



# Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce českého jazyka na 2. stupni základní školy

## Bakalářská práce

*Studijní program:*

B7507 Specializace v pedagogice

*Studijní obory:*

Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání

Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání

*Autor práce:*

**Kateřina Horylová**

*Vedoucí práce:*

doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury





## Zadání bakalářské práce

# Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce českého jazyka na 2. stupni základní školy

*Jméno a příjmení:* **Kateřina Horylová**  
*Osobní číslo:* P17000555  
*Studijní program:* B7507 Specializace v pedagogice  
*Studijní obory:* Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání  
Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání  
*Zadávací katedra:* Katedra českého jazyka a literatury  
*Akademický rok:* **2018/2019**

### Zásady pro vypracování:

Cílem práce je navržení konkrétních metod a postupů výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ vedoucích ke zvýšení čtenářské gramotnosti. Práci bude tvořit:

Teoretická část

1. Vymezení pojmu čtenářská gramotnost.
2. Popis aktuálního stavu a stanovení kritických míst.
3. Charakteristika postupů a metod vedoucích k rozvoji čtenářské gramotnosti ve výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ.

Empirická část

4. Vstupní test čtenářské gramotnosti a jeho vyhodnocení.
5. Návrh metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost.
6. Aplikace metod a ověření jejich efektivity.

Závěry

1. Zhodnocení přínosu navržených metod.
2. Výhledy pro didaktickou praxi.

*Rozsah grafických prací:*  
*Rozsah pracovní zprávy:*  
*Forma zpracování práce:*  
*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická  
Čeština



### **Seznam odborné literatury:**

- DOLEŽALOVÁ, J. Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech, Pedagogická fakulta univerzity Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 96 s. ISBN 80-7041-115-5
- DOLEŽALOVÁ, J. Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní. Hradec Králové, Gaudeamus, 2001, ISBN 80-7041-100-7.
- HAVEL, J. NAJVAROVÁ, V. Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ, Masarykova univerzita Brno, 2011, ISBN 978-80-210-5714-2
- HOMOLOVÁ, K. Čtenářská propedeutika, Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009, 978-80-7368-657-4
- METELKOVÁ, SVOBODOVÁ R. Čtenářská gramotnost – cesta ke vzdělávání, Ostravská univerzita v Ostravě, 2012, ISBN 978-80-7464-219-7
- ŠEBESTA, K. Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0948-7
- PIRLS 2011, TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College, 2009. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010, 978-80-211-0607-9
- VICHERKOVÁ, D. Pohled na úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků v Moravskoslezském kraji. Ostrava: Ostravská univerzita, 2018, ISBN 978-80-7599-045-7.

*Vedoucí práce:*

doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.  
Katedra českého jazyka a literatury

*Datum zadání práce:*

30. dubna 2019

*Předpokládaný termín odevzdání:*

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

prof. PhDr. Oldřich Uličný, DrSc.  
vedoucí katedry

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

29. června 2020

Kateřina Horylová

## **Poděkování**

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucí bakalářské práce doc. PhDr. Jasně Pacovské, CSc. za cenné rady, ochotu a trpělivost při řešení bakalářské práce.

Děkuji své rodině a přátelům za podporu v průběhu studia.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá čtenářskou gramotností. V teoretické části jsou charakterizovány termíny jako čtenářská gramotnost, čtenářství, čtení, čtenář. Na čtenářskou gramotnost je nahlíženo i z pohledu Rámcového vzdělávacího programu. Pozornost je zaměřena i na mezinárodní výzkumy, které se zabývají úrovní čtenářské gramotnosti. Zahrnuty jsou i metody rozvoje čtenářské gramotnosti.

Empirická část se zaměřuje na úroveň čtenářské gramotnosti žáků druhého stupně základní školy. Cílem je vytvoření pracovních listů, které úroveň čtenářské gramotnosti ověří a zároveň vyhodnocení stanovených hypotéz. Podle výsledků z pracovních listů jsou navrženy metody na zlepšení čtenářské gramotnosti.

**Klíčová slova:** čtenářská gramotnost, čtení s porozuměním, metody rozvíjení čtenářské gramotnosti, čtenář

## **Annotation**

The bachelor thesis deals with reading literacy. In the theoretical part, terms such as reading literacy, reading, reading are characterized. Reading literacy is also seen from the point of view of the Framework Educational Programme. Attention is also focused on international research that deals with the level of reading literacy. Methods of developing reading literacy are also included.

The empirical part focuses on the level of reading literacy of pupils of the second stage of primary school. The aim is to create worksheets that verify the level of reading literacy and at the same time evaluate the established hypotheses. According to the results of the worksheets, methods are proposed to improve reading literacy.

**Keywords:** reading literacy, comprehension reading, methods of developing reading literacy, reader

# Obsah

ÚVOD .....	11
1 Gramotnost .....	13
1.1 Vymezení pojmu gramotnost.....	13
1.2 Funkční gramotnost .....	14
1.2.1 Složky funkční gramotnosti.....	14
2 Čtenářská gramotnost.....	15
2.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost .....	15
2.2 Související pojmy .....	16
2.2.1 Čtenářství.....	16
2.2.2 Čtení .....	17
2.2.3 Čtenář .....	18
2.2.4 Četba.....	18
2.2.5 Literární čtenářská gramotnost .....	19
3 Čtenářská gramotnost a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	19
3.1 Systém kurikulárních dokumentů.....	20
3.2 Vzdělávací oblasti.....	21
3.2.1 Jazyk a jazyková komunikace.....	21
3.2.1.1 Cílové zaměření vzdělávací oblasti.....	23
3.2.1.2 Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru .....	23
4 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti.....	25
4.1 PISA ( <i>Programme for International Student Assessment</i> ).....	25
4.2 PIRLS ( <i>Progress in International Reading Literacy Study</i> ).....	26
6 Fáze četby.....	27
6.1 Před četbou.....	27
6.2 Při četbě.....	28
6.3 Po četbě.....	29
7 Metody rozvíjení čtenářských dovedností.....	29
7.1 Čtení s otázkami .....	30
7.2 Čtení s předvídáním .....	30
7.3 Čtení s tabulkou předpovědí.....	30
7.4 Debata s autorem .....	31
7.5 Dílna čtení .....	31
7.6 Literární dopisy .....	32
7.7 Podvojný deník .....	32
7.8 Grafická schémata různých typů .....	32
7.9 I.N.S.E.R.T. ....	33
8 Charakteristika výzkumu .....	35
8.1 Hypotézy .....	35
9 Test čtenářské gramotnosti .....	35
9.1 Správné pořadí textu .....	36
9.2 Doplnění slov .....	37
9.3 Vyhledání přebytečných slov aneb „Tuláci“ .....	38
9.4 Čtení s porozuměním .....	40
9.5 Nelineární text .....	40



9.6 Hodnocení 1. hypotézy .....	41
9.7 Hodnocení 2. hypotézy .....	42
9.8 Vyhodnocení.....	42
10 Návrhy ke zvyšování čtenářské gramotnosti .....	42
Závěr .....	45
Seznam použitých zdrojů .....	47
Literatura.....	47
Elektronické zdroje.....	48
Seznam příloh .....	49

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Výsledky 1. úkolu

Tabulka 2: Výsledky 2. úkolu

Tabulka 3: Výsledky 3. úkolu

Tabulka 4: Výsledky 5. úkolu

## **Seznam použitých zkratk**

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP – Rámový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

PISA – Programme for International Student Assessment

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

# ÚVOD

Žijeme v době, kdy je zcela běžné využívat denně moderní technologie a všechny potřebné informace získávat z internetu. Jen někteří ve svém volném čase sáhnou po knize. Když už se tak stane, čtenář je neustále rušen příchozími zprávami a upozorněními z různých sociálních sítí. Má strach se na chvíli odpojit, aby mu náhodou „něco neuteklo“. Je roztěkaný, myšlenky mu ubíhají jiným směrem, a proto se nemůže naplno soustředit na text, který má před sebou. Během vyučování má žák problém soustředit se na určitý text, jelikož je vyvíjen neustálý tlak na výkon, rychlost a dosažení cíle. Kritické myšlení jde do pozadí.

Problematika čtenářské gramotnosti a porozumění textu mě zaujala natolik, že jsem se tomuto tématu rozhodla věnovat ve své bakalářské práci. Tímto tématem se zabývají i celosvětové výzkumy PISA (Programme for International Student Assessment) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), které v mé práci také zmíním. Z těchto výzkumů bohužel vyplývá, že čtenářská úroveň v České republice není příliš vysoká a ve srovnání s jinými státy se čeští studenti pravidelně umísťují pod průměrem.

Čtení a čtenářskou gramotnost lze vnímat jako základ vzdělání, které člověku umožňuje seberealizaci a důležitou součást relaxace. Je významnou součástí funkční gramotnosti (již v textu také vyložím), jež je pořád prostředkem k získání kvalitního zaměstnání.

Problematika čtenářství a čtenářské gramotnosti však není záležitostí jen skupiny odborníků, knihovníků a učitelů, školy a způsobu vzdělávání, ale i samotných rodičů. Obecně odráží kulturní a vzdělanostní úroveň národa.

V teoretické části vysvětlím pojem gramotnost a dále se zaměřím na gramotnost funkční a čtenářskou. Se čtenářskou gramotností úzce souvisí pojmy čtenářství, čtení, čtenář, četba, o kterých se také v krátkosti zmíním. Nahlédnu do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a vymezím, v jakých vzdělávacích oblastech se čtenářská gramotnost vyskytuje. Uvedu výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti a porovnáám, jak si vedli čeští studenti oproti zahraničním. Dále zmíním činnosti, které je vhodné vykonávat před četbou, během četby a také po ní. A na závěr této části uvedu několik metod, které rozvíjejí čtenářské dovednosti.

Pro praktickou část vytvořím pracovní listy, které budou obsahovat úlohy na zjištění míry čtenářské gramotnosti žáků na druhém stupni základní školy. Po vyhodnocení pracovních listů nabídnu možnosti pro zlepšení čtenářské gramotnosti.

Cílem mé práce je vysvětlit význam čtenářské gramotnosti, zjistit, jak žáci druhého stupně umí pracovat s textem a porozumět mu a nabídnout možnosti zlepšení čtenářské gramotnosti.

# I. Teoretická část

## 1 Gramotnost

Gramotnost tříbí osobnost, rozšiřuje intelekt, obohacuje osobní život a zvyšuje příležitosti k uplatnění v profesní oblasti. Je produktem sociálně-kulturním a současně i nástrojem socializace.<sup>1</sup> V minulosti si gramotnost osvojovala pouze omezená část obyvatelstva. V současnosti je uzákoněná ve většině zemí povinná školní docházka, která umožňuje získání přinejmenším základní gramotnostní dovednosti.<sup>2</sup>

### 1.1 Vymezení pojmu gramotnost

Interpretace pojmu jsou nejednoznačná. Definování čtenářské gramotnosti je velmi komplikovanou záležitostí. Jedná se zejména o vliv proměny společenskoekonomických, kulturních a politických podmínek a oblastní odlišnosti.<sup>3</sup>

Gramotnost (angl. literacy) je v posledním vydání Pedagogického slovníku vymezena jako „...dovednost číst a psát získaná v počátečních ročnících školní docházky.”<sup>4</sup>

V české odborné literatuře do 90. let minulého století se pojem *gramotnost* vyskytoval jen zřídka. Do 60. let bylo častým pojmem slovo *analfabet*, popřípadě *analfabetismus*. Gramotnost byla vždy chápána stejně jako výše jako osvojená základní dovednost čtení a psaní. Byla spojována se základním vzděláváním.<sup>5</sup>

V roce 1956 byly organizací UNESCO přijaty definice pro sjednocení pojmů. Dodnes používané a platné:

“...negramotnou je osoba, která je schopná pouze čtení a psaní jednotlivých písmen (znaků, číslic) a svého vlastního jména, stejně jako ta, která umí přečíst a napsat pouze rituální texty.”<sup>6</sup>

“...gramotný je člověk, který umí s porozuměním přečíst a napsat jednoduchý text týkající se jeho každodenního života, pologramotný je ten, kdo umí sice číst, ale neumí však psát.”<sup>7</sup>

---

1 GAVORA, P. *Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*. In: *Pedagogika*, roč. LII, r. 2002, č. 2, s. 177–178.

2 VĚLIS, J. P. *Poplach! UNESCO Kurýr*; r. 1990, s. 7.

3 PRŮCHA, J. *Paradox rozvinuté civilizace: funkční negramotnost*. In: *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: PF UK, 1992, s. 88.

4 PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 77.

5 DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 10.

6 RABUŠICOVÁ, M. *Negramotnost jako celosvětový problém*. *Pedagogika*, roč. 40, r. 1990, s. 260.

Rozdíl je tedy v tom, že negramotná osoba je schopna napsat a přečíst pouze své jméno nebo jednotlivá písmena. Kdežto gramotná osoba dokáže číst s porozuměním a napsat například jednoduchý text týkající se každodenního života. Mezi těmito osobami je ještě osoba pologramotná, která je schopna číst, nikoli však psát.

## 1.2 Funkční gramotnost

„Funkční gramotnost (angl. functional literacy) je schopnost využít tištěný a písemný materiál pro splnění rozsáhlých potřeb člověka, na rozpoznávání vědomostí a rozvoj potenciálu osobnosti.“<sup>8</sup>

„Člověk je funkčně gramotný, jestliže je schopen se začleňovat do takových aktivit, ve kterých je gramotnost vyžadována pro efektivní fungování jeho skupiny a společnosti a pro jeho schopnost pokračovat v užívání znalosti čtení, psaní a počítání ke svému vlastnímu rozvoji a rozvoji společnosti.“<sup>9</sup>

### 1.2.1 Složky funkční gramotnosti

Funkční gramotnost obsahuje několik složek/oblastí, z nichž má každá svou vlastní specifikaci. Zmíním jen ty složky, kterými se zabývá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).

- **Finanční gramotnost** – schopnost zabezpečit sebe i svou rodinu, orientace na finančních trzích a aktivnost při správě finančních závazků.
- **Čtenářská gramotnost** – touto složkou se budu podrobněji zabývat v dalších kapitolách.
- **Matematická gramotnost** – schopnost provádět matematické operace v běžných každodenních situacích.
- **Informační gramotnost** – sada kompetencí, které umožňují schopnost účelně využít technologie k řešení životních situací v každodenním životě.
- **Přírodovědná gramotnost** – dovednost porozumět přírodovědným poznatkům a schopnost využít je v každodenním praktickém životě.

---

7 KUJAL, B. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: SPN, 1965, s. 130.

8 KIRSCH, I. S. a JUNGBLUT A. (1986), In GAVORA, P. Školská gramotnosť versus funkčná gramotnosť, *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, r. 45, 1998/1999, č. 5–6, s. 143–147.

9 NIKOLITSAS, 1990, In: PRŮCHA, J. Paradox rozvinuté civilizace: funkční negramotnost. In *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: Karolinum, 1992, s. 89–90.

Jelikož jsou tyto oblasti součástí vzdělávacího systému, každý člověk absolvující základní školu by měl dovednosti obsažené v těchto okruzích ovládat.

## 2 Čtenářská gramotnost

*“Platí-li, že vzdělání je důsledek čtení, pak platí i to, že upadá-li čtenářská gramotnost, snižuje se zákonitě i celková úroveň vzdělání” (J. Trávníček).*

Čtení a čtenářská gramotnost se řadí mezi důležité předpoklady k rozvíjení klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení. Obě složky jsou stále čím dál více používány jako prostředek k dosažení daných cílů, které jsou následně klíčové v osobním i pracovním životě jedince. Čtenářství také pomáhá osobnostnímu rozvoji a morálnímu (sebe)zdokonalování lidí.<sup>10</sup>

Rozvoj čtenářské gramotnosti by měl být jedním z hlavních cílů vzdělávacího procesu. Už v raných fázích vzdělávání by si měli žáci osvojovat čtenářské dovednosti a budovat čtenářské návyky tak, aby je po absolvování základní školy dobře zvládali a aby byly pevně zakořeněné v jejich mysli.<sup>11</sup>

Čtenářská gramotnost je chápána jako celoživotně se vyvíjející vybavenost jedince dovednostmi, vědomostmi, postoji a hodnotami, které jsou potřebné pro orientaci ve všech druzích textů v nejrůznějších sociálních a individuálních kontextech. V termínu gramotnosti se mísí několik rovin (vztah ke čtení, schopnost porozumění textu, hodnocení, aplikace apod.). Zatímco je čtenářství (k pojmu podrobněji v kapitole o čtenářství) do značné míry ovlivňováno mimoškolními aktivitami, čtenářská gramotnost úzce souvisí s organizací školního vzdělávání a je pro výuku žáků pubescentního věku vymezena Rámcově vzdělávacími programy (dále jen RVP), i když se tento termín v samotném dokumentu nevyskytuje. Je ovšem formulován v požadavcích jednotlivých předmětů.<sup>12</sup>

### 2.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Současná definice PISA (*Programme for International Student Assessment*) a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) zohledňují především ty složky čtenářství, které se dají testovat. Čtenářská gramotnost však zahrnuje i složky netestovatelné, hodnotovou a postojovou rovinu jako je např. vztah ke čtení. Z tohoto důvodu byla vytyčena komplexněji – jako

10 ALTMANOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodologická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, s. 6.

11 TAMTÉŽ.

12 ZACHOVÁ, A. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013, s. 63.



soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Toto komplexní vytyčení se stalo podkladem pro umístění čtenářské gramotnosti do RVP ZV.<sup>13</sup>

Čtenářská gramotnost je vybavenost člověka, která se celý život rozvíjí vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se mísí několik rovin, z nichž žádná není zanedbatelná:

- **vztah ke čtení** – potěšení z četby a vnitřní potřeba číst
- **doslovné porozumění** – dekodování psaných textů a budování porozumění na doslovné úrovni se zapojením získaných znalostí a zkušeností
- **vysuzování a hodnocení** – dovednost vyvozovat závěry z přečteného textu a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování záměrů autora.
- **metakognice** – dovednost a návyk seberegulace – dovednost reflektovat záměr vlastního čtení (volit si vhodné texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čteného textu a záměrně volit strategie pro zlepšení, překonávání obtížností obsahu a složitosti vyjádření)
- **sdílení** – schopnost sdílet své prožitky, porozumění a pochopení textu s ostatními čtenáři. Schopnost porovnat svou interpretaci s ostatními a zamyslet se nad rozdíly a shodami v pochopení.
- **aplikace** – schopnost využít čtení k seberozvoji a použití četby v reálném životě.<sup>14</sup>

## 2.2 Související pojmy

### 2.2.1 Čtenářství

*„Víra v moc a účinek knihy a tisku jest z nejzákladnějších znaků naší kultury.“ (Bohuslav Koutník)*

V některých případech bývá čtení a čtenářství ztotožňováno se čtenářskou gramotností. Tyto dvě oblasti je třeba odlišit a nezaměňovat vztah dětí k četbě a jejich čtenářské záliby s výsledky mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti.<sup>15</sup>

---

13 ALTMANOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodologická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, s. 9.

14 TAMTÉŽ.

15 ZACHOVÁ, A. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013, s. 7.

K pojmu čtenářství patří tři termíny:

Do oblasti **recepce** patří realizace vztahu čtenáře k literatuře, který předpokládá určité sklony jako je **všeobecná a literární vzdělanost obyvatelstva** (např. čtenářské, literární a kulturní tradice), **osobnostní předpoklady individuálního příjemce** (např. vzdělanost, povolání, společenské postavení apod.), a **specifické čtenářské předpoklady individuálního příjemce** jako je např. motivace ke čtení, rozsah, frekvence a intenzita čtenářských zájmů a potřeb.<sup>16</sup>

**Percepce** představuje proces čtení – vnímání textu se zřetelem k **významu** díla (tzn. Uvědomování si logických souvislostí a pochopení smyslu textu), **výrazu** díla (sledování jazykových a stylistických prostředků) a **výstavby** díla (způsob uspořádání částí textu a skladby).<sup>17</sup>

**Apercepce** je fáze vnímání, při které si člověk uvědomuje rozdíly mezi vnitřními a vnějšími podněty. Tato fáze se odehrává po přečtení textu a obsahuje významové aspekty jako je např. akceptace smyslu díla, vlastní interpretace, vnitřní postoj čtenáře apod.<sup>18</sup>

Pojem čtenářství bývá podle Trávníčka používán zejména v souvislosti s dětskou populací a ve smyslu cíleného rozvíjení četby zejména za pomoci institucí – školy, knihovny či jiných vzdělávacích zařízení.<sup>19</sup>

## 2.2.2 Čtení

Čtení je chápáno jako vnímání soustavy tiskových znaků, uvědomování si významu těchto znaků. Zjednodušeně řečeno je to „technika“ verbální komunikace skrze psaného textu. Do této oblasti tedy spadá např. problematika výuky čtení, správného čtení, rychlého čtení, fyziologické únavy při čtení apod.<sup>20</sup>

Podle Trávníčka je čtení mediální činností, která je orientována na knihy. Čtení pojímá jako dovednost indikující gramotnost jedince. Čtení lze označit jako proces vnímání a chápání smyslu čteného textu, dešifrování grafických znaků, kdy je nutné pochopení významu slov s vazbou na jejich formu a obsah.<sup>21</sup>

Z pedagogicko-didaktického hlediska je čtení čistě individuální záležitostí a není možné stanovit počet slov, který by měl dobrý čtenář stihnout přečíst za vyměřený čas. U čtenářů by mělo

---

16 LESŇÁK, R. *Horizonty čitatelské kultúry*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1991, s. 21–28.

17 TAMTÉŽ.

18 TAMTÉŽ.

19 TRÁVNÍČEK, J. *Čte mě? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Host: Brno, 2008.

20 VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995.

21 TRÁVNÍČEK, J. *Čte mě? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Host: Brno, 2008.

jít především o kvalitu čtení, o pochopení textu a zejména o získání kladného vztahu k samotné četbě. Nicméně pro zajímavost lze zmínit dělení rychlosti čtení podle Vášové (1995):

- **lehké** – nenáročná četba např. novinové články, cca 250 slov za minutu,
- **normální** – informace, beletrie, cca 180 slov za minutu,
- **pečlivé** – odborné čtení, cca 135 slov za minutu,
- **obtížné** – texty s daty a čísly, cizojazyčné texty, cca 75 slov za minutu,
- **mimořádné** – texty v cizím jazyce, který čtenář neovládá. Nelze uvést průměr slov za minutu.<sup>22</sup>

### 2.2.3 Čtenář

Čtenáře lze obecně označit za jedince, který umí číst. Současně to může být také osoba, která čte právě v tomto okamžiku. V hlubším slova smyslu je to osoba, která má zájem o četbu, literaturu, různorodé literární žánry a knihu bere jako součást běžného života.

Čtenář je člověk, který užívá četbu jako jednu z forem sociální komunikace. Jinými slovy čtenář prohlašuje, že čte (knihy) a je duševním uživatelem knih.<sup>23</sup>

V této oblasti mohou velkou roli sehrát rodiče dítěte. Když ho už od útlého věku povedou k četbě a vzbudí v něm čtenářský zájem, je pravděpodobné, že „vytvoří“ základ čtenáře. Dále už na této „vlastnosti“ musí dítě pracovat samo.

### 2.2.4 Četba

*„Četba zásobuje naši mysl pouze materiálem vědomostí. Teprve myšlením se zmocňuje toho, co jsme přečetli“ (John Locke).*

Četbu lze definovat jako proces, při kterém přikládáme specifický význam tomu, co čteme. Dá se sem zahrnout estetické prožívání textu a jeho interpretace, významové přijetí a emoční prožitkovost.

Podle Trávníčka je četba činností, která má sociálně symbolickou hodnotu. Je více než základní aktivitou, vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a je z ní patrná nějaká intence, plánovitost,

---

22 VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995.

23 TRÁVNÍČEK, J. *Čtemě? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Host: Brno, 2008.

hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru. Tento vztah nevzniká jednorázově, ale musí být rozvíjen a udržován po delší dobu.<sup>24</sup>

Děti se s četbou setkávají už od nejútlejšího věku. Dalo by se říci, že již v kojeneckém věku si děti vybírají četbu na základě několika faktorů. Mezi ně například patří barva obálky knihy, výskyt zvířat nebo vzorů na obalu knihy, které děti nalézají hezkými a přátelskými. V tomto věku se jedná zejména o říkadla a jednoduché básničky, ve kterých většinou vystupují zvířata nebo pohádkové bytosti. Díky rodičům, kteří dětem knihy předčítají, se u dětí rozvíjí fantazie a podvědomě si vytvářejí vztah ke knize a k četbě.

Zásluhou četby krásné literatury (beletrie) získává dítě literární a komunikační zkušenost, dovednost číst umělecký text, čímž se zdokonaluje v schopnosti vnímat a kriticky hodnotit literaturu, ale také orientovat se v jiných oblastech umění.<sup>25</sup>

## 2.2.5 Literární čtenářská gramotnost

Výuka literatury má žákům na druhém stupni základní školy poskytnout základní informace o literárních žánrech a druzích, vést žáky ke schopnosti postihnout umělecké záměry autora a naučit je formulovat vlastní názory o přečteném díle. Žáci by měli být také schopni odlišit literární fikci od skutečnosti, rozvíjet čtenářské návyky a schopnosti související s interpretací a recepcí uměleckého textu. Literární čtenářská gramotnost je tedy především záležitostí školní výuky a v tomto směru je třeba zaměřit pozornost na učitele českého jazyka a literatury a na systém a metody jejich výuky.<sup>26</sup>

## 3 Čtenářská gramotnost a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rozvinutí čtenářské gramotnosti každého žáka na potřebnou úroveň by mělo být jedním z hlavních vzdělávacích cílů základního vzdělávání. Dobře postavená a realizovaná výuka zaměřená na rozvoj čtenářské gramotnosti může pomoci těm žákům, jejichž domácí zázemí čtenářství nepodporuje a jejichž školní výsledky jsou tím ohroženy. Pro takové žáky škola představuje jedinou naději, že hendikepy způsobené nepodnětným rodinným prostředím vyrovnají.<sup>27</sup>

---

24 TRÁVNÍČEK, J. *Čtemě? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Host: Brno, 2008.

25 LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004.

26 ZACHOVÁ, A. Pozn. 15, s. 63

27 ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 8.

### 3.1 Systém kurikulárních dokumentů

V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – **státní a školní**.<sup>28</sup>

**Státní úroveň** v systému kurikulárních dokumentů představují **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy** (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. **Školní úroveň** představují **školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách, a které si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP.<sup>29</sup>

Rámcové vzdělávací programy:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získání vědomostí a dovedností v praktickém životě,
- vycházejí z koncepce společenského vzdělávání a celoživotního učení,
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání,
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.<sup>30</sup>

Přestože se v RVP základního vzdělávání (dále jen ZV) pojem čtenářské gramotnosti nepoužívá, tento dokument žádnému vyučujícímu nezabraňuje v rozvíjení čtenářství mezi žáky. Dá se říct, že je zahrnut implicitně a počítá s působením učitele. Nicméně samotným dokumentem nelze zajistit, že bude mít každý žák možnost své čtenářství dostatečně rozvinout. Záleží na daném vyučujícím,

---

28 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 6. [cit. 2019-10-16].  
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

29 TAMTÉŽ, s. 6.

30 TAMTÉŽ, s. 7.

jakou důležitost čtenářské gramotnosti přikládá, jak jí rozumí, co si pod ní představí a jaké složky chce u žáků rozvinout.<sup>31</sup>

## 3.2 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti **vzdělávacích oblastí**. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním *vzdělávacím oborem* nebo více obsahově blízkými *vzdělávacími obory*:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk) – této oblasti se budu více zabývat v další kapitole.
- **Matematika a její aplikace** (Matematika a její aplikace)
- **Informační a komunikační technologie** (Informační a komunikační technologie)
- **Člověk a jeho svět** (Člověk a jeho svět)
- **Člověk a společnost** (Dějepis, Výchova k občanství)
- **Člověk a příroda** (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- **Umění a kultura** (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- **Člověk a zdraví** (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- **Člověk a svět práce** (Člověk a svět práce).<sup>32</sup>

### 3.2.1 Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace** zaujímá zásadní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Výuka jazyků cílí především na podporu rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými dovednostmi a znalostmi, které umožňují

---

31 ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 9.

32 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 15. [cit. 2019-10-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

správné vnímání různých jazykových sdělení, porozumění jim, vhodnost vyjadřování se a účinnost uplatnění i prosazení výsledků poznávání.<sup>33</sup>

Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru **Český jazyk a literatura** jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti.<sup>34</sup>

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek:

- Komunikační a slohová výchova,
- Jazyková výchova,
- Literární výchova.

V *Komunikační a slohové výchově* se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah.

V *Jazykové výchově* žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat další jeho formy.

V *Literární výchově* žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, určit umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle.<sup>35</sup>

Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná. Například žáci pracují se dvěma různými ztvárněními téhož námětu – knižní a divadelní. Jejich úkolem je porovnat prvky jednotlivých zpracování, (*Literární výchova*), vyhledat klíčová slova v textu a formulovat hlavní myšlenky příběhu (*Komunikační a slohová výchova*) a určit rozdíl mezi spisovnou a nespisovnou češtinou, která je v textu užita (*Jazyková výchova*).

Čtenářská gramotnost by se měla v RVP ZV nacházet v této vzdělávací oblasti. Její vzdělávací cíle by měly být jasně vymezeny, aby vyučující věděli, v jakém období mají mít jejich

---

33 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 15. [cit. 2019-10-16].  
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

34 TAMTÉŽ.

35 TAMTÉŽ.

žáci danou úroveň čtenářské gramotnosti. Mezi vzdělávacími cíli čtenářské gramotnosti by mohlo například být:

- žák si před čtením text prohlédne a usoudí, jak dlouho mu přečtení bude trvat a jaký typ textu bude číst (např. odborný text nebo poezie)
- žák aktivně čte, přemýšlí při tom a textu rozumí
- žák dokáže předpovídat, co se v příběhu dále odehraje
- po dočtení textu je žák schopný převyprávět vlastními slovy, o čem daný text pojednával
- žák je schopný vyjádřit hlavní myšlenku textu

### 3.2.1.1 Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání,
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství,
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření,
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama.<sup>36</sup>

### 3.2.1.2 Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

#### 2. stupeň

#### Komunikační a slohová výchova – učivo

- **čtení** – praktické (pozorné, přiměřeně rychlé,), věcné (studijní čtení jako zdroj informací, vyhledávací), kritické (analytické, hodnotící), prožitkové.
- **mluvený projev** – zásady dorozumívání (komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace), zásady kultivovaného projevu (technika mluveného projevu,

---

<sup>36</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 18. [cit. 2019-10-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>



prostředky nonverbální); komunikační žánry: připravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek, referát, diskuse.

- **písemný projev** – na základě poznámek o jazyce a stylu, o základních slohových postupech a žánrech; vyjádření postoje ke sdělovacímu obsahu, vlastní tvořivé psaní.

### **Jazyková výchova – učivo**

- **slovní zásoba a tvoření slov** – slovní zásoba a její jednotky, slohové rozvrstvení slovní zásoby, význam slova, homonyma, synonyma, obohacování slovní zásoby, způsoby tvoření slov
- **tvarosloví** – slovní druhy, mluvnické významy a tvary slov
- **pravopis** – lexikální, morfologický, syntaktický
- **obecné poučení o jazyce** – čeština (jazyk národní, jazyk mateřský), skupiny jazyků (slovanské – především slovenština), rozvrstvení národního jazyka (spisovné a nespisovné útvary), jazyk a komunikace (jazyková norma a kodifikace, kultura jazyka a řeči)

### **Literární výchova – učivo**

- **tvořivé činnosti s literárním textem** – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, interpretace literárního textu, dramatizace
- **základy literární teorie a historie** – struktura literárního díla (námět a téma díla, literární hrdina, kompozice příběhu), jazyk literárního díla (obrazná pojmenování, poezie: rým, rytmus), literatura umělecká a věcná (populárně-naučná)
- **literární druhy a žánry** – poezie, próza, drama, žánry lyrické, epické, dramatické v proměnách času.<sup>37</sup>

Největší vztah ke čtenářské gramotnosti mají tvořivé činnosti s literárním textem. Žáci si nejprve musí text přečíst, přemýšlet o něm a porozumět mu. Dále pak mohou vykonávat tvořivé činnosti jako je například dramatizace díla (například *Romeo a Julie*) nebo převyprávění právě přečteného textu, vyhledání určitých informací v textu atd.

---

<sup>37</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 25. [cit. 2019-10-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

## 4 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti

### 4.1 PISA (*Programme for International Student Assessment*)

Projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj PISA se zaměřuje na zjišťování úrovně gramotnosti u patnáctiletých žáků. Výzkumy probíhají již od roku 2000 v intervalu tří let. V každém cyklu je kladen důraz na jednu z funkčních gramotností: čtenářskou, matematickou a přírodovědnou. Do projektu je zapojeno 82 zemí a ekonomických regionů.

Hlavním cílem výzkumu je získat a prezentovat výsledky v testovaných oblastech tak, aby umožňovaly sledování dlouhodobých trendů.

Výzkum PISA se zaměřuje na následující dovednosti:

- nalezení informace,
- porozumění a interpretace,
- posouzení obsahu a formy textu.

Testování probíhá dvěma základními typy textů:

- souvislé texty tvořící věty zařazené do odstavců,
- nesouvislé texty (např. grafy a tabulky).

Z výsledků z roku 2015 je patrné, že nejlépe si vedli žáci ze zemí jako je například Singapur (535 b.), Hongkong (527 b.), Kanada (527 b.) nebo Finsko (526 b.). „*Výsledek českých žáků (487 b.) je mírně pod průměrem zemí OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj) a je srovnatelný s výsledky například žáků z Ruska, Švýcarska, Rakouska a Vietnamu. Žáci na Slovensku mají výsledky významně horší než čeští žáci.*“<sup>37</sup> Z výsledků z hlediska genderu vyplývá, že dívky jsou na tom se čtenářskou gramotností dlouhodobě lépe než chlapci (v roce 2015 byl rozdíl mezi dívkami a chlapci 26 bodů).<sup>38</sup>

Z výsledků tedy vyplývá, že v porozumění textu jsou na tom lépe dívky. Může to být tím, že dívky více čtou, a tudíž se v textu umějí více a rychleji zorientovat. Bylo by však přínosné, kdyby se žáci v průběhu výuky více zaměřili na práci s textem. Je zapotřebí zdokonalovat a tříbit funkční

---

38 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 25. [cit. 2019-10-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

čtenářskou gramotnost, aby žáci dosáhli lepších výsledků. S tištěnými a psanými dokumenty budou lidé pracovat vždy, a proto je nezbytně nutné se v nich orientovat, rozumět jejich obsahu, ale hlavně s nimi umět pracovat. Je také důležité si informace umět vyhledat, pracovat se zdroji a kriticky přemýšlet. Toto vše by mělo být součástí výuky.

## 4.2 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

Výzkum PIRLS se stejně jako PISA zaměřuje na testování čtenářské gramotnosti, ale v tomto výzkumu jsou testováni žáci 4. tříd základních škol prostřednictvím dotazníků a úloh. V rámci výzkumu probíhá ještě další šetření prostřednictvím dotazníků od žáků, jejich rodičů, učitelů a ředitelů. V dotazníku jsou otázky týkající se výuky zaměřené na čtení, domácího a školního prostředí, čtenářské preference žáků a jejich čtenářské zájmy a chování. Všechny tyto faktory mohou ovlivnit výslednou úroveň čtenářské gramotnosti.

Šetření se zaměřuje na dva typy čtení – laicky řečeno na čtení pro zábavu a čtení za účelem (sebe)vzdělávání. Pro oba tyto typy čtení byly připraveny speciální texty ve speciální úpravě (pro první typ to byl příběh obsahující různé stylové a jazykové prvky, pro druhý typ pak text odborný, ať už se jednalo o texty typu propagačního letáku, životopisu, zprávy z výzkumu apod.). Vyhodnocovány pak byly 4 postupy porozumění – vyhledávání informací, vyvození závěru, interpretace a posouzení textu. Ke každému textu jsou poté vždy připraveny sady otázek, na něž musí žák najít odpovědi.<sup>39</sup>

Z testů lze vyzorovat, že otázky k literárním textům se týkají tématu, děje, prostředí, postav a jejich myšlenek a pocitů. Otázky k naučným textům se týkají informacích obsažených v textu. Otázky jsou buď otevřené, kde se žáci musí rozepsat, nebo jsou uzavřené, kde stačí odpověď vybrat z nabídky.

V roce 2016 dosáhli čeští žáci 4. ročníků základních škol výsledku 543 bodů (mezinárodní průměr v této stupnici byl stanoven na 500 bodech), což jsou srovnatelné výsledky se žáky z Itálie, Nizozemí, Slovinska nebo Rakouska. Nejúspěšnějšími zeměmi byly Rusko (581 b.) a Singapur (567 b.), dále Hongkong (569 b.), Irsko (567 b.) a Finsko (566 b.).<sup>40</sup>

---

39 Česká školní inspekce. Koncepční rámec šetření PIRLS 2016, s. 3–8. In: *Česká školní inspekce [online]*. Listopad 2017 [cit. 2020-04-06]. Dostupné z: <[http://www.csicr.cz/getattachment/66c0a59b-2aa0-4745-8538-3a9b570d2f74/ID\\_98\\_Koncepcni\\_ra\\_mec\\_PIRLS\\_2016.pdf](http://www.csicr.cz/getattachment/66c0a59b-2aa0-4745-8538-3a9b570d2f74/ID_98_Koncepcni_ra_mec_PIRLS_2016.pdf)>

40 TAMTÉŽ.

Výzkumy PIRLS nejsou totožně vystavěny jako výzkumy PISA, ale z výsledků je patrné, že se na prvních příčkách objevují téměř identické země.

## 6 Fáze četby

V předešlých kapitolách jsme si vysvětlili a definovali, co znamená čtenářská gramotnost a jaké pojmy s ní souvisí. Nastínili jsme i mezinárodní programy, které čtenářskou gramotnost testují. Nyní se podíváme na konkrétní činnost čtení, co se děje před, v průběhu i po ní.

### 6.1 Před četbou

Je zcela pochopitelné, že učitel nemůže přijít do hodiny, rozdat žákům text se slovy „čtěte.“ Stejně tak nemůže začít předčítat žákům sám. Žáci potřebují být k četbě motivováni. Potřebují si o daném tématu nejdříve povídat, aby se nad ním zamysleli, vzpomněli si na zážitky spojené s tématem, nebo se mohli zeptat na něco, co jim není jasné. Až po utřídění všech myšlenek se žáci mohou do četby ponořit. Proto je tedy nutné, aby si učitel při plánování hodiny vyhradil čas na činnost před četbou, která je stejně důležitá jako samotná činnost čtení.

Aktivita vhodná před čtením:

- vzít si knihu do ruky, potěžkat si ji;
- zalistovat, zkoumat, jak je kniha silná, jak dlouho četba potrvá;
- přečíst si titul, první větu, prohlédnout si obrázky a přemýšlet, o čem kniha bude;
- uvažovat, jestli je téma zajímavé a jestli se do čtení vůbec pustit;
- zamyslet se, těšit se na čtení (typické spíše pro zkušenější čtenáře).<sup>41</sup>

V případě, že žáci nemají k dispozici knihu, ale jen text na volných listech, mohou si jimi také zalistovat, prozkoumat je. Podívat se na název, prohlédnout si obrázky, zamyslet se, jak dlouho bude četba trvat.

---

41 KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010, s. 52 [online] [cit. 2020-04-15]. Dostupné z [www: <http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY>](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY)

## 6.2 Při četbě

V každé třídě probíhá čtení jinak. V některých případech si čtou všichni potichu, sami pro sebe. V jiných předčítají žáci postupně nahlas. Někdy po větách, někdy po odstavcích. Jindy předčítají jen ti nejlepší čtenáři a ostatní poslouchají. Nicméně procesy porozumění u čtoucího člověka probíhají jinak.

Čtenář:

- čte a před vnitřním zrakem se mu nad slovy textu vybavují představy a pojmy, které dobře zná, i ty, které si utváří díky líčení nebo díky napětí textu;
- občas luští některá neobvyklá slova a překonává své neporozumění;
- dobírá se toho, co znamená konkrétní věta a jak ji asi autor myslel, opravuje své předchozí porozumění větě;
- předvídá, jak bude text a příběh pokračovat dál, ale vrací se také v mysli k tomu, co mu před chvílí ještě nebylo jasné a nyní se vyjasnilo;
- porovnává pocity a myšlenky, které vypravěč říká o postavě nebo o sobě samém, s pocity a myšlenkami žáka samotného;
- diví se, nebo je spokojen, jak se text vyvíjí podle jeho předchozího odhadu, a posuzuje, která verze je lepší, zajímavější;
- vzpomíná si, zda zažil nebo poznal něco podobného, zda o tom někdy četl či to viděl ve filmu;
- když odhalí rozpor nebo i omyl ve svém porozumění, hledá, kde v předchozím textu se problém vzal;
- po dočtení ještě text prohlíží, listuje, dotváří své porozumění jeho smyslu;
- někdy se vrací k místům, která kvůli napětí děje napoprvé přeskočil, a nyní si je v klidu pročítá.<sup>42</sup>

---

42 KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010, s. 53 [online] [cit. 2020-04-15]. Dostupné z [www: <http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY>](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY)

Tohle všechno se odehrává v mysli žáka, který čte buď nahlas, nebo sám pro sebe. Dalo by se tedy předpokládat, že žák, který jen poslouchá, ale samotný text nesleduje, o příběhu tolik nepřemýšlí. Může se dokonce stát, že se jeho myšlenky zatoulají úplně jiným směrem. Je tedy vhodné, aby se žáci ve čtení nahlas střídali po kratších částech, aby udrželi pozornost, nebo aby si četli potichu, pro sebe. V tomto případě jsou nutné ověřovací otázky, aby se učitel ujistil, že žák opravdu text přečetl a porozuměl mu.

### **6.3 Po četbě**

Po skončení četby je vhodné udržet ve třídě ticho a klid, aby měli žáci možnost celý text vstřebat a třeba o něm ještě chvíli popřemýšlet. Po této fázi by se měl učitel vyhnout otázkám typu „*Jak se vám to líbilo?*“ a spíše by měl dát žákům prostor, aby se o myšlenkách přečteném textu podělili se spolužáky. Stačí udělat dvojice, které si budou navzájem sdělovat své pocity. Je mnohem přínosnější, když mluví každý žák, než aby učitel vyvolal jen malou část z nich, protože na všechny se zajisté nedostane.

Pro kritické uvažování nad četbou je dobré vést žáky k děláním si poznámek. Čtenářský deník, kam si jen bezmyšlenkovitě přepíše obsah díla, jim k užítku nebude. Mnohem přínosnější pro žáky bude, když si sepíše své pocity, které při samotném čtení měli. Co jim příběh připomněl z jejich vlastního života. Jaké pocity v nich děj vyvolal. Jakou postavu si oblíbili a proč. Jaká postava se jim naopak nezamlouvala. Takový typ zápisů jim umožní se nad vším více zamyslet a čtení jako takové si tím oblíbí a budou se těšit na další četbu.

## **7 Metody rozvíjení čtenářských dovedností**

V předchozí kapitole jsme se věnovali činnosti čtení, nyní se zaměříme na konkrétní metody, které čtenářskou gramotnost rozvíjí. V České republice se těmito metodám a jejich praktickému využití systematicky věnuje čtvrtletník *Kritické listy*. Jednotlivé metody stručně představíme, některým se budeme detailněji věnovat v praktické části této práce.

## 7.1 Čtení s otázkami

Tato metoda je vhodná pro fázi *při čtení* (kapitola 6.2). Žáci pracují ve dvojicích. K určitému úseku textu si navzájem pokládají otázky, které jim pomáhají porozumět tomu, co je napsáno, i tomu, jak je to myšleno.<sup>43</sup>

Touto metodou se u žáků rozvíjí čtenářská gramotnost zároveň s logickým myšlením. „Nutí“ je se při čtení pozastavit a zamyslet se. Tím, že si pokládají otázky spolu se spolužákem, v nich probudí větší zájem o četbu. Vědí, že se mají o své myšlenky a úvahy s kým podělit. Navzájem si mohou sdělit, čemu nerozumí a společně se dobrat k určitému závěru. Tudíž je tato metoda dobrá i pro sblížení kolektivu.

## 7.2 Čtení s předvídáním

Tato metoda v krátkých cyklech propojuje všechny tři fáze: před čtením, při něm i po něm. Žáci čtou společný text postupně po částech. K jednotlivým částem vždy každý žák samostatně předvídá, co se bude dál dít. Svě předpovědi si dvojice rozebere mezi sebou nebo ve skupině nebo v celé třídě (záleží na konkrétní situaci). Poté pokračují ve čtení a po dočtení si všichni žáci ujasní, jak se text rozvíjel a jak se to shoduje nebo rozchází s jejich předpověďmi. Nejde o žádné hádání, nýbrž o podložené vyvozování odhadu z náznaků v textu a z vlastní čtenářské a životní zkušenosti a znalosti.<sup>44</sup>

Tento postup může učitel podat žákům jako hru. Navrhne jim, že si můžou zahrát na detektivy nebo jasnovidce. Žáci se vžijí do svých rolí a půjde jim pak předvídání o něco lépe. Zároveň však při této metodě neexistuje špatná odpověď, jelikož se v knihách může stát cokoli.

## 7.3 Čtení s tabulkou předpovědí

Stejně jako předchozí metoda, i tato propojuje všechny tři fáze čtení. Slouží jako přehledný záznam a zpřesňuje žákovo porozumění. Žáci tabulku vyplňují ve dvojici svým tempem, ale po zpracování celého textu sdílí své poznatky celá třída.<sup>45</sup>

---

43 KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010, s. 18 [online] [cit. 2020-04-16]. Dostupné z [www: <http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY>](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY)

44 TAMTÉŽ.

45 TAMTÉŽ, s. 19.

Tento postup se velmi podobá tomu předchozímu. Jde vlastně o ten samý, akorát si žáci své předpovědi zaznamenávají do tabulky. Zamezí to pak tomu, že žáci nemohou v průběhu čtení své předpovědi měnit.

## 7.4 Debata s autorem

Tento způsob lze využít ve fázi *při čtení* i ve fázi *po čtení* ke čtení společného textu. Žáci zkoumají, co se jim autor snaží říct, proč to chce říct a jak to vyjádřil. 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.<sup>46</sup>

## 7.5 Dílna čtení

Dílina čtení je komplexní metoda, která je vhodná pro četbu individuálně zvolených knih. Předpokládá pravidelný systém práce, měla by se konat pravidelně nejméně jednou do týdne. 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 o knihách; konzultace učitele se žáky). Žák si po stanovený čas tiše čte; zapisuje si své vlastní osobní reakce z četby do podvojného deníku (o něm více níže) nebo jinou formou; sdílí se spolužáky dojmy z četby; konzultuje s učitelem; informuje různými způsoby o přečtené knize spolužáky. Dílna čtení může mít celou řadu variant, může se v ní odehrávat mnoho činností podle vyspělosti žáků, organizačních možností školy apod.<sup>47</sup>

Tento postup je vhodný pro starší a zkušenější čtenáře. Mají možnost číst knihu podle svého vlastního výběru. Po domluvě s učitelem mohou při četbě například poslouchat hudbu ve sluchátkách nebo si mohou přinést nějaké občerstvení (čokoládu, ovoce). Jejím cílem je žákům umožnit relaxaci v náročném školním týdnu. Měli by se uvolnit, odpočívat a vychutnat si samotné čtení bez jakéhokoli rušení.

---

46 KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010, s. 18 [online] [cit. 2020-04-16]. Dostupné z [www: <http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY>](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY)

47 TAMTÉŽ, s. 19.



## 7.6 Literární dopisy

Jsou vhodné pro osobní záznamy z četby. Žáci si obvykle vzájemně sdělují své čtenářské zážitky a úvahy prostřednictvím krátkých osobních dopisů. Píší si o motivu, problému, postavě nebo vývoji děje. Je možné vést i vícedílnou korespondenci po celou dobu četby.<sup>48</sup>

V dnešní moderní době by se mohlo stát, že žáci odmítnou psát dopisy. Můžou se tedy nahradit e-maily. Nicméně touto metodou si utřídí myšlenky z četby, zamyslí se nad daným textem a ještě k tomu budou své pocity a myšlenky sdílet se svým spolužákem.

## 7.7 Podvojný deník

Stejně jako předchozí metoda, i tato je vhodná pro osobní záznamy z četby. Žák doslovně vypisuje zajímavá, důležitá místa z individuálně, případně společně čteného textu (citaci) a doplňuje ke každé citaci vlastní komentář vyjadřující dojem nebo vlastní čtenářovu myšlenku.<sup>49</sup>

Při tomto způsobu se opět žáci zamyslí nad určitým textem, ale už své myšlenky nemusí s nikým sdílet. Možná budou v tomto případě více upřímnější a důvěrnější, když je psaný text jen pro ně.

## 7.8 Grafická schémata různých typů

Nástroj grafického uspořádávání informací, jakým je myšlenková či pojmová mapa a cluster, Vennův diagram, diamant, srovnávací tabulka, tabulka postav a řada dalších, umožňuje žákovi, aby pohotově spatřil na papíře souvislosti a vztahy, o kterých čte, a přitom nemusel formulovat a zapisovat věty. Rozmístěním informací v grafickém organizátoru žák rozpoznává kontrasty, podobnosti, shodné a rozdílné znaky, hlavní a vedlejší údaje, i příčiny a důsledky.<sup>50</sup>

Tato metoda zajisté zaujme všechny tvořivé žáky, kteří raději kreslí, než píšou. Učitel může žáky rozdělit do skupin, v nichž budou společně tvořit myšlenkovou mapu z čtení knihy, kterou četli společně. Jejich úkolem bude zaznamenat název díla a jméno autora; místo a dobu konání; jednotlivé postavy a jejich vzájemné vztahy; velmi stručný děj. Každý ze skupiny si může vzít na starosti určitou oblast. Je zcela na žácích, jak svou myšlenkovou mapu zpracují, v tomto případě

---

48 KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010, s. 19 [online] [cit. 2020-04-16]. Dostupné z [www: <http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY>](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY)

49 TAMTÉŽ.

50 TAMTÉŽ, s. 20.

mají volnou ruku a zažijí u toho spoustu zábavy. Zároveň bude pro některé žáky jednodušší si později podrobnosti z četby lépe představit, jelikož si vzpomenout na tuto činnost.

## 7.9 I.N.S.E.R.T.

Název pochází z anglického *Interactive nottve system for effective reading and thinking* – v překladu *Interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení*.<sup>51</sup> Metoda je vhodná hlavně pro naučné texty, rozvíjí kritické čtení. Žáci čtou text, odlišují informace, které považují za nedůležité, od důležitých, známé od nových, důvěryhodné a pochybné. Svůj pohled na důležitost a utřídění informací sdílejí s ostatními. Metoda se později stane rutinním nástrojem při prostudovávání i individuálně vybraných věcných textů.<sup>52</sup>

Interpretace metody podle Anny Tomkové:53

- Žák si čte text a do něj okamžitě zaznamenává symboly:
  - √ Fajfkou označí ty informace, které již znal
  - Mínusem označí takové informace, které rozporují něco, co již ví
  - + Plusem označí ty informace, které jsou pro něj nové
  - ? Otazníkem označí takové informace, kterým nerozumí nebo by o nich chtěl zjistit více
- Pak si žák text přečte ještě jednou
- Informace označené fajfkou a plusem si vypíše a informace označené mínusem a otazníkem si vyhledá a zjistí o nich více.

Tato metoda se žákům bude zajisté hodit v následujících letech studia. Usnadní jim to orientaci v již přečteném textu. Díky zaběhlým značkám, které se při této metodě používají, jednoduše v textu naleznou informaci, která pro ně byla nová a o které se chtěli dozvědět více. Pro

---

51 ENNIS, R. Critical Thinking. *Teaching Philosophy*. 1991, roč. 14, čís. 1, s. 5–24 [online] [cit. 2020-04-16]  
Dostupné z: [https://www.pdcnet.org/teachphil/content/teachphil\\_1991\\_0014\\_0001\\_0005\\_0024](https://www.pdcnet.org/teachphil/content/teachphil_1991_0014_0001_0005_0024)

52 KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010, s. 20 [online] [cit. 2020-04-16]. Dostupné z:  
<[http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY)>

53 TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, s. 97 [online] [cit. 2020-04-16]. Dostupné z:  
<https://www.worldcat.org/title/program-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni-v-primarni-skole-distancni-text/oclc/228595062>

ještě lepší orientaci si mohou jednotlivé informace zvýrazňovat barvami (např. novou informaci žlutou, pochybnou informaci červenou apod.).

## II. Praktická část

### 8 Charakteristika výzkumu

Pro empirickou část práce jsem vytvořila pracovní listy, díky kterým zjistím úroveň čtenářské gramotnosti u žáků druhého stupně na základní škole. Výzkumu se zúčastnilo celkem 34 žáků 7. a 8. třídy základní školy v Dolním Bousově. Z toho bylo 14 dívek a 20 chlapců. Porovnávám také, jak se s testy vypořádali žáci podle pohlaví a čtenářských dovedností.

#### 8.1 Hypotézy

Je obecně známo, že dívky učivo více zajímá, jsou pečlivější a zvědavější než chlapci. Ty spíše zajímá sport, jsou akčnější a ve škole nepozornější. Proto mým prvním předpokladem bylo, že:

**1. Dívky budou v práci s textem lepší než chlapci.**

Je obecně známo, že ti, co více čtou, jsou sečtější, mají větší slovní zásobu, větší fantazii a představivost. Mají vyšší čtenářskou zdatnost, umí se lépe orientovat v textu, vyhledávat informace, domýšlet si různé situace apod. Proto mou druhou hypotézou bylo, že:

**2. Žáci, kteří čtou více, budou ve vykonávání úloh úspěšnější než žáci, kteří čtou méně.**

### 9 Test čtenářské gramotnosti

Za účelem výzkumu jsem vytvořila pracovní listy, které sledovaly úroveň čtenářské gramotnosti žáků na druhém stupni základní školy. Průběh výzkumu byl vzhledem k pandemii pozměněn. Původně jsem chtěla žáky navštívit osobně a vše jim podrobně vysvětlit. Kvůli zavření škol a celostátní karantény jsem všechny požadavky sepsala do pracovního listu a odeslala e-mailem paní učitelce ze základní školy v Dolním Bousově, kam jsem sama kdysi docházela. Paní učitelka práci svým žákům zadala a já jsem si u ní vyplněné pracovní listy vyzvedla.

Na začátku pracovního listu, který byl zcela anonymní, žáci uvedli pohlaví, třídu a počet přečtených knih za školní rok. Mohli zatrhnout, že přečtou 1-2 knihy, 3-5 knih nebo 5 a více knih.

V závislosti na charakteru výzkumu (viz výše) jsem zvolila určitou cílovou skupinu, která zahrnovala celkem 34 žáků druhého stupně základní školy v Dolním Bousově. Z toho bylo 14 děvčat (4 ze 7. třídy a 10 z 8. třídy) a 20 chlapců (10 ze 7. třídy a 10 z 8. třídy).

Na základě úvodního dotazníku jsem si vytvořila 8 skupin:

- |                                    |    |
|------------------------------------|----|
| a) Dívky 7. třída: 1-2 knihy       | 2x |
| b) Dívky 7. třída: 5 a více knih   | 2x |
| c) Dívky 8. třída: 3-5 knih        | 8x |
| d) Dívky 8. třída: 5 a více knih   | 2x |
| e) Chlapci 7. třída: 1-2 knihy     | 7x |
| f) Chlapci 7. třída: 5 a více knih | 3x |
| g) Chlapci 8. třída: 3-5 knih      | 8x |
| h) Chlapci 8. třída: 5 a více knih | 2x |

Pro pracovní listy jsem zvolila takové texty, které by mohly být pro děti přitažlivější než povinná četba. Nechtěla jsem, aby pro ně čtení textů bylo povinností, ale spíše zábavou. Cílila jsem tím na vybudování pozitivního vztahu ke čtení.

Pracovní listy se skládají z 5 úloh, které jsou zaměřené na porozumění textu:

- pořadí textu
- doplnění chybějících slov
- vyhledání přebytečných slov
- vyvození vlastností určité postavy
- orientace v nelineárním textu

## 9.1 Správné pořadí textu

Pro první úkol jsem vybrala knihu *Lev, čarodějnice a skříň* od C. S. Lewise. Ze začátku knihy jsem vybrala pasáž, kdy se jedna z hlavních hrdinek, Lucinka, ocitá v neznámém prostředí a potkává neznámou osobu. Text se skládá ze tří odstavců, které jsou však v jiném pořadí, než by měly být. Úkolem žáků je si odstavce pozorně přečíst a srovnat je tak, aby na sebe navazovaly.

V tabulce je uvedeno, kolik žáků z celkového počtu v dané skupině seřadilo odstavce správně.

Tabulka 1: Výsledky 1. úkolu

Dívky 7. třída: 1-2 knihy	2/2
Dívky 7. třída: 5 a více knih	2/2
Dívky 8. třída: 3-5 knih	5/8
Dívky 8. třída: 5 a více knih	2/2
Chlapci 7. třída: 1-2 knihy	4/7
Chlapci 7. třída: 5 a více knih	2/3
Chlapci 8. třída: 3-5 knih	5/8
Chlapci 8. třída: 5 a více knih	1/2

Z tabulky je zřejmé, že se mi potvrdila 1. hypotéza – dívky dosáhly lepších výsledků než chlapci. Správně odstavce seřadilo 11 děvčat ze 14, což je 0,78 %, u chlapců to bylo 12 z 20, což je 0,6 %.

2. hypotéza se také potvrdila. U žáků, kteří přečtou méně knih, mělo správnou odpověď 16 žáků z 25, což je 0,64 %. U žáků, kteří přečtou více knih, mělo správnou odpověď 7 žáků z 9, což je 0,77 %.

## 9.2 Doplnění slov

Druhým úkolem bylo doplnit chybějící slova na základě rýmu. Pro tento úkol jsem zvolila báseň od Karla Jaromíra Erbena *Vodník* z jeho poetické sbírky s názvem *Kytice*. Byla jsem si vědoma toho, že žáci tuto báseň mohli znát a dokonce si ji pamatovat zpaměti, to však ničemu nevadilo. Ba naopak, potvrdilo by to mou 2. hypotézu, že žáci, kteří čtou, jsou úspěšnější.

Aby text nebyl tak dlouhý, vybrala jsem jen prvních sedm slok, v nichž se některé verše opakovaly. Nicméně i tak bylo pro některé žáky obtížné přijít na slovo, které by se rýmovalo s

dotyčným slovem. K verši „Šiju šiju si botičky / do sucha i“ psali „do mokra“. Vůbec jim nebylo divné, že se slova „botičky“ a „mokra“ nerýmují. Mnoho z nich psalo k „svit“ „nit“ bez háčku.

Do textu měli doplnit celkem 12 slov. Do tabulky jsem napsala průměr za každou skupinu:

Tabulka 2: Výsledky 2. úkolu

Dívky 7. třída: 1-2 knihy	7 slov
Dívky 7. třída: 5 a více knih	8 slov
Dívky 8. třída: 3-5 knih	6 slov
Dívky 8. třída: 5 a více knih	7 slov
Chlapci 7. třída: 1-2 knihy	5 slov
Chlapci 7. třída: 5 a více knih	8 slov
Chlapci 8. třída: 3-5 knih	5 slov
Chlapci 8. třída: 5 a více knih	7 slov

1. hypotéza (dívky budou úspěšnější než chlapci) se sice potvrdila, ale jen o 3 slova (dívky celkem 28 slov, chlapci celkem 25 slov).

2. hypotéza se také potvrdila („menší“ čtenáři dohromady 23 slov, „větší“ čtenáři dohromady 30 slov).

### 9.3 Vyhledání přebytečných slov aneb „Tuláci“

Tuláci jsou slova, která se do textu „zatoulala“ omylem. Úkolem žáků bylo tyto slova najít a nějakým způsobem naznačit, že do textu nepatří (zakroužkovat je, škrtnout). Pro tento úkol jsem vybrala knihu z pera J. K. Rowlingové *Harry Potter a Kámen mudrců*. Myslím si, že právě touto knihou bych mohla žáky v tomto věku namotivovat ke čtení.

Vybrala jsem první stránku knihy, do níž jsem vepsala celkem 9 slov, které jsem umístila tam, kde by mohly dávat smysl ve spojení alespoň s jedním sousedícím slovem, ale v celkové větě

smysl nedávaly. Nechtěla jsem, aby byl úkol příliš těžký. Cítila jsem na soustředění a pozorné čtení žáků.

Když žáci našli všech 9 slov, vznikla z nich věta: *Rány, jež působí slova, víc bolí než bodnutí meče.*“

Do tabulky jsem napsala průměrný počet slov v každé skupině.

Tabulka 3: Výsledky 3. úkolu

Dívky 7. třída: 1-2 knihy	6 slov
Dívky 7. třída: 5 a více knih	7 slov
Dívky 8. třída: 3-5 knih	5 slov
Dívky 8. třída: 5 a více knih	5 slov
Chlapci 7. třída: 1-2 knihy	5 slov
Chlapci 7. třída: 5 a více knih	8 slov
Chlapci 8. třída: 3-5 knih	1 slovo
Chlapci 8. třída: 5 a více knih	9 slov

Z tabulky lze vidět, že chlapci z 8. třídy, kteří přečetli méně knih, si nevedli příliš dobře. Z 8 zúčastněných chlapců tento úkol vyplnili pouze 3 s téměř nulovými výsledky (průměrný výsledek je 1 slovo). Tímto značně ovlivnili 2. hypotézu, která se potvrdila („menší“ čtenáři celkem 17 slov, „větší“ čtenáři celkem 29 slov). To je velký rozdíl. Usuzuji, že se jim zkrátka nechtěl text číst.

Z předchozího výsledku jsem předpokládala, že budou dívky mnohem úspěšnější než chlapci, ale opak byl pravdou. Chlapci z 8. třídy, kteří přečetli 5 a více knih, skóre dorovnali. 1. hypotéza tedy se nepotvrdila, ani nevyvrátila. Dívky a chlapci jsou v tomto případě v remíze (obě skupiny celkem 23 slov).



## 9.4 Čtení s porozuměním

Pro čtení s porozuměním jsem vybrala text z knihy *Domov pro Martány* od Martiny Drijverové. V úryvku, který jsem použila, je scéna s chlapcem Martinem, který je se svou sestrou na prolézačce. Je autista, bojí se cizích lidí. Na prolézačce se dá do křiku a začne slintat. Dva chlapci jsou toho svědky a Martinovi začnou nadávat a nazývat ho *debilem* a *idiotem*.

Úkolem žáků bylo určit, proč kluci Martinovi nadávají a charakterizovat je – jestli mají dobré, nebo špatné vlastnosti. Jen 2 žáci z celkových 34 poznali, že se jedná o autismus. To však nebylo až tak podstatné. Stačilo, když napsali, že je Martin odlišný, jiný, nemocný. Stěžejním bodem bylo, že všichni, kteří odpovídali, správně rozpoznali, že mají chlapci špatné vlastnosti. Někteří se dokonce více rozepsali a uvedli, že jsou tito kluci špatní, jelikož se posmívají někomu, kdo je nemocný, a nemůže za to. Objevilo se dokonce slovo „šikana“.

Pro tento úkol jsem tabulku nevytvářela, jelikož všichni odpověděli správně. Jen 4 chlapci z 8. třídy neodpověděli vůbec. Nejspíš je odradil delší text a otázky, nad kterými se museli zamyslet. Nicméně se mi zde potvrdila 2. hypotéza, jelikož žáci, kteří přečetli více knih, se vyjadřovali výstižněji. Uváděli více důvodů, proč jsou kluci, kteří se do Martina „strefují“, špatní a proč by se tak chovat neměli.

## 9.5 Nelineární text

Pro poslední úkol jsem zvolila nelineární text – otevírací hodiny knihovny a lékárny, které byly čistě fiktivní. Úkolem žáků bylo odpovědět „ano“ nebo „ne“ na 10 různých tvrzení. Například: „Knihovna je otevřená od 8 jen v pondělí.“ Na což museli odpovědět „ne“, jelikož od 8 hodin byla knihovna otevřená i v úterý, středu a pátek.

Původně jsem chtěla zvolit hledání informací v jízdním řádu, ale vzhledem k dnešní moderní době, kdy lze spoje najít na internetu, jsem raději zvolila něco, s čím se setkají častěji. Orientace v otevíracích hodinách se jim bude hodit i do života, když si budou v jeden den chtít dojít například k doktorovi a později si vyzvednout léky v lékárně. Pro to je důležité, aby se v takových textech uměli orientovat.

Za úkol mohli žáci dostat celkem 10 bodů. Opět jsem odpovědi pro danou skupinu zprůměrovala.

Tabulka 4: Výsledky 5. úkolu:

Dívky 7. třída: 1-2 knihy	9 bodů
Dívky 7. třída: 5 a více knih	9 bodů
Dívky 8. třída: 3-5 knih	6 bodů
Dívky 8. třída: 5 a více knih	9 bodů
Chlapci 7. třída: 1-2 knihy	9 bodů
Chlapci 7. třída: 5 a více knih	9 bodů
Chlapci 8. třída: 3-5 knih	6 bodů
Chlapci 8. třída: 5 a více knih	10 bodů

Z tabulky lze usoudit, že se 1. hypotéza nepotvrdila, i když byl rozdíl zanedbatelný (dívky získaly 33 bodů, chlapci 34 bodů). Upřímně mě to překvapilo, nečekala jsem, že budou chlapci v tomto typu úlohy tak úspěšní.

2. hypotéza se naopak potvrdila („menší“ čtenáři získali 30 bodů, „větší čtenáři“ získali 37 bodů).

## 9.6 Hodnocení 1. hypotézy

Prvním předpokladem bylo, že si dívky povedou lépe než chlapci, tudíž jsem porovnávala úroveň čtenářské gramotnosti na základě pohlaví.

Dívky v úlohách získaly celkem 95 bodů, chlapci 94 bodů. Hypotéza se nepotvrdila, jelikož rozdíl činil 1 bod, což je zanedbatelné.

Chlapci si v některých úkolech vedli lépe než dívky (například v posledním úkolu – v práci s nelineárním textem). Dívky jsou v některých případech pečlivější a pořádnější, ale nejsou úspěšnější. Nad otázkami a úkoly více přemýšlejí, jsou hloubavější. Chlapci odpovídají impulzivněji a mnohdy správně – jako příklad znovu uvedu úlohu s úředními hodinami, u níž mě velmi překvapilo, že byli chlapci úspěšnější.

## 9.7 Hodnocení 2. hypotézy

Druhým předpokladem bylo, že žáci, kteří přečetli více knih, budou úspěšnější než žáci, kteří přečetli knih méně.

Žáci, kteří čtou méně, získali celkem 86 bodů. Ti, kteří čtou více, získali 103. To je rozdíl o 17 bodů.

Tato hypotéza se potvrdila ve všech úkolech. Žáci, kteří v dotazníku uvedli, že přečtou 1–2 knihy za školní rok nelze považovat za čtenáře. Toto množství je pro 7. nebo 8. třídu nedostačující. Je zcela zřejmé, že je k četbě doma nikdo nevede a ani povinná četba ve škole je čist moc nedonutí. Tyto žáky zkrátka čtení nebaví.

## 9.8 Vyhodnocení

Žáci, kteří disponují vysokou úrovní čtenářské gramotnosti již na druhém stupni základní školy, jsou ve výhodě. Lépe se orientují v textu, dokáží vyhledat a zpracovat určité informace a lépe zvládají dané učivo. Je to pro ně dobrý start do dalšího vzdělávání v průběhu celého života.

Z předcházejícího výzkumu je zřejmé, že čím více žáci čtou, tím je jejich úroveň čtenářské gramotnosti vyšší a jejich odpovědi jsou srozumitelnější a vyspělejší. Při čtení jsou schopni logicky uvažovat, přemýšlet nad čteným textem a vyvozovat závěry. Vědí, jaké informace hledají a na co se mají soustředit. Ve většině případů čtou rychleji a pozorněji. Dokáží správně seřadit text tak, aby na sebe smysluplně navazoval, doplní slova na základě rýmu, vyhledají slova, která do textu nepatří, jelikož přemýšlí nad významem vět.

## 10 Návrhy ke zvyšování čtenářské gramotnosti

Vzhledem k výsledkům úloh z pracovního listu usuzuji, že úroveň čtenářské gramotnosti na 2. stupni základní školy není tak nízká, jak jsem si původně myslela. Nicméně se potvrdilo, že velká část žáků přečte během školního roku velmi málo knih. Z toho jsem získala dojem, že k četbě nemají příliš kladný vztah. Ve škole čtou pouze z donucení a ve svém volném čase po knize nesáhnou. Příčiny mohou být různé. Bylo by třeba dalšího dotazování, abychom je odhalili.

V první řadě je potřeba, aby se učitelé o čtenářskou gramotnost zajímali a zahrnovali ji do výuky. Pro začátek by stačilo zahrnout ji jednou týdně.

V českém školství vidím jeden hlavní problém spjatý se čtenářskou gramotností. Žáci jsou vedeni k neustálému memorování. Učí se, kdy se daný autor narodil a kdy zemřel. V jakém období psal, jak se jmenovala jeho díla a v jakém roce vyšla. Autor – dílo, autor – dílo. Stále dokola. Není se potom čemu divit, že nemají kladný vztah k četbě.

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti by bylo vhodnější, kdyby žáci o daném díle přemýšleli a pochopili ho. Aby získávali informace a dokázali daná díla porovnávat. Toho by se dalo dosáhnout pomocí metod, které jsem uvedla v kapitole 7. Pro zpestření výuky literatury doporučuji do hodiny zahrnout myšlenkové mapy. Žáci by si nejprve přečetli knihu – například *Romea a Julii* od Shakespeara. V rámci hodiny by se rozdělili do skupin, kde by společnými silami vytvořili *myšlenkovou mapu*, která by obsahovala jméno autora, název díla, charakteristiku hlavních postav, místo a čas děje, motivy a nejdůležitější události v krátkých heslech. Touto kreativní formou by si nenásilně zapamatovaly informace, které by se jinak museli učit memorováním. Kdyby tímto způsobem vypracovali všechna díla z povinné četby, možná by to v nich vzbudilo kladný vztah ke čtení.

Další zajímavou metodou se jeví *literární dopisy*. Tato metoda je výborným pojítkem mezi literaturou a českým jazykem. Žáci se určitě budou ve slohu učit o dopise. Za úkol by mohli dostat napsat dopis jednomu ze spolužáků o právě čtené knize. V úvodním odstavci by stručně představili, o čem kniha je a v dalším odstavci by například vylíčili, co si o knize myslí, jaká je jejich oblíbená postava atd. Tato metoda by je „donutila“ nad přečteným textem uvažovat, zlepšovali by si tím kritické myšlení.

Další forma, kterou by se dala zlepšit úroveň čtenářské gramotnosti, je čtenářská dílna. Pro tu je však potřeba mít ve třídě nebo ve školní knihovně dostatek knih různých žánrů. Jak se říká, sto lidí, sto chutí. Cílem čtenářské dílny je vzbudit v žácích lásku k četbě. Proto je nutné dát jim volnost při výběru četby. Někteří si vyberou atlas, ve kterém je velké množství obrázků, jiní si vyberou oddechovou četbu, zkušenější čtenáři náročnější četbu. Na výběru však nezáleží, důležité je, že budou číst. Nutné je stanovit si pro čtenářskou dílnu pravidla. Například, že si žáci vyberou četbu před začátkem, v průběhu nebudou nikoho vyrušovat, nebudou si dělat pauzy na jídlo ani na záchod (jen v opravdu nutných případech) a budou si číst celou dobu. U četby mohou mít papír a tužku a dělat si poznámky. Na čtení lze vyhradit 35 minut a zbylých 10 minut si sdělovat dojmy ze čteného textu. Žáci mohou danou knihu doporučit, vyvolat ve spolužácích zvědavost. Mohou se zeptat na názor k dané události v knize, nebo požádat o vysvětlení. Učitel by měl být v roli pozorovatele a

organizátora. Do diskuze by měl zasahovat minimálně, spíše by ji měl řídit, vyvolávat žáky. Ti si budou tímto rozšiřovat svou slovní zásobu, budou o textu uvažovat a sdělovat své pocity ostatním.

## Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo sestavit pracovní list, díky kterým jsem zjišťovala úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 2. stupně základní školy. Pro svůj výzkum jsem si vybrala Základní školu T. G. Masaryka v Dolním Bousově, kam jsem jako dítě docházela.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 34 žáků – 14 děvčat a 20 chlapců. Prostřednictvím různých druhů úloh (např. seřazení odstavců; doplnění verše; nalezení slov, které do textu nepatří) jsem zjišťovala jejich úroveň čtenářské gramotnosti. Porovnávala jsem výsledky prostřednictvím pohlaví a množství přečtených knih za školní rok.

Formulovala jsem 2 hypotézy – v práci s textem budou úspěšnější dívky než chlapci a žáci, kteří přečtou za školní rok více knih než žáci, kteří jich přečtou méně. První hypotéza se mi nepotvrdila. Dívky byly jen o jeden bod lepší než chlapci, což mi nestačí jako důkaz toho, že by byly úspěšnější. Dívky byly v práci pečlivější a více nad úkoly přemýšlely, ale to ještě neznamená, že jsou chytřejší. Nicméně žáci, kteří přečetli více knih, si v úkolech vedli lépe než žáci, kteří přečetli knih méně. Získali o 17 bodů více. Z jejich odpovědí bylo poznat, že jsou zkušenějšími čtenáři. Lépe se v textu orientovali a vyjadřovali se srozumitelněji.

V teoretické části jsem představila čtenářskou gramotnost a uvedla, proč je důležitá a navrhla jsem metody, které by se daly do výuky zahrnout. Například čtení s předvídáním, kdy si po společně přečteném úseku žáci sdělují, jakým směrem by se mohl příběh vyvíjet. Mohou si své myšlenky a pocity z četby zapisovat do tzv. čtenářského deníku. Pro odborné texty mohou využít metody s názvem I.N.S.E.R.T., při které pomocí symbolů označují v textu informace, které jsou pro ně nové nebo naopak již známé. Pro kreativnější žáky je vhodná metoda myšlenkové mapy, která se skládá z hesel týkajících se děje (charakteristika postav, místo a děj konání, rok vydání, motivy apod.). Toto grafické zpracování může pomoci žákům, kteří preferují vizuální materiály a způsob učení. Lépe si dané informace zapamatují.

Školní vzdělávací program se na čtenářskou gramotnost explicitně nezaměřuje, ale je mnoho způsobů, jakými se dá do vyučovací hodiny zakomponovat. Nejedná se jen o český jazyk a literaturu, čtení s porozuměním se vyskytuje v každém předmětu. Je důležité například při řešení matematických úloh, kde musí žák vypočítat, za jak dlouho se člověk dostane z bodu A do bodu B. Ve fyzice, kdy musí žáci pochopit všechny možné zákony a teorie. Čtenářskou gramotnost však využijí i mimo prostředí školy. Například při práci s nelineárním textem (jedna z úloh v pracovním

listě), když si chtějí podle otevíracích hodin naplánovat třeba návštěvu doktora a později lékárny. Nebo v orientaci v jízdním řádu.

Vzhledem k výsledkům z pracovních listů je patrné, že by se práce s textem měla ve výuce objevovat častěji. Je potřeba, aby učitelé pochopili závažnost čtenářské gramotnosti a vedli své žáky k pozitivnímu vztahu k četbě. Toto břemeno však neleží jen na ramenou učitelů, ale i rodičů. Rodiče jsou ti, kteří by měli u svých dětí lásku k četbě probouzet. Pedagogové ji později ve škole jen prohlubují.

## Seznam použitých zdrojů

DRIJVEROVÁ, Martina. *Domov pro Marťany*. 2. vyd. Ilustroval Eva MASTNÍKOVÁ. V Praze: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-02938-2.

ERBEN, Karel Jaromír. *Kytice z pověstí národních*. Praha: Ratolest, 1941. Edice Ratolest.

LEWIS, C. S. *Lev, čarodějnice a skříň*. 3. vyd. Ilustroval Pauline BAYNES, přeložil Veronika VOLHEJNOVÁ. Praha: Fragment, 2015. ISBN 978-80-253-2325-0.

ROWLING, J. K. *Harry Potter a Kámen mudrců*. 4. vyd., (1. vyd. v této úpravě). Ilustroval Vladimír MEDEK. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01104-2.

## Literatura

ALTMANOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodologická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011.

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010.

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

GAVORA, P. *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*. In: *Pedagogika*, roč. LII, r. 2002, č. 2.

KIRSCH, I. S. a JUNGEBLUT A. (1986), In GAVORA, P. *Školská gramotnosť versus funkčná gramotnosť, Slovenský jazyk a literatúra v škole*, r. 45, 1998/1999, č. 5-6.

KUJAL, B. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: SPN, 1965.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004.

LESŇÁK, R. *Horizonty čitateľskej kultúry*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1991.

NIKOLITSAS, 1990, In: PRŮCHA, J. *Paradox rozvinuté civilizace: funkční negramotnost*. In *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: Karolinum, 1992.

PRŮCHA, J. *Paradox rozvinuté civilizace: funkční negramotnost*. In: *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: PF UK, 1992.

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

RABUŠICOVÁ, M. *Negramotnost jako celosvětový problém*. *Pedagogika*, roč. 40, r. 1990.

TRÁVNÍČEK, J. *Čte mě? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Host: Brno, 2008.

VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995.

VÉLIS, J. P. *Poplach! UNESCO Kurýr*, r. 1990.



ZACHOVÁ, A. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013.

## Elektronické zdroje

Česká školní inspekce. Koncepční rámec šetření PIRLS 2016. In: *Česká školní inspekce [online]*. Listopad 2017 [cit. 2020-04-06]. Dostupné z: <[http://www.csicr.cz/getattachment/66c0a59b-2aa0-4745-8538-3a9b570d2f74/ID\\_98\\_Koncepcni\\_ra\\_mec\\_PIRLS\\_2016.pdf](http://www.csicr.cz/getattachment/66c0a59b-2aa0-4745-8538-3a9b570d2f74/ID_98_Koncepcni_ra_mec_PIRLS_2016.pdf)>.

ENNIS, R. Critical Thinking. *Teaching Philosophy*. 1991, roč. 14, čís. 1, s. 5-24 [online] [cit. 2020-04-16] Dostupné z: [https://www.pdcnet.org/teachphil/content/teachphil\\_1991\\_0014\\_0001\\_0005\\_0024](https://www.pdcnet.org/teachphil/content/teachphil_1991_0014_0001_0005_0024)

KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010, s. 52 [online] [cit. 2020-04-15]. Dostupné z www: <[http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY)>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 6. [cit. 2019-10-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, s. 97 [online] [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <https://www.worldcat.org/title/program-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni-v-primarni-skole-distančni-text/oclc/228595062>

# Seznam příloh

Příloha č. 1 – Pracovní list

## Příloha č. 1 – Pracovní listy

Na úvod bych Ti chtěla poděkovat, že sis udělal/a čas na vyplnění tohoto dotazníku, který mi pomůže s praktickou částí mé bakalářské práce. Neboj, vše je anonymní, nikde nebudu psát Tvé jméno a ani se na něj nebudu ptát. Zajímá mě jen, jestli jsi dívka, nebo kluk, do jaké třídy chodíš a kolik přečteš knih za školní rok. Nejprve vyplň krátký dotazník a pak se pusť do samotného pracovního listu.

### 1. Pohlaví

dívka

kluk

### 2. Třída

6.

7.

8.

9.

### 3. Kolik knih přečteš za školní rok?

1-2 knihy

3-5 knih

5 a více

## Úkol č. 1 Správné pořadí textu

Odstavce jsou přeházené. Tvým úkolem je určit jejich správné pořadí tak, aby na sebe navazovaly.

### C. S. Lewis – Lev, čarodějnice a skříň

1) *Ten někdo nebyl o mnoho vyšší než Lucinka a nad hlavou držel deštník, celý bílý od sněhu. Od pasu nahoru to byl člověk, ale nohy vypadaly jako kozí (srst na nich byla černá a lesklá) a místo chodidel měl kozí kopytka. Měl také ocas, ale toho si Lucinka nejdřív nevšimla, protože ten byl pečlivě přehozený přes ruku s deštníkem, aby se neurousal ve sněhu. Kolem krku měl ten někdo červenou lněnou šálu a načervenalá byla i jeho kůže. Obličejík měl zvláštní, ale milý, krátkou špičatou bradku a kudrnaté vlasy, ze kterých vyrůstaly dva růžky, na každé straně čela jeden. V jedné ruce, jak jsem už říkal, držel deštník a v té druhé nesl několik balíčků ve hnědém papíře. Ty balíčky a ten sních – zkrátka vypadalo to, jako by nakupoval na Vánoce. Byl to faun. A když uviděl Lucinku, trhl sebou překvapením tak silně, že všechny balíčky upustil. „Propáníčka!“ vykřikl faun.*

2) *Lucinka byla trochu vyděšená, ale zároveň velice zvědavá a rozčilená. Ohlédla se přes rameno a tam, mezi tmavými kmeny stromů, ještě viděla otevřené dveře skříně a dokonce zahlédla i prázdný pokoj, z kterého se sem vypravila. (Nechala samozřejmě dveře otevřené, protože věděla, že je pěkná hloupost zavřít se ve skříni.) Vypadalo to, že tam je pořád ještě den. „Když se něco stane, vždycky se můžu vrátit,“ myslela si Lucinka. Vykročila vpřed, křup – křup sněhem a přes les k tomu světýlku. Asi za deset minut se k němu dostala a uviděla, že to svítí pouliční lampa. Stála, dívala se na ni, uvažovala, proč asi uprostřed lesa stojí pouliční lampa, a rozmyšlela se, co dál. Vtom uslyšela dusot*

nějakých nohou, které se k ní blížily. Chvilku nato se mezi stromy objevila velice zvláštní postava a vstoupila do kruhu světla kolem lampy.

3) „Dobry večer,“ řekla Lucinka. Ale faun sbíral balíčky a byl tak zaujatý, že nejdřív neodpověděl. Když skončil, vysekl poklonu. „Dobry večer, dobry večer,“ řekl faun. „Promiňte – nechci být dotěrný – ale je snad možné, že byste byla dcera Evina?“ „Jmenuji se Lucie,“ řekla, protože tak docela nepochopila, nač se ptá. „Ale jste – s prominutím – jste snad, jak se říká, holčička?“ ptal se faun. „Samozřejmě, že jsem holčička,“ odpověděla Lucinka. „Takže jste doopravdy člověk?“ „Samozřejmě, že jsem člověk,“ kývla Lucinka, stále poněkud zmatená. „Ale ovšem, ale ovšem,“ přisvědčoval faun. „To bylo ode mne hloupé. Ale ještě nikdy jsem neviděl syna Adamova, ani dceru Evinu. Jaká radost. Vždyť přece -“ pak se zarazil, jako by už už pověděl něco, co nechtěl. „Radost, skutečná radost. Jmenuji se Tumnus.“

(s. 14-17)

Správné pořadí odstavců je: \_\_\_\_\_

## Úkol č. 2 Doplnění slov

V textu chybí slova. Tvým úkolem je chybějící slova doplnit.

### a) Karel Jaromír Erben – Kytice

báseň Vodník

nápověda: rým je obkročný (aabb).

*Na topole nad jezerem*

*seděl Vodník \_\_\_\_\_:*

*Sviť, měsíčku, sviť,*

*ať mi šije \_\_\_\_\_.*

*Šiju, šiju si botičky*

*do sucha i do \_\_\_\_\_:*

*sviť, měsíčku, sviť,*

*ať mi šije \_\_\_\_\_.*

*Dnes je čtvrtek, zejtra pátek -*

*šiju, šiju si kabátek:*

*sviť, měsíčku, sviť,*

*ať mi šije \_\_\_\_\_.*

*Zelené šaty, botky rudé,*

*zejtra moje svatba \_\_\_\_\_:*

*sviť, měsíčku, sviť,*

*ať mi šije \_\_\_\_\_.*

Ráno, raničko panna vstala,  
prádlo si v uzel zavázala:  
„Půjdu, matičko, k jezeru,  
šátečky sobě \_\_\_\_\_.“

„Ach nechod', nechod' na jezero,  
zůstaň dnes doma, moje \_\_\_\_\_!  
Já měla zlý té noci sen:  
nechod', dceruško, k vodě \_\_\_\_\_.“

Bílé šatičky smutek tají,  
v perlách se slzy \_\_\_\_\_,  
a pátek nešťastný je den:  
nechod', dceruško, k vodě \_\_\_\_\_.“

### Úkol č. 3 „Tuláci“

V textu jsou slova, která tam nepatří. Tvým úkolem je tato slova, tzv. tuláky, najít a vypsát je. Když je najdeš všechny, vznikne z nich rčení.

#### J. K. Rowling – Harry Potter a Kámen mudrců

*Pan a Paní Dursleyovi z domu číslo čtyři v Zobí ulici vždycky hrdě prohlašovali, že jsou naprosto normální, ano, děkujeme za rány optání. Byli opravdu poslední, od koho byste čekali, že se zaplete do něčeho podivného nebo záhadného, poněvadž takové nesmysly zkrátka a jež dobře neuznávali.*

*Pan Dursley byl ředitelem firmy jménem Grunnings, která působí vyráběla vrtačky. Byl to vysoký, tělnatý chlapík, který neměl málem žádný krk, zato měl velice dlouhý knír. Paní Dursleyová byla hubená blondýna a krk měla skoro dvakrát delší než jiní lidé, což se jí velice hodilo, poněvadž ho celé hodiny natahovala přes plot a slídila slova, co se děje u sousedů. Dursleyovi měli malého synka, který se jmenoval Dudley, a podle jejich názoru to byl ten víc nejužasnější chlapec na světě.*

*Dursleyovi měli všechno, co si přáli, přesto však bolí měli i své tajemství a ze všeho nejvíc se báli, aby ho někdo neodhalil. Měli strach, že by to snad vůbec než nepřezili, kdyby se někdo dozvěděl o Potterových. Paní Potterová byla sestra paní Dursleyové, už několik let se však neviděly; po pravdě řečeno, paní Dursleyová předstírala, že žádnou sestru nemá, poněvadž její sestra a ten budižkničemu, kterého si vzala za muže, se od Dursleyových lišili natolik, že víc bodnutí to ani nebylo možné. Dursleyovy jí měla hrůza při pomýšlení meče, co by řekli sousedé, kdyby se Potterovi ukázali u nich v ulici. Dursleyovi věděli, že Potterovi mají také malého synka, ale nikdy ho neviděli. Ten kluk byl další důvod, proč o Potterovy ani trochu nestáli; nepřáli si, aby se jejich Dudley s takovým dítětem stýkal.*

(s. 7)

„Tuláci“ =

nápověda: je jich 9.

## Úkol č. 4 Čtení s porozuměním

### Martina Drijverová – Domov pro Mart'any

Přečti si text a zamysli se nad tím, co může Martinovi být. Proč ho ostatní děti nazývají *debilem* a *idiotem*? Dále zkus charakterizovat Hamáka a Hurycha. Jací kluci jsou? Mají špatné nebo dobré vlastnosti? Vysvětli, proč tak usuzuješ.

*Martin se cizích lidí bojí. Hlavně když je sám. A to teď byl, protože já jsem zůstala nahoře na prolézačce. Začal se kývat a dal se do křiku. Samozřejmě přitom zapomněl, že má schovat jazyk. Otevřel pusu a z ní mu tekly sliny.*

*„Ty jo! To je parádní debil!“ křičel Hamák a šklebil se po Martinovi. Vedral začal kolem Martina poskakovat a hulákal přitom: „Béééé... bééé.“*

*„Mně se ta Novotná zdála vždycky divná,“ ječel Hurych. „Maj to asi v rodině...“*

*A ten že si na mě myslel?!*

*„Míšo! Míšo!“ volal můj bratr a celý se třásl. Určitě si myslel, že mu chtějí ublížit. Skočila jsem dolů. Až z té největší příčky a vzala Martina kolem ramen.*

*„Páni, on je tvůj?“ zeptala se Komínková. „Ten teda vypadá...“ Myslím, že byla ráda, že se kluci smějí někomu jinému než jí. Sáhla jsem do kapsy a dala Martinovi do pusy kus čokolády. Začal ji cucat, ale pořád pobrekával. Obličej měl mokrý od slz a od slin. Vyndala jsem kapesník a utřela ho.*

*„Debílková chůva!“ křičel Hamák.*

*„Fuj,“ ušklíbla se Komínková.*

*„Asi mu taky dává plínky!“ smál se Vedral. Jediný, kdo nic neřekl, byl Hubert. A Lucka. Stála tam, kousala se do palce, byla úplně bílá, bledá jako stěna a dívala se na mě. Ne na Martina. A pak promluvila. Hlas jí tak nějak divně skřípal. Jako by to nebyla ona.*

*„Tos mi neřekla...neřekla jsi mi... že máš blbýho bráchu.“*

*„Říkala jsem ti přece... že je nemocnej...“*

*„Nemocnej, jo?“ vykřikla Lucka. „Tomu ty říkáš nemocnej? Je to idiot!“ A pak křičela dál: „Mezi náma je konec, rozumíš, konec, s takovou holkou kamarádit nebudu!“*

*A strhla si z ruky můj náramek a hodila ho na zem. Sebrala jsem ho. Do toho se smáli Hamák s Vedralem a Komínkovou. Jen Hubert tam stál a neřikal nic, nedělal nic.*

*Nevím, jak jsem se vrátila domů. Vzala jsem Martina za ruku a šli jsme. Kluci ještě něco pokřikovali, ale už jsem jim nerozuměla. A ani jsem rozumět nechtěla.*

## Úkol č. 5 Nelineární text

### Otevírací hodiny

Podívejte se na otevírací hodiny knihovny a lékárny. Poté odpovězte na otázky níže – zakroužkujte ano, nebo ne.

	<b>KNIHOVNA</b>	<b>LÉKÁRNA</b>
<b>Pondělí</b>	8:00-12:00	14:00-17:00
<b>Úterý</b>	8:00-10:00 14:00-17:00	8:00-16:00
<b>Středa</b>	8:00-12:00	14:00-15:00
<b>Čtvrtek</b>	12:00-16:00	8:00-14:00
<b>Pátek</b>	8:00-10:00	11:00-15:00

- |  |     |    |
|--|-----|----|
| 1. V knihovně je otevřeno každý pracovní den dopoledne.            | ANO | NE |
| 2. Odpoledne je knihovna otevřena jen dvakrát v týdnu.             | ANO | NE |
| 3. Lékárna je ve čtvrtek dopoledne zavřená.                        | ANO | NE |
| 4. Knihovna je otevřená od 8 jen v pondělí.                        | ANO | NE |
| 5. Lékárna je otevřená každý den kromě čtvrtka v 8 hodin.          | ANO | NE |
| 6. V úterý a ve čtvrtek je knihovna odpoledne zavřená.             | ANO | NE |
| 7. Knihovna je v úterý v 16 hodin a ve středu v 11 hodin otevřená. | ANO | NE |
| 8. Je lékárna otevřená v pondělí a ve středu v 10 hodin?           | ANO | NE |
| 9. Ve čtvrtek po 16. hodině je knihovna otevřená.                  | ANO | NE |
| 10. V pátek je v lékárně nejdéle otevřeno.                         | ANO | NE |