



# Rozvíjení čtenářské gramotnosti na 2. stupni ZŠ

## Diplomová práce

*Studijní program:*

N7504 Učitelství pro střední školy

*Studijní obory:*

Učitelství českého jazyka a literatury

Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní  
školy

*Autor práce:*

**Bc. Martina Kratochvílová**

*Thesis Supervisors:*

Mgr. Jarmila Sulovská

Katedra českého jazyka a literatury



## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina Kratochvílová**  
Osobní číslo: **P16000704**  
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**  
Studijní obory: **Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy  
Učitelství českého jazyka a literatury**  
Název tématu: **Rozvíjení čtenářské gramotnosti na 2. stupni ZŠ**  
Zadávací katedra: **Katedra českého jazyka a literatury**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

#### Východisko:

Výsledky průzkumů PISA ukázaly, že čtenářská gramotnost českých žáků není na dobré úrovni. Tuto skutečnost je třeba změnit. Analýzou nejčastěji používaných učebnic zjistíme, zda texty v nich obsažené mohou dostatečně rozvíjet čtenářskou gramotnost. Pomocí šetření mezi učiteli zjistíme, jak jsou učitelé připraveni k takové výuce, která by pomohla rozvíjet čtenářskou gramotnost. Výsledky šetření budou východiskem k výběru vhodných výukových metod a k návrhu vhodných ukázek textů od vybraných autorů.

Cílem práce je vytvořit vzorové pracovní listy, na nichž si mohou učitelé prakticky vyzkoušet takovou práci s textem, která podpoří rozvíjení čtenářské gramotnosti.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BUBENÍČKOVÁ, P. et al. Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 978-80-7435-165-5.**

**CIBÁKOVÁ, D. et al. Recepce textu u žáků základní školy. Olomouc: PdF UP, 2015. 978-80-244-4744-5.**

**ČUŘÍN, M., BUBENÍČKOVÁ, P. Čtenářství v souvislostech. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. 978-80-7405-327-6.**

**HEJSEK, L. Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání. Olomouc: PdF UP, 2015. 978-80-244-4535-9**

**ZACHOVÁ, A. et al. Rozměry čtenářství. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 978-80-7435-233-1.**

**Příspěvky ve sbornících z konferencí, elektronické zdroje: RVP ZV aj.**

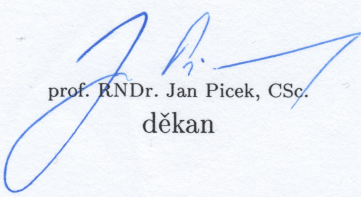
Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Jarmila Sulovská**

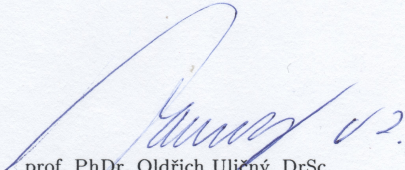
Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání diplomové práce: **30. dubna 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2018**

  
prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan



  
prof. PhDr. Oldřich Uličný, DrSc.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2017

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou 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 diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

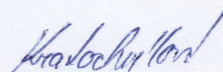
Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS/STAG se shodují.

18. července 2019

Bc. Martina Kratochvílová



## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Jarmile Sulovské za odborné vedení, trpělivost, ochotu a cenné rady, které mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

## **Anotace**

Diplomová práce se věnuje rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků druhého stupně na základních školách. V práci jsou vymezeny pojmy, s kterými čtenářská gramotnost souvisí (např. čtenářské strategie). Jsou představeny možnosti mezinárodního testování úrovně čtenářské gramotnosti a výsledky českých žáků v průběhu několika let, které jsou českou společností vnímány jako alarmující. Práce se také věnuje čítankám a jejich přínosu pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Součástí textu je průzkum mezi pedagogy, který má nastínit náhled učitelů z praxe na řešenou problematiku. Analýza učebnic i průzkum zároveň slouží jako podklad pro závěrečnou část práce – vlastní pracovní listy, díky nimž lze podporovat čtenářskou gramotnost a které by měly sloužit jako vhodné doplnění výuky literatury.

## **Klíčová slova**

čtenářská gramotnost, čítanky, metody, PISA, pracovní listy, základní škola, žák

## **Abstract**

Diploma thesis is about development of reading literacy at lower secondary school (pupils at age 11–15). In the thesis there are defined terms like literacy, functional literacy, reading literacy and reading strategies. There are also presented types of international tests showing level of reading literacy and alarming results of Czech pupils. In the next part of the thesis there were analyzed and described selected reading-books. These books are evaluated for their benefits during the teaching. The next part is devoted to the research among teachers of the Czech language and literature in the Czech Republic. In the last part there are own worksheets for teachers. These worksheets show how to improve reading literacy during teaching.

## **Key words**

reading literacy, reading-books, methods, PISA, worksheets, secondary school, pupil

# Obsah

Úvod .....	12
<b>1 Gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost .....</b>	<b>15</b>
1.1 Čtenářská gramotnost a RVP .....	17
1.2 Čtenářské strategie .....	19
1.2.1 Strategie podle typu učení.....	20
1.2.2 Strategie podle přístupu k učení z textu .....	20
1.2.3 Strategie podle fáze učení .....	21
1.3 Třífázový model učení .....	22
<b>2 Testování čtenářské gramotnosti .....</b>	<b>24</b>
2.1 TIMSS .....	24
2.2 SIALS .....	25
2.3 PIRLS .....	25
2.4 PISA .....	26
2.4.1 Výsledky výzkumu PISA 2000.....	29
2.4.2 Výsledky výzkumu PISA 2009.....	30
2.4.3 Průběžné výsledky z roku 2015 .....	31
2.4.4 Průběžné výsledky z roku 2017 .....	32
2.4.5 Shrnutí .....	32
<b>3 Vlastní testování vybraných PISA úloh.....</b>	<b>36</b>
3.1 Volba vzorových úloh PISA .....	36
3.1.1 Úloha „Včely“ z roku 2000 .....	36
3.1.2 Úloha „Čištění zubů“ z roku 2009 .....	38
<b>4 Analýza vybraných čítanek .....</b>	<b>41</b>
4.1 Čítanka 9, nakladatelství Fortuna, rok vydání 1998 .....	41
4.2 Čítanka 9, Státní pedagogické nakladatelství, rok vydání 2002 .....	44
4.3 Čítanka 9, Státní pedagogické nakladatelství, rok vydání 2008 .....	45
4.4 Čítanka 9, nakladatelství Fraus, rok vydání 2006.....	47
4.5 Čítanka pro 9. ročník, Nakladatelství Nová škola – DUHA, 2018.....	49



<b>5 Výzkumná sonda .....</b>	<b>53</b>
5.1 Cíl průzkumné části .....	53
5.2 Průzkumné otázky.....	53
5.3 Průzkumný vzorek .....	54
5.4 Průzkumné metody .....	55
5.5 Zpracování výzkumu .....	55
5.6 Výsledky výzkumu .....	56
5.7 Závěr výzkumu .....	64
<b>6 Doplnkové listy pro pedagogy .....</b>	<b>65</b>
6.1 Použité metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti.....	65
6.1.1 Filtr.....	65
6.1.2 Cenzura.....	65
6.1.3 Slovní vetřelci.....	66
6.1.4 Volné psaní.....	66
6.1.5 Pětílístek .....	66
6.1.6 Anagram .....	66
6.1.7 Komiks .....	67
6.1.8 I.N.S.E.R.T. ....	67
6.2 Pracovní list pro 6. ročník: Martina Drijverová – Domov pro Marťany.....	69
6.3 Pracovní list pro 6. ročník: Ezop – Bajky.....	73
6.4 Pracovní list pro 7. ročník: Alena Ježková – Dračí polévka .....	77
6.5 Pracovní list pro 7. ročník: Jídelníček budoucnosti .....	81
6.6 Pracovní list pro 8. ročník: Božena Němcová .....	84
6.8 Pracovní list pro 8. ročník: Péče o zdravotně postižené .....	88
6.10 Pracovní list pro 9. ročník: Art Spiegelman – Maus.....	91
6.11 Pracovní list pro 9. ročník: Rozhovor s ředitelkou organizace Bezobalu .....	94
<b>Závěr .....</b>	<b>98</b>
<b>Odborná literatura.....</b>	<b>100</b>
Seznam příloh .....	105

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Vlastní výsledky první úlohy PISA .....	37
Tabulka 2: Vlastní výsledky druhé úlohy PISA .....	38
Tabulka 3: INSERT 1 .....	68
Tabulka 4: INSERT 2 .....	68

## Seznam grafů

Graf 1: Kolik let učíte český jazyk?.....	54
Graf 2: Ve kterém kraji ČR se nachází ZŠ, na níž vyučujete? .....	55
Graf 3: Jak hodnotíte současnou úroveň čtenářské gramotnosti na českých ZŠ?.....	56
Graf 4: Za jakým účelem využíváte <a href="http://www.rvp.cz">www.rvp.cz</a> ? .....	57
Graf 5: Účastníte se seminářů týkajících se rozvíjení ČG? .....	58
Graf 6: Využíváte materiály ze seminářů? .....	59
Graf 7: S čím žáci aktivně pracují během výuky literatury? .....	60
Graf 8: Tvorba pracovních listů pro výuku literatury .....	62
Graf 9: Adekvátnost textů v čítankách k věku a zájmům žáků .....	63

## **Seznam použitých zkratk**

ČG – čtenářská gramotnost

ČR – Česká republika

ETS – Educational Testing Service

ŘMŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – The Programme for International Student Assessment

RVP – Rámcový vzdělávací program

SIALS – Second International Adult Literacy Survey

ŠVP – školní vzdělávací program

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## Úvod

Čtenářská gramotnost (ČG) je v posledních letech velmi diskutovaným fenoménem. Učitelé, rodiče i děti se s tímto pojmem setkávají stále častěji a vědí, že je žádoucí tuto gramotnost ovládat a neustále ji rozvíjet. Docílení toho je ale pro všechny obtížnější, zejména proto, že jsme ohroženi chybným chápáním pojmu, neznalostí dalšího využívání ČG nebo neefektivními způsoby jejího rozvíjení.

Čtenářská gramotnost se dostala do četných diskuzí především kvůli mezinárodnímu testování PISA v roce 2000, kdy výsledky českých patnáctiletých žáků spadly pod průměrnou hranici výsledků všech zúčastněných zemí. V českém školství nastala panika a naši žáci byli označeni za ty, kteří neumí číst. V důsledku této skutečnosti vzniklo mnoho prací zkoumajících příčiny žakovského neúspěchu nebo objektivitu testování, a také prací porovnávajících styl výuky v České republice a v zahraničí atd.

Nutno zmínit, že čtenářská gramotnost je právem považována za základ všech ostatních gramotností (informační, finanční, mediální, přírodovědné, ...). Bez orientace v textu není člověk schopen ani orientace v běžném životě dané společnosti. Texty, jimž musíme v životě porozumět, nás obklopují na každém kroku (uživatelské příručky, vyhlášky, formuláře, jízdní řády, ...) a to, jak je kdo schopen se s nimi vypořádat, je důležité nejen pro jeho osobní život, ale i pro úroveň celé společnosti. Čtenářská gramotnost není pouze otázkou českého jazyka a literatury, nýbrž otázkou úspěšného celoživotního vzdělávání pro každodenní život. Důležité je, aby se s tímto faktem ztotožnili také žáci a jejich učitelé, a to právě stylem výuky, výběrem adekvátních textů k individuální úrovni žáka nebo rozvíjením kritického myšlení a schopnosti argumentace žáků.

Přesto, že škola je dnešní společností vnímána jako instituce, která má připravovat jedince na celoživotní vzdělávání, není možné se domnívat, že za rozvojem čtenářské gramotnosti stojí pouze ona. Při posuzování úspěšnosti českých žáků v oblasti ČG je potřeba komplexní přístup a zohlednění také vlivu rodiny, vrstevníků nebo médií. Čuřín<sup>1</sup> například ve svém výzkumu uvádí, že cestu k četbě žákům často ukázali rodiče nebo prarodiče, učitelé naopak nejsou považováni za hlavní podněcovatele k ní. Podle

---

<sup>1</sup> ČUŘÍN, Michal, BUBENÍČKOVÁ, Petra, et al. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013. s. 37. ISBN 978-80-7405-327-6.

Čuřínova průzkumu vyšlo najevo, že nejčastěji si žáci hledají cestu k četbě sami. Nesmíme opomenout, že zde sehrávají zásadní roli média, s kterými jsou děti v každodenním kontaktu.

K výběru tématu diplomové práce mě vedly diskuze mezi pedagogy českého jazyka a literatury reagující na téma čtenářské gramotnosti. Většina učitelů zastává názor, že žáci nejsou zvyklí číst, nerozumí textu a nedokáží se na text soustředit ani s ním náležitě pracovat. Kde se však tyto problémy rodí, co je jejich prvotní příčinou, není zcela jasné. Mimo jiné je důležité se zamyslet nad samotnou strukturou učebnic českého jazyka a literatury a na texty v nich použité. Téma přínosu učebnic je žhavé již několik let a postupné snahy o změnu jejich struktury jsou znatelné. Přesto je neustále v řešení několik nedostatků, například na diskuzním fóru webového portálu rvp.cz:

*„Děti nečtou, a to ani učebnice. Co s tím? Smířit se, bojovat, je to normální...? Není to i vina učebnic?“<sup>2</sup>*

*„Ano, některé děti knihy čtou. I když s dětmi čteme texty, rozebíráme je, dostanou něco přečíst na doma a pak to vysvětlit, tak z hlediska učení velmi málo dětí si přečte učebnice. Většinou to okomentují, že se jim to číst nechtělo a že je to moc dlouhé. Má tudíž cenu, aby škola kupovala učebnice, když se děti z nich neučí? Nebylo by lepší, kdyby si učebnice kupovaly? Jednak by si i učebnic koupených za své peníze vážily více a měly k nim jiný vztah.“<sup>3</sup>*

*„Nevím, zda znáte výzkum pana prof. Průchy. Analyzoval české učebnice pro ZŠ a vyšlo mu, že jejich jazyková náročnost naprosto neodpovídá věkové skupině, které mají být určeny... Na rozdíl od beletrie pro děti a náctileté, jejíž jazyková náročnost byla v pořádku. Myslím, že je nyní vše jasnější.“<sup>4</sup>*

---

<sup>2</sup> SLEJŠKOVÁ, Lucie. [příspěvek v diskuzním fóru]. In: *Podporují učebnice čtenářskou gramotnost?* [online]. 14. 09. 11, 20:44 [vid. 2018-05-23]. Dostupné z:

<https://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=423&t=18867&sid=7818abdbfaa519dc0af81e30c0576ae5>

<sup>3</sup> MICHÁLEK, David. [příspěvek v diskuzním fóru]. In: *Podporují učebnice čtenářskou gramotnost?* [online]. 14. 09. 11, 20:44 [vid. 2018-05-23]. Dostupné z:

<https://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=423&t=18867&sid=7818abdbfaa519dc0af81e30c0576ae5>

<sup>4</sup> SÁRKÖZI, Radek. [příspěvek v diskuzním fóru]. In: *Podporují učebnice čtenářskou gramotnost?* [online]. 14. 09. 11, 20:44 [vid. 2018-05-23]. Dostupné z:

<https://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=423&t=18867&sid=7818abdbfaa519dc0af81e30c0576ae5>

Hlavním cílem práce je tedy zjistit informovanost pedagogů v této oblasti a jejich vlastní postoje a přístupy k rozvíjení čtenářské gramotnosti na druhém stupni základní školy. Na základě těchto diskuzí a vyhodnocení dotazníků pro učitele práce nabízí několik inspirací v podobě pracovních listů pro rozvoj čtenářské gramotnosti na druhém stupni základních škol.

Diplomová práce si klade za cíl zanalyzovat dostupná data o testování PISA od roku 2000, uvést rizika mezinárodního testování na základě využití některých úloh ve vlastní praxi, porovnat typy úloh použitých v PISA s úlohami použitými v běžně používaných učebnicích pro základní školy, vyhodnotit adekvátnost textů používaných v učebnicích k věku žáků, pomocí výzkumné sondy zhodnotit používané postupy několika vyučujících českého jazyka a literatury a jejich přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti.

# 1 Gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost

Chápání pojmu **gramotnost** prošlo určitým vývojem a jeho význam se postupem času mění. Původně, ve 30. a 40. letech 20. století, byla gramotnost sledována ve vztahu k negramotnosti, jelikož ve světové populaci bylo stále vysoké procento lidí, kteří neuměli číst a psát. Gramotným člověkem byl tedy ten, který ovládal čtení a psaní, z něhož poté mohl čerpat pro rozvoj dalších schopností. Školským systémům ve většině ekonomicky vyspělých zemí se však podařilo negramotnost ve zmíněném významu zcela odstranit. Negramotnost v tomto původním významu bohužel nadále zůstává problémem rozvojových zemí.<sup>5</sup>

Nejrozšířenější definici gramotnosti vydalo UNESCO v roce 1958: „*Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života.*“<sup>6</sup> Již v této definici vidíme výrazy, se kterými se v souvislosti s funkční gramotností (viz dále) pracuje i dnes („umí s porozuměním přečíst a napsat; z každodenního života“). Už v padesátých letech byl tedy ve světě kladen důraz na gramotnost jako dovednost, schopnost porozumět a na její souvislost s běžným životem.

Pedagogický slovník definuje gramotnost dvěma způsoby. Zaprvé jako „*dovednost jedince číst, psát a počítat získávanou obvykle v prvních ročnících školní docházky*“<sup>7</sup>. Jde tedy o základ, který je předpokladem pro další vzdělávání a uplatnění se ve společnosti a který dnes již všichni občané vyspělých států ovládají, proto se v praxi neseťkáváme s pojmem negramotnost jakožto neschopnost psát, číst a počítat. Druhá vysvětlivka uvádí, že dnes je gramotnost spojena především s aplikací specifických znalostí a dovedností například v oblasti gramotnosti čtenářské, počítačové, matematické atd.

---

<sup>5</sup> METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. s.11. ISBN 978-80-7368-653-6.

<sup>6</sup> RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta, Georgetown, 2002. s. 16. ISBN 80-210-2858-0 (Masarykova univerzita), ISBN 80-86251-14-4 (Georgetown).

<sup>7</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. s. 85–86. ISBN 978-80-262-0403-9.



Význam **gramotnosti** se měnil od 70. let 20. století v ekonomicky vyspělých zemích. Odborné výzkumy probíhající napříč všemi těmito zeměmi prokázaly, že vysoký počet dospělých měl značné problémy s užíváním psané formy jejich jazyka (například vyplňování formulářů) a se schopností orientovat se v psané řeči (například vyhledávání v jízdnicích řádech, porozumění uživatelským příručkám výrobků). V tomto okamžiku bylo potřeba odlišit dvě schopnosti: schopnost umět číst a psát a schopnost efektivně využít čtení a psaní v každodenních životních situacích. Termín, který popisuje onu neschopnost efektivně využít naučené dovednosti, **funkční negramotnost**, byl základem pro vznik dnes tolik ceněné **funkční gramotnosti** a jejího rozvoje.<sup>8</sup>

UNESCO definuje také funkční gramotnost: „*Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.*“<sup>9</sup>

Funkční gramotností je tedy rozuměno efektivní využívání jakéhokoliv psaného materiálu, jenž je jedinec schopen využít dále pro svou potřebu v různých životních situacích. S textem je tedy dále pracováno a je pro člověka jistým obohacením v nastávajících situacích v jeho životě. Nesmíme opomenout, že běžný život není pevně stanoveným pojmem, je naopak velmi proměnlivý. Činnosti, které člověk vykonává jako běžnou součást vlastního života, se neustále vyvíjejí, přibývají nové atd. Proto se nelze spokojit s termínem **gramotnost**, který střídá **funkční gramotnost**, kde ono slovo „funkční“ poukazuje na aktuálnost využívaných schopností a dovedností v dané společnosti.

Ze zmíněných informací je zřejmé, že funkční gramotností se nerozumí schopnost výhradně dětská, nebo výhradně dospělá. Funkční gramotnost je souborem schopností a dovedností, které jsou sice nabývány od dětství, ale plné využití mají také v dospělosti, během níž je třeba se stále zdokonalovat, aby tyto schopnosti a dovednosti korespondovaly s dobovým a společenským kontextem jedincova života.

---

<sup>8</sup> METELKOVÁ- SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. s.11. ISBN 978-80-7368-653-6.

<sup>9</sup> RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta, Georgetown, 2002. s. 18. ISBN 80-210-2858-0 (Masarykova univerzita), ISBN 80-86251-14-4 (Georgetown),

**Čtenářská gramotnost** souvisí jak s gramotností v původním slova smyslu, tak s funkční gramotností. Aby ji člověk ovládal, musí ovládat techniku čtení, přičemž nejde o pouhé čtení na mechanickém principu, ale z přečtených textů by měly být vytěženy informace, které jedinec syntetizuje, hodnotí a dále využívá.

Jelikož se práce v následujících kapitolách zabývá testováním PIRLS a PISA, jsou zde uvedeny jejich definice ČG. Podle PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) se čtenářskou gramotností rozumí „*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, účastnili se čtenářského života a také pro radost.*“<sup>10</sup>

PISA (The Programme for International Student Assessment) definuje čtenářskou gramotnost jako „*schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“<sup>11</sup>

Podle některých autorů zmíněné definice zohledňují pouze ty složky, jež lze hodnotit v testech, čtenářská gramotnost by však měla zahrnovat také složky, které testovat nelze (postoje a hodnoty). Tito autoři proto nabízí další definici: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení, aplikace.*“<sup>12</sup>

## 1.1 Čtenářská gramotnost a RVP

Česká republika zažila důležitý zlom v pojetí způsobu výuky všech předmětů, a to díky **Rámcovému vzdělávacímu programu (RVP)**, jenž byl schválen MŠMT v roce

---

<sup>10</sup> KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. s. 11. ISBN 80-211-0486-4.

<sup>11</sup> PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. s. 12. ISBN 978-80-211-0608-6.

<sup>12</sup> *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. s. 8. ISBN 978-80-87000-99-1.

2004 a předcházel mu projekt **Národní program pro rozvoj vzdělávání** (Bílá kniha)<sup>13</sup> vydaný v roce 2001. Ve školské praxi se však objevil od školního roku 2007/2008, a to pouze na několika pilotních školách. V současnosti je RVP závazným dokumentem pro všechny základní školy včetně škol soukromých, které si na základě RVP tvoří vlastní školní vzdělávací program (ŠVP) přizpůsobený možnostem a zaměření školy. RVP je platným dokumentem pro děti od 3 do 19 let, tedy pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, pro gymnázia a pro střední odborné vzdělávání.

Obsah základního vzdělávání je v RVP rozčleněn do devíti **vzdělávacích oblastí**<sup>14</sup>, k nimž vždy přísluší výuka několika vyučovacích předmětů. V oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsou to předměty český jazyk a literatura nebo cizí jazyk. Tato oblast je obecně považována za stěžejní, jelikož tvoří základ pro veškeré další získávání dovedností a poznatků a zkušenosti z ní žáci uplatní ve všech dalších oblastech RVP.

Cílem RVP je připravit žáky na budoucí celoživotní vzdělávání, vybavit je vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi a souborem hodnot (šesti klíčovými kompetencemi<sup>15</sup>), jež jsou důležité pro kultivaci jejich osobnosti, ale také pro uplatnění se v každodenním životě a ve společnosti aktuálního světa.<sup>16</sup>

RVP zdůrazňuje stěžejní postavení vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu, jelikož je podněcující pro další rozvoj žáků. Čtení a psaní jsou vnímány jako zásadní dovednosti také při výuce ostatních

---

<sup>13</sup> *Národní program pro rozvoj vzdělávání: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, nakl. Tauris, 2001. ISBN 0-211-0372-8.

<sup>14</sup> Oblasti RVP:

Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)

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>15</sup> Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní.

<sup>16</sup> METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*.

Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. s. 51–53. ISBN 978-80-7368-653-6.

předmětů a odpovědnost za rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků by neměli nést pouze češtináři, ale všichni učitelé. Bez jazykové vybavenosti se ve škole obejít nedá, lze ho považovat za prvořadé a vzbuzení žákovského zájmu o něj je více než nutné.

Oblast Český jazyk a literatura v RVP základního vzdělávání je rozdělena do **tří složek**: jazyková výchova, komunikační a slohová výchova, literární výchova. Metelková-Svobodová<sup>17</sup> se zabývá komplexností Českého jazyka a literatury, o níž je zmínka v samotném RVP: „*Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek.*“<sup>18</sup>

Podle Metelkové-Svobodové je onou komplexností rozuměna integrace a propojení všech složek vzdělávací oblasti ve výuce, v tomto případě tedy propojování gramatiky (pravopisu), literatury a komunikace/slohu. Jiná publikace<sup>19</sup> neupozorňuje na zvýraznění mezipředmětových vztahů v RVP, ale na opomenutí vnitřního stmelení předmětu Český jazyk a literatura. Toto stmelení je přitom důležité pro rozvoj klíčových kompetencí, a tudíž pro praktické využití zkušeností z této vzdělávací oblasti v běžném životě žáka, což je testováno v několika mezinárodních výzkumech.<sup>20</sup>

## 1.2 Čtenářské strategie

Jelikož si literární výchova v současné době klade za cíl kromě motivace ke čtení také zlepšit orientaci v textu a přemýšlení nad textem, byly představeny tzv. čtenářské strategie. Jedná se o postupy, jež by měly čtenáři pomoci s dekodováním textu, s porozuměním slov a pochopením významu textu. Každý čtenář má své osvědčené strategie (např. podtrhávání podstatných informací). Zdatní čtenáři používají vybrané strategie automaticky, aniž by si uvědomovali jejich potřebnost. Pro méně zdatné čtenáře je však potřeba představení těchto postupů a procvičování jejich používání.

---

<sup>17</sup> METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. s. 56. ISBN 978-80-7368-653-6..

<sup>18</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 164 s. [cit. 2018-05-26]. s. 16. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

<sup>19</sup> SVOBODOVÁ, Jana a Ivana GEJGUŠOVÁ. Komunikační složky přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka. In *Oborová didaktika*. 13.–14. 9. 2005. Ružomberok, Slovenská republika: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2006, s. 31–45. ISBN 80-8084-082-2.

<sup>20</sup> METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. s. 55–57. ISBN 978-80-7368-653-6.

Strategie by se měly promítnout i do výuky českého jazyka a literatury. V první řadě musí sám žák posoudit, zda textu rozumí a z nabízených postupů volit ty, které považuje za přínosné. Je nutné zdůraznit, že proces čtení není učení se nazpaměť, jedná se o metakognitivní proces, díky němuž čtenář pronikne do textu, dokáže zhodnotit jeho přínos, formu, a především získá informace, které jsou využitelné v jeho dalším životě.

Pokud čtenář vhodně využívá čtenářské strategie, zautomatizuje si je a díky strategickému čtení se z volených postupů stávají čtenářské dovednosti. Pomocí strategie lze tedy získat čtenářskou dovednost, která je automatická a usnadňuje porozumění textu. Čtenářských strategií je nespočet a je na pedagogovi, které se rozhodne s žáky procvičovat.

### 1.2.1 Strategie podle typu učení<sup>21</sup>

- Kurzorické čtení (skimming) je strategie, při které je text čten rychle, zběžně. Čtenář vyhledává klíčové informace, díky nimž si utvoří představu o obsahu, aniž by četl celý text řádek po řádku.
- Scanning je rovněž rychlé čtení, ale čtenář se zde zaměřuje na jednu informaci, kterou se snaží vyhledat.
- Selektivní čtení (skipping) je strategií, při které je hledán jeden určitý detail, na který se čtenář soustředí podrobně a ostatní informace pročítá zběžně.
- Během studijního čtení by měl být čtenář schopen vybrat z článku důležité informace, které by si měl zapamatovat a dále s nimi pracovat.

### 1.2.2 Strategie podle přístupu k učení z textu<sup>22</sup>

Čtení může probíhat na dvou úrovních – povrchové a hloubkové. Při povrchovém čtení je vynaloženo úsilí ke zvládnutí pojmout co nejvíce informací z textu a článek je čten většinou bez pochopení jeho smyslu. Během čtení hloubkového se čtenář snaží hledat smysl textu a hledat v něm souvislosti.

---

<sup>21</sup> HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Disertační práce. Olomouc: UP v Olomouci, 2010.

<sup>22</sup> NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

Vaughn<sup>23</sup> uvedl již v roce 1984 základní strategie čtení, které byly následně upraveny a v této podobě by měly být využívány dnes:

- Propojování informací – využití předchozích znalostí a propojování s nově nabytými, hledání vztahů mezi nimi.
- Vytváření mentálních obrazů – využívání představivosti a fantazie a hledání informací v textu na jejich základě, aniž bychom museli článek číst znovu.
- Kladení otázek – pokládání si otázek při čtení.
- Identifikace hlavních myšlenek – výběr podstatných sdělení v textu.
- Vytváření souhrnů – shrnutí hlavních bodů, zkrácení textu bez ztráty jeho významu.
- Kontrolování – zpomalení čtení, pokud mu není rozuměno, odškrtnutí splněných bodů, zvýrazňování informací.
- Hodnocení – hodnocení textu po přečtení, shrnutí.
- Předpovídání – předvídání, jaký bude přínos článku, které informace budou představeny.

### 1.2.3 Strategie podle fáze učení<sup>24</sup>

Tato klasifikace se zaměřuje na to, kdy je daná strategie využita:

- před čtením – úkolem je motivovat čtenáře, aktivovat jeho znalosti o tématu, v této fázi je využíváno předvídání textu, kladení otázek, brainstorming nebo vizualizace pomocí obrázků
- během čtení – jde především o porozumění textu, případně zapamatování a propojování informací, vyvozování nových významů a sledování souvislostí
- nebo po čtení – cílem je shrnutí a zhodnocení informací získaných z přečteného

---

<sup>23</sup> VAUGHN, J. L. *Concept Structuring: The Technique and Empirical Evidence*. In HOLLY, CH. D., DANSEREAU, D. F. (ed.) *Spatial Learning Strategies: Techniques, Applications and Related Issues*. Orlando: Academic Press, 1984, s. 127–147.

<sup>24</sup> NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 72.

**Další klasifikaci uvádí Whitcroft:<sup>25</sup>**

- **hledání souvislostí** – text je hodnocen vzhledem ke čtenářově zkušenosti a jeho postojům nebo vzhledem k dalším textům
- **kladení otázek k textu** – čtenář si pokládá během čtení otázky a hledá na ně odpovědi
- **vizuální a jiné smyslové představy** – čtenář si při čtení představuje vůně, chutě atd.
- **usuzování** – čtení „mezi řádky“, hledání skrytých významů
- **identifikace hlavních myšlenek a témat textu** – čtenář rozliší podstatné a nepodstatné informace a jejich důvěryhodnost
- **syntéza** – nové informace jsou propojovány s již známými
- **sledování porozumění** – čtenář průběžně kontroluje, zda rozumí čtenému textu, je nucen číst určité pasáže znovu nebo dohledávat informace v sekundárních zdrojích
- **předvídaní** – čtenář odhaduje obsah článku na základě obrázku, klíčových slov, názvu či jiných dostupných informací
- **hodnocení** – čtenář hodnotí informace získané z četby

### **1.3 Třífázový model učení**

Tento model, označovaný také zkratkou E-U-R, je principem, kterým je podporováno kritické myšlení žáků. Spočívá v zachování přirozených pochodů, které probíhají v mozku učícího se člověka. Uvádí se, že žáci díky třífázovému modelu jsou obecně motivovanější, ve výuce pracují aktivně a učivo si osvojují efektivněji.

Model se dělí na následující fáze:<sup>26</sup>

- **evokace** – dochází k poznávání, žák si vybavuje vlastní známé informace o tématu, úkolem je aktivizovat žáka a motivovat jej k dalším činnostem
- **uvědomění si významu** – slouží k seznámení žáka s novými informacemi, úkolem je udržet zájem žáka, podporovat jeho vnímání

---

<sup>25</sup> WHITCROFT, Ladislava. *Výuka čtenářských strategií v zahraničí –teorie, trendy, programy a metody*. Orbis scholae. 2015, č. 9, str. 39–51.

<sup>26</sup> HEJSEK, L. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: PdF UP, 2015. s. 47. 978-80-244-4535-9.

- **reflexe** – klade si za cíl samostatné žákově zhodnocení tématu nebo vlastní práce, upevnění nových vědomostí, důležitým cílem je vyjadřování myšlenek, argumentace, výměna názorů mezi žáky

Třífázový model učení je nejvhodnější aplikovat na celou vyučovací hodinu a podle něj přizpůsobovat volbu výukových metod a organizačních forem výuky. Model lze využít i v dílčích činnostech nebo například v pracovních listech a úkolech k četbě.



## 2 Testování čtenářské gramotnosti

Zkoumání úrovně žáků v nejrůznějších oblastech je v současné době prováděno množstvím organizací a institucí a většina z nich vyhodnocuje schopnosti a dovednosti, které do jisté míry korespondují s cíli definovanými v Rámcovém vzdělávacím programu (viz kapitola 1.1). Výzkumy umožňují zjistit stav určitých žakovských kompetencí a porovnat je s ostatními státy nebo se školami a regiony v rámci jednoho státu. Získávány jsou informace, které mohou vést k analýzám příčin různých fenoménů, překážek, chování žáků, změn zájmů žáků apod. Na tomto principu stojí také testování čtenářské gramotnosti, v němž je také kladen důraz na praktičnost, účelovost a využití v současném světě.

Testy zaměřené na porovnávání žakovských kompetencí jsou prováděny v průběhu posledních šedesáti let jak na národní, tak na mezinárodní úrovni. Byly organizovány například Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání či Mezinárodním hodnocením pokroků ve vzdělávání při americké ETS (Educational Testing Service). Tyto počáteční výzkumy poskytly dostatek zkušeností, aby se kvalita testů zlepšovala, stále je však třeba mít na zřeteli některá omezení výzkumů. Jedná se hlavně o omezení oblastí zkoumaného předmětu (nejsou poskytovány zcela úplné informace) a také o omezení rozsahu výzkumného vzorku (zúčastněných zemí).<sup>27</sup>

Výzkumy na mezinárodní úrovni umožňují porovnávání žáků v mezinárodním měřítku, čímž kromě výsledků ze zkoumané oblasti zprostředkovávají také analýzu celkové kvality školství v jednotlivých zemích, přístupu školského systému k sociálně znevýhodněným žákům, genderových rozdílů ve výsledcích testů, souvislost výsledků se socioekonomickým statutem žáka a další informace přínosné pro sociologii vzdělávání a plánování budoucích opatření. V současné době fungují tři typy mezinárodních testů zahrnující čtenářskou gramotnost. Jedná se o testy různých věkových kategorií.

### 2.1 TIMSS

Vůbec poprvé se Česká republika zapojila do mezinárodního testování v roce 1995, a sice v TIMSS, (Trends in International Mathematics and Science Study) zaměřeném na přírodní vědy a matematiku, a v RLS (Reading Literacy Study)

---

<sup>27</sup> METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*.

Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. s. 15. ISBN 978-80-7368-653-6.

zaměřeném na čtenářskou gramotnost žáků čtvrtých a osmých ročníků základních škol. Oba výzkumy byly organizovány Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání, jejímž členem se ČR stala v roce 1991. Zde měla naše země první příležitost zhodnotit, zda se tehdejší učební osnovy shodují s osnovami jiných zemí. Vědomosti a dovednosti vyučované u nás odpovídaly těm vyučovaným v zahraničí, ale rozdíl byl spatřen v praktických dovednostech v testech TIMSS (například samostatný návrh experimentu), s nimiž tehdy žáci českého školského systému neměli vlastní zkušenost.<sup>28</sup> Později se ČR do TIMSS zapojovala v letech 2007, 2011 a 2015.<sup>29</sup>

## 2.2 SIALS

Mezinárodní testy SIALS (Second International Adult Literacy Survey), jež se zaměřují na funkční gramotnost u dospělých, čtenářská gramotnost zde tvoří jednu oblast testu. Testování SIALS proběhlo v letech 1997–1998. Zde měli Češi dobré výsledky v numerické gramotnosti, v níž předstihli i země jako je Norsko nebo Finsko. V literární gramotnosti se pak čeští účastníci umístili v polovině žebříčku pětadvaceti testovaných zemí. Čuřín<sup>30</sup> odkazuje na dvě informace plynoucí z těchto závěrů: zaprvé mohou výsledky literární gramotnosti poukazovat na slabé stránky tehdejšího vzdělávacího systému (důraz na memorování na úkor porozumění), zadruhé mohou být tito respondenti rodiči, kteří nebudou schopni podporovat své děti ve zvyšování čtenářských dovedností.

## 2.3 PIRLS

Mezinárodní testování PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) se zaměřuje na žáky čtvrtých ročníků základních škol a probíhá v pětiletých cyklech. Česká republika byla do výzkumu zapojena v letech 2001 a 2011. Testování pracuje se dvěma účely čtení: čtení pro získávání literární zkušenosti (souvislé narativní texty z fiktivního světa) a čtení pro získávání a používání informací (tabulky, grafy, mapy apod. z reálného světa). Zkoumány jsou čtyři činnosti čtenářů, a to vyhledávání informací,

---

<sup>28</sup> METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*.

Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. s. 15. ISBN 978-80-7368-653-6.

<sup>29</sup> Česká školní inspekce. *Výsledky TIMSS 2015*. [online]. 2016 [cit. 2018-05-24]. Dostupné z:

<http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-TIMSS-2015-%E2%80%93-znalosti-zaku-4-rocniku-ZS-v>

<sup>30</sup> ČUŘÍN, Michal, BUBENÍČKOVÁ, Petra, et al. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013. s. 12. ISBN 978-80-7405-327-6.

vyvozování závěrů, interpretace, posuzování textů a jazyka. Výsledky testů jsou prezentovány na pěti škálách a výchozími jsou čtyři úrovně čtenářů podle získaných bodů, přičemž každá úroveň odpovídá obecně formulovaným dovednostem čtenáře.

V tomto výzkumu měli čeští žáci dobré výsledky, umístili se nad mediánem zapojených zemí. V roce 2011 měli žáci lepší výsledky, než v roce 2001. Tato vzestupná tendence se však neprojevila v testech PISA.<sup>31</sup>

## 2.4 PISA

PISA (The Programme for International Student Assessment) testování taktéž probíhá na mezinárodní úrovni. Jedná se o program zjišťující kompetence žáků ve třech gramotnostech (čtenářské, matematické, přírodovědné), přičemž se může jednat o žáky posledního ročníku základních škol, nebo o žáky prvního ročníku středních škol a odborných učilišť. Snahou průzkumu je zjistit celkový přínos vzdělávacích systémů daných zemí během všeobecné školní docházky, proto jsou zvolenými respondenty patnáctiletí žáci.

Cílem testování není zkoušet děti z nabytých poznatků v daných oblastech, ale ověřit, jak dokážou své načerpané schopnosti a dovednosti využít v situacích z běžného života. Tento cíl výzkumu se do značné míry shoduje s požadavky, které na vzdělávání klade Rámcový vzdělávací program. Také v něm se setkáváme s klíčovými kompetencemi využitelnými v praktických nástrahách běžného života moderní společnosti (viz kapitola 1.1)

Šetření probíhá v **tříletých cyklech**, v každém roce je větší pozornost věnována pouze jedné gramotnosti, přestože se zkoumají vždy všechny, aby byl zjištěn průběžný vývoj výsledků mezi tříletými cykly. Výzkumu se účastní členské země Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a další státy (viz Obrázek 1) jako například Albánie, Brazílie, Kolumbie, Litva, Thajsko, Tunisko apod.<sup>32</sup>

OECD je definována v Pedagogickém slovníku takto:<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. s. 11–20. ISBN 80-211-0486-4.

<sup>32</sup> PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.

<sup>33</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 146. ISBN 80-7178-579-2.

*„OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Mezinárodní organizace sdružující 26 průmyslově nejvyspělejších zemí s demokratickými a politickými systémy a tržním hospodářstvím. [...] Na jedné straně čerpá podporu ze zdrojů OECD, na druhé dnes přispívá do mezinárodního systému indikátorů vzdělávání daty o českém školství.“*

Čtenářská gramotnost byla hlavní sledovanou složkou v roce 2000 a 2009, následoval rok 2018. Podobně jako u PIRLS jsou sledovány některé dovednosti: získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu. Protože výzkum PISA vyhodnocuje jednak zmíněné dosažené dovednosti a jednak analyzuje, proč bylo dosaženo právě takových výsledků, vyplňují žáci zmíněný dotazník (cca 30 minut), kde poskytují informace o svém rodinném zázemí, o svých názorech, postojích, informace o škole, metodách vyučujících atd. Dotazník vyplňují také ředitelé škol.

Testy obsahují **úlohy**, se kterými žáci dále pracují, většinou obsahují text, graf, obrázek nebo jiný materiál, ke kterému jsou přiřazeny otázky. Jelikož je hlavním cílem výzkumu testovat čtenářskou gramotnost, s níž je nutné obstat v běžném životě, je snaha o zařazení úloh autentických (novinové výňatky, informační letáky, mapy, texty z internetových článků atd.). K jednomu materiálu je přitom přiřazeno více otázek a úloh, aby žák s textem pracoval delší dobu, důkladně se s ním seznámil a plně se na něj soustředil.

Použité **otázky** je možno rozdělit do tří skupin:<sup>34</sup>

- Otázky s výběrem odpovědi – ty tvoří více než polovinu testu a žák zde vybírá jednu správnou odpověď ze čtyř nebo pěti nabízených
- Otázky s tvorbou stručné odpovědi (uzavřené) – zde žáci tvoří vlastní odpověď, a to buď jedním nebo několika slovy nebo uvádějí výsledek nějakého výpočtu, existuje na ně jediná a dobře identifikovatelná odpověď
- Otázky s tvorbou obsáhlejší odpovědi (otevřené) – zde žáci mohou zdůvodňovat, psát svá řešení, své hypotézy, vyjadřují se k aktuálním problémům, vyhodnocování těchto otázek je nejnáročnější a je při něm postupováno podle předepsaného návodu, který je pro všechny zúčastněné

---

<sup>34</sup> STRAKOVÁ, Jana, et al. Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. s. 14. ISBN 80-211-0411-2.

země jednotný, vyhodnocována je jednak správnost odpovědi, ale i konkrétní typ odpovědi, nebo zvolený přístup k řešení

Testy jsou hodnoceny pomocí tzv. **skór** (bodů) a podle dosažení určitého počtu těchto bodů je žákům přiřazena tzv. **úrovň způsobilost (gramotnostní způsobilost)**, na níž se podle počtu bodů pohybují. Těchto způsobilostí je stanoveno celkem šest (v roce 2000 jich bylo pět), přičemž žáci na první úrovni zvládají pouze nejjednodušší kompetence (vyhledat jednu dominantní informaci v jednoduchém textu jako je vyprávění nebo jednoduchý seznam, v textu je minimum zavádějících informací, opakující se návodné formulace, slova, obrázky a symboly) a žáci na úrovni šesté dosahují nejlepších výsledků a ovládají kompetence nejsložitější (dedukce, podrobná srovnávání, prokázání důkladného porozumění i více textům, propojení informací z více než jednoho textu, údaje si mohou vzájemně protiřečit, práce s abstraktními kategoriemi, tvorba vlastních hypotéz, kritické hodnocení textu, který není žákovi obsahově blízký, využití znalostí mimo daný text, analýza a detailní zpracování skrytých informací v textu).<sup>35</sup> Druhá úroveň způsobilosti byla stanovena jako základní a u žáků, kteří jí nedosáhnou, jsou předpokládány problémy v budoucím studiu nebo zaměstnání (v roce 2000 byla stanovena jako základní úroveň již úroveň první<sup>36</sup>). Do vyhodnocování jsou zahrnuti i žáci speciálních škol, kteří pracují s upravenými úlohami.<sup>37</sup>

Výzkum je koncipován tak, aby bylo možné porovnávání výsledků jednak na mezinárodní úrovni, ale také mezi jednotlivými regiony nebo typy škol v ČR. Proto je vzorek testovaných vybírán tak, aby mezi sebou mohly být porovnány různé typy škol (základní školy, víceletá gymnázia, čtyřletá gymnázia, střední odborné studium ukončené maturitní zkouškou, střední odborné studium bez maturitní zkoušky, speciální školy).<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009:*

*Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. s. 43. ISBN 978-80-211-0608-6.

<sup>36</sup> STRAKOVÁ, Jana, et al. *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. s. 20. ISBN 80-211-0411-2.

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 15.

<sup>38</sup> STRAKOVÁ, Jana, et al. *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. s. 15. ISBN 80-211-0411-2

### 2.4.1 Výsledky výzkumu PISA 2000

V roce 2000 byli testováni žáci narození v kalendářním roce 1984. Vyplňovali test trvající 120 minut a 45minutový dotazník zjišťující jejich rodinné zázemí. Výzkumu se zúčastnilo celkem 32 zemí OECD a 250 000 dětí. V ČR se účastnili žáci z 250 škol.

Pro vyhodnocování testů byly sestaveny tři škály odpovídající zjišťovaným dovednostem (získávání informací z textu, interpretace přečteného textu, posouzení textu z obsahového a formálního hlediska).

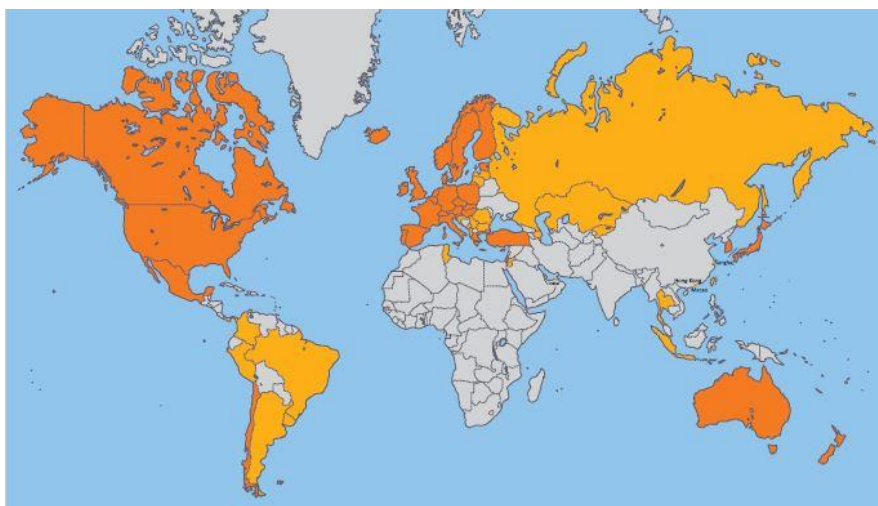
Největší počet žáků v páté úrovni má Finsko, zároveň má nejnižší počet žáků v úrovni první. Není však obecným pravidlem, že stát, který má v páté úrovni nejvíce dětí, má zároveň nízké procento zastoupení v úrovni první. Například Belgie a Spojené státy mají vysoké počty v obou krajních úrovních. Zajímavé je postavení Koreji, která dosáhla velmi dobrých výsledků, ale zároveň má malé zastoupení v páté i v první úrovni. Korea má dokonce nejnižší procento žáků, kteří nedosáhli stěžejní první úrovně, ve srovnání se všemi zeměmi. Žáci z Brazílie a Mexika zastupují pátou úroveň sotva jedním procentem.

Co se týká výsledků zúčastněných zemí vzhledem k průměru výsledků všech zemí OECD, dosáhly nejlepších výsledků Finsko, Kanada, Nový Zéland, Austrálie, Irsko, Korea, Velká Británie, Japonsko, Švédsko, Portugalsko, Belgie a Island, které se umístily nad průměrem všech zúčastněných zemí. Výsledkům českých žáků zhruba odpovídají výsledky Španělska, které je v žebříčku těsně před naší zemí a Itálie, jejíž pozice je za Českou republikou. V testech se valných výsledků nedobralo ani Lucembursko, Mexiko a Brazílie, které obsazují poslední tři místa.

Česká republika se umístila pod průměrem, což vyvolalo ve vzdělávání nejistotu ohledně výuky českého jazyka a literatury a četné diskuze s návrhy na zlepšení situace. Nutno poznamenat, že v době tohoto prvního testování byly v českém školství namísto dnešního RVP využívány učební osnovy s pevně vymezenou časovou dotací učiva a pedagog se jich musel držet. RVP (viz kapitola 1.1) poskytuje až od školního roku 2007/2008 pedagogům určitou svobodu a volnost ve výuce. To znamená, že výběr učiva může podléhat aktuální situaci ve třídě nebo zájmům žáků, ale je žádoucí, aby na konci každého cyklu školní docházky všichni žáci plnili obecné a jasně formulované cíle uvedené v RVP.

## 2.4.2 Výsledky výzkumu PISA 2009

V roce 2009 byli testováni žáci narození v kalendářním roce 1993. Test trval 120 minut stejně jako v předchozím cyklu, zvolen byl také dotazník pro žáky a pro ředitele škol se stejnou časovou náročností jako v roce 2000. Dotazník byl připraven také pro učitele českého jazyka na druhém stupni nebo na víceletých gymnáziích. Výzkumu se účastnilo celkem 65 zemí, jelikož se přidaly i některé země, které nejsou součástí OECD. V ČR se účastnili žáci z cca 290 škol. Následující mapa zobrazuje země, které se účastnily PISA testů v roce 2009, tmavou barvou jsou znázorněny země OECD, světlejší barva značí ostatní zúčastněné státy.



Zdroj: PALEČKOVÁ, 2010, s. 4

Vyhodnocování opět probíhalo na škálách a za pomoci úrovní způsobilosti, kterých bylo pro tento rok stanoveno šest, tedy o jednu více, než v roce 2000. Typy otázek zůstaly stejné jako měřené dovednosti.

Nejvyšší dosažitelnou úrovní byla úroveň šestá. Nejvyšší procento žáků jí dosáhlo v Šanghaji, která se minulého testování neúčastnila, dále Korejská republika a až poté Finsko, které si vedlo nejlépe v roce 2000, následuje Hongkong. Tyto země mají zároveň nejnižší počet žáků pod stěžejní druhou úrovní způsobilosti. Zajímavé je, že se testování účastnily celkem čtyři čínské země (Šanghaj, Hongkong, Macao) a všechny mají slušné výsledky (žáci pod druhou úrovní nepřekračují ani v jednom případě 18 %). Zároveň mají

silné zastoupení v páté a šesté úrovni. Česká republika má pod druhou úrovní způsobilosti celkem 23 % žáků.<sup>39</sup>

Z hlediska celkového průměru zemí OECD se ČR nachází ve spodní třetině pomyslného žebříčku a její výsledky jsou srovnatelné s rakouskými a slovenskými žáky, před námi jsou žáci ze Španělska. Nejlepší výsledky mají žáci Koreje a Finska. Na nízké pozici se opět nachází Lucembursko i Mexiko. Obrázky k datům<sup>40</sup> nejsou do práce zahrnuty z důvodu zvýšeného počtu zúčastněných zemí oproti roku 2000 a prostorové náročnosti již existujících grafů.

Mezi průzkumy v roce 2000 a 2009 došlo k některým změnám, ale hodnoceny mohly být pouze země, které se účastnily obou cyklů (tj. 39 zemí, z toho 27 je členy OECD). Největší zvrát byl zaznamenán u Polska, které se zlepšilo o 21 bodů, u Maďarska (o 14 bodů) a Německa (o 13 bodů).

V ČR došlo k výraznému procentuálnímu nárůstu dětí, jež skončily pod druhou úrovní způsobilosti (z cca 17 % na 23 %), přičemž se na zhoršení situace podílí z větší části neúspěch chlapců (stejně jako ve všech zemích), kteří se pohoršili celkem o 17 bodů na rozdíl od dívek (6 bodů). V roce 2009 tedy nedosáhlo druhé úrovně způsobilosti necelých 40 % českých chlapců a cca 14 % dívek.<sup>41</sup>

### 2.4.3 Průběžné výsledky z roku 2015

V tomto roce byl větší prostor věnován přírodovědné gramotnosti, nicméně průběžná data z oblasti čtenářské gramotnosti jsou zveřejněna Českou školní inspekcí.<sup>42</sup> Do výběru testovaných byli zařazeni žáci narození v roce 1999. Testováno bylo asi 7 000 českých žáků z celkem 345 škol. Testy i dotazníky proběhly opět stejným způsobem jako v předchozích letech. Opět nechyběly dotazníky pro ředitele škol a učitele daných předmětů, kteří jejich prostřednictvím poskytují informace například o škole, kvalifikovanosti učitelů, metodách a formách výuky atd. Hodnocení opět probíhalo pomocí bodů a tzv. gramotnostních úrovní, dříve úrovní způsobilosti, kterých bylo

---

<sup>39</sup> PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. s. 14. ISBN 978-80-211-0608-6.

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 14–15.

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 16.

<sup>42</sup> Česká školní inspekce. *Výsledky PISA 2015*. [online] 2016. [cit. 2018-05-27]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-PISA-2015-uroven-patnactiletých-zaku-ve-v>



stanoveno šest, přičemž druhá úroveň byla opět žádoucí k dosažení výsledků, které nebudou negativně působit na další vzdělávání a život jedince.<sup>43</sup>

Nejlepší výsledky v tomto cyklu přinesl Singapur, Kanada a Finsko. Výsledek českých žáků je stále mírně pod průměrem OECD, ale oproti roku 2009 došlo ke zlepšení o 9 bodů. Zatímco v roce 2009 byly výsledky českých žáků srovnatelné s výsledky Slovenska, v roce 2015 došlo na Slovensku k výraznému zhoršení a nyní je mezi Českou a Slovenskou republikou rozdíl 34 bodů. Slovensko tak stojí na posledních stupních pomyslného žebříčku společně s Maltou a Kypr.<sup>44</sup> Následovalo důkladnější testování čtenářské gramotnosti v roce 2018. Výsledky nebyly v době tvorby této práce dosud zveřejněny, ale jsou k dispozici průběžné výsledky z roku 2017.

#### **2.4.4 Průběžné výsledky z roku 2017**

Do testování čtenářské gramotnosti na ZŠ ve školním roce 2017/2018 byli zapojeni žáci narození v roce 2001. Průzkumu se účastnilo 4 758 žáků ze 163 základních škol. Testování probíhalo formou zmiňovanou v předchozích kapitolách.

Výsledky žáků hodnotí ČŠI opět jako neuspokojivé. Očekávaná úspěšnost byla 60 %, avšak průměrná úspěšnost dosáhla pouhých 45 %, z nichž 40 % žáků dosáhlo slabého výsledku (tzn. vyřešili správně méně než dvě pětiny otázek). Pouze 18 % žáků odpovědělo správně více než tři pětiny otázek a 1 % dosáhlo výborného výsledku.

Část výzkumu, která se zabývá také podmínkami výsledků, zaznamenala téměř stejný přístup ke čtení jako ve školním roce 2015/2016. Jedná se především o nedostatečné kritické uvažování nad textem, nízkou úroveň schopnosti zobecňování, negativní postoj žáků ke čtení. Dívky byly v testech opět o něco úspěšnější než chlapci.<sup>45</sup>

#### **2.4.5 Shrnutí**

Zajímavým faktem je, že ve všech zemích mají v oblasti čtenářské gramotnosti větší problémy chlapci než děvčata. Rozdíly jsou různé, ale všude platí, že dívky mají

---

<sup>43</sup> BLAŽEK, Radek a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Mezinárodní šetření PISA 2015: Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. s. 11–12. ISBN 978-80-88087-08-3.

<sup>44</sup> Tamtéž, s. 28.

<sup>45</sup> Česká školní inspekce. *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. [online]. 2019. [cit. 2019-07-05]. Dostupné z:

[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ\\_c tenarska\\_gramotnost\\_2017-2018.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_c tenarska_gramotnost_2017-2018.pdf)

k četbě kladnější vztah a vykazují více úspěchů než chlapci. Sociologové a psychologové přichází s některými vysvětleními, například Maccobyová a Jacklinová<sup>46</sup> upozornily už v roce 1974 na to, že příčinou odlišných chování a zájmů dětí obou pohlaví nejsou dány geneticky v tom smyslu, že by se většina chlapců rodila s předurčeným zájmem o sport a většina dívek s předurčenou schopností číst atd. Ale jde o to, jak jsou obě pohlaví po dlouhé generace vnímána z hlediska celé společnosti a jak k nim společnost přistupuje již od narození. V mnoha společnostech jsou od narození dívky více vedeny k trávení času doma, k péči o domácnost, proto se více uchylují k četbě, zatímco chlapci jsou vedeni k trávení volného času venku, k práci venku, a mohou proto být více orientováni na prostor a matematiku. Průzkum nelze považovat za jediné možné vysvětlení, možné je, že jsou rozdíly náhodné a brzy se tento stav změní. Již posledních pár let je, alespoň v PISA testech, pozorován zmenšující se rozdíl ve výsledcích obou pohlaví ve všech zúčastněných zemích.<sup>47</sup>

Více znepokojující je ale celková snižující se úroveň čtenářství a vztahu k němu. Čuřín<sup>48</sup> uvádí, že k náhlé proměně v oblasti vztahu ke čtenářství v ČR došlo po roce 1990. Hlavní příčinou bylo otevření volného knižního trhu, vycházející díla tudíž nebyla podrobována cenzuře totalitního režimu a zároveň jím nebyla žádná tvorba limitována. Devadesátá léta přinesla sice různorodost děl, ale rychle se také šířila díla pochybné kvality, tzv. braky, a čtenář se na základě svobodného rozhodnutí často uchyloval k jejich četbě. Dalším podnětem ke změně přístupu ke knihám bylo rychlé rozvíjení jiných než tištěných médií. Nabízely se tak odlišné možnosti trávení volného času, než je četba a čas věnovaný čtení se zkracoval.

PISA testy jsou řadu let v mnoha zemích využívány jako hlavní způsob poměrování kvality vzdělávacích systémů různých zemí. Spousta odborníků na jejich výsledky spoléhá a za jejich účelem vidí přínos do budoucího plánování v oblasti vzdělávání. PISA má však i své odpůrce. Samotnou podstatu tohoto typu testování

---

<sup>46</sup> FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2014. s. 127. ISBN 978-80-262-0741-2.

<sup>47</sup> BLAŽEK, Radek a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Mezinárodní šetření PISA 2015: Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. s. 8. ISBN 978-80-88087-08-3.

<sup>48</sup> ČUŘÍN, Michal, BUBENÍČKOVÁ, Petra, et al. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013. s. 30. ISBN 978-80-7405-327-6.

kritizuje například Konrad Liessmann<sup>49</sup>, podle něhož je současná vzdělávací politika striktně omezena pouze na sledování pořadí v žebříčcích. Podle Liessmanna tak přestává záležet na tom, zda testy přinášejí iniciace školských reforem, nebo propagují pedagogické programy, popř. zda plní sobě kladené cíle (přiblížení učiva životu, probuzení radosti z učení), ale vše se podle něj redukuje na otázku umístění a jeho budoucího zlepšování. Autor také upozorňuje na přehnané reakce ve spojitosti s výsledky, které jsou často představovány jako šokující, katastrofální a kritické, přestože PISA přináší orientační výsledky a nikdy nezměří vzdělání celé populace daných zemí, a horší než samotné výsledky, je podle něj důvěřivost, jakou se k těmto výsledkům vzhlíží.

Žebříčky jsou podle autora spojeny s paradigmatem myšlení podnikové ekonomiky, kde jsou školy vnímány jako podniky, jež lze porovnávat dle makroekonomických výsledků. Ve vzdělávání však nemůže jít o sestavování pořadí podle výsledků testů, přestože soutěživost patří do světa univerzit a vědy. Kdysi šlo o souboj mezi lepšími teoriemi nebo atraktivnějšími učiteli, ne o místo v žebříčku na základě jednoho testu. Kvalita výuky je tedy dnes omezena na testy a pořadí. Vše je převáděno na číselné údaje a hodnocení kvality se v nich pomalu ztrácí:

*„Co znamená kvalita výuky? Testy a pořadí! Co je dobrá univerzita? Evaluovat a stanovit pořadí. Jak se projevuje vědecká kvalita? Sestavením žebříčku periodik. Jakým výzkumným projektům dát zelenou? Nechat projekty posoudit a stanovit pořadí! Věc sama není nikdy předmětem zkoumání nebo reflexe, vždycky jen místo, jaké zaujímá v nějakém pochybném žebříčku.“<sup>50</sup>*

Pravdou je, že PISA poskytuje orientační výsledky ze zmíněných oblastí vzdělávání, přílišné lpění na těchto výsledcích však není vhodnou cestou k pozitivním změnám ve výuce, protože v budoucnu může docházet k přípravě žáků a studentů na nejrůznější typy testů, ale ne na život (k čemuž se pomalu blíží i koncepce didaktických testů českých státních maturit). Je tedy dobré znát umístění žáků v porovnání s ostatními státy v daném roce, ale výsledky nelze generalizovat na celou populaci a činit z nich zásadní problém ve vzdělávání.

---

<sup>49</sup> LIESSMANN Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. s. 52–61. ISBN 978-80-200-1677-5.

<sup>50</sup> LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. s. 58. ISBN 978-80-200-1677-5.

Přesto se setkáváme se stížnostmi pedagogů na úroveň čtení s porozuměním u žáků druhého stupně ZŠ, a to i bez ohledu na mezinárodní testování. Při stanovování závěrů ohledně úrovně čtení v ČR tedy vycházejme kromě výsledků PISA testů také z těchto průkazných tvrzení českých pedagogů.

## 3 Vlastní testování vybraných PISA úloh

### 3.1 Volba vzorových úloh PISA

Pro práci byly vybrány dvě úlohy z testů PISA (viz Příloha A, Příloha B) a za účelem ověření mezinárodních výsledků byly zadány ve vlastních devátých třídách na ZŠ. Přesto, že je každá úloha jiná (tematicky, rozsahem i náročností), vybrány byly právě ony, a to kvůli největšímu rozdílu v procentu mezinárodní úspěšnosti u každé z nich. Úloha o včelách z roku 2000 měla mezinárodní úspěšnost cca 69,25 %<sup>51</sup>, úloha týkající se čištění zubů byla zadávána v testech v roce 2009 a procento její úspěšnosti bylo podstatně vyšší (cca 94,5 %<sup>52</sup> správných odpovědí).

Úlohy jsou rozdílné také v jejich charakteru. Zatímco text o včelách je typicky naučným textem, s jakým pravděpodobně žáci nepřijdou v běžném životě do styku denně, text o čištění zubů se podobá informačnímu letáku nebo návodu, který se v praktickém životě jedinců objeví častěji. Tematicky je spatřován větší přínos v úloze z roku 2009, jelikož je velmi aktuální, praktická a může posloužit jako motivace k přemýšlení o zdravých životních návycích.

Respondenty vlastního zadání obou úloh bylo 46 žáků ze dvou devátých tříd ZŠ v Libereckém kraji. Při tak malém počtu respondentů je zřejmé, že odpověď nelze generalizovat na širší oblasti a vyvozovat z ní obecné závěry. V tomto případě jde čistě o možnost orientace a zhodnocení výsledků ve vlastních třídách vzhledem k celostátnímu skóre. Respondenty byli chlapci i dívky ve věku 15 let. Úlohy byly zadávány v době vyučování, každá však v odlišný den a v jiném čase.

#### 3.1.1 Úloha „Včely“ z roku 2000

První úloha je starším textem a byla zadána v PISA testu zaměřujícím se na čtenářskou gramotnost v roce 2000. Jak již bylo zmíněno, úloha byla vybrána z důvodu její obtížnosti a spekulativnosti o znění jejích dílčích otázek. Úloha je typicky encyklopedickým textem a ověřuje zjišťování informací z odborného výňatku podloženého ilustrativním obrázkem. Úloha obsahuje čtyři otázky.

---

<sup>51</sup> *Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. s. 8. ISBN 80-211-0366-3.

<sup>52</sup> KRAMPLOVÁ, Iveta. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. s. 54–59. ISBN 978-80-211-0614-7.

Úloha byla v obou třídách zadávána dne 15. 10. 2018. V 9. A byl čas zadání 9:00, v 9. B 10:00. Výsledky byly smíchány, odpovědi byly převedeny na procenta, která byla zaokrouhlena na celá čísla.

Tabulka 1: Vlastní výsledky první úlohy PISA

Číslo otázky	Výsledek v ČR (v %)	Výsledek vlastního šetření (počet odpovědí)	Výsledek vlastního šetření (v %)
1	93	44	96
2	75	39	85
3	48 a 30	13 a 28	28 a 61
4	68	32	70

Odpověď na první otázku s výběrem odpovědi („Proč včely tančí?“) v mezinárodním srovnání zvolilo správně 93 % českých žáků<sup>53</sup>. V případě uvedených respondentů odpovědělo správně 96 %.

Druhá otázka, taktéž s výběrem odpovědi, („V čem je základní rozdíl mezi nektarem a medem?“) měla z hlediska úspěšnosti méně horší výsledek. V roce 2000 na ni odpovědělo správně 75 % českých žáků<sup>54</sup>. Ve vlastním zjišťování bylo správných odpovědí 85 %.

V třetí, otevřené, otázce s tvorbou odpovědi („Co dělá včela při tanci, aby ukázala, jak daleko od úlu se nachází potrava?“) bylo možné dle manuálu vyhodnotit správnou a částečně správnou odpověď. Správná odpověď požadovala dvě části, a to, že včela vrtí zadečkem, ale zmíněna měla být i doba, po kterou toto vrtění trvá. Otázkou je, zda jsou tyto požadované části odpovědi ze zadání patrné, či nikoliv. Otázka činila žákům největší obtíže ze všech, a to nejen v ČR, ale ve všech zúčastněných státech. V roce 2000

<sup>53</sup> Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. s. 9. ISBN 80-211-0366-3.

<sup>54</sup> Tamtéž.

odpovědělo správně 48 % dětí a částečně správně 30 % dětí<sup>55</sup>. Ve vlastním výzkumu pak sestavilo správnou odpověď 28 % žáků a částečně správnou odpověď 61 % žáků.

Poslední otázka č. 4 (Napiš, které jsou tři hlavní zdroje nektaru.“) byla uzavřená s nutnou tvorbou odpovědi, přičemž musely být uvedeny všechny tři složky, aby byla otázka vyhodnocena správně. Celostátní výsledky činily 68 % správných odpovědí. Vlastní výsledky čítají 70 % správných odpovědí.

Celkové výsledky vlastního šetření se tedy zdají být ve většině otázek srovnatelné s celostátním šetřením a náročnost a charakter otázek se v nich odráží podobným způsobem. Výsledky u třetí otázky jsou však opačné. Zatímco absolutně správnou odpověď sestavilo v celostátním šetření větší procento dětí než odpověď částečnou, ve vlastním průzkumu si vědělo se správnou odpovědí rady menší procento dětí než s odpovědí částečně správnou. Přesto však zůstává procento správných odpovědí u této otázky nízké. Důvodem může být nepozorné čtení nebo nejednoznačná formulace otázky.

### 3.1.2 Úloha „Čištění zubů“ z roku 2009

Druhá úloha vlastního šetření byla součástí PISA testů zaměřených na oblast čtenářské gramotnosti v roce 2009. Při výběru této úlohy sehrál roli její kontrastní charakter vzhledem k úloze předchozí a taktéž odlišné výsledky. Tento textový příklad lze zařadit do populárně naučné literatury. Jeho znění je vzhledem ke „včelám“ stručnější a charakter je odlišný. Obě zadané úlohy, jak „včely“, tak „čištění zubů“, zasahují svým zněním do oblastí, které mohou dobře posloužit ve využití mezipředmětových vztahů (v prvním případě biologie, v druhém případě výchova ke zdraví). Druhý text není směřován úzké skupině jedinců (včelařům nebo biologům), nýbrž široké veřejnosti, protože téma ústní hygieny je záležitostí blízké všem lidem. U druhého textu také převažovaly otázky s výběrem odpovědí a jejich formulace byla věcná a stručná.

Úloha obsahuje taktéž 4 dílčí otázky a byla zadávána ve stejných třídách jako úloha o včelách. Datum zadání bylo 22. 10. 2018, v 9. A opět zadáno v 9:00 a v 9. B v 10:00. Výsledky byly taktéž smíchány a odpovědi jsou uváděny v procentech zaokrouhlených na celá čísla.

*Tabulka 2: Vlastní výsledky druhé úlohy PISA*

---

<sup>55</sup> *Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. s. 9. ISBN 80-211-0366-3.

Číslo otázky	Výsledek v ČR (v %)	Výsledek vlastního šetření (počet odpovědí)	Výsledek vlastního šetření (v %)
1	100	43	93
2	98	43	93
3	100	34	75
4	80	38	83

První otázka („O čem je tento článek?“) nabízela výběr správné odpovědi ze čtyř variant. Otázka nebyla náročná. Celostátní výsledek zaznamenal 100 % úspěšnost<sup>56</sup> a vlastní výsledky přinesly 93 % správných odpovědí.

Druhá otázka („Co doporučují britští vědci?“) už se zaměřuje na porozumění informacím a jejich vyhodnocování. Úloha taktéž obsahuje nabídku čtyř odpovědí. V ČR vybralo správnou odpověď 98 % dotazovaných<sup>57</sup>, ve vlastním šetření odpovědělo správně 93 % respondentů.

Třetí otázka („Proč bychom si podle Bente Hansenové měli čistit jazyk?“) nabízí vlastní tvorbu odpovědi. Je možno uvést dvě složky odpovědi (kvůli bakteriím usazujícím se na jazyku nebo kvůli zápachu z úst). Hodnocení je však benevolentnější než u otevřené otázky s včelami, jelikož dostačující je zde alespoň jedna složka. Čeští žáci v roce 2009 odpověděli stoprocentně<sup>58</sup> správně, vlastní průzkum uvádí 75 % správných odpovědí. Příčinou nižšího čísla je pravděpodobně lenost napsat vlastní odpověď, jelikož u několika žáků zůstala otázka nezodpovězená.

Poslední otázka č. 4 („Proč je v textu zmínka o peru?“) je opět uzavřená se čtyřmi možnostmi odpovědi. Zde je kladen důraz na pochopení přirovnání (zubního kartáčku k psacímu peru). Správnost otázky v ČR skýtala 80 % správně zvolených odpovědí<sup>59</sup>.

<sup>56</sup> KRAMPLOVÁ, Iveta. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. s. 54. ISBN 978-80-211-0614-7.

<sup>57</sup> Tamtéž.

<sup>58</sup> Tamtéž.

<sup>59</sup> KRAMPLOVÁ, Iveta. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. s. 59. ISBN 978-80-211-0614-7.



Vlastní šetření pak 83 %. Podle některých pedagogů však působilo vyznění této úlohy na některé žáky vtipně a panují pochybnosti o autentičnosti výsledků.

Cílem tohoto menšího šetření bylo poukázat na rozdílnost obtížnosti úloh, na odlišnou formu podotázek a na podobnost výsledků i v menším měřítku. Porovnáním výsledků na starších úlohách z PISA a ve vlastních třídách bylo zjištěno, že porozumění textu není pro současné patnáctileté žáky snadnou záležitostí. Otázkou zůstává, v čem tkví problém a zda jsou žáci na porozumění textu vhodně připravováni alespoň ve škole. Proto se následující kapitola věnuje vybraným čítankám devátého ročníku využívaným na základních školách. U nich je posuzována především struktura a výběr zařazených textů, ale také úkoly k textům.

## 4 Analýza vybraných čítanek

Následující analýza se věnuje čítankám z devátých ročníků, neboť v tomto ročníku většinou probíhá testování gramotností u patnáctiletých žáků. Do kontrastu byly postaveny čítanky využívané v devadesátých letech, které dnes již nemají doložku MŠMT a nové čítanky. Jedná se o nakladatelství Fortuna, SPN, Fraus, Nová škola. Dnes představuje nejčastěji využívané čítanky řada od nakladatelství Fraus a pozornosti se dostává nové řadě čítanek nakladatelství Nová škola.

V analýze jsou čítanky seřazeny od nejstarší po nejnovější a je v ní věnována pozornost především struktuře, obsahu, formě zpracování textů a úkolů, či důrazu na mezipředmětové vztahy. Hodnocení publikací vzhledem k rozvoji čtenářské gramotnosti závisí především na metodách, jimiž jsou děti k četbě motivovány, a na metodách, které vzbuzují v žácích zájem o dané ukázky či autory, protože zájem o text je prvním krokem k porozumění textu.

### 4.1 Čítanka 9, nakladatelství Fortuna, rok vydání 1998

Čítanka pro devátý ročník vydána nakladatelstvím Fortuna je jedna z řady čítanek pro 6.–9. ročník ZŠ. Autorkami této publikace jsou Jana Čeňková, Kateřina Dejmalová, Anna Jonáková a Helena Marinková. Čítanka je určena pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Učebnice byla zpracována podle tehdejších osnov vzdělávacího programu základní škola. Čítanka již nedisponuje schvalovací doložkou MŠMT. Učebnice byla do analýzy zařazena pro srovnání s novými čítankami využívanými dnes.

Texty v čítance jsou rozděleny do tří velkých celků: *Budoucnost člověka*, *Život ve válce (literatura a dokument)* a *Antologie poezie 20. století*. Antologie je dále rozdělena do celků s názvy: *Láska je jako večernice...*, *Chce se mi poslouchat domova píseň...* a *Já žil....* Vzhled publikace je obohacen o ilustrace Gabriely Filčíka.

Samy autorky v předmluvě uvádí: „Výběr literárních textů byl zaměřen na události 20. století, jak je viděli autoři, o nichž předpokládáme, že se s nimi budete ještě dlouho a snad i rádi setkávat. Snažili jsme se o takový výběr, aby bylo zřejmé, že na tutéž situaci se může nahlížet z různých pohledů. 20. století bylo stoletím totalit a všichni se

*snažili přežít. Někteří nahoře, někteří dole. Jestliže vám texty budou připadat složité, uvažujte o nich. Vězte, že i život bývá složitý.*“<sup>60</sup>

Z citace autorek je patrné, že byly voleny klasické texty, jejichž znalost sice svědčí o vzdělanosti a které reagují na důležité události, v současné době však nejsou tyto požadavky na prvním místě. Pokud vycházíme z tvrzení PISA a z RVP ZV, je úkolem současné základní školy především motivace k četbě a orientace žáka v kterémkoliv textu. Aby byl čtenář k četbě motivován, nelze ve většině případů očekávat úspěch, jsou-li voleny neintencionální texty reagující na události dnešní generaci již velmi vzdálené, psané jazykem pro děti často náročným. Již podle požadavků Jana Amose Komenského by se dítě mělo setkávat s textem, který je mu blízký jak tematicky, tak strukturou. Požadavek využití intencionálních textů pro rozvoj čtení je naplňován ve státech, které se v PISA umístily nad hranicí průměru (Finsko, Švédsko, Kanada, ...). Je tedy zřejmé, že tato cesta může být dobrým krokem.

Ukázky v čítance jsou uvedeny pouze názvem a autorem (chybí např. citát, medailonek autora, kontext doby vzniku, ...). Objevuje se u nich pouze ilustrace nebo např. kopie rukopisu autora či dokumentů souvisejících s autorovým životem (Máchův rukopis, Ortenův rukopis, Haškův rukopis, Úřední zpráva o smrti Vladislava Vančury). Tyto autentické ukázky jsou hodnoceny pozitivně, jelikož přináší možnost k diskuzím a dalším odlehčujícím motivačním úkolům, jejichž náplní by mělo být především vtáhnutí žáků do textu, zaujetí, motivace k četbě (např. diskuze o stylu písma, úpravě písma v minulosti a v současnosti, žáci si mohou zahrát na grafology atd.) Návrhy pro tuto práci však v čítance obsaženy nejsou, je tedy na pedagogy, jak a k čemu takové obrazové materiály využije. Další obrazový materiál je tvořen již zmíněnými ilustracemi G. Filčíka.

Otázky a úkoly nereagují na jednotlivé ukázky, ale jsou zařazeny vždy na konec jednoho z velkých celků, kromě Antologie poezie 20. století. Otázky reagují pouze na vybrané ukázky, k nimž se pomocí úkolů vrací. Úlohy apelují na žáky:

- **dojmy** („*Inspirujte se v Mňáčkově románu Noční rozhovor. Pokuste se vyjádřit svými slovy atmosféru válečného města.*“<sup>61</sup>),

---

<sup>60</sup> ČEŇKOVÁ, Jana, DEJMALOVÁ, Kateřina, et al. *Čítanka pro 9. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1998. s.8. ISBN 80-7168-580-1.

<sup>61</sup> Tamtéž, s. 160.

- **emoce** („V závěru úryvku z Remarquova románu *Na západní frontě klid* je zamyšlení nad prožitky dvacetiletých hrdinů z válečné fronty. Zamyslete se nad významem úryvku pro vás.“<sup>62</sup>),
- **uvažování** („Jak byste po přečtení úvahy *Naše povaha Jana Schmida* charakterizovali s humornou nadsázkou povahu Čechů, Moravanů a Slováků, případně i jiných národů?“<sup>63</sup>),
- **srovnávání** („Člověk v koncentračním nebo zajateckém táboře se ocitl ve zcela mimořádných podmínkách. Hrdinové *Lustiga* a *Clavella* mají základní lidskou touhu. Přežít. Srovnajte jejich jednání.“<sup>64</sup>).

Tyto úlohy jsou hodnoceny pozitivně, protože kladou větší důraz na kritické uvažování a diskuzi než na vědomosti a znalosti. Přínosným faktem je to, že přes tehdy neexistující Rámcový vzdělávací program se publikace snaží o propojování vyučovacích předmětů a naplňuje tak alespoň v minimální míře požadavek mezipředmětových vztahů („Přečtěte si *Ginsbergovu báseň Ayerská skála. Proč vesmír začíná dešťovou kapkou?*“<sup>65</sup>). Přesto, že úloh není v čítance mnoho, kladou důraz na rozvoj kritického myšlení a argumentace žáků, což je hodnoceno pozitivně. Z hlediska současného třífázového modelu učení však v čítance chybí úlohy evokační – takové, které by motivovaly žáky k práci s textem ještě před jeho přečtením.

Z hlediska literárně-druhovité pestrosti v čítance početně převažují ukázky lyrické, jimž je věnován jeden tematický celek. Kromě něj jsou básnickými texty proloženy i zbývající dvě kapitoly. Drama je prezentováno jedinou ukázkou z Divadla Jára Cimrmana, a sice *Dobytím Severního pólu* od Svěráka a Smoljaka. V prezentovaných ukázkách převažují čeští autoři. Jelikož čítanka reaguje především na válečnou situaci, nenajdeme v ní kromě Svěráka a Smoljaka, téměř žádné současné autory tehdejší doby.

Na závěr čítanky byl zařazen slovníček autorů, který na třech až čtyřech řádcích uvádí autorův profil a stěžejní díla, z nichž byla vybrána ukázka do této publikace.

---

<sup>62</sup> ČEŇKOVÁ, Jana, DEJMALOVÁ, Kateřina, et al. *Čítanka pro 9. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1998. s. 160. ISBN 80-7168-580-1.

<sup>63</sup> Tamtéž. s. 97.

<sup>64</sup> Tamtéž. s. 160.

<sup>65</sup> ČEŇKOVÁ, Jana, DEJMALOVÁ, Kateřina, et al. *Čítanka pro 9. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-580-1. s. 97.

Čítanka je z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti hodnocena pozitivně vzhledem k době, v níž vznikla, a to zejména ze zmíněného důvodu – formulace a charakter otázek klade důraz na rozvoj žákovy osobnosti, propojuje jeho poznatky s praktickým uvažováním a nesnaží se o encyklopedické memorování pojmů, nýbrž o upevnění vlastních postojů. Je projevena snaha o rozvoj žákovy argumentace a schopnost analyzovat, porovnávat, hodnotit či vztahovat učivo k současnosti. Se soudobými možnostmi a přístupy ve vzdělávání založených na RVP by bylo oceněno větší množství otázek přiřazených k jednotlivým ukázkám (ne pouze v shrnujících úkolech) a doplňujících aktivit (pracovních listů, samostatné práce, dohledávání zdrojů, aktivní práce s textem – kontrolní otázky k porozumění textu), které by mohly zajistit poutavější motivaci ke čtení, představení textu a hlubší práci s ním.

## **4.2 Čítanka 9, Státní pedagogické nakladatelství, rok vydání 2002**

Státní pedagogické nakladatelství vydalo tuto řadu čítanek (6.–9. ročník ZŠ) v roce 2002, její obsah tedy ještě nepodléhá Rámcovému vzdělávacímu programu. RVP je přizpůsobeno až aktuálnější vydání z roku 2008, které je do analýzy také zařazeno.

Schvalovací doložku MŠMT v současné době obsahuje zmíněné novější vydání z roku 2008 (viz dále). Čítanka je určena pro základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Autorem je Josef Soukal. Texty jsou místy doplněny ilustracemi Zdeňka Filipa.

Publikace je rozdělena do šesti kapitol, přičemž je každá z nich uvedena názvem uvádějícím jednotná témata: *Chvála vypravěčství*, *Naruby aneb Jak vychovávat vychovatele*, *Divadlo–písňové texty*, *Poezie*, *Vize a fantazie*, *Osudy*. Každou kapitolu také doprovází ilustrace korespondující s její obsahovou stránkou. Na začátku každé kapitoly naleznou žáci úvodní slovo, které buď doplňuje kontext vzniku ukázky, komentuje daný literární žánr nebo uvádí zajímavosti ze života autora. Každá kapitola je uvozena citátem korespondujícím s tématem. Tyto citáty mohou sloužit jako vhodný materiál k podnícení úvodní diskuze.

Téměř každá ukázka je uzavřena potřebným vysvětlením cizích slov, staročeských či nářečních výrazů nebo jejich správnou výslovností. Za vysvětlivkami je uveden medailonek autora ukázky.

Zajímavou nabídku tvoří návrhy pro srovnání textů. U některých ukázek je žákům předložena alternativa reagující na podobné téma, která však již není obsahem čítanky. Je tak ponechán prostor pro další samostatné dohledávání a zjišťování informací.

Z hlediska literárně–druhové pestrosti je nabídka v čítance kompletní. V ukázkách převažuje lyrika (písňové texty) a nejméně je zastoupeno drama. Z prózy jsou zastoupeny kratší útvary jako povídky a novely, z románů může být uveden např. Jaroslav Hašek s *Osudy dobrého vojáka Švejka* nebo Michal Viewegh a *Výchova dívek v Čechách*. Poezii je věnována celá kapitola, kam autor zařadil české i zahraniční autory. Z českých básníků je to např. František Gellner, Jiří Wolker, Vítězslav Nezval, Josef Kainar, Václav Hrabě, Jak Skácel, Jaroslav Seifert atd., ze zahraničních pak např. Jacques Prévert nebo exotická poezie čínského básníka Li Po či korejské básničky Hwang Čin. V čítance je věnován větší prostor české tvorbě. Soudobých autorů je uvedeno o poznání více než v předchozí čítance od nakladatelství Fortuna. Zmíňme například Jindřišku Smetanovou, Rudolfa Křesťana, Michala Viewegha, Zdeňka Svěráka, Jana Buriana nebo Jiřího Dědečka, ze zahraničních je to například oblíbený Robert Fulghum.

Čítanka dětem nepředkládá doplňující otázky, úkoly, náměty k zamyšlení a nesnaží se propojit danou ukázkou se znalostmi z jiných vyučovacích předmětů, tzn. nedochází k využití mezipředmětových vztahů. Tento fakt může být obhájen především tím, že publikace vznikla dle původních učebních osnov a požadavky RVP pro ni tehdy nebyly ještě dány. Čítanka nabízí množství textů, u nichž je však předpokládána především práce pedagoga, protože, jak již bylo zmíněno, náměty k samostatné práci žáků zde nejsou přítomny. Lze tedy říci, že čítanka slouží jako „zásobník“ textů. Pokud chceme u dětí podnítit hlubší zájem o text, je třeba dalších aktivit, než je samotné čtení. U této čítanky není počítáno se samostatnou prací žáka, ale s prací organizovanou výhradně učitelem. Pokud zmíníme rozvoj čtenářské gramotnosti u současných žáků, není u této čítanky spatřován jev, který by ji podpořil. Snad je spoléháno na samotnou poutavost vybraných textů. Čítanka by tedy měla obsahovat náměty pro samostatnou práci žáků, aby byla zajištěna aktivní četba.

### **4.3 Čítanka 9, Státní pedagogické nakladatelství, rok vydání 2008**

Tato čítanka byla do analýzy zařazena z důvodu porovnání se starším vydáním, jelikož vydání z roku 2002 bylo tvořeno podle učebních osnov a novější vydání už podléhalo Rámcovému vzdělávacímu programu.

Autorem čítanky je Josef Soukal. Čítanka je určena pro deváté ročníky základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Schvalovací doložka MŠMT končí v srpnu 2019.<sup>66</sup>

Čítanka je rozdělena do kapitol podobně jako její starší vydání. Názvy kapitol jsou až na menší úpravy stejné: *Chvála vypravěčství, Naruby, Legendy českého divadla 20. století, Poezie, Písňe a písničkáři, Vize a fantazie, Osudy*. Kapitola z předchozího vydání *Divadlo –písňové texty* byla rozdělena na dva samostatné celky. Na konci čítanky je rejstřík autorů a následují klíčové kompetence a očekávané výstupy, které poukazují na práci v souladu s RVP. Za ilustrace v tomto vydání zodpovídá Jiří Petráček, občas se v čítance objevují dobové fotografie (především v kapitole s divadelní tvorbou), které mohou posloužit jako materiál k další práci s textem (domýšlení situace na fotografii, hádání osobností, popis prostředí, tvorba vlastního příběhu k fotografii).

Všechny kapitoly byly pozměněny, někteří autoři byli v obsahu ponecháni beze změny (K. Čapek, B. Hrabal, J. Hašek, Z. Svěrák, G. Orwell), u jiných byl změněn nebo přidán text (J. Wolker, Robert Fulghum) nebo byli do čítanky zařazeni nově (Přemysl Rut, Petr Jarchovský, Jaroslav Dušek, Jarek Nohavica, Marek Eben). Stejně jako v předchozím vydání převažuje česká tvorba a zastoupení soudobých autorů je vyšší. Přesto, že jsou aktuální autoři zařazováni častěji, jejich texty nejsou určeny primárně pro mládež a převažují texty neintencionální, které jsou pro žáky deváté třídy náročné strukturou i obsahem.

Výraznou změnou ve struktuře čítanky je zařazení úkolů ke každé ukázce. Povaha a počet úkolů je různý. Úkoly pracují také s *Literární výchovou*<sup>67</sup>, která byla vytvořena stejným autorem a patří k čítance. Odkazy na práci s jinou publikací jsou hodnoceny pozitivně, protože rozvíjí práci s jinými zdroji a je vyžadováno dohledávání informací. Charakter otázek je více soustředěn na fázi po přečtení textu (př. v textu Bulata Okudžavy: „*Po čem vojáček toužil? Byl statečný? Proč svoje touhy nedokázal uskutečnit?*“<sup>68</sup>). Chybí evokační úlohy, které by žáka k textu motivovaly a mohly tak

---

<sup>66</sup> MSMT. *Schvalovací doložky učebnic*. [online]. 2018. [cit. 2019-06-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

<sup>67</sup> SOUKAL, Josef. *Literární výchova pro 2. stupeň ZŠ*. Praha: SPN, 2009. ISBN 978-80-7235-438-2.

<sup>68</sup> SOUKAL, Josef. *Literární výchova pro 2. stupeň ZŠ*. Praha: SPN, 2009. s. 143. ISBN 978-80-7235-438-2.

podpořit následnou práci s textem. Pozitivně jsou hodnoceny otázky podněcující diskuzi a podporující utváření vlastních postojů (př. „*Vyhledejte podrobnější informace o dětských křížových výpravách. Účastní se děti válečných konfliktů i v dnešní době?*“<sup>69</sup>)

Mezi oběma popisovanými čítankami Státního pedagogického nakladatelství jsou patrné rozdíly. Negativem zůstává výběr textů (přesto, že byl obměněn), který je zaměřen spíše na klasickou literaturu pro dospělé čtenáře. Výraznou změnou k lepšímu je zařazení úkolů k jednotlivým ukázkám. O vydání z roku 2008 tedy nelze říci, že neslouží pouze jako zásobník textů, ale jedná se o publikaci, která podporuje čtenářskou gramotnost. Rozložení a charakter úkolů však nejsou natolik pestré jako v aktuálnějších čítankách.

#### **4.4 Čítanka 9, nakladatelství Fraus, rok vydání 2006**

Tato čítanka představuje vydání řady nakladatelství Fraus z roku 2006. Autorkami jsou Doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc. a Mgr. Monika Stehlíková. Nakladatelství Fraus čítanky často upravuje a poslední dostupná varianta, na které se pracuje, nese podtitul *Nová generace*. Publikace má schvalovací doložku MŠMT do roku 2024<sup>70</sup> a v roce 2007 získala Medaili MŠMT 1. stupně. K čítance náleží, kromě metodické příručky, také online podpora<sup>71</sup>, kde mohou žáci a učitelé využívat rozšiřujících informací a zvukových nahrávek.

Obsah čítanky uvádí jednotlivé texty rozdělené do celků podle tématu, které je v nich odráženo: *1. Můj domov a svět; 2. Za literárními památkami; 3. Krása je v pravdě; 4. Moderna; 5. Avantgarda; 6. Neklidné dvacáté století; 7. Čtu, čteš, čteme*. Publikaci uzavírají kapitoly: *Slovníček literárních pojmů* (popis základních pojmů, např. esej, realismus), *Chronologický přehled* (přehled autorů: 14. –21. století), *Odkud jsou* (mapy se zvýrazněnými zeměmi, odkud pochází vybraní autoři), *Citace* (seznam citovaných děl, vhodný k vysvětlení citační normy), *Přehled očekávaných kompetencí a výstupů* (korespondují s RVP).

Grafickou podobu čítanky vedla Lenka Krausová. Publikace je v tomto ohledu nejpestřejší ze všech tří zmiňovaných. Zásadní novinkou je rozdělení dvojstrany na

---

<sup>69</sup> Tamtéž, s. 38.

<sup>70</sup> MSMT. *Schvalovací doložky učebnic*. [online]. 2018. [cit. 2019-06-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

<sup>71</sup> Fraus. *Online podpora*. [online]. [cit. 2019-06-02]. Dostupné z: <https://www.fraus.cz/cs/sluzby/materialy-ke-stazeni>



jednotlivé části. V tzv. základní části se nachází textová ukázka s ilustrací a v liště po bocích stran jsou zařazeny doplňující informace, otázky a úkoly, které se k ukázce sice vztahují, ale často žáka zavedou do dalších oblastí – např. do historie, umění, biologie, zeměpisu nebo etiky. Texty jsou doprovázeny fotografiemi a četným obrazovým materiálem, který vždy koresponduje s otázkou (fotografie autorů, fotografie scén z filmových adaptací, míst vztahujících se k ukázce, ...). Často jsou uváděny odkazy na zvukovou nahrávku nebo doplňující informace dohledatelné na webových stránkách nakladatelství, které mohou sloužit jako evokační aktivity.

Z hlediska literárně–druhov<sup>é</sup> vybavenosti je nabídka textů kompletní. Lyrika a epika jsou poměrně vyrovnané, mírně převažuje epika. Drama je představeno pouze ve třech ukázkách (*Romeo a Julie* – W. Shakespeare, *Faust* – J. W. Goethe, *Dr. Johann Faust* – J. Suchý).

Publikace obsahuje oddíl *Hledání souvislostí* na konci každé kapitoly, který klade obecnější otázky k dané kapitole. Díky tomuto oddílu čítanka splňuje cíl, na který je dáván důraz v RVP (mezipředmětové vztahy), ale také na cíl PISA testů (orientovat se v textu nejen proto, abychom znali jména významných autorů, ale také proto, abychom byli schopni na základě četby dohledávat další informace a zdroje, hodnotit, argumentovat). Podoba otázek však s požadavky PISA nekoresponduje – otázky v čítance jsou výhradně otevřené, kdežto v mezinárodních testech jsou často zařazeny i otázky uzavřené.

Úkoly mají většinou podobu otázek, na něž žák odpoví z **vlastní zkušenosti**, nebo informaci **vyhledá v jiných zdrojích** (např. „*Víte, kde ve svém okolí najdete nějakou renesanční nebo barokní památku?*“<sup>72</sup>). Dále je kladen důraz na **porovnávání ukázek** a na hledání společných či rozdílných znaků, např. „*Co mají společného hrdinové z Boccaciových novel (podkoní), Mlynářovy povídky G. Chaucera (chudý student) a lyrický hrdina Villonových básní?*“<sup>73</sup> V dalších úkolech je požadováno, aby žáci pracovali s **emocemi** a hodnotili situaci z hlediska morálky, např. „*Myslíte si, že pro současného člověka je příznačná pokora? Je pokora nutně spojena s ústupnictvím? Nebo nečinností,*

---

<sup>72</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, STEHLÍKOVÁ, Monika. *Čítanka 9*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-539-9. s. 36.

<sup>73</sup> Tamtéž.

s životní pasivitou?<sup>74</sup> V čítance je po žácích také požadováno, aby projevili či **analyzovali vlastní zážitek z četby** a někdy je ponechán prostor k **vlastnímu uměleckému vyjádření**, což je metoda, která dokáže zábavnou formou prohlubovat porozumění textu, a přitom rozvíjet tvořivost. K tomuto úkolu se vztahuje např. „*Pokuste se napodobit Villonův styl a napište další sloku k jeho básni Balada, kterou napsal na výzvu vévody orleánského.*“<sup>75</sup>

V oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti je tato čítanka hodnocena pozitivně. Ačkoliv nejsou všechny texty adekvátní věku a zájmům žáků 9. ročníku ZŠ, je třeba zdůraznit, že je někdy vhodné představit i méně atraktivní text, ale poutavým způsobem. Zajímavosti v postranní liště, zvukové nahrávky, obrazové materiály, otázky nutící kriticky hodnotit a přemýšlet, otázky vyvolávající emoce – to vše může přispět k hlubšímu propojení žáka s textem (aniž by text odpovídal žakově čtenářské úrovni) a zajistit tak zaujetí, zvědavost a radost vedoucí k možnému budoucímu návratu žáka k daným dílům či autorům.

#### **4.5 Čítanka pro 9. ročník, Nakladatelství Nová škola – DUHA, 2018**

Nejnovější vydání čítanky Nakladatelství Nová škola bylo schváleno v únoru 2018. Schvalovací doložka MŠMT je udělena do roku 2024<sup>76</sup>. Autorkami knihy jsou Mgr. Zita Janáčková a Bc. Marie Francová.

Na první straně knihy autorky informují pedagogy, že publikace byla vytvořena pro podporu čtenářské gramotnosti a že se snaží o uplatnění mezipředmětových vztahů. Čítanka se zabývá literaturou od konce 1. světové války po současnost.

Zajímavým úvodem je doporučení práce pro žáky. Autorky doporučují například to, aby si třída vybrala z čítanky jí nejbližší články pomocí hlasování, nebo aby si každý žák vedl čtenářský sešit a nebál se ani vlastní tvorby.

Knihy je rozdělena do několika celků: *Česká literatura mezi válkami*, *Světová literatura mezi válkami*, *Česká literatura za 2. světové války*, *Světová literatura za 2. světové války*, *Česká literatura 2. poloviny 20. století*, *Za časů totality (politické procesy v 50. letech)*, *Za časů totality (60.–80. léta)*, *Z české divadelní scény 2. poloviny*

---

<sup>74</sup> Tamtéž.

<sup>75</sup> Tamtéž.

<sup>76</sup> MSMT. *Schvalovací doložky učebnic*. [online]. 2018. [cit. 2019-07-10]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

20. století, Česká literatura po pádu totality (90. léta), Z české literatury 21. století, Světová literatura 2. poloviny 20. století (obraz války, obavy o osud lidské společnosti, beatnici, humor a satira, magický realismus a postmodernismus), Ze světové literatury 21. století. Přínosem pro orientaci žáků je přehledné rozdělení tvorby nejen podle období nebo tématu, ale také na českou a světovou literaturu. Na konec publikace byl zařazen seznam autorů a očekávané výstupy ke každému celku z obsahu knihy. Učitel si tak utvoří představu, co by žák měl z daného okruhu ovládat a může tomu přizpůsobit vlastní metody výuky.

Na začátku každého tematického celku je uveden historický kontext a podoby tehdejší tvorby. Před každou textovou ukázkou najde čtenář popis celého díla. Ukázky doprovází ilustrace Aleny Baisové, nebo obrázky vyňaté z originálních publikací či dobové fotografie. Pod texty jsou umístěny vysvětlivky, otázky k ukázce a informační okénko, které uvádí určité literární pojmy stojící za zapamatování. Toto okénko má podobu zápisu, je psáno v bodech a důležité informace jsou zvýrazněny tučným písmem. Medailonky autorů umístěné pod ukázkami jsou samozřejmostí.

V čítance, stejně jako v ostatních, výrazně převládá česká literatura. Z hlediska literárních druhů je nabídka textů kompletní. Jelikož je toto vydání nejnovější, nabízí ukázky aktuálních děl jak českých (*K. Tučková – Žitkovské bohyně, M. Černík – Několik dobrých rad*), tak světových (*D. Brown – Šifra mistra Leonarda, H. Murakami – 11:56 PM*). Pokud je však brán ohled na přístup PISA a na zmiňovanou lepší úroveň čtenářské gramotnosti v těch zemích, kde se pracuje s intencionálními texty, je potřeba uvést, že i tato čítanka obsahuje převážně texty neintencionální. Pro získání přehledu v historickém vývoji literárních žánrů je potřebné uvést texty, které nejsou primárně určeny pro děti, mohly by však být častěji prokládány těmi z literatury pro děti a mládež. Ukázky, které jsou zde hodnoceny jako intencionální, jsou: *K. Poláček – Bylo nás pět, A. de Saint-Exupéry – Setkání s liškou, K. J. Erben – Polednice, J. Suchý – Polednice, P. Braunová, L. Payerová – Pozorovatelka, A. Franková – Deník, W. Golding – Obluda z moře, T. Pratchett – Barva kouzel, R. Riggs – Sirotčinec slečny Peregrinové pro podivné děti*. Tímto není vyloučeno, že žáka zaujme román Remarqua, Čapka nebo náročný imaginativní text Murakamiho. Úkolem pedagoga je však v tuto chvíli, kdy není čtenářská gramotnost obecně na dobré úrovni, probudit zájem o četbu i v žácích, kteří ji nepovažují za důležitou, a ke čtení je třeba motivovat také je. Toho lze těžko dosáhnout, pokud budou žákům předkládány náročné texty určené sečtělému dospělému.

Úkoly jsou umístěny v rámečku pod každou ukázkou. Většina z nich se soustředí na děj, postavy, hlavní myšlenku ukázky nebo žánr. Kromě otevřených otázek jsou místy zařazeny i otázky s volbou odpovědi podobně jako je tomu v PISA testech. Většinou jde o rozhodnutí, které tvrzení vyplývá z textu. Důraz je kromě orientace v textu kladen také na:

- **porozumění cizím, archaickým výrazům či ustáleným slovním spojením** – *Najděte synonymum ke slovu absurdní.<sup>77</sup> Liška říká, že řeč je pramenem nedorozumění. Souhlasíte s ní?<sup>78</sup>*
- **porovnávání** – *Porovnejte obě básně. Odehrávají se ve stejné době? Vystupují v nich stejné postavy?<sup>79</sup>*
- **emoce** – *Řekněte, jak na vás básnička působí.<sup>80</sup>*
- **vžití se do role postavy** – *Jak se Leila chová k Natálii? Jak byste se na jejím místě chovali vy?<sup>81</sup>*

Mezipředmětové vztahy jsou dodržovány a jsou patrné již z výběru textů, např. *E. Lacková – O Romech: Výchova k občanství*, *K. Tučková – Žitkovské bohyně: Přírodopis*, *E. M. Remarque – Tři kamarádi: Dějepis*. Mezipředmětové vztahy jsou uplatněny i v jednotlivých úlohách. Např. *Vysvětlete pojem morálka.<sup>82</sup> Pro které národy platily za 2. světové války uvedené zákazy?<sup>83</sup> Jaké vlastnosti má podle básně tráva?<sup>84</sup>* Vytknout by se dalo opět minimální zařazení evokačních úloh, jež by žáka motivovaly k počáteční práci s textem.

Z hlediska rozvíjení čtenářské gramotnosti je tato čítanka hodnocena velmi pozitivně. Zařazení textů pro děti a mládež je ze všech hodnocených čítanek

---

<sup>77</sup> JANÁČKOVÁ, Zita a Marie FRANCOVÁ. *Čítanka pro 9. ročník: Čtení s porozuměním*. Brno: Nakladatelství Nová škola – DUHA, s. r. o., 2018. s. 105. ISBN 978-80-87591-93-2.

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 57.

<sup>79</sup> JANÁČKOVÁ, Zita a Marie FRANCOVÁ. *Čítanka pro 9. ročník: Čtení s porozuměním*. Brno: Nakladatelství Nová škola – DUHA, s. r. o., 2018. s. 91. ISBN 978-80-87591-93-2.

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 118.

<sup>81</sup> Tamtéž.

<sup>82</sup> JANÁČKOVÁ, Zita a Marie FRANCOVÁ. *Čítanka pro 9. ročník: Čtení s porozuměním*. Brno: Nakladatelství Nová škola – DUHA, s. r. o., 2018. s. 3. ISBN 978-80-87591-93-2.

<sup>83</sup> Tamtéž, s. 47.

<sup>84</sup> Tamtéž, s. 81.

nejpříjemnější. Pozitivně je vnímáno i četné zařazení úloh, které odpovídají struktuře otázek v testování PISA. Čítanka je přehledná a každý zařazený text navrhuje využití vhodných čtenářských strategií.

## 5 Výzkumná sonda

Na základě zjištěných informací z analýzy PISA testů je možno soudit, že úroveň čtenářské gramotnosti není na dobré úrovni. Závažnost této gramotnosti tkví v jejím potřebném využití ke gramotnostem ostatním. Pokud žák neporozumí psanému textu, neseťkává se s překážkou pouze ve výuce českého jazyka, ale téměř ve všech oborech nevyjímaje obory technické.

Aby práce nebyla striktně zaměřena na spolehlivost mezinárodního testování žáků, byl zpracován dotazník poskytující prostor českým pedagogům českého jazyka a literatury. Také podle nich není čtenářská gramotnost patnáctiletých žáků na dobré úrovni. Kromě hodnocení úrovně ČG dětí byla dotazníkem zjišťována také připravenost pedagogů na výuku podněcující rozvoj této gramotnosti, a to především proto, že vinu za neuspokojivé výsledky čtenářské gramotnosti nelze přikládat pouze řešitelům testů, ale především těm, kteří zodpovídají za výuku a přípravu žáků nejen na mezinárodní výsledky, ale také na budoucí vzdělávání a orientaci ve společnosti. Proto jsou zde zkoumány názory, postupy a metody vyučujících českého jazyka, které povedou k inspiraci pro pracovní listy, jež má tato diplomová práce představit jako doplňkový materiál.

### 5.1 Cíl průzkumné části

Práce si klade za cíl ověřit, zda jsou pedagogové působící na 2. stupni základních škol připraveni rozvíjet u žáků čtenářskou gramotnost podle požadavků PISA a zároveň pak zjistit, v čem učitelé českého jazyka a literatury spatřují nedostatky výuky literatury a které způsoby považují za vhodnou možnost nápravy těchto nedostatků, co sami využívají a jakým způsobem se na vlastní výuku připravují či kde čerpají inspiraci.

Závěry z dotazníkového šetření budou sloužit jako podklad pro vypracování vlastních vzorových doplňkových listů pro pedagogy, kde budou využity formy a metody práce reagující na odpovědi respondentů.

### 5.2 Průzkumné otázky

Pro průzkum byly položeny dvě hlavní otázky. První otázka průzkumu: Jsou si učitelé vědomi aktuálního nepříznivého stavu čtenářské gramotnosti žáků na druhém stupni základních škol?

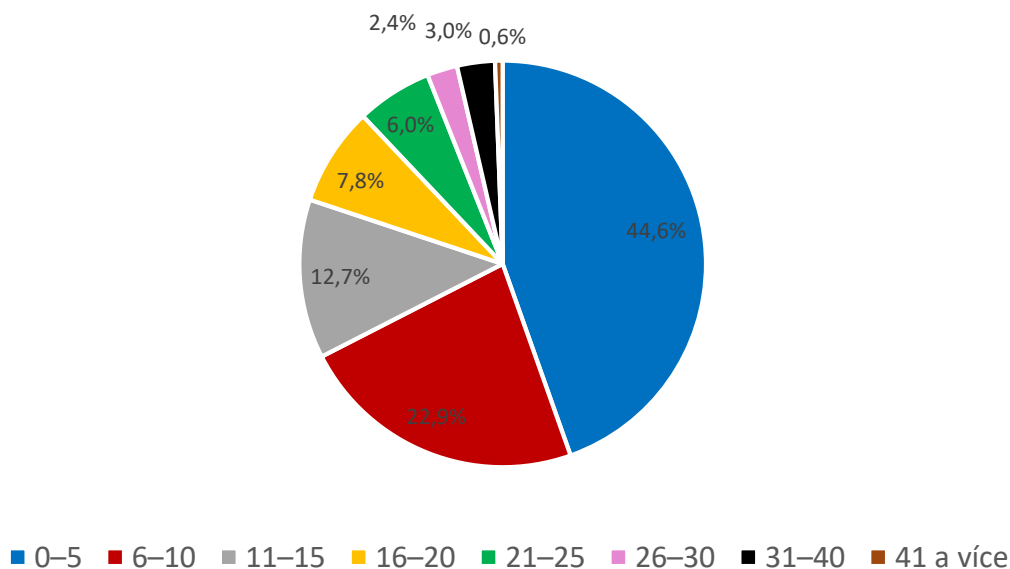
Druhá otázka: Jsou učitelé druhého stupně základních škol v ČR připraveni na výuku českého jazyka a literatury takovým způsobem, aby podněcovala zájem o čtenářství a aby rozvíjela čtenářskou gramotnost u dospívajících žáků?

### 5.3 Průzkumný vzorek

Průzkum byl uskutečněn v době od 1. 1. 2019 do 31. 1. 2019 prostřednictvím dotazníku, který byl po stanovenou dobu umístěn na sociální síti v uzavřené skupině pedagogů základních škol a dalším respondentům rozeslán emailem. Důvodem zveřejnění dotazníku na pedagogických webových stránkách byla potřeba jeho pestrosti v oblasti délky praxe pedagogů nebo například geografického rozprostření respondentů na území ČR.

Respondenty dotazníku byli vyučující českého jazyka a literatury, přičemž byla přikládána váha délce jejich praxe. Pro průzkum bylo získáno celkem 166 odpovědí. Z celkového počtu respondentů bylo 95,8 % žen a 4,2 % mužů.

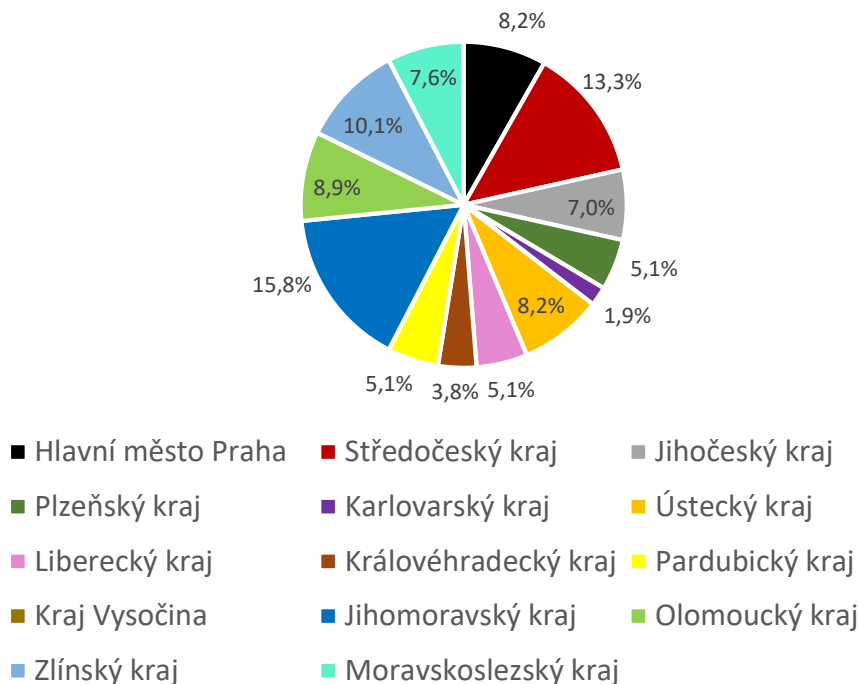
#### 2. Kolik let učíte český jazyk?



Graf 1: Kolik let učíte český jazyk?

U respondentů nebyl dotazován věk, ale délka praxe (tj. vyučování českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ). Z grafu je patrné, že na dotazník nejčastěji odpovídali učitelé s nejkratší pedagogickou praxí, což mohlo být zapříčiněno formou zveřejnění dotazníku prostřednictvím internetu.

### 3. V kterém kraji České republiky se nachází základní škola, na níž vyučujete?



Graf 2: Ve kterém kraji ČR se nachází ZŠ, na níž vyučujete?

Přínosem dotazníku je pestré geografické rozvrstvení respondentů napříč všemi kraji České republiky. Nejvíce odpovědí pocházelo z Jihomoravského kraje (15,1 %), Středočeského kraje (12,7 %), z hlavního města Prahy (7,8 %) a ze Zlínského kraje (9,6 %). Nejméně odpovídali respondenti z Karlovarského kraje (1,8 %).

#### 5.4 Průzkumné metody

Pro zjišťování informací byl využit kvantitativní výzkum. Zdrojem získaných dat byl již zmíněný dotazník, jehož vyplnění bylo dobrovolné a anonymní. Dotazník obsahoval 11 otázek. Nejčastější formou otázek byly otázky uzavřené, polootevřené a poslední otázka byla otevřená.

#### 5.5 Zpracování výzkumu

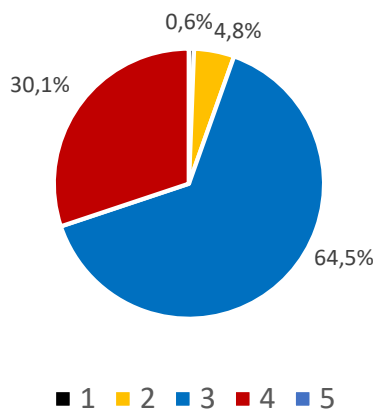
Dotazník byl vytvořen pomocí webového formuláře a respondentům byl odeslán odkaz na již hotový dotazník. Výsledky byly průběžně zaznamenávány a vyhodnocovány automaticky samotnou aplikací. Pro jejich názornost byly vytvořeny grafy.



## 5.6 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu byly vyhodnoceny ke každé otázce formou názorných grafů.

### 4. Jak podle vlastní zkušenosti hodnotíte současnou úroveň čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně ZŠ v České republice? (známkování jako ve škole: 1 – nejlepší, 5 – nejhorší)

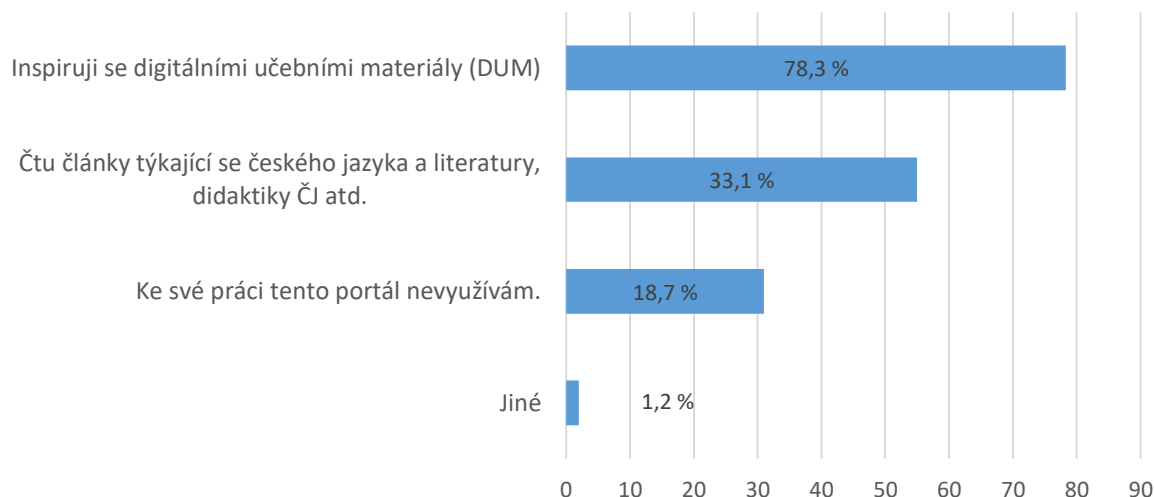


Graf 3: Jak hodnotíte současnou úroveň čtenářské gramotnosti na českých ZŠ?

Výzkum připravenosti pedagogů začíná uzavřenou otázkou týkající se hodnocení úrovně ČG u žáků 2. stupně ZŠ. Otázka nabízela pět možných variant odpovědí, přičemž každá odpověď představovala určitý stupeň odpovídající školní klasifikaci. V otázce je kladen důraz na vlastní zkušenost respondenta, tudíž by odpověď měla vycházet z jeho vlastní práce s žáky, ne z interpretovaných výsledků PISA nebo jiných výzkumů.

Z grafu jednoznačně vyplývá, že většina vyučujících hodnotí úroveň průměrně. Celkem 30,1 % dotazovaných se dle vlastních zkušeností domnívá, že je úroveň ČG náctiletých žáků podprůměrná a oznámkovali ji stupněm čtyři. Celkem 4,8 % respondentů oznámkovalo čtenářskou gramotnost stupněm dva a pouhé 0,6 % (1 respondent) hodnotil známkou jedna. Tímto byl potvrzen fakt, že se většina edagogů českého jazyka v ČR shoduje na nízké úrovni čtení s porozuměním u žáků 2. stupně ZŠ.

## 5. Za jakým účelem využíváte portál [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) k výuce literatury?



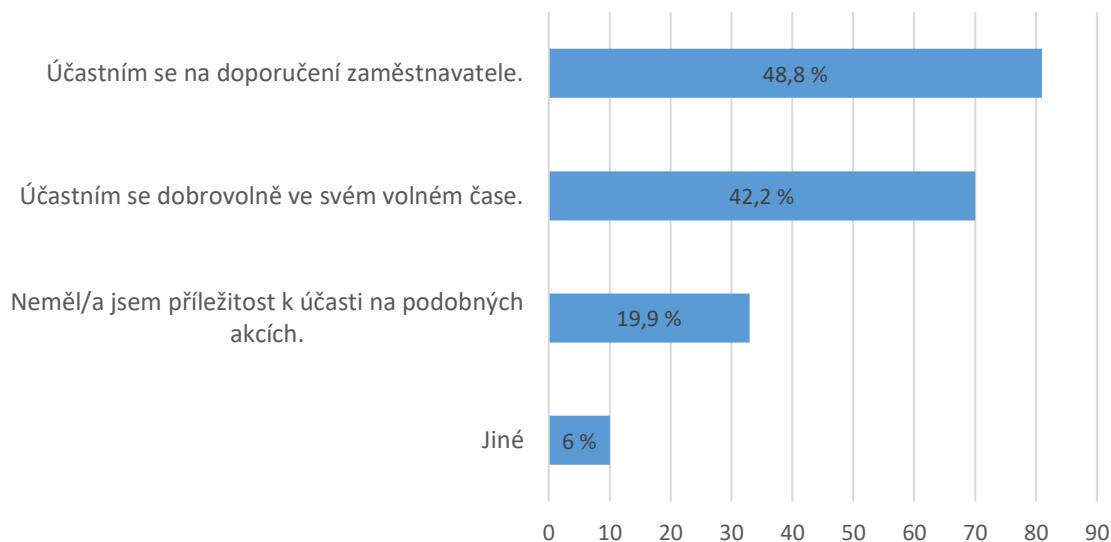
Graf 4: Za jakým účelem využíváte [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)?

Následující otázka už směřovala k přípravě učitelů na hodiny literární výchovy a zjišťovala četnost využívání portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), který nabízí, kromě odborných didaktických článků, také hotové přípravy pro potřeby pedagogů (nejen v oboru českého jazyka) pod záštitou Národního ústavu pro vzdělávání a se souhlasem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Otázka nabízela tři předdefinované odpovědi a jednu možnost („Jiné“) k tvorbě vlastní odpovědi. Bylo možno zvolit více variant.

Většina respondentů (78,3 %) uvedla, že se na portálu inspiroval již hotovými digitálními učebními materiály (DUM), které jsou přístupné bezplatně buď každému, nebo registrovanému uživateli. Druhá nejčastěji volená odpověď (33,1 %) pojednávala o využití portálu ke čtení odborných didaktických článků představujících různé metody a formy práce, jejich hodnocení a zkoušení v praxi. Téměř 19 % tuto webovou stránku vůbec nepoužívá a pouze dvě odpovědi byly vlastní – opět poukazovaly na inspiraci a méně časté využití portálu.

Z otázky vyplývá fakt, že mezi učiteli funguje vzájemná inspirace pomocí sdílených materiálů a zkušeností kolegů. Webová stránka, která je k tomu určena a je podporována MŠMT, je v této oblasti velkým přínosem a zajišťuje alespoň minimální získávání nových znalostí pedagogů i bez placených seminářů.

## 6. Účastníte se seminářů, školení, konferencí, workshopů týkajících se rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků?



Graf 5: Účastníte se seminářů týkajících se rozvíjení ČG?

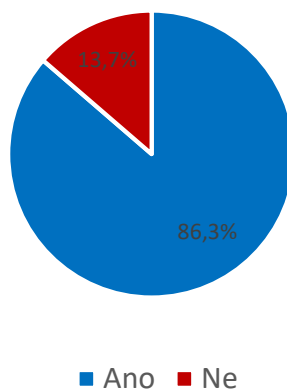
Další otázka se zabývala přípravou pedagogů českého jazyka na rozvoj ČG prostřednictvím seminářů, přednášek, workshopů atd. Otázka byla polouzavřená a nabízela tři předem definované odpovědi s jednou možností („Jiné“) k vlastnímu vyjádření. Otázka směřovala k podmínkám účasti na podobných projektech.

Většina respondentů (48,8 %) odpověděla, že se účastní na doporučení zaměstnavatele, což je pozitivní poznatek v tom ohledu, že je vidět snaha základních škol o proškolení vlastních zaměstnanců. Druhou nejčastěji volenou odpovědí byla možnost „Účastním se dobrovolně ve svém volném čase“. Tato odpověď poukazuje na vlastní snahu pedagogů pozměnit styl výuky, zařadit do výuky nové prvky a získat inspirující materiály. Třetí odpověď „Neměl/a jsem příležitost k účasti na podobných akcích.“ zvolilo 19,9 % dotazovaných. Přesto, že procento není příliš vysoké, vyskytuje se zde fakt, že některé základní školy ani jejich zaměstnanci nemají potřebu inovovat výuku literatury touto cestou. Vlastních odpovědí bylo k otázce přiřazeno celkem deset. Mezi odpověďmi se vyskytovaly např. „Účastním se jak na doporučení zaměstnavatele, tak ve svém volném čase.“, což potvrzuje velký zájem o čerpání nových zkušeností. Další odpověď v sekci „Jiné“ vyjadřuje zájem o podobné akce v budoucnu: „Mám to v plánu, ale zatím nebyl čas.“ V odpovědích byla dokonce zachycena lektorka podobných programů: „Lektoruji programy na čtenářskou gramotnost.“ Někde je vidět svérázný

přístup školy: „*Bohužel, naše škola pošle jen pár vyvolených učitelů, chybí peníze.*“ nebo „*Zaměstnavatel skoro nevysílá na školení.*“

Celkově byl zaznamenán zájem pedagogů o podobná školení, zájem škol už je v některých případech menší. Co je příčinou neposkytování nebo neschválení podobných programů, práce nezjišťovala. Je možné se domnívat, že se daná škola zaměřuje spíše na technickou výuku, nemůže si z finančních důvodů dovolit ani jednorázovou nepřítomnost pedagoga, nebo nechce být zatěžována administrativou a organizačními kroky (suplování atd.), které podobné programy zpravidla doprovázejí.

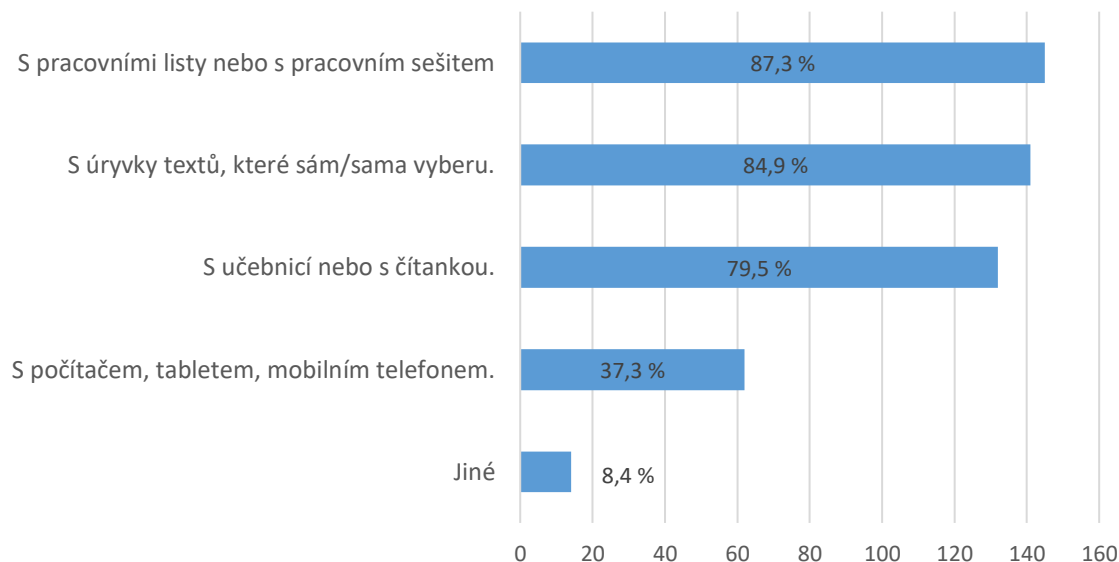
**7. Využíváte při výuce materiály a poznatky, které Vám byly poskytnuty na seminářích, školeních atd. k podpoře čtenářské gramotnosti žáků? (zaškrtněte pouze v případě, že jste takový seminář absolvoval/a)**



*Graf 6: Využíváte materiály ze seminářů?*

Další otázka se zaměřuje na efektivnost realizovaných školení pedagogů v oblasti ČG. V nabídce byly dvě uzavřené odpovědi. Graf zobrazuje potěšující výsledek, a sice ten, že pokud vyučující absolvoval některé ze zmiňovaných školení, využívá poznatky z něj. Z našich respondentů tak využívá materiály ze školicích programů 86,3 %. Tím je potvrzena efektivita podobných akcí.

## 8. S čím žáci aktivně pracují během Vaší výuky literatury?



Graf 7: S čím žáci aktivně pracují během výuky literatury?

Následovala otázka zaměřující se na samotné hodiny literatury dotazovaných pedagogů. Otázka si kladla za cíl zjistit, které metody práce převažují ve vyučování. Respondenti měli na výběr celkem pět polouzavřených odpovědí, přičemž čtyři byly předem stanovené a poslední nabízela vlastní odpověď. Dotazovaný mohl zvolit více odpovědí.

Nejčastější odpovědí (87,3 %) byla předvyplněná možnost: „S pracovními listy nebo pracovním sešitem.“. Je tedy patrné, že většina vyučujících čerpá z připravených pracovních sešitů nebo listů, které vytvořil někdo jiný než oni sami, nebo nakladatelství. Pozitivní na této odpovědi je fakt, že děti pracují s texty aktivně. Pracovní list (sešit) je totiž založen především na práci žáka, ne na práci učitele. Tím, že žák plní úkoly související s textem, je zajištěna především jeho iniciativa a jeho aktivní zapojení do četby.

Druhou nejčastěji volenou odpovědí (84,9 %) byla: „S úryvky textů, které sám/sama vyberu.“. To znamená, že pedagogové využívají texty, jejichž volba není fixována na čítanku. Můžeme předpokládat, že tito vyučující nejsou s texty v čítankách spokojeni a preferují vlastní volbu textových ukázek např. na základě zájmů a schopností žáků.

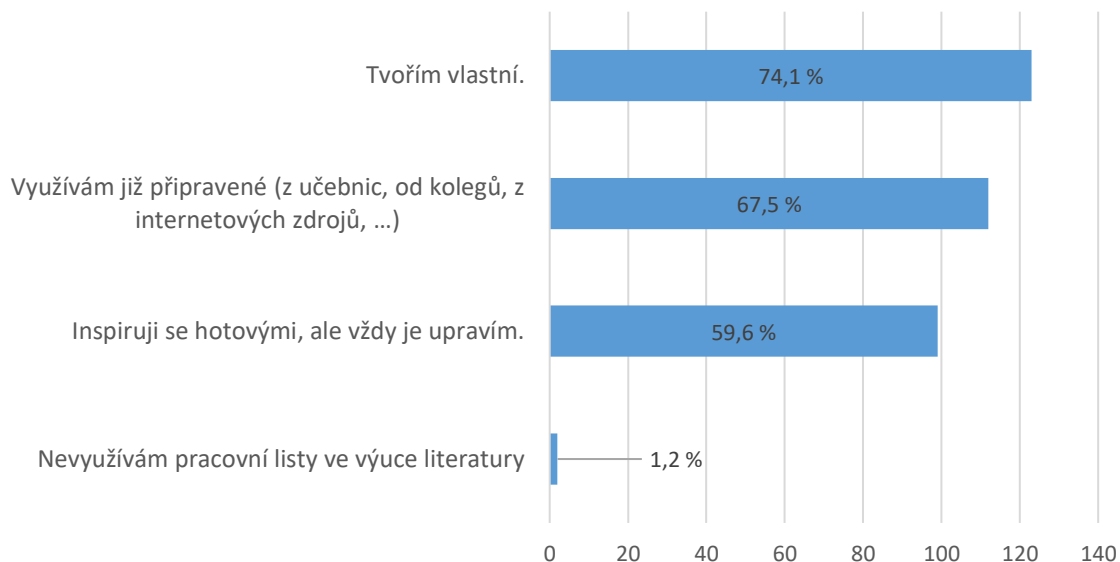
Třetí nejčastější odpovědí (79,5 %) bylo: „S učebnicí nebo čítankou.“. Tato odpověď se dá předpokládat téměř u každého pedagoga, protože čítanky, přesto, že jsou často kritizovány, představují jediný přehled vybraných textů a jsou to pomůcky, jež učitelé poskytne každá základní škola. U čítanek velmi záleží na jejich struktuře, pokud jsou vybaveny pouze texty, je valná část další přípravy na pedagogovi, protože pouhé čtení v době vyučovací hodiny se považuje za velmi neefektivní – není zajištěna pozornost každého žáka. V posledních letech vznikají čítanky, které doplňují texty také úlohami k nim a propojují jejich obsah s ostatními předměty – rozvíjejí mezipředmětové vztahy.

Čtvrtou nejvíce volenou možností (37,3 %) bylo: „S počítačem, tabletem, mobilním telefonem.“. Moderní technologie vstupují do všech oblastí našeho života a výjimkou není ani vyučovací hodina. Děti většinou považují využití těchto metod za atraktivní a jejich motivovanost ke konkrétnímu úkolu často funguje i na základě volby těchto pomůcek. Výzkum potvrzuje, že řada pedagogů se jejich využití nebrání a dokáže je zapojit i do hodin, kde si žáci osvojují čtenářské dovednosti.

Otázka disponovala velkým množstvím vlastních odpovědí, které odkazovaly především na knihy (v rámci čtenářských dílen), elektronickou čtečku, vlastní tvorbu dětí, texty vybrané žáky, audiovizuální materiály, prezentace učitele i žáků, vlastní vyrobené pomůcky, interaktivní tabule, korespondenční literaturu a citáty.

Z otázky vyplývá, že kromě práce s texty z čítanek a s pracovními listy, je možné využívat další pomůcky a metody, jež vedou k osvojování čtenářských dovedností, a především utvářet pozitivní vztah k četbě. Podle dotazníku se většina učitelů drží tradičních metod, zároveň však oživuje výuku inovativními způsoby.

## 9. Pracovní listy pro výuku literatury:

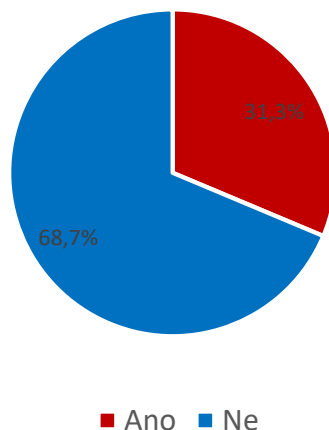


Graf 8: Tvorba pracovních listů pro výuku literatury

Pomocí deváté otázky bylo zjišťováno, zda si pedagogové pro svoji výuku tvoří vlastní pracovní listy, či zda pracují s již připravenými, nebo jestli dochází ke kombinaci obou variant. Otázka nabízela polouzavřené odpovědi – čtyři k volbě a jednu s možností vlastní tvorby odpovědi.

Nejčastěji respondenti odpovídali (74,1 %), že si tvoří vlastní pracovní listy, druhou nejčastější odpovědí (67,5 %) bylo, že využívají listy již připravené, například z učebnic nebo od kolegů. Hotovými pracovními listy se také pedagogové inspirují, ale vždy je upraví vzhledem k možnostem třídy a k vlastním potřebám. Takto odpovědělo 59,6 %. Pouze 1,2 % dotazovaných nevyužívá pracovní listy ve výuce a vlastní odpověď zde ne zvolil žádný respondent.

**10. Je podle Vás více než polovina textů umístěných v čítankách 6.–9. ročníků, které využíváte, adekvátní (tematicky, strukturou) věku a zájmům dětí 2. stupně ZŠ?**



Graf 9: Adekvátnost textů v čítankách k věku a zájmům žáků

Desátá otázka dotazníkového šetření měla za úkol zjistit, zda jsou vyučující českého jazyka obecně spokojeni s adekvátností textů v čítankách k věku a zájmům současných žáků druhého stupně ZŠ. Otázka potvrdila, že s předkládanými textovými ukázkami není spokojeno 68,7 % respondentů.

Poslední otázka č. 11 byla zaměřena na způsoby zpestření výuky literatury: „*Jakými způsoby zpestřujete výuku literatury? (napište vlastní odpověď—např. audionahrávky, dramatizace, literární hry, čtenářské dílny, živé knihovny, ....)*“. Otázka byla otevřená, tudíž každý respondent vytvořil vlastní odpověď. V zadání byly v závorce navrženy některé možnosti, které později respondenti také uváděli nejčastěji. V odpovědích se hojně vyskytovaly následující obohacující metody: audionahrávky, videa, filmy, komiks, dramatizace, čtenářské dílny, živá knihovna, projekty, divadlo, šifry, metody kritického myšlení, skupinové práce, referáty, prezentace, vlastní tvorba. Z odpovědí je zřejmé, že většina respondentů se o oživení literární výuky snaží a že tiché či hlasité čtení již není jedinou možnou vzdělávací variantou.



## 5.7 Závěr výzkumu

Z výzkumu mezi vyučujícími českého jazyka a literatury vyplývá, že si řada z nich uvědomuje nízkou úroveň čtenářských dovedností žáků základních škol. Většina respondentů, která odpovídala na předložený dotazník, je připravena na to, aby s danou situací pracovala a snažila se zlepšit kvalitu výuky. Ta by měla vést především k obnovení zájmu o četbu a zlepšit orientaci v textu. Zároveň je poukázáno na problém spočívající v organizaci seminářů, nedostatku času na pedagogické sebevzdělávání nebo na nedostatečnost předkládaných učebních pomůcek.

Přes to, že není problém úrovně čtenářské gramotnosti řešen plošně, napříč celým vzdělávacím systémem, existují možnosti, jak obohatit dosavadní zkušenosti pedagogů, a někteří z nich je dokonce sami vyhledávají, což je chápáno jako velmi přínosný první krok ke zlepšení situace.

Následující kapitola nabízí návrhy práce s texty v podobě pracovních listů, pro něž byly vybrány metody podporující čtenářskou gramotnost. Výběr ukázek byl soustředěn na texty, které jsou dětem blízké jak tematicky, tak strukturou.

## 6 Doplnkové listy pro pedagogy

Průzkum potvrdil, že pedagogové na českých základních školách nejsou spokojeni s úrovní čtenářské gramotnosti u žáků 2. stupně ZŠ. Většina z nich je nakloněna novým metodám výuky či didaktickým pomůckám a sama pro to podniká první kroky (např. školení). Také bylo zjištěno, že některé čítanky nabízí žákům texty, na něž ještě nejsou osobnostně vyvráží nebo k nim není poskytován dostatek aktivit podporujících čtenářskou gramotnost.

Cílem diplomové práce je vytvořit listy, které povedou k rozvíjení čtenářské gramotnosti a mohou posloužit jako doplňkový materiál v hodinách literární výchovy. Listy vychází ze získaných poznatků představených v předchozích kapitolách. Pro diplomovou práci byly vybrány takové ukázky, jež jsou buď určeny přímo pro děti, nebo se bezprostředně týkají aktuálních témat společnosti. Texty byly voleny tak, aby korespondovaly s průřezovými tématy,<sup>85</sup> aby práce s nimi byla pro žáky motivující a aby si žáci během manipulace s nimi vytvářeli či upevňovali postoje k předloženým problematikám (handicap, rasismus, holocaust, životní prostředí atd.). Zároveň je kladen důraz na mezipředmětové vztahy, především s výchovou k občanství jakožto druhou aprobaci autorky.

### 6.1 Použité metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

#### 6.1.1 Filtr

Metoda nazvaná filtr napomáhá k orientaci v textu tím, že žák vyhledává (filtruje) klíčové informace, které jsou v obsahu textu nejdůležitější: místo, čas, osoby a jejich charakteristika, významné kroky pro rozvoj děje atd.

#### 6.1.2 Cenzura

Cenzura postupuje opačně než filtr. Žák pracuje s textem, v němž jsou některé informace zmíněny dvakrát (jinou formulací, synonymními výrazy, slova nadřazená a podřazená, nepodstatné informace atd.) a úkolem je proškrtat text tak, aby v něm nebylo nic nadbytečného.

---

<sup>85</sup> Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova

### 6.1.3 Slovní vetřelci

Název metody napovídá její realizaci. Tato metoda je volena proto, aby ověřila pozornost žáka při samostatném čtení. Žák hledá slova, která do textu významově nepatří. Nadbytečné pojmy lze zaznamenávat na zvláštní řádek, kde mohou tvořit samostatný nový text, např. vtip, hádanku, básničku, přísloví atd.

### 6.1.4 Volné psaní

Metoda volného psaní nemusí být využita jen k podpoře čtenářské gramotnosti. Jedná se o aktivitu, která motivuje ke zpracování určitého tématu, nebo jej shrnuje. Žák uslyší od vyučujícího jeden pojem či tvrzení a k němu má začít psát jakékoliv myšlenky, které k sobě řadí pomocí vlastních asociací. Toto psaní trvá většinou jednu až tři minuty. Důležité je, aby tužka psala po celou dobu, i v případě, že žáka nic nenapadá – zapisuje své aktuální myšlenky, proto je nutné respektovat i poznámky typu „*Nevím.*“ „*Nechci o tom přemýšlet.*“ Po signálu určujícím konec žák přestává psát. Při této metodě jsou odloženy veškeré stylistické či pravopisné požadavky, jde pouze o vyjádření znalostí, pocitů. Cílem metody je zmíněná motivace k utřídění si vlastních myšlenek a nacházení souvislostí. Metoda pomáhá rozvíjet slovní zásobu, pohotovost, představivost, hodnotící schopnost, držení se tématu, vlastní hlídání času.<sup>86</sup>

### 6.1.5 Pětílístek

Pětílístek představuje typickou metodu pro rozvoj kritického myšlení. Bývá využit především k reflexi tématu, s nímž se již pracovalo. Tvorba pětílístku spočívá v přiřazování hodnoticích výrazů k tématu podle daných instrukcí. Většina verzí pětílístku pracuje s původními instrukcemi (viz pracovní list, s. 72), ale jeho podobu si pedagog může upravit podle vlastních představ. Žák si během práce utváří postoj k tématu, hodnotí jej, odhaluje souvislosti, a přitom rozvíjí slovní zásobu.<sup>87</sup>

### 6.1.6 Anagram

Anagram neboli přesmyčka je metodou s velmi širokou využitelností. V této práci je využita jako motivační aktivita. Smyslem přesmyčky je odhalení pojmu skrytého

---

<sup>86</sup> Respekt neboli. *Volné psaní*. [online] [cit. 2019-06-25]. Dostupné z:

<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>

<sup>87</sup> Respekt neboli. *Pětílístek*. [online] [cit. 2019-06-25]. Dostupné z:

<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/petilistek>

v přeskupených písmenech. Anagram žáci buď luští, nebo tvoří vlastní. Metoda není vhodná pro dyslektické žáky.

### 6.1.7 Komiks

Komiks je pro žáky poutavou metodou už jeho odlišnou formou od běžných textových ukázek. Spojení textu a obrazu nabízí několik metod využitelných ve výuce. Nejdůležitějším úkolem pro vyučujícího je výběr vhodného komiksu. Text by měl korespondovat se vzdělávacími cíli a měl by se přiměřeně vztahovat k věku žáků.

Návrh aktivit s komiksem ve vyučování<sup>88</sup>

- komiks je libovolně rozstříhán a žáci skládají jeho části tak, aby dával smysl
- žáci doplní vynechaný text v úvodu komiksu
- žáci dokončí text doplněním vynechaných vět v závěru
- žáci dostanou komiks beze slov a doplňují své věty
- žáci dostanou komiks bez ilustrací a doplní je sami
- žáci si vytvoří z papíru bubliny a předvedou komiks pomocí vlastních těl (živých obrazů)
- žáci vytvoří komiks z vlastních fotografií
- žáci přepisují děj z komiksu do vypravování nebo obráceně
- žáci vymyslí svůj komiks k danému námětu

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

Název metody vychází ze zkratky anglického „Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking“. Metoda představuje formu kritického myšlení a většinou je využita pro práci s naučnými texty. Žák během čtení označuje text předem stanovenými znaménky, díky nimž vyjadřuje svůj postoj k částem článku. Sami žáci při takovéto práci poznají, že nestačí učit se informace nazpaměť, nýbrž je také třeba jim rozumět. V závěrečné fázi čtení žák zapíše do tabulky části článku ke každé značce dle svého uvážení. Úkolem však není označit každou větu v textu. Žák sám volí, kolik značek do textu zapíše a kolik vět či odstavců ohodnotí. Označování by mělo probíhat již při prvním čtení.

---

<sup>88</sup> RUTOVÁ, Nina, et al. *Bohouš a Dáša mění svět: Jak vyzrát na komiks?* Praha: Člověk v tísni, 2017. ISBN 978-80-87456-96-5.

Žáci se během metody I.N.S.E.R.T. učí především získávat informace kritickou formou, rozlišovat důležitost informací, třídit je na nové a známé, na důvěryhodné a nedůvěryhodné a propojovat své poznatky s textem. Závěrečné zapisování do tabulky pomáhá k výběru nejpodstatnějšího a ke zlepšení formulace vlastních názorů.<sup>89</sup>

Tabulka 3: INSERT 1

√	Udělej fajfku na okraji textu, jestliže určitá informace v textu potvrzuje, co jsi věděl/a, nebo sis myslel/a, že víš.
–	Udělej minus, jestliže je informace, kterou čteš, v rozporu s tím, co víš. Tímto znaménkem můžeš označit také nějaký rozpor uvnitř textu.
+	Udělej plus, jestliže informace, kterou se dozvíš, je pro tebe nová a zároveň důvěryhodná.
?	Udělej otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíš, která tě mate nebo o které by ses chtěl/a dozvědět více.

Tabulka 4: INSERT 2

√ (to jsem věděl/a)	+ (to je pro mne nová informace)	– (to je v rozporu s tím, co jsem věděl/a)	? (k tomu bych chtěl/a vědět víc)

<sup>89</sup> Respekt neboli. *INSERT*. [online] [cit. 2019-07-01]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/insert>

## **6.2 Pracovní list pro 6. ročník: Martina Drijverová – Domov pro Mart'any<sup>90</sup>**

**Téma:** Handicap v rodině

**Ročník:** 6.

**Výchovný cíl:**

- žák si uvědomí možnost setkání s jedincem s Downovým syndromem
- žák sám posoudí podobu možného soužití s handicapovaným sourozencem

**Vzdělávací cíl:**

- žák vyhledává relevantní informace v textové ukázce
- žák zapojuje vlastní představivost a hodnotí situaci z vlastního hlediska

**Motivace:** kreslení obrázku

**Vyučovací metody:**

- kreslení obrázku
- tajenka
- otevřené a uzavřené otázky
- vlastní argumentace – porovnávání dvou hledisek
- rozvoj tvořivosti – vlastní text (e-mail hlavní postavě)

**Mezipředmětové vztahy:** výtvarná výchova, výchova k občanství

**Průřezová témata:** multikulturní výchova, osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana

---

<sup>90</sup> DRIJVEROVÁ, Martina. *Domov pro Mart'any*. Praha: Albatros, 1998. ISBN 80-00-00614-6. s. 24–37.

*Knihka pojednává o desetileté Míše, která se musela nedávno stěhovat do neznámého prostředí, kde na ni čeká nový domov, škola, nové seznamování a poznávání místního života. Míša má milující rodinu, ale přesto naráží na některé překážky ...*

„Jaký vlastně Martin bude, až vyroste?“ zeptala jsem se jednou.

„Jiný,“ řekl tatínek. „Nebude toho tolik umět jako ty, bude hůř mluvit a taky moc neporoste. Některým věcem nebude vůbec rozumět.“

„To vše mi nepřipadalo nijak hrozné. „Bude... jako z jiné planety,“ řekla maminka.

[...]

„Já se o něj budu starat,“ řekla jsem. To jsem ještě nevěděla, co nás čeká. Teď už vím, jaký Martin je. A často si říkám: proč se musel narodit zrovna u nás? Proč nezůstal na té své planetě?

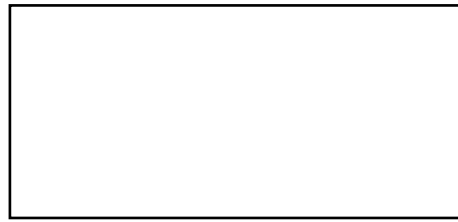
[...]

„Děti s Downovou nemocí si na čistotu zvykají pomaleji než jiné děti,“ vysvětlila mi maminka. Obstarala si knížky o té Martinově nemoci a všechno už o ní ví. Trošku jsem jednu knížku prolistovala, ale bylo to na mě moc učené. Jedno je ale jisté: Martina musí pořád někdo hlídat. A doopravdy! Nikdy nevíte, co ho napadne. Každé malé dítě ví, že váza je na květiny a na vodu sklenice. Ale náš Martin? Měl žízeň. Klidně vyhodil kytky a vypil vodu z vázy.

[...]

Hračky musí mít Martin jen ty bezpečné – žádné setrvačníky, žádné baterie. Všecko je potřeba často mýt, protože Martin občas strčí něco do pusy. A nesmí dostat korálky, ani kuličky – mohl by je spolknout. S polykáním to má vůbec složité: děti, co mají tuhle nemoc, mají taky velký jazyk. Kdoví proč. Špatně se jim vejde do pusy, proto ji mívají skoro pořád otevřenou. A to je hlavní důvod, proč vypadají jako pitomečci. Jako by se pořád něčemu divily! My Martina učíme, aby jazyk zastrkoval a pusu zavíral. Když to udělá, vypadá docela hezky. Má modré oči jako maminka a rovné hnědé vlasy.

1. Nakresli jednoduchý obrázek do rámečku: Jak si představuješ Mart'ana?



2. Odpověz větou (větami): Proč se kniha jmenuje Domov pro Mart'any?

---

---

3. Jaký příbuzenský vztah je mezi Míšou a Martinem?

---

4. Napiš synonymum ke slovu *nemoc*: \_\_\_\_\_

5. Zakroužkuj jednu variantu: Kdo příběh vypráví?

a) maminka

c) Martin

b) Míša

d) tatínek

6. Martinova nemoc se odborně nazývá \_\_\_\_\_ syndrom.

1.							K
2.					P		
3.					CH		
4.						E	
5.			O				
6.					A		

1 – vyjmenované slovo po B označující hospodářská zvířata chovaná na maso

2 – hora řeckých bohů

3 – příjmení autora knihy Fimfárum

4 – fantasy svět ve skříni vytvořený C. S. Lewisem

5 – zkratka záhadných létajících objektů na obloze, k prvnímu písmenu přidej svatozář



6 – název zvířete ve vyjmenovaných slovech po V a zároveň příjmení známého českého herce



**7. Zakroužkuj jednu variantu: Proč mají podle textu děti s touto nemocí často otevřenou pusou?**

- a) špatně se jim dýchá nosem  
b) pořád se všemu diví  
c) mají moc velkou pusou  
d) mají moc velký jazyk

**8. Napiš v bodech, jak a v čem by pravděpodobně ovlivňovala tvou rodinu existence takového bratra, jako je Martin. Argumenty rozděl do tabulky na pozitiva a negativa.**

**9. Porad' Míše, jak přijmout fakt, že je Martin odlišný. Jak by ses k němu choval/a ty? Napiš jí krátký e-mail.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### **6.3 Pracovní list pro 6. ročník: Ezop – Bajky<sup>91</sup>**

**Téma:** Morální ponaučení – msta se nevyplácí

**Ročník:** 6.

**Výchovný cíl:**

- žák vyvodí z textu morální ponaučení
- žák dotváří vlastní hodnotový žebříček
- žák dokáže vyjádřit informace pomocí ilustrací

**Vzdělávací cíl:**

- žák prohloubí znalost českých přísloví a rčení
- žák odhalí slova významově nezapadající do textu
- žák projeví orientaci v textu odpověďmi na otázky

**Motivace:** hledání vetřelců – přebytečných slov

**Vyučovací metody:**

- slova vetřelci
- sestavení přísloví
- otevřené a uzavřené otázky
- tvorba komiksu

**Mezipředmětové vztahy:** etická výchova, výchova k občanství, výtvarná výchova

**Průřezová témata:** výchova demokratického občana, osobnostní a sociální výchova

---

<sup>91</sup> Česká čítanka. *O medvědu a včelách*. [online] [cit. 2019-06-23] Dostupné z: <http://texty.citanka.cz/ezop-hollar/eh1-5-14.html>

*Přečti si pozorně Ezopovu bajku O medvědu a včelách.*

Hlad vyhnal medvěda z lesa a tu, když se ubíral hledaje si kdo něco na zub, našel u cesty včelín. Ihned se jal lízati med. Jedna z jinému včel to však zpozorovala, zatím co její družky ještě dřímaly, a bodla medvěda do ucha. Pak, zanechavši medvěda v šíleném hněvu, uchýlila se do úlu jámu. Medvěd se za ní počal dobývat, domnívaje se, že tak kopá splatí urážku, již se mu dostalo. Ale tu se z úlu ihned vyhrnuly i všechny ostatní včely a zbodaly ho do krve mstíce se za poškození svého obydlí. Medvědu nezbylo nic jiného, než pilný aby v nejhroznějších bolestech pomýšlel na útěk. „Já nešťastník,“ říkal si utíkaje odtud, „měl jsem raději snést jedno drobné bodnutí a v klidu si polízati medu, než způsobiti si tolik bolesti, domnívaje se, že jako se pomstím.“

**1. Přečti si bajku znovu a vyhledej v ní šest vetřelců – slov, která do textu nepatří. Vypiš je na řádek.**

---

**2. Pokud jsi našel všechna přebývající slova, odhalil jsi části jednoho přísloví a jednoho přirovnání. Napiš je v celém znění:**

a)

---

b)

---

**3. Souvisí přísloví a přirovnání s touto bajkou? Pokud ano, vysvětli jak a proč?**

a)

---

---

b)

---

---

**4. Stručně vysvětli, co je bajka:**

---

**5. Zatímco jedna včela zpozorovala blízcího se medvěda, ostatní včely:**

- |              |           |
|--------------|-----------|
| a) pracovaly | c) létaly |
| b) spaly     | d) jedly  |

**6. Medvěda vyhnal z lesa myslivec.** ANO – NE

**7. Kde stál včelín? Zakroužkuj jednu odpověď.**

- |                          |             |
|--------------------------|-------------|
| a) uvnitř hlubokého lesa | c) u cesty  |
| b) na louce              | d) za domem |

**8. Na kolikátém řádku začíná v bajce přímá řeč? Napiš číslovkou.**

\_\_\_\_\_

**9. Napiš část věty, kde je vysvětleno, proč včely zbodaly medvěda do krve:**

\_\_\_\_\_

**10. Dokresli každý obrázek tak, aby bylo zřejmé, co se na něm děje. Nepoužívej slova.**



*Včela se chystá vzlétnout.*



*Medvěd odhání včely.*



*Poštípaná tlapa bolí.*

**11. Vytvoř z bajky jednoduchý komiks – v každém políčku bude alespoň 1 bublina s textem a do celého komiksu se snaž zařadit alespoň 3 citoslovce.**

--	--	--	--

## 6.4 Pracovní list pro 7. ročník: Alena Ježková – Dračí polévka<sup>92</sup>

**Téma:** Rasismus

**Ročník:** 7.

**Výchovný cíl:**

- žák rozpozná projevy rasismu

**Vzdělávací cíl:**

- žák předvídá děj knihy
- žák projeví orientaci v textu odpověďmi na otázky
- žák pracuje s dalšími zdroji, vyhledává informace
- žák dotváří příběh dle vlastní fantazie

**Motivace:** předvídání

**Vyučovací metody:**

- předvídání
- otevřené a uzavřené otázky
- dokončování příběhu
- vyhledávání v médiích

**Mezipředmětové vztahy:** výchova k občanství, informační a komunikační technologie

**Průřezová témata:** osobnostní a sociální výchova, myšlení v evropských a globálních souvislostech, mediální výchova, multikulturní výchova

---

<sup>92</sup> JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. Praha: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02757-9.

Zatímco doma mluvím vietnamsky, jím hůlkama a jmenuju se Long, ve škole mluvím česky, jím příborem a jmenuju se Láďa. Což je děsný. Vztít na sebe jinou podobu neumím. Někdy bych to ale fakt rád udělal.

Protože potíže s mým vzhledem jsou odjakživa. Už když jsem byl úplně malinkej. Pamatuju si zvláštní pohledy maminek, když jsem si chtěl hrát s jejich dětmi. Později zvláštní pohledy těch dětí. A navíc žlutáku, číňáku, ťongu, ...

[...]

První hroznou potupu ve škole jsem ale neutrpěl kvůli vzhledu. Bylo to ve třetí třídě, když jsem si vzal na školní výlet hůlky místo lžice. Přišlo mi, že když je to mimo školu, můžu snad jíst normálně. Tenkrát jsem ještě nevěděl, že přeměna musí být v mysli, jinak si to člověk vypije. Nebo ta slohová práce o rodině, kterou jsem musel číst nahlas! Psal jsem pravdu, o dědově stánku v tržnici, jak tam vaří jídla a lidi je přicházejí jíst. Všichni se mi pak posmívali, jako by to byla nějaká hnusná věc, že někdo dává lidem najíst.<sup>93</sup>

[...]

Stálo nade mnou pět velkých starších kluků s oholenýma hlavama a sledovali mě. V hlavě mi naskočilo asi tak tisíc historek z novin a televize, jak holé lebky zmlátily Vietnamce nebo cikány nebo černochoy. Jak hodili zápalnou láhev do baráku k nějaké malé cikánské holčičce, co málem uhořela. Vybavil jsem si její spálený obličej bez vlasů. Vybavil jsem si fotky těch kluků, co jí to udělali. Všechno jsem znal z internetu.

„Tady ten blondátej smrad chce asi bejt bílej“, řekl nejtlustší. „Koukněte na ty jeho vlasy!“ Ostatní se odporně zachechtali. „Jenže to mu nepomůže, to by mu nejdřív musel vyblednout ksicht.“ Zoufale jsem se rozhlédl, jestli tohle někdo vidí. Jestli mi někdo přijde na pomoc.<sup>94</sup>

---

<sup>93</sup> JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. Praha: Albatros, 2011. s. 16–17. ISBN 978-80-00-02757-9.

<sup>94</sup> Tamtéž, s. 56–58.

**1. Aktivita před četbou: Staň se na chvíli věštcem. Podle názvu knihy a uvedených klíčových slov zkus doplnit prázdné informace o knize.**

*Název knihy: Dračí polévka*

*Klíčová slova: Vietnam, Praha, rodinné vztahy, škola, Lád'a, rasismus, útěk, dědeček, otec, smrt, drak.*

a) Co se v knize bude odehrávat?

b) Jaké budou v knize vystupovat postavy?

c) Ke kterému žánru můžeme knihu zařadit? (pohádka, fantasy, dobrodružná literatura, ...)

**2. Podtrhej v textu nespisovná slova zelenou barvou a nahrad' je spisovnými tvary.**

**3. Vypiš z ukázky tři problémy, se kterými se musel chlapec vypořádat:**

a)

b)

c)

**4. Zakroužkuj správnou odpověď. Příběh je psán:**

a) ichformou

b) erformou

**5. V textu jsou zmíněny „holé lebky“. Long o nich věděl z internetu. Vyhledej na internetu i ty, ke kterému směru se takoví lidé hlásí a definuj tento směr.**

---

---

**6. Kterou vnější změnu Long učinil, aby si nepřipadal v české společnosti tak odlišný?**

---



**7. Napiš vlastní pokračování příběhu.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **6.5 Pracovní list pro 7. ročník: Jídelníček budoucnosti<sup>95</sup>**

**Téma:** Stravování budoucích generací

**Ročník:** 7.

**Výchovný cíl:**

- žák se seznámí s látkami obsaženými v lidském organismu
- žák se seznámí s výživovými složkami vybraných potravin

**Vzdělávací cíl:**

- žák se orientuje v textu pomocí číselných informací
- žák vyhledává klíčové informace

**Motivace:** anagram

**Vyučovací metody:**

- anagram
- otevřené a uzavřené otázky
- tabulka a práce s číselnými údaji
- jednoduché početní operace (převod jednotek)

**Mezipředmětové vztahy:** přírodopis, výchova ke zdraví, zeměpis, matematika, chemie

**Průřezová témata:** osobnostní a sociální výchova, myšlení v evropských a globálních souvislostech, environmentální výchova

---

<sup>95</sup> TELIČKOVÁ, Zuzana. *Jídelníček v „eko“ stylu*. Svět: Věda, technika, člověk, příroda, historie. 2011, 15, s. 26. ISSN 1802-2278.

### *Bude hmyz potravou budoucnosti?*

Dáte si pečené cvrčky nebo larvy v bazalkové omáčce?

Možná už za pár let budou polední menu v některých zemích vypadat úplně jinak. Odborníci z Bruselu se totiž domnívají, že hmyz by mohl vyřešit nedostatek potravy pro rostoucí populaci. Evropská unie proto uvolnila 3 000 000 eur na projekt podporující konzumaci hmyzu a současně zkoumá její důsledky. Zastánci entomofagie připomínají, že hmyz je zdrojem energie obsahujícím jen velmi málo cholesterolu.

Například v malých lučních kobyolkách najdeme 20 % bílkovin a jen 6 % tuků, zatímco v libovém hovězím mase je to 24 % bílkovin a 18 % tuků. Kromě toho jsou kobylinky zdrojem vápníku, termiti zase zdrojem železa a porce housenek bource morušového údajně pokryje naši denní potřebu mědi a riboflavinu.

„Do roku 2020 budou lidé kupovat hmyz v supermarketech. Budeme se divit, že jsme tomu v roce 2011 nevěřili,“ tvrdí profesor Narcel Dicke z holandské Wageningen University. Do našeho jídla se prý stejně dostane tolik částecek hmyzu, že každý člověk sní ročně asi 500 gramů brouků, much či jiných drobných živočichů.

#### **Vysvětlivky:**

entomofagie = využívání hmyzu jako potravy

cholesterol = látka v lidském těle pomáhající zpracovávat tuky

riboflavin = vitamin B2 potřebný lidskému tělu, např. pro dobrý stav kůže, očí, srdce

**1. Které slovo z textu je ukryto v přesmyčce? Co nám o tomto slovu říká text?**

SANKOUHE =

V textu je o slovu zmínka, protože \_\_\_\_\_

**2. Zakroužkuj jednu odpověď. Úkolem článku je informovat především o tom, že:**

- a) konzumace hmyzu v budoucnu vyřeší nedostatek potravy pro rostoucí populaci
- b) konzumace hmyzu je zdravější než konzumace masa
- c) konzumace hmyzu se pomalu stává samozřejmostí
- d) konzumace hmyzu je levnější než konzumace masa

**3. Vyfiltruj z článku nejdůležitější informace (slova a slovní spojení). Napiš je na řádky.**

\_\_\_\_\_

**4. Dopln do tabulky na místa otazníků informace vyplývající z textu:**

-----	BÍLKOVINY	TUKY
KOBYLKY	20 %	?
?	?	18 %

**5. Napiš slovy číslovku 3 000 000: \_\_\_\_\_**

**6. Vypiš ke každému hmyzu jednu chemickou látku, kterou získáme, když jej sníme:**

bourec morušový:

termiti:

kobylky:

**7. Za rok sní každý člověk přibližně 5 dkg hmyzu.** ANO – NE

**8. Kobylky obsahují o 4 % více bílkovin než libové hovězí maso.** ANO – NE

**9. Kobylky jsou tučnější než libové hovězí maso.** ANO – NE

**10. Riboflavin je název pro vitamin B2.** ANO – NE

**11. V které zemi výzkum o hmyzí potravě proběhl?**

\_\_\_\_\_

## **6.6 Pracovní list pro 8. ročník: Božena Němcová<sup>96</sup>**

**Téma:** Život a dílo Boženy Němcové

**Ročník:** 8.

**Výchovný cíl:**

- žák se učí hodnotit autentičnost sdělení

**Vzdělávací cíl:**

- žák určí žánr podle formy textu
- žák posuzuje relevantnost uvedených informací

**Motivace:** hádání osobnosti

**Vyučovací metody:**

- hádání osobnosti
- tvorba vlastního titulku
- I.N.S.E.R.T.
- otevřené a uzavřené otázky
- převod žánrů (bulvár -> výtah)

**Mezipředmětové vztahy:** matematika, zeměpis, dějepis

**Průřezová témata:** osobnostní a sociální výchova, mediální výchova

---

<sup>96</sup> STRUŽKOVÁ, Karin. *Božena Němcová zemřela před 150 lety: Hvězdou Blesku byla už v roce 1837!* Blesk.cz [online]. 21.1.2012 [cit. 2019-07-02]. Dostupné z: <http://www.blesk.cz/clanek/celebrity-ceske-celebrity/167225/bozena-nemcova-zemrela-pred-150-lety-hvezdou-blesku-byla-uz-v-roce-1837.html>

*Blesk, 18. září 1837*

.....

Celý Žofín zcela ochromila krása neznámé dívky, která byla zvolena královnou Jiřinkového plesu. Kdo to je? Odkud se vzala? Jediný, komu se podařilo vypátrat podrobnosti, je Blesk! Krasavice se jmenuje Božena (17) a pro lamače dívčích srdcí máme špatnou zprávu – před šesti měsíci se provdala ve Skalici za finančního úředníka Josefa (35). Do té doby vyrůstala překrásná paní Božena v podzámčí v Ratibořicích. Její otec je panský kočí Johan Pankel, matkou pak Terezie Novotná. Božena byla pokřtěna jako Barbora a říkalo se jí tedy Barunka. Vychovávala ji babička z matčiny strany, Magdalena Novotná, tkadlena z Náchodska. Kolem lepé Boženy se na Jiřinkovém plese na Žofíně točila řada nápadníků, včetně pánů Borovského, Friče, Čelakovského, Erbena či Purkyně. Všichni mají ovšem smůlu, úředník Němec svou paní téměř ihned odvezl z Prahy do svého působiště, do Josefova. Bude krasavici stačit posádkové provinční město? Blesk bude její osudy dále bedlivě sledovat.

*Blesk, 9. června 1845*

.....

Česká vlastenka v současné době sídlí na Domažlicku, kde se věnuje sbírání lidových tradic a báchorek. Utekla tam před skandálem, který hrozil prozradit, že je nemanželskou hraběcí dcerou? V poslední době se v české společnosti vyrojily zaručené zprávy, že paní Božena není dcerou kočího a pradleny, nýbrž nemanželským dítětem z lože hraběcího. Matkou její má být sestra kněžny Zaháňské Dorotea, otcem pak mladý hrabě Karel Clam-Martinic. Sama Božena se prý nenarodila v roce 1820, nýbrž už 1817 a byla pouhou schovankou Panklových. Blesk vypátral, že kněžna Zaháňská, tedy její pravděpodobná teta, měla k malé schovance kočího Pankla podezřele vřelý vztah, a navíc ji dala na vychování do rodiny správce zámku ve Chvalkovicích, kde jí říkali slečna Betty. Měla tam učitele, studovala němčinu, hru na klavír a literaturu. Kdyby nebyla její neteří, proč by kněžna Zaháňská dávala obyčejné venkovské děvče studovat? Případ budeme dále sledovat!

1. O kom články pojednávají? Pomůže ti obrázek vedle.



2. Přečti si oba texty. Ke kterému žánru je můžeme zařadit?

- a) zpráva  
b) oznámení  
c) bulvár  
d) recenze

3. Je možné, že by byly tyto texty opravdové? Svě tvrzení zdůvodni.

---

---

4. Vypiš znaky, podle kterých jsi žánr poznal/a.

---

---

5. Na dvě prázdné linky v textu napiš vlastní výstižný titulek.

6. Pracuj metodou I.N.S.E.R.T. a udělej do textu příslušné značky. Poté vyber ke každému znaménku informaci, která je pro tebe důležitá a zapiš ji do tabulky. Co jsi o tajemné Boženě už věděl/a?

√ (to jsem věděl/a)	+ (to je pro mne nová informace)	– (to je v rozporu s tím, co jsem věděl/a)	? (k tomu bych chtěl/a vědět víc)

7. Kolik let mohlo být Boženě v době vydání druhého článku?

- a) 25 nebo 17  
b) 25 nebo 28  
c) 28 nebo 17  
d) 25 nebo 35

**8. Jsou následující informace uvedeny v textu?**

Božena je manželkou Josefa.	JE UVEDENO – NENÍ UVEDENO
Božena měla čtyři děti.	JE UVEDENO – NENÍ UVEDENO
Kněžna Zaháňská je možnou tetou Boženy.	JE UVEDENO – NENÍ UVEDENO
Panklovi nechtěli Boženě zaplatit studia.	JE UVEDENO – NENÍ UVEDENO

**9. Vyber z textu pravdivé informace (ověř si je v učebnici či na internetu) a vypracuj z obou textů výtah.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## **6.8 Pracovní list pro 8. ročník: Péče o zdravotně postižené<sup>97</sup>**

**Téma:** Péče o zdravotně postižené

**Ročník:** 8.

**Výchovný cíl:**

- žák vyjádří vlastní postoj k uvedené nemoci

**Vzdělávací cíl:**

- žák vyhledá klíčové informace v textu
- žák vyřadí přebývající informace z textu
- žák kriticky zhodnotí dané téma

**Motivace:** volné psaní

**Vyučovací metody:**

- volné psaní
- cenzura
- pětílístek
- otevřené a uzavřené otázky

**Mezipředmětové vztahy:** přírodopis, výchova ke zdraví

**Průřezová témata:** multikulturní výchova, osobnostní a sociální výchova

---

<sup>97</sup> Život dětem. *Děti čekající na Vaši pomoc*. [online]. 2016 [cit. 2019-06-23]. Dostupné z: <http://www.zivotdetem.cz/c/pribehy-deti/pomozte/>

*Přečti si, jak je někdy péče o druhé náročná.*

Mladé ženě se narodil chlapeček Erik. Brzy se ale dozvěděla, že její syn Erik trpí cystickou fibrózou, což je nevyléčitelná nemoc, která postihuje především dýchací cesty a projevuje se opakovanými infekcemi dýchacích cest. V dýchacích cestách se tvoří hustý hlen, kde se usídlují bakterie. Protože se v dýchacích cestách usídí mnoho bakterií, musí Erik několikrát denně inhalovat. Chlapec musí vdechovat speciální léčebné aerosoly a také mu musí být připravována výživná strava bohatá na bílkoviny, doplňována různými léky.

Mamince jakožto jediné pečující osobě zabírala péče o Erika hodně času a stála ji velké peníze. Starost o chlapce byla náročná jak časově, tak finančně. Matka zůstala na vše sama. Hned potom, co byla nemoc odhalena, první manžel od rodiny odešel.

Cystické fibróze se často přezdívá slaná nemoc, protože nemocní jedinci vylučují více potu než zdraví lidé. Lidé s touto nemocí se dožívají maximálně dvaatřiceti let. Nemocným osobám prospívají pobyty na horách nebo u moře, protože tamní ovzduší i slaná voda dětem s cystickou fibrózou usnadňují dýchání. Nejlepší je pro ně čerstvý vzduch.

V domácnosti rodiny musí být dodržován přísný hygienický režim. Každý, kdo se tu pohybuje a manipuluje s Erikem, musí dodržovat přísné hygienické návyky a musí si neustále mýt ruce a dezinfikovat vše, s čím by mohl chlapec přijít do kontaktu.

Na oba, Erika i matku, se nakonec usmálo štěstí alespoň v podobě šťastné rodiny. Matka se vdala a její současný manžel jí s Erikem pomáhá. Před rokem a půl se jim narodila holčička, a tak má Erik doma malou kamarádku a maminka konečně není díky manželovi na veškerou péči i starost o nemocného syna sama.<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup> Upraveno.

**1. Aktivita před čtením: Po vyzvání piš co nejvíce bodů, které tě napadnou, když uslyšíš slovo: *nemoc*. Piš bez přestání, i když tě zrovna nic nenapadá.**

---

---

**2. Přečti si text pečlivě a udělej v něm potřebnou cenzuru – najdi informace, které se opakují a vyškrtej je tak, aby se v textu nacházely pouze jednou. Pozor! Text musí zachovat svůj původní smysl.**

**3. Napiš číslovkou, kolika let se průměrně dožívají lidé s uvedeným onemocněním:**

---

**4. Jsou následující tvrzení pravdivá? Zakroužkuj.**

a) Nemoc postihuje dýchací a trávicí cesty.

ANO – NE

b) Cystické fibróze se přezdívá slaná nemoc, protože nemocným pomáhá k vyléčení slaná voda.

ANO – NE

c) Nakonec zůstala maminka na péči o Erika sama.

ANO – NE

**5. Utvoř pětilístek podle návodu. Vycházej z informací v textu:**

### SLANÁ NEMOC

---

---

---

---

---

- První řádek zadává téma, o kterém budeš psát – nic nedoplňuj.
- Na druhý řádek napiš dvě přídavná jména, která podle tebe souvisí s hlavním tématem.
- Na třetí řádek napiš tři slovesa, která podle tebe souvisí s tématem (co dělá, co se s ním děje).
- Na čtvrtý řádek napiš vlastní větu vztahující se k tématu.
- Na poslední linku napiš jednoslovné synonymum k hlavnímu námětu.

## **6.10 Pracovní list pro 9. ročník: Art Spiegelman – Maus<sup>99</sup>**

**Téma:** Holocaust

**Ročník:** 9.

**Výchovný cíl:**

- žák se seznámí s atmosférou uvnitř koncentračních táborů

**Vzdělávací cíl:**

- žák určí dějovou posloupnost příběhu na základě obrázků
- žák projeví vlastní tvořivost
- žák procvičí pozorné čtení

**Motivace:** dotváření komiksu

**Vyučovací metody:**

- komiks
- práce s chybou
- otevřené a uzavřené otázky






**Mezipředmětové vztahy:** dějepis, výchova k občanství

**Průřezová témata:** osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana

---

<sup>99</sup> SPIEGELMAN, Art. Maus II.: Příběh očitého svědka. Praha: Torst, 1998. s. 33. ISBN 80-7215-064-2.

1. Očísluj obrázky komiksu do rámečků podle toho, jak postupují dějově, poté dopiš řeč do bublin tam, kde chybí.

<input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/>	
<input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/>	
<input type="text"/> <input type="text"/>			

2. Která historická událost je v komiksu zobrazena? \_\_\_\_\_

Podle čeho jsi to poznal/a? \_\_\_\_\_

3. Která zvířata najdeme na obrázcích a koho mají znázorňovat?  
 \_\_\_\_\_

4. Proč se má jedna postava držet co nejdále vlevo? Co myslíš?  
 \_\_\_\_\_

**5. Pečlivě si přečti následující text a odhal chyby. Chybná slova nahrad' správnými a zaznamenej je do řádků pod textem.**

*Až když se otevřely dveře vagonu, uvědomily jsme si s maminkou, že jsme v Osvětimi. Kvůli tomu hluku, štěkajícím psům, křičícím Němcům a odpornému zápachu spáleného masa. Byly jsme absolutně v šoku. Nemohly jsme pochopit, že nejsme na Moravě. Všichni jsme věděli, že Osvětim znamená konec.*

*Rozdělili nás do skupin, nařídili nám, abychom se lekli do naha. Všichni jsme stáli v řadě. Oholili nám hlavy a pak nás nahrali do sprch. Zavřeli dveře. Dívali jsme se nahoru a čekali, co se bude bít. Bude to voda, nebo plyn? Když začala pět voda, nemohli jsme tomu udeřit. Pak nás vyvedli ven, dali nám vězeňské oblečení a odvedli nás na buráky.<sup>100</sup>*

---

**6. Která věta poukazuje na to, že Osvětim byla považována za jeden z nejhorších koncentračních táborů? Napiš ji na řádek.**

---

**7. Napiš čtyři důvody, proč si vypravěčka s maminkou hned uvědomily, že jsou v Osvětimi.**

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_

**8. Vypravěčka s maminkou čekaly, že vystoupí na Moravě.** ANO – NE

**9. Vězňům byl ve sprchách místo vody puštěn plyn.** ANO – NE

**10. Napiš ke každému písmenu slova *holocaust* cokoliv, co s ním souvisí a zároveň začíná na dané písmeno, např. H = hlad, O = obavy, L = loučení, ... Využij všechny slovní druhy.**

---

<sup>100</sup> iDnes. *Koukali jsme na sprchy a čekali plyn, vzpomíná přeživší z Osvětimi.* [online]. 2015. [cit. 2019-06-26]. Dostupné z: [https://www.idnes.cz/zpravy/zahranicni/rozhovor-celina-biniaz-prezil-osvetim.A150126\\_213518\\_zahranicni\\_ert](https://www.idnes.cz/zpravy/zahranicni/rozhovor-celina-biniaz-prezil-osvetim.A150126_213518_zahranicni_ert)

## 6.11 Pracovní list pro 9. ročník: Rozhovor s ředitelkou organizace Bezobalu<sup>101</sup>

**Téma:** Udržitelnost životního prostředí

**Ročník:** 9.

**Výchovný cíl:**

- žák posoudí dobu rozkladu předmětů z různých materiálů vzhledem k četnosti jejich využívání
- žák posoudí zbytečnost obalů na některém zboží
- žák si uvědomí vlastní přispívání k rozložení ekologické stopy

**Vzdělávací cíl:**

- žák si osvojí nové termíny, které dokáže na základě textu vysvětlit
- žák hledá souvislosti mezi textem a zněním úkolů
- žák vyhledává relevantní informace v textu

**Motivace:** tajenka a tvorba hřbitova odpadků

**Vyučovací metody:**

- tajenka
- uzavřené otázky
- otázky s vlastní tvorbou odpovědi

**Mezipředmětové vztahy:** výchova k občanství, přírodopis

**Průřezová témata:** environmentální výchova, myšlení v evropských a globálních souvislostech, výchova demokratického občana

---

<sup>101</sup> EcoFuture. *Rozhovor s ředitelkou Bezobalu: Díky stáčené drogerii jsme ušetřili minimálně 110 kg plastu.* [online]. 2018 [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://www.ecofuture.cz/clanek/bez-napojeni-na-civilizaci-a-bez-lidi-jak-se-zije-v-ostrovnim-dome>

*Organizace Bezobalu přišla jako první v Čechách s konceptem bezobalového obchodu a v září 2017 otevřela už druhou pobočku. Sešli jsme se s ředitelkou organizace Veronikou Nováčkovou a popovídali jsme si především o tom, jak přenést filozofii „bez obalu“ do každodenního života.*

### **Lze vaše snahy nějak vyčíslit?**

Nedávno jsme počítali, kolik plastových lahví jsme ušetřili tím, že prodáváme stáčenou drogerii. Od září do konce ledna jsme zvládli stočit 1826 litrů do vlastních obalů, čímž jsme ušetřili minimálně 110 kg plastu. Minimalismus znamená soustředit se více na kvalitu než na kvantitu. Kvalitní potraviny jsou sice dražší než konvenční, ale zato jsou výživnější a zdravější. Soustředíte se na to, že nekupujete milion nesmyslů okolo, čímž už se útrata snižuje. Minimalismus znamená přemýšlet o všem, co přijímáte do svého života; zda to reálně potřebujete.

### **Co musí splňovat vaši dodavatelé?**

Zboží k nám nemohou dovážet v malých jednorázových obalech, ale ve velkých, které se dají znovu a znovu používat. V praxi to znamená, že dovážejí v barelech, sudech, dřevěných přepravkách, velkých pytlích, případně ve skleněných vratných lahvích, které si po vyprázdnění znovu odvázejí a plní. Pokud už se papírové pytle nedají znovu použít, předáváme je do skvělého projektu, kde se dále recyklují a využívají na výrobu originálních batohů a tašek.

### **S čím k vám lidé chodí nakupovat?**

Někdo chodí s pytlíčky, skleněnými lahvemi, někdo recykluje staré plastové obaly. Nechci být pozér – proto nebudu říkat, že já sama k bezobalovým nákupům nepoužívám třeba papírové pytlíčky, nebo plastovou dózu, kterou už doma mám. Z mého pohledu to je právě reuse, znovupoužití toho, co už vlastním. Bezobalový obchod je jen jedna z možností, jak vzniku odpadů předcházet, tím spíš, že jich stále není tolik.

Recyklací nebo nižší produkcí zbytečných obalů lze přispět k záchraně planety a snížit tak ekologickou stopu každého z nás. Ekologická stopa je plocha produktivní země, kterou lidé ročně využijí pro své potřeby (získávání zdrojů, stavby, těžba atd.).

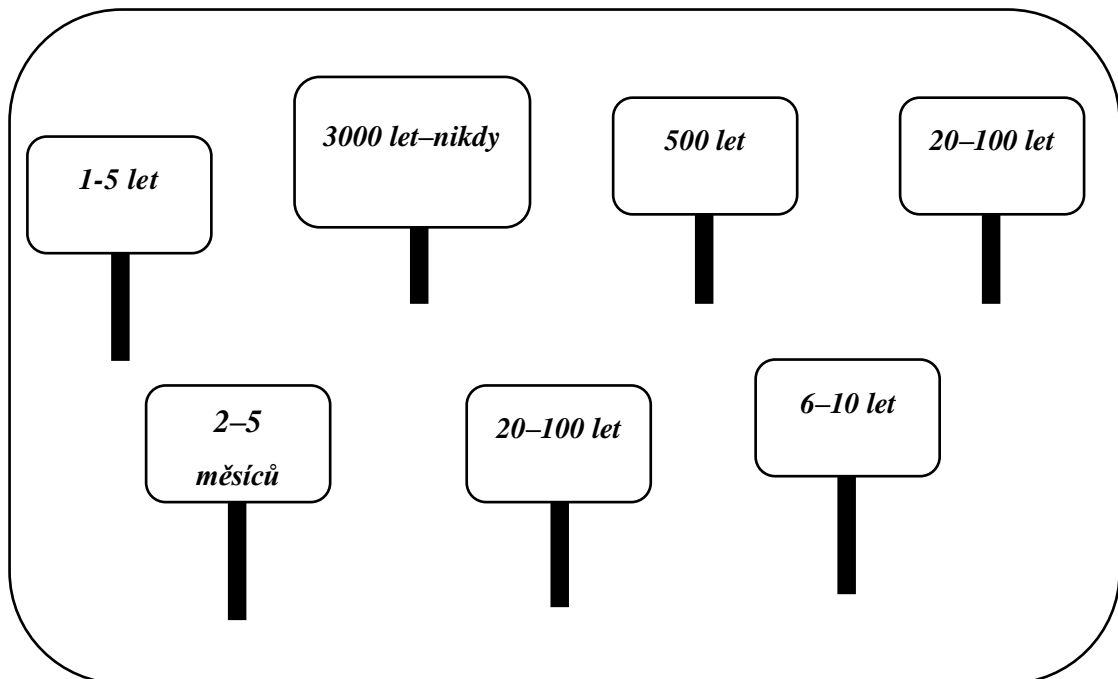


1. Najdi v osmisměřce sedm názvů pro věci. U nich odhadni, jak dlouho se rozkládají, a dopiš je nad jednotlivé „náhrobky“ na hřbitově odpadků.

V osmisměřce najdeš sedm věcí z této nabídky:

*igelitový pytlík, textilie, sklo, papír,  
žvýkačka, olovo, pneumatika, tetrapak,  
papírový ubrousek, dřevotříska, PET  
lahev, plechovka*

J	G	K	V	T	E	S	V	Z	S	M	P	Z	D	G	N
K	G	E	C	I	B	K	D	R	W	D	B	N	Z	Y	G
M	O	S	G	S	W	Í	P	L	G	H	B	U	B	Q	B
K	K	U	B	H	E	L	D	J	X	O	S	C	N	I	N
A	L	O	Q	S	G	T	K	X	N	J	C	Q	E	S	Z
K	H	R	Z	H	H	Y	X	R	Y	W	P	W	V	T	M
V	N	B	G	J	Z	P	K	W	T	V	D	T	R	E	V
O	S	U	E	E	W	Ý	A	D	M	V	S	L	O	T	E
H	H	Ý	K	J	Ž	V	N	T	P	D	K	C	U	R	H
C	K	V	R	F	V	O	X	Q	D	O	L	F	I	A	A
E	I	O	F	A	Ý	T	Y	E	V	W	O	C	Q	P	L
L	S	R	C	K	K	I	F	K	G	Y	N	V	D	A	T
P	W	Í	I	H	A	L	Y	C	R	E	O	J	R	K	E
G	L	P	E	U	Č	E	M	S	K	K	F	V	A	G	P
A	R	A	X	P	K	G	F	D	B	K	S	T	Y	L	G
T	S	P	G	V	A	I	Y	L	L	B	H	S	V	F	A



2. Jak souvisí první úkol s pracovním textem? Vysvětli.

---



---

**3. Proč je v textu uveden objem stočených litrů drogistických přípravků? Zakroužkuj jednu odpověď.**

- a) aby obchod upozornil na své výsledky  
b) aby bylo poukázáno na množství ušetřeného odpadu  
c) aby se paní ředitelka pochlubila výsledky její práce  
d) aby měl čtenář větší přehled

**4. Co je cílem rozhovoru? Vysvětli.**

---

**5. Napiš synonyma k pojmům:**

a) kvantita –

b) kvalita –

**6. Jsou následující tvrzení podle textu pravdivá? Zakroužkuj správnou odpověď.**

a) Díky minimalismu ušetříte.

ANO – NE

b) Dodavatelé prodejny Bezobalu musí zboží skladovat v jakýchkoliv velkých nádobách.

ANO – NE

**7. Anglický výraz *reuse* v češtině znamená:**

- a) nepoužitelný  
b) nikdy nepoužitý  
c) znovupoužití  
d) třídění

**8. Pojem *ekologická stopa* je v tomto případě:**

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

**9. Vyhledej ve slovníku, kdo je pozér. Který slovník si na to vezmeš?**

Pozér =

---

Slovník:

---

## Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na rozvoj čtenářské gramotnosti u českých žáků 2. stupně ZŠ. Byly uvedeny možnosti testování ČG, přičemž byl největší prostor věnován testům PISA, které se týkají v pravidelných časových cyklech i našich patnáctiletých žáků.

V práci byly představeny výsledky těchto testů od roku 2000 po současně nejnovější zjištění. Napříč všemi lety panuje v české společnosti obava o budoucnost českého národa, který se podle výzkumů neumí orientovat v psaném textu. Zda je neúspěch v PISA testech tak závažný pro společnost zpochybňuje např. Liessmann (viz s. 35). Pedagogové jsou osoby, které mohou za tento nedostatek nést velkou zodpovědnost, proto se snahy o nápravu stavu soustředí ke změnám ve vzdělávacích metodách a přístupech k výuce čtení.

Pro účely práce bylo vybráno několik čítanek k popisu a analýze. Zařazeny byly jednak starší publikace, podle nichž se dnes již neučí a jednak nové, které jsou v posledních letech na ZŠ hojně využívány. Analýza slouží k zaznamenání rozdílů ve struktuře a obsahu čítanek podle jejich stáří. Sledovány byly především zařazené textové ukázky a typy úkolů k nim. Analýza ukázala, že novější čítanky korespondují s aktuálními postupy v oblasti struktury učebnic a zařazených úkolů, ale mezery jsou nadále spatřovány v jejich obsahu, který je stále zaměřován na literaturu vzdálenou mládeži, na literaturu určenou dospělým zkušeným čtenářům.

Obecné povědomí o nepříznivém stavu čtenářské gramotnosti potvrdil také průzkum mezi učiteli českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ. Z něho vyplynulo, že řada pedagogů nevidí úroveň čtení u teenagerů příznivě. Pozitivním zjištěním však byly snahy, které jsou dotazovaní pedagogové do zlepšení situace ochotni vložít. Řada z nich se dobrovolně vzdělává v oblasti nových metod ve výuce literatury a nabyté poznatky většina respondentů aktivně využívá ve vlastní výuce. Dotazník také zjišťoval způsoby obohacování hodin literatury. Bylo uvedeno množství zajímavých metod (audio, video, tvorba komiksu, projekty, šifry, vlastní tvorba žáků, literární exkurze atd.), které poukazují na fakt, že by se celková situace výuky literatury mohla změnit. Dotazníku se účastnili převážně respondenti, kteří se pohybují v praxi do deseti let. Lze tedy předpokládat, že mladí pedagogové mohou vnést do výuky nové postupy, díky kterým se bude vztah žáků k čtení zlepšovat. Otázkou zůstává, zda je učitel mocný natolik, aby této

změny u příštích generací dosáhl, zda nebudou veškeré učitelovy snahy potlačovány vlivem sociálních sítí nebo způsobem života společnosti, která již nežije textem.

Poslední část práce tvoří osm pracovních listů, v nichž jsou představeny vybrané metody pro podporu čtenářské gramotnosti. Listy obsahují buď texty určené pro děti a mládež nebo texty, které se týkají aktuálních problémů ve společnosti. K podpoře čtenářské gramotnosti nemusí být využívány výhradně texty z beletrie. Často jsme svědky toho, že se děti nedokáží zorientovat v publicistickém článku nebo jízdním řádu. Proto by mohly být do učebnic literatury zařazeny i texty, se kterými se budou setkávat v běžném životě i nečtenáři. Uvedené listy tvoří pouze návrh metod. Je samozřejmé, že každý pedagog by měl v první řadě volit metody adekvátní skupině (třídě), s níž pracuje, a až poté myslet na vhodnost práce ve vztahu k PISA či jiným testům.

Škola hraje zásadní roli v mnoha oblastech života dětí a mládeže. Jak je tomu se vztahem k četbě, to není lehká otázka. Vztah ke čtení by samozřejmě měl být rozvíjen již v rodině a škola by měla pouze ukazovat další možnosti. Přes veškeré snahy, které se v budoucnu do zlepšení úrovně ČG vloží, se může stát, že se situace nezlepší. V práci je zmínka o testování ČG u dospělých (SIALS), které v České republice proběhlo v 90. letech. Testování čtení u dospělých by se mohlo provést znovu. Výsledky by mohly být překvapivě uspokojivé a došlo by se k závěru, že škola není hlavním hybatelem této problematiky. Každopádně je ale současně navrhovaná výuka literatury pro žáky zábavnější a přínosnější, než tomu bylo v minulých letech. Nutno podotknout i to, že čtenářskou gramotnost nerozvíjíme kvůli testům, nýbrž kvůli budoucímu úspěšnému životu jak jedinců, tak celé společnosti.

## Odborná literatura

BLAŽEK, Radek a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Mezinárodní šetření PISA 2015: Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 978-80-88087-08-3.

CIBÁKOVÁ, Dana, et al. *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: PdF UP, 2015. 978-80-244-4744-5.

ČENĚKOVÁ, Jana, DEJMALOVÁ, Kateřina, et al. *Čítanka pro 9. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-580-1.

*Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.

ČUŘÍN, Michal, BUBENÍČKOVÁ, Petra, et al. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013. ISBN 978-80-7405-327-6.

GAVORA, Peter a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Bratislava: Arimes, 2012. ISBN 978-80-89132-57-7.

HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: PdF UP, 2015. 978-80-244-4535-9.

HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Disertační práce. Olomouc: UP v Olomouci, 2010.

JANÁČKOVÁ, Zita a Marie FRANCOVÁ. *Čítanka pro 9. ročník: Čtení s porozuměním*. Brno: Nakladatelství Nová škola – DUHA, s. r. o., 2018. ISBN 978-80-87591-93-2.

KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

KRAMPLOVÁ, Iveta. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0614-7.

- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, STEHLÍKOVÁ, Monika. *Čítanka 9*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-539-9.
- LIESSMANN Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.
- METELKOVÁ–SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.
- NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.
- PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Analýza úkolů v čítankách pro 9. ročník ZŠ*. Praha: UK, 2013.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta, Georgetown, 2002. ISBN 80-210-2858-0 (Masarykova univerzita), ISBN: 80-86251-14-4 (Georgetown).
- RUTOVÁ, Nina, et al. *Bohouš a Dáša mění svět: Jak vyzrát na komiks?* Praha: Člověk v tísní, 2017. ISBN 978-80-87456-96-5.
- SOUKAL, Josef. *Čítanka 9*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2002. ISBN 80-7235-197-4.
- SOUKAL, Josef. *Čítanka 9*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-7235-397-2.

SOUKAL, Josef. *Literární výchova pro 2. stupeň ZŠ*. Praha: SPN, 2009. ISBN 978-80-7235-438-2.

STRAKOVÁ, Jana, et al. *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

SVOBODOVÁ, Jana a Ivana GEJGUŠOVÁ. Komunikační složky přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka. In *Oborová didaktika*. 13.–14. 9. 2005. Ružomberok, Slovenská republika: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2006, s. 31–45. ISBN 80-8084-082-2.

TELIČKOVÁ, Zuzana. *Jídelníček v „eko“ stylu*. Svět: Věda, technika, člověk, příroda, historie. 2011, 15, s. 26. ISSN 1802-2278.

*Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. ISBN 80-211-0366-3.

VAUGHN, J. L. *Concept Structuring: The Technique and Empirical Evidence*. In HOLLY, CH. D., DANSEREAU, D. F. (ed.) *Spatial Learning Strategies: Techniques, Applications and Related Issues*. Orlando: Academic Press, 1984, s. 127–147.

ZACHOVÁ, Alena., et al. *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 978-80-7435-233-1.

## **Beletrie**

DRIJVEROVÁ, Martina. *Domov pro Marťany*. Praha: Albatros, 1998. ISBN 80-00-00614-6.

JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. Praha: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02757-9.

SPIEGELMAN, Art. *Maus II.: Příběh očitého svědka*. Praha: Torst, 1998. ISBN 80-7215-064-2.

## Elektronické zdroje

Česká čítanka. *O medvědu a včelách*. [online]. [cit. 2019-06-23]. Dostupné z:  
<http://texty.citanka.cz/ezop-hollar/eh1-5-14.html>

Česká školní inspekce. *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. [online]. 2019. [cit. 2019-07-05]. Dostupné z:  
[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/TZ\\_ctenarska\\_gramotnost\\_2017-2018.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/TZ_ctenarska_gramotnost_2017-2018.pdf)

Česká školní inspekce. *Výsledky PISA 2015*. [online] 2016. [cit. 2018-05-27]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-PISA-2015-uroven-patnactiletých-zakuve-v>

Česká školní inspekce. *Výsledky TIMSS 2015*. [online]. 2016 [cit. 2018-05-24]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-TIMSS-2015-%E2%80%93-znalosti-zaku-4-rocniku-ZS-v>

*Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. [online]. Abeceda, 2019 [cit. 2019-06-23]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/>

EcoFuture. *Rozhovor s ředitelkou Bezobalu: Díky stáčené drogerii jsme ušetřili minimálně 110 kg plastu*. [online]. 2018 [cit. 2019-06-19]. Dostupné z:  
<https://www.ecofuture.cz/clanek/bez-napojeni-na-civilizaci-a-bez-lidi-jak-se-zije-v-ostrovnim-dome>

Fraus. *Online podpora*. [online]. [cit. 2019-06-02]. Dostupné z:  
<https://www.fraus.cz/cs/sluzby/materialy-ke-stazeni>

iDnes. *Koukali jsme na sprchy a čekali plyn, vzpomíná přeživší z Osvětimi*. [online]. 2015. [cit. 2019-06-26]. Dostupné z: [https://www.idnes.cz/zpravy/zahranicni/rozhovor-celina-biniaz-prezil-osvetim.A150126\\_213518\\_zahranicni\\_ert](https://www.idnes.cz/zpravy/zahranicni/rozhovor-celina-biniaz-prezil-osvetim.A150126_213518_zahranicni_ert)

Keramická dílna. *Omalovánky*. [online]. [cit. 2019-06-26]. Dostupné z:  
<http://keramickadilna.blog.cz/galerie/omalovanky/zvirata/obrazek/87402455>

Metodický portál RVP. *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení*. [online]. 2012. [cit. 06-16-2019]. Dostupné z:



<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html/>

MSMT. *Schvalovací doložky učebnic*. [online]. 2018. [cit. 2019-06-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

Osobnosti. *10 neoblíbenějších spisovatelů. Je mezi nimi i váš favorit?* [online]. 2017. [cit. 2019-07-02]. Dostupné z: <https://magazin.osobnosti.cz/10-nejoblibenejsich-spisovatelu-je-mezi-nimi-i-vas-favorit-291716>

Pinterest. *How to draw bears*. [online]. 2019 [cit. 2019-06-26]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/407223991287878951/>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 164 s. [cit. 2018-05-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

Respekt nebolí. *Pětilístek*. [online]. [cit. 2019-06-25]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/petilistek>

Respekt nebolí. *Volné psaní*. [online] [cit. 2019-06-25]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>

STRUŽKOVÁ, Karin. *Božena Němcová zemřela před 150 lety: Hvězdou Blesku byla už v roce 1837!* Blesk.cz [online]. 21.1.2012 [cit. 2019-07-02]. Dostupné z: <http://www.blesk.cz/clanek/celebrity-ceske-celebrity/167225/bozena-nemcova- zemrela-pred-150-lety-hvezdou-blesku-byla-uz-v-roce-1837.html>

## Seznam příloh

Příloha A: Úloha PISA 2000 .....	I
Příloha B: Úloha PISA 2009.....	III
Příloha C: Dotazník pro pedagogy.....	IV
Příloha D: Řešení pracovního listu Domov pro Mart'any.....	VI
Příloha E: Řešení pracovního listu O medvědu a včelách .....	VIII
Příloha F: Řešení pracovního listu Dračí polévka .....	X
Příloha G: Řešení pracovního listu Jídelníček budoucnosti .....	XII
Příloha H: Řešení pracovního listu Božena Němcová.....	XIV
Příloha I: Řešení pracovního listu Péče o zdravotně postižené .....	XVI
Příloha J: Řešení pracovního listu Maus.....	XVII
Příloha K: Řešení pracovního listu Rozhovor s ředitelkou Bezobalu .....	XIX

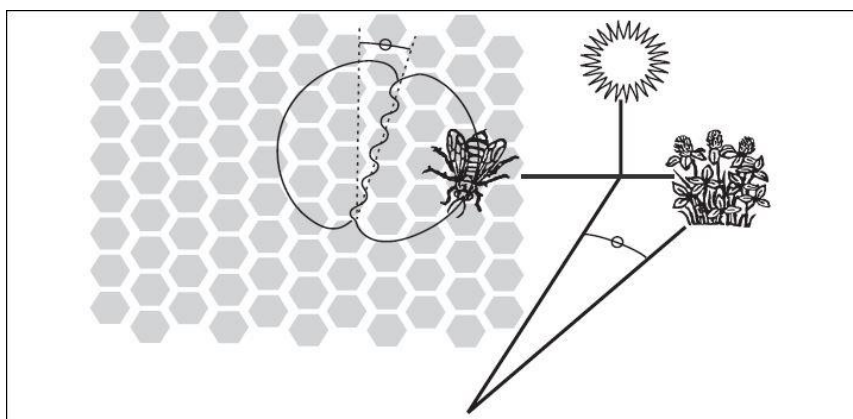
## Příloha A: Úloha PISA 2000

Informace o následujících dvou stránkách pocházejí z jedné knížky o včelách. Pomocí těchto informací odpověz na otázky, které jsou za nimi uvedeny.

### Sklizeň nektaru<sup>102</sup>

Včely vyrábějí med, aby se uživily. Je to jejich jediná základní potrava. V jednom úlu bývá 60 000 včel a přibližně třetina z nich je pověřena sklizní nektaru, který poté dělnice v úlu přeměňují v med. Menší počet včel plní funkci zásobovaček a průzkumnic. Ty hledají zdroj nektaru a pak se vrací do úlu, aby sdělily ostatním včelám, kde se nachází.

Kde se zdroj nektaru nachází, dávají průzkumnice ostatním včelám najevo tím, že provádějí jakýsi tanec, jímž informují o směru a o vzdálenost, kterou je nutno uletět. Během tohoto tance včela vrtí zadečkem ze strany na stranu, a přitom se pohybuje po křivce tvaru číslice 8. Tanec se odehrává podle schématu zobrazeného na následujícím obrázku.



Obrázek ukazuje včelu, která tančí uvnitř úlu na svislé stěně buněčné plástve. Jestliže středová osa číslice osm směřuje přímo nahou, znamená to, že včely naleznou potravu, poletí-li přímo směrem ke slunci. Je-li středová osa osmičky nasměrována doprava, potrava se nachází napravo od slunce.

Vzdálenost, která dělí potravu od úlu, je vyjádřena dobou, po kterou včela vrtí zadečkem. Jestliže je potrava blízko, včela vrtí zadečkem kratší dobu. Je-li potrava daleko, vrtí zadečkem dlouho.

---

<sup>102</sup> *Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. s. 8. ISBN 80-211-0366-3.

## **Výroba medu**

Když se včely vrátí do úlu a přinesou nektar, odevzdají jej dělnicím. Ty ho převracejí kusadly a vystavují jej tak teplému a suchému vzduchu v úlu. V době sběru obsahuje nektar cukr a minerály smíchané s přibližně 80 % vody. O deset až dvacet minut později, kdy už se značná část vody odpaří, dělnice v úlu uloží nektar do buněk v plástvích, kde odpařování pokračuje. Po třech dnech med uskladněný v buňkách obsahuje přibližně 20 % vody. V tomto stádiu včely uzavřou buňky pomocí jakýchsi pokliček, které vyrábějí z včelího vosku.

Včely z jednoho úlu sbírají obvykle během jednoho období pouze nektar z jediného druhu květů a z jediné oblasti. Mezi hlavní zdroje nektaru patří ovocné stromy, jetel a kvetoucí stromy.

**SLOVNÍČEK:** dělnice v úlu = včely, které pracují uvnitř úlu

kusadla = část včelích úst

### **1. Proč včely tančí?**

- A. Aby oslavily úspěšnou výrobu medu.
- B. Aby daly najevo, jaký druh rostliny průzkumnice našly.
- C. Aby oslavily narození nové včelí královny.
- D. Aby daly najevo, kde se nachází potrava, kterou průzkumnice našly.

### **2. V čem je základní rozdíl mezi nektarem a medem?**

- A. V podílu vody obsažené v látce.
- B. V podílu cukru vzhledem k minerálům v látce.
- C. V typu rostliny, z níž látka pochází.
- D. V typu včely, která látku vyrábí.

### **3. Co dělá včela při tanci, aby ukázala, jak daleko od úlu se nachází potrava?**

### **4. Napiš, které jsou tři hlavní zdroje nektaru.**

- 1.
- 2.
- 3.

## *Příloha B: Úloha PISA 2009*

„Čištění zubů“ je článek z jednoho norského časopisu. Přečti si tento článek a odpověz na následující otázky.

### **Čištění zubů<sup>103</sup>**

Budou naše zuby tím čistější, čím déle a usilovněji si je budeme čistit?

Odpověď britských vědců zní ne. Vyzkoušeli nesčetné množství technik, a nakonec přišli na ideální způsob, jak si čistit zuby. K nejlepšímu výsledku vede dvouminutové čištění, aniž bychom při tom na zuby příliš tlačili. Tlačíme-li příliš, poškodíme si zubní sklovinu a dásně a stejně neodstraníme všechny zbytky jídla ani zubní plak.

Bente Hansenová, odbornice na čištění zubů, radí, abychom kartáček na zuby drželi stejně, jako držíme pero. „Zuby si čistíte postupně od jednoho kraje k druhému,“ říká. „Nezapomeňte ani na jazyk! Na něm se totiž může usazovat plno bakterií, které mohou být příčinou zápachu z úst.“

#### **1. O čem je tento článek?**

- A. O tom, jak si nejlépe čistit zuby.
- B. O tom, jaký kartáček je na čištění nejlepší.
- C. O tom, jak je důležité mít dobré zuby.
- D. O tom, jak si různí lidé čistí zuby.

#### **2. Co doporučují britští vědci?**

- A. Abychom si čistili zuby co nejčastěji.
- B. Abychom se nesnažili čistit si jazyk.
- C. Abychom na zuby při čištění příliš netlačili.
- D. Abychom si jazyk čistili častěji než zuby.

#### **3. Proč bychom si podle Bente Hansenové měli čistit jazyk?**

#### **4. Proč je v textu zmínka o peru?**

- A. Abychom lépe pochopili, jak držet kartáček.
- B. Protože jak s perem, tak i s kartáčkem postupujeme od kraje.
- C. Aby bylo jasné, že se zuby dají čistit mnoha způsoby.
- D. Protože bychom měli čištění zubů věnovat takovou pozornost jako psaní.

---

<sup>103</sup> KRAMPLOVÁ, Iveta. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. s. 54–59. ISBN 978-80-211-0614-7.

## Příloha C: Dotazník pro pedagogy

### Dotazník pro pedagogy Rozvíjení čtenářské gramotnosti na 2. stupni ZŠ

Vážené pedagožky, vážení pedagogové, jmenuji se Martina Kratochvílová a jsem studentkou posledního ročníku navazujícího magisterského studia: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ (Čj+Ov) na Technické univerzitě v Liberci. Prosím Vás o vyplnění krátkého anonymního dotazníku, který bude sloužit jako podklad k mé diplomové práci. Vaše odpovědi prosím zakřížkujte. Děkuji za spolupráci.

#### 1. Pohlaví:

- Žena  Muž

#### 2. Kolik let učíte?

- 0–5  6–10  11–15  16–20  
 21–25  26–30  31–40  41 a více

#### 3. V kterém kraji České republiky se nachází základní škola, na níž vyučujete?

#### 4. Jak hodnotíte současnou úroveň čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně ZŠ v České republice? (vyberte jednu možnost, známkování jako ve škole: 1–nejlepší, 5–nejhorší)

- 1  2  3  4  5

#### 5. Jakým způsobem využíváte portál [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) k výuce literatury? (možnost vybrat více odpovědí)

- Inspiruji se digitálními učebními materiály (DUM).  
 Čtu články týkající se českého jazyka a literatury.  
 Ke své výuce z tohoto portálu nečerpám.  
 Jiné – upřesněte, prosím:

#### 6. Účastníte se seminářů, školení, konferencí, workshopů atd. týkajících se rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků? (možnost vybrat více odpovědí)

- Účastním se na doporučení zaměstnavatele.  
 Účastním se dobrovolně ve svém volném čase.  
 Neměl/a jsem příležitost k účasti na podobných akcích.

#### 7. Využíváte při výuce materiály a poznatky, které Vám byly poskytnuty na seminářích, školeních atd. k podpoře čtenářské gramotnosti žáků?

- Ano  Ne

#### 8. S čím pracují žáci během Vaší výuky literatury? (možnost vybrat více odpovědí)

- S učebnicí (nebo čítankou).  
 S pracovními listy (nebo pracovním sešitem).  
 S úryvky textů, které sám/sama vyberu.  
 Jiné – upřesněte, prosím:

#### 9. Pracovní listy pro výuku literatury: (možnost vybrat více odpovědí)

- Tvořím vlastní.  
 Využívám již hotové (z učebnic, od kolegů, z internetových zdrojů, ...).  
 Inspiruji se hotovými, ale vždy je upravím.  
 Nevyužívám pracovní listy ve výuce literatury.  
 Jiné, upřesněte, prosím:

#### 10. Je podle Vás více než polovina textů umístěných v učebnicích českého jazyka a literatury, které využíváte, adekvátní (tematicky, strukturou) věku a zájmům dětí 2. stupně ZŠ?

- Ano  
 Ne

**11. Jakými způsoby zpestřujete výuku literatury? (napište vlastní odpověď, např. audionahrávky, divadelní představení, literární hry, zvláštní uspořádání prostoru třídy, čtenářské dílny ....)**

Příloha D: Řešení pracovního listu Domov pro Mart'any

1. Nakresli jednoduchý obrázek do rámečku: Jak si představuješ Mart'ana?



2. Odpověz větou (větami): Proč se kniha jmenuje Domov pro Mart'any?

Protože vypravěčka Míša hodnotí Martinovu osobnost a chování jako z jiné planety.

3. Jaký příbuzenský vztah je mezi Míšou a Martinem? Sourozenci.

4. Napiš synonymum ke slovu *nemoc*: choroba

5. Zakroužkuj jednu variantu: Kdo příběh vypráví?

a) maminka

c) Martin

b) Míša

d) tatínek

6. Martinova nemoc se odborně nazývá \_\_\_\_\_ syndrom.

1.	D	O	B	Y	T	E	K
2.	O	L	Y	M	P		
3.	W	E	R	I	CH		
4.	N	A	R	N	I	E	
5.	Ů	F	O				
6.	V	Y	D	R	A		

1 – vyjmenované slovo po B označující hospodářská zvířata chovaná na maso

2 – hora řeckých bohů

3 – příjmení autora knihy Fimfárum

4 – fantasy svět ve skříni vytvořený C. S. Lewisem

5 – zkratka záhadných létajících objektů na obloze, k prvnímu písmenu přidej svatozář

6 – název zvířete ve vyjmenovaných slovech po V a zároveň příjmení známého českého herce



**7. Zakroužkuj jednu variantu: Proč mají podle textu děti s touto nemocí často otevřenou pusou?**



a) špatně se jim dýchá nosem

c) mají moc velkou pusou

b) pořád se všemu diví

d) mají moc velký jazyk

**8. Napiš v bodech, jak a v čem by pravděpodobně ovlivňovala tvou rodinu existence takového bratra, jako je Martin. Argumenty rozděl do tabulky na pozitiva a negativa.**

**9. Porad' Míše, jak přijmout fakt, že je Martin odlišný. Jak by ses k němu choval/a ty? Napiš jí krátký e-mail.**

*Příloha E: Řešení pracovního listu O medvědu a včelách*

**1. Přečti si bajku znovu a vyhledej v ní šest vetřelců – slov, která do textu nepatří. Vypiš je na řádek.**

kdo, jinému, jámu, kopá, pilný, jako

**2. Pokud jsi našel všechna přebývající slova, odhalil jsi části jednoho přísloví a jednoho přirovnání. Napiš je v celém znění:**

a) Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.

b) Pilný jako včelka.

**3. Souvisí přísloví a přirovnání s touto bajkou? Pokud ano, vysvětli jak a proč?**

a) Ano – medvěd poškodil obydlí včel kvůli vlastním zájmům, měl by tedy počítat se spravedlivým zadostiučiněním.

b) Ano – v bajce vystupují včely, toto přirovnání se používá ve vztahu k pracovitým včelám.

**4. Stručně vysvětli, co je bajka:**

Bajka je epický literární žánr, kde vystupují zvířata jednající jako lidé. Příběh poukazuje na špatné lidské vlastnosti a plyne z něj mravní ponaučení.

**5. Zatímco jedna včela zpozorovala blížícího se medvěda, ostatní včely:**

a) pracovaly

c) létaly

b) spaly

d) jedly

**6. Medvěda vyhnal z lesa myslivec.**

ANO – NE

**7. Kde stál včelí úl? Zakroužkuj jednu odpověď.**

a) uvnitř hlubokého lesa

c) u cesty

b) na louce

d) za domem

**8. Na kolikátém řádku začíná v bajce přímá řeč? Napiš číslovkou.**

7.

**9. Napiš část věty, kde je vysvětleno, proč včely zbodaly medvěda do krve:**

[...] mstíce se za poškození svého obydlí.

10. Dokresli každý obrázek tak, aby bylo zřejmé, co se na něm děje. Nepoužívej slova.



*Včela se chystá vzlétnout.*



*Medvěd odhání včely.*



*Poštípaná tlapa bolí.*

11. Vytvoř z bajky jednoduchý komiks – v každém políčku bude alespoň 1 bublina s textem a do celého komiksu se snaž zařadit alespoň 3 citoslovce.

--	--	--	--

**1. Aktivita před četbou: Staň se na chvíli věštcem. Podle názvu knihy a uvedených klíčových slov zkus doplnit prázdné informace o knize.**

Název knihy: *Dračí polévka*

Klíčová slova: *Vietnam, Praha, rodinné vztahy, škola, Láďa, rasismus, útěk, dědeček, otec, smrt, drak.*

a) Co se v knize bude odehrávat?

Knihy vypráví o dvanáctiletém vietnamském chlapci Longovi, který žije v Praze. Rodina česky nemluví, jeho děda prodává občerstvení na tržnici. Long se ve škole vzdává veškerých tradic, které dodržuje doma (namísto hůlek si bere na oběd příbor atd.), a přijímá také české jméno Láďa. Děda mu často vypráví o Dračím králi, Long dědovi vypomáhá ve stánku a vaří spolu Dračí polévku. Zápletkou je příjezd Longova otce, o němž chlapec nic nevěděl. Long cítí křivdu a uteče z domova. Na toulkách noční Prahou se setká s nebezpečím a pozná, že jeho rodina je k nezaplacení. Po návratu však jeho děda zemře a Longovi se zjeví jako drak. Long se usmíří s rodinou a otci dá šanci.

b) Jaké budou v knize vystupovat postavy?

Long (Láďa) – vietnamský chlapec trápící se s rasistickými narážkami a vlastní identitou

Dědeček – člen rodiny, kterého si chlapec velmi váží a nechce jej zklamat

Drak – nejprve v představách chlapce a legendách, poté jako ztělesnění dědečkovy zemřelé duše

c) Ke kterému žánru můžeme knihu zařadit? (pohádka, fantasy, dobrodružná literatura)

Příběh s dětským hrdinou s prvky fantasy.

**2. Podtrhej v textu nespisovná slova zelenou barvou a nahraď je spisovnými tvary.**

**3. Vypiš z ukázky tři problémy, se kterými se musel chlapec vypořádat:**

a) zesměšnění při společném jídle (hůlky)

b) zesměšnění ve škole (slohová práce)

c) střet s neonacisty

**4. Zakroužkuj správnou odpověď. Příběh je psán:**

a) ichformou

b) erformou

**5. V textu jsou zmíněny „holé lebky“. Long o nich věděl z internetu. Vyhledej na internetu i ty, ke kterému směru se takoví lidé hlásí a definuj tento směr.**

Neonacismus = politická ideologie nadřazující bílou lidskou rasu nad ostatní.

**6. Kterou vnější změnu Long učinil, aby si nepřipadal v české společnosti tak odlišný?**

Nechal si obarvit vlasy na blond.

**7. Napiš vlastní dokončení příběhu.**

V knižním příběhu Longovi nikdo nepomohl, neonacisté ho zbili a probudil ho bezdomovec, který se ujistil, že je Long v pořádku. Poté Long pokračoval v putování za svou kamarádkou Světlanou.

*Příloha G: Řešení pracovního listu Jídelníček budoucnosti*

**1. Které slovo z textu je ukryto v přesmyčce? Co nám o tomto slovu říká text?**

SANKOUHE = **HOUSENKA**

V textu je o slovu zmínka, protože **houseska** bourec morušového může posloužit jako potrava budoucnosti bohatá na měď a vitamin B2.

**2. Zakroužkuj jednu odpověď. Úkolem článku je informovat především o tom, že:**

a) konzumace hmyzu v budoucnu vyřeší nedostatek potravy pro rostoucí populaci

b) konzumace hmyzu je zdravější než konzumace masa

c) konzumace hmyzu se pomalu stává samozřejmostí

d) konzumace hmyzu je levnější než konzumace masa

**3. Vyfiltruj z článku nejdůležitější informace (slova a slovní spojení). Napiš je na řádky.**

---

**4. Doplně do tabulky na místa otazníků informace vyplývající z textu:**

-----	<b>BÍLKOVINY</b>	<b>TUKY</b>
<b>KOBYLKY</b>	<b>20 %</b>	<b>6 %</b>
<b>LIBOVÉ HOVĚZÍ MASO</b>	<b>24 %</b>	<b>18 %</b>

**5. Napiš slovy číslovku 3 000 000: tři miliony**

**6. Vypiš ke každému hmyzu jednu chemickou látku, kterou získáme, když jej sníme:**

bourec morušový: **měď**

termiti: **železo**

kobylky: **vápník**

- 7. Za rok sní každý člověk přibližně 5 dkg hmyzu.** ANO – NE
- 8. Kobyly obsahují o 4 % více bílkovin než libové hovězí maso.** ANO – NE
- 9. Kobyly jsou tučnější než libové hovězí maso.** ANO – NE
- 10. Riboflavin je název pro vitamin B2.** ANO – NE
- 11. V které zemi výzkum o hmyzí potravě proběhl?** V Belgii.

1. O kom články pojednávají? Pomůže ti obrázek vedle.

O Boženě Němcové.



2. Přečti si oba texty. Ke kterému žánru je můžeme zařadit?

- a) zpráva
- b) oznámení
- c) bulvár
- d) recenze

3. Je možné, že by byly tyto texty opravdové? Své tvrzení zdůvodni.

Texty opravdové být nemohou, protože bulvár ani Blesk v 19. století neexistoval.

4. Vypiš znaky, podle kterých jsi žánr poznal/a.

Název bulvárního tisku, datum vytvoření článku, důraz na věk zmiňovaných osob, záliba v popisování skandálů, zvolání, řečnické otázky, publicistické obraty.

5. Na dvě prázdné linky v textu napiš vlastní výstižný titulek.

6. Pracuj metodou I.N.S.E.R.T. a udělej do textu příslušné značky. Poté vyber ke každému znaménku informaci, která je pro tebe důležitá a zapiš ji do tabulky.

√ (to jsem věděl/a)	+ (to je pro mne nová informace)	– (to je v rozporu s tím, co jsem věděl/a)	? (k tomu bych chtěl/a vědět víc)

7. Kolik let mohlo být Boženě v době vydání druhého článku?

- a) 25 nebo 17
- b) 25 nebo 28
- c) 28 nebo 17
- d) 25 nebo 35



**8. Jsou následující informace uvedeny v textu?**

Božena je manželkou Josefa.

JE UVEDENO – NENÍ UVEDENO

Božena měla čtyři děti.

JE UVEDENO – NENÍ UVEDENO

Kněžna Zaháňská je možnou tetou Boženy.

JE UVEDENO – NENÍ UVEDENO

Panklovi nechtěli Boženě zaplatit studia.

JE UVEDENO – NENÍ UVEDENO

**9. Vyber z textu pravdivé informace (ověř si je v učebnici či na internetu) a vypracuj z obou textů výtah.**

*Příloha I: Řešení pracovního listu Péče o zdravotně postižené*

**1. Aktivita před čtením: Po vyzvání piš co nejvíce bodů, které tě napadnou, když uslyšíš slovo: *nemoc*. Piš bez přestání, i když tě zrovna nic nenapadá.**

*péče, babička, nemocnice, smutek, starost, ....*

**2. Přečti si text pečlivě a udělej v něm potřebnou cenzuru – najdi informace, které se opakují a vyškrtěj je tak, aby se v textu nacházely pouze jednou. Pozor! Text musí zachovat svůj původní smysl.**

**3. Napiš číslovkou, kolika let se průměrně dožívají lidé s uvedeným onemocněním: 32**

**4. Jsou následující tvrzení pravdivá? Zakroužkuj.**

a) Nemoc postihuje dýchací a trávicí cesty.

*ANO – NE*

b) Cystické fibróze se přezdívá slaná nemoc, protože nemocným pomáhá k vyléčení slaná voda.

*ANO – NE*

c) Nakonec zůstala maminka na péči o Erika sama.

*ANO – NE*

**5. Utvoř pětilístek podle návodu. Vycházej z informací v textu:**

*(je uveden příklad, fantazii se meze nekladou)*

**SLANÁ NEMOC**

*nespravedlivá nevyzpytatelná*

*krátí život*

*ničí rodiny*

*napadá dýchací cesty*

*Nemoc*

*si*

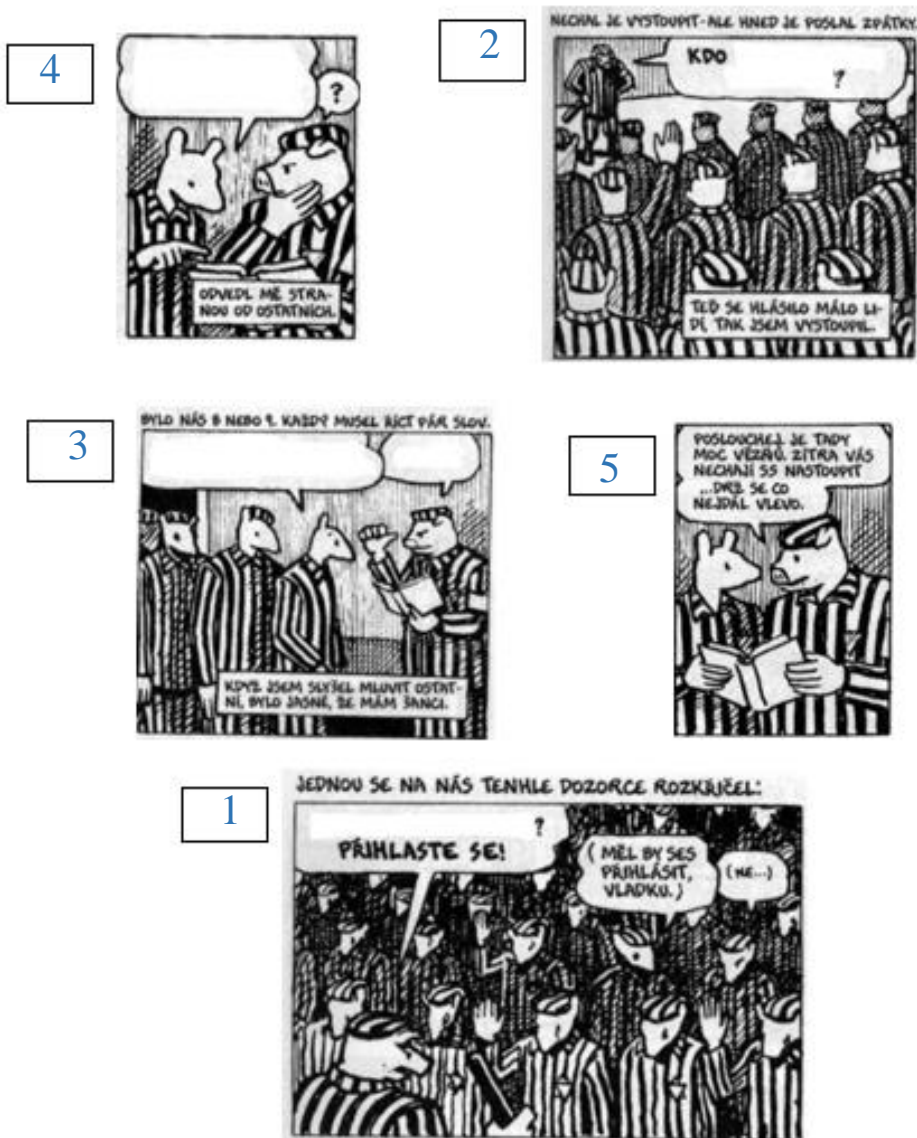
*nikdy*

*nevybírá.*

*Cystická fibróza*

Příloha J: Řešení pracovního listu Maus

1. Očísluj obrázky komiksu do rámečků podle toho, jak postupují dějově, poté dopiš řeč do bublin tam, kde chybí.



2. Která historická událost je v komiksu zobrazena?

Druhá světová válka, prostředí koncentračního tábora.

Podle čeho jsi to poznal/a?

Vězeňské oblečení, židovské hvězdy na šatech, přísný dozorce, strach z násilí,...

3. Která zvířata najdeme na obrázcích a koho mají znázorňovat?

Prase – dozorce, nacista; myši – vězni (židé).

4. Proč se má jedna postava držet co nejdále vlevo? Co myslíš?

Dozorce postavě radí, jak si zachránit život, protože mu postava slíbila pomoc s anglickým jazykem. Ten byl pro nacisty důležitý k vyjednávání zahraničních úředních záležitostí. Je však na žácích, jaký příběh doplněním volných políček vymyslí. Třída poté může vyhodnotit ten nejlepší nebo ten, který se nejvíce blížil originálu.

**5. Pečlivě si přečti následující text a odhal chyby. Chybná slova nahraď správnými a zaznamenej je do řádků pod textem.**

*Až když se otevřely dveře vagonu, uvědomily jsme si s maminkou, že jsme v Osvětimi. Kvůli tomu hluku, štěkajícím (štěkajícím) psům, křičícím Němcům a odpornému zápachu spáleného masa. Byly jsme absolutně v šoku. Nemohly jsme pochopit, že nejsme na Moravě. Všichni jsme věděli, že Osvětim znamená konec.*

*Rozdělili nás do skupin, nařídili nám, abychom se lekli (svlékli) do naha. Všichni jsme stáli v řadě. Oholili nám hlavy a pak nás nahráli (nahnali) do sprch. Zavřeli dveře. Dívali jsme se nahoru a čekali, co se bude bít. Bude to voda, nebo plyn? Když začala péct (téct) voda, nemohli jsme tomu udeřit (uvěřit). Pak nás vyvedli ven, dali nám vězeňské oblečení a odvedli nás na buráky (baráky).*

**6. Která věta poukazuje na to, že Osvětim byla považována za jeden z nejhorších koncentračních táborů? Napiš ji na řádek.**

Všichni jsme věděli, že Osvětim znamená konec.

**7. Napiš čtyři důvody, proč si vypravěčka s maminkou hned uvědomily, že jsou v Osvětimi.**

1. štěkající psi, 2. křičící Němci, 3. odporný zápach masa, 4. hluk

**8. Vypravěčka s maminkou čekaly, že vystoupí na Moravě.** ANO – NE

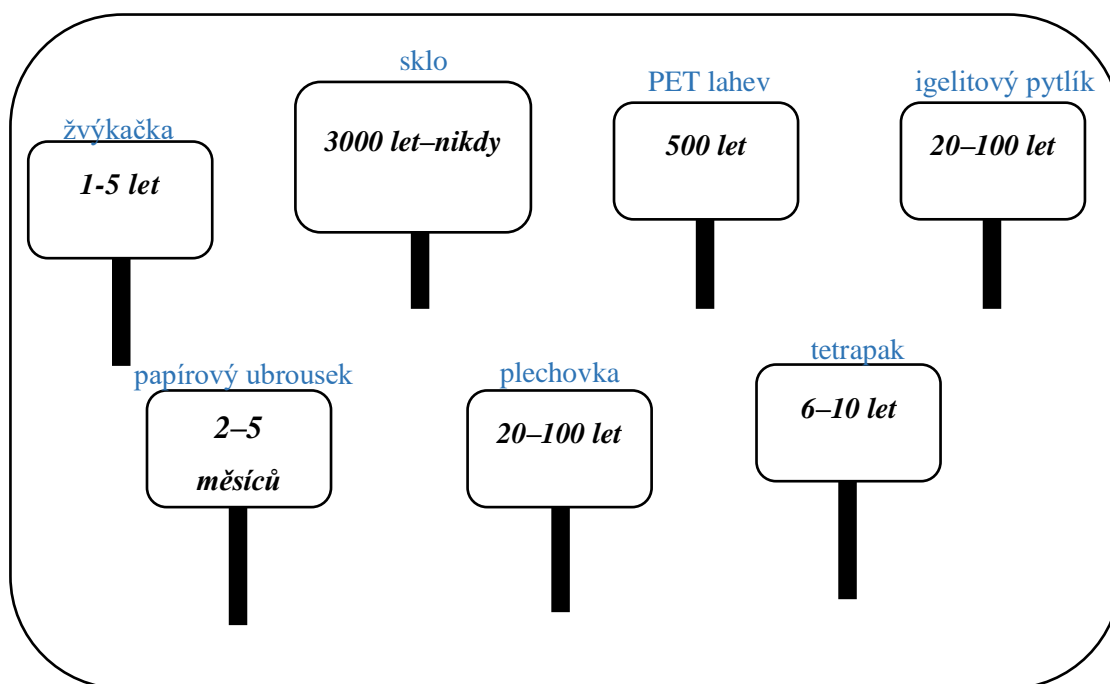
**9. Vězňům byl ve sprchách místo vody puštěn plyn.** ANO – NE

**10. Napiš ke každému písmenu slova *holocaust* cokoliv, co s ním souvisí a zároveň začíná na dané písmeno, např. H = hlad, O = obavy, L = loučení, ... Využívej všechny slovní druhy.**

**V osmisměrce najdeš sedm věcí z této nabídky:**

*igelitový pytlík, textilie, sklo, papír, žvýkačka, olovo, pneumatika, tetrapak, papírový ubrousek, dřevotříska, PET lahev, plechovka*

J	G	K	V	T	E	S	V	Z	S	M	P	Z	D	G	N
K	G	E	C	I	B	K	D	R	W	D	B	N	Z	Y	G
M	O	S	G	S	W	I	P	L	G	H	B	U	B	Q	B
K	K	U	B	H	E	L	D	J	X	O	S	C	N	I	N
A	L	O	Q	S	G	T	K	X	N	J	C	Q	E	S	Z
K	H	R	Z	H	H	Y	X	R	Y	W	P	W	V	T	M
V	N	B	G	J	Z	P	K	W	T	V	D	T	R	E	V
O	S	U	E	E	W	Y	A	D	M	V	S	L	O	T	E
H	H	Y	K	J	Ž	V	N	T	P	D	K	C	U	R	H
C	K	V	R	F	V	O	X	Q	D	O	L	F	I	A	A
E	I	O	F	A	Ý	T	Y	E	V	W	O	C	Q	P	L
L	S	R	C	K	K	I	F	K	G	Y	N	V	D	A	T
P	W	I	I	H	A	L	Y	C	R	E	O	J	R	K	E
G	L	P	E	U	Č	E	M	S	K	K	F	V	A	G	P
A	R	A	X	P	K	G	F	D	B	K	S	T	Y	L	G
T	S	P	G	V	A	I	Y	L	L	B	H	S	V	F	A



**2. Jak souvisí první úkol s pracovním textem? Vysvětli.**

Text se zabývá zbytečností některých obalů na zboží, které může být prodáváno i nezabalené a v prvním úkolu je věnován prostor rozkladu jednotlivých materiálů. Kdyby se neplýtvalo některými zbytečnými obaly, které se rozkládají i stovky let, mohlo by být životní prostředí v lepším stavu, než je nyní.

**3. Proč je v textu uveden objem stočených litrů drogistických přípravků? Zakroužkuj jednu odpověď.**

- a) aby obchod upozornil na své výsledky
- b) aby bylo poukázáno na množství ušetřeného odpadu
- c) aby se paní ředitelka pochlubila výsledky její práce
- d) aby měl čtenář větší přehled

**4. Co je cílem rozhovoru? Vysvětli.**

Přimět lidi k zamyšlení nad plýtváním odpadem vzniklým z obalu zboží a k alternativním cestám nakupování.

**5. Napiš synonyma k pojmům:**

- a) kvantita – množství
- b) kvalita – jakost

**6. Jsou následující tvrzení podle textu pravdivá? Zakroužkuj správnou odpověď.**

- a) Díky minimalismu ušetříte.

ANO – NE

- b) Dodavatelé prodejny Bezobalu musí zboží skladovat v jakýchkoliv velkých nádobách.

ANO – NE

**7. Anglický výraz *reuse* v češtině znamená:**

- a) nepoužitelný
- b) nikdy nepoužitý
- c) znovupoužití
- d) třídění

**8. Pojem *ekologická stopa* je v tomto případě:**

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

**9. Vyhledej ve slovníku, kdo je pozér. Který slovník si na to vezmeš?**

Pozér = člověk libující si ve společnosti, před nímž předstírá jiné zájmy, strojený, Slovník cizích slov, Slovník spisovné češtiny.