



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Rozvoj čtenářských dovedností v anglickém  
jazyce na 2. stupni základních škol (ve  
vztahu k rozvoji čtenářských dovedností v  
mateřském jazyce)

Developing Reading Skills in English in  
Lower Secondary School Pupils (in relation  
to the development of reading skills in  
their mother tongue)

Vypracovala: Michaela Parýzková, 6. ročník, ČJ-AJ/ZŠ  
Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.

České Budějovice 2014

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci na téma *Rozvoj čtenářských dovedností v anglickém jazyce na 2. stupni základních škol (ve vztahu k rozvoji čtenářských dovedností v mateřském jazyce)* vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 1. 7. 2014

---

Michaela Parýzková

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za cenné rady a připomínky, které mi během psaní této diplomové práce poskytovala. V neposlední řadě děkuji za ochotu, trpělivost, věnovaný čas a za celkový přístup v průběhu celého studia.

## **Anotace**

Tato diplomová práce s názvem *Rozvoj čtenářských dovedností v anglickém jazyce na 2. stupni základních škol (ve vztahu k rozvoji čtenářských dovedností v mateřském jazyce)* se zaměřuje na možné způsoby rozvoje čtenářských dovedností v hodinách anglického a českého jazyka prostřednictvím učebnic na druhém stupni základních škol. Teoretická část se zabývá teorií čtenářských dovedností v rámci čtenářské gramotnosti, vymezením pojmů čtení s porozuměním, čtenářský záměr či čtenářská strategie. Dále se tato část věnuje rozvoji čtenářských dovedností na základě typologie metod a předkládá typy úloh, které jejich rozvoj usnadňují. V závěru teoretické části jsou uvedeny dva mezinárodní výzkumy, výzkum PISA a PIRLS, které testují úroveň čtenářských dovedností patnáctiletých žáků. Součástí praktické části je popis typů textů, otázek a dovedností vyskytujících se v testech PISA, z nichž jsem vycházela během analýzy jednotlivých textů, úloh a jimi rozvíjených dovedností v učebnicích českého a anglického jazyka pro 8. ročník základní školy.

Cílem práce je prostřednictvím analýzy textů a úloh ve zvolených učebnicích anglického a českého jazyka pro 8. ročník ZŠ zjistit, zda dochází k rozvoji čtenářských dovedností testovaných výzkumem PISA a zda dochází k cílenému propojování čtenářských dovedností v českém a v anglickém jazyce, za předpokladu, že víme, že čtenářské dovednosti v mateřském jazyce a v cizím jazyce jsou spolu úzce spjaté, že žák, který je dobrým čtenářem v mateřském jazyce, si přenáší své čtenářské dovednosti i do jazyka cílového.

## **Abstract**

The diploma thesis *Developing Reading Skills in English in Lower Secondary School Pupils (in relation to the development of reading skills in their mother tongue)* is focused on the possible ways how to develop reading skills in English and Czech language teaching by means of the coursebooks which are used at lower secondary schools. In the theoretical part there is a description of the reading skills in terms of reading literacy from the theoretical point of view. There is also a description of different kinds of reading strategies and reading purposes. These two aspects lead to reading with comprehension, which is one of the most important part of reading literacy in both languages. There are also described several types of methods and exercises that lead to development of reading skills. At the end of the theoretical part there are mentioned two types of international studies PISA (Programme for International Student Assessment) and PIRLS. PISA assesses three key areas of knowledge and skills: reading, mathematical and science literacy in 15-year-old students. In the practical part there is a description of several types of texts, questions and reading skills that are included in the PISA study. I used the descriptions when analyzing texts, questions and reading skills in the coursebooks for the particular class.

The main aim of this diploma thesis is to discover if it is possible to use the contents of the real coursebooks used in the eighth grade at lower secondary schools for developing reading skills that are examined in PISA and if the same techniques are used for developing reading skills in both languages if we know that it is possible and even reading in the foreign language is easier when we can transfer our reading skills from one language to another.

## **Klíčová slova**

Čtenářská gramotnost, čtenářská dovednost, čtenářská strategie, čtenářský záměr, čtení s porozuměním, výzkum PISA, typologie čtenářských dovedností, typologie textů, typologie otázek, Rámcový vzdělávací program.

## **Key words**

Reading literacy, reading skill, reading strategy, reading purpose, reading with comprehension, the PISA study, typology of reading skills, typology of texts, typology of questions, the Framework Educational Programme

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	12
1.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost.....	12
1.2 Čtyři základní typy čtenářské gramotnosti.....	13
2 ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI.....	15
2.1 Vymezení pojmu čtenářské dovednosti.....	15
2.2 Čtení jako základní dovednost čtenářské gramotnosti.....	17
2.3 Čtení s porozuměním v rámci čtenářské gramotnosti.....	18
2.3.1 Čtenářský záměr.....	19
2.3.2 Čtenářské strategie.....	20
2.4 Čtení s porozuměním anglických textů.....	23
2.5 Konkrétní čtenářské dovednosti podle RVP ZV.....	24
3 ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ NA 2. STUPNI ZŠ.....	29
3.1 Proč je důležité rozvíjet čtenářské dovednosti?.....	29
3.2 Způsoby rozvoje čtenářských dovedností na 2.stupni ZŠ.....	31
4 METODY A ÚLOHY VEDOUcí K ROZVOJI ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ....	33
4.1 Vymezení pojmu metody.....	33
4.2 Dělení metod podle Košťálové.....	34
5 VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	37
5.1 Výzkum PISA.....	37
5.2 Výzkum PIRLS.....	40
6 TYPY ÚLOH VHODNÉ PRO ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ V PROCESU ČTENÍ.....	42
6.1 Aktivity před čtením a jejich význam.....	42
6.2 Aktivity při čtení a jejich význam.....	43
6.3 Aktivity po čtení a jejich význam.....	45
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>46</b>
7 KLASIFIKACE ÚLOH V TESTECH PISA.....	46
7.1 Klasifikace textů.....	46
7.2 Klasifikace otázek.....	48

7.3	Klasifikace dovedností.....	49
7.3.1	Získávání informací.....	49
7.3.2	Vytvoření interpretace.....	51
7.3.3	Posouzení textu.....	52
8	MATERIÁLY POUŽÍVANÉ K ROZVOJI ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ NA ZŠ ....	54
8.1	Učebnice anglického jazyka.....	54
8.1.1	Klasifikace textů podle formy.....	55
8.1.2	Klasifikace podle typu dovedností.....	57
8.1.3	Klasifikace podle typu otázek.....	59
8.1.4	Klasifikace aktivit před čtením.....	60
8.2	Učebnice českého jazyka.....	62
8.2.1	Klasifikace textů podle formy.....	62
8.2.2	Klasifikace podle typu dovedností.....	66
8.2.3	Klasifikace úloh podle typu otázek.....	68
9	ZÁVĚR.....	70
10	RESUMÉ.....	73
11	BIBLIOGRAFIE .....	75



# ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je *Rozvoj čtenářských dovedností v anglickém jazyce na 2. stupni základních škol (ve vztahu k rozvoji čtenářských dovedností v mateřském jazyce)*.

Hlavním důvodem pro zvolení tohoto tématu byly doposud zveřejněné výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech, které se zabývají porovnáváním výsledků znalostí patnáctiletých žáků ze tří oblastí. Ze zveřejněných informací vyšlo najevo, že čeští žáci dosáhli průměrných až podprůměrných výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti v letech 2000 a 2009. Právě v těchto letech byla hlavní testovanou oblastí čtenářská gramotnost. Hlavním důvodem tedy byla výše uvedená zjištění a nutnost hledání různých způsobů rozvoje čtenářské gramotnosti na českých základních školách v rámci dvou předmětů, tedy českého a anglického jazyka. Z porovnání výsledků výzkumu PISA 2000 a 2009 dále vyšlo najevo, že se Česká republika mezi zeměmi OECD nachází se svým podprůměrným výsledkem ve spodní třetině pomyslného žebříčku. K tomuto výsledku přispělo výrazné zhoršení českých žáků na škále *Zhodnocení textu*. Na rozdíl od zemí, jejichž výsledky se v oblasti čtenářské gramotnosti v průběhu let 2000 a 2009 zhoršily, se ve skupině všech zúčastněných anglicky mluvících zemí (Irsko, Austrálie, Kanada, Nový Zéland, Velká Británie a Spojené státy), spolu s Hongkongem, kde je silná tradice britského vzdělávání, projevilo výrazné zlepšení na škále v rámci dovednosti *Zhodnocení textu* v rozmezí let 2000 a 2009.

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, část teoretickou a část praktickou. První část je věnována teoretickému výkladu a druhá část se zabývá posuzováním tématu z praktického hlediska. Tyto dvě části spolu úzce souvisejí a jsou dále rozděleny do jednotlivých kapitol podle konkrétních aspektů hlavního tématu.

V teoretické části se zabývám třemi základními aspekty, které vymezují danou problematiku hlavního tématu diplomové práce. Nejprve se věnuji problematice, která se týká definice čtenářských dovedností v rámci čtenářské gramotnosti v České

republice. Následně se zabývám rozvojem čtenářských dovedností a způsoby, které k rozvoji čtenářských dovedností vedou. Do této části patří typologie metod a úloh.

V poslední části se zabývám mezinárodními výzkumy, které se týkají českých žáků a které testují mimo jiné úroveň dosažených čtenářských dovedností.

Teoretická část je rozdělena do šesti kapitol. V první kapitole, která se nazývá *Čtenářská gramotnost*, definuji čtenářskou gramotnost podle různých zdrojů a porovnávám dnešní chápání gramotnosti s chápáním tohoto pojmu v minulosti. Součástí této kapitoly je uvedení čtyř základních typů gramotnosti podle Havla a Najvarové (2011), kteří se opírají o pohled Gavory (2003). Druhá kapitola je věnována *Čtenářským dovednostem*. V této kapitole vymezuji pojem čtenářská dovednost v souvislosti s vývojem čtenářské gramotnosti. Zde také definuji pojem čtení jako základní čtenářskou dovednost, jehož chápání rovněž prošlo změnou a způsobilo změny ve výuce. Dalším definovaným pojmem v této kapitole je *Čtení s porozuměním* v české a následně v anglosaské tradici. Na tento termín je také nahlíženo z hlediska čtenářské gramotnosti a určujícími faktory této dovednosti jsou čtenářská strategie a čtenářský záměr. Závěr druhé kapitoly je věnován *Rámcovému vzdělávacímu programu*, který je zmíněn z hlediska zahrnování čtenářských dovedností ve výuce českého a cizího jazyka na základních školách. Třetí kapitola pojednává o rozvoji čtenářských dovedností na druhém stupni ZŠ a možnými způsoby, kterými ho lze dosáhnout. Ve čtvrté kapitole s názvem *Metody a úlohy vedoucí k rozvoji čtenářských dovedností* se nachází vymezení pojmu *Metoda* a typologie metod podle Košťálové a kol. (2010). Pátá kapitola je věnována výzkumům PISA (Programme for International Student Assessment) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a dovednostem, které testují. V poslední šesté kapitole se zabývám typologií úloh, které se dělí podle využívání v procesu čtení na aktivity před čtením, při čtení a po čtení.

Praktická část je věnována *Klasifikaci úloh v testech PISA*. Klasifikaci podléhají texty, otázky a testované čtenářské dovednosti. V rámci textů dochází k dělení na texty souvislé a nesouvislé, přičemž se texty souvislé dále dělí podle slohových postupů na různé typy textů. Mezi tyto typy patří *Vyprávění*, *Výklad*, *Popis*, *Polemický text* a *Instrukce*. Otázky se taktéž dělí a to podle charakteru následných odpovědí. Jsou to *otázky s výběrem odpovědí (Multiple choice)*, *otázky uzavřené (closed-ended questions)*

*a otázky otevřené (open-ended questions)*, klasifikaci podléhají také čtenářské dovednosti, kterými jsou Získávání informací, Vytvoření interpretace a Posouzení textu. Další kapitola praktické části se zabývá klasifikací úloh v konkrétních učebnicích anglického a českého jazyka dle výše zmíněných hledisek PISA testů, které se využívají k výuce v 8. třídách základních škol. Počet výskytu jednotlivých klasifikací podle typu otázek, dovedností a textů je zanesen do tabulek, které jsou součástí praktické části. Analýza textů a úloh se uskutečnila v učebnici anglického i českého jazyka na stejné bázi a přispěla ke zjištění informací, které byly cílem této diplomové práce.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Čtenářská gramotnost

### 1.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Stále častěji slyšíme, že je potřeba zaměřit se na systematický rozvoj čtenářské gramotnosti na českých školách. Je to dáno i tím, že Česká republika svými výsledky z mezinárodních výzkumů patří k zemím s největšími problémy v této oblasti, jak také uvádí Altmanová, J. a kol. (2010) Abychom byli schopni rozvíjet u žáků čtenářskou gramotnost, je zapotřebí si ujasnit, co tento pojem znamená a jaké složky jsou obsaženy v jeho definici.

Podle Palečkové a kol. (2010) existuje řada definic pojmu čtenářské gramotnosti, ovšem ty se v průběhu času mění v souvislosti se společenskými, ekonomickými a kulturními změnami. *„Již dlouho nestačí k vymezení čtenářské gramotnosti pouze vědomosti a dovednosti, které si člověk osvojí v dětství během prvních let školní docházky. Gramotnost je v současnosti vnímána jako neustále se rozšiřující soubor vědomostí, dovedností a postupů, které si člověk během života osvojuje v různorodých situacích a při interakci se svým okolím.“* Palečková, Tomášek, Basl (2010:11) Definice podle Palečkové a kol. (2010:12) zní: *„Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“*

Téměř v každé knize zabývající se výzkumy čtenářské gramotnosti, nacházíme její definici. Také Metelková Svobodová (2008) uvádí, že pojem čtenářská gramotnost je definován různě. Autorka předkládá dvě definice, které uvádějí dva nejznámější výzkumy. *„Pro výzkum PIRLS je vnímána jako schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat.“*

*Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společnosti čtenářů a pro zábavu.*“ Metelková Svobodová (2008:10)

Metelková Svobodová srovnává výše uvedenou definici podle výzkumu PIRLS s definicí podle výzkumu PISA, který svou definicí přesahuje pouhé dešifrování či porozumění textu a do definice zahrnuje pochopení a následné použití získaných informací pro funkční účely.

## **1.2 Čtyři základní typy čtenářské gramotnosti**

Havel a Najvarová (2011) se opírají o pohled Gavory (2003) a popisují čtyři základní modely gramotnosti, které se vyznačují praktickými dovednostmi.

### **Bázová gramotnost**

Bázová gramotnost je jedním z hlavních cílů základního vzdělávání. Projevuje se správným a plynulým čtením textu po větách s primárním porozuměním obsahu textu. Čtení je v tomto případě dovednost, která se realizuje jako dekodování znaků a významů. Tímto způsobem získané informace se ukládají do paměti. Při nácvičce čtení v bázové úrovni se „*klade důraz na automatizaci dekodování, na vybavení si zapamatovaných informací a jejich reprodukci.*“ Havel, Najvarová a kol. (2011:13)

### **Gramotnost jako zpracování textových informací**

Tento model gramotnosti potlačuje důraz na dekodování významů a na automatizované činnosti. „*Čtenář je v tomto pojetí aktivním zpracovatelem textu (ne pouhým konzumentem).*“ Havel, Najvarová a kol. (2011:13) Myšlenkové operace se opírají o porozumění textu (například odlišení důležitých informací od okrajových až bezvýznamných, hledání vztahů mezi hlavní myšlenkou a podpůrnými informacemi, vyvození závěrů a kritické reflektování).

Zde si podle autorů musíme uvědomit, že parametry dobrého čtení v souvislosti s tímto typem gramotnosti nesouvisí s rychlostí a plynulostí čtení. Tyto dvě dovednosti neodrážejí úroveň práce s textovými informacemi. Spíše se musíme zaměřit na komplex

schopností, vědomostí a dovedností, které nám pomohou úspěšně provádět výše zmíněné myšlenkové operace.

### **Gramotnost jako sociálně-kulturní jev**

Tento model charakterizuje čtení jako kulturní jev a gramotnost by se měla zkoumat v tom prostředí, kde se uplatňuje, ne v testovacích místnostech. V tomto případě je důraz kladen na praktické aspekty vyučování čtení. Cílem je přiblížit se díky čtení životu. Za tímto záměrem jsou vybírány obsahy, žánry textů a činnosti, které jsou s těmito texty prováděny.

### **E-gramotnost**

Posledním modelem je E-gramotnost. Jde o dovednost spojenou s využíváním elektronických médií. Na rozdíl od tištěného textu umožňuje nelineární čtení a vyžaduje jiné strategie a myšlenkové procesy. Mezi nejdůležitější patří kritické hodnocení zdroje a obsahu elektronických informací kvůli existenci obrovského množství údajů.

Havel a Najvarová (2011) píší o nezbytnosti osvojení si všech zmíněných dovedností, které jsou součástí čtyř výše definovaných modelů gramotnosti. Z tohoto důvodu by podle autorů měly být začleněny explicitně do školních vzdělávacích programů a zejména do samotné výuky.

## 2 Čtenářské dovednosti

Podle Kelblové a kol. (2006) se Česká republika od počátku 90. let zapojuje do mezinárodních výzkumů, které mapují znalosti a dovednosti v oblasti matematiky, přírodních věd, občanské výchovy, informační technologie a v neposlední řadě také úroveň čtenářské gramotnosti na základních a středních školách. Mezi nejdůležitější výzkumy patří testy výzkumu PISA. Dle Kramplové a kol. (2002) je zkoumání dovedností žáků nejdůležitějším aspektem výzkumu PISA (Programme for International Student Assessment). Právě tento výzkum odhalil nedostatky českých žáků s uplatňováním čtenářských dovedností během práce s textem.

Kelblová a kol. (2006), kteří se zabývají především mezinárodními srovnáními českých žáků, uvádějí, že čtenářská gramotnost je oblast, ve které se českým žákům vede nejhůře v porovnání s ostatními předměty. V této oblasti jako jediní dosáhli žáci základních škol podprůměrných výsledků, a to ve výzkumu PISA z roku 2000.

### 2.1 Vymezení pojmu čtenářské dovednosti

Abychom byli schopni vymezit pojem čtenářské dovednosti (reading skills), je zapotřebí o nich přemýšlet v souvislosti s vývojem pojmu gramotnost (literacy).

Havel a Najvarová (2011:11) uvádějí, že *„gramotnost je pojem, který se v evropském školství vyskytuje už více než 500 let. Za tuto dobu se značně měnilo jeho chápání a samozřejmě také význam ve společnosti.“* Havel a Najvarová (2011) se zabývají jak původním, tak dnešním chápáním tohoto pojmu. Podle autorů byla gramotnost v minulosti vnímána jako dichotomní dovednost, tedy gramotný člověk umí číst a psát, ngramotný to neumí. Vzápětí dodávají, že toto pojetí již není dostačující.

Mertin (2004) upřesňuje, že chápání ngramotnosti se výrazně rozšířilo v posledních desítkách let. Podle autora nastala změna v nahlížení na ngramotného člověka. *„Dnes tento pojem postihuje i jedince, kteří sice mají základy čtenářských dovedností, tedy umějí číst v tradičním slova smyslu, ale čtení nejsou s to efektivně využívat v praktickém životě....“* Mertin (Učitel'ské noviny č. 31/2004) To vedlo ke vzniku nového termínu funkční ngramotnost, o kterém se zmiňuje Metelková Svobodová (2008) a který se

vymezuje od ngramotnosti v původním smyslu slova, tedy od naprosté neschopnosti číst a psát.

Mertin (2004) dále vysvětluje, že rozšíření pojmu je oprávněné, protože hlavní smysl čtení nespočívá ve znalosti písmen z abecedy ani ve schopnosti skládat je do slov a vět, ale v dovednosti pochopit význam textu.

Havel a Najvarová (2011) citují např. Hankse (1980), Hartla, Hartlovou (2000), Mareše, Gavoru (1999), Rabušicovou (1998) a vysvětlují, že definice gramotnosti (literacy) formulované v poslední době jsou zaměřené na zpracování informací a jejich použití v běžném životě pro efektivní začlenění člověka do společnosti a pro zvládnutí každodenních situací.

Obecně platí, že: *„Dovednost (skill) je učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou.“* Hartl, P., Hartlová, H. (2000:121)

Kramplová a kol. (2002:10) se zmiňují o dovednostech v souvislosti s výzkumem PISA, protože jak je již uvedeno výše *„ zkoumání dovedností žáků je nejdůležitějším aspektem výzkumu. Na rozdíl od předchozích výzkumů se totiž nesoustředí primárně na vědomosti (obsah), které jsou ve čtenářské gramotnosti reprezentovány různými typy textů, ale na dovednosti, které reprezentují typy činností, jež mají žáci s textem provádět.“* Metelková Svobodová (2008) se shoduje s Kramplovou a kol., že úkolem výzkumu PISA nebylo sledovat konkrétní vědomosti, ale hlavně to, jak je jednotlivec schopen širší pojmy a dovednosti užívat v činnostech, které souvisí s praktickým životem.

Najvarová (2008:69) předkládá definici čtenářských dovedností v kontextu čtenářské gramotnosti, přičemž vychází z textů Spolskyho (1989), Johnse, Lenskiho (2005) či Afflerbacha, Pearsona, Parise (2007) a uvádí čtenářské dovednosti (reading skills) jako *„automatické činnosti, které ústí v dekódování textu a porozumění. Jsou charakteristické rychlostí čtení, plynulostí, účinností, obvykle jsou uplatňovány bez vědomé kontroly. Čtenářská dovednost je dobře nacvičená a používaná vždy stejným způsobem v různých situacích.“* Najvarová (2008:69)

Podle Najvarové (2008) je v České republice věnována značná pozornost rozvoji čtenářských dovedností, kterými jsou rychlost čtení, jeho správnost či plynulost.

V dostupné literatuře zabývající se čtenářskými dovednostmi převažují autoři, kteří píšou o konkrétních dovednostech, už méně však o přesné definici obecného pojmu. Mezi tyto



autory patří například Murphy a Cooper (1995). Ti zmiňují dovednosti, které potřebuje žák učit se anglicky prostřednictvím textů. „*They need reading skills: control of their reading style, and ideally the ability to read almost as fast as they should do in their first language. They may not be good, fluent readers anyway, and may not have good reading skills in their native language*“.....„*The students should know when to scan, skim, read for gist or read intensively, as their purpose requires.*“ Murphy, Cooper (1995:7)

Mezi české autory, kteří se zmiňují o konkrétních čtenářských dovednostech, patří například autorky Kasíková a Vališová (2011). Autorky v knize *Pedagogika pro učitele* uvádějí dovednosti jako například plynulé čtení s porozuměním, interpretace a hodnocení čteného textu. Dovednost čtení s porozuměním patří k velmi často uváděným dovednostem mezi českými autory. Tato dovednost se objevuje v knize Tomkové (2007), která se k porozumění čtenému textu vyjadřuje takto: „*Čtení je základním prostředkem pro získávání informací pro celý lidský život. Nestačí naučit se číst. Studenti se musejí učit o textech přemýšlet a rozumět jim. Čtení je prostředkem přemýšlení a učení, není jen předmětem studia.*“ Tomková (2007:8)

Podle Najvarové (2008) čtenářské dovednosti vycházejí ze stylu učení z textu, což je v souladu s tvrzením Tomkové (2007). Dle autorky jde o „*proces zpracovávání informací zprostředkovaných textem*“ Solárová, Švec (1998), citováno Najvarovou (2008:68)

## **2.2 Čtení jako základní dovednost čtenářské gramotnosti**

Košťálová (2007) přichází s faktem, že se pohled na čtení a jeho podstatu v průběhu věků měnil a to způsobilo změnu v přístupu k výuce čtení. Podle Košťálové (2007) „*bylo čtení původně chápáno jako jednoduchý akt vnímání a přidružování. Později se tento pohled rozšířil o porozumění a odpovídající myšlenkové procesy.*“ (Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách, č. 27 (2007:4-6)

Košťálová (2007) i Wildová se zabývají čtením v rámci čtenářské gramotnosti a shodují se na proměně definice pojmu čtení. Proměna definice čtení dle Wildové (2005) se

odráží v proměně jeho pojetí ve smyslu čtenářské gramotnosti. Autorka cituje Zápotočnou, Pupala (2001) a vysvětluje, že od původní definice, která označuje čtení jako proces dekódování grafických znaků, dochází k současnému vysvětlení tohoto pojmu, ve kterém je čtení vnímáno jako „*složitý, mimořádně komplexní, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky se měnící psychologický proces.*“ Zápotočná, Pupala (2001) citováno Wildovou (2005:12). Murphy a Cooper (1995:5) potvrzují předchozí tvrzení, když popisují proces čtení. „*The process of reading is complex, and in fact more than one process is happening at a time.*“

Thornburyho (2006:190) definice čtení zní: „*reading is a receptive skill. But the fact that it is receptive does not mean that it is passive: reading is an active, even interactive, process.*“ Thornbury poukazuje na skutečnost, že čtenáři během čtení vznášejí otázky k textu, na základě vlastních znalostí a tím se aktivně podílejí na zpracování daného textu.

Jak uvádí Havel a Najvarová (2011) čtení je jednou ze základních dovedností, které jsou nezbytné při rozvoji čtenářské gramotnosti. Dle autorů je čtenářská gramotnost širší a komplexnější jev než čtení. To označují jako výchozí činnost pro práci s texty a pro další operace s informacemi. Havel a Najvarová (2011:38) vysvětlují, že „*čtenářská gramotnost zastřešuje soubor dovedností při práci s textovými informacemi, ve které je čtení a psaní základem. Čtenářská gramotnost vyžaduje ještě další myšlenkové procesy, schopnosti a dovednosti.*“ Autoři nás dále informují, že samotné čtení textu by nedovedlo žáka ke správné interpretaci významů přečteného. K tomu je zapotřebí využívat dovednost čtení s porozuměním (reading comprehension).

## **2.3 Čtení s porozuměním v rámci čtenářské gramotnosti**

Podle Wildové (2005:12), „*významným prostředkem pro dosažení určité úrovně čtenářské gramotnosti je čtení. Pojem čtení je však v kontextu čtenářské gramotnosti širším pojmem než běžně označovaná dovednost číst s porozuměním.*“ Wildová (2005) dále uvádí, že čtenářská gramotnost se vyznačuje rozvinutým čtením nejen na úrovni jeho „*techniky*“, ale především na úrovni schopnosti pracovat s textem, například vyhledávat a vyhodnocovat informace a využívat je v dalších činnostech. Autorka vysvětluje, že také porozumění má širší význam v souvislosti se čtenářskou

gramotností. V tomto kontextu nejde jen o schopnost porozumět psané řeči, což je jeho základní rovina, ale o schopnost pracovat s významy čteného, podílet se na jejich přetváření atd.

Havel a Najvarová (2011) čerpají poznatky od Doležalové (2005) a tvrdí, že čtení s porozuměním je charakteristické aktivním konstruováním obsahu čteného textu. Autoři citují Maňáka a Švece (2003) a uvádějí, že „*čtení s porozuměním je založeno na dovednostech žáka dešifrovat text, tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi.*“ Havel, Najvarová (2011:39) Z toho, co autoři uvádějí, vyplývá, že jde o záměrnou myšlenkovou činnost, kterou se čtenář dobírá významu textu.

Pokud budeme vycházet z definice čtenářské gramotnosti, snáze pochopíme postavení pojmu čtení s porozuměním a jeho uplatnění. Čtenářská gramotnost podle pedagogického slovníku je „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léků apod.) Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2008:34)

Košťálová (2012:14) se také zmiňuje o proměně chápání pojmu čtení s porozuměním a dodává, že „*dnes je v anglosaských zemích i v Německu pojímáno porozumění jako souhrn dovedností, které pomáhají čtenáři postupně si budovat význam textu. Jedná se o proces, během kterého je čtenář velmi aktivní. Usiluje o porozumění a cíleně odhaluje význam textu.*“ Podle autorky začali odborníci zkoumat, co dělá zdatný čtenář, když čte s porozuměním, a to vedlo k objevení řady nástrojů (strategií), jak tyto dovednosti rozvíjet.

### **2.3.1 Čtenářský záměr (reading purpose)**

Metelková Svobodová (2008) uvádí, že čtenářské záměry společně s procesy porozumění byly zjišťovány v rámci čtenářské gramotnosti prostřednictvím písemného testu výzkumného šetření PIRLS. Také Thornbury (2006) se zmiňuje o čtenářském záměru a považuje ho za nezbytný faktor čtenářské gramotnosti a následného

porozumění. „*Readers also bring their own purposes to texts, and these in turn determine the way they go about reading a text. The two main purposes for reading are for information (such as when consulting a directory), and for pleasure (such as when reading a novel), although these purposes may overlap.*“ Thornbury (2006:191)

Thornbury uvádí čtyři různé způsoby čtení, které zvolený čtenářský záměr vyžaduje:

- **Skimming** (skim-reading, reading for gist) – Tento pojem označuje schopnost rychlého čtení textu za účelem pochopení podstaty, hlavní myšlenky, významu textu. Tento způsob čtení se využívá například při čtení filmových recenzí, pokud chceme vědět, zda se film recenzentům líbil či nelíbil.
- **Scanning** – Tento způsob se vyznačuje čtením za účelem získání konkrétní informace, přičemž si čtenář nevšímá informací okrajových. Například při hledání konkrétního času a směru cesty v jízdním řádu.
- **Detailní čtení (Detailed reading)** – To znamená, že čteme text za účelem získání co nejvíce informací z textu, například když následujeme instrukce vedoucí k sestavení daného přístroje.
- **Čtení nahlas (Reading aloud)** – Tento způsob využíváme během přípravy projevu či přednášky nebo například během čtení novinového článku.

### 2.3.2 Čtenářské strategie

#### Vymezení pojmu čtenářské strategie

„*Čtenářské strategie jsou postupy, které čtenáři pomáhají, aby lépe porozuměl čtenému textu. Slovo strategie nám ukazuje, že se jedná o něco, co používáme vědomě a promyšleně, tedy strategicky. Při práci se strategiemi klademe velký důraz na vlastní proces, tedy na to jakým způsobem pracujeme.*“ Whitcroft, L. (2010)

Autorka Ladislava Whitcroft se zabývá čtenářskou gramotností a její výukou na základních školách od roku 2010. Řadu let žila ve Velké Británii, kde se s tímto tématem seznámila, a po návratu do Čech začala šířit své znalosti a zkušenosti v tomto oboru. Věnuje se především strategiím a metodice jejich výuky. Ve svých článcích

uvádí, že na českých školách stále převažuje názor, že schopnost správně porozumět textu je něco, co se žáci sami od sebe naučí. Výsledky výzkumů však ukazují něco jiného. Proto je důležité, aby se učitelé sami v tomto předmětu vzdělávali a pak podle toho vzdělávali své žáky. Autorka se shoduje s názorem autorů Murphy a Cooper (1995), že čtení je složitý proces, při kterém musí čtenář vědomě vykonávat určité činnosti. Například jde o dovednosti, které jsou zmíněné výše.

*„Čtenářské strategie totiž vlastně odpovídají čtenářským dovednostem, které zdatný čtenář provádí automaticky bez toho, aby si jejich použití uvědomoval. Až když narazíme na text, který je pro nás náročný, začínáme přemýšlet, co by nám mohlo pomoci se s ním vyrovnat – vědomě se uchylujeme ke strategiím.“* Whitcroft (2010). To znamená, že zdatnější žáci jsou schopni používat některé z metod, aniž by se o nich dříve učili, ale pouze v rámci snazších textů. Když pak dostanou náročnější text, často si s ním nevědí rady. Autorka tvrdí, že cílem učitelů by mělo být, aby se jejich žáci naučili pracovat se strategiemi vědomě. Podle Whitcroftové se naučená strategie po správném a dostatečném procvičení stane dovedností. Najvarová (2008:69) uvádí, že *„při využití čtenářské strategie čtenář při každém čtení zvažuje cíl, jaký typ čtení zvolit a které techniky čtení využít. Čtenář využívá čtenářské strategie především v situaci, kdy je konfrontován s textem vysoké obtížnosti a dosud uplatňované postupy, čtenářské dovednosti, selhávají.“*

### **Konkrétní čtenářské strategie**

Najvarová (2008) přichází s dělením čtenářských strategií podle fází čtenářského procesu. *„Řada autorů třídí strategie podle toho, kdy jsou během čtení využívány, tedy na strategie před samotným čtením, během čtení nebo po ukončení čtení (before, during, after reading strategies).“* Najvarová (2008:71)

Autorka jako příklad uvádí výzkum Magulové (2007), která mezi strategie využívané před čtením řadí například orientační pohled na text, utváření představ a očekávání o textu, upřesnění cílů čtení, odhadování času potřebného pro čtení či aktivaci předchozích znalostí. Strategie používané během čtení autorka nerozlišuje a zaměřuje se na obecně formulované postupy. Magulová charakterizuje strategii hodnocení textu žákem, kterou využila jako jedinou ve svém výzkumu. Najvarová (2008) se dále zmiňuje o třídění strategií podle Parise, Wasikové, Turnerové (1996), kteří rozdělují

čtenářské strategie do tří fází čtenářského procesu. Jde o „fázi přípravy ke čtení (*preparing to read*), během které se především aktivují předchozí znalosti čtenáře (*activating prior knowledge*), fázi vytváření významů během čtení (*constructing meaning while reading*), u kterého zdůrazňují tyto čtenářské strategie: identifikaci hlavní myšlenky, vyvozování významů, předvídání v textu a sledování souvislostí v textu. Třetí fáze je reflektující shrnutí přečteného textu (*reviewing and reflecting after reading*).“ Najvarová (2008:72)

Také Catherine Wallace (1992) se zmiňuje o čtenářských strategiích, které lze v hodinách rozvíjet před, během i po čtení. „*Prior to reading the text there might be various kinds of pre-reading activities, or discussion of shared expectations about the topic or genre of a text to be read, perhaps drawn from the title, or pictures related to it. During the process of reading, prompts may be offered to encourage learners to articulate the kind of information which can be drawn from the text, and from their own current knowledge of the world.*“ Wallace (1992:62)

Murphy a Cooper (1995) rozpracovali tyto aktivity nejdříve teoreticky a následně ukázali jejich využití na konkrétních příkladech a textech. Jejich zpracování vypadá takto:

- Aktivity před čtením (Before you read):

**1) Téma (Topic)** – Aktivity zaměřené na téma se používají k zamyšlení nad pojmy, které se týkají daného tématu. Během aktivit si žáci uvědomí, co už o tématu vědí a tímto způsobem si mohou ujasnit potřebnou slovní zásobu.

**2) Text** – Aktivity před čtením zaměřené na text se využívají k posouzení textu z hlediska jeho struktury. Tyto aktivity žáky učí čerpat informace z obrázků, grafů či nadpisů. Všechny tyto prostředky pomáhají žákům s předvídáním před samotným čtením.

- Aktivity během čtení (While you read):

**3) Záměr** – první čtení (**Purpose** – first reading) – Během čtení se využívají aktivity, které vedou k uvědomění si záměru čtení daného textu. Po určení záměru mohou žáci zvolit vhodnou strategii čtení daného textu.

**4) Kontrola porozumění** – druhé čtení (**Checking understanding** – second reading) – Tato aktivita slouží jako prostředek vedoucí k lepšímu porozumění obsahu textu. Uspadňuje interpretaci, která následuje po přečtení textu.

- Aktivity po čtení (After you read):
  - 5) Aktivity zaměřené na jazyk (Looking at language)** – Tyto aktivity pomáhají žákům s porozuměním slovní zásoby daného tématu, dále jsou zaměřené na stránku gramatickou a věnují se typu textu.
  - 6) Téma a ty (The topic and you)** – Takto zaměřené aktivity spojují nové informace s těmi, které již žáci věděli před čtením
- Způsob čtení (How you read):
  - 7) Rozvíjení dovedností (Developing skills)** – Aktivity, které pomáhají rozvíjet čtenářské dovednosti, které vedou k plynulému čtení a jistotě při čtení jak v mateřském, tak v cizím jazyce.

## 2.4 Čtení s porozuměním anglických textů

(v anglosaské tradici)

Autorka Tricia Hedge (1985) napsala publikaci, která se zabývá výukou čtení v angličtině pro cizince. V knize se dozvídáme o obecně přijímané skutečnosti, která říká, že čtení se nevyznačuje doslovným porozuměním každého slova v textu. Dobrý čtenář využívá minimum vodítek z textu k pochopení autorova záměru. Autorka se domnívá, že pro čtenáře, který umí číst plynule, není obtížné číst text s vynechanými, špatně napsanými či rozmazanými slovy. Různé výzkumy ukazují, že si toho čtenáři někdy ani nevšimnou. Úspěch čtení spočívá ve čtenářově schopnosti předvídat, co následuje. K tomu nám dopomáhá předešlá zkušenost nebo znalost tématu. Čtenáři, kteří umí číst plynule, vlastní odlišné dovednosti, které aktivně využívají při čtení textů. Hedge (1985) dále popisuje, jakým způsobem si lze usnadnit čtení anglických textů, pokud nemáme angličtinu jako mateřský jazyk. Existují strategie jako například číst po frázích, ne po jednotlivých slovech. Tím dochází k přeskokování slov tedy alespoň těch, která nejsou potřebná k celkovému porozumění. Další strategií je čtení mezi řádky. Čtenáři se tak učí pracovat spíše s významem textu na různých úrovních a nezabývají se jednotlivými slovy, jejichž význam neznají. Tato strategie umožní čtenáři lépe porozumět informacím, odvodit a kriticky zhodnotit hlavní myšlenky textu. Při čtení si

také lze pomoci odhadováním významu nových slov z celkového kontextu nebo využíváním znalostí o utváření slov ze slov jiných.

Hedge (1985) se zamýšlí nad výhodami, které čtenář může využít během čtení, pokud je dobrý čtenář v mateřském jazyce. Uvědomuje si, že žáci mají často problém s plynulým čtením v angličtině i přesto, že jim učitelé pomáhají rozvíjet všechny podstatné znalosti, které k tomu potřebují. Když jim čtení nejde tak, jak by si představovali, jsou znepokojeni a vracejí se k úmornému postupu číst text doslovně. V tomto případě Hedge zdůrazňuje, že úkolem učitele je pomoci studentům přenést čtenářské dovednosti z jednoho jazyka do druhého a to tím, že jim poskytnou oporu vhodnými čtenářskými strategiemi. Thornbury (2006) se také zmiňuje o pojmu *transfer*, který se užívá v souvislosti se čtenářskými dovednostmi dvou jazyků. Thornbury (2006:192) uvádí, že „*most adult learners of English come to English texts with already well-developed reading skills in their own language. They already know how to skim, scan, use context clues, enlist background knowledge, and so on. Theoretically, at least, these skills are transferable.*“

Murphy a Cooper (1995:6) uvádějí faktory, které jsou nezbytné pro správné porozumění přečteného v rámci výuky anglického jazyka cizinců. „*Fluent comprehension comes from being able to read at a good speed, and from being able to process the words and grammar automatically.*“ ... „*Comprehension also comes from being able to evaluate the text, from having a purpose for reading and from being able to adjust our reading style.*“

## **2.5 Konkrétní čtenářské dovednosti podle RVP ZV**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je rozdělen do čtyř částí, které jsou označeny písmeny A, B, C, D. První část je věnovaná celkovému popisu a vymezení rámcového vzdělávacího programu ve vztahu ke školnímu vzdělávání. Druhá část, tedy část B, obsahuje charakteristiku základního vzdělávání, přičemž odkazuje na paragrafy školského zákona. Ve třetí části C se dozvídáme o pojetí a cílech základního vzdělávání. Je zde uvedeno pojetí vzdělávání jak pro 1., tak i pro 2. stupeň. Podle RVP ZV (2013:9) „*základní vzdělávání na 2. stupni*



*pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie.“*

K naplnění výše uvedeného je podle RVP ZV (2013) zapotřebí utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence pracovní).

V rámci RVP ZV (2013) jsou kompetence definovány jako souhrn všech dovedností, schopností, vědomostí, postojů a hodnot, které by měly vést k osobnímu rozvoji a uplatnění každého ve společnosti. *„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“* ... *„Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“* Jeřábek, J., Tupý, J. a kol., (2013:11) Dále je zde představeno devět vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obory, které jsou obsahově blízké.

Oblasti dle RVP ZV (2013:15) jsou: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce.

Pro tuto diplomovou práci je důležitou oblastí:

### **Jazyk a jazyková komunikace**

*Jazyk a jazyková komunikace* je jednou z devíti oblastí RVP ZV, která zahrnuje tři obsahově blízké obory. Jsou jimi Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Podle RVP ZV tato oblast zaujímá stěžejní postavení ve vzdělávání. Jazyková výuka má za cíl vybavit žáka takovými znalostmi a dovednostmi v rámci komunikačních kompetencí, které mu umožní správně posuzovat různá jazyková sdělení, rozumět jim a vhodně se vyjadřovat. Dovednosti získávané z této oblasti mají také velký význam pro další výše uvedené oblasti vzdělávání. Žáci je využívají například při získávání poznatků v rámci jiných oborů a ke zkvalitnění celkového jazykového vzdělání.

## 1) Český jazyk a literatura

*„Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.“* Jeřábek, J., Tupý, J. a kol. (2013:17) Toto jsou hlavní důvody, proč je

oboru Český jazyk a literatura věnována patřičná pozornost. Toman (2007) uvádí, že RVP ZV přisuzuje tomuto oboru ve výchovně-vzdělávacím procesu stěžejní pozici, neboť se díky osvojeným dovednostem v mateřském jazyce vytvářejí předpoklady pro efektivní mezilidskou komunikaci.

Školský systém základního vzdělávání je v České Republice rozdělen do devíti ročníků, přičemž žáci od 6 do 11 let plní povinnou školní docházku 1. stupně (1.-5. třída) a žáci ve věku 11 až 15 navštěvují 2. stupeň (6.-9. třída). RVP ZV popisuje každý stupeň zvlášť a přehledně předkládá obsah učiva a očekávané výstupy všech vyučovaných předmětů. Cílem této diplomové práce je zaměřit se především na druhý stupeň ZŠ, ale podle mého názoru nesmíme ani v tomto případě opomíjet očekávané výstupy v oblasti čtenářských dovedností podle RVP ZV na 1. stupni ZŠ. Vzdělávací obsah 1. stupně je zde rozdělen na dvě období.

Žák 1. stupně by měl podle RVP ZV (2013) zvládnout tyto očekávané výstupy v oblasti **komunikační a slohová výchova:**

### 1. období (1.-3. ročník)

- žák čte plynule s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti
- porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti

### 2. období (4.-5. ročník)

- čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas
- rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává
- posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení
- reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta

RVP ZV (2013) uvádí jako důležité učivo v této oblasti dva typy čtení: praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu); věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova).

Jak uvádí Metelková Svobodová (2008), druhý stupeň není dělen a žák musí dosáhnout očekávaných výstupů na konci 9. ročníku ZŠ.

Očekávané výstupy čtenářských dovedností na 2. stupni (6.-9. třída) v oblasti **komunikační a slohové výchovy** jsou:

- žák odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji
- využívá základy studijního čtení – vyhledává klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu
- samostatně připraví a s oporou o text přednese referát

Typy čtení na 2. stupni ZŠ jsou: praktické (pozorné, přiměřeně rychlé, znalost orientačních prvků z textu), věcné (studijní, čtení jako zdroj informací, vyhledávací), kritické (analytické, hodnotící), prožitkové.

## 2) Cizí jazyk

V sekci *Jazyk a jazyková komunikace* se dozvídáme i o očekávaných výstupech v rámci cizích jazyků na 1. a 2. stupni základních škol, což je klíčové pro téma této diplomové práce. Je ovšem zřejmé, že se v začátcích učení se cizímu jazyku žáci opírají o znalosti, které si osvojili během hodin českého jazyka a čtení, proto je nezbytné uvádět i tuto oblast učení. Co se týká prvního stupně, podle RVP ZV se žáci seznamují se slovní zásobou a výslovností, která je pro ně velice odlišná od té české. Osvojují si základní fráze a učí se na ně adekvátně reagovat. Starší žáci, stále na 1. stupni, umějí číst nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty obsahující známou slovní zásobu. Takto vybaveni pokračují na 2. stupeň a rozvíjí dále řečové dovednosti. Učí se nejen číst plynule a foneticky správně, ale daným textům i porozumět. Dále se učí přečtený text interpretovat.

Přesné znění očekávaných výstupů v oblasti čtenářství podle RVP ZV (2013) je pro 1. stupeň:

1. období (1.-3. ročník)

- rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu

2. období (4.-5. ročník)

**čtení s porozuměním**

- vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který se vztahuje k osvojovaným tématům
- rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu

Očekávané výstupy čtenářské gramotnosti na 2. stupni:

**čtení s porozuměním**

- vyhledá požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech
- rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledá v nich požadované informace

### **3 Rozvoj čtenářských dovedností na 2. stupni ZŠ**

Podle RVP ZV (2013) zjišťovala Česká školní inspekce podporu rozvoje čtenářských dovedností žáků a projevy těchto dovedností ve školách. Zaměřovala se především na začleňování podpory gramotností do školních vzdělávacích programů, personální, materiální a organizační podmínky a opatření škol ke zvýšení jejich úrovně. RVP ZV uvádí, že se školní inspektoři účastnili výuky a hodnotili zejména organizační formy a metody výuky, využívání vhodných pomůcek, podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či projevy dovedností žáků. Dále je zde uvedeno, že celé šetření přineslo důležitou informaci o aktuálním stavu a trendech v této oblasti. Mezi nejdůležitější patřilo, že *„učitelé základních škol, kteří užívali v jedné hodině více metod podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, rozvíjeli více čtenářskou gramotnost žáků, oproti roku 2009/2010 se zvýšil podíl hodin v základních i středních školách, v nichž byly sledované dovednosti a projevy žáků na nadprůměrné úrovni a že v základních školách je aktivně rozvíjena čtenářská gramotnost častěji než ve školách středních.“* (RVP ZV 2013)

Šafránková (2012) ve své práci Metodika čtenářství s pomocí ostatních vedoucích metodiků a učitelů ze zapojených škol popisuje situaci na českých základních školách, co se týče výuky čtenářské gramotnosti. Díky projektu, který se zabýval otázkou čtenářské gramotnosti na školách, vyšlo najevo, že učitelé chápou rozvíjení gramotnosti pouze jako dovednost dekódovat text a jeho doslovné porozumění. Ostatní důležité oblasti čtenářské gramotnosti, jako například celkové porozumění významu textu, využívání čtenářských dovedností, čtenářské sdílení či vztah k četbě, jsou ve školách rozvíjeny pouze nahodile. Učitelé většinou nemají žádnou promyšlenou koncepci rozvoje v jednotlivých ročnících.

#### **3.1 Proč je důležité rozvíjet čtenářské dovednosti?**

Položení této otázky a její zodpovězení vidím jako klíčové pro prosazování výuky čtenářských dovedností na českých školách. Této otázce však předchází jedna zásadnější, kterou si položili Murphy a Cooper (1995:4) *„Why is reading important for students?“* Autoři poskytují informace o výuce anglického jazyka prostřednictvím čtení

a porozumění textu vidí jako zásadní při zdokonalování se v angličtině. Na jimi položenou otázku odpovídají následovně: „*Firstly reading is a means of learning the language. Secondly, it is a way of motivating students to learn the language, when they find it gives them access to areas of interest. Then, reading is an effective way of extending vocabulary. Also, in the future, your students may find being able to read English is useful to them in several different ways. It will give them access to all sorts of information and literature from around the world.*“ Murphy, Cooper (1995:4-5)

Havel, Najvarová a kol. (2011:7) vysvětlují, proč je důležité rozvíjet dovednosti a znalosti obecně. „*Rozvoj západní civilizace přináší stále větší množství znalostí a dovedností, které si člověk musí v průběhu života osvojit, aby se mohl úspěšně začlenit do společnosti a vést plnohodnotný osobní i profesní život. Mnoho těchto znalostí a dovedností je natolik závažných, že jsou vyžadovány od všech členů společnosti, a proto se staly součástí gramotnosti.*“

Dnešní svět klade čím dál tím větší nároky na dospělé čtenáře a právě tato věková skupina upozornila na nedostatky v oblasti čtení jako první. Metelková Svobodová (2008) uvádí, že v 70. letech 20. století se ekonomicky vyspělé země začaly více zabývat tímto tématem v souvislosti s dospělou populací. Odborníci a zaměstnavatelé v Kanadě, USA, Austrálii a Velké Británii začali pozorovat u dospělých jedinců problémy s vyplňováním různých formulářů a dotazníků, se kterými by si měla být většina dospělých v běžném životě schopná poradit. Další potíže, které autorka zmiňuje, byly zpozorovány například při tak běžné činnosti, kterou je vyhledávání informací v jízdních řádech dopravních prostředků či při čtení návodů k různým výrobkům a k jejich sestavování po koupi.

Díky tomuto nedostatku ve společnosti vidí výše uvedená autorka jako nanejvýš důležité hledisko výuky zaměření hlavně na nemechanické čtení, které bude formovat schopnosti vyhledávat potřebné informace z rozličných typů textů. Tato autorka ve své knize dále uvádí, že: „*Důležitou součástí fungování jednotlivce v dnešní společnosti je jeho schopnost „komunikovat s textem“, tedy náležitě zpracovávat písemný materiál tak, aby jej zvládl využít ve svůj prospěch v každodenním životě.*“ Metelková Svobodová (2008:7)

Právě fungování člověka v běžném životě a zvyšující se nároky jsou odpovědí na úvodní otázku, proč je důležité rozvíjet čtenářské dovednosti na školách. V současné

době je tato otázka kladena čím dál častěji. Podle mého názoru k tomu významně dopomohly různé výzkumy, které prověřují dovednosti žáků po celém světě.

Dalšími autory zabývající se čtenářskou gramotností jsou Altmanová, Hausenblas a kol. (2011), kteří vidí její rozvíjení jako jeden z hlavních cílů celého vzdělávacího procesu. Dle autorů patří čtení a čtenářská gramotnost mezi nezbytné předpoklady k rozvíjení klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení. Autoři jsou si vědomi toho, že „*žáci by si měli čtenářské dovednosti a návyky budovat už v raných fázích vzdělávání tak, aby na konci základní školy měli čtenářské dovednosti dobře zvládnuté a zvyky pevně zakořeněné.*“ Altmanová, Hausenblas a kol. (2011:5)

### **3.2 Způsoby rozvoje čtenářských dovedností na 2. stupni ZŠ**

Altmanová a kol. (2010) se zamýšlí nad otázkou, co může pro rozvoj čtenářské gramotnosti udělat škola. Přichází s tvrzením, že prvním krokem je ujasnit si naléhavou potřebu rozvoje čtenářství u žáků a uvědomit si, že je to úkol všech učitelů ve škole. Autorka předkládá názor, že první čtenářské dovednosti si žáci osvojují prostřednictvím prožitkového čtení beletristických, populárně naučných a odborných textů. Altmanová tvrdí, že by těmito texty měli být žáci doslova obklopeni a učebny by měly být místem plných zajímavých a aktuálních textů, které odpovídají vkusu a potřebám současné generace. Školy by se měly stát čtenářskými společenstvími, kde se texty čtou často a kde se o nich společně přemýšlí. Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR (2008) zabývající se podporou rozvoje čtenářství uvádějí švýcarského odborníka Saxera, který od 90. let propaguje potřebnost podpory čtenářství jako systému, na kterém se musí podílet všechny společenské instituce, jako jsou rodina, škola, skupiny vrstevníků, média, knihovny. Tito autoři se shodují s Altmanovou a kol., když uvádějí, že výběr témat a žánrů je velmi důležitý pro rozvoj čtenářství zejména na 2. stupni ZŠ. Autoři považují přechod z dětství do puberty za zlom ve čtení. „*V této vývojové fázi, v pubertě, je propast mezi osobními čtenářskými zájmy (pokud vůbec nějaké existují) a povinnou školní četbou a způsobem školní četby vůbec největší. Pro úspěch podpory čtenářství je v této fázi rozhodující, aby výběr (nejen z tematických oblastí a různých žánrů, ale i mezi různými úrovněmi obtížnosti) byl různorodý a odpovídal osobnosti čtenáře a jeho zájmům.*“ Svaz knihovníků a inf. pracovníků ČR (2008:15)

Podle Šafránkové (2012:11) je pro rozvoj čtenářské gramotnosti důležité zamyslet se nad několika aspekty. Prvním z nich jsou pravidla a zásady rozvoje, mezi které patří:

- Žáci čtou i v hodinách, nejen mimo ně (např. nejen doma).
- Žáci mají možnost číst ucelené texty, nejen úryvky.
- Žáci čtou knihy, ne pouze časopisy nebo učebnice.
- Žáci mají možnost ve výuce spolu hovořit o své četbě.
- Žák si může volit, jaký text bude číst.
- Učitelé ani ve vyšších ročnících neočekávají, že žáci přicházejí do školy jako čtenáři. U každého žáka je potřeba rozvíjet čtenářství od bodu, kde se právě nalézá.
- Učitelé jednají v souladu s předpokladem, že mohou z každého svého žáka vychovat čtenáře.

Autorka se dále zmiňuje o vhodném prostředí a materiálním zajištění ve třídách. Ve školách by podle ní měly být funkční knihovny a ve třídách knihovničky či prostory pro dočasné ukládání knih, které si žáci přinášejí z domova a které se využívají při výuce. Dále považuje za podstatné, aby měli žáci k dispozici desky na čtenářské záznamy a možnost jejich ukládání ve třídě. Podstatná je podle Šafránkové i organizace a plánování rozvoje čtenářství během dne a roku. Ve školním i třídním plánu by mělo být pamatováno na dostatečný čas na čtení, jak autorka uvádí i v „nečtenářských“ předmětech. Za dobrý způsob rozvoje považuje celoškolské akce a plnohodnotné čtenářské dílny na prvním i druhém stupni.



## 4 Metody a úlohy vedoucí k rozvoji čtenářských dovedností

### 4.1 Vymezení pojmu metody

*„Výuková metoda (metoda výuky) je systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných edukačních cílů. Prostřednictvím výukových metod se děje komunikace a interakce mezi učitelem a žáky, která směřuje k dosažení edukačních cílů. Výuková metoda tedy zprostředkovává žákům učivo, je nápomocná jejich učení, je soustavou kroků, které vedou k danému cíli. Plní tak funkci regulace (řízení) učení žáků.“ Žák (2012:5)*

Učitelé využívají metody během výuky všech předmětů na základních školách. Z předchozí definice je zřejmé, že směřují k učitelem stanoveným cílům výuky. Například naučit žáky číst s porozuměním či vyhledávat informace v textu. Podle Žáka 2012 mají různé metody odlišné nároky na aktivitu žáků, na jejich samostatnost a tvořivost. Úkolem učitele je určit jasný cíl výuky, rozpracovat učivo, zprostředkovat žákům učební informace a úlohy a zvolit vhodné metody, kterými by dosáhl efektivního výsledku ve vzdělávacím procesu svých žáků. Každý učitel by měl brát na vědomí, že ve vyučování jde jednak o učební látku, kterou by měli žáci zvládnout, ale také o způsob, jímž se žáci látku naučí. Tento způsob je realizován různými výukovými metodami. Mezi metody ve výuce čtení na českých základních školách po vzoru zahraničních škol patří podle Košťálové (2010) metoda čtení s porozuměním, metoda I.N.S.E.R.T, čtení s předvídaním atd. Všechny tyto metody je možné využívat v rámci výuky téměř všech předmětů na základní škole. Zájmem učitele by mělo být, aby žáci byli schopni přečíst text a porozumět mu. K tomuto účelu mohou používat metody, tedy způsoby, které žákům usnadní práci s textem a získávání potřebných informací z něj.

*„Metoda představuje jen prostředek k dosažení vzdělávacích cílů, pouhý nástroj v rukou učitele i žáků. Cílem výuky není „dělat metody“, ale prostřednictvím metod pomáhat žákům dosáhnout stanovených cílů učení.“ Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O. (2010: 6) Existuje řada metod, které vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti. Hana*

Košťálová a kol. (2010) uvádí, že jsme se v řadě z nich inspirovali v zahraničí, především ve Velké Británii, Finsku či Německu.

## 4.2 Dělení metod podle Košťálové a kol.

Autorka se zmiňuje o konkrétních metodách, které by měly vést k rozvoji čtenářských dovedností na základních školách. Uvádí, že se inspirovala řadou autorů, kteří konkrétní metody rozpracovali a využili v praxi. Před samotnou výukou metod je podle Košťálové důležité promyslet si, jak žáky naučit s konkrétní metodou pracovat. *„Například pokud bychom jim bez příprav zadali práci s tabulkou předpovědí, asi bychom se žádného radostného výsledku nedočkali. Je tedy lepší začít společným čtením s předvídáním, při němž může učitel dětem modelovat, jak vlastně taková předpověď k textu může vypadat a jak má být zdůvodněna.“* Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O. (2010:18)

### Čtení s otázkami

Tato metoda je podle Košťálové vhodná hlavně do fáze při čtení. Tato metoda je určena pro práci ve dvojicích, kdy si žáci navzájem pokládají otázky ke zvolenému úseku textu. Otázky napomáhají k porozumění toho, co je napsáno i tomu, jak je to myšleno. Cílem metody je, aby si žáci uvědomili, že se při čtení vynořují otázky, naučit se otázky formulovat a uvědomit si účel čtení.

### Čtení s předvídáním

Podle autorů je tato metoda mezi žáky velmi oblíbená pro jisté napětí. Úkolem každého žáka je na základě přečteného úseku textu předvídat následný průběh a své předpovědi si sdělit ve dvojici, ve skupině či v celé třídě. Po přečtení si společně ujasní, jak se text rozvíjel a jak se shoduje s předpověďmi. Autorka zdůrazňuje, že *„nejde o žádné hádání, nýbrž o podložené vyvozování odhadu z náznaků v textu a z vlastní čtenářské a životní zkušenosti a znalosti.“* Košťálová a kol. (2010:18) Metoda propojuje v krátkých intervalech všechny tři fáze čtení: před, během i po čtení.

## **Debata s autorem (QtA – Questioning the Author)**

Tuto metodu je podle Košťálové vhodné používat jak ve fázi při čtení, tak po čtení. Využívá se při četbě společného textu. Prostřednictvím metody žáci zkoumají, co se jim autor snaží říct. *„Učí se vnímat rozdíl mezi tím, jak si žák sám vysvětluje slova, motivy, situace a události v textu a jak význam vyplývá z celkové výstavby textu.“* Košťálová a kol. (2010:19)

## **Dílna čtení**

Autorka označuje metodu za komplexní. Je vhodná pro četbu individuálně zvolených knih. Metoda se zařazuje pravidelně, nejméně jednou týdně. *„Dílna čtení je založena na tom, že účinné čtení má složku individuální (samostatné tiché čtení zvolené knihy; záznamy osobních reakcí na četbu) a složku sociální (diskuse se spolužáky nad knihami; konzultace učitele se žáky).“* Košťálová (2010:19)

## **Grafická schémata (grafické organizátory) různých typů**

Metoda slouží k okamžitému a pohotovému zápisu souvislostí a vztahů, o kterých žák čte. K tomuto účelu slouží například myšlenková či pojmová mapa a cluster, Vennův diagram, srovnávací tabulka, tabulka postav a řada dalších. *„Rozmístěním informací v grafickém organizátoru žák rozpoznává kontrasty, podobnosti, shodné a rozdílné znaky, hlavní a vedlejší údaje, i příčiny a důsledky atd.“* Košťálová a kol. (2010:20)

## **Metoda I.N.S.E.R.T**

Metoda vhodná pro četbu naučných textů. Hlavní myšlenkou této metody je odlišení známých informací od méně známých či zcela nových podle znaků, které jsou žákům objasněny před samotným čtením. Mezi tyto znaky patří √. Takto označená informace na okraji textu značí, že je již žákovi známá. Informace, které jsou v rozporu s tím, co žáci ví nebo co slyšeli, se označují znakem - , naopak + značí informaci, kterou se žáci dozví z textu, je pro ně nová a zároveň důvěryhodná. Posledním znakem je ?, který signalizuje informaci matoucí. Žáci jí většinou nerozumí a chtěli by se o ní dozvědět více.

### **QAR (Question answer relationship)**

Metoda se uplatňuje při četbě společného textu a slouží k posílení důvěry v to, že je žák schopný dobrat se sám smyslu textu. „*Žáci se učí pokládat otázky, které zkoumají nejen doslovné porozumění větám a slovům, ale i souvislosti nevyřčené, buď naznačené jen mezi řádky, nebo i jdoucí vně textu.*“ Košťálová a kol. (2010:20)

### **Učíme se navzájem**

Metoda propojující tři fáze četby textu, který je společný skupině či celé třídě. Podle Košťálové se čtveřice žáků navzájem učí čtyřem strategiím čtení. Těmi jsou předvídání, shrnutí, kladení otázek, vyjasňování.

### **Vyhledávání klíčových slov**

Tato aktivita se využívá před čtením jako nástroj pro předvídání nebo po čtení jako prostředek reflexe. V praxi učitel promyšleně vybere před čtením z textu klíčová slova a žáci následně zkoušejí odhadnout možný obsah a průběh textu.

## 5 Výzkumy čtenářské gramotnosti

### 5.1 Výzkum PISA

Výzkum PISA neboli Program pro mezinárodní hodnocení žáků (Programme for International Student Assessment) je v současné době jedním z nejdůležitějších a nejznámějších mezinárodních výzkumů. Hlavním cílem projektu PISA je pravidelně zjišťovat, zda si žáci různých zemí na konci povinné školní docházky osvojili určité vědomosti a dovednosti a jsou schopni je uplatnit v reálném prostředí dnešní společnosti.

Výzkum PISA se od ostatních liší tím, že zkoumá nejen schopnost porozumět psanému textu a přemýšlení o něm, ale navíc i to, jak žáci dovedou využít, co se doposud naučili, v různorodých situacích běžného života. Palečková, J., Tomášek, V., Basl, J. (2010) Projekt soustřeďuje pozornost na tři oblasti: na mateřský jazyk, matematiku a přírodní vědy. Testování zkoumá především to, jak jsou žáci schopni aplikovat získané znalosti v reálných situacích běžného života. Z toho vyplývá, že se díky takto vystavěnému výzkumu bude klást na školách stále větší důraz na praktické využití znalostí než na pouhé zapamatování si učiva. Výzkum je zároveň sestaven tak, aby poskytl zúčastněným zemím informace o aktuální úrovni jejich školství. Tyto poznatky by měly posloužit ke zdokonalení či dalšímu rozvoji školské politiky daného státu. Z tohoto důvodu jsou do projektu v současné době zapojeny všechny členské země OECD a řada dalších. Pro Českou republiku znamenaly výsledky testů především výstrahu a to z důvodu zhoršujících se znalostí českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti.

Testování žáků probíhá v tříletých cyklech a vždy se zaměřuje na všechny tři již zmíněné oblasti. Pokaždé je však jedné z nich věnováno více pozornosti. Většinou jde o oblast, kterou považujeme za nejrizikovější a o které je potřeba zjistit co nejvíce podrobných údajů. Česká republika se do výzkumů PISA zapojila na jeho počátku a spolupodílela se na sestavování testových úloh. První testování proběhlo v roce 2000 a bylo zaměřené na čtenářské dovednosti žáků. V roce 2003 měla stěžejní význam gramotnost matematická a třetí testování, které proběhlo v roce 2006, věnovalo

zvýšenou pozornost dovednostem v oblasti přírodních věd. Čtvrtý cyklus byl stejně tak jako ten první více zaměřen na kompetence čtenářské a uskutečnil se v roce 2009. Palečková, J., Tomášek, V., Basl, J. (2010)

Poslední testování bylo velmi přínosné. Přineslo nová velmi podstatná zjištění, neboť po jeho skončení a vyhodnocení došlo k porovnání výsledků z oboru čtenářství, které bylo zkoumáno již opakovaně v letech 2000 a 2009. Výsledky byly v některých případech velmi zajímavé a poskytly komplexní obraz o zlepšující či zhoršující se úrovni daných zemí.

Podle Palečkové a kol. (2010) patří Česká republika k zemím, jejichž výsledky jsou průměrné až podprůměrné. Vzorek žáků, který je testován, podléhá mezinárodním kritériím. V roce 2009 se výzkumu účastnili patnáctiletí studenti, kteří se narodili roku 1993 a kteří se v době testování nacházeli na konci povinné školní docházky. V České republice vzorek tvořili žáci, kteří byli na konci 9. ročníku základních škol nebo v prvním ročníku škol středních a byl vybrán tak, aby po jeho vyhodnocení bylo možné porovnat výsledky z různých typů škol (základní školy, víceletá gymnázia, střední odborné školy zakončené maturitou či speciální školy). Celkový počet škol v ČR byl v tomto roce 290 a počet zúčastněných žáků 7 500. Palečková, J., Tomášek, V., Basl, J. (2010)

Projekt PISA, zaměřený na čtenářskou gramotnost, testuje různé dovednosti, které jsou pro výzkum klíčové a na jejichž základě se určuje čtenářská úroveň žáků. Výzkum PISA tyto dovednosti dělí do tří hlavních okruhů a využívá různé typy textů a následných testových otázek, aby zjistil, jak dobře je žáci ovládají a umí je aplikovat na daný text.

První okruh zahrnuje dovednost, která je obecně nazvaná *získávání informací* z daných textů, což představuje schopnost využívanou v každodenním životě. Žák pracuje výhradně s textem a zaměřuje se na konkrétní informace a vztahy, které jsou v něm obsažené. Úlohy s tímto zaměřením se vyskytují v PISA testech pravidelně a žáci mají za úkol nalézt informace, jejichž znění je často doslovné nebo synonymní se zadáním. V některých případech je zapotřebí, aby rozlišili mezi dvěma velmi podobnými údaji. Druhou oblastí je *vytvoření interpretace*, což je náročnější a je k tomu zapotřebí

předešlá zkušenost. Jde o zpracování a následné zobecnění informací tak, aby žák porozuměl tomu, co přečetl. Úlohy vyžadují porovnávání několika informací z textu a hledání souvislostí mezi různými informačními zdroji. Při řešení těchto úkolů žák prokazuje schopnost dívat se na text jako na celek. Příkladem je úloha, kdy mají studenti za úkol určit hlavní myšlenku textu a to tím, že rozhodnou, zda určitá věta nebo nadpis dobře vystihují daný text. Jiným úkolem může být vysvětlit účel mapy či grafu. A třetí, nejnáročnější okruh, je *posouzení textu*, kdy čtenář zhodnotí jeho obsah na základě osvojených znalostí o světě. Jde o hledání souvislostí, přičemž je žák nucen použít své vlastní znalosti či informace z jiných zdrojů. Hlavním cílem je, aby žáci byli schopni vyjádřit a obhájit vlastní názor. Pro úlohy z tohoto okruhu je typické, že vyžadují, aby žáci ke svému tvrzení doložili důkazy nebo argumenty získané z různých zdrojů a přemýšleli o kvalitě daných zdrojů. Posuzování se může týkat jak obsahu, tak i formy textu. V úlohách, ve kterých mají žáci posoudit kvalitu textu, se především hodnotí struktura textu, žánr či jazyk autora. Vedle kvality mají žáci stanovit, zda je určitý text vhodný pro danou situaci a účel a zdali se ztotožňují s postoji autora nebo mají odlišný názor. Kramplová, I. (2002:10-11) Třetí okruh, tedy posuzování formy textu, činilo českým žákům značné obtíže. Z tohoto důvodu se autorka publikace *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním* zmiňuje o této dovednosti vícekrát a věnuje se jí podrobněji.

Palečková, J., Tomášek, V., Basl, J. (2010) uvádějí, že k reprezentování výsledků, kterých bylo dosaženo během testování čtenářské gramotnosti v uplynulých letech, výzkum využívá tzv. úrovně způsobilosti, podle kterých probíhá dělení žáků. Toto rozdělení vypovídá o tom, do jaké míry si žáci osvojili výše zmíněné dovednosti. Podle skóru (počtu bodů), kterého žák v testu dosáhl, mu je přiřazena jedna ze šesti úrovní. Žáci, jejichž osvojení sledovaných dovedností odpovídá první úrovni, dosahují nejnižších výsledků a patří k velmi slabým čtenářům. Jsou schopni vyhledat pouze jednotlivou informaci v jednoduchém a přehledném textu. Naopak ti, kteří náleží k šesté úrovni, patří mezi nejlepší a jsou schopni v té samé úloze vyhledat více informací v několika různých zdrojích, nalézt vztahy mezi nimi a rozeznat informace, které jsou zavádějící. K tomu je zapotřebí, aby předloženému textu porozuměli do nejmenších podrobností. Projekt PISA používá úlohy různé obtížnosti, aby bylo možné zjistit dostatečně široký rozsah těchto dovedností. Za základní úroveň je považována úroveň

druhá. Předpokladem k jejímu dosažení je osvojení si dovedností, které jsou potřebné pro fungování ve společnosti. Žáci, kteří této úrovni nedosáhnou, se mohou v budoucnu potýkat s problémy v dalším studiu či v zaměstnání.

Jak je již uvedeno výše, výzkum PISA je velice prospěšný pro všechny zúčastněné. Díky tomuto projektu lze sledovat postupný vývoj v oblasti čtenářství, kterým si dané země prošly v průběhu devíti let. V tomto časovém úseku se průměrný výsledek 27 členských zemí OECD nezměnil, ale výsledky necelé poloviny zúčastněných zemí ano. „Výsledky sedmi zemí se v průběhu devíti let významně zlepšily. Mezi tyto země se zařadily i tři střeoevropské země, Polsko (o 21 bodů), Maďarsko (o 14 bodů) a Německo (o 13 bodů). K významnému zhoršení výsledků naopak došlo v pěti zemích, mezi kterými je spolu se sousedním Rakouskem (o 22 bodů) i Česká republika (o 13 bodů).“ Palečková, J., Tomášek, V., Basl, J. (2010:16) Více alarmující je ovšem skutečnost, že naše země patří mezi šest zemí, ve kterých během devíti let výrazně vzrostl počet žáků, kteří nedosahují druhé základní úrovně způsobilosti a to ze 17,5% na 23,1%. Z výzkumu vyšlo najevo, že na zhoršení výsledků se podílejí zejména zhoršující se čtenářské kompetence chlapců. Počet dívek se v první úrovni způsobilosti nijak výrazně nezměnil, ovšem zastoupení chlapců se zvýšilo o 7,2%. PISA testování je přínosné nejen kvůli srovnávání dosažené úrovně mezi zeměmi, ale i kvůli možnosti porovnat úroveň žáků stejného věku uvnitř státu. Podle Palečkové a kol. 2010 je toto porovnání zajímavé především v rámci různých typů škol. Bylo zjištěno, že v devítiletém období se zhoršila čtenářská úroveň žáků základních škol a žáků středních odborných škol a tudíž se prohloubila propast, co se týče znalostí, mezi těmito žáky a žáky gymnázií, jejichž výsledky se téměř nezměnily. U žáků speciálních škol došlo ke zlepšení.

## 5.2 Výzkum PIRLS

Výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je stejně tak jako výzkum PISA zaměřený na jednu z nejdůležitějších dovedností, které žáci získávají v prvních letech školní docházky, tedy na čtenářskou gramotnost. Potužníková (2010) ve svém překladu k publikaci *PIRLS 2011 Assessment Framework* (v českém znění *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*) zdůrazňuje



úlohu těchto výzkumů vzhledem k tomu, jaký má tato oblast vzdělání význam pro život každého dítěte. Z tohoto důvodu se projekt uskutečňuje v pravidelných intervalech, díky nimž je možné sledovat jistý vývoj těchto dovedností. Ve výše uvedené publikaci je uvedeno, že „*PIRLS přebírá termín čtenářská gramotnost, který IEA (Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání) použila již v roce 1991, protože i nadále dobře vystihuje, co se rozumí čtením a co výzkum hodnotí. Vyjadřuje široké pojetí schopnosti číst, které zahrnuje rovněž schopnost přemýšlet o přečteném a využívat čtení jako nástroje k dosahování osobních i celospolečenských cílů.*“ Potužníková (2010:11)

Výzkum je prováděn Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) a jeho cílem je především zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti v různých zemích světa. Dalším zájmem výzkumu je zjistit, jací činitelé ji mohou formovat či ovlivňovat a to nejen ve škole, ale i v domácím prostředí. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS se soustředí na dovednosti žáků čtvrtých tříd a na jejich zkušenosti se čtením v rodině a ve škole. Právě tato prostředí určují podmínky, ve kterých se děti učí číst. Od zahájení projektu v roce 2001 již proběhlo několik dalších výzkumů a to vždy po pěti letech. Následně dochází k měření vývoje schopností žáků i uvedených podmínek. Dosud poslední cyklus se uskutečnil v roce 2011 a zúčastnilo se ho 55 zemí včetně České republiky. Je zřejmé, že cílem obou výzkumů (PISA i PIRLS) je dlouhodobé zkoumání úrovně čtenářské gramotnosti na školách po celém světě a získávání informací, které mohou v praxi pomoci všem zúčastněným státům vhodně pracovat na rozvoji čtenářské gramotnosti jejich žáků.

## 6 Typy úloh vhodné pro rozvoj čtenářských dovedností v procesu čtení

Šlapal a kol. (2012) poskytují výčet úloh, které slouží k rozvoji základních čtenářských dovedností spojených s porozuměním naučnému textu. Autoři uvádějí, že „*ve chvíli, kdy si žáci osvojí potřebné dovednosti, aktivita ztrácí smysl. Slouží totiž jen jako pomůcka (opora, lešení, scaffold) pro žáky v době, kdy ještě samostatně nezvládnou číst texty určité obtížnosti tak, aby jim porozuměli a měli z toho užitek.*“ Šlapal a kol. (2012:63) Aktivita jsou rozděleny do tří bloků podle fází čtení, pro které jsou vhodné.

### 6.1 Aktivity před čtením a jejich význam

- Aktivizují dosavadní čtenářovy zkušenosti a znalosti o tématu
- pomáhají žákům ujasnit si slovní zásobu
- žáci se díky nim seznámí se strukturou textu a celkovým obsahem
- slouží ke stanovení účelu čtení (čtenářova záměru).

#### Typy aktivit před čtením:

- 1) Grafické organizéry (aktivizace dosavadního vědění a zkušeností)

Šlapal a kol. (2012:63) se domnívají, že „*je dobré, aby se žáci naučili používat co nejvíce různých grafických organizérů tak, aby volili podle potřeby a tématu ten nejvhodnější.*“ Mezi grafické organizéry řadíme myšlenkovou / pojmovou mapu, cluster, různé tabulky – tabulka věcných rysů, srovnávací tabulka aj., časovou osu, hierarchizace pomocí pyramid (pyramida údajů aj.), Vennův diagram, rybí kost (Ishikawa diagram), býčí oko, stromový diagram.

- 2) Slovní sněhová koule (aktivizace slovní zásoby)

Tato aktivita slouží k zapamatování si významů nových slov. Učitel vybere z textu omezený počet nových či obtížných slov a zadá žákům, aby jednotlivá slova napsali vždy na jednu kartičku. Na zadní stranu kartičky napíší svou definici daného slova. Následuje práce v páru, kdy si žáci ve dvojicích sdělují své definice a porovnávají je.

Jejich úkolem je vytvořit společnou definici slov a napsat ji na novou kartičku. Dvojice se poté spárují, vytvoří čtveřice a projdou ještě jednou procesem diskuse o významu nových slov. Žáci následně čtou text a posuzují, zda význam, na kterém se shodli, odpovídá významu slova v textu.

### 3) Slovní linie (aktivizace slovní úlohy)

Učitel z textu vybere klíčové slovo a předloží ho žákům, kteří mají za úkol vytvořit co nejvíce synonym a slov blízkého významu. Následně žáky vyzve, aby slova seřadili do linie podle nějakého kritéria.

### 4) Alfa-box (aktivizace slovní zásoby a pojmů)

Tato aktivita se podle Šlapala a kol. (2012) využívá po čtení, ale před čtením si můžeme vytvořit základ alfa-boxu, ke kterému se po čtení vrátíme. „*Ve fázi po čtení může žákům pomoci shrnout hlavní myšlenky probírané ve výuce, v textu. K tomu je zapotřebí najít pojmy, souvislosti a příklady, které odpovídají jednotlivým písmenům abecedy.*“ Šlapal a kol. (2012:66)

### 5) Plán čtení (předběžná prohlídka textu a stanovení účelu čtení)

Učitel nejprve vyzve žáky, aby si prohlédli text a úkol, který mají splnit. Následně mají dokončit větu „Budu číst tento text proto, abych...“ Poté se žáci řídí podle připraveného pracovního listu, který jim nabízí vodítka, která musí vykonat, aby dosáhli stanoveného účelu čtení.

## 6.2 Aktivity při čtení a jejich význam

- Žáci aktivně porovnávají a propojují svoje dosavadní vědomosti o světě s tím, co říká text
- monitorují svoje porozumění v průběhu četby
- překonávají neporozumění a napravují špatná porozumění.

Šlapal a kol. (2012) uvádějí otázky, které si efektivní čtenáři kladou během čtení, a které jim pomáhají v porozumění. Patří mezi ně:

- Dává mi text smysl?
- Je tahle informace něco, co si potřebuju zapamatovat?
- Jak souvisí tahle informace s tím, co jsem už věděl před tím?
- Kde musím vysuzovat význam, který měl autor na mysli?
- Jak autor tvaruje (ovlivňuje) mé myšlenky a pocity?

### Typy aktivit při čtení:

#### 1) Psaní poznámek (monitorování porozumění)

Cílem této aktivity je zapisování klíčových slov a informací v průběhu čtení. Šlapal a kol. (2012:69) říkají, že „čtenář zaznamenává informace, třídí je a seskupuje (organizuje je), shrnuje je a záznam používá k pozdějšímu vybavení toho, o co v textu šlo.“

#### 2) Mapa čtení (monitorování a zpřesňování porozumění)

Podle autorů umožňuje čtenářům uvědomit si během čtení, jak textu rozumějí díky aktivnímu sledování a zaznamenávání důležitých informací a pojmů. Žáci mají za úkol vypsát z textu všechny nadpisy a pod každý název kapitoly či podkapitoly vypsát tři body.

#### 3) Průvodce čtením (monitorování porozumění)

Učitel vybere vhodný text a určí celkový účel čtení. Poskytne žákům takzvaného průvodce čtení, což je sada pokynů, otázek a aktivit, která má žáky vést během čtení a pomoci jim s lepším porozuměním.

#### 4) Vyjasňování slov v textu (monitorování a zlepšování porozumění, vyjasňování slovní zásoby)

Tato aktivita učí žáky jak se zachovat, pokud během čtení v textu narazí na slovo, kterému nerozumí. Učitel vybere text, ve kterém se taková slova vyskytují, a ukáže žákům, jak postupovat krok za krokem.

## 6.3 Aktivity po čtení a jejich význam

- Žáci si ověří a prokáží porozumění textu tím, že si uspořádají, syntetizují a analyzují nové informace a myšlenky získané z textu
- diskutují či písemnou formou vyjádří svůj názor na text
- reflektují proces, kterým během čtení prošli
- tím, že si naplánují další četbu na totéž téma, si rozšíří svoje vědění.

### Typy aktivit po čtení:

#### 1) Alternativní názvy (sumarizace)

Aktivita, během které žáci hledají hlavní myšlenku části textu, přispívá k nalezení jádra sdělení a zároveň se učí, že jako čtenáři můžou považovat za podstatné něco jiného než autor.

#### 2) Přepřacování (vyhledání informací z textu, vybavení informací a reflexe)

Tato aktivita vede žáky k přepřacování daného textu v jiném žánru, formě, způsobu podání, autorově pozici či záměru. Šlapal a kol. (2012:75) upřesňují, že „*přepřacování vyžaduje, aby žáci vybrali odpovídající prvky a nosné myšlenky původního textu a aby je transformovali do nového tvaru.*“ Podle autorů je nejběžnější způsob přepřacování textu jeho převyprávění. To může být ústní nebo písemné.

#### 3) Pravdy a nepravdy / ANO – NE (identifikace, výběr a vybavení informací)

Žáci mají za úkol na základě přečtených informací označit, zda jsou tvrzení pravdivá či nepravdivá. Aktivita má řadu variant. Autoři uvádějí verzi, kdy žák čte text, který si vybral sám podle svých zájmů a následně vytvoří sadu tvrzení pro spolužáky.

#### 4) Mosty (reflexe)

Definice podle Šlapala a kol. (2012:76) uvádí, že „*mosty jsou aktivitou, která vede žáky k tomu, aby reflektovali, jak se po přečtení textu změnilo to, co vědí o tématu.*“

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 7 Klasifikace úloh v testech PISA

Karel Starý a kol. (2013) se zabývají výzkumem PISA a úlohami, které výzkum obsahuje. Autoři se odraží od výsledků českých žáků ve srovnání s ostatními vyspělými zeměmi, jakými jsou například Finsko, Německo či Polsko. Podle Starého je cílem publikace seznámit se s výsledky testů avšak následně zdůrazňuje, že reakcí na výsledky by nemělo být pouhé trénování žáků na testy. Publikace obsahuje analýzu výsledků, hledání příčin setrvalého zaostávání a zamyšlení se, zda by vhodné metody práce s texty mohly žáky nějak obohatit.

### Výběr výchozích textů

Jedním z důležitých kroků je dle Starého výběr výchozích textů. Během testování v rámci výzkumu PISA se žáci setkávají s různými typy textů. Jak uvádí autor, vždy jde o autentické materiály. Jedná se například o články z novin, časopisů nebo učebnic. Texty se dělí podle jejich formy na souvislé a nesouvislé. *„K souvislým textům se v šetření PISA 2009 vztahovalo 67 otázek. Texty, v nichž hrají důležitou roli různé obrázky, grafy a schémata, jsou označovány jako nesouvislé (těch se týkalo 27 otázek).“* Starý a kol. (2013:8)

### 7.1 Klasifikace textů

#### z hlediska formy:

- Souvislé typy textů – Kramplová a kol. (2002) blíže definují pojem souvislý text a uvádějí, že mají standardní formu „prózy“. Souvislé texty se dle autorů dále dělí podle záměru autora do těchto pěti typů:
  1. Vyprávění – popisuje události a nejčastěji položená otázka v rámci vyprávění je „kdy“ nebo „v jakém sledu“.

2. Výklad – vysvětluje slova, pojmy či myšlenkové konstrukce. Odpovídá na otázky „jak“.
  3. Popis – pro popis je typická odpověď na otázku „co“, odkazuje na vlastnost předmětů.
  4. Polemický text (někdy též argumentace, přesvědčování) – často odpovídají na otázku „proč“, jde o tvrzení, které se týká vztahu mezi pojmy nebo vztahu k dalším tvrzením.
  5. Instrukce – jedná se o postupy, nařízení či předpisy, které uvádějí, jak co dělat, a jak se chovat.
- Nesouvislé typy textů – nesouvislé texty se od souvislých liší formou. Podle Kramplové a kol. (2002) jsou nesouvislé texty z pravidla klasifikovány podle struktury než podle záměru autora. Dělí se do šesti následujících typů:
    1. Formuláře – mezi formuláře se podle autorů řadí například daňové, vízové formuláře, přihlášky, statistické dotazníky.
    2. Výzvy a reklamy (reklamy, výzvy, pozvánky, výstrahy, oznámení) – cílem těchto formátů je čtenáře přesvědčit.
    3. Grafy- slouží k zobrazení informací názornou formou
    4. Obrázky (schémata) – často se vyskytují u technických popisů, kdy například znázorňují, jak sestavit nábytek atd.
    5. Tabulky – do této skupiny textů patří jízdní řády, objednávky, rejstříky. Jak uvádí Kramplová a kol. (2002), všechny záznamy v každém sloupci a v každém řádku mívají shodné vlastnosti a tím tvoří informační struktury textu.
    6. Mapy – znázorňují uspořádání zemského povrchu a mohou mít mnoho různých podob

Od Kramplové a kol. se dozvídáme, že souvislé texty tvoří dvě třetiny použitých textů ve výzkumu PISA. Nejrozsáhlejší kategorií byly výkladové texty. Dále bylo zjištěno, že dvě třetiny nesouvislých textů byly tabulky a grafy.

### **z hlediska kontextu:**

Texty jsou dále děleny do čtyř kontextů podle situací, v nichž se s nimi setkáváme.

- Osobní – do této skupiny náleží texty, „*kteří jsou určeny k naplňování praktických i intelektuálních potřeb jedinců.*“ Starý a kol. (2013:9) Jde například

o osobní dopisy, krásnou literaturu, biografii, informační texty, které lidé čtou, aby se dozvěděli něco nového ve svém volném čase, dále to jsou e-maily či SMS zprávy.

- Veřejné – texty, které se vztahují ke společnosti jako celku, do této skupiny náleží oficiální dokumenty a informace o veřejných událostech.
- Vzdělávací – tyto texty vznikly za účelem výuky. Za vzdělávací materiály jsou považovány tištěné učebnice a interaktivní učební software. *„Vzdělávací texty obvykle zahrnují získávání informací jako součást širších učebních úloh. Materiály jsou často vybírány nikoli čtenářem, ale učitelem.“* Starý a kol. (2013:9)
- Pracovní – pracovní texty nejčastěji vyžadují dokončení nějakého bezprostředního pracovního úkolu. Jsou spíše zaměřené na pochopení instrukcí než k získání znalostí. Vybrané texty například pomáhají žákům s hledáním práce díky orientaci v rubrice inzerátů v denním tisku nebo na internetu.

## 7.2 Klasifikace otázek v testech PISA

Starý a kol. (2013) uvádí, že komplexní úlohy obsahují šest až deset otázek různého typu. Jedním z typů je ten, kdy žáci mají za úkol vybrat jednu správnou odpověď ze čtyř (případně z pěti) předložených možností. U dalšího typu otázek mají žáci za úkol posoudit jednotlivá tvrzení a volí mezi odpověďmi Ano / Ne; Změní / Nezmění apod. V tomto případě existuje vysoká pravděpodobnost uhádnutí správné odpovědi. V dalších typech musí žáci odpovídat slovně. Někdy se jedná o vytvoření či vyhledání v textu krátkou jednoslovnou odpověď, jindy se jedná o odpovědi delší, kdy žáci prezentují svůj názor či hodnotí danou situaci. Kramplová a kol. (2002) předkládají přehlednou klasifikaci otázek, které se vyskytují v testech PISA, mezi které patří:

- Otázky s výběrem odpovědí (Multiple-choice questions) – jak je již uvedeno výše, žáci mají za úkol vybrat jednu správnou odpověď ze 4 nebo 5 nabízených možností. Autorka uvádí, že v některých případech měli za úkol posoudit výrazy „ano“ nebo „ne“ u jednotlivých tvrzení, zda vyhovují nějaké podmínce.
- Uzavřené otázky s tvorbou odpovědi (Closed-ended questions) – v tomto případě nejsou dány žádné možnosti, ze kterých by mohl žák vybírat, naopak



musí vytvořit svoji vlastní krátkou odpověď. Informace, které tvoří odpověď, se vyskytují v textu (např. čas uvedený v jízdním řádu).

- Otevřené otázky s tvorbou odpovědi (Open-ended questions) – tento typ vyžaduje, aby si žák utvořil a prezentoval vlastní názor, posoudil určitý jev nebo zhodnotil danou situaci vlastními slovy, tyto otázky vyžadují delší odpovědi.

Jednotlivé typy otázek vyžadují určitý styl čtení a uplatňování odlišných čtenářských dovedností v průběhu čtení daných textů. Kramplová a kol. (2002) uvádí, že odlišnost výše zmíněných typů otázek spočívá v míře aktivní účasti žáka a v míře subjektivního posuzování jeho odpovědí.

## 7.3 Klasifikace dovedností

Jak je již uvedeno výše, zkoumání dovedností je nejdůležitějším aspektem výzkumu PISA. Tyto dovednosti podle Kramplové a kol. (2002) reprezentují typy činností, které mají žáci při čtení textů provádět. V následující kapitole se budeme zabývat třemi základními okruhy dovedností, které jsou klíčové pro výzkum PISA. Každý okruh definujeme a následně se budeme věnovat textům a cvičením v učebnicích českého a anglického jazyka pro 8. ročník ZŠ, které by měly vést k rozvoji konkrétních čtenářských dovedností v jednotlivých okruzích.

### 7.3.1 Získávání informací

Starý a kol. (2013) se ve své publikaci zaměřují na výsledky českých žáků ve výzkumu PISA 2009 a zmiňují se o třech typech dovedností stejně jako Kovaříková (2010). První dovednost definují takto: *“Získávání informací (access and retrieve) vyžaduje vyhledání konkrétní informace v textu.”* Starý a kol. (2013:7)

Jak již víme z předchozích definic, čtení nám slouží jako nástroj k získávání informací po celý život. Mohlo by se zdát, že jde o běžnou dovednost, kterou vykonáváme, aniž bychom o ní museli zdlouhavě přemýšlet před samotným užitím. Podle Kovaříkové (2010) je to ale jinak. Z vlastní zkušenosti učitelky na základní škole říká, že je důležité s žáky diskutovat o účelu čtení, aby si ho byli schopni uvědomit před jeho začátkem. Žáci by měli tedy vědět, kdy čtou pro zábavu, kvůli relaxaci, protože potřebují vyřešit

nějaký problém či kvůli vyhledávání informací. K určení účelu čtení, o kterém se zmiňujeme již v předešlých kapitolách, nám pomáhají různé typy textů (souvislé, nesouvislé). Sama autorka přiznává, že této dovednosti věnuje málo času v hodinách. Pouze několik týdnů během roku, když učí výtah a výklad. Vzápětí dodává že, i když v hodinách s žáky často něco vyhledává, žáci bohužel nemají dovednost dostatečně zautomatizovanou. Kovaříková (2010) uvádí, že existuje řada metod, které slouží k rozvoji tří základních okruhů dovedností, které jsou výzkumem PISA testované. Pokud se ve výzkumu objeví typ otázek, který po žácích vyžaduje získání určité informace z textu, je zřejmé, že se testují tyto dovednosti: orientování se v množství informací a vybrání té relevantní explicitně uvedené informace (např. telefonní číslo). Dále se testuje schopnost užít jakousi navigaci v podobě nadpisů, které pomáhají k vytvoření si přehledu o textu a nalezení správného místa výskytu potřebné informace. V tomto okruhu existují i složitější úkoly, například se jedná o nalezení synonymní informace nebo rozlišení mezi dvěma informacemi podobnými.

Kovaříková (2010) nám předkládá dvě metody, které lze využívat k rozvoji čtenářské gramotnosti. Tyto metody ukazují, jak správně a efektivně číst text s cílem nalézt v něm potřebné informace. V teoretické části můžeme najít zmínku o definici těchto metod, v praktické části se zaměříme na jejich praktické využití.

- **Skimming** – Jde o techniku zběžného čtení, při kterém se orientačně seznámíme s textem. Používá se, když chceme přečíst delší text za kratší dobu, nebo když potřebujeme zjistit, zda je pro nás text relevantní pro naše potřeby. Tímto způsobem čteme například novinové či časopisové články, než se pustíme do čtení s porozuměním. Během této techniky čtení takzvaně přelétneme text očima a podíváme se na nadpisy, podnadpisy, ilustrace, první a poslední odstavec a další organizátory v textu, abychom o textu získali určitý přehled.
- **Scanning** – Podle Kovaříkové (2010) tuto techniku používáme, když chceme v textu najít konkrétní informaci, například telefonní číslo v seznamu či slovíčka ve slovníku. Většinou dopředu víme, co konkrétně hledáme a soustředíme se pouze na nalezení odpovědi. Během skenování se zaměřujeme na autorovy nápovědy, což mohou být například čísla, písmena napsaná kurzívou, tučné písmo nebo různé styly a barvy písma.

Kovaříková (2010) se inspirovala postupem navrženým J. Allen (2004), který je podle mého názoru velice užitečný a mohl by vést k osvojení si výše zmíněných technik.

1. Žáci mají za úkol ve dvojicích přelétnout odborný text. Měli by si všimnout titulu, nadpisů, podnadpisů, tabulek, grafů, fotografií, změn písma v textu. Následně diskutují a uvažují nad tématem.
2. Druhým krokem je tabulka se třemi sloupci, kterou použije celá třída: první dojmy (first impressions), rychlá fakta (fast facts), konečné domněnky (final thoughts) a doplní své myšlenky do prvního sloupce.
3. Žáci si projdou své první dojmy a napíší do druhého sloupce několik informací
4. Znovu si projdou oba sloupce a následně určí, jaké budou pravděpodobně nejpodstatnější otázky, které budou zodpovězeny čtením. To zapíší do třetího sloupce.
5. Žáci navrhnou, kterou část je potřeba přečíst, aby našli dané informace.

### 7.3.2 Vytvoření interpretace

Podle Kramplové a kol. (2002:10) tato dovednost vyžaduje od čtenářů „*zobecnění jejich počátečních dojmů a zpracování informací logickým způsobem tak, aby tomu, co přečetli, porozuměli.*“ Úlohy s tímto zaměřením se vyznačují porovnáváním dvou a více informací a hledáním souvislostí mezi různými informačními zdroji. Při plnění úlohy je zapotřebí, aby byl čtenář schopen uvažovat o textu jako o celku, v jeho širší perspektivě. Konkrétní úlohy PISA byly například orientovány na to, zda jsou žáci schopni určit základní myšlenky textu, rozhodnout zda daná věta či nadpis dobře vystihují text, nebo vysvětlit účel mapy či grafu. Starý a kol. (2013) nazývají tuto skupinu dovedností jako *Zpracování informací* (integrate and interpret) a definují ji podobně jako Kramplová a kol., tedy, že jde o ověření celkového porozumění textu a schopnosti interpretace. Kovaříková (2010) má odlišné pojmenování, ale obsahově se od dvou předchozích autorů neliší. Druhou skupinu nazývá *Sjednocení a vysvětlení*. Pod pojmem vysvětlení se dle autorky skrývá zpracování něčeho, co není v textu explicitně uvedeno. A pojem sjednocení zahrnuje předpoklad pro porozumění soudržnosti textu, což vede k všeobecnému pochopení přečteného.

Do této skupiny Kovaříková zařadila úlohy a strategie, které napomáhají rozvíjet všeobecné porozumění textu. Uvádí tyto strategie: *Sledování porozumění* (vyjasňování slov a myšlenek), *předvídání* (přemýšlení o tom, co se stane), *spojování* (na základě předchozích znalostí), *kladení otázek*, *představování* (na základě vizuálních představ), *syntéza* (hledání hlavní myšlenky).

Kovaříková dále uvádí konkrétní úlohy, týkající se této oblasti. Například vysvětluje metodu *vysuzování z příběhu*, kdy žákům nastíní konkrétní situaci (část příběhu) a pomocí vodítek a vlastních zkušeností mají žáci za úkol vyvodit závěr příběhu či naopak říci, co danému momentu předcházelo. Další metodou je *vyvozování smyslu neznámých slov*. Cílem je dle autorky využití kontextu příběhu k rozvoji slovní zásoby.

### 7.3.3 Posouzení textu

Kramplová a kol. (2002) uvádějí, že se v rámci tohoto okruhu dovedností jedná o posouzení obsahu a dávání nalezených informací do souvislosti se svou vlastní znalostí světa nebo s informacemi nalezenými v jiném textu. Úlohy jsou typické tím, že po žácích požadují, aby obhájili vlastní názor prostřednictvím argumentů či důkazů z jiných zdrojů. Úkolem žáků je posoudit kvalitu textu, tedy strukturu textu, žánr a jazyk autora. Starý a kol. (2013) třetí okruh dovedností označují jako *zhodnocení textu* (reflect and evaluate), kam ovšem náleží stejné dovednosti, jako již byly popsány výše. Kovaříková (2010) se shoduje s oběma autory a třetí okruh označuje jako *uvažování a hodnocení*. Dominantním rysem je vytváření hypotéz na základě vlastních znalostí a zkušeností a srovnávání s ostatními informačními zdroji.

Kovaříková i k tomuto okruhu předkládá cvičení, která napomáhají k rozvoji dovedností jako například posouzení formy a obsahu textu. Popisuje úlohu s názvem „Číst jako spisovatel“, která má za cíl žáky naučit všimnout si uměleckého stylu, obsahu a procesu čtení. Žáci si dělají poznámky k jednotlivým částem textu. Mohou například využít metodu kladení otázek, propojování či usuzování. Jako další metodu autorka uvádí SPAWN. Každé písmeno je počátečním písmenem anglického slova či slovního spojení, které vytváří začátek věty. Úkolem čtenářů je věty dokončit. **S**pecial powers (zvláštní síla), **p**roblem solving (řešení problému), **a**lternative viewpoints (alternativní

úhly pohledu), **what if** (co když), **next** (další). Příklady těchto vět zní dle Kovaříkové  
zní:

S – Máš speciální sílu, použiješ ji k... Jak by se změnila....

P – Jak jinak bys vyřešil tento problém?

A – Jsi... Co vidíš? Co říkají lidé?

W – Co kdyby... Jak by se změnila ....

N – Stalo by se ... Co uděláš?

## **8 Materiály používané k rozvoji čtenářských dovedností na ZŠ**

Existuje řada materiálů, které vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti na základních školách. V České republice patří učebnice mezi nejčastěji používané materiály v hodinách českého a anglického jazyka. Metelková Svobodová (2008) uvádí výsledek výzkumu, který se uskutečnil v 18 zemích, z toho bylo 15 zemí EU a tři anglicky mluvící země a který se uskutečnil v rámci výzkumu PIRLS prostřednictvím dotazníků pro učitele. Výzkum zkoumal využívání různých zdrojů při výuce čtenářských kompetencí na základních školách. Podle autorky není příliš překvapivé, že výzkum ukázal, že se v České republice využívá při výuce čtení nadprůměrně dvou materiálů, a to učebnic a materiálů z jiných předmětů. Pojďme se tedy podrobněji podívat na možnosti učebnic, které pomáhají učitelům s rozvojem čtenářských a jiných dovedností v osmých třídách ZŠ.

### **8.1 Učebnice anglického jazyka**

Pro podrobnější rozbor textů jsem zvolila učebnici běžně používanou k výuce angličtiny na českých školách. Během souvislé praxe v rámci studia na Pedagogické fakultě JU jsem podle této učebnice učila žáky na druhém stupni ZŠ, proto jsem ji zvolila jako zástupce učebnic anglického jazyka. Jde o publikaci s názvem PROJECT. Jako cílovou skupinu jsem zvolila osmou třídu, proto jde o řadu, která je označena číslem 3. Učebnice je určena přímo pro žáky základních škol. Obsah učebnice je rozdělen do osmi lekcí a každá lekce zahrnuje čtyři oddíly, které jsou značeny písmeny A, B, C, D. Každá lekce rozvíjí čtyři základní řečové dovednosti (language skills), které jsou předpokladem ke správnému osvojení si cizího jazyka. Jsou jimi mluvení (speaking), poslech (listening), psaní (writing) a čtení (reading). V každé lekci tedy najdeme texty a následné úlohy, které vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti.

## Klasifikace textů vedoucí k rozvoji dovedností v učebnici anglického jazyka

**Celkový počet textů: 22**

### 8.1.1 Klasifikace textů podle formy

Klasifikace textů podle formy dělí texty na souvislé, které odpovídají formě „prózy“ a nesouvislé, které se dále dělí podle jejich struktury. Ta je charakteristická pro několik typů nesouvislých textů a má podobu například formuláře, reklamy či grafu. Dle Kramplové a kol. 2002 byl během výzkumu PISA kladen velký důraz na zastoupení dostatečně pestrého výběru výchozích textů a jejich typů.

Starý a kol. 2010 se zmiňují o konkrétním počtu úloh podle jejich formy. Podle autorů se v testech PISA 2009 vztahovalo 67 otázek k souvislým textům a 27 otázek se vztahovalo k textům nesouvislým. V 7 případech se jednalo o kombinaci souvislého a nesouvislého textu.

<b>Souvislé texty (forma „prózy“)</b>	<b>19</b>
<b>Nesouvislé texty</b>	<b>3</b>

V učebnici převažují souvislé texty, což je zřejmé z uvedených čísel v tabulce. Souvislé texty se nacházejí v každé lekci a jejich tematický obsah odpovídá názvům jednotlivých lekcí. Z textů je patrné, že se využívají spíše jako prostředky k uvedení nových gramatických jevů v kontextu. Souvislé texty jsou ve většině případů doplněny o úlohy, které se soustřeďují na aktivity prováděné před čtením a po čtení. Tyto aktivity vedou k rozvoji čtenářských dovedností, ale většinou se jedná o několik typů úloh, které se opakují, takže se rozvíjejí stále dokola jen některé čtenářské dovednosti. Nesouvislé texty, které by mohly být cíleně využity pro přípravu na testy PISA, jsou v učebnici pouze 3. V prvním případě se jedná o text, který je doplněn o mapu a následná úloha se zaměřuje na informace z ní čerpané. V případě většího zájmu o rozvoj dovedností, jako jsou například čerpání informací z mapy či orientace na mapě, by se dalo vytvořit více úloh k danému textu, které ovšem učebnice neposkytuje. V druhém případě jde o text, který je psán v bodech a je doplněn o ilustrace, které se přiřazují k jednotlivým

vyjádřením na téže straně. Třetím typem je text, který po čtenáři vyžaduje, aby reagoval na otázku, a tím dochází ke shromažďování osobních údajů. Jedná se tedy o typ nesouvislého textu, jehož struktura odpovídá formuláři. V učebnici se nevyskytuje žádná úloha, která by učila žáky pracovat s grafem či s tabulkou. Starý a kol. 2010 uvádí, že čeští žáci si vedli hůře během výzkumu PISA 2009 při práci s nesouvislými texty, což odpovídá výskytu nesouvislých textů v učebnici PROJECT 3.

### **Typy souvislých textů a jejich výskyt v učebnici aj**

Další klasifikace dělí texty podle rysů jednotlivých slohových postupů a útvarů, které se vyskytují v testech PISA.

<b>Vyprávění</b>	<b>8</b>
<b>Výklad</b>	<b>5</b>
<b>Popis</b>	<b>3</b>
<b>Polemický text (argumentace)</b>	<b>2</b>
<b>Instrukce (pokyn)</b>	<b>0</b>

<b>Vyprávění/výklad/popis</b>	<b>1</b>
-------------------------------	----------

V učebnici angličtiny nejvíce textů odpovídá útvarům slohového postupu vyprávěcího. Znamená to, že splňují rysy vyprávěcích postupů, například dějovou linii či časovou posloupnost. Vyprávěcí postup využívá různých funkčních stylů, například funkčního stylu prostěsdělovacího (vyprávění příhody, vzpomínky), publicistického (novinová reportáž, črta), uměleckého (v próze vyprávění se zápletkou). Podle autorů čeští žáci nejlépe zvládli úlohy, které se vztahovaly k textům slohového postupu vyprávění a dodávají, že jde o nejčastěji využívaný postup v rámci výuky literatury na základních školách. Druhým nejlépe zvládnutým typem souvislého textu byl výklad, což opět souhlasí s počtem výskytu textů tohoto typu v učebnici PROJECT 3. Během analýzy textů nebylo vždy možné jednoznačně přiřadit daný souvislý text ke konkrétním typům podle definic, které předkládá výzkum PISA. V jednom případě došlo k výskytu rysů



jak postupu vyprávění, popisu, tak útvaru výkladu v rámci jednoho textu. Tento zvláštní typ vytvořil samostatný řádek pod výše uvedenou tabulkou s výsledky. V učebnici se nenachází žádný text, který by odpovídal typu dávání instrukcí, ale v jiných učebnicích angličtiny se s touto strukturou setkáváme například ve formě pokynů k uvaření daného pokrmu.

### 8.1.2 Klasifikace podle typu dovedností

Druhým krokem byla analýza úloh podle typu testovaných čtenářských dovedností. V tabulce je zaznamenán počet jednotlivých cvičení, která se soustředí na rozvoj tří typů čtenářských dovedností testovaných výzkumem PISA.

<b>Získávání informací</b>	<b>18</b>
<b>Vytvoření interpretace</b>	<b>6</b>
<b>Posouzení textu</b>	<b>3</b>

Většina textů a následných úloh rozvíjí dovednost, která se vyznačuje získáváním informací. Úlohy mají dvojí podobu. Prvním typem jsou otázky s výběrem možností, tím druhým potom otázky, na které žáci odpovídají vlastními slovy. Ze dvou třetin se vyskytují před samotným textem. Žáci si je většinou přečtou před začátkem čtení a poté si zvolí styl čtení. Podle typu otázek volí mezi dvěma styly. Pokud otázky vyžadují rychlou orientaci v textu a nalezení konkrétních informací (například jméno postav, věk, místo bydliště...), potom volí techniku scanning. V druhém případě se jedná o zběžné čtení, kdy žák potřebuje získat celkový přehled o textu, jde tedy o druhý styl skimming. Druhým nejčastěji se vyskytujícím typem úloh jsou úlohy sloužící k rozvíjení dovednosti s názvem *vytvoření interpretace*. Tato dovednost se od té předchozí liší tím, že umožňuje celkové porozumění textu. Čtenář ji volí záměrně v případě, kdy následné úlohy vyžadují porozumění soudržnosti textu, tedy jeho všeobecné pochopení. Takto zaměřené úlohy se v učebnici nachází za samotným textem. Žák si nejprve přečte text a poté se dozvídá otázky, které jsou zaměřené na porozumění textu jako celku. Čtenář prostřednictvím úloh dokazuje, že rozumí textu a jeho vnitřním souvislostem.

Kramplová a kol. (2002) předkládají konkrétní texty a úlohy, které se zaměřují na vytváření interpretace. Příkladem takto orientovaných otázek může být: „Vymysli jiný vhodný nadpis článku; Jaký slogan (heslo, sousloví, název,...) by vystihoval téma všech čtyř příspěvků?“ Otázky v učebnici Project 3, které rozvíjí dovednost interpretace, se například ptají, zda čtenář souhlasí s názorem autora textu. „*What do you think? Do you agree with Dr Morgan?*“ (str. 21) Pro zodpovězení otázky je důležité pochopit souvislosti v textu a celkový obraz uvažování autora. Dalším typem je otázka, soustředící se na vysvětlení nadpisu, protože je velká pravděpodobnost, že žáci osmých tříd nebudou daný výraz schopni přeložit (The Couch Potato Generation). Přesné znění otázky: „*You're going to read a magazine article. Look at the picture and the title. What do you think a couch potato is?*“ (str. 20) Textů se zaměřením na dovednost *posouzení textu* se v učebnici nachází nejméně. Pouze ve třech případech by se mohlo jednat o rozvíjení dovednosti dávání informace z textu do souvislosti s vlastními zkušenostmi a znalostmi okolního světa. Jde například o úlohu, při které mají čtenáři za úkol porovnat tradici bydlení rodin ve Velké Británii s tradicí v zemi, ve které žijí. Předpokladem je znalost vlastní tradice, kterou žáci získali z jiných zdrojů. Úloha v učebnici PROJECT 3 zní: „*Read and listen to this information about families in Britain. Compare it to family life in your own country.*“ (str. 22) Posouzení textu se nemusí týkat pouze obsahu, ale i jeho struktury. V učebnici se takto zaměřená úloha nevyskytuje.

Kramlová a kol. (2002) uvádějí jako příklad otázky: „Odpovídá název textu jeho obsahu? Vysvětli svými slovy, proč ano nebo proč ne; Myslíš, že obrázky jsou v článku vhodně umístěny? Pokud myslíš, že by měly být někde jinde, napiš nebo naznač šipkou kde. Svůj názor vysvětli. Kdybys měl(a) ty tu moc, řešil(a) bys konflikty současného světa stejným způsobem, jako v době vlády krále Saula? Vysvětli svůj názor.“ V učebnici se vyskytují otázky, které se vztahují k daným tématům, a které se čtenáře ptají na jeho zkušenosti. Tyto úlohy slouží jako motivace a vzbuzují ve čtenáři zájem o přečtení textu.

### 8.1.3 Klasifikace podle typu otázek

Dalším krokem byla klasifikace úloh podle charakteru obsahovaných otázek. Jednotlivé úlohy obsahovaly vždy jeden typ otázek, který odpovídá typům ve výzkumu PISA.

<b>Otázky s výběrem odpovědi</b>	<b>4</b>
<b>Uzavřené otázky s tvorbou odpovědi</b>	<b>12</b>
<b>Otevřené otázky s tvorbou odpovědi</b>	<b>2</b>

V učebnici převažují úlohy s uzavřenými otázkami, kdy je zapotřebí bez možnosti výběru odpovědět na otázky informacemi, které se nacházejí v textu. Čtenář vyhledá vhodnou odpověď na danou otázku a zapíše ji bez vlastní iniciativy. Odpovědi mohou být tvořeny jedním slovem, větou či souvětím. Tento typ otázek se v učebnici nachází před textem a vyžaduje užití dovednosti získávání informací z textu. Odpovědi jsou předem dané a nejsou proto náročné na opravu. Druhým nejčastěji se vyskytujícím typem jsou otázky s výběrem odpovědi, ale v porovnání s uzavřenými otázkami, se v učebnici angličtiny vyskytují v nízkém počtu. Ve dvou případech jde o True/False questions, kdy se žák rozhoduje zaškrtnutím dané možnosti o správnosti tvrzení. Typ otázek s výběrem odpovědi je v testech PISA častý, ale je kombinovaný s otázkami otevřenými. Čtenář má za úkol nejprve zakroužkovat možnost Ano/Ne podle dané otázky a následně vlastními slovy zdůvodnit svůj výběr. Ve zbylých dvou případech jde o typ otázek s výběrem 4-5 možností. Tento typ se také objevuje v testech PISA velmi často. Otázky s výběrem odpovědi jsou také snadné na opravu, protože je vždy jen jedna odpověď správná. Posledním typ, tedy otázky otevřené, se v učebnici vyskytují pouze ve dvou případech. Podle mého názoru jde o nejsložitější typ, který vyžaduje pravidelné procvičování a měl by se s žáky provádět častěji. Úkolem čtenáře je vytvořit na základě přečteného odpověď vlastními slovy. Úloha testuje dovednosti, jako jsou: celkové porozumění textu, chápání souvislostí, vyjádření vlastního názoru podloženého jinými zdroji či vlastními zkušenostmi. Tento typ je nejsložitější (nejobtížnější) z hlediska opravy, ale velmi důležitý pro rozvoj čtenářské gramotnosti a vytváření si vlastního názoru na daný text.

### 8.1.4 Klasifikace aktivit před čtením (pre-reading activities)

V učebnici PROJECT 3 se vyskytují úlohy, které se z hlediska procesu čtení využívají před samotným čtením, a které mají specifickou funkci. Využití těchto aktivit je cílené a má určitý záměr. Ve většině případů jsou úlohy tvořeny otázkami, které se týkají tématu textu, ale netýkají se konkrétního obsahu. Otázky se většinou ptají žáků na vlastní zkušenosti a tím vytvářejí představu o následném textu. Hana Ždímalová (2013) se ve své disertační práci zabývá typologií „předposlechových“ aktivit (pre-listening activities) a právě její práce mi byla cenným zdrojem informací pro klasifikaci aktivit před čtením, které se od poslechových neliší. Aktivity před čtením a poslechem pomáhají čtenářům lépe porozumět textu, který po nich následuje. Díky aktivitám si žáci před čtením například ujasní význam neznámých slov či smysl čtení následného textu (reading purpose). Cílem aktivit je seznámení čtenáře s tématem a vytvoření určité představy o tématu. Čtenáři si prostřednictvím aktivit uvědomí, jaké čtenářské strategie jsou vhodné pro daný typ textu a zda už o tématu něco vědí z jiných zdrojů. Celý proces vede k lepšímu porozumění a k motivaci zjistit si k danému tématu více informací.

Ždímalová (2013) uvádí, že našla jediný zdroj, který obsahoval typologii aktivit před poslechem, je jím Underwood (1989). Autorka dodává, že zdroj patří mezi starší a je potřeba danou typologii aktualizovat podle nových obsahů moderních učebnic. Proto na základě vlastních zkušeností sestavila svou vlastní typologii aktivit, které se vykonávají před poslechem. Při zkoumání typů úloh před čtením jsem vycházela z typologie podle Ždímalové (2013:118). Následující tabulka vypovídá o výskytu jednotlivých typů úloh v učebnici PROJECT 3.

Brainstorming, představy a připomínky žáků k danému tématu.	ANO
Brainstorming, návrhy slovní zásoby k danému tématu.	ANO
Učitel seznámí žáky s neznámými slovy, která jsou pro text klíčová.	ANO

Popis obrázku a diskuse vedoucí k uvedení kontextu daného tématu textu.	ANO
Předvídání příběhu na základě obrázků.	ANO
Předvídání a odhadování odpovědí na otázky sloužící k lepšímu porozumění.	ANO
Doplnění informací do tabulky, mapy či grafu, např. zeměpisné údaje.	NE
Odvozování tématu z krátkého seznamu slovní zásoby, která se vyskytuje v textu.	NE
Odvozování tématu z předem přečteného kratšího textu.	NE
Odvození tématu z přečtení prvních vět textu.	NE
Vyprávění příběhu na dané téma textu.	ANO
Zopakování gramatických jevů týkajících se textu.	ANO
Opakování komunikačních funkcí jazyka v kontextu, např. zeptání se na cestu, popis cesty.	ANO
Volná komunikace na dané téma.	ANO

Učebnice PROJECT 3 v samém závěru obsahuje rozmanité úlohy, které skutečně vedou k rozvoji čtenářských dovedností, které jsou testované výzkumem PISA. Z předešlých tabulek je zřejmé, že se žáci prostřednictvím učebnice seznamují s dovednostmi, které zkvalitňují samotné čtení a pomáhají k lepšímu porozumění odlišně náročných textů. Žáci se mohou dále dozvědět o odlišnostech jednotlivých literárních žánrů, které

reprezentují různé styly textů. Z výsledků zkoumaných textů a úloh vyplynulo, že korespondují s výsledky výzkumu PISA 2009. Úlohy, ve kterých se žákům dařilo lépe, v učebnici převažovaly nad těmi, které žákům dělaly větší potíže.

## 8.2 Učebnice českého jazyka

Dalším krokem diplomové práce je podrobný rozbor textů a úloh v učebnici českého jazyka pro 8. ročník základní školy. Výběr učebnice byl stejně tak jako u učebnice angličtiny podmíněn jejím užíváním během souvislé praxe. Autorem učebnice je Vlastimil Styblík a kol. 2000 a mnoho škol ji používá k výuce českého jazyka. Učebnice je rozdělena do dvou větších celků. První z nich se využívá k výuce jazyka, druhá část k výuce slohu a komunikace. V první části se vyskytuje mnoho textů, které se od sebe liší strukturou, žánry či využitím. Některé texty a následné úlohy slouží pouze k naučení gramatických jevů. Téma diplomové práce se soustředí na rozvoj čtenářských dovedností, které jsou testované výzkumem PISA, proto jsem se zaměřila pouze na texty, které tyto dovednosti rozvíjejí. To znamená, že splňují kritéria, podle kterých dochází k jejich rozdělení do tabulek a jsou následovány úlohami, které se netýkají pouze mluvnických kategorií.

### 8.2.1 Klasifikace textů podle formy

V učebnici se nacházejí převážně texty souvislé, ve formě prózy či odborné literatury. Většinou se jedná o úryvky známých děl, úryvky z encyklopedií. V jazykové části se vyskytují souvislé texty, které slouží jako zdroj k výuce gramatických jevů a pravidel. Některé z nich následují úlohy, které rozvíjí čtenářské dovednosti a mohou sloužit jako příprava na testy PISA. Jazyková část obsahuje tabulky a grafická znázornění větných skladeb, ve kterých se žáci musejí orientovat. Učebnice ovšem neobsahuje nesouvislé texty, které jsou uvedené výše, tedy texty, které by žáky naučily pracovat s informacemi v tabulkách či čerpání informací z grafů. Určení počtu textů v jazykové části je celkem obtížné kvůli povaze následných úloh. Jejich prvořadým cílem není rozvoj čtenářských dovedností. V některých případech se po přečtení textu mají žáci zamyslet nad vlastní zkušeností, která se týká daného tématu. Například na straně 106 si nejprve žáci přečtou text s názvem: „*Co vím z hudby*“ a následně mají zodpovědět otázku: „*Jaká hudba se*

*líbí vám?, Pokuste se něco vypovědět o vašem oblíbeném zpěvákovi, zpěvačce nebo skupině a užíjte přístavkové konstrukce.“* Žáci se díky této úloze zamyslí nad vlastní zkušeností a tím dochází k propojení obsahu textu s informacemi z jiných zdrojů. Text ovšem nesplňuje rysy žánrů, které se vyskytují v testech PISA. Častým úkolem je vytvoření vyprávění na stejné či podobné téma přečteného. Žáci si tak mohou uvědomit, jak postupovat při vypravování a jaké rysy jsou pro tento žánr typické. Ve dvou případech jsou žáci vyzváni, aby dovyprávěli příhodu podle vlastní fantazie. Vždy se však musejí řídit danou gramatikou a splňovat předem určené podmínky. Například mají využívat věty hlavní v odporovacím vztahu.(str. 135) K rozvoji čtenářských dovedností dochází ve druhé části učebnice, která využívá texty různých žánrů k prezentaci různých slohových a komunikačních postupů. Zde je možné třídit texty podle jednotlivých kritérií podobně jako texty v učebnici angličtiny.

### **Celkový počet textů: 23**

V učebnici českého jazyka ve slohové části se nachází 23 textů, které lze klasifikovat podle kritérií výzkumu PISA. Jedna z klasifikací se týká dělení textů na texty souvislé a nesouvislé.

<b>Souvislé texty</b>	<b>23</b>
<b>Nesouvislé texty</b>	<b>0</b>

Ve slohové části se žáci seznamují pouze se souvislými texty, které jsou tvořeny úryvky známých děl. (Poláček, Vančura, Procházková, Halas, Šmahelová...). Stejně jako v učebnici angličtiny souvislé texty převažují nad texty nesouvislými. V učebnici angličtiny jsme ovšem našli alespoň 3 texty, které se vyznačují rysy nesouvislých textů podle výzkumu PISA. Ve slohové části se bohužel nevyskytuje žádný text, který by zahrnoval práci s tabulkou či grafem či formulářem. Žáci osmých tříd se tedy prostřednictvím učebnice nenaučí čerpat informace z nesouvislých textů ani vyplnit formulář či jiný dokument podobné struktury. Je tedy zřejmé, že v osmé třídě nedochází v rámci učebnic k rozvoji čtenářských dovedností, které dělaly žákům největší potíže během testování v roce 2009, jak je již uvedeno výše v předešlé kapitole.

## Typy souvislých textů a jejich výskyt v učebnici čj

Ve slohové a komunikační části se žáci setkávají s různými typy souvislých textů. Určit typ textu není složité, neboť je tato část rozdělena obsahově podle různých žánrů. V učebnici se žáci seznamují s žánry A) charakteristika literárních postav, B) subjektivně zabarvený popis (líčení), C) výklad, D) výtah, E) úvaha. Do tabulky jsou zahrnuty pouze texty, které odpovídají jednotlivým typům podle výzkumu PISA. Podle dělení souvislých textů dle výzkumu PISA se v učebnici nachází:

<b>Vyprávění</b>	<b>8</b>
<b>Výklad</b>	<b>7</b>
<b>Popis</b>	<b>3</b>
<b>Polemický text (argumentace)</b>	<b>2</b>
<b>Instrukce (pokyn)</b>	<b>0</b>

Klasifikace podle typu souvislého textu je v učebnici českého jazyka odlišná od klasifikace souvislých textů v učebnici angličtiny. V učebnici angličtiny se nacházejí texty různých žánrů, rozmanitých témat a funkcí, ale jejich uspořádání z hlediska slohových postupů není zdůrazňována, jako je tomu v učebnici českého jazyka. V tabulce jsou tedy zahrnuty texty, které odpovídají jednotlivým slohovým postupům, které se vyskytují v testech PISA, ale práce s těmito texty často primárně nevede k rozvoji třech typů čtenářských dovedností testovaných výzkumem PISA.

Texty a úlohy jsou v učebnici voleny tak, aby si žáci osvojili dané slohové postupy. V některých případech se jedná o úlohy, které po žácích vyžadují přepracování daného textu na jiný slohový útvar. Konkrétní otázky v učebnici ve slohové části zní: „*Přečtěte si následující text a přepracujte ho, aby vznikl výklad. Využijte údaje z textu, avšak text přebudujte tak, že přestavíte věty, pozměníte slovní zásobu, vypustíte to, co nepatří do výkladu.*“ (str. 168) Žáci si prostřednictvím textů a úloh osvojí prostředky konkrétních



stylů, ale během práce s nimi nedochází k rozvoji čtenářských dovedností, které se testují výzkumem.

Učebnice neklade dostatečný důraz na porovnávání různých textů z hlediska jejich struktury. Z výsledků v tabulce víme, že nejvyšší počet tvoří texty typu vyprávění a výkladu, a že v ostatních případech je počet zanedbatelný a funkce textů nedostatečně využita.

Pouze práce s rozmanitými typy textů a úloh v hodinách českého jazyka pomáhá žákům s lepší orientací během čtení textů, které tvoří základ pro testování čtenářských dovedností ve výzkumu PISA. Kramplová a kol. 2002 uvádějí, že výzkumy PISA věnovaly při vytváření úloh velkou pozornost výběru rozmanitých textů a kladly důraz na zastoupení různých typů textů souvislých i nesouvislých. Z tohoto důvodu je práce s texty v učebnici nedostačující. Pokud bychom chtěli žáky na testy připravit v hodinách češtiny, bylo by nezbytné zařadit do výuky českého jazyka i jiné výukové materiály. Například novinové články, texty reklam, formuláře, grafy či tabulky a pracovat s nimi tak, jak to vyžadují mezinárodní testy.

I přesto, že ve většině případů se v učebnici setkáváme s úlohami odlišnými od úloh ve výzkumu, je možné nalézt ve slohové části úlohy rozvíjející čtenářské dovednosti, které lze klasifikovat podle konkrétních znaků úloh vyskytujících se ve výzkumu. Počty jednotlivých typů jsou zaznamenány výše v tabulce a ukazují, že v učebnici převažují texty slohového postupu vyprávění a texty výkladové, které patří k funkčnímu stylu odbornému. V učebnici českého jazyka tedy převažují souvislé texty stejných slohových postupů, jako v učebnici anglického jazyka. Ve výše uvedené tabulce jsou zahrnuty tři texty, ve kterých se objevuje slohový postup popisný. Popis je zde vnímán jako soubor konkrétních prvků, které se musejí v takto zaměřeném textu objevit. V tomto případě jde tedy o formální stránku. Obsahová stránka je odsunuta do pozadí, ale nezapomíná se na ni. Následné otázky dokazují toto tvrzení. Příklad otázek následujících po textu, který je zaměřen na popis, zní: „*Vyhledejte jazykové prostředky, kterými Jan Neruda charakterizoval doktora Heriberta, a všimněte si úlohy přirovnání v charakteristice.; Čím se liší jazyk Jana Nerudy v slovech, slovních spojeních, obratech, tvarech a v pořádku slov od dnešního jazyka?*“ (str. 147) Jedna otázka v rámci stejného textu vede k rozvoji čtenářských dovedností, které jsou klíčové pro výzkum. Zní takto: „*Sledujte,*

*jak souvisí vzhled a chování doktora Heriberta s jeho povahovými vlastnostmi. Doložte, jaké bylo jeho řečové chování.*“ (str. 147) Úloha vyžaduje nalezení konkrétních informací z textu a jejich znění žáci musejí doložit. Žáci se prostřednictvím těchto úloh učí, jaké informace z textu zvolit, aby odpověděli co nejpřesněji na položenou otázku. Úlohy v testech PISA často obsahují otázky, které začínají slovy: *Vysvětli..., vymysli..., souhlasíš s tím, že..., zdůvodni vlastními slovy..., myslíš, že..., vyjmenuj..., vyznač....* Kramplová a kol. (2002:126-143) Mezi polemické texty lze uvést typy textů z učebnice, které se nacházejí v úseku věnovanému slohovému postupu úvahovému. Ve dvou textech se vyskytuje typický rys polemických textů, kterým je argumentace autora. Cílem polemiky je vyvrátit názor, případně ho odborně či lidsky zpochybnit. V učebnici se nevyskytují souvislé texty typu poskytování instrukcí, stejně tak tomu bylo v učebnici angličtiny.

### 8.2.2 Klasifikace podle typu dovedností

Ve slohové části učebnice lze zkoumat úlohy podle typu testovaných dovedností. Klasifikaci podléhaly pouze ty úlohy, které se vyznačovaly rozvíjením tří čtenářských dovedností testovaných výzkumem PISA.

<b>Získávání informací</b>	<b>6</b>
<b>Vytvoření interpretace</b>	<b>11</b>
<b>Posouzení textu</b>	<b>6</b>

V tabulce jsou zahrnuty pouze ty úlohy, které splňovaly požadavky diplomové práce a cíleně rozvíjely čtenářské dovednosti podle výzkumu PISA. Podle výsledků uvedených v tabulce je zřejmé, že učebnice poskytuje ve dvou případech stejný počet úloh. V jednom případě je počet úloh o něco vyšší. Jde o úlohy rozvíjející čtenářskou dovednost *vytvoření interpretace*. Úlohy se velmi podobají. Mají formu uzavřených otázek a nacházejí se za textem. Úkolem žáků je tedy nalézt informace, které lze vyčíst z textu a z jeho celkového porozumění vytvořit vlastními slovy odpovědi na dané otázky pod textem. Většinou vyžadují odpovědi tvořené jednou větou či souvětím. Příklady úloh v učebnici českého jazyka ve slohové části zní: „*Co se dočítáme o jejich*

*vlastnostech a jak nás s nimi autorka seznamuje?* (str. 148); *Srovnajte vztah ke kraji vyjádřený v úryvcích z tvorby F. Halase a E. Horelové. Porovnejte vyjadřování obou autorů a rozdíly vysvětlete.* (str. 158); *Jak pisatelka představuje řeku a topol? Doložte své mínění.*“ (str. 160) Výše uvedené příklady rozvíjejí čtenářské dovednosti, které slouží ke srovnávání dvou a více informací v textu a pochopení záměru autora, což je typické pro rozvíjení čtenářské dovednosti, která se soustředí na celkové porozumění. Žáci mají v těchto úlohách prokázat, že pochopili souvislosti, tedy celkový význam přečteného textu. Kramplová a kol. 2002 uvádějí úlohy se stejným zaměřením, které byly sestaveny na základě znění úloh ve výzkumu PISA: *„Autor mluví o „rivalitě dvou národů, které rozděluje společný jazyk“. Můžeš vysvětlit, co měl autor tímto výrokem na mysli?* (str. 129) Dalším typem úloh sloužící k rozvoji dovednosti *vytvoření interpretace*, jsou úlohy, které se zaměřují na posouzení vhodnosti nadpisu či jeho vytvoření. V učebnici českého jazyka je jedna úloha, která vyzývá žáky, aby vymysleli název pro daný text. Přesné zadání zní: *„Vymyslete název pro následující úryvek z žákovské slohové práce.*“ (str. 160) Podobné znění úloh uvádějí Kramplová a kol. 2002: *„Podívej se na místo, kde jsou v textu otazníky. Chybí tam titulek. Jak bys tuto poslední část textu otitulkoval(a)?* (str. 127); *Vymysli jiný vhodný nadpis článku.*“ (str. 131) Aby žák mohl podobné úlohy řešit, musí nejprve pochopit obecný význam textu. Tyto úlohy vyžadují využití čtenářské strategie, která se v anglosaské tradici nazývá *skimming*.

Úlohy rozvíjející dovednost *získávání informací* z textu, se v učebnici nacházejí v šesti případech. Úlohy po žácích vyžadují, aby našli konkrétní informaci v textu, což je hlavní rys této čtenářské dovednosti podle její definice ve výzkumu PISA. Konkrétní úloha, která žáky vyzývá k nalezení určité informace v textu v učebnici českého jazyka, zní: *„Najděte příklady dětského napodobení řeči dospělých.* (str. 155); *Co se z dopisu dovídáme o zevnějšku Jany Tománkové?; Které další postavy v ukázce vystupují a jaký mají vztah k hlavní postavě?*“ (str. 148) Poslední dovedností je *posouzení textu*. Dovednost je v učebnici rozvíjena prostřednictvím šesti úloh. Úlohy se týkají posouzení textu na základě vlastních zkušeností. Úlohy jsou umístěné před i za textem a převažuje u nich forma otevřených otázek. Žáci odpovídají na otázky převážně svými slovy bez ohledu na konkrétní tvrzení v textu. Příkladem úloh v učebnici jsou otázky typu: A) před textem: *„Přečtěte si úryvek z lyrické prózy Františka Halase Já se tam vrátím a*

*povězte, jakým dojemem na vás zapůsobil.* (str. 157); *Přečtěte si část úvahy o chování a vyjádřete svůj názor na tento problém.*“ (str. 175) Obě úlohy směřují k posouzení obsahu textu z pohledu žáků na základě vlastních zkušeností. Pomocí otázek se žáci učí, jak zvládnout vyjádřit svůj názor k danému tématu na základě vlastní argumentace. B) za textem: *„Jakou formu volí autor pro vyprávění příběhu?; Porovnejte Vančurův styl (sloh) a obsah úryvku.* (str. 155); *Všimněte si, jak je text rozčleněn. Proč je takto rozčleněn?”* (str. 165) Otázky, které se nacházejí za textem, se věnují struktuře textu, žánru a jazyku autora. V prvním případě je tedy úkolem žáků posoudit text z hlediska obsahu, v druhém případě z hlediska struktury, žánru.

### 8.2.3 Klasifikace úloh podle typu otázek

I v této části podléhaly klasifikaci pouze úlohy tvořené otázkami, které mají společné rysy s otázkami vyskytující se ve výzkumu PISA. To znamená, že se s nimi shodují ve formě a vedou ke stejnému cíli, tedy že rozvíjí čtenářské dovednosti. Texty v učebnici českého jazyka jsou následovány různými typy úloh, které jsou tvořeny různými typy otázek. Po celkové klasifikaci se úlohy omezily pouze na dva typy otázek, které se objevují ve výzkumu PISA. Jsou to uzavřené otázky s tvorbou odpovědi a otevřené otázky také s tvorbou odpovědi.

<b>Otázky s výběrem odpovědi</b>	<b>0</b>
<b>Uzavřené otázky s tvorbou odpovědi</b>	<b>11</b>
<b>Otevřené otázky s tvorbou odpovědi</b>	<b>10</b>

V učebnici českého jazyka ve slohové části se nenachází žádný typ úlohy, který žákům poskytuje možnost ve formě výběru odpovědí. Ostatní úlohy jsou tvořené otázkami uzavřenými a otevřenými. Z tabulky je zřejmé, že počet úloh je téměř totožný. V jedenácti případech se jedná o typ, kdy mají žáci za úkol vyhledat informace z textu a vlastními slovy vytvořit odpověď na danou otázku. Prostřednictvím uzavřených otázek se žáci učí, jak správně formulovat věty, aby co nejpřesněji odpověděli na otázky. Úlohy se vždy týkají jednotlivých textů a vyskytují se před texty i za nimi. Příklad

uzavřených otázek v učebnici českého jazyka zní: „*Co se z dopisu dovídáme o zevnějšku Jany Tománkové?; Které další postavy v ukázce vystupují a jaký mají vztah k hlavní postavě?* (str. 148); *Užívá autor nespisovné prostředky? Pokud ano, vyhledejte je a uvažujte o jejich funkci v textu.*“ (str. 155)

Druhým nejčastějším typem otázek jsou otázky otevřené. V porovnání s výskytem otevřených otázek v učebnici angličtiny, se v učebnici českého jazyka nachází ve vysokém počtu. Otázky se skládají ze dvou částí. První část je tvořena otázkou a druhá část žáky vyzývá, aby své tvrzení vysvětlili či zdůvodnili. Konkrétní formulace v učebnici českého jazyka zní: „*Porovnejte vyjadřování obou autorů a rozdíly vysvětlete.; Co můžete podle způsobu vyjadřování říci o postavě, která v úryvku z knihy E. Horelové tak pěkně popsala svá oblíbená místa? Pokuste se svůj názor zdůvodnit.* (str.158); *Jak pisatelka představuje řeku a topol? Doložte své mínění.*“ (str. 160)

V učebnici českého jazyka se nevyskytují úlohy, které se využívají před čtením, proto zde chybí jejich klasifikace, která se objevila v předchozí části rozboru učebnice angličtiny. Je to způsobeno tím, že se v učebnici českého jazyka klade menší důraz na obsah a téma jednotlivých textů. Žáci si tak neprocvičují spojování vlastní zkušenosti s tématem daného textu. Tyto aktivity v některých případech ani použít nelze, neboť jsou texty tvořeny úryvky známých děl a nebylo by se možné zeptat na podobné zkušenosti ze života a tím navodit téma článku, jak tomu bylo v učebnici angličtiny.

## 9 ZÁVĚR

Tématem této diplomové práce byl *Rozvoj čtenářských dovedností v anglickém jazyce na 2. stupni základních škol (ve vztahu k rozvoji čtenářských dovedností v mateřském jazyce)*, tedy ve vyučování anglického a českého jazyka na základních školách.

Cílem práce bylo zjistit, zda je možné prostřednictvím učebnic anglického a českého jazyka cíleně rozvíjet čtenářské dovednosti v 8. ročníku ZŠ, díky nimž mohou žáci dosáhnout lepších výsledků v testech PISA. V této diplomové práci jsem se zabývala analýzou textů a úloh v učebnicích anglického a českého jazyka na pozadí analýzy textů a úloh výzkumu PISA, a to z toho důvodu, že z dosavadních výsledků v rámci čtenářské gramotnosti vyplývá, že čeští žáci v porovnání s ostatními zeměmi dosahují průměrných až podprůměrných výsledků. Dále jsem zjišťovala, jakými způsoby co nejefektivněji rozvíjet čtenářské dovednosti žáků a jaké typy metod a úloh k tomu využívat. Dalším záměrem této práce bylo zjistit, zda úlohy v učebnicích podporují přenášení čtenářských dovedností z mateřského jazyka do jazyka anglického, za předpokladu že víme, že čtenářské dovednosti v mateřském jazyce a v cizím jazyce jsou spolu úzce spjaty, že žák, který je dobrým čtenářem v mateřském jazyce, si přenáší své čtenářské dovednosti i do jazyka cílového.

V teoretické části byl podán teoretický podklad pro část praktickou v podobě klasifikace úloh výzkumu PISA. Ten následně přispěl k analýze textů, otázek a čtenářských dovedností v učebnicích českého a anglického jazyka. Současně zde byly zmíněny možnosti využití učebnic k rozvoji čtenářských dovedností a předloženy další příklady úloh vedoucí ke stejnému cíli.

Analýza učebnic v praktické části diplomové práce prokázala výskyt vhodných typů otázek, které vedou k rozvoji konkrétních čtenářských dovedností testovaných výzkumem. V učebnici angličtiny se vyskytují všechny typy otázek. Největší počet otázek zastupují otázky uzavřené, které rozvíjí dovednost získávání informací z textů. Tato dovednost byla nejčastěji rozvíjenou čtenářskou dovedností v učebnici angličtiny. Nejméně rozvíjenou dovedností je dovednost posouzení textu, která je využívána k zodpovězení otázek otevřených. Ty se vyskytují v učebnici nejméně. Analýza textů ukázala, že v učebnici převažují texty souvislé s nejčastějším typem slohového postupu

vyprávění a výklad. Nejméně častým bylo dávání instrukcí. V učebnici angličtiny byl vysoký počet úloh, které slouží jako prostředek k uvedení tématu a které se vykonávají před čtením textu.

V učebnici českého jazyka se vyskytují vhodné úlohy ve slohové části. Zde se vyskytují vhodné typy otázek rozvíjející čtenářské dovednosti. Nejčastějším typem byly otázky uzavřené, které rozvíjí čtenářskou dovednost *Získávání informací*. Podobný počet tvoří otázky otevřené, které v učebnici rozvíjí dovednost vytvoření interpretace a posouzení textu. V učebnici se nevyskytují žádné otázky s výběrem odpovědí. V učebnici českého jazyka se nevyskytuje žádný nesouvislý text, všechny texty jsou souvislé. V učebnici se dále nevyskytují žádné texty, které by vedly k uvedení daného tématu.

Prostřednictvím analýzy učebnic jsem dospěla k závěru, že v obou učebnicích se vyskytují úlohy vedoucí k rozvoji čtenářských dovedností testovaných výzkumem PISA. Obě učebnice poskytují různé typy otázek a textů, které se objevují v testech PISA, ale počet nesouvislých textů v obou učebnicích je nedostačující. V učebnici českého jazyka se nevyskytuje žádný. Dalším nedostatkem je nízký počet úloh vedoucí k rozvoji čtenářské dovednosti *Posouzení textu* v učebnici angličtiny.

Druhým stanoveným cílem bylo odhalit možnosti propojování a využívání čtenářských dovedností v mateřském a cizím jazyce. V učebnici českého jazyka se nesetkáváme s pojmy, jako je zběžné čtení sloužící k vyjádření hlavní myšlenky textu (skimming) a čtení, které slouží k vyhledání konkrétní informace z textu (scanning). Tyto dvě čtenářské strategie jsou testované úlohami výzkumu PISA a jsou klíčové pro dosažení dobrého výsledku. S nacvičováním těchto dvou dovedností se setkáváme při odpovídání na otázky v učebnici angličtiny, a to v úlohách, které se vyskytují téměř před každým textem. Žáci nemusejí znát názvy strategií. Pokud je mají zautomatizované například prostřednictvím úloh v učebnici angličtiny, umějí je následně používat při čtení jiných textů. V učebnici českého jazyka nedochází k procvičování těchto strategií v tak velké míře a podle mého názoru jsou otázky často formulovány tak, že žáci nerozpoznají, že tuto strategii mají v daném případě použít. Texty v učebnici českého jazyka rovněž neusnadňují jejich využívání, neboť se jedná o úryvky z děl, které sice odpovídají jednotlivým slohovým postupům, ale často jsou pro žáky nezáživné a neposkytují informace, které by vyžadovaly využití výše uvedených strategií. Pokud bychom chtěli

rozvíjet tyto strategie, museli bychom v hodinách českého jazyka pracovat i s jinými tištěnými zdroji informací. Je pravdou, že žáci, kteří jsou dobrými čtenáři v mateřském jazyce, si přenáší čtenářské dovednosti do jazyka cílové. Je otázkou, zda je možné uplatnit tuto schopnost vhodným vedením i opačným směrem, a zda by to následně přispělo k lepším výsledkům v testech PISA. Myslím si, že kdyby docházelo k vědomému využívání těchto strategií v hodinách anglického i českého jazyka, tak by se celkově zvýšila úroveň čtení s porozuměním a schopnost kritického posuzování textů, což dělalo žákům v předešlých letech v rámci výzkumu PISA velké potíže.



## 10 RESUMÉ

The main theme of this diploma thesis was *Developing Reading Skills in English in Lower Secondary School Pupils (in relation to the development of reading skills in their mother tongue)* i.e. in Czech and English languages teaching at lower secondary schools. The main goal of the diploma thesis was to discover if it is possible to develop reading skills through the English and Czech coursebooks. The thesis is divided into theoretical and practical part.

The thesis was focused on analysing texts and exercises in coursebooks of the Czech and English languages in relation to the analysis of the texts and exercises of the PISA study. The results of Czech pupils were below the average.

The theoretical part deals with finding out the most effective ways how to develop reading skills at lower secondary schools and which methods and exercises should be used for improvement. In this part the theoretical base was used as the basis for the practical part and there were mentioned the possibilities how to use exercises from the coursebooks for developing reading skills.

The analysis of the coursebooks in the practical part showed that there are exercises that are appropriate for developing reading skills.

In the English coursebook there are all types of questions used in PISA. The most frequent questions are the closed-ended questions. These questions develop the reading skill of *retrieving information* from a text. The least frequent questions are the open-ended questions that develop the reading skill of *evaluating a text*. The most frequent types of the texts in the coursebook are a narration and an interpretation. There is not any text of giving instructions. In the English coursebook there are a lot of pre-reading activities.

In the Czech coursebook there are also appropriate exercises that develop reading skills. The most frequent questions are closed-ended questions that develop the reading skill of *retrieving information* from a text. The open-ended questions are also there and they develop the reading skill of *evaluating a text*. In the book there isn't any type of multiple-choice questions. All texts are coherent. There are not any pre-reading

activities. Through the analysis I discovered that in both coursebooks there are exercises that lead to developing reading skills. There are also included several types of questions and texts. On the other hand the number of incoherent texts is limited. In the Czech coursebook there is not a single one. In the English coursebook only a low number of exercises lead to developing the reading skill of *evaluating texts*.

The next goal of the thesis was to reveal the possibilities of transferring and using reading skills in mother tongue and foreign language. Only in the English coursebook we can learn about two reading strategies, about skimming and scanning. These two strategies are examined by the study PISA and they are very important for gaining good results. Pupils can learn how to skim and scan the text through the exercises in the English coursebook. Exercises like this are in almost each text in the book. Pupils sometimes do not know the names of the strategies but they are able to use them. If the strategies are automatic pupils can use them when reading different types of texts.

The exercises in the Czech coursebook are not focused on developing the two reading strategies. In my opinion it is not possible to develop these two strategies in the book because of the formulations of the exercises and also because of the improper contents of the texts. Some themes of the texts are uninteresting and they do not require using these strategies. If we would like to work with the strategies we would have to work with different sources of information during Czech language teaching. It is true that good readers in the mother tongue are also good readers in a foreign language. They can transfer reading skills. The question is if it is possible to use the gained reading skills of a foreign language in the mother tongue and if it leads to better results in the PISA study. I think that conscious using of the strategies would lead to improving the ability to read with comprehension and think critically about the texts, which was the weakest side of our pupils.

## 11 BIBLIOGRAFIE

### Literatura

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 6 s. ISBN 978-80-87000-41-0

ALTMANOVÁ, Jitka a Ondřej HAUSENBLAS a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Studio Trinity, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4

HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Olomouc: Books Print, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. s. 121 ISBN 80-7178-303-X.

HARTLEY, Jenny. *The Reading Groups Book*. New York: Oxford university press, 2002. ISBN 0-19-925596-2.

HEAD, Katie a Pauline TAYLOR. *Readings in Teacher Development*. Great Britain: The Bath Press, 1997. ISBN 0 435 240552.

HEDGE, Tricia. *Using readers in language teaching*. London: ELTS, 1985. ISBN 0-333-33388-8.

HUTCHINSON, Tom. *PROJECT 3*. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-436532-8.

KELBLOVÁ, Lucie. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání*. Praha: AMOS, 2006. ISBN 80-211-0524-0.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi. Kritické listy*. *Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. 2007, č. 27, s. 4-6. ISSN

KRAMPLOVÁ, Iveta. *Netradiční úlohy: aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

MARTINEC A KOL., Lubomír. *Co umí čeští žáci: výzkum PISA*. Praha: TAURIS, 2008. ISBN 978-80-211-0555-3.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.

METODICKÝ PORTÁL RVP. *Metodický portál www.rvp.cz*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008. ISBN 978-80-87000-18-2.

MURPHY, Dermot a Janelle COOPER. *Getting the Message: A reading course for schools*. Great Britain: Cambridge University Press, 1995. ISBN 0 521 42298 1.

MURPHY, Dermot a Janelle COOPER. *Getting the Message: A reading course for schools*. Great Britain: Cambridge University Press, 1995. ISBN 0 521 48483 9.

PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav; BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6

POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *PIRLS 2011: Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0607-9.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-2858-0.

SHORT, Mick. *Reading, analysing and teaching literature*. United States of America: Longman inc., New York, 1988. ISBN 0-582-29157-7.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SMITH, Frank. *Reading*. 2. vyd. Great Britain: University Press, 1985. ISBN 0 521 31285 X.

STARÝ A KOL., Karel. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905370-2-6.

STRAKOVÁ, Jana. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

STYBLÍK A KOL., Vlastimil. *Český jazyk pro 8. ročník ZŠ*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2000. ISBN 80-7235-126-5.

SVAZ KNIHOVNÍKŮ A INFORMAČNÍCH PRACOVNÍKŮ ČR. *Čtenářství, jeho význam a podpora*. Praha: Aktuality SKIP, 2008. ISBN 80-85 851-18-0.

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: OFTIS, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.

THORNBURY, Scott. *An A-Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts*. Macmillan Education, Oxford. 2006. ISBN 978-1-4050-7063-8.

TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy*, České Budějovice: PedF, 1991, ISBN 70-40-019-06.

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAN RIEL, Rachel a Olive FOWLER. *Opening the book: finding a good read*. West Yorkshire: Bradford Libraries, 1996. ISBN 0-907734-47-2.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení v kurikulu všeobecného vzdělávání*. Orbis scholae, 2007. ISSN 1802-4637.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku: Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Paido : Brno, 2007a. ISBN 978-80-7315-155-3.

WALLACE, Catherine. *Reading: A scheme for teacher education*. New York: Oxford University Press, 1992. ISBN 0 19 437130 1.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

WILDOVÁ, Radka. (ed). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : PF UK, 2002. ISBN 80-7290-103-6

## Internetové zdroje

HAUSENBLAS, Ondřej. Které strategie pro čtení s porozuměním používáte?. *Kritické myšlení* [online]. 2001 [cit. 5. 9. 2013]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/prectetesi.php?co=texty/strategieprocteni>

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ* [online]. Brno, 2008. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/14647/pedf\\_d/VN\\_disertace.pdf](http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf). Disertační práce. Masarykova univerzita.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ a Miloš ŠLAPAL. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl každého žáka. In: [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2013-10-02]. Dostupné z: [http://www.ptac.cz/data/Ctenarska\\_gramotnost\\_jako\\_vzdelavaci\\_cil\\_pro\\_kazdeho\\_zaka.pdf](http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf)

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. Čtenářská gramotnost: 3. díl. [online]. 2010 [cit. 2013-06-09]. Dostupné z: <http://cteni.blogy.rvp.cz/2010/04/11/k-tematu-mesice-ctenarska-gramotnost-3/>

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. *Metodický portál*, Články: „Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?“ [online]. 18. 01. 2006.[cit.12. 11. 2013.]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOSTPROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>>.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9. 2013).* Praha, 2013. Dostupné z: <http://www.zsprahapetrovice.cz/doc/2013-ramcovy-vzdelavaci-program.pdf>

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina a kol.: *Metodika čtenářství*. Praha 2012. (materiál vzniklý v rámci projektu Jak efektivně vyučovat průřezová témata a zároveň rozvíjet čtenářství.) [online] [cit. 2013-08-10]. Dostupné z www: <[http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs\\_210.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_210.pdf)>

ŠLAPAL, Miloš., KOŠŤÁLOVÁ, Hana. A HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC 2012. [online] [cit. 2013-18-09]. Dostupné z www: <[http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)>

*TDKIV – Česká terminologická databáze z oblasti knihovnictví a informační vědy (bázeKTD)*[online]. 2002. Praha : Národní knihovna České republiky, Odbor knihovnictví, c2002,Dostupný z: [http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc\\_number=000004068&local\\_base=KTD](http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000004068&local_base=KTD)

VLČKOVÁ, K. Strategie učení v kurikulu všeobecného vzdělávání. *Orbis scholae* [online]. 2007b, roč. 1, č. 1, s. 82–91. ISSN 1802-4637., dostupné z: (<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0029.pdf>)

Vzdělávací program Obecná škola. Praha : VÚP, 2006. [cit. 10. 9. 2013]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/clanek/244>

WHITCROFT. Čtenářské strategie. [online]. 2011, 23. díl [cit. 2013-15-02]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-23>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie: Jak učit strategie (obecný popis jednotlivých fází). [online]. 2010, 3. díl [cit. 2013-15-02]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-3>

ŽÁK, Vojtěch. Metody a formy výuky. Hospitační arch. Praha: Národní ústav pro vzdělání, 2012. [online]. ISBN: 978-80-87063-61-3, dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/11\\_Metody\\_a\\_formy\\_vyuky.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/11_Metody_a_formy_vyuky.pdf)

ŽDÍMALOVÁ, Hana. *Předposlechová fáze ve výuce poslechu u dospělého žáka na úrovni A2-B1*. Praha, 2013. Disertační práce