

MODEL ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI JAKO NORMA PRÁCE S UMĚLECKÝM TEXTEM V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ NA 2. STUPNI ZŠ

Jana HYPLOVÁ

Abstrakt:

Autorka příspěvku se zabývá problematikou čtenářské gramotnosti a jejím rozvíjením v literární výchově na 2. stupni ZŠ. Nejdříve zaměřuje pozornost k teoretickým vymezením pojmu gramotnost a jeho specifikacím. Poukazuje, jak se s posunem významu obsahu gramotnosti mění cíle vzdělávání a tím i prostředky k jejich naplňování. Text obsahuje stručný přehled výsledků ze zkoumání čtenářské gramotnosti žáků 9. tříd realizovaného v rámci vlastního výzkumu (2009). Na základě zjištěných poznatků autorka vyvozuje teoretická doporučení pro práci s textem, které následně aplikuje na konkrétní ukázce uměleckého textu.

Klíčová slova:

aspekty čtenářské gramotnosti, čtenářská gramotnost, gramotnost, metoda práce s textem, model čtenářské gramotnosti, otázky rozvíjející kritické myšlení, zpracování textových informací

1 Problematika čtenářské gramotnosti v pojetí OECD/PISA

Pojem **gramotnost** má ve vyspělých zemích mnohem širší význam, než je jeho tradiční chápání, tj. získání elementárních dovedností jako umět číst a psát. Podle B. Pupaly (2000) je obsah gramotnosti určován potřebami společnosti v konkrétní historické situaci. Dnes je tedy chápána jako soubor vědomostí, dovedností a strategií, kterých jedinec nabývá po celý svůj život v souvislosti se změnami ve společnosti, v ekonomice a v kultuře. P. Gavora (2002, s. 1) pohlíží na gramotnost jako na bránu „k vzdělávání, k získávání a zpracování informací a tím – sprostředkovane – k profesijní úspěšnosti, k přístupom k médiám, k pěstování kulturných i dalších osobních záľub a k fungovaniu v celom rade životných situácií.“ V kontextu takto vymezené gramotnosti se uplatňuje termín **funkční gramotnost**, který je spojován především s životem dospělého jedince¹ moderní společnosti a který sleduje schopnost člověka efektivně zacházet s písemnými materiály a využívat je v situacích běžného života – osobního, profesního a občanského. Představuje kompetenci důležitou

¹ Rabušicová (2002, s. 19) funkční gramotností myslí výlučně gramotnost dospělých, obvykle v populaci starší 15 let.

pro život, respektive k uplatnění v současném světě informací. Má-li škola vybavit jedince užitečnými vědomostmi a dovednostmi, je nezbytné, aby cíleně směřovala k formování funkční gramotnosti. Z pedagogicko-didaktického hlediska proto chápeme **gramotnost**² jako kompetenci, již žák získává postupně v průběhu základního vzdělávání v etapách, které jsou charakterizovány specifickými dovednostmi. **Základní gramotnost** žák získává v období prvopočátečního čtení a je představována nácvikem techniky čtení. V této fázi žák porozumění textu prokazuje reprodukováním zapamatovaných informací. V další etapě, kterou označujeme jako **čtenářskou gramotnost**³, si žák osvojuje gramotnostní dovednosti, tzn. učí se zpracovávat textové informace, prostřednictvím kterých proniká hlouběji do struktury textu, učí se o něm přemýšlet, konstruovat jeho význam a využívat obsah k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu. Jedná se tedy nejen o dovednosti, které žákovi umožní získat kvalitní vzdělání a které položí základy pro celoživotní učení, ale jde také o dovednosti, pomocí kterých může najít cestu k četbě a tím i k obohacení osobního života.

2 Čtenářská gramotnost v kurikulu základního vzdělání

Se změnou posunu obsahu pojmu gramotnost se rozhodujícím způsobem mění i **cíle**, které ve vzdělávání sledujeme, a s nimi i **způsoby**, které ve vyučování používáme (Pupala, 2001). Cílem současné školy je vybavit žáka klíčovými kompetencemi, tj. souborem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které mají žáky připravit na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Soustředíme-li pozornost na konkrétní dovednosti vymezené jednotlivými klíčovými kompetencemi, vidíme, že předpokladem jejich získání je osvojení **specifických dovedností čtení**. Například **kompetence k učení** vyžaduje, aby žák na konci základního vzdělávání vybíral a využíval pro efektivní učení vhodné učební strategie, vyhledával a třídil informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využíval v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. **Kompetence k řešení problémů** požaduje, aby žák vyhledával informace vhodné k řešení problému, kriticky myslel a byl schopen obhájit svůj názor. **Kompetence komunikativní** předpokládá, že žák bude rozumět různým typům textů, bude o nich přemýšlet a využívat je ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení do společenského dění (RVP ZV, 2004). Srovnáme-li charakteristiky uvedených klíčových kompetencí a charakteristiky

² Slovenský badatel P. Gavora (2002) didakticky rozpracoval a charakterizoval čtyři modely gramotnosti. Každý z nich vznikl jako reakce na vyčerpání některé potenciality předcházejícího modelu. Rozlišuje gramotnost básovou (základní), gramotnost jako zpracování textových informací, gramotnost jako sociálně-kulturní jev a e-gramotnost, která se váže na používání elektronických médií.

³ Je chápána jako podoblast funkční gramotnosti.

jednotlivých oblastí čtenářské gramotnosti (viz např. Měření vědomostí a dovedností. Nová koncepce hodnocení žáků, 1999), můžeme konstatovat, že dosažení klíčových kompetencí je podmíněno vysokou úrovní čtenářské gramotnosti⁴. Ta se tak stává obsahem (učivem) a jedním ze základních cílů edukačního procesu.

3 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Prostředkem k naplňování takto vymezeného cíle základního vzdělávání je **práce s textem**. Rozumí se jí výuková metoda, která je založena na zpracovávání textového materiálu (informací), jejíž podstatou je porozumění textu (Maňák, Švec, 2003).

Porozumění, tj. pochopení významu textu, je náročný proces, který je založen „na dovednostech žáka dešifrovat text, tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi“ (Maňák, Švec, 2003, s. 65). Je podmíněno jazykovou vybaveností žáka, tj. schopností přisuzovat slovům význam, schopností chápat význam slovních spojení, vět a nadvětných útvarů. Závisí na již získaných vědomostech a znalostech (encyklopedických i všeobecných), na dosavadních zkušenostech jedince, na jeho zájmech, na sociálním prostředí, ze kterého pochází, a na schopnosti integrovat nové poznatky do existujících kognitivních struktur a dále s nimi pracovat (Gavora, 1992; Davies, 2000). Mnohé z uvedených faktorů podílejících se na rozvoji úrovně porozumění textu učitel ovlivnit nemůže⁵. Naučí-li však žáky s textem **efektivně pracovat**, tj. osvojit si různé strategie⁶, které jim umožní textu porozumět, odnášejí si žáci ze základní školy do života dovednost – respektive gramotnostní kompetenci, kterou budou nejen disponovat po celý svůj život, ale kterou mohou kdykoli rekonstruovat, a to podle vlastních potřeb, v návaznosti na aktuální životní situace.

4 Evaluace úrovně čtenářské gramotnosti žáků (stručná prezentace výsledků vlastního výzkumu)

Úroveň čtenářské gramotnosti patnáctiletých českých žáků v mezinárodním srovnání byla v rámci výzkumu PISA (International Programme for Student Assessment) testována v roce 2000 a 2009⁷. Výsledky šetření z roku 2000⁸ prokázaly v oblasti čtenářské gramotnosti

⁴ Ačkoli se v RVP ZV čtení chápe jako prostředek získávání a zpracovávání textových informací, místo pojmu čtenářská gramotnost se v dokumentu pracuje s termínem čtení s porozuměním.

⁵ Viz Bernsteinova teorie, např. Průcha (2002)

⁶ Z. Helus (1995) strategie definuje jako komplex postupů, soustavu dobře promyšlených tahů, sledujících vytyčený cíl učební efektivity.

⁷ Výsledky výzkumu uskutečněného v roce 2009 nebyly v době vzniku příspěvku zveřejněny.

⁸ Výzkumu se zúčastnilo 32 zemí. Nizozemsko bylo pro nevhodný výběr testovaného vzorku z některých

mírně podprůměrné vědomosti a dovednosti našich žáků (v oblasti získávání informací naši žáci obsadili 22. místo, v oblasti interpretace skončili na 16. místě a v oblasti posuzování formy a obsahu textu se umístili na 20. místě (Straková a kol., 2002)⁹.

Uvedené výsledky zcela korespondují se závěry našeho výzkumného šetření, který jsme realizovali v r. 2009 na 11 základních školách Moravskoslezského kraje (celkový počet respondentů 301). Ve výzkumu, jehož cílem bylo zjistit a zhodnotit, zda se projektové vyučování¹⁰ efektivně podílí na zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně základní školy, jsme vycházeli **z teoretického modelu čtenářské gramotnosti jako souboru vědomostí a dovedností**, které byly sledovány **ve třech oblastech, a to získávání informací, vytváření interpretace a posuzování textu z obsahového a formálního hlediska**.

Prostřednictvím sady 18 otázek didaktického testu jsme zkoumali úroveň čtenářské gramotnosti sledovaných žáků. Dále jsme pomocí dotazníku pro učitele zjišťovali, kterými prostředky je čtenářská gramotnost rozvíjena.

Na základě kvalitativní analýzy odpovědí didaktického testu jsme zjistili, že úroveň čtenářské gramotnosti žáků zkoumaných skupin v oblasti získávání informací, vytváření interpretace a posouzení textu je ve srovnání s výsledky výzkumu PISA 2000 podprůměrná. Analýzou zpracovaných dat jsme dospěli k závěru, že sledovaní žáci nevyužívají při práci s textem strategie a dovednosti, které by jim umožnily porozumět textu.

Žákům činily největší problémy otázky s tvorbou odpovědí a otázky vyžadující složitější myšlenkové operace. Prostřednictvím těchto otázek žáci měli prokázat dovednost dát informace z textu do souvislosti se svými vědomostmi a zkušenostmi, zhodnotit obsah a cíl textu, posoudit funkci jazykových prostředků, jichž autor použil, umět vyhledat v textu informace, kterými by svůj názor podpořili a využili k argumentaci nebo vyvodit závěr složitého textu. Příčinu je možno hledat v nedostatečné práci s uměleckým textem na základní škole. Žáci se ve výuce s těmito typy otázek a úkolů nesebkávají (srov. Metelková Svobodová, 2008). Jejich opomíjení pokládáme za velký nedostatek. Odpovědi na tyto otázky vyžadují myšlení vyššího řádu a pomáhají při práci s textem rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků.

Informace, které jsme získali prostřednictvím dotazníku, nám pomohly objasnit a vysvětlit výsledky našeho výzkumu. Kvalitativní analýzou odpovědí učitelů (11) jsme např.

mezinárodních srovnání vyloučeno.

⁹ Mezinárodní výzkum PISA ukázal našim školám nejen směr, kterým by se mělo vyvíjet vzdělávací úsilí, ale také poskytl nástroj evaluace úrovně čtenářské gramotnosti žáků základní školy.

¹⁰ Předpokládali jsme, že žák v průběhu realizace projektu pracuje s různými texty, vyhledává a vyhodnocuje informace v textu, dává je do souvislosti s poznatky získanými z jiných zdrojů, interpretuje přečtený text a vyvozuje z něj závěry. Při tvorbě vlastního textu (slovesného produktu) se zamýšlí nad jeho obsahovou a formální stránkou, volí určité prostředky, aby dosáhl stanoveného záměru.

zjistili, že část učitelů (4) čtení chápe především v jeho tradičním smyslu technické správnosti, tedy umět text přečíst plynule a správně. Analýza také poukázala např. na skutečnost, že žákům jsou kladeny nejčastěji otázky zaměřené na reprodukci zapamatovaných informací v textu. Většina učitelů (9) uvedla, že porozumění přečteného textu zjišťují formou otázek (kde se příběh odehrál, kdo v něm vystupuje, co se s hrdinou stalo, co vedlo hrdinu k takovému jednání, jak příběh skončil anebo jen o čem jsme četli, o čem příběh byl). Dále uváděli blíže nespecifikované vypracování úkolů k textu (7), jeho reprodukci (7), vyjádření obsahu vlastními slovy (1), interpretaci hlavní myšlenky (3), volné psaní (1). Tyto činnosti s textem nevedou žáka k přemýšlení, neumožní mu hlubší proniknutí do textu a konstruovat jeho význam ani rekonstruovat poznatky žáka. Lze konstatovat, že uvedené činnosti s textem sledovaných žáků nepřekročily model základní (bázové) gramotnosti, neboť porozumění textu je v jejich případě sledována vesměs na úrovni reprodukce zapamatovaných informací¹¹.

5 Model čtenářské gramotnosti jako norma práce s uměleckým textem v literární výchově

Zjištěné aktuální poznatky potvrdily, že rozvoj čtenářské gramotnosti v edukačním procesu významně podporuje efektivní práce s textem. Ta je založena, jak už jsme výše uvedli, na znalosti čtenářských strategií, na osvojených postupech, které umožní čtenáři textu porozumět a které získá jen aktivní práci s textem.

Pro rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti žáků je proto nezbytné, aby učitel mateřského jazyka plně respektoval nejen doporučené metodické postupy pro práci s uměleckým textem, ale také aby reagoval na současné požadavky ve vzdělávání a cíleně je implementoval do výuky, respektive do metody práce s textem. Učitel v přípravě na vyučovací hodinu po vlastní interpretační analýze a zvážení možných vstupů do složek struktury textu promýšlí vzhledem k cíli vyučovací hodiny metody, postupy a strategie, pomocí kterých si žáci budou osvojovat a rozvíjet dovednosti nezbytné pro porozumění textu (srov. Plch, 1984; Zítková, 2004). Při volbě vzdělávacích strategií důsledně respektuje model čtenářské gramotnosti jako zpracování textových informací. Ten vyžaduje, aby žáci byli vedeni k vybírání efektivních strategií, tj. vyhledávání informací z různých zdrojů a jejich třídění, přemýšlení o obsahu informací, jejich hodnocení, kritické posouzení a vyvozování závěrů. V dalším kroku zvažuje

¹¹ Dále bylo sledováno např. ke kterým dovednostem jsou žáci vedeni při práci s textem, zda učitelé využívají při práci s uměleckým textem metod kritického myšlení, zda žáci čtou pouze ukázky nebo zda čtou společně jednu knihu „na pokračování“ apod.

a formuluje otázky a úlohy k textu, jimiž bude u žáků aktivizovat kognitivní procesy a myšlenkové operace.

Na základě teoretické reflexe podpořené vlastní pedagogickou praxí formulujeme kroky pro tvorbu vhodných textových úloh:

- Dovednosti zaměřené **na vyhledávání informací** vyžadují **čtení vyhledávací**, tj. čtení kurzorické, selektivní a scanning i **čtení kritické**¹². Zaměřují se na vyhledávání informací, které jsou v textu explicitně nebo synonymně vyjádřeny, jejich výběr a třídění. Žáci v uměleckém textu vyhledávají:
 - informace podle cíle čtení;
 - časové a místní údaje;
 - informace vztahující se k charakteristice (vnější, vnitřní – explicitně uvedených) postav nebo k popisu prostředí;
 - Otázky v jsou uvozeny slovy: kdy, kdo, kde, jak, které apod.
- Dovednosti zaměřené **na vytváření interpretace** předpokládají **čtení studijní (statarické)** a **čtení kritické**, analytické, syntetické, hodnotící. Sledují nejen integraci informací různých části textu, ale také elaboraci, během níž si žák vytváří spojení (vztahy) mezi dosavadními a novými informacemi (znalostmi). K dalším dovednostem této oblasti patří inference vedoucí žáka k vyvozování závěrů. Učitel pro rozvoj kritického čtení zařazuje strategie a metody kritického myšlení, a to čtení s předvídáním, I.N.S.E.R.T. nebo zpřeházené věty. Po žácích úlohy například požadují, aby:
 - určili hlavní myšlenku;
 - vysvětlili vztahy, např. mezi postavami;
 - vysvětlili motiv jednání, pohnutek postav;
 - určili či vysvětlili příčinu a důsledek událostí nebo jednání postav;
 - vyhledali informace, které nejsou v souladu s jeho prekoncepty, anebo naopak navazují na žákovy koncepty.
 - Otázky jsou uvozeny slovy: proč, co.

¹² Gavora (in Kolláriková, 1995) poukazuje, že se nejedná o mechanické přijímání informací.

- Dovednosti vyžadující **posouzení obsahu a formy textu** rovněž předpokládají **čtení studijní a kritické**. Požadují, aby žák dal informace z textu do souvislosti se svými vědomostmi a zkušenostmi a aby k novým obohaceným představám zaujal vlastní stanovisko, vlastní úsudek, hodnocení. Žák se prostřednictvím úloh zaměřuje na strukturu textu a vyjadřovací prostředky autora, které dokáže kriticky zhodnotit. Pro rozvoj kritického myšlení jsou v této oblasti vhodné metody: pětílístek, diamant nebo poslední slovo patří mně. Po žákovi se požaduje, aby:
 - uvedl nebo určil alternativní informace, jimiž by posílil autorův argument;
 - uvedl informace z textu, kterými by podpořil svůj názor a ten využil k argumentaci;
 - ohodnotil dostatečnost důkazů nebo údajů v textu;
 - zhodnotil kvalitu a přiměřenost textu;
 - rozlišoval mezi faktem a názorem.
 - Otázky jsou uvozeny slovy: vysvětli, proč, které.

Cílem otázek k textu (zaměřených na rozvíjení a získávání dovedností ve všech třech oblastech čtenářské gramotnosti) je aktivizovat rozumové činnosti a podněcovat žáky k přemýšlení. Slovy J. Palenčárové (2003, s. 51) „Vyžadujeme nimi od žiakov, aby interpretovali informácie, syntetizovali myšlienky, analyzovali poznatky, prepracúvali obrazy a hodnotili.“

Výsledky našeho výzkumu potvrdily, že otázky hrají důležitou úlohu v rozvoji žákova myšlení a že ve vyučování by měly být rovnoměrně zastoupeny všechny typy otázek vyžadující různé úrovně myšlení¹³. Ukázalo se, že pokud chceme rozvíjet úroveň čtenářské gramotnosti žáků, je nutné, aby jim byly takové otázky při práci s textem kladeny, ale také aby se žáci učili klást je i sami sobě a využívat při komunikaci s literárním textem. Vrátime-li se zpět k modelu čtenářské gramotnosti jako zpracování textových informací, můžeme zkonstatovat, že otázky vyžadující myšlení nižšího řádu (tj. otázky vyžadující doslovnou odpověď, otázky převodové, otázky na porozumění, otázky aplikační) a otázky vyžadující myšlení vyššího řádu (tj. otázky analytické, syntetické a evaluační) jsou pro její utváření a získání určující.

¹³ Výzkumy realizované na Slovensku a v Čechách prokázaly, že až 95 % otázek položených ve vyučovacím procesu je reproduktivních, respektive faktografických, vyžadujících jednoslovnou odpověď nebo odpověď

5.1 Praktická aplikace čtenářských strategií a otázek rozvíjejících čtenářskou gramotnost žáků

Pro praktickou aplikaci strategií a otázek jsme vybrali tři kapitoly z knihy Martiny Drijverové *Domov pro Mart'any* (viz Příloha). K textu je připojen pracovní list. Obsahuje úkoly a otázky vedoucí k porozumění textům, k samostatnému vyhledávání informací, k interpretaci hlavní myšlenky, k posouzení jazykových prostředků a kompoziční stránky textu, dále pak ke zvažování a vyjádření vlastního názoru, k rozvoji řešení problémů, tvořivosti a schopnosti citových prožitků. Žáci jsou prostřednictvím otázek a úkolů vedeni nejen k osvojování čtení vyhledávacího, studijního a kritického, ale také k rozvíjení myšlení nižšího i vyššího řádu.

Doporučený postup – metodika při práci s textem:

Motivace:

Seznámení s názvem knihy. O čem asi bude? ...

Koho si představuješ pod názvem Mart'an? ...

Koho byste nazvali v dnešním světě Mart'anem? ...

Jak by měl vypadat nebo se chovat? ...

Otázky k textu po prvním přečtení:

Napište své pocity, dojmy z ukázky: ...

Proč myslíte, že na vás ukázka z knihy takto zapůsobila? ...

Práce s textem

Už se učíme

Je mi strašně

Jak mám jít do školy

Pozn. Kapitola *Jak mám jít do školy* v knize navazuje na kapitolu *Je mi strašně*. Kapitola *Už se učíme* sice těmito dvěma kapitolám v knize předchází, ale ostatní dvě na ni bezprostředně nenavazují. Slouží především jako uvedení do problematiky (spolu s informací, že se Michala s rodiči přestěhovala do nového bydliště a že hledá v novém prostředí, v nové škole své místo).

Pracovní list

Úkoly a otázky k textu:

V kapitole *Už se učíme* jsme se dozvěděli, že Michalín bratr Martin trpí Downovým syndromem.

- 1) Proč myslíte, že maminka o Martinovi říká, že bude jako z jiné planety? ...

- 2) Jak byste vysvětlili mladšímu sourozenci, jak člověk, který se s tímto postižením narodí, bude vypadat, jaký bude? ...
- 3) Vyhledejte v kapitole *Je mi strašně* větu, která nejnvýstižněji svědčí o tom, že je Michala nešťastná: ...
- 4) Svou volbu zdůvodněte: ...
- 5) Vyhledejte v textu místo, podle kterého lze poznat, jaký měla Michala vztah k Lucii: ...
- 6) Která pasáž by nemohla být v žádném případě z textu vypuštěna? ...
- 7) Ve kterém okamžiku dala Michala najevo, že patří k postiženému bratrovi? ...
- 8) Proč se stala Michala středem útoků ze strany dětí? ...
- 9) Co Lucie vyjádřila tím, že si z ruky strhla náramek a hodila ho na zem? ...
- 10) Michala si v kapitole *Jak mám jít do školy* pokládá otázku: „Budu se s ní chtít bavit já?“ Co tím myslí? Na co přišla? ...
- 11) Co maminka myslí, když Michale říká: „Musíš se jim kouknout do očí. Kdybych tě dnes nechala doma, nic by se tím nevyřešilo.“ ...
- 12) V textu je věta, která svědčí o tom, že Lucie má ještě jednu nepěknou vlastnost, najděte tuto větu a uveďte název této vlastnosti: ...
- 13) Najděte v textu místo, které svým významem odpovídá pořekadlu *na hrubý pytel hrubá záplata*: ...
- 14) Podtrhni v textu místo, které v tobě vyvolalo zlost // lítost // smutek. Napiš proč: ...
- 15) Co by asi napsala v dopise hlavní hrdinka Michala své kamarádce z předchozího bydliště? Co bys napsal/a ty, kdybys řešil/a stejnou situaci? ...
- 16) Co bys dělal/a, kdyby ses ocitnul/a na hřišti právě ve chvíli, kdy děti slovně zaútočily na Michalu a jejího bratra? ...
- 17) Která postava se ti zdála nejsympatičtější a proč? Máš s touto postavou něco společného? ...
- 18) Na koho ses v průběhu četby nejvíce rozlobil/a? Co tě více popudilo – zrada Lucky nebo neomalené chování Hamáka a Vedrala? Co by tě více bolelo? ...
- 19) Charakterizuj formou pětilístku postavu Michaly, Lucie, Honzy a Hamáka: ...
- 20) Myslíš, že „Mart’anem“ musí být jen člověk zdravotně postižený? ...
- 21) Uveď jiné důvody, pro které jsou některé děti z kolektivu podobným způsobem vyloučeny: ...

- 22) V textu se objevují slova jako debil, huba, pokuste se je nahradit slušnými výrazy a posuďte, jak na vás text zapůsobil. Proč autorka zvolila vulgarismy, ačkoli je kniha určena dětem? ...
- 23) Proč autorka nikde neuvedla křestní jména nezbedů Hamáka, Vedrala? Co tím sledovala? ...
- 24) Kdo příběh vypravuje? Pokuste se libovolnou část příběhu vypravovat ve 3. osobě jednotného čísla. Zvažte, zda na vás více zapůsobil vypravování v 1. osobě nebo ve 3. osobě: ...
- 25) Vyberte jednu z možností. Úryvek tohoto příběhu skončil:
Dobře, protože.....
Špatně, protože.....
- 26) Čím tě ukázka z knihy *Domov pro Marťany* zaujala a obohatila? ...

6 Závěr

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je jedním z priorit současné školy. Dovednosti směřující k utváření a získání čtenářské gramotnosti by měly být z hlediska uplatnění v reálném životě na školách cíleně rozvíjeny, neboť umět vyložit text je klíčem k úspěchu, je předpokladem nejen kvalitního učení, ale i cestou ke čtenářství. Míra porozumění textu do značné míry závisí na osvojených postupech a strategiích. Z pedagogicko-didaktického hlediska jsme vymezili dva základní přístupy k textu, které je nutné v rámci metody práce s textem uplatňovat. Jedním z nich jsou čtenářské strategie a postupy směřující k rozvíjení všech tří oblastí čtenářské gramotnosti, tj. vyhledávání informací, vytváření interpretace a posouzení textu po obsahové a formální stránce, druhým je tvorba otázek a úloh, pomocí nichž si žáci potřebné dovednosti rozvíjejí. Model čtenářské gramotnosti jako zpracování textových informací se tak stává normou práce s textem.

Příloha

Už se učíme

a mně to moc nejde. Nevím proč. Jsem pořád ospalá, večer nemůžu dlouho usnout. Už neležím ve spacáku, mám svůj gauč, ale pokoj mi pořád ještě připadá cizí. Třeba vypínače: jsou na úplně jiných místech! Včera jsem chtěla rozsvítit a sáhla jsem vedle. Přišlo mi to smutné a rozbřečela jsem se. Naštěstí mě nikdo neviděl. Nechci, aby si maminka kvůli mně dělala starosti. Je teď taková unavená a smutná. Má moc práce. Pořád je co vybalovat, uklízet, ukládat...

A to tu ještě není Martin! Babička telefonovala, že si ho zatím u sebe nechá, než se trochu zabydlíme. Je to od ní hezké, dobře víme, jaká je s Martinem práce.

Můj bratr totiž není jako jiné děti. Někdy mě to strašně mrzí. Já jsem se na něj tak těšila! Dlouho jsem si přála nějakého sourozence, a když mi maminka řekla, že čeká mimino, měla jsem ohromnou radost. A přála jsem si, aby to byl kluk. Nachystaly jsme mu s maminkou spoustu hraček, nakoupily košilky a vydrhly kočárek. Těšila jsem se, jak s ním budu jezdit, jak si s ním budu hrát...

Pak tatínek odvezl maminku do porodnice a čekali jsme u telefonu. Bylo to hrozně dlouhé čekání. Když telefon konečně zazvonil, oba jsme sebou trhli. Tatínek řekl „haló, ano...“ Chvilí poslouchal – a pak se mu udělalo špatně. Viděla jsem, jak si sedl do křesla, celý bledý, a ruka se sluchátkem se mu začala třást.

Strašně jsem se lekla. Myslela jsem si, že se něco stalo mamince. Nebo že se děťátko vůbec nenarodí. Nebo že nám ho někdo vzal. Byla jsem tehdy ještě malá. Vůbec jsem nevěděla, jak se děti rodí a co se kolem děje. A hlavně jsem netušila, že se všechny děti nemusí narodit zdravé.

Tatínek mi jen řekl, že mám bratříčka, ale že je nemocný a že se budeme o něj muset starat víc, než se o miminka starají jiní lidé. Bylo mi to jedno. Hlavně že mám brášku! Že není zdravý? Nevadí, budeme s ním chodit k paní doktorce Štáchové, dostane pár injekcí a bude to.

Dneska už vím, jak to všechno bylo. Mamince řekli, že má chlapečka s Downovou chorobou. Dostala jméno podle nějakého doktora, co tu nemoc objevil. Čte se to „daunova“ a děti, které tu nemoc mají, se už nikdy neuzdraví. Budou vždycky jiné než ostatní.

Maminka hned věděla, o co jde. Mohla chlapečka nechat v nějakém ústavu, tam by se o něj starali a maminka by za ním mohla chodit na návštěvu. Ale ona to neudělala. Domluvili se s tatínkem, že si děťátko nechají, ať je jaké chce. „Jednou je to náš kluk,“ řekla mi maminka, když se vrátila domů. „A potřebuje nás mnohem víc, když není jako jiné děti.“

Ale byla moc nešťastná, to jsem věděla. Zavírala se v pokoji a tam plakala. Bylo to hrozné, slyšet ji tak naříkat, a já jsem si myslela, že už u nás nebude nikdy veselo. Tatínek dělal, co mohl, uklízel, nakupoval... Hrál si se mnou, ale byl taky strašně smutný. A někdy se pro nic za nic rozzlobil.

Můj bratr mi tehdy nepřipadal tak moc nemocný. Byl malinký, krásně ležel v kočárku, a slušelo mu to v nažehlené zavinovačce. Vypadal jako normální miminko – jen oči měl jinačí. Docela se mi líbil, a dokonce jsem si myslela, že to naši s tou chorobou přehánějí. Nebo že se spletli.

Nikdo mi ale neřekl, že dětem, co mají Downovu nemoc, se říká debil nebo idiot. To by mi pak bylo jasné, proč maminka pláče. „Ty debile!“ křičeli na sebe kluci ve třídě, a já věděla, že je to ošklivá nadávka. Netušila jsem, že takový je můj bratr.

„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 neporooste. Některým věcem nebude rozumět.“

To všechno mi nepřipadalo nijak hrozné. „Bude... jako z jiné planety“ řekla maminka. Tehdy jsem ještě o vesmíru moc nevěděla, a tak mi tatínek ukázal ve velkém atlasu Slunce, Zemi, Saturn, Neptun.

„A tady je Mars,“ řekla maminka. „Vypadá to, že by tam mohl být podobný život jako na Zemi. Ale lidé, nebo spíš obyvatelé, by byli jiní než my. Malíři si vymýšlejí, jak by asi vypadali.“

„Byli by třeba zelení nebo by možná měli místo pusy choboty,“ kreslil mi je tatínek.

„Ale tak přece Martin vypadat nebude!“ lekla jsem se.

„To víš, že ne. Jde jen o to, že my bychom se těm Marťanům třeba smáli, připadali by nám divní. Ale oni by možná byli lepší než my. Hodnější, milejší. A určitě by se dovedli radovat nebo plakat.“

Tehdy jsem tomu nerozuměla. Downova nemoc, vesmír, obyvatelé jiných planet...

Bylo toho na mě moc.

„Takže náš Martin... jako kdyby byl odtamtud? Že by byl... Marťan?!“

„Přesně tak,“ řekla maminka. „Někdy si s ním nebudeme rozumět. Ale budeme se snažit, aby se u nás měl dobře.“

„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?

Teď, když je u babičky, mi vůbec nechybí. A tatínkovi a mamince? No, možná že jim trošku schází, ale určitě mají bez něj víc klidu a míň starostí. Jenomže je jednou náš... Proč je život tak hrozně složitý? A teď ta nová škola. Opakujeme z minulého roku. Měla bych to všechno umět a myslím, že to i umím. Ale když jsem vyvolaná, je to hrůza. Nemůžu dát myšlenky dohromady, a občas se dokonce trochu zakoktám. Nevím proč. Slova se mi nějak zadrhnou v krku. Všichni se pak smějí... Není mi tu dobře. Učitelka mě posadila vedle kluka, nějakého vedrala. Ten se se mnou nebaví. Holky za mnou chodí a mluví se mnou o přestávkách. A je vidět, že mě zkouší. Jaká jsi? Stojíš za to, abychom se s tebou kamarádily, nebo ne?

Proč jsme se museli stěhovat?

Je mi strašně

a vůbec nevím, co budu dělat. Zavřela jsem se ve svém pokoji a nechci nikoho vidět. Ani maminku ne. Nejdřív jsem jenom brečela, teď už ani to nemůžu. Měla jsem kamarádku... Měla. Už nemám. Jak to mohla udělat? Jaká vlastně je? Mně by nevadilo, kdyby ona...

Začalo to tím, že maminka upekla drobenkový koláč. Lucka k nám měla přijít ve čtyři, po obědě má němčinu. Já jsem uklidila svůj pokoj a všechno připravila. Složila jsem z papíru velkou labuť pod každé křídlo jsem zastrčila čokoládu. Doprůstřed stolu jsem dala vázičku s listopadkami. To jsou podzimní kytky, které nám ještě kvetou na zahradě. Mají krásnou žlutou barvu a vypadají vesele.

Udělal jsem i hada z bonbonů. Dalo to dost práce, navázat bonbony za papírky k sobě, ale nakonec se přidělala hlava z papíru s rozeklaným červeným jazykem a had byl nádherný. Plazil se po stole, kolem talířků se stříbrným okrajem. Ty používáme jen o svátcích, ale přesvědčila jsem maminku, že je potřebuju. A že určitě žádný nerozbijeme.

Stůl vypadal nádherně. A vypadá ještě pořád... Protože jsme si k němu vůbec nesedly. Tolik jsem se těšila! Všecko jsem měla hotové už ve tři.

„Co má tu hodinu dělat?“ zeptala jsem se maminky. Čas mi vůbec neutíkal.

„Nechtěla bys jít s Martinem na chvíli ven?“ zeptala se máma. „Víš, mohla bych šít.“ Toho velikého panáka maminka už došila a teď se pustila do slona. Panák se povedl, má modré oči a usměvavou pusou. Ruce jsou na veliké patentky a nohy taky. Na nohách má pajdulák hadrové boty na tkaničky. Je to panák pro malé děti. Prvního takového udělala maminka pro Martina, aby se naučil zapínat a aby přišel na to, kde jsou ruce a nohy. Na botách zkouší šněrovat tkaničky. Už je provléká křížem, ale klíčky ještě neumí. Druhého, jenom o trochu menšího, ušila maminka pro malou Aničku tety Dany.

I nový slon bude nádherný. Je to slon – polštářek. Má modré uši jako plachty a zatočený chobot. Oči má taky modré a jinak je bíle pruhovaný. Já i Martin máme kytíčkované. Maminka je strašně šikovná a má báječné nápady. Určitě ty hračky prodá za spoustu peněz!

Řekla jsem jí, že klidně může šít, že se o Martina postarám. Rozhodla jsem se, že když *já* mám radost, udělám jí i jemu. Vezmu ho na hřiště. Martin tam ještě nebyl. Nejdřív si zvykal na nový domov, pak byl nastydlý, potom jsme pracovali na zahradě. Prostě to vždycky nějak nevyšlo.

Hřiště je kousek od chráněného území. Jsou tam prolézačky, dvě houpačky a malý kolotoč. Martin jezdí na kolotoči strašně rád. Musí ho samozřejmě někdo točit a taky dávat pozor, jestli se pořádně drží.

Na hřišti nikdo nebyl. Věděla jsem, že naše třída je v družině nebo na němčině. Posadila jsem Martinka na kolotoč a dlouho jsem ho vozila.

„Eště, eště!“ volal pořád.

„Už nemůžu,“ řekla jsem mu nakonec a byla to pravda. Strašně jsem se udýchala.

„Víš co? Budeme šplhat.“

Ukázala jsem Martinovi, jak se leze na žebřík. Pak jsem ho podepřela a dávala jsem mu střídavě nohy na příčky. Jenom na dvě, protože se bál.

„Padnu, padnu!“ volal.

„Neboj se, nic to není, podívej.“ Ukazovala jsem Martinovi, jak vylezu nahoru – a pak se to stalo.

„Hele...hele... Koukejte!“ křičel někdo. Otočila jsem se – a byly to děti z naší třídy. Jenom některé, ty, co chodí na němčinu. Asi skončily dřív. Hubert, Komínková, Hamák, Vedral, Hurych... a Lucka. Stáli tam a koukali na Martina.

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

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

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

A ten že si na mě myslel?!

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

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

„Debílková chůva!“ křičel Hamák.

„Fuj,“ ušklíbla se Komínková.

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

„Tos mi neřekla... neřekla jsi mi... že máš blběho bráchu...“

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

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

A strhla si z ruky můj náramek a hodila ho na zem. Sebrala jsem ho. Do toho se smáli Hamák s Vedralem a Komínkovou. Jen Hubert tam stál a neřikal nic, nedělal nic. Nevím, jak jsem se vrátila domů. Vzala jsem Martina za ruku a šli jsme. Kluci ještě něco pokřikovali, ale už jsem jim nerozuměla. A ani jsem rozumět nechtěla.

Jak mám jít do školy

když vím, že se mi tam všichni budou smát? Co jim řeknu, jestli zas budou křičet: „Debil, debil...?“ Až potkám Lucii, mám jí říct ahoj? Ona určitě nepromluví. A co jestli si to rozmyslela? Co když přijde a řekne: „Já s tebou přece jen budu kamarádit?“ Takhle jsem přemýšlela druhý den ráno.

Na chvilku jsem dostala lepší náladu. Ano, Lucie si to určitě rozmyslela... Ale pak mě napadlo: budu se s ní chtít bavit já? S bývalou Lucií bych se kamarádila. Ale ta nová, ta, co stála a křičela na mě..., o tu nestojím. Vážně ne. Maminka mi řekla: „Asi se ti do školy moc nechce, vid'. Ale nedá se nic dělat. Musíš se jim kouknout do očí. Kdybych tě dnes nechala doma, nic by se tím nevyřešilo.“

Dala mi pusy. Uvařila kakao a namazala chleba s máslem a medem. Do vlasů mi zapnula nové sponky.

„Moc ti to sluší,“ řekla. Vzala jsem si i to nové tričko s motýly. A za uši jsem si kápala trochu maminčiny voňavky. Jmenuje se Charlie a voní moc krásně.

Ať se mnou třeba nikdo nekamarádí. Budu aspoň hezká. A jednou za mnou přijde ta nejlepší holka na světě. Vždyť to maminka říkala. Jí se to povedlo... Vzpomínala jsem na tetu Danu a říkala jsem si, že ji budu mít strašně ráda, za to, že se s maminkou baví. Ani jsem si nemyslela, že dospělí taky potřebují kamarády.

Schválně jsem šla kolem samoobsluhy. Co kdyby... Přece jenom... Ale Lucka tam nebyla. V šatně jsem ji taky nezahlídla, z těch, co mě včera potkali na hřišti, tam byla jen Komínková. Podívala se na mě, řekla ahoj - ale jinak nic.

Zato ve třídě se na mě chystal Hamák. Tak trochu jsem to čekala. On je hrozný blbec. Nakreslil na tabuli dva rozšklebené obličejy a napsal pod ně:

Novotná a její brácha debilové

Dělala jsem, že to nevidím. Šla jsem do lavice a začala jsem si připravovat učení na první hodinu. Lucka už seděla na svém místě. Podívala se na mě a hned sklopila hlavu k sešitu. Dělala, že si opakuje matematiku. Myslela jsem si, že mi bude líto, až zjistím, že se mnou nemluví. Ale nebylo. Že mi připadala tak hezká a hodná? Najednou to byla cizí holka. Jako bych ji viděla poprvé.

„Hele, Novotná!“ křičel na mě Hamák. „Kde jste toho blbečka sehnali? Koupil bych si taky takovýho.“

Pokřčila jsem rameny a otevřela jsem si učebnici. Na Hamáka se můžu vykašlat.

Jenže v tu chvíli přišel do třídy Hubert. Slyšel, co Hamák říká. A udělal něco neuvěřitelného.

Skočil k němu, chytil ho za krkem a začal mu tlouct hlavou o lavici.

„Co děláš? Neblbni!“ křičel Hamák. Ale Hubert je největší a asi nejsilnější ze třídy.

„Budeš držet hubu... rozumíš?“ řekl Hubert. A řekl to moc zle. On jinak mluví slušně... „Budeš ji držet, nebo ti ji rozbiju.“

Pak Hamáka pustil a šel do lavice. Ještě si něco pro sebe mumlal. Na mě se ani nepodíval.

„Teda!“ zaslala v lavici přede mnou Komínková. „To jsem neviděla! On tě snad miluje, nebo co...“

Bylo by hezké, kdyby to byla pravda. Ale nemyslím. Hubert si mě dodneška nevšímal. On se vůbec s holkama nebaví. Proč se mě asi zastal?

„Hele, Hubert se žene do kreténských rodin,“ neodpustil si Vedral. To je taky pěkný blbec. Že s ním musím sedět!

Honza se k němu otočil.

„Říkal jsi něco...?“

„Ale ne, to byl jen vtip...“,“ zahučel Vedral. Bylo jasné, že s Hubertem dnes není legrace. Kluci to poznají, když se někdo nebojí... Já už jsem se taky nebála. Celá třída na mě koukala, bylo jasné, že se o včerejším odpolední bavili. Jenom Jana chybí, ta asi neví nic.

„Co to má znamenat?“ ozvalo se ve dveřích - a stála tam naše třídní. Před zvoněním? Ukazovala na tabuli.

„Budeme mít návštěvu, přijdou sem ze školské správy - a vy tohle?! Okamžitě smazat!“ Naštěstí byla tak rozčilená, že se nezeptala, kdo to nakreslil a co to má znamenat.

Prohlédla si, jestli máme připraveno, upozornila nás, že máme být zticha a chovat se slušně, a doporučila Hamákovi, aby se umyl.

„Nemusí být vidět, žes měl k snídani marmeládu!“

Jenže ona to nebyla marmeláda. Byla to krev... Asi z nosu. Hamák se umyl a přišla ta návštěva. Byli to tři lidé, dvě paní a jeden hodně starý pán. Netvářili se nijak hrozně. Vyvolávali nás k tabuli, dívali se, jak počítáme, a prohlíželi si naše sešity. Kupodivu jsem počítala docela dobře.

Když zazvonilo, odešli. Já jsem si vytáhla z tašky knížku. Vzala jsem si ji schválně. Počítala jsem s tím, že se mnou nebude nikdo mluvit. A bylo by hloupé sedět o přestávkě jen tak. Kromě toho, když čtu, myslím na to, co se děje v té knize. A můžu být úplně jinde. Na prérii s Mauricem Geraldem. Kdyby někdo něco pokřikoval, nebudu ho slyšet.

„Co to čteš?“

Honza Hubert se posadil na mou lavici. To budou mít holky řeči, napadlo mě. Ale mlčely. Všimla jsem si jen, že na sebe mrkají a dělají obličejy. Jsou hloupé. Copak se holka nemůže normálně bavit s klukem? Hned z toho

dělají kdovíco.

Ukázala jsem Honzovi Bezhlavého jezdce.

„To neznám,“ řekl a knížku prolístoval. „Vypadá bezvadně. Až ji přečteš, mohla bys mi ji půjčit?“

„Jasně...“ řekla jsem.

„Tak díky,“ řekl Hubert a zvedl se. Začal si pískat a šel do své lavice. Nikdo nic neřekl.

Literatura a prameny:

DAVIES, F. *Introducing reading*. London: Penguin, 1995.

DRIJVEROVÁ, M. *Domov pro Martány*. Praha: Albatros, 1998.

GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992.

GAVORA, P. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 2, s. 171–181.

HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1995.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. *Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1995.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o., 2001.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: PdF OU, 2008.

Měření vědomostí a dovedností. Nová koncepce hodnocení žáků. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. ISBN 80-211-0333-7. Dostupné na [www: http://www.uiv.cz/soubor/494](http://www.uiv.cz/soubor/494). [cit. 02. 09. 2009].

PALENČÁROVÁ, J.; KESSELOVÁ, J.; KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačně a zážitkovo*. Bratislava: SPN – Mladé letá, s.r.o., 2003.

PLCH, J. *Základy teorie výchovy slovesným uměním*. Praha: SPN, 1984.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.

PUPALA, B. *Kto je (ne)gramotný?* inZine [online], 18.01. 2000. [cit. 12. 11. 2003]. Dostupné na: <http://www.inzine.sk/clanok.asp?ID_clanok=2856>

RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004.

STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002.

ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. – 5. ročníku ZŠ*. Brno: PdF Masarykovy univerzity, 2004.

MODEL OF READERS LITERACY AS WORK STANDARDS AND ARTISTIC TEXT IN LITERARY EDUCATION OF 2ND GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Summary:

The text deals with issues of literacy and the development of literary education in the 2nd primary school. The author first draws attention to the theoretical definition of the concept of literacy and its specifications. It refers to the changes in the importance of the

literacy content and how it changes learning objectives as well as the means to achieve them. The text includes a brief overview of the results of the study of reading literacy of students 9th classes implemented in the framework of their own research. Based on the findings the author concludes the theoretical recommendations for working with text, which then applies to a specific artistic display of text.

Key words:

aspects of readers literacy, reading literacy, literacy, methods of work with text, a model readers literacy, questions developing critical thinking, processing of text information

Kontaktní adresa:

*Mgr. Jana Hyplová, Ph.D.
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Mlýnská 5, 701 03 Ostrava
jana.hyplova@osu.cz, 738512642*