozpoznat, která informace v textu je pro daný úkol relevantní a dovede si poradit se zavádějícími informacemi, které vypadají velmi věrohodně a které mohou v textu i převažovat.	Žák je schopen pochopit význam jemných jazykových nuancí nebo prokázat, že předloženému textu porozuměl do nejmenších podrobností.	Žák je schopen kriticky posuzovat text nebo vytvářet hypotézy založené na odborných vědomostech. Je schopen si poradit s myšlenkami, které jsou v rozporu s jeho původními předpoklady a důkladně porozumět dlouhým a složitým textům.

## Souvislý text

### **Z názorů kočky - Karel Čapek**

Tohle je můj člověk. Nebojím se ho.

Je velmi mocný, neboť jí velmi mnoho; je Všežeroucí. Co žereš? Dej mi!

Není krásný, neboť nemá srsti. Nemaje dosti slin, musí se umývat vodou. Mňouká drsně a zbytečně mnoho. Někdy ze spánku přede.

Otevři mi dveře.

Nevím, proč se stal Pánem; snad sežral něco vznešeného.

V mých pokojích zachovává čistotu.

Bere do tlapky černý ostrý dráp a ryje do bílých listů. Jinak si neumí hrát. Spí v noci místo ve dne, nevidí potmě, nemá žádných rozkoší. Nikdy nemyslí na krav, nikdy nesní o lovu a boji, nikdy nezpívá láskou.

Často za noci, když *já* slyším tajemné a kouzelné hlasy, když vidím, jak vše ožívá tmou, *on* sedí u stolu se skloněnou hlavou a stále, stále drápe svým černým drápkem do bílých listů. Nemysli si, že se o tebe starám. Slyším jen tiché šustění tvého spáru. Někdy šustění umlkne, ubohá tupá hlava už neví, jak si hrát, a tu mi ho přijde líto, i ráčím se přiblížit a tiše mňouknu v sladkém a trýznivém rozladění. Tu tedy můj Člověk mne pozvedne a ponoří do mé srsti svůj teplý obličej. V tu chvíli v něm na okamžik procitne záblesk vyššího života, i vzdychne blahem a přede něco, čemu je skoro rozumět.

Nemysli si však, že se o tebe starám. Ohřál jsi mne, a teď zas půjdu naslouchat černým hlasům.

(Měl jsem psa a kočku)

(Soukal 1997, str. 154 – 155)

Výsledky finančního roku 1996 v mezinárodním programu PLAN

Oblast východní a jižní Afriky

RESA

	EGYPT	ETIOPIE	KENYA	MALAWI	SUDAN	TANZANIE	UGANDA	ZAMBIE	ZIMBABWE	CELKEM
<b>Zdravý růst</b>										
Vybudovaná zdravotnická střediska se 4 nebo méně pokoji	1	0	6	0	7	1	2	0	9	26
Zdravotníci, kteří absolvovali jednodenní kurz	1 053	0	719	0	425	1 003	20	80	1 085	4 385
Děti, které dostávaly doplňkovou výživu > 1 týden	10 195	0	2 240	2 400	0	0	0	0	251 402	266 237
Děti, které obdržely finanční pomoc na zdravotní/zubarské ošetření	984	0	396	0	305	0	581	0	17	2 283
<b>Vzdělávání</b>										
Učitelé, kteří absolvovali týdenní kurz	0	0	367	0	970	115	565	0	303	2 320
Školy, kterým byly koupeny nebo darovány sešity	667	0	0	41 200	0	69 106	0	150	0	111 123
Školy, kterým byly koupeny nebo darovány učebnice	0	0	45 650	9 600	1 182	8 769	7 285	150	58 387	131 023
Školní uniformy koupené/vyrobené/darované	8 897	0	5 761	0	2 000	6 040	0	0	434	23 132
Děti, které obdržely finanční pomoc na studium/stipendium	12 321	0	1 598	0	154	0	0	0	2 014	16 087
Školní lavice vyrobené/koupené/darované	3 200	0	3 689	250	1 564	1 725	1 794	0	4 109	16 331
Vybudované školní třídy	44	0	50	8	93	31	45	0	82	353
Opravené školní třídy	0	0	34	0	0	14	0	0	33	81
Dospělí, kteří se tento finanční rok učili číst	1 160	0	3 000	568	3 617	0	0	0	350	8 695

**Bydlení**

Záchodky nebo toalety vykopané/postavené	50	0	2 403	0	57	162	23	96	4 311	7 102
Domy napojené na novou kanalizaci	143	0	0	0	0	0	0	0	0	143
Vyhlubené/upravené studny (nebo zasřešené prameny)	0	0	15	0	7	13	0	0	159	194
Nové vrtý s nalezanou vodou	0	0	8	93	14	0	27	0	220	362
Vybudované vodojemy na pitnou vodu	0	0	28	0	1	0	0	0	0	29
Opravené/zlepšené vodovodní sítě	0	0	392	0	2	0	0	0	31	425
Domy opravené podle projektu PLAN	265	0	520	0	0	0	1	0	2	788
Nové domy pro potřebné	225	0	596	0	0	2	6	0	313	1 142
Radnice vybudované nebo opravené	2	0	2	0	3	0	3	0	2	12
Představitelé obcí, kteří absolvovali 1denní nebo delší kurz	2 214	95	3 522	232	200	3 575	814	20	2 693	13 365
Kilometry opravených silnic	1,2	0	26	0	0	0	0	0	53,4	80,6
Vybudované mosty	0	0	4	2	11	0	0	0	1	18
Rodiny podpořené v projektu na zvládnutí eroze	0	0	1 092	0	1 500	0	0	0	18 405	20 997
Domy nově napojené na elektrický proud	448	0	2	0	0	0	0	0	44	494



### Otázka s výběrem odpovědi

– volba odpovědi z několika nabízených možností

- Co je ekologie?
  - a) věda o odstraňování živých organismů z přírody
  - b) věda zkoumající podnebí
  - c) věda o vztazích mezi organismy a prostředím
  - d) věda o kácení deštných pralesů
  
- Ve kterých stoletích autor žil?
  - a) 14. - 15. století
  - b) 15. - 16. století
  - c) 16. - 17. století
  - d) 17. - 18. století

### Uzavřená otázka s tvorbou odpovědi

- odpověď lze snadno nalézt v textu a je většinou krátká

- Napiš jméno hrdinova koně?
- Jak se nazývaly dvě nejčastější dřeviny, které hojně rostly v království Šalamounově?

### Otevřená otázka s tvorbou odpovědi

– odpověď vyžaduje, aby žák formuloval vlastní názor

- Jak by kočka (pes) viděli dnešní svět svými očima?
- Můžeme i v dnešní době najít lidi, kteří žijí svými ideály podobně jako hrdina z naší ukázky?

## Příloha 2

Hlavním cílem mé diplomové práce je vytvoření Souboru testových úloh na rozvíjení čtenářské gramotnosti, který má podobu CD nosiče a je archivován Katedrou českého jazyka a literatury.

Tyto úlohy vznikaly během mého pedagogického působení na vesnické základní škole ve Vacově jako materiál pro výuku literární výchovy. Všechny jsem je tedy vyzkoušela v praxi. Díky tomu se mi podařilo odstranit nedostatky, kterými byly například špatně formulované otázky nebo nevhodná metoda práce v hodině. Testové úlohy jsem také konzultovala s kolegyněmi Mgr. Kamilou Staňkovou a Mgr. Drahoslavou Křížovou.

Testy jsou zpracovány v programu Smart board, který jsem získala od kolegy Mgr. Křížové. Naše škola tento program nevlastní. Vše jsem se snažila zpracovat jednoduše tak, aby byly možné případné další úpravy a vylepšení. Protože se mi nepodařilo absolvovat školení na výuku práce v programu Smart board, práce pro mě byla poněkud komplikovanější.

Testová úloha je koncipována následujícím způsobem. Nejprve soubor obsahuje úvodní stránku, na které je vyjádřen cíl, který se textem a úlohami má plnit, a odkazy na jednotlivé otázky. Dále je zařazen text, na který navazují vlastní testové úlohy. Vzhledem k náročnosti četby z obrazovky Smart tabule, je vhodnější používat text jen pro případné doložení odpovědi, nikoli k vlastnímu čtení. I pro žáky samotné je lepší využívat předtištěný text, který mají před sebou a mohou si do něj případně i dělat poznámky. Stránka v testové úloze je navíc rozdělena na dvě části. Vlevo jsou otázky doplněné nejrůznějšími obrázky, bublinami či tabulkami, kam sami žáci vpisují odpovědi, nebo odpovědi vybírají a přesouvají na určená místa. Pravá, menší část, je zakryta clonou, kterou lze odsouvat nebo úplně zrušit. Pod ní jsou skryty možné správné odpovědi. Některé odpovědi jsou skryty přímo u otázky pod obrázcí cihlové barvy. Každá stránka také obsahuje odkaz zpět na text a na stránku předcházející a následnou.

Soubor obsahuje dvacet testových úloh, které byly vybrány jako nejvíce reprezentativní a které se nejvíce osvědčily v praxi.