

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA RUSISTIKY A LINGVODIDAKTIKY

VÝZKUM ÚROVNĚ DOVEDNOSTI ČTENÍ
PŘI VYUČOVÁNÍ RUŠTINĚ NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Diplomová práce

Autor: Zuzana Čopáková
Obor: německý jazyk - ruský jazyk
Vedoucí práce: PaedDr. Jana Folprechtová, CSc.

Praha 2005

Poděkování

Děkuji PaedDr. Janě Folprechtové, CSc. z katedry rusistiky a lingvodidaktiky za odbornou pomoc, cenné rady a připomínky při vypracování mé diplomové práce.

Poděkování patří také Mgr. Marii Garkischové ze Střední pedagogické školy v Berouně za jazykovou korekturu textu a všem vyučujícím ruského jazyka, které mi ve svých třídách umožnily provedení výzkumu.

Prohlášení o původnosti práce

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za použití uvedené literatury.

V Praze, dne 20. 6. 2005

OBSAH

ÚVOD.....	6
CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	7
METODY DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	8
VÝCHOZÍ HYPOTÉZY.....	8
<u>1. DOVEDNOST ČTENÍ V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE.....</u>	<u>10</u>
1.1 ČTENÍ, JEHO VÝZNAM A VZTAH K OSTATNÍM SLOŽKÁM CIZOJAZYČNÉ VÝUKY.....	11
1.1.1 DEFINICE ČTENÍ.....	11
1.1.2 VZTAH ČTENÍ K OSTATNÍM ŘEČOVÝM DOVEDNOSTEM.....	12
1.1.3 VZTAH ČTENÍ K JAZYKOVÝM PROSTŘEDKŮM.....	13
1.1.4 VLIV ČTENÍ NA ROZVOJ OSOBNOSTI ŽÁKŮ.....	14
1.2 ČTENÍ Z POHLEDU PSYCHOLINGVISTIKY.....	16
1.3 POŽADAVKY NA DOVEDNOST ČTENÍ.....	18
1.4 TEXTY.....	22
1.4.1 VÝBĚR MIMOÚČEBNICOVÝCH TEXTŮ.....	22
1.5 FORMOVÁNÍ KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE VE ČTENÍ A PRÁCE S TEXTY.....	27
1.5.1 PRŮPRAVNÁ CVIČENÍ.....	27
1.5.1.1 Technika čtení.....	27
1.5.1.2 Dovednost odhadu.....	27
1.5.1.3 Dovednost práce se slovníkem.....	28
1.5.2 CVIČENÍ K VLASTNÍMU TEXTU.....	30
1.5.2.1 Předtextová cvičení.....	30
1.5.2.2 Textová cvičení.....	31
1.5.2.3 Potextová cvičení.....	32
1.6 TYPOLOGIE ČTENÍ.....	35
1.6.1 DRUHY ČTENÍ.....	35
1.6.2 STRATEGIE ČTENÍ.....	37
1.7 HODNOCENÍ DOVEDNOSTI ČTENÍ.....	40
<u>2. VÝZKUM ÚROVNĚ DOVEDNOSTI ČTENÍ PŘI VYUČOVÁNÍ RUŠTINĚ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH.....</u>	<u>41</u>
2.1 PŘÍPRAVA VÝZKUMU.....	41
2.1.1 TEXTY, JEJICH VÝBĚR, CHARAKTERISTIKA A PŘÍPRAVA PRO ÚČELY VÝZKUMU....	42
2.1.1.1 Texty pro porovnání porozumění při tichém a hlasitém čtení.....	42
2.1.1.2 Texty k tichému čtení s porozuměním.....	44
2.1.1.2.1 Texty pro první ročník.....	44
2.1.1.2.2 Texty pro druhý ročník.....	46
2.1.1.2.3 Texty pro třetí ročník.....	51
2.1.2 DOTAZNÍK PRO UČITELE.....	54

2.2 PRŮBĚH VÝZKUMU	55
2.2.1 GYMNÁZIUM ČAKOVICE	56
2.2.2 GYMNÁZIUM PŘÍBRAM	57
2.2.3 OBCHODNÍ AKADEMIE KOLLÁROVA	59
2.2.4 OBCHODNÍ AKADEMIE BEROUN	61
2.3 VÝSLEDKY VÝZKUMU	64
2.3.1 POROVNÁNÍ POROZUMĚNÍ PŘI TICHÉM A HLASITÉM ČTENÍ	66
2.3.1.1 První ročník	66
2.3.1.2 Druhý ročník	75
2.3.1.3 Třetí ročník	82
2.3.2 TICHÉ ČTENÍ S POROZUMĚNÍM	90
2.3.2.1 První ročník	90
2.3.2.2 Druhý ročník	98
2.3.2.3 Třetí ročník	113
3. ZÁVĚR	127
PE3IOME	130
POUŽITÁ LITERATURA	133
PŘÍLOHY	135

ÚVOD

A - Andulka, A - auto, A - ananas ... Takto jsme všichni v první třídě základní školy začínali se čtením v mateřském jazyce. Písmenko po písmenku, slabika po slabice, slovo po slově. A nakonec přišly i první kratičké věty: Ema solí, Ema mele, Pepa láme, Míla lepí... Vzpomínáte?

Tak to byl *Slabikář*. Brzy po něm následovala první *Čítanka* s jednoduchými říkadly, básničkami, kratičkými příběhy a prvními pohádkami. A co když jsme pak ve škole společně začali číst první opravdovou knížku, kterou byl *Čuk a Gek* od Arkadije Gajdara! Připadali jsme si tak velcí...

Ve třetí třídě na některé z nás již čekal první cizí jazyk. Ačkoliv jsem tehdy stejně jako mnohé dnešní děti navštěvovala třídu s rozšířenou výukou jazyků, neučili jsme se ani angličtinu, ani němčinu, ani francouzštinu. Tenkrát jsme si vybírat nemohli. Učilo se podle možností školy, a tak jsme se stejně jako naši rodiče povinně začali učit ruštinu.

Podobně jako jsme se v první třídě písmenko po písmenku učili českou abecedu, seznamovali jsme se nyní „bukvičku“ po „bukvičce“ s ruskou azbukou. Písmenka i „bukvičky“ se nám pletly a chvíli to trvalo, než jsme pochopili, že *m* není *m*, ale *t*, *p* není *p*, ale *r*, *b* není *b*, ale *v*, *u* vlastně vůbec není *u*, ale *i* a to, co nás paní učitelka v první třídě učila jako *y*, je najednou *u*. Pomaličku jsme „bukvičky“ spojovali v slabiky, až jsme konečně dokázali přečíst první jednoduchá slova a znovu jsme se začali chlubit, co všechno umíme.

Přesně toto nadšení z každé správně přečtené „bukvičky“ většina dnešních dětí již nezná. Výuka jazyků je sice na všech typech škol samozřejmostí a každé dítě si nejpozději na základní škole osvojuje základy dokonce dvou cizích jazyků, ovšem všichni se soustředí na jazyky západní. Na celé čáře vítězí angličtina, s odstupem následovaná němčinou a francouzštinou. Ruština již dávno ztratila své výsostné postavení. Na základních školách se vyučuje zřídka. Nabízena bývá většinou pouze formou kroužku nebo nepovinného předmětu, případně jako druhý cizí jazyk pro prospěchově slabší žáky. Pro většinu dětí školního věku však zůstává jazykem neznámým, v písemné podobě

nesrozumitelným a díky odlišnému grafickému systému mnohdy i jazykem exotickým.

O něco rozšířenější je výuka ruského jazyka na středních školách. I když na většině gymnázií i obchodních akademií má výuka ruštiny stále ještě častěji formu kroužku nebo volitelného předmětu, zvyšuje se rok od roku počet středních škol, jež ji vyučují jako druhý cizí jazyk.

Protože studenti na střední školu přicházejí bez předchozí znalosti jazyka, začínají v prvním ročníku, podobně jako my ve třetí třídě, od azbuky. Osvojit si ji však musí mnohem rychleji. Zatímco my jsme se měsíce učili číst grafém po grafému, oni se během prvních tří lekcí učebnice seznámí s celou azbukou a zároveň s postupným osvojováním skupin grafémů již čtou souvislé texty z nich sestavené.

Když si uvědomím, jak dlouho jsme si jako malí „bukvičky“ pletli, jak dlouho jsme při čtení ruských textů slabikovali, zdá se mi tak rychlé osvojení cizího grafického systému až neuvěřitelné. Právě proto jsem si výzkum úrovně dovednosti čtení zvolila jako téma své diplomové práce.

Cíle diplomové práce

Cílem teoretické části diplomové práce není dojít k novým závěrům, týkajícím se dovednosti čtení s porozuměním, ale pouze shrnout známá fakta.

Čtení proto nejprve definuji z hlediska psycholingvistického a lingvodidaktického. Rozeberu nejen jeho postavení v cizojazyčné výuce, vztah k ostatním složkám výuky a vliv na rozvoj osobnosti žáka, ale charakterizuji jej i jako prostředek komunikace a zdroj poznání. Popsány budou požadavky kladené na rozvoj dovednosti čtení učebními osnovami.

Již v této části se však zaměřím i na praktické osvojování dovednosti čtení a formování komunikativní kompetence ve čtení. Klasifikuji v ní nejen ve výuce využívané a rozvíjené druhy a strategie čtení, ale charakterizuji také průpravná cvičení, rozvíjející techniku čtení, dovednost odhadu práce se slovníkem. Chybět nebudou ani zásady práce s texty, ani charakteristika a příklady předtextových, textových a potextových cvičení.

Závěrečnou kapitulu věnuji hodnocení dovednosti čtení.

Praktickou část bude tvořit výzkum zaměřený na zjištění úrovně dovednosti čtení při vyučování ruštině na středních školách.

Věnovat se v ní budu především vyhodnocení výsledků výzkumu, ale popsána bude i jeho příprava, především výběr a úpravy textového materiálu, a stručně charakterizují i školy a podmínky, v nichž výzkum probíhal.

Metody diplomové práce

Pro zpracování teoretické části diplomové práce využiji studia odborné literatury. Na základě získaných poznatků vyberu vhodný textový materiál a přizpůsobím jej schopnostem žáků. S pomocí odborné literatury formuluji potextové úkoly.

Abych zjistila úroveň dovednosti čtení při vyučování ruštině na středních školách, provedu výzkum, kterého se zúčastní studenti prvních až třetích ročníků pražských a mimopražských gymnázií a obchodních akademií.

Ve výzkumu se zaměřím na úroveň osvojení cílové dovednosti čtení s porozuměním. Využiji k tomu učebnicový i mimoučebnicový textový materiál, na němž budu zjišťovat nejen porozumění čtenému při hlasitém a tichém čtení, ale i s tím související schopnost práce s textem a dovednost interpretace. Ve druhém a třetím ročníku zařadím také úkoly ověřující schopnost postihnout logickou strukturu textu a strategie vyhledávacího a studijního čtení.

Výchozí hypotézy

Od výzkumu očekávám, že prokáže postupné osvojování a rozvíjení cílové dovednosti čtení s porozuměním a výkony studentů se s upevňováním znalosti azbuky, rozvojem dovednosti odhadu a s osvojováním nových lexikálních a gramatických jazykových prostředků budou zlepšovat.

Předpokládám, že především epickým textům budou žáci i přes využití aktivně

neosvojené slovní zásoby dobře rozumět a v mateřském jazyce dokáží výstižně převyprávět jejich děj. U stejných textů naopak očekávám nepřesnosti v opravování obsahově chybných výroků, v úkolech požadujících vyhledání informace v textu a v interpretaci.

Vzhledem k poměru aktivně osvojené a nové slovní zásoby jsou pravděpodobné lepší výkony při řešení úkolů k učebnicovým poslechovým textům. S ohledem na velmi omezené soustředění na obsah při hlasitém čtení očekávám od všech studentů lepší výkon v potextových úkolech řešených po čtení tichém.

1. DOVEDNOST ČTENÍ V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE

Ještě na konci 60. let a na samém počátku 70. let 20. století převládaly ve výuce cizích jazyků audiolinguální a audiovizuální metody. Důraz byl kladen na rozvoj poslechu s porozuměním a na ústní projev, čtení bylo odsunuto do pozadí. Během 70. let a především v 80. letech začal cizojazyčné vyučování ovlivňovat komunikativní přístup. Ten si kládł za cíl sblížení cizojazyčné výuky se skutečnou praktickou komunikací a následně dosažení komunikativní kompetence žáka, jež je v současné didaktice rámcově definována jako „způsobilost ke komunikativnímu chování, umožňující člověku realizovat komunikační potřeby a intence, a to takovým způsobem, který je přiměřený konkrétní řečové situaci a obvyklý v daném jazykovém společenství.“¹

Také komunikativně orientované vyučování cizích jazyků se ve svých počátcích soustředilo především na mluvený projev žáků. Rozhodující byla sémantická, nikoli již formální stránka jazyka a dřívější orientaci na správnost nahradil důraz na plynulost jazykového projevu a s tím související tolerance k chybám. Dosažení stanoveného cíle napomáhalo i nové pojetí role učitele jako partnera v komunikaci, častější využívání skupinových forem práce a především komunikativně a situativně orientovaná cvičení, založená na hraní rolí.

Přibližně ve stejné době začala ruská didaktika postupně rozpracovávat myšlenku současného osvojování produktivních i receptivních řečových dovedností, a to v jejich vzájemných vztazích. To mělo přispět k překonání původně jednostranné orientace na mluvený projev žáků. Postupně také sílil požadavek na vyvážené zastoupení všech podstatných složek výuky, jazykových prostředků i řečových dovedností, v důsledku čehož se rovnocennými komunikativními cíli cizojazyčného vyučování stal nejen ústní a písemný projev žáků, ale také poslech a čtení s porozuměním.

¹ JELÍNEK, S. Vývojové proměny komunikativní orientace cizojazyčné výuky. In *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence : sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků konaného dne 30. listopadu 2000 na UK v Praze, Pedagogické fakultě*. Praha : PedF UK, 2002, s.7.

1.1 Čtení, jeho význam a vztah k ostatním složkám cizojazyčné výuky

1.1.1 Definice čtení

Zatímco německý didaktik G. Westhoff² čtení definuje výhradně z pohledu čtenáře, a to jako jeho schopnost samostatně uspokojovat touhu po informacích obsažených v cizojazyčném textu, nabízí E. Beneš³ vysvětlení z hlediska psychologických procesů, k nimž během čtení dochází. Čtení chápe jako schopnost převádět grafickou podobu jazyka ve zvukovou a zohledňuje tak pouze jednu stránku dovednosti, techniku čtení. Porozumění čtenému se věnuje až v souvislosti s osvojením dovednosti, o němž mluví pouze tehdy, je-li čtenář schopen porozumět čtenému bez překladu do mateřského jazyka. Na porozumění naopak klade důraz R. Purm. Čtení definuje jako dovednost číst cizojazyčný text a chápat jeho myšlenkový obsah, případně jako dovednost recipovat cizojazyčný písemný text s porozuměním. Z hlediska komunikace pak definici ještě dále rozvádí, když říká: „... komunikativní záměr čtoucího zpravidla nespočívá pouze v získání informace obsažené v daném textu, ale zároveň též v jejím aktivním zpracování, čímž se rozumí výběr, utřídění a porovnání určitých faktů, názorů a stanovisek, tak i v jejich zhodnocení a ocenění z hlediska příjemce příslušné informace.“⁴

Z uvedených definic vyplývá, že čtení je receptivní řečová dovednost. Na rozdíl od ústního či písemného projevu tedy nepředpokládá produktivní osvojení jazykových prostředků, je však pro něj nezbytná schopnost jazykové prostředky poznávat a chápat smysl textu. Pouze hlasité čtení vyžaduje i aktivní znalost fonetického systému příslušného cizího jazyka.

² WESTHOFF, G. *Fertigkeit Lesen*. München : Goethe - Institut, 1997, s. 165.

³ BENEŠ, E. *Metodika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1971, s. 157.

⁴ PURM, R. Čtení v cizím jazyce. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 5-6, s. 163.

1.1.2 Vztah čtení k ostatním řečovým dovednostem

V porovnání s ostatními řečovými dovednostmi je čtení považováno za nejsnazší. Není pochyb o tom, že je čtení jednodušší než produktivní řečové dovednosti, tedy ústní a písemný projev, neboť pro ně je nutné produktivní osvojení jazykových prostředků. Při použití podobného jazykového materiálu a recipování textů obdobné náročnosti je však čtení, a to i hlasité, také snazší než poslech, k němuž má ze všech řečových dovedností nejbližší. Důvodů je několik.

Zatímco při poslechu jsme nuceni přizpůsobit se tempu řeči mluvčího a naše vnímání slyšeného je značně ztíženo okolními šumy, čtenář je na okolí více méně nezávislý. Sám si volí vyhovující tempo čtení, podle potřeby se může zastavit u obtížnějších pasáží textu, případně se k nim později vrátit. Nespornou výhodou čtení je také možnost používat slovník, gramatickou nebo jinou jazykovou příručku, kterou při poslechu k dispozici nemáme. R. Purn⁵ pak k již zmíněným přednostem čtení dodává ještě zřetelnou formu tištěného grafického textu a jeho přehlednost, která čtenáři umožňuje nahlížet dopředu a předvídat pokračování textu. Získávání informace z grafického textu proto bývá nejen jednodušší, ale také rychlejší.

Z lingvodidaktického hlediska je čtení možno chápat nejen jako dílčí komunikativní cíl výuky, ale také jako důležitý prostředek k osvojování jazyka. Na rozdíl od čtení chápaného jako komunikativní cíl je však čtením - prostředkem míněno nejen čtení souvislých textů, ale i čtení jednotlivých slov, syntagmat a izolovaných vět. Podle Hendricha⁶ obecně platí, že rozvíjení jednoho druhu řečové dovednosti pozitivně ovlivňuje formování ostatních druhů řečových dovedností, a ačkoliv se pravdivost tohoto tvrzení nejvíce projevuje u vlivu poslechu na ústní vyjadřování, není ani čtení výjimkou a rozvoj ostatních řečových dovedností nepřímo podporuje. Je oporou pro poslech a důležitou přípravou pro mluvení a psaní.

Zatímco pro osvojení a rozvoj písemného projevu lze využít texty odrážející příslušné útvary běžného písemného styku, dovednost ústního projevu je možno rozvíjet na základě monologických a dialogických textů, obsažených v učebnicích, metodických či konverzačních příručkách. Zvláště hlasité čtení má svoji cenu také jako bezprostřední

⁵ PURM, R. Čtení v cizím jazyce. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 5-6, s. 163.

⁶ HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*, Praha : SPN, 1988, s. 223.

východisko pro reprodukci článků z paměti, pro přednes básní i zpěv písní, tiché čtení pak vytváří základy bezpřekladové vnitřní řeči.

Není sporu o tom, že číst se lze naučit především čtením, přesto však podobně jako čtení ovlivňuje rozvoj ostatních řečových dovedností, přispívají také poslechová cvičení, ústní a písemný projev k jeho vlastnímu rozvoji. Poslech je předpokladem a zdrojem správné výslovnosti, a tak ovlivňuje především hlasité čtení, pro něž je aktivní ovládnutí fonetického systému jazyka nezbytné.

Podobně dovednost čtení usnadňují a upevňují také produktivní řečové dovednosti. Je sice samozřejmé, že pomocí psaní a mluvení se ještě nikdo číst nenaučil, avšak přesto jejich vliv na rozvoj dovedností čtení popřít nelze. Ústní a písemná cvičení upevňují znalosti jazykových prostředků a, jak upozorňuje E. Beneš⁷, právě písemná cvičení jazykové jevy v paměti upevňují ještě výrazněji než pouhé ústní procvičení. Pevným fixováním v paměti tak výcvik v psaní přispívá také k rozvoji ostatních řečových dovedností, tedy i čtení.

Kromě již zmíněných základních řečových dovedností jsou ve čtení obsaženy také dílčí řečové dovednosti, a to především dovednost odhadu a práce se slovníkem.

1.1.3 Vztah čtení k jazykovým prostředkům

Vedle řečových dovedností je čtení velmi těsně spjata také s jazykovými prostředky, a to nejen gramatickými a lexikálními, ale také fonetickými, grafickými či ortografickými. Podobně jako u řečových dovedností čtení sice podstatnou měrou přispívá k jejich osvojování, zároveň však je na stupni znalosti jednotlivých jazykových prostředků, především slovní zásoby a gramatiky, závislé.

Vliv čtení na znalost jazykových prostředků se projevuje ve všech fázích výuky, působí pozitivně na jejich poznávání, osvojování i upevňování. Již nácvik lexikálních a gramatických jazykových prostředků začíná zpravidla tím, že se s nimi žáci setkávají v komunikativně orientovaném kontextu, prezentovaném v grafické či zvukové a následně grafické podobě. Intenzivní čtení nejen přispívá k upevňování již získaných

⁷ BENEŠ, E. *Metodika cizích jazyků*, Praha : SPN, 1971, s. 175.

lexikálních, gramatických, ortografických a v případě hlasitého čtení také fonetických návyků, ale čtenář si zároveň pohodlně a mnohdy i zábavnou formou opakuje a rozšiřuje slovní zásobu a dále poznává a receptivně si osvojuje určité nové jazykové prostředky. Nejčastěji se tak seznamuje s typickými cizojazyčnými slovními spojeními a konstrukcemi, případně syntaktickými strukturami, s nimiž se dosud nesešel. Podobně se čtenář seznamuje také s uplatňováním příslušných prostředků výstavby textu, které v daném cizím jazyce realizují jeho kohezi nebo koherenci.⁸

Čtení však přispívá nejen k osvojování, rozvoji a upevňování znalostí jazykových prostředků a řečových dovedností, ale hojnou četbou stále nových a nových cizojazyčných textů, ať už uměleckých, publicistických či odborných, si lze celkovou znalost jazyka do jisté míry udržovat, a to i tehdy, pokud jazyk aktivně používáme jen zřídka.

1.1.4 Vliv čtení na rozvoj osobnosti žáků

Kromě ovlivňování procesu osvojování, rozvíjení i upevňování znalostí jednotlivých jazykových prostředků a řečových dovedností čtení působí také na rozvoj osobnosti žáka. Podle L. Riese⁹ výcvik ve čtení textů psaných azbukou klade značné nároky na duševní činnost žáka a tím přispívá k rozvoji jeho mentálních schopností - paměti, vnímání, myšlení, pozornosti a představitosti. Svými obsahy čtení působí na rozum a city žáka, na jeho postoje, názory a přesvědčení. Zvláštní místo při tom zaujímá četba uměleckých textů.

Spolu s poslechem je čtení základním zdrojem poznání, což potvrzuje nejen již zmíněná definice G. J. Westhoffa, ale také článek J. V. Korotajeové a T. A. Sutyriové, v němž je čtení rovněž definováno především jako proces získávání informace. Toto tvrzení autorky dokládají čísla: „... около 80% информации, которая усваивается человеком в течение жизни, приобретается путём чтения, ... 25% рабочего времени

⁸ PURM, R. Čtení v cizím jazyce, *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 5-6, s. 165. Autor cituje publikaci SCARCELL, R.; OXFORD, R. *The Tapestry of Language Learning*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1992, s. 94.

различные специалисты расходуют именно на чтение, 90% информации, получаемой школьниками, так или иначе связано с процессом чтения."¹⁰ Ačkoliv je v tomto prípade vzhľadom ke zdroji pravdepodobne míněno čtení v mateřském jazyce, svým způsobem toto tvrzení platí i pro čtení v jazyce cizím.

V případě ruštiny je sice čtení textů ztíženo tím, že si žáci nejprve musí osvojit nový grafický systém v jeho tištěné i psané podobě, ale přesto je i tento cizí jazyk právě ke čtení v praktickém životě využíván nejvíce. S psaným textem jako zdrojem informace se v běžném životě setkáme daleko častěji než s mluvenou formou jazyka a příležitost k četbě cizojazyčných textů je ve srovnání s příležitostmi cizojazyčné konverzace téměř neomezená. Snad každý má v dnešní době přístup k cizojazyčným časopisům či novinám. Umělecká literatura se dá sehnat v knihovnách, případně specializovaných knihkupectvích a je možno využít také Internet. Čtení je zdrojem informací o běžném životě, reáliích, kultuře či významných osobnostech dané jazykové oblasti a má tak hodnotu vzdělávací. Zvláště v případě umělecké literatury pak má díky svému působení na žákovu osobnost i hodnotu výchovnou.

Z čistě praktického hlediska je dovednost čtení v jednom nebo více cizích jazycích nutností nejen pro vědeckého pracovníka, ale také pro pobyt v zahraničí, kde je mnohdy nutno rychle rozumět nejrůznějším nápisům a upozorněním.

⁹ RIES, L. *Didaktika ruštiny 2. Vyučování jako komunikace, součinnost a hra*. Ostrava : Pedagogická fakulta, 1987, s. 145.

¹⁰ КОРОТАЕВА, Е. В.; СУТЫРИНА, Т. А. Техника активного чтения. *Русский язык в школе*, 1999, № 1, с. 12.

1.2 Čtení z pohledu psycholingvistiky

Podle R. Purma představuje čtení stejně jako poslech s porozuměním „komplex fyziologických a psycholingvistických mikroprocesů, jež na sebe nesmírně rychle navazují, vzájemně se prolínají, v různém rozsahu i frekvenci se opakují a zpětnovazebně kontrolují.“¹¹ Většinou však z psycholingvistického hlediska bývá čtení definováno obecněji, a to jako proces vnímání písemného textu a aktivního zpracování a pochopení informace, která je v textu zakódována.

V průběhu procesu čtení je tedy možné rozlišovat dvě základní fáze. V ideálním případě obě fáze - vnímání grafického textu (fáze senzorická) i chápání informací z textu (fáze intelektuální) - probíhají téměř současně. Jsou však také situace, kdy k současnému vnímání a porozumění nedochází. Důvodem může být nesoustředěnost čtenáře, nedostatečná znalost jazykových prostředků či obsahová nepřiměřenost textu.

Kromě zmíněného rozložení čtení na dvě základní fáze je možné také jeho detailnější členění na čtyři dílčí fáze: percepci textu, asimilativní doplňování, identifikaci jazykových prostředků a interpretaci.

Percepce neboli zrakové vnímání grafického textu probíhá tak, že čtenář vždy na kratičkou dobu fixuje svůj zrak na určitý úsek řádku a přitom zachytí větší nebo menší počet grafických signálů. Poté jeho zrak přeskočí na jiný úsek textu a dojde k další fixaci. Jak velké množství grafických signálů přitom čtenář zachytí a jak dlouho jednotlivé fixace trvají, záleží na vyspělosti čtenáře a na obtížnosti textu. Obecně platí: čím je čtenář zběhlejší, tím větší má čtecí pole, tj. zachytí větší množství grafických signálů během jedné fixace.

U zkušenějšího čtenáře se fixace zároveň zkracují a jen zřídka u něj dochází k regresivním pohybům očí. Znamená to, že vyspělejší čtenář většinou nemá takovou potřebu zastavovat se a vracet se k místům, která již jednou percipoval, ale úplně nepochopil. Naopak pro čtenáře-začátečníka jsou regresivní pohyby očí mnohdy nutností.

Podobně je zběhlosti čtenáře nepřímou úměrnou výskyt skryté artikulace při tichém čtení.¹² Zatímco při čtení v mateřském jazyce nebo při čtení snadného cizojazyčného

¹¹ PURM, R. Čtení v cizím jazyce. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 5-6, s. 165.

¹² HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988, s. 225. Autor odkazuje na výsledky pokusů A. N. Sokolova.

textu k vnitřnímu prohovořování nedochází vůbec nebo jen velmi zřídka a pokročilí čtenáři se k němu uchylují jen tam, kde jsou obtížnější místa nebo formulace, které si chtějí zapamatovat, u čtenářů-začátečnicků se skrytá artikulace vyskytuje velmi často. Podle J. Hendricha¹³ lze dokonce u začátečnicků pozorovat více či méně zřetelné pohyby rtů.

Druhá fáze čtení, fáze asimilativního doplňování, je možná jen při velmi dobré znalosti jazyka. Spočívá v tom, že při čtení nevnímáme všechny grafické signály stejně. Jak píše J. Veselý¹⁴, jsou při fixaci očí na řádku maximálně jasně vnímány jen 3-4 grafémy. Sousední grafémy se na sítnici čtenáře odrážejí méně jasně a zvláště při čtení delších slov jsou i z těchto grafických signálů vnímány jen některé. Ostatní grafémy pak čtenář asimilativně doplňuje, a to na základě znalosti cizího jazyka a na základě kontextu, v němž se dané slovo vyskytuje. S tím souvisí i to, že čtenář chápe správně i špatně napsaná slova, slova neúplná či v případě ručně psaných textů slova nečitelná.

Třetí fáze procesu čtení je označována jako identifikace a spočívá v tom, že čtenář poznává jazykové prostředky, především lexikální a gramatické, z nichž je text vytvořen. Zároveň s tím si čtenář uvědomuje význam daných jazykových jevů a jejich gramatickou funkci v textu. Velmi důležitá je zde také správná orientace v syntaktických vztazích.

Poslední fáze, interpretace, je z celého procesu čtení nejdůležitější, neboť jejím cílem je pochopení smyslu čteného textu. Ačkoliv je interpretace z velké části závislá na čtenářově schopnosti správně identifikovat a pochopit význam jazykových prostředků, jsou pro správné pochopení smyslu textu podstatné také další faktory. Především se jedná o čtenářovu celkovou znalost jazyka, jeho vztah k tématu, čtecí návyky, schopnost předvídat pokračování textu nebo stupeň soustředění, které čtenáři pochopení smyslu textu mohou usnadnit.

¹³ HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988, s. 225.

¹⁴ VESELÝ, J. Psycholingvistický aspekt čtení v cizím jazyce. *Cizí jazyky*, 1981/82, roč.25, č. 2, s. 57.

1.3 Požadavky na dovednost čtení

Jak již bylo zmíněno, je proces čtení z hlediska psycholingvistiky možno zjednodušeně rozdělit na fázi vnímání textu a fázi pochopení textu. Od nich se odvíjí také požadavky na dovednost čtení, neboť žáci by si měli postupně osvojit nejen techniku čtení, tj. měli by dokázat číst cizojazyčný text správně, plynule, přiměřeně rychle a v neposlední řadě také výrazně, ale zároveň by si měli osvojit i cílovou dovednost čtení s porozuměním. L. Ries tento konečný cíl osvojování dovednosti čtení formuluje jako „schopnost číst a chápat jazykové projevy ve všech základních sférách písemného dorozumívání. Podle povahy a cíle, s nímž čtenář k textu přistupuje, si má umět volit způsob čtení. Má být schopen adekvátně interpretovat komunikativní záměr autora a podle potřeby zpracovat informace, které čtením získal.“¹⁵ Osvojování dovednosti čtení však má i své dílčí cíle, stanovené pro jednotlivé etapy výuky jazyka učebními osnovami.

Také při osvojování dovednosti čtení bychom měli postupovat od jednoduchého k složitějšímu, což se projevuje i v požadavcích na úroveň dovednosti čtení v jednotlivých fázích osvojování jazyka. Zatímco učební osnovy pro základní školy po žácích prvního stupně požadují pouze dovednost číst nahlas plynule a foneticky správně jednoduché audioorálně připravené texty, číst potichu jednoduché texty obsahující především známé jazykové prostředky, vybrat z jednoduchého textu základní informace a při četbě používat abecední slovník z učebnice, nároky na starší žáky jsou podstatně vyšší.

Žáci druhého stupně by měli být schopni číst tiše i nahlas různorodé učebnicové texty i přiměřeně adaptované i neadaptované autentické texty (návody, prospekty, inzeráty) včetně jednodušších textů uměleckých a odborných. Požadována je nejen schopnost orientovat se v těchto druzích textů, obsahujících i několik neznámých výrazů, ale i schopnost vyhledat v textu odpovědi na otázky. Zvyšují se také nároky na dílčí dovednosti žáků. Na druhém stupni by již žáci měli být schopni uplatňovat logický odhad neznámých výrazů a při čtení používat nejen slovník v učebnici, ale především běžné překladové a výkladové slovníky či informativní literaturu, jako jsou gramatické příručky

¹⁵ RIES, L. *Didaktika ruštiny 2. Vyučování jako komunikace, součinnost a hra*. Ostrava : Pedagogická fakulta, 1987, s. 145.

nebo encyklopedie.

Porovnáme-li nároky na žáky druhého stupně s učebními osnovami pro výuku prvního cizího jazyka na gymnáziu či střední odborné škole, nezbyvá než konstatovat, že jsou jejich požadavky velmi podobné.

Osnovy pro výuku prvního cizího jazyka předpokládají, že si žáci ze základních škol přinesou dovednost rozumět jednoduchým textům obsahujícím i nízké procento (cca 3%) neznámých výrazů, jejichž význam lze snadno odhadnout z kontextu či situace¹⁶. Proto se v případě prvního cizího jazyka tolik nejedná o osvojování dovednosti čtení, ale především o její rozvíjení.

Jako výstupní úroveň dovednosti čtení s porozuměním osnovy předpokládají, že by žáci čtený cizojazyčný text měli chápat z hlediska jeho obsahu i z hlediska komunikačního záměru pisatele. V souladu s charakterem textu a účelem čtení by žáci měli mít osvojeny různé strategie čtení (orientační, informativní, studijní) a s pomocí kontextu i získaných znalostí o slovtvorbě a struktuře jazyka by měli umět využívat logického odhadu neznámých slov, slovních spojení či gramatických tvarů. Samozřejmostí by pro žáky mělo být účelné a pohotové používání různých druhů překladových a výkladových slovníků, encyklopedií i jiných dostupných informativních příruček.

Stejným způsobem jsou v učebních osnovách stanoveny také cíle osvojování dovednosti čtení v ruštině. Protože však je v současné době výuka ruštiny i jako druhého cizího jazyka na základních školách spíše výjimkou, přicházejí žáci na střední školu bez předchozí znalosti jazyka a pro osvojení dovednosti čtení v ruštině jsou proto v současné době směrodatné především požadavky učebních osnov pro výuku druhého cizího jazyka.

Stejně jako v případě prvního cizího jazyka se od žáků očekává osvojení, postupné rozvíjení a schopnost používání různých strategií čtení, především čtení orientačního, informativního a studijního. Předpokládá se také, že žáci umí číst s porozuměním přiměřeně náročné autentické texty, a to nejen texty všeobecné a populárně vědecké, ale i jednoduché texty umělecké. Především v případě středních odborných škol je požadováno také porozumění odborným textům souvisejícím se zaměřením žáka a textům firemní literatury (obchodní korespondenci, reklamním a nabídkovým prospektům, pracovním

¹⁶ Učební osnovy gymnázia s návazností na základní školu a nižší ročníky šestiletých, sedmiletých a osmiletých gymnázií, s. 8.

návodům...), I v textech obsahujících malé množství neznámých výrazů¹⁷ by žáci měli umět určit téma textu, vyhledat jeho hlavní myšlenky a rozlišit podstatné a méně podstatné informace. Také u druhého cizího jazyka osnovy předpokládají dovednost odhadovat na základě kontextu významy neznámých výrazů a při čtení využívat běžné dvojjazyčné překladové slovníky, slovníky výkladové a u středních odborných škol i slovníky odborné.

V praxi se cesta k dosažení konečného komunikativního cíle čtení řídí již zmíněnou zásadou postupnosti. Začíná se tedy osvojováním techniky čtení. V případě ruštiny je její osvojování ztíženo odlišným grafickým systémem jazyka a probíhá tak pomaleji než u jiných cizích jazyků.

Na rozdíl od němčiny či angličtiny probíhá osvojování techniky čtení v ruštině ve dvou fázích. Nejprve si žáci osvojují čtení jednotlivých písmen a teprve později, když se seznámili se všemi písmeny azbuky, přichází na řadu nácvik čtení nejprve tištěných a postupně také psaných slov, slovních spojení a vět, které byly již dříve osvojeny ústně. U hlasitého čtení se přitom dbá na fonetickou úroveň čtení, především na správnou výslovnost hlásek, na redukci, přízvukování a intonaci. Již v počátečním vyučování by žáci měli zvládnout techniku hlasitého i tichého čtení textu v azbuce tak, aby rozuměli jednotlivým větám a uměle sestaveným, adaptovaným a snadným původním projevům. Proto by žáci měli být i při čtení krátkých textů vedeni nejen k odhadu významu neznámých slov, ale i k určování a pochopení hlavní myšlenky textu.

V souvislosti s tím, jak si žáci osvojují nové jazykové prostředky, stává se pro ně čtení jednodušším, technika se zdokonaluje a čtení se zároveň zrychluje. Při hlasitém čtení je sice stále kladen důraz na jeho fonetickou správnost, ovšem požadováno je již také výrazné čtení. Žáci si osvojují informativní čtení a seznamují se se čtením selektivním a orientačním. Texty určené ke čtení se pomalu prodlužují a stále větší význam je přikládán samostatnému, především domácímu čtení. Uměle vytvořené texty jsou častěji nahrazovány adaptovanými autentickými texty běžně dorozumivacího stylu, texty populárně naučnými, uměleckými či publicistickými. Podle druhu čtení jsou žáci vedeni k celkovému či detailnímu pochopení textu. Učí se dělit text na smysluplné celky a vyhledávají v něm důležité informace. Zdokonalovat by se měla také dovednost odhadu

¹⁷ Učební osnovy předmětu cizí jazyk pro studijní obory SOŠ a SOU v této souvislosti mluví o neznámém jazykovém materiálu v rozsahu přibližně 7 %.

významu neznámých výrazů a práce se středně velkým překladovým slovníkem.

U pokročilých žáků dochází k prohlubování dovednosti informativního, selektivního a orientačního čtení, diferencovaně je možné osvojování kurzorického čtení. Nově jsou žáci vedeni k postupnému zvládnutí techniky rychlého čtení. Do výuky by již měly být zařazovány převážně autentické texty všech funkčně stylových oblastí, tedy nejen různorodé všeobecně orientované texty, ale hojně by měly být využívány také novinové a časopisové články, méně obtížné umělecké texty a texty vztahující se k tematice jiných vyučovacích předmětů. Především na odborných školách by měl být hojně zastoupen také odborný styl, a to nejen populárně naučnými texty, ale i přiměřeně obtížnými texty z oboru odpovídajícímu odbornému zaměření školy. Na těchto textech by si žáci měli prohlubovat dovednost odhadu, dovednost práce se slovníkem již nejen překladovým, ale podle typu školy i výkladovým a odborným, jakož i dovednost členění textu na menší obsahové jednotky, vyhledávání hlavních myšlenek a informací, případně sestavování osnovy. Zároveň by žáci měli být postupně vedeni k tomu, aby se podle druhu textu a cíle čtení dokázali rozhodnout pro správnou strategii čtení. Osvojit by si měli také adekvátní techniku zpracování informací obsažených v textu a jejich interpretaci. Tím se přiblíží dosažení komunikativního cíle osvojování dovednosti čtení, jak je definován v úvodu této kapitoly.

1.4 Texty

Pro osvojování dovednosti čtení je důležitý správný výběr textů. Základ samozřejmě tvoří texty obsažené v učebnici, a to nejen texty výchozí, ale i texty doplňkové.

Výchozí texty jsou většinou uměle vytvořené, slouží především prezentaci nových gramatických a lexikálních jazykových prostředků určených k aktivnímu osvojení a jsou i východiskem k jejich nácviku. Ačkoliv je i výchozí texty možné použít pro nácvik řečových dovedností, jsou na jejich osvojování a rozvoj zaměřeny především texty doplňkové. Tyto většinou adaptované a především v pokročilejší fázi výuky mnohdy i autentické texty, jsou vhodným materiálem ke čtení a využít se dají také k memorování, dramatinaci i ústní a písemné reprodukci. Na rozdíl od výchozích textů neobsahují doplňkové texty nový jazykový materiál, jež by si žáci měli aktivně osvojit, ale naopak slouží k zopakování již osvojených jazykových jevů. Pokud se však v doplňkovém textu nový jazykový materiál objeví, bývá většinou vysvětlen v poznámkách anebo, jak píše E. Beneš¹⁸, texty nové jevy uvádějí, aby si žáci rozvíjeli schopnost odhadu významu neznámých výrazů a aby si procvičili práci se slovníkem.

Aby však žáci dosáhli co nejvyšší úrovně dovednosti čtení, potřebují dostatečné množství různorodých textů. Zdaleka proto nestačí využívat pouze texty, jež nabízí učebnice, a to ani tehdy, pokud učebnice vedle omezeného množství výchozích textů obsahuje i větší počet doplňkových textů včetně textů publicistických, odborných a uměleckých. I tyto texty totiž mohou obsahovat neúplné nebo dokonce již neplatné informace a učiteli tak nezbývá nic jiného, než se poohlédnout po jiném textu, jímž by podle jeho mínění nevhodný text nahradil, a případně ho upravit, zkrátit či zjednodušit.

1.4.1 Výběr mimoučebnicových textů

Při výběru mimoučebnicových textů je důležité volit takové texty, které jsou komunikativně využitelné v praxi a které svým obsahem i jazykem odpovídají věku, znalostem a zájmům žáků.

Z hlediska obsahu je prvořadé volit takové texty, které žáky zaujmou, neboť

obsahově přitažlivé texty mohou pokročilejším žákům do jisté míry pomoci vyrovnat se s nedostatečnou znalostí jazyka, během čtení se od ní odpoutat a překonat ji. Není tedy nutné volit vždy jen všeobecně zaměřené texty, které se vztahují k probíraným tematickým okruhům, ale vhodné je pracovat také s texty zpracovávajícími aktuální témata či s texty, které se svým obsahem týkají ostatních vyučovacích předmětů. Jak navrhuje I. Lavenau¹⁹, v případě pokročilejších žáků je čas od času možno využít i texty, jež navrhnou sami žáci, tedy texty, jež si sami najdou a přinesou do vyučování.

Ze všech textů by žáci měli čerpat nové, pro ně nejen zajímavé, ale zároveň v praxi využitelné informace. Texty by žákům měly dávat možnost řešit na jejich základě komunikativní situace, měly by obsahovat problém, při jehož řešení jsou žáci nuceni vyjadřovat vlastní názory a postoje. V neposlední řadě by texty měly přiměřeně věku a jazykovým schopnostem žáků seznamovat s aktuální situací, kulturou a reáliemi země studovaného jazyka. V počáteční fázi osvojování dovednosti čtení by tedy texty měly obsahovat alespoň cizojazyčná osobní a vlastní jména, díky nimž texty získají nádech cizího prostředí. Brzy je možno na základě textů upozorňovat na typické zvláštnosti každodenního života včetně zvyků, tradic a slavností. U jazykově pokročilejších žáků pak již nic nestojí v cestě postupnému seznamování s významnými osobnostmi, městy a jejich památkami či důležitými historickými událostmi. Cizojazyčné texty však mohou být také zdrojem informací o literatuře, hudbě, výtvarném umění, architektuře, divadle a filmu.

Vedle obsahové stránky je důležitým kritériem pro posuzování obtížnosti textu, a tudíž i pro výběr doplňujících materiálů také jazyková stránka textu. Jelikož je jedním ze základních předpokladů úspěšného čtení dostatečně rozsáhlá slovní zásoba²⁰, je pro posouzení obtížnosti textu rozhodující právě jeho lexikální stránka. Můžeme při tom vycházet z klasifikace textů, již na základě podílu různých slov na celkovém počtu slov textu a na základě podílu nových slov na celkovém počtu různých slov navrhuje I.

¹⁸ BENEŠ, E. *Metodika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1971, s. 161.

¹⁹ LAVENAU, I. *Sach- und Fachtexte im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. Munchen : Goethe - Institut, 1985, s. 108.

²⁰ Ačkoliv se autoři didaktických příruček i krátkých odborných článků vesměs shodují, že pro úspěšné čtení je nutná dostatečná slovní zásoba, jejich požadavky na čtenářův slovník jsou odlišné. L. Ries v této souvislosti uvádí, že pro čtení v cizím jazyce má čtenář ovládat od 2500 slov výše, E. Beneš v případě beletristických textů stanovuje jako dolní hranici znalost alespoň 3500 slov. Podle článku R. Perclové čtenář pro běžné plynulé čtení potřebuje znát 2000 až 7000 slov. Ještě vyšší čísla uvádí J. Hendrich. Podle něj výsledky průzkumů ukazují, že je ke čtení běžných cizojazyčných textů nutná znalost 8000-10000 slov.

Tab. 1: Obtížnost textu z hlediska použité slovní zásoby (l. Wolterová)

Text	lehký	středně těžký	těžký
Podíl různých slov na celkovém počtu slov	40-60%	50-70%	60-80%
Podíl nových slov na různých slovech	0-20%	20-30%	30-40%

Aby byl výcvik ve čtení efektivní, měla by se při něm slovní zásoba postupně rozšiřovat a zároveň by si ji žáci měli čtením dostatečného množství textů upevňovat. Zvolené texty proto nesmějí nových výrazů obsahovat příliš mnoho ani příliš málo. Pokud by totiž texty neznámých výrazů obsahovaly příliš mnoho, žáky by velmi pravděpodobně od čtení odradily. V případě, že by je však žáci přeci jen četli, četli by příliš pomalu, textů by přečetli málo a jejich celkový smysl by jim kvůli příliš častému vyhledávání ve slovníku unikal. Pokud by texty nových výrazů naopak obsahovaly příliš málo, žáci by jich sice přečetli hodně, ale slovní zásobu by si tím příliš nerozšířili. Svoji obtížností z hlediska slovní zásoby je tak podle Kondratějevové²² optimální takový text, v němž podíl neznámých výrazů tvoří 4 - 4,5% všech slov.

V případě ruštiny je sice porozumění čtenému částečně ulehčeno tím, že se relativně velké množství výrazů podobá češtině, případně se s ní dokonce shoduje, na druhé straně však také ruské texty obsahují frazeologismy, ustálená spojení či mezijazyková rusko-česká homonyma, jež mohou pochopení obsahu textu zkomplikovat. Proto i porozumění ruským textům závisí především na rozsahu receptivního slovníku čtenáře.

Ačkoliv je při posuzování jazyka textu důležitější jeho lexikální stránka, je třeba zohlednit také gramatické jevy, jež se v textu objevují. Je sice samozřejmé, že se ani při sebepečlivějším výběru doplňujících materiálů neznámým jevům vyhnout nelze, ale i přesto je třeba dbát na to, aby texty obsahovaly především známý gramatický materiál a nové gramatické jevy, ať už morfologické či syntaktické, aby se v nich objevovaly jen v omezeném množství, které nebrání pochopení smyslu textu.

Také z tohoto hlediska jsou ruské texty pro české studenty jednodušší než texty německé či anglické. Ruština jako příbuzný jazyk je pro čtení svou gramatikou snadná a

²¹ BENEŠ, E. *Metodika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1971, s. 171.

²² BENEŠ, E. *Metodika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1971, s. 171.

význam neznámých gramatických jevů je na základě porovnání s češtinou odvoditelný. Jak píše L. Ries²³, český čtenář v kontextu pochopí většinu jmenných i slovesných tvarů. Porozumění textu napomáhá také podobnost českých a ruských syntaktických konstrukcí, i když zde se již úskalí objevují, a to především u jednočlenných vět, v jejich jmenném charakteru a pořádku slov v nich. Potíže při porozumění ruským textům mohou působit také podřadná souvětí či přechodníky.

Z hlediska jazykově slohové stránky textu by materiály určené ke čtení měly odrážet lexikální, gramatické i stylistické rozdíly mezi ústním a písemným projevem. Toho lze dosáhnout tehdy, budou-li žáci číst texty různorodé. V četbě žáků by proto měly být zastoupeny texty monologické i dialogické, texty dějové i popisné. Také z hlediska funkčních stylů je třeba využívat nejen texty umělecké, ale také žákům tematicky blízké texty publicistické, případně odborné.

Právě s ukázkami textů uměleckého stylu se žáci setkávají od samého počátku cizojazyčné výuky, i když to často bývá především formou jednoduchých a uměle vytvořených básniček, říkanek či písniček, které nabízí učebnice. Teprve v pokročilejší fázi výuky přicházejí na řadu bajky, pohádky, krátké příběhy, povídky, případně jednodušší úryvky z beletrie. Podle R. Hříbkové je přitom umělecké texty vhodné zařazovat již od třetího roku studia, protože poskytují „velké možnosti hlubšího poznání cizojazyčné fonetiky, jež poskytuje zejména básnický text, dále poznání typologie obrazného myšlení a vyjadřování, které jsou v každém národním jazyce odlišné, a zejména pak poznání filozofických a estetických hodnot, které literatura vytvořená ve studovaném jazyce přináší do fondu světové kultury.“²⁴

Stejně důležité je naučit žáky pracovat také s jím tematicky blízkými texty publicistickými, protože právě slohově pestré novinové a časopisové články žákům nejlépe zprostředkují současný jazyk a aktuální informace o životě v zemi studovaného jazyka a učitelé umožní práci s texty nejrůznějších žánrů. Vedle běžných útvarů uměleckého stylu, popisu a vypravování se tak i v cizojazyčném vyučování mohou objevit autentické inzeráty, reklamy, krátké zprávy, oznámení, rozhovory, úvahy, ale také charakteristika, životopis a na pokročilé úrovni i fejeton a reportáž.

²³ RIES, L. *Didaktika ruštiny 2. Komunikace, součinnost a hra*. Ostrava : Pedagogická fakulta, 1987, s. 153.

²⁴ HRÍBKOVÁ, R. Umělecký text na hodinách ruského a jiného cizího jazyka. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 5-6, s. 197.

1.5 Formování komunikativní kompetence ve čtení a práce s texty

Dostatečné množství vhodně zvolených obsahově i stylisticky různorodých textů je jen jednou z podmínek získání komunikativní kompetence ve čtení. Již bylo sice zmíněno, že číst se naučíme především čtením, ovšem čtení jako řečová dovednost se rozvíjí také prostřednictvím různorodých cvičení. Nejedná se pouze o vlastní řečová cvičení, jež jsou přímo zaměřena na rozvoj dovednosti čtení, ale dovednost čtení s porozuměním se rozvíjí i prostřednictvím cvičení průpravných. Jako průpravná cvičení lze přitom chápat především cvičení na osvojení techniky čtení a cvičení rozvíjející dovednost odhadu a dovednost práce se slovníkem.

1.5.1 Průpravná cvičení

1.5.1.1 Technika čtení

Naučit žáka techniku čtení znamená naučit ho asociovat grafickou podobu slova s podobou zvukovou, a proto formování správné techniky čtení slouží nejprve cvičení zaměřená na rozlišování osvojovaných písmen azbuky. Od těchto cvičení, jejichž obsahem je čtení jednotlivých písmen a slabik, je však nutno rychle přejít ke čtení slov, slovních spojení a následně celých vět. Z hlediska formy je pro nácvik techniky čtení prvořadé čtení hlasité, a to individuální a u mladších žáků i sborové, neboť právě hlasitým čtením si žáci upevňují artikulační a intonační návyky. Již v počáteční fázi výuky je však také potřeba zatím převládající hlasité čtení kombinovat s tichým čtením orientovaným na obecné pochopení obsahu textu.

1.5.1.2 Dovednost odhadu

Právě pro porozumění obsahu textu je pro žáky důležitá dovednost odhadu. I když se tato dovednost u jazykově nadaných žáků může vyvíjet spontánně, je ji nutno již od

počátků výuky cizího jazyka rozvíjet také cíleně a systematicky. Jak píše J. Veselý²⁵, u mladších žáků se formou speciálních cvičení doporučuje rozvíjet především odhad na mezijazykové bázi, v případě ruštiny tedy odhad založený hlavně na shodách s mateřským jazykem žáků, a částečně také odhad významu příbuzných slov, tedy odhad vnitrojazykový. Ve vyšších ročnících je třeba věnovat pozornost i kontextovému odhadu. R. Purm v této souvislosti upozorňuje, že nezbytnou součástí procesu osvojování dovednosti odhadu by mělo být také nacvičení způsobu, jak by žáci při čtení na neznámá slova v cizojazyčném textu měli reagovat. Osvojit by si měli taktiku „odhadni, vynech, vyhledej ve slovníku“, kterou R. Purm podrobněji vysvětluje pomocí následujících tří instrukcí:

1. Pokus se odhadnout význam neznámého slova.
2. Není-li to možné, vynech ho a snaž se bez něho porozumět celkovému obsahu příslušné věty, eventuelně odstavce.
3. Není-li to možné, informuj se o významu slova ve slovníku.²⁶

Právě dovednost samostatně odhadnout význam neznámých výrazů je pro žáky důležitá také z hlediska jejich dlouhodobého zapamatování. Je totiž dokázáno, že si déle a lépe pamatujeme slova, na jejichž význam jsme museli přijít sami, než ta, jejichž význam jsme si vyhledali ve slovníku, nebo ta, která nám byla vysvětlena opisem.²⁷

1.5.1.3 Dovednost práce se slovníkem

Posledním typem průpravných cvičení nutných pro formování komunikativní kompetence ve čtení jsou cvičení zaměřená na osvojení dovednosti práce se slovníkem. Podobně jako dovednost jazykového odhadu by také tato dovednost měla být systematicky a cíleně rozvíjena od počátků cizojazyčné výuky, i když vyhledávání významu neznámých výrazů ve slovníku by mělo být tím posledním, na co se žák při čtení cizojazyčných textů může spolehnout, a žák by slovník měl považovat

²⁵ VESELÝ, J. Развитие умения догадки. In PURM, R.; JELÍNEK, S.; VESELÝ, J. *Didaktika ruského jazyka*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1997, s. 120.

²⁶ PURM, R. Formování komunikativní kompetence ve čtení cizojazyčných textů. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 5-6, s. 254.

„predovšetkým za kontrolnú inštanciu, keď si nie istý, či si význam správne rozlúštil.“²⁸

Pro správné a rýchle používaní cizojazyčného slovníku by měly být splněny tři základní předpoklady. Jsou jimi schopnost žáků určit základní tvar slova, schopnost orientovat se v slovníkovém hesle a v případě ruštiny a vyhledávání v rusko-českém slovníku také znalost pořadí písmen v ruské abecedě. Proto je také speciální cvičení orientovaná na práci se slovníkem možno rozdělit na tři skupiny cvičení, jež tyto dovednosti rozvíjejí.

Cvičení zaměřená na osvojení pořadí písmen v ruské abecedě spočívají především ve vyjmenovávání azbuky od určeného písmene, v určování pořadí písmen v abecedě, v seřazování jednotlivých písmen azbuky nebo celých slov v abecedním pořádku a ve vyhledávání výrazů v rusko-českém slovníku s důrazem na rychlost.

Cvičení zaměřená na určování základních tvarů vybraných výrazů zahrnují například určování 1. pádu podstatných jmen, prvního stupně přídavných jmen či infinitivu produktivních i neproduktivních sloves, jež se vyskytují v textu.

Poslední skupina speciálních slovníkových cvičení má rozvíjet schopnost orientace žáků ve slovníkovém hesle. Učitel by tedy prostřednictvím těchto cvičení měl žákům vysvětlit strukturu slovníkového hesla a na konkrétních příkladech jim ukázat, jaké informace lze z odpovídajícího slovníkového hesla vyčíst.

Praktická cvičení většinou nejsou tolik zaměřena na získávání lingvistických informací o výrazu, ale naopak mají rozvíjet schopnost žáků vybrat správný český ekvivalent ruského slova či slovního spojení a naopak. Nejčastěji žáci na základě odpovídajícího kontextu vybírají správný ekvivalent polysemických či homonymních výrazů, určují významy rusko-českých homonym, rozhodují o použití synonymických výrazů, případně překládají věty obsahující homonyma nebo polysemické výrazy v různých významech.

Podobně jako dovednost odhadu však lze také dovednost práce se slovníkem rozvíjet formou komplexních cvičení.

Na rozdíl od speciálních slovníkových cvičení, která se většinou týkají práce

²⁷ WESTHOFF, G. *Fertigkeit Lesen*. München : Goethe - Institut, 1997, s. 44.

²⁸ ŠTOURAC, V. Čítanie s bezprostredným porozumením jako vyučovaci cieľ'. *Cizí jazyky*, 1997/98, roč. 41, č. 1-2, s. 18. Autor zde odkazuje na publikaci LÖSCHMANN, M. *Effiziente Wortschatzarbeit*. Frankfurt am Main : Verlag Peter Lan, 1993, s. 74.

s jednotlivými slovy a slovními spojeními a jejichž cílem je osvojení základních dovedností nutných pro správné a rychlé používání slovníku, spočívají komplexní cvičení ve využití práce se slovníkem při čtení souvislého textu. Žáci při nich mají za úkol najít v rusko-českém slovníku české ekvivalenty slov vyznačených v textu, jindy hledají ekvivalenty všech jim neznámých slov, případně neznámých slov, jejichž pochopení je nezbytné pro vyhledání hlavních myšlenek textu. Podobně žáci pracují také s česko-ruským slovníkem. Při práci s českým textem v něm vyhledávají všechny jim neznámé výrazy, které jsou určené pro překlad do ruštiny, jindy s jeho pomocí překládají neznámé výrazy, jejichž využití je nutné, aby v ruštině mohli vyjádřit základní informace obsažené v textu.

1.5.2 Cvičení k vlastnímu textu

Zmíněná průpravná cvičení formování komunikativní kompetence sice podporují, avšak rozhodující jsou pro ni vlastní čtecí²⁹ cvičení. Tato cvičení se již vztahují ke konkrétnímu komunikativně orientovanému textu a spočívají v nácviku informativního, studijního a orientačního čtení, neboť právě především nácvikem příslušných druhů reálného čtení se čtení rozvíjí jako komunikativní dovednost. Nácvik a rozvíjení čtení jako řečové dovednosti přitom při vyučování cizích jazyků zpravidla probíhá ve třech fázích, jež zahrnují přípravu na čtení, vlastní čtení a nakonec kontrolu porozumění textu a využití čtení. Také vlastní čtecí cvičení proto mohou být z hlediska práce s textem rozdělena na tři skupiny: cvičení předtextová, textová a potextová.

1.5.2.1 Předtextová cvičení

Cílem přípravy na čtení je uvést žáky do tématu textu a vzbudit v nich zájem o jeho přečtení. Motivační funkci plní také cvičení zaměřená na „minimalizaci překážek, které by mohly žákům velmi ztížit, nebo dokonce znemožnit správné porozumění obsahu

²⁹ Pojem „čtecí cvičení“ je převzat z článku PURM, R. Formování komunikativní kompetence ve čtení cizojazyčných textů. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 7-8, s. 252, v němž ho autor používá pro označení řečových cvičení zaměřených na čtení.

textu.³⁰ V rámci předtextových cvičení tak dochází k jazykovému, především lexikálnímu přiblížení textu - žáci shromažďují tematickou slovní zásobu a seznamují se s významy těch klíčových slov v textu, která si dosud neosvojili a u nichž lze předpokládat, že jim většina žáků neporozumí nebo že je pochopí nesprávně. Mezi předtextovými cvičeními tak jsou často zastoupena i cvičení na odhad a cvičení na práci se slovníkem. Využít lze i výběrový překlad.

Abychom žákům přiblížili obsahovou stránku textu, můžeme před vlastním čtením pracovat s ilustracemi k textu a vyvozovat informace o jeho obsahu z nadpisu, tabulek či diagramů. Dále mohou žáci vymýšlet otázky k tématu či stanovovat hypotézy k textu, jejichž správnost si ověří čtením. Jazykově zdatnější žáci si mohou nejen představovat, jak by sami psali text na dané téma, ale na základě fotografie, titulku z novin nebo zadaných klíčových slov se mohou pokusit navrhnout svou vlastní verzi textu, již porovnájí s originálem. Často bývá pro uvedení tématu využíváno také shrnutí žákům známých, a proto pro ně nezajímavých informací. Jak však uvádí R. Perclová³¹, uvedení tématu je možné i položením otázky „*Co o tématu nevíte?*“, jež aktivně zapojí všechny žáky a donutí je o tématu přemýšlet.

1.5.2.2 Textová cvičení

Během vlastního čtení textu žáci řeší především receptivně orientované úkoly, jako je vyhledávání a podtrhávání požadovaných informací, jejich vypisování a zanášení do grafů a tabulek. Úkoly jsou většinou zaměřené na informativní, studijní, případně orientační čtení a žáci by se při nich měli naučit uplatňovat odpovídající strategie vedoucí k jejich vyřešení. Podle R. Purma je proto čas od času vhodné formulovat zadání k textu tak, aby žáky vedlo nejen k orientačnímu čtení daného textu, ale zároveň i k studijnímu čtení některých jeho pasáží, neboť tím se žáci naučí číst racionálně a podle potřeby přecházet od jedné strategie čtení k druhé. V případě, že žáci mají při čtení textu plnit pouze úkoly zaměřené na orientační nebo informativní čtení, které se svojí podstatou řadí k rychlému čtení, je pro vyřešení úkolů třeba stanovit časový limit.

³⁰ PURM, R. Formování komunikativní kompetence ve čtení cizojazyčných textů. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 7-8, s. 256.

1.5.2.3 Potextová cvičení

Po přečtení textu následuje jako třetí fáze nácviku čtení kontrola porozumění textu, již lze provádět formou nejrůznějších potextových cvičení. Každé cvičení by přitom, stejně jako cvičení předtextová či textová, mělo mít jasně a jednoznačně formulované zadání, vždy by mělo odpovídat věku a intelektové úrovni žáků, stupni osvojení cizího jazyka, charakteru textu a mělo by být v souladu „s požadavky na rozsah a hloubku informace získané z textu zformulovanými v instrukci ke čtení.“³¹ Mělo by tedy odpovídat cíli, s nímž žáci text četli. I. Lavenau³³ tyto požadavky na cvičení ke čtení ještě rozšiřuje o požadavek písemné formulace zadání, což však například při volném vypravování obsahu textu není nutné.

Nejčastěji se kontrola porozumění textu prování tak, že žáci ústní nebo písemnou formou reagují na otázky k textu. Hojně se k tomu využívají zjišťovací otázky či stručné doplňovací otázky typu *kdo?*, *kdy?*, *kde?*, *co?*. Rozšířenou formou kontroly porozumění je také vyhledávání odpovědí v textu nebo volba správné odpovědi na otázku z několika nabídnutých variant, ale možné jsou také volné odpovědi i odpovědi stručně reprodukcující obsah textu. Pokud jejich využitelnost ve výuce porovnáme s ostatními typy potextových cvičení, představují odpovědi na otázky vztahující se k obsahu textu nejrozšířenější, v počáteční výuce pravděpodobně nejjednodušší, a snad proto ve výuce obecně nejčastěji využívaný typ cvičení na kontrolu porozumění. Podle G. Westhoffa³⁴ však tento typ cvičení pro kontrolu porozumění není vhodný a ani k rozvoji komunikativní kompetence ve čtení prý zmíněná cvičení příliš nevedou. Sám G. Westhoff toto tvrzení vysvětluje slovy: „... wer häufig Fragen beantworten muss, lernt vor allem eins: Fragen beantworten! Außerdem entwickelt er ein Gespür dafür, was derjenige, der die Fragen stellt, gerne hören möchte. Aus Forschungsergebnissen geht u.a. hervor, dass sich die mentalen Aktivitäten von Lernenden bei der Übungsform inhaltsbezogene

³¹ PERCLOVÁ, R. Čtení s porozuměním - interakční proces. *Cizí jazyky*, 1996/97, roč. 40, č. 3-4, s. 42. Autorka zde odkazuje na učebnici angličtiny pro základní školy Littlejohn, A.; Hicks, D. *Cambridge English for Schools*. Cambridge University Press, 1996.

³² PURM, R. Formování komunikativní kompetence ve čtení cizojazyčných textů. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 7-8, s. 257.

³³ LAVENAU, I. *Sach- und Fachtexte im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München : Goethe - Institut, 1985, s. 110.

³⁴ WESTHOFF, G. *Fertigkeit Lesen*. München : Goethe - Institut, 1997, s. 19.

Fragen beantworten eher darauf konzentrieren zu erraten, was der Lehrer bzw. die Lehrerin wissen will, als auf das, was im Text steht.“³⁵ Jestliže by tedy platilo, jak shodně tvrdí G. Westhoff i R. Perclová³⁶, že žáci tento typ potextových cvičení provádějí mechanicky a otázky orientované na obsah textu dokáží zodpovědět, aniž by si uvědomovali jeho smysl, je o to důležitější prověřovat porozumění textu různými způsoby. Otázky zaměřené na porozumění obsahu textu přitom není nutno zavrhnout, jen by měly být formulovány takovým způsobem, aby odpověď nebyla v textu vždy patrná na první pohled, žáci o přečteném museli přemýšlet, případně některé informace odvozovat či zevšeobecňovat.

Vedle otázek orientovaných na obsah textu je v rámci kontroly porozumění možné hledat nejvýstižnější název textu, případně ho vybírat z několika nabídnutých variant, vyhledávat v textu místa potvrzující nebo vyvracející určité tvrzení, určovat základní téma textu či formulovat jeho nejdůležitější myšlenky. Podobně může být úkolem žáků rozdělit souvislý text na odstavce a sestavit k němu osnovu nebo naopak pomíchané části textu uspořádat v logickém nebo chronologickém pořádku, aby vznikl příběh. Kontrole porozumění slouží také stručné shrnutí obsahu textu, reprodukce textu podle opěrných bodů i volné vyprávění obsahu textu. Kontrolou porozumění může být i překlad obtížnějších částí textu do mateřského jazyka žáků.

Veškerá kontrola porozumění by nakonec měla vyústit v cvičení zaměřená na využití čtení k dalšímu zpracování získaných informací. Tato cvičení jsou již orientována na vlastní produkci žáků a rozvíjejí tak zároveň jejich dovednost ústního a písemného projevu. V závislosti na obsahu a formě textu by žáci měli být vedeni k tomu, aby

- zaujímalí stanoviska k obsahu textu, k jednotlivým informacím a hodnotili fakta z hlediska jejich závažnosti, příp. pravdivosti
- diskutovali o příslušném tématu a podle možnosti při tom vyjadřovali vlastní zkušenosti
- podávali charakteristiky jednajících osob, eventuelně osob, o nichž se mluví v textu
- vymýšleli, jak by mohl vypadat rozhovor s některou postavou nebo autorem textu

³⁵ WESTHOFF, G. *Fertigkeit Lesen*. München : Goethe - Institut, 1997, s. 19.

³⁶ PERCLOVÁ, R. Čtení s porozuměním - interakční proces. *Cizí jazyky*, 1996/97, roč. 40, č. 3-4, s. 43.

- uváděli otázky, které by chtěli položit při interview podobném tomu, s nímž se seznámili
- na základě analogie vytvořili pozvánku, recept či inscenovali rozhovor
- předpovídali po přečtení části textu jeho pokračování, případně vybrali pokračování z několika předložených variant, vymýšleli děje, které obsahu přečteného úryvku předcházely nebo by po něm mohly následovat
- se učili dělat výpisky z textu, psát konspekty, resumé, sestavovat anotace³⁷

Podle R. Perclové³⁸ přitom všechna tato cvičení nemusí připravovat jen učitel, ale na pokročilejší úrovni výuky se jejich přípravy mohou aktivně zúčastnit i sami žáci. Pro spolužáky mohou například sestavit doplňovací cvičení, přiřazovací cvičení, ve kterém rozdělí věty a napíše je na oddělené proužky papíru, sami mohou také zformulovat otázky, navrhnout kvíz či vymyslet nový konec příběhu a dát ho přečíst spolužákům.

Podobně je třeba v hodinách cizího jazyka pracovat i s uměleckými texty, jež by na střední škole již neměla zastupovat pouze díla prozaická, která žáky spíše zaujmou dějem, ale zařazována by měla být i práce s ukázkami poezie a dramatu. Využit lze opět výše zmíněná předtextová cvičení i některé typy cvičení potextových, zároveň však je nutno každou etapu práce s uměleckým textem doplnit o další cvičení, typická pro práci s literaturou. Již součástí přípravy na čtení by tak v případě umělecké literatury vždy měla být také alespoň stručná informace o autorovi díla a jeho literární tvorbě, naopak po čtení by kromě běžných otázek k obsahu textu měl následovat alespoň stručný rozbor - určení žánru a tématu textu, charakteristika postav, doby a prostředí. Analyzovat je možno také styl, strukturu a jazyk textu, postoj autora a jeho vztah k čtenáři. Součástí rozboru by měla být také interpretace textu.

³⁷ Přejato z článku PURM, R. Formování komunikativní kompetence ve čtení cizojazyčných textů. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 7-8, s. 257-258.

³⁸ PERCLOVÁ, R. Čtení s porozuměním - interakční proces. *Cizí jazyky*, 1996/97, roč. 40, č. 3-4, s. 44.

1.6 Typologie čtení

Jak vyplývá z předcházející kapitoly, má učitel k dispozici skutečně pestrou nabídku cvičení a způsobů, jak s textem při výuce cizího jazyka pracovat. Využitelnost jednotlivých cvičení při tom ovšem závisí nejen na výše zmíněných faktorech, jako je věk žáků či charakter textu, ale také na druhu čtení, případně na cíli čtení a na strategii, s níž čtenář k textu přistupuje.

Porovnáme-li, jak je čtení klasifikováno v didaktických příručkách, setkáme se nejen s rozdíly v samotné typologii, ale také s nejednotnou terminologií. Podle R. Purma¹¹ jsou tyto rozdíly způsobeny rozdílnou volbou kritérií, jež byla při klasifikaci čtení považována za rozhodující. R. Purm tyto rozdílné typologie shrnuje a tvrdí, že při klasifikaci čtení lze uplatnit dva základní přístupy: můžeme se opřít o dominantní příznaky, které jsou pro daný druh čtení charakteristické, nebo klasifikaci můžeme provést se zřetelem k cíli vzhledem ke komunikativním potřebám čtenáře.

1.6.1 Druhy čtení

Jestliže vyjdeme z dominantních příznaků, jimiž se jednotlivé druhy čtení vyznačují, budou výsledkem klasifikace především následující opozice: čtení hlasité a tiché, čtení analytické a syntetické, čtení individuální a sborové. Se zmíněnými opozicemi úzce souvisí dělení čtení na čtení připravené formou předtextových jazykových cvičení a na čtení nepřipravené, na čtení překladové a bezpřekladové i na čtení se slovníkem a bez slovníku. Zařadit je k této typologii čtení možno také čtení školní a domácí i čtení řízené učitelem a čtení samostatné.

První opozice, dělení čtení na tiché a hlasité, od sebe odlišuje nejen dva druhy čtení, ale zároveň také dva typy řečové dovednosti. Zatímco hlasité čtení je považováno za kombinovanou řečovou dovednost, představuje tiché čtení pouze řečovou dovednost základní, ovšem pro žáky je v praktickém životě daleko využitelnější. Čtenáři dovoluje plné soustředění jen na obsah textu, umožňuje mu jeho rychlejší a hlubší pochopení a, jak

uvádí E. Beneš, méně ho unaví. V počáteční fázi výuky však je důležitější čtení hlasité, jež by mělo být nejen správné, ale také plynulé a výrazné. Pro výuku to podle E. Beneše⁴⁰ znamená, že žák správně identifikuje grafickou podobu jazyka a bez chyb ji převádí v jeho zvukovou podobu, při plynulém čtení nezadržuje, nenakusuje slova, nedělá zbytečné pauzy ani nekouskuje text a nakonec při výrazném čtení text správně segmentuje, využívá větný přízvuk, intonaci a pracuje s výškou hlasu, čímž dokazuje pochopení textu. Požadavky kladené na osvojení tichého a hlasitého čtení se tak liší.

Zatímco pro porozumění textu čtení nahlas podobně jako tiché čtení vyžaduje schopnost odhadu významu neznámého jazykového materiálu, pro osvojení techniky hlasitého čtení pouze automatizovaná schopnost převádět grafickou podobu jazyka do zvukové již nestačí a nutností je na rozdíl od čtení pro sebe i schopnost adekvátně realizovat nejen segmentální, ale i suprasegmentální jevy jazyka.

Jak však již bylo řečeno, pro praktické využití je důležitější čtení tiché, a podíl hlasitého čtení se proto v cizojazyčné výuce pokročilejších žáků zmenšuje. Ve vyučování však stále zůstává i hlasité čtení zastoupeno. Žáci čtou nahlas kratší úryvky textů, jejichž prostřednictvím jsou vedeni především k výše zmíněnému výraznému čtení. Využit lze i recitaci veršů.

Pro rozvíjení dovednosti hlasitého čtení lze využít čtení individuální a čtení sborové. V současné době na hodinách cizího jazyka většinou převládá čtení individuální, kdy jeden žák čte a ostatní poslouchají, a to možná také proto, že tento druh čtení slouží nejen osvojování a rozvíjení techniky hlasitého čtení, ale zároveň je také prostředkem pro zjištění aktuální úrovně dovednosti čtení jednotlivých žáků.

Nejen na nižší úrovni, ale také u jazykově zdatnějších žáků by však mělo být v přiměřené míře zastoupeno i čtení sborové. Jeho předností je aktivní zapojení všech žáků do výuky a její celkové zintenzivnění⁴¹ a zároveň jej lze chápat jako druh přípravy na individuální čtení. Proto je sborové čtení vhodné nejen ke čtení nových lexikálních a gramatických jevů při seznamování s novým jazykovým materiálem, ale i ke čtení krátkých, jazykově obtížnějších pasáží textu.

Ovšem žádný postup není ideální, a tak také sborové čtení, jež ostýchavějším žákům dodává odvalu pro vlastní individuální čtení, má své nedostatky. Nejenže žáky svádí

³⁹ PURM, R. Čtení v cizím jazyce. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 5-6, s. 166.

⁴⁰ BENEŠ, E. *Metodika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1971, s. 166.

k jednotvárnému, bezmyšlenkovitému a mechanickému čtení a může při něm dojít k narušování rytmu, větné melodie a u některých žáků i artikulace hlásek, ale učitel také nemůže kontrolovat výkony jednotlivých žáků a chyby mnohdy zůstávají neopraveny. Z těchto důvodů je nutné individuální i sborové čtení střídát.

S klasifikací čtení na tiché a hlasité a zároveň i na překladové a bezpřekladové souvisí také dělení čtení na analytické a syntetické. Rozhodujícím kritériem je při tom pro tuto opozici otázka, zda je pro porozumění smyslu textu nutné provádět podrobný rozbor určitých jazykových jevů. Svoji roli hraje také požadovaný stupeň porozumění.

Pokud všechna tato hlediska zohledníme, lze analytické čtení charakterizovat jako druh připraveného, především hlasitého čtení, při němž je po žácích požadováno naprosto přesné porozumění textu do všech jeho podrobností a detailů. Pro porozumění je přitom nutný předběžný podrobný a všestranný rozbor textu, především obtížnějších gramatických a lexikálních jazykových prostředků a pomoci může také překlad do mateřského jazyka. V cizojazyčném vyučování se analytické čtení využívá především u výchozích textů seznamujících s novým jazykovým materiálem a pro kontrolu porozumění lze kromě úplného či výběrového překladu využít odpovědi na otázky, volnou reprodukci textu, shrnutí jeho hlavních myšlenek či sestavení osnovy k textu.

Naopak syntetické čtení lze charakterizovat jako individuální tiché čtení, při němž se čtenář snaží porozumět delšímu souvislému textu bez rozboru jazykových jevů. Na rozdíl od analytického čtení není cílem syntetického čtení přesné porozumění textu se všemi jeho podrobnostmi, ale naopak stačí globální porozumění textu, pochopení jeho základního smyslu. Proto by se mělo jednat o převážně bezpřekladové čtení. Ve výuce se syntetické čtení častěji používá při práci s doplňkovými texty a jako vhodná cvičení pro kontrolu porozumění lze opět využít odpovědi na kontrolní otázky, stručnou reprodukci textu, případně sestavování osnovy k textu.

1.6.2 Strategie čtení

Vyjdeme-li při klasifikaci čtení naopak z cíle, který čtenář sleduje vzhledem ke svému

⁴¹ HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988, s. 227.

komunikativním potřebám, budou jejím výsledkem čtyři strategie čtení, s nimiž čtenář k textu přistupuje, aby z něj získal určité více či méně podrobné informace: čtení orientační, vyhledávací, informativní a studijní.

Jako orientační čtení je označována dovednost rychle prohlédnout článek, časopis či knihu a získat tak základní představu o tematickém zaměření textu, o otázkách, jimž se věnuje. Čtenář se tímto způsobem snaží co nejrychleji zjistit, zda text obsahuje informaci, která je pro něj potřebná a užitečná, a zda se tedy má s textem seznámit podrobněji. Pro získání této představy při tom čtenáři obvykle stačí přečtení titulků či podtitulků jednotlivých kapitol, případně kratičkových úryvků textu. Podle J. Veselého⁴² se u tohoto druhu čtení počítá s rychlostí nad 500 slov za minutu, u nejspělejších čtenářů i nad 1000 slov a čtenář jím získá přibližně 10 - 15% veškeré informace obsažené v textu.

Za součást orientačního čtení bývá někdy považováno čtení vyhledávací, uváděné v didaktické literatuře také jako čtení selektivní. Je o něco podrobnější, pomalejší a pečlivější než čtení orientační, ovšem i tento druh čtení spočívá v letmém prohlédnutí rozsáhlejšího textu. Tentokrát však již čtenář pracuje s textem, o němž ví, že pro něj zajímavou nebo potřebnou informaci obsahuje, a snaží se ji co nejrychleji vyhledat. Přitom si zapamatovává přibližně 30% veškeré informace z textu.

Třetí strategie čtení, čtení informativní, se v praxi využívá především pro četbu textů publicistických, dobrodružně orientovaných textů uměleckých, případně textů populárně naučných. Spočívá v získání základní představy nejen o otázkách, jimiž se daný text zabývá, ale i o způsobech jejich řešení. Jeho cílem tak je již celkové pochopení obsahu textu a postžení jeho hlavní myšlenky.

Podobně jako u předchozích strategií čtení se i v případě informativního čtení jedná o čtení poměrně rychlé a zběžné. Vyspělý čtenář čte celý text průměrnou rychlostí mezi 220 - 500 slovy za minutu⁴³, stranou ponechává nepodstatné detaily a nesnaží se zapamatovat si všechny podrobnosti. Z textu tak získává přibližně 75% veškeré informace.

Přirozeně nejpečlivější je ze všech výše zmíněných strategií čtení čtení studijní, při

⁴² VESELÝ, J. Psycholinguvistický aspekt čtení v cizím jazyce. *Cizí jazyky*, 1981/82, roč.25, č. 2, s. 60.

⁴³ VESELÝ, J. Psycholinguvistický aspekt čtení v cizím jazyce. *Cizí jazyky*, 1981/82, roč.25, č. 2, s. 60.

němž se čtenář snaží porozumět obsahu textu do všech jeho detailů. S využitím této strategie se čtenář snaží z textu získat úplné a přesné informace, aby k nim mohl zaujmout odpovídající stanovisko a zhodnotit jejich význam pro eventuální pozdější využití.

V praxi se studijní čtení využívá především při četbě vědecké a odborné literatury, ale i při práci s texty určenými k překladu. Charakteristická je proto pro něj práce se slovníkem a návraty k obtížnějším místům v textu, která si čtenář nezapamatoval. Díky tomu je studijní čtení čtením nejen nejpečlivějším, ale s průměrnou rychlostí 160 slov za minutu⁴⁴ i čtením nejpomalejším.

⁴⁴ VESELY, J. Psycholingvistický aspekt čtení v cizím jazyce. *Cizí jazyky*, 1981/82, roč.25, č. 2, s. 60.

1.7 Hodnocení dovednosti čtení

S uvedenou klasifikací souvisí také hodnocení dovednosti čtení, neboť při něm je nutno brát v úvahu nejen jazykovou obtížnost textu, ale zohlednit je třeba i „obtížnost požadovaného úkonu“.⁴⁵ Při zkoušení čtení by tak jinak mělo být hodnoceno čtení textu, jenž byl již dříve čten, a čtení textu, který je pro žáka nový, ale obsahuje probraný jazykový materiál. Podobně by při čtení téhož textu mělo být odlišně hodnoceno čtení připravené a nepřipravené, čtení se slovníkem a bez slovníku, čtení tiché a hlasité apod. Při komplexním hodnocení úrovně dovednosti čtení je přitom vždy nutno hodnotit obě složky této receptivní dovednosti, tedy i techniku čtení i úroveň porozumění čtenému.

Pro hodnocení techniky čtení je vhodnější čtení hlasité, při němž se vzhledem k pokročilosti žáků a obtížnosti textu posuzuje především fonetická správnost (výslovnost, přízvuky, rytmus, intonace a větná melodie) a plynulost čtení. Naopak u tichého čtení je z hlediska techniky posuzována rychlost čtení, definovaná jako rozsah textu přečtený v určeném časovém limitu, případně jako doba potřebná k přečtení a porozumění textu určitého rozsahu.

Naopak pro hodnocení stupně porozumění čtenému, pro posuzování jeho úplnosti a přesnosti je mnohem vhodnější tiché čtení, které čtenáři umožňuje lepší soustředění na obsah čteného. Na rozdíl od techniky čtení je při tom porozumění čtenému kontrolovatelné ústní i písemnou formou a využít k němu lze množství výše uvedených různorodých potextových cvičení. V souvislosti s hodnocením se z nich nejčastěji využívají otázky k textu, stručná reprodukce obsahu a překlad do mateřského jazyka žáků.

Pokud text obsahuje žákům neznámé, ovšem odhadnutelné výrazy, přihlíží se také k schopnosti jazykového odhadu a dovednosti pracovat se slovníkem.

⁴⁵ Beneš, E. *Metodika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1971, s.173

2. VÝZKUM ÚROVNĚ DOVEDNOSTI ČTENÍ PŘI VYUČOVÁNÍ RUŠTINĚ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

2.1 Příprava výzkumu

Dříve než jsem pro výzkum úrovně dovednosti čtení mohla začít připravovat konkrétní úkoly, musela jsem sama sobě položit několik teoretických otázek týkajících se dovednosti čtení, od nichž se měl později celý výzkum odvíjet. Především jsem hledala co nejpřesnější odpověď na následující otázky: *Co je čtení? Jaké je postavení čtení ve výuce cizího jazyka?* a *Co je cílem výuky dovednosti čtení?* Zároveň jsem se musela zamyslet také nad otázkou, zda se osvojování a rozvoj dovednosti čtení při výuce ruštiny shoduje s jejím osvojováním a rozvíjením v ostatních cizích jazycích běžně vyučovaných na českých středních školách (především angličtině, němčině, francouzštině, případně italštině či španělštině) či zda se od nich díky jinému pravopisnému systému liší. Pak již jen zbývalo ujasnit si, co budu zkoumat, na jakých typech středních škol a v jakých ročnících budu výzkum provádět a jaké texty při výzkumu využiji.

Při přípravě výzkumu jsem vycházela z definice čtení jako schopnosti převádět grafickou podobu jazyka ve zvukovou na straně jedné a jako dovednosti číst cizojazyčný text a chápat jeho myšlenkový obsah na straně druhé, a proto jsem se rozhodla také vlastní výzkum zaměřit na obě složky zkoumané řečové dovednosti - i na techniku čtení, i na čtení s porozuměním. Vzhledem k velkému množství získaných informací a rozsáhlosti celého výzkumu se však v následujících kapitolách soustředím pouze na cílovou dovednost čtení s porozuměním a s tím související schopnost práce s textem.

Jako cíl výzkumu jsem si stanovila zjistit úroveň dovednosti čtení za různých podmínek, a proto se mu měli podrobit studenti několika pražských i mimopražských gymnázií a obchodních akademií. Abych zároveň mohla posoudit rozvoj dovednosti čtení během studia, měli být u obou typů škol zastoupeni studenti prvního až třetího ročníku, kteří na střední škole s ruštinou začínali a pro něž je tedy ruština druhým cizím jazykem.

2.1.1 Texty, jejich výběr, charakteristika a příprava pro účely výzkumu

Protože všechny vybrané střední školy vyučují alespoň podle prvních dvou dílů učebního souboru *Raduga*, použila jsem učebnici jako jeden ze zdrojů textů pro výzkum. Po ověření učiva, které bylo na vybraných školách dosud probráno, jsem si jako výchozí úroveň pro první ročník stanovila 5. lekci prvního dílu, pro druhý ročník 10. lekci prvního dílu a pro třetí ročník 7. lekci druhého dílu učebnicového souboru. Této úrovni znalostí jsem později podřídila i výběr mimoučebnicových textů, jejich obsah, jazykovou náročnost z hlediska slovní zásoby a gramatických jevů, případně délku.

Ke všem textům jsem si připravila úkoly, ověřující porozumění a dovednost práce s textem. Snažila jsem se, aby v závislosti na typu textu, požadované strategii čtení a cíli úlohy byly zastoupeny úlohy otevřené i uzavřené.

Abych předešla zkreslení výsledků způsobenému neporozuměním zadání, formulovala jsem všechny potextové úkoly v mateřském jazyce žáků.

2.1.1.1 Texty pro porovnání porozumění při tichém a hlasitém čtení

Pro porovnání porozumění čtenému při tichém a hlasitém čtení jsem si pro každý ročník připravila dva texty, přeжатé z učebnicového souboru.

Ani pro jeden ročník jsem nepočítala s použitím výchozích učebnicových textů, neboť tyto texty prezentující nové jazykové jevy jsou určeny k analytickému čtení, je v nich požadováno naprosto přesné porozumění textu a v hodinách jsou tak většinou doslovně překládány. Z vlastní zkušenosti vím, že někteří učitelé se k těmto textům několikrát vracejí a v hodinách je překládají opakovaně, takže žáci je pak znají téměř z paměti. Z tohoto důvodu považuji výchozí učebnicové texty pro porovnání míry porozumění při tichém a hlasitém čtení za nevhodné, a proto jsem je do takto orientované části výzkumu nezařadila.

Naopak rozšiřující ani poslechové texty v hodinách tolik překládány nebývají, a k porovnání míry porozumění při hlasitém a tichém čtení se proto velmi dobře hodí. Pro každý ročník jsem si tedy připravila jeden rozšiřující text z učebnice a poslechový text z metodické příručky (tab. 2).

Tab. 2: Texty určené pro porovnání porozumění při tichém a hlasitém čtení

ročník	lekce	rozšiřující text	poslechový text
1.	5/1	<i>Тяжёлая доля</i>	<i>Мама и футбол</i>
2.	10/1	<i>Прага - мой любимый город</i>	<i>Последний поезд на Лондон</i>
3.	7/2	<i>Отличное здоровье через правильное питание</i>	<i>Удачная женитьба</i>

Protože jsem všechny texty přejala z učebnicového souboru, vycházela jsem při jejich přípravě pro výzkum z předpokladu, že již dříve byly z hlediska obsahu i použitého jazykového materiálu odpovídajícím způsobem přizpůsobeny dané úrovni žáků a měly by jim tedy být dobře srozumitelné. Z tohoto důvodu jsem žádný z výše uvedených textů podrobně neanalyzovala, nezkracovala a ani jazykově jsem je nijak neupravovala. Pouze jsem k nim připravila několik úkolů pro kontrolu porozumění.

Vzhledem k tomu, že všechny zvolené rozšiřující texty jsou monologické, je pravděpodobné, že si je žáci i při sebelepším porozumění budou velmi špatně pamatovat. Proto jsem k těmto textům připravila většinou uzavřené úlohy.

Naopak všechny poslechové texty mají poměrně jednoduchý děj a dalo se předpokládat, že zapamatování obsahu bude snadné. Proto jsem k nim připravila převážně otevřené úlohy. Abych později mohla úspěšnost studentů porovnávat, zvolila jsem pro všechny ročníky stejné typy potextových úkolů. Vždy se jednalo o tři úlohy, v nichž žáci měli

1. stručně, ale zároveň výstižně a co nejpřesněji převyprávět děj příběhu
2. posoudit pravdivost tvrzení a nepravdivá tvrzení opravit
3. vysvětlit chování hlavního hrdiny, případně jej charakterizovat

Při posuzování pravdivosti výroků měli studenti při tichém čtení uvést také odkaz na místo v textu, kde se nachází informace, jež obsahovou správnost výroku potvrzuje nebo vyvrací.

Vzhledem k předpokládanému menšímu soustředění na obsah při hlasitém čtení měli studenti oba texty číst nejprve nahlas a teprve po vyřešení všech potextových úkolů měli přistoupit k tichému čtení a opakovanému řešení těchž potextových úkolů.

2.1.1.2 Texty k tichému čtení s porozuměním

Na rozdíl od žákům známých textů, určených pro porovnání porozumění při tichém a hlasitém čtení, jsem porozumění při tichém čtení ověřovala na textech, s nimiž se žáci nikdy dříve nesetkali. Vybrala jsem několik příběhů z časopisu *Русский язык за рубежом*⁴⁶, které byly kdysi použity při olympiádě z ruského jazyka, a do výzkumu ve druhém a třetím ročníku jsem zařadila i jednodušší monologické texty z příručky *Ruský jazyk: Sbirka úloh pro společnou část maturitní zkoušky. Základní obtížnost*.⁴⁷

Vzhledem k tomu, že uvedené prameny jsou pouze možným zdrojem rozšiřujícího textového materiálu, použitelného ve výuce, a nijak tedy blíže nesouvisí s žádným na školách používaným učebním souborem, je v textech hojně obsažena neznámá slovní zásoba. Každý z vybraných textů jsem proto nejprve analyzovala z hlediska použitého jazykového materiálu, především lexikálního. Nejvíce mě přitom zajímal podíl různých slov na celkovém počtu slov v textu a podíl nových výrazů na celkovém počtu různých slov v textu, neboť tyto hodnoty jsou rozhodující pro posouzení obtížnosti textu.

V případě, že původní znění textu bylo pro zvolený ročník příliš obtížné a význam neznámé slovní zásoby i s využitím kontextu, příbuzných slov, pozitivního transferu mateřštiny či znalostí prvního cizího jazyka jen obtížně odhadnutelný, uvedla jsem klíčová slova přímo do textu nebo pod čarou. Protože mým cílem nebylo zapamatování daných výrazů, ale pouze jejich okamžitá sémantizace, nevysvětlovala jsem výrazy opisem, synonymy ani ilustrací, ale uváděla jsem je v českém překladu.

Teprve poté jsem texty upravovala a vymýšlela k nim vhodné úlohy.

2.1.1.2.1 Texty pro první ročník

Первый день

Výzkum úrovně dovednosti čtení jsem naplánovala na začátek druhého pololetí, kdy také první ročník již za sebou bude mít několik měsíců výuky jazyka, a tak jsem si i pro

⁴⁶ *Русский язык за рубежом*, roč. 26, 1992, № 1. издательство „Русский язык“, Москва.

⁴⁷ Hodinářová, J. a kol. *RUSKÝ JAZYK : Sbirka úloh pro společnou část maturitní zkoušky. Základní obtížnost*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002.

tyto studenty připravila neznámý text. Z časopisu *Русский язык за рубежом* jsem pro ně vybrala *Первый день*⁴⁸, příběh, který má stejně jako poslechový text *Мама и футбол* jednoduchý a zároveň dobře zapamatovatelný děj.

Celý text se skládá z 201 slov. Použito je v něm 92 různých výrazů, které tvoří přibližně 46% všech slov a řadí text z tohoto pohledu mezi lehké. Z hlediska poměru zastoupení osvojené a nové slovní zásoby však text obsahuje pouze 30 výrazů probraných v prvních pěti lekcích učebnice, neosvojená slovní zásoba tak představuje 67,4% všech využitých různých výrazů a text řadí mezi těžké. I přesto se však jedná o text dobře srozumitelný.

Přibližně polovinu z „nových“ výrazů totiž tvoří vlastní jména (*Шурик, Таня Чернова*), slova, jež se svojí zvukovou stránkou i významem shodují s češtinou (*часто, дома, под, без, весело, окно, встать, увидеть*), slova znějící podobně jako v češtině (*дождь, взять, думать, много, сидеть, мог, кричать*), výrazy, jež by studenti již alespoň pasivně měli znát z vyučovacích hodin (*сентябрь, спросить, сказать, смотреть, закрыть, урок, хорошо*), či slova odhadnutelná na základě kontextu (*один, подойти*), případně znalostí z prvního cizího jazyka (*класс* - podle anglického *class* nebo německého *die Klasse*). Předpokládat lze také alespoň pasivní znalost podstatných jmen *мальчик, девочка* a přídavných jmen *большой, молодой*. Studenti by tedy měli být schopni pochopit i výraz *молоденькая*.

Po odečtení všech těchto nových, ovšem srozumitelných výrazů v textu zůstává jen 27 slov, které by žáci pochopit nemuseli. Tyto výrazy již tvoří jen 29,3% použitých různých slov a řadí příběh k textům středně těžkým. Celkovému porozumění neznalost slov nebrání, ale pro jistotu jsem některá z nich uvedla pod čarou v českém překladu.

Z hlediska použitého mluvnického učiva je text srovnatelný s poslechovým textem *Мама и футбол*. Ze zatím neprobraného morfologického učiva text kromě skloňování všech rodů podstatných jmen v jednotném i množném čísle využívá zápor u sloves, minulý čas a v několika případech jsou zastoupeny i tvary rozkazovacího způsobu. Ze syntaktického hlediska jsou kromě několika neúplných vět zastoupena především souvětí, skládající se většinou z hlavních vět, ovšem v několika případech jsou zastoupeny i vedlejší věty se spojkami *потому что* a *что*. Ani tyto pro žáky nové gramatické jevy porozumění textu nebrání.

Celkově lze tedy text z hlediska obsahu i jazykového materiálu podle mého názoru

⁴⁸ *Русский язык за рубежом*, гоґ. 26, 1992, № 1, издательство „Русский язык“, Москва, с. 69-70.

hodnotit jako lehký až středně těžký a i v prvním ročníku velmi dobře použitelný. To ostatně potvrdilo i jeho experimentální ověřování v praxi, při němž si většina studentů s úkoly zaměřenými na převyprávění děje, posuzování pravdivosti výroků k textu a jejich opravování, jakož i na interpretaci velmi dobře poradila.

2.1.1.2.2 *Texty pro druhý ročník*

Zatímco pro studenty prvního ročníku jsem si pro ověření porozumění při tichém čtení připravila pouze jeden neznámý text, pro ostatní studenty jsem jich připravila několik. Také pro ně jsem vybrala ještě jeden dějový text zaměřený na porozumění čtenému, posouzení pravdivosti tvrzení k textu a jejich případnou opravu a na interpretaci, ovšem zároveň jsem zde již chtěla zjistit, zda jsou studenti schopni k neznámým textům přistupovat s různou strategií a používat tak informativní, orientační, případně studijní čtení.

Праздники

Z časopisu *Русский язык за рубежом* jsem pro studenty druhého ročníku vybrala *Праздники*⁴⁹, v ich-formě vyprávěnou vzpomínku na dětství s velmi jednoduchým a dobře srozumitelným dějem.

Tento text je na první pohled o něco delší než text zvolený pro první ročník. Celkem jej tvoří 230 slov. Využito je v něm celkem 117 různých výrazů, které tvoří přibližně 51% všech slov textu a z hlediska podílu různých slov na celkovém počtu slov textu jej řadí k textům lehkým až středně těžkým. Z hlediska poměru osvojené a nové slovní zásoby se však text na první pohled opět řadí mezi texty těžké, neboť mezi 117 různými slovy je zastoupeno pouze 69 studenty dosud osvojených výrazů, a neznámá slovní zásoba tedy tvoří 41% ze všech různých slov. I přesto lze předpokládat dobré porozumění čtenému, neboť mezi zdánlivě neznámými a nesrozumitelnými výrazy jsou i tentokrát zastoupena vlastní jména (*Толя*), slova formálně i významově shodná s češtinou (*сам, весело, вечер, прожить*), slova, jež se češtině svojí formální stránkou alespoň podobají (*веселиться, дождь, отдых, закричать, засмеяться, приносить, зайти*), i výrazy, jejichž význam by pro žáky měl být odhadnutelný na základě znalosti příbuzných slov (*помощник (помочь, помогать), пораньше (рано), погулять (гулять), мальчишка (мальчик), многие (много), проходить (ходить), интересоват (интересоваться, интересный)*). Znalost prvního cizího jazyka by studenty měla dovést k pochopení

⁴⁹ *Русский язык за рубежом*, гоѡ. 26, 1992, № 1, издательство „Русский язык“, Москва, с. 70.

výrazu *мастер* (z anglického *master*, případně německého *der Meister*) a s pomocí kontextu by jim následně mělo být srozumitelné nejen podstatné jméno *мастерская*, ale také například výrazy *придумать*, *заходить*, *дарить* či *праздник*. Skutečně nesrozumitelná slova tak v textu nakonec zastupuje pouze 22 z původních 48 výrazů, jež představují 18,8% všech slov a na první pohled těžký text tak lze také z hlediska poměru osvojené a nové slovní zásoby zařadit k textům lehkým až středně těžkým.

Z hlediska gramatiky se v textu z dosud neprobraného učiva objevuje rozkazovací způsob, třetí stupeň přídavných jmen, neúplné věty a souvětí s vedlejšími větami. Celkovému porozumění textu však žádný z uvedených jevů nebrání.

Vzhledem k pokročilosti studentů lze tento text celkově hodnotit jako lehký až středně těžký. Velmi dobře použitelný je také v běžné výuce, a to nejen pro jeho srozumitelnost i bez překladu neznámé slovní zásoby, ale i proto, že může být velmi dobře použit pro reprodukci i jako východisko k diskusi.

Объявления а Сложный обед

Kromě příběhu jsem pro studenty druhého ročníku vybrala dva texty ze sbírky *Ruský jazyk: Sbíрка úloh pro společnou část maturitní zkoušky. Základní obtížnost*. Ani u jednoho textu nešlo o přesné pochopení obsahu, ale naopak v nich žáci měli prokázat schopnost vyhledat hlavní myšlenku nebo důležité detaily, případně schopnost postihnout logickou strukturu sdělení.

První text nazvaný *Объявления*⁵⁰ tvoří deset inzerátů s tematikou bydlení v Praze. Ve čtyřech inzerátech lidé bydlení hledají, ostatních šest inzerátů bydlení nabízí. Úkolem k tomuto textu byla původně uzavřená úloha, v níž studenti měli k specifickým nárokům lidí přiřadit vždy pouze jeden inzerát, který všechny jejich požadavky splňuje. Dva inzeráty tak měly zůstat nevyužity. Pro účely svého výzkumu jsem ale tuto úlohu lehce upravila. Základem sice zůstalo přiřazení odpovídajících inzerátů, ovšem navíc měli studenti z každého inzerátu vypsát klíčové slovo nebo slovní spojení, které je k přiřazení vedlo. Tím měli studenti prokázat schopnost vyhledat v textu požadovanou informaci.

⁵⁰ Hodinářova, J. a kol. *RUSKÝ JAZYK : Sbíрка úloh pro společnou část maturitní zkoušky. Základní obtížnost*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, s. 35.

Inzeráty jsem do výzkumu zařadila i přesto, že žáci bydlení jako samostatné téma dosud neprobírali (probírá se ve 3. dílu učebního souboru). Ve splnění přiřazovací úlohy by jim to však bránit nemělo. Žáci by měli mít osvojenou téměř všechnu použitou netematickou slovní zásobu a také některé výrazy z oblasti bydlení, jako například *номер, квартира* nebo *гостиница*, by jim již měly být známé. Všechny se totiž objevují nejpozději v 10. lekci prvního dílu, z níž celý výzkum v druhém ročníku vychází. Podobně by studentům měla být srozumitelná i většina ostatních tematických i netematických výrazů a slovních spojení, a to na základě kontextu (*одно-, двух-, трехместные номера, квартира со всеми удобствами, строительный участок, 24-х часовый*), díky znalosti příbuzných slov (*продам, продажа, продано (продавец, продавщица), строительный (построить), игры (играть)*), blízké příbuznosti ruštiny a češtiny (*цена, вода*) i díky hojně zastoupeným internacionalismům (*вилла, апартаменты, пансион, бар, транспорт*). Kromě toho jsem pod čarou uvedla několik výrazů, jejichž nepochopení by bránilo správnému vyřešení úlohy. Uvedena byla i slova příbuzná, s jejichž pomocí si lze význam neznámých výrazů odvodit.

Druhý, z téhož pramene zvolený text *Сложный обед*⁵¹, svým charakterem reprezentuje uzavřené úlohy uspořádací. Jedná se o sedm odstavců, z nichž žáci mají znovu sestavit původní povídku o emancipaci. Začátek povídky je označen. Aby však skutečně vznikl původní příběh, musí žáci vyloučit dva odstavce, které do povídky nepatří. Řešením úkolu tak mají prokázat nejen schopnost vyhledat hlavní myšlenku textu, ale i schopnost postihnout logickou strukturu sdělení.

Podobně jako inzeráty o bytech obsahuje i tento text velké množství neprobrané slovní zásoby. Protože jsem jím sledovala ověření úrovně globálního porozumění textu, měl být původně zadán v podobě otištěné ve sbírce, tedy bez vysvětlení klíčových výrazů.

Výsledky experimentálního ověřování textu však ukázaly, že jsem schopnosti studentů druhých ročníků přecenila. Žáci text i úkol shodně hodnotili jako těžký, i když překvapivě si tolik nestěžovali na neznámou slovní zásobu jako na přebývající odstavce. Žádný ze zúčastněných studentů odstavce, které do textu nepatří, správně vyloučit nedokázal, a tak jsem je v konečném zadání vynechala, čímž jsem získala rozstříhaný původní text, délkou srovnatelný s poslechovým textem i s příběhem přejetým z časopisu.

⁵¹ Hod nářová, J. a kol. *RUSKÝ JAZYK : Sbírka úloh pro společnou část maturitní zkoušky. Základní obtížnost*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, s. 55.

Celý text se skládá z 206 slov. Použito je v něm 124 různých výrazů, které tvoří přibližně 60% z celkového počtu slov textu a povídku řadí mezi texty středně těžké. Více než 62% různých slov však představuje dosud neosvojená slovní zásoba a toto kritérium příběh opět posouvá mezi texty těžké. I u tohoto textu však lze očekávat velmi dobré porozumění čtenému, neboť význam většiny výrazů je odvoditelný s využitím podobnosti ruštiny s češtinou (*варить, кастрюли, нарезать, почистить, готово, диван, салат, сметана, компот, весело, мясо*), znalosti příbuzných slov (*футбольный (футбол), увидел (видеть), полчаса (час), вкусно (вкусный), ушел (идти - шёл)*) a kontextu (*поваренная книга, продукты, класть*).

V případě, že studenti všechny tyto faktory dokáží využít, text se pro ně výrazně zjednoduší. Nesrozumitelné jim zůstanou především názvy potravin a některá přídavná jména či slovesa, která charakterizují chování muže, toužícího po rovnoprávnosti. Ta však pro splnění úlohy nejsou příliš podstatná. Pouze pro jistotu jsem proto nakonec přímo do textu vepsala překlady několika klíčových výrazů, o nichž jsem se domnívala, že by studentům mohly řešení úlohy usnadnit.

Z gramatických jazykových prostředků text kromě již osvojeného skloňování podstatných jmen, přídavných jmen a osobních zájmen a časování sloves v přítomném a minulém čase obsahuje tvary rozkazovacího způsobu a neúplné věty. Žádný z těchto jevů by však neměl bránit ani porozumění příběhu ani správnému vyřešení zadané uspořádací úlohy, a proto jsem text z morfologického ani syntaktického hlediska nijak neupravovala.

Это было их увлечением

Poslední text určený pro studenty druhého ročníku jsem vybrala z dříve používané učebnice ruského jazyka.

Это было их увлечением je souvislý monologický text, pojednávající o dvou významných představitelích ruské kultury - lexikografovi Vladimíru Ivanoviči Dalovi a o hudebním skladateli Alexandru Petroviči Borodinovi. U studentů druhého ročníku jsem na něm chtěla ověřit dovednost studijního čtení.

V porovnání s ostatním textovým materiálem zařazeným do výzkumu ve druhém ročníku je tento text mnohem delší, jazykově však není těžší. Použitá slovní zásoba se v něm velmi často opakuje a různá slova tak tvoří pouze 47,3% všech výrazů v textu,

čímž se text řadí mezi lehké. V podobném poměru je zastoupena také nová slovní zásoba. Ta představuje 51,5% všech různých výrazů a text posouvá mezi těžké. Přesto jej lze celkově hodnotit jako text středně těžký, protože přibližně polovina z dosud aktivně neosvojených výrazů by studentům měla být srozumitelná. I tentokrát jsou totiž mezi nimi zastoupena vlastní jména (*Владимир Иванович Даль, Александр Порфирьевич Бородин*), názvy (*Толковый словарь, Академия наук, Петербургская медицинская академия, Князь Игорь*) i výrazy shodné nebo alespoň podobné s češtinou (*сам, то, этнограф, член, корреспондент, профессор, культура, академия, ездить, человек, если, главный, служить, последний, отдых, составить, химик*). Význam jiných výrazů je možno odhadnout na základě znalosti příbuzných slov (*увлечение (увлекаться), начать (начинать), музыкальный, музыкант (музыка), многие, множество (много), представить (представиться), встречать (встретить), химик (химия)*) či s pomocí kontextu (*музыкальное произведение*). S pomocí kontextu by studenti měli být schopni pochopit také použitý trpný rod, který jako jediný zastupuje dosud neprobrané gramatické jevy.

Protože z vlastní zkušenosti vím, že právě strategie studijního čtení při práci s cizojazyčným textem ve školách příliš rozvíjena nebývá a tento učebnicový text by mohl být prvním textem, na němž si ji studenti vyzkouší, připravila jsem si k němu především uzavřené úlohy. Studenti měli na základě práce s textem vybírat správnou odpověď a posuzovat pravdivost tvrzení k textu, případně je opravit. Pouze poslední cvičení reprezentovalo otevřené úlohy a spočívalo v obsahově správném dokončení zadaných vět.

Zatímco všechny ostatní texty jsem před samotným výzkumem experimentálně ověřovala, tento text do experimentu zařazen nebyl. Práci s ním jsem si totiž měla možnost vyzkoušet již během souvislé pedagogické praxe, kdy byl text i s úkoly v téže podobě zadán studentům třetího ročníku gymnázia. Pro tyto studenty však byl lehký, a tak jsem pro výzkum změnila cílovou skupinu.

2.1.1.2.3 Texty pro třetí ročník

Stejně jako pro studenty nižších ročníků jsem i pro třetí ročník kromě textů určených pro porovnání porozumění čtenému při tichém a hlasitém čtení připravila texty neznámé. Také pro ně jsem z časopisu *Русский язык за рубежом* vybrala dějový text, zaměřený na porozumění obsahu textu a jeho interpretaci. Ze sbírky *Русký jazyk: Sbírka úloh pro společnou část maturitní zkoušky. Základní obtížnost*, jsem zvolila texty, jejichž pomocí jsem chtěla ověřit schopnost studentů vyhledat v neznámém textu požadovanou informaci a postihnout logickou strukturu sdělení.

История с географией

Z časopisu *Русский язык за рубежом* jsem vybrala povídku nazvanou *История с географией*⁵², která se odehrává ve školním prostředí a zpracovává všem studentům důvěrně známou zkušenost, vyjádřitelnou několika hesly: nepřipravenost na vyučování - špatná známka - nenávisť k učiteli a obviňování z nespravedlnosti. Znovu jsem tak zvolila jednoduchý příběh s jasným dějem, který si lze snadno zapamatovat.

Celý text tvoří celkem 213 slov. Zastoupeno je mezi nimi 109 různých výrazů, které tak představují 51,2% z celkového počtu slov textu a příběh tím řadí k textům lehkým až středně těžkým. Také z hlediska poměru zastoupení dosud osvojené a nové slovní zásoby se jedná o text středně těžký, neboť nová slova zde tvoří pouze 24,8% různých slov. Vzhledem k pokročilosti studentů lze předpokládat, že jim bude srozumitelná i část výrazů zatím neosvojených. V textu se totiž opět objevují vlastní jména (*Юрка, Амазонка, Азия, Антон Петрович*), slova, která se svojí formální stránkou podobají češtině (*симпатичный, идея*), i výrazy, jejichž význam by měl být pro žáky odhadnutelný díky znalosti příbuzných slov (*согласиться (согласен), несправедливый (справедливый), начать (начинать), прочитать (читать), наука (научный), животный и растительный мир (животное, растение), серьезно (серьезный)*). S pomocí kontextu studenti jistě pochopí význam spojení *(по)ставить двойку* a z vyučování by již měli alespoň pasivně znát význam slov a slovních spojení, jako jsou

⁵² *Русский язык за рубежом*, гош. 26, 1992, № 1, издательство „Русский язык“, Москва, с. 53.

выучить, прочитать či *проверить знания*. Po odečtení těchto dosud neosvojených, ale s pomocí uvedených faktorů srozumitelných výrazů tak v textu zůstane pouze 12 neznámých výrazů, které však nebrání globálnímu porozumění textu. Tato slova představují přibližně 11% všech různých výrazů, a text je tak možné z hlediska slovní zásoby celkově hodnotit jako lehký. Lehký je také z morfologického i syntaktického hlediska, neboť v textu se neobjevuje žádný nový gramatický jev.

Выбирай себе, дружок, один какой - нибудь кружок а Быть или не быть мобильному телефону

Druhý text nazvaný *Выбирай себе, дружок, один какой - нибудь кружок*⁵³ jsem vybrala ze sbírky maturitních textů.

Jedná se o poměrně rozsáhlý monologický text skládající se ze sedmi výpovědí, v nichž se obyvatelé Petrohradu svěřují se svými koničky a zdůvodňují volbu zájmových kroužků, případně seznamují s jejich náplní. Svým charakterem text reprezentuje uzavřené přiřazovací úlohy a žáci v něm mají za úkol k zadaným otázkám najít toho zájemce o kroužek, jehož se informace týká.

Jazykově text není nejjednodušší. Z hlediska zastoupení různých slov na celkovém počtu slov i z hlediska poměru zastoupení osvojené a nové slovní zásoby se řadí k textům středně těžkým až těžkým. Protože však cílem čtení tohoto textu vzhledem k zadanému úkolu zdaleka není detailní porozumění všem výrazům, ale naopak ověření schopnosti žáků najít v neznámém textu požadovanou informaci, nijak jsem jej nezjednodušovala. Pro výzkum byl jako jediný připraven v téže podobě, v jaké byl otištěn v příručce.

Z téže sbírky jsem vybrala i poslední text určený pro výzkum ve třetím ročníku, úvahu *Быть или не быть мобильному телефону*⁵⁴

Jak již z názvu vyplývá, jedná se o souvislý monologický text pojednávající o začátcích a rozvoji používání mobilních telefonů, o jejich kladech i záporech i o jejich oblíbě v jednotlivých evropských státech. Text tedy zpracovává aktuální, kontroverzní a většinou dnešních studentů i blízké téma. Lze proto předpokládat, že by studenty mohl

⁵³ Hodinářová, J. a kol. *RUSKÝ JAZYK : Sbíрка úloh pro společnou část maturitní zkoušky. Základní obtížnost*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, s. 40-41.

zaujmout a vzhledem k jejich vlastním zkušenostem s telefony by v běžné vyučovací hodině mohl být i východiskem pro diskusi. Z toho jsem také vycházela při posuzování obtížnosti textu a přípravě potextových cvičení.

Text je poměrně rozsáhlý, skládá se z 265 slov, ovšem svojí obtížností z hlediska lexika je srovnatelný s poslechovým textem i s povídkou *История с географией*. Různá slova zastoupená 172 výrazy tvoří 64,9% z celkového počtu všech použitých slov a příběh se tak řadí mezi texty středně těžké. Poměr zastoupení známé a nové slovní zásoby, kdy dosud neosvojené výrazy představují 45,3% různých výrazů, jej však opět posouvá mezi texty těžké. I tentokrát však lze od studentů očekávat porozumění alespoň části zatím neosvojených výrazů, mezi nimiž jsou zastoupena slova formálně shodná nebo alespoň podobná s češtinou (*мобильный, массовый, момент, сам, затыстье, факт, свобода*), názvy evropských států, odhadnutelné s pomocí češtiny, případně prvního cizího jazyka (*Финляндия, Норвегия, Швеция, Дания, Италия, Австрия, Португалия, Великобритания*) i výrazy s významem odhadnutelným na základe znalosti příbuzných slov (*услышать (слышать), увидеть (видеть), правильный (правильно), любимы (любить), мода (модный), внимание (внимательно), важен (важный), ожидать (ждать), благодаря (благодарить), представить (представиться), звонки (звонить)*) či s pomocí kontextu (*использовать, общение, исследования, пользоваться, появление, зависимость, выключить телефон, сообщение, послание*). Porozumění čtenému pak studentům určitě ulehčí také znalost problematiky, o níž text pojednává. Právě proto bych tento text, který kromě trpného rodu neobsahuje žádné jiné neprobrané gramatické jevy, i přes vysoké procento dosud neosvojené slovní zásoby celkově řadila mezi texty středně těžké.

Také při přípravě úkolů k textu jsem vycházela nejen z jeho předpokládané snadné srozumitelnosti, ale i z aktuálnosti, kontroverznosti a přitažlivosti tématu. Proto jsem se jej rozstříhala na několik částí, abych si na něm mohla ověřit schopnost studentů postihnout logickou strukturu textu. Na druhé straně však text měl sloužit také pro ověření schopnosti práce s textem a úrovně studijního čtení. Kromě toho jsem mezi potextová cvičení zařadila úlohu, v níž se studenti měli pokusit formulovat vlastní postoj k mobilním telefonům.

Abby měly všechny ročníky srovnatelné podmínky a řešení úkolů nemohlo být

⁵⁴ Hodinářová, J. a kol. *RUSKÝ JAZYK: Sbírka úloh pro společnou část maturitní zkoušky. Základní obtížnost*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, s. 18.

ovlivněno nedostatečnou slovní zásobou, požadovala jsem i po studentech třetího ročníku řešení všech úkolů v češtině.

2.1.2 Dotazník pro učitele

Zároveň s texty určenými pro zjištění úrovně porozumění jsem připravovala dotazník pro učitele. Chtěla jsem jím zjistit, do jaké míry je čtení ve výuce zastoupeno.

V konečné podobě dotazník obsahoval sedm položek. Zjišťovala jsem nejen to, zda a jakým způsobem učitelé v hodinách nacvičují hlasité čtení, ale zaměřila jsem se také na rozvíjení dovednosti odhadu významu neznámých slov. Zajímalo mne, zda vyučující pracují pouze s učebnicovými texty či zda do hodin přinášejí také rozšiřující textový materiál z novin, časopisů, případně Internetu. Ptala jsem se i na roli domácí četby a na využití umělecké literatury. Poslední otázku jsem zaměřila na způsob práce s texty, zařazenými do učebního souboru.

Cílem dotazníku nebylo srovnání metod a vyučovacích postupů jednotlivých učitelů, ale především získání informací, které by mi pomohly vysvětlit rozdíly ve výkonu jednotlivých studentů.

2.2 Průběh výzkumu

Výzkum, ověřující úroveň dovedností čtení při vyučování ruštiny na středních školách, probíhal v únoru a březnu 2005, trval přibližně šest týdnů a všech jeho částí se zúčastnilo celkem 100 studentů prvních až třetích ročníků následujících gymnázií a obchodních akademií:

Tab. 3: Tabulka škol, které se zúčastnily výzkumu

Škola	Ročník a počet studentů					
	1.		2.		3.	
Gymnázium Čakovice	10		10		-	
	4	6	2	8	-	-
Gymnázium Příbram	10		10		10	
	3	7	2	8	4	6
Obchodní akademie Beroun	10		10		10	
	4	6	4	6	1	9
Obchodní akademie Kollárova	10		10		-	
	5	5	1	9	-	-

V každé třídě jsem výzkumu věnovala dvě vyučovací hodiny. Zatímco studenti pod dozorem své vyučující řešili úlohy zaměřené na tiché čtení s porozuměním, nahrávala jsem jednotlivce na diktafon. Ve všech skupinách bylo přítom zachováno připravené pořadí textů - studenti četli nejprve uměle sestavené texty určené k porovnání úrovně dovednosti čtení ručně psané a tištěné azbuky a teprve potom tištěné výchozí a rozšiřující texty z učebnice, vždy nejprve bez přízvuků a následně s přízvuky.

Z uvedeného pořadí textů je patrné, že oproti původnímu předpokladu ještě v průběhu výzkumu došlo k poslední redukci: z textů zaměřených na techniku čtení jsem z časových důvodů vyřadila většinu studentů neznámé poslechové texty a podobně jsem z původně připravených textů určených k porovnávání porozumění při tichém a hlasitém čtení vypustila texty rozšiřující. Již pouhé hlasité čtení rozšiřujících textů totiž většinu studentů činilo veliké potíže, a tak se nedalo předpokládat, že si obsah monologických textů zapamatují. Proto jsem se porozumění při tichém a hlasitém čtení rozhodla porovnávat pouze na poslechových textech z metodické příručky.

2.2.1 Gymnázium Čakovice

První střední školou, na které jsem výzkum prováděla, byla fakultní škola PedF, gymnázium v Čakovicích.

Na této škole si studenti mohou vybrat nejen mezi čtyřletým a šestiletým studiem, ale také mezi matematickým a estetickým zaměřením studia. S tím souvisí i nabídka cizích jazyků.

Podobně jako na většině jiných středních škol je také pro všechny studenty čakovického gymnázia povinná angličtina, vyučovaná jako první cizí jazyk. Jako druhý cizí jazyk je na škole nabízena němčina, ruština, francouzština a italština. Ze všech jazyků však studenti mohou vybírat pouze tehdy, jsou-li v ročníku alespoň dvě třídy. V opačném případě je nabídka omezená. Zatímco studenti estetické větve volí mezi francouzštinou a italštinou, němčinu a ruštinu většinou dostávají na výběr studenti matematicky zaměřeného studia.

V současné době je na gymnáziu ruština jako druhý cizí jazyk vyučována celkem ve třech třídách, a to v prvním a druhém ročníku čtyřletého studia a v maturitním ročníku šestiletého studia. Pro výuku je využíván učební soubor *Raduga*, který vyučující doplňuje rozšiřujícími materiály z časopisů, Internetu a ve vyšších ročnících i úryvky z umělecké literatury.

Pro ruštinu jako druhý cizí jazyk se podle slov vyučující rozhodují většinou prospěchově slabší a jazykově méně nadaní studenti. Ti svoji volbu zdůvodňují především líbivostí jazyka, jeho zajímavostí a vzhledem k ostatním jazykům i jednoduchostí (tab. 4).

Tab. 4: Důvody pro volbu ruštiny jako druhého cizího jazyka
(Gymnázium Čakovice)

Důvod	Počet studentů	
	1. ročník	2. ročník
Líbivost jazyka	2	6
Snadnost jazyka a podoba s češtinou	2	3
Zajímavost jazyka	3	3
Omezený výběr a negativní vztah k němčině	3	3
Jazyk mi byl přidělen	1	3
Neodpověděli	-	1

Některí ze studentů se však i přes poměrně velký výběr učí jazyk, který původně

nechtěli, a možná proto se o něj příliš nezajímají. Především studenti druhého ročníku jsou k němu až lhostejní a vnímají jej jako nutné zlo. Naopak studentům prvního ročníku se jazyk nejen líbí, ale studenti se o něj i zajímají a, jak se shodují, jazyk je baví. Někteří přiznávají, že volby původně nechtěného jazyka nelitují. Tento odlišný vztah studentů k ruštině se projevuje nejen v jejich výkonech a klasifikaci, ale pozorovat jsem jej mohla i během výzkumu.

Před samotným výzkumem jsem si představovala, že každého z vyučujících požádám o deset studentů v ročníku, kteří by svými znalostmi třídu reprezentovali. Měli tedy mezi nimi být zastoupeni studenti výborní, ale i průměrní. Již na čakovickém gymnáziu jsem však pochopila, že to tak jednoduché nebude. Na tomto gymnáziu totiž do výzkumu zasáhla chřipková epidemie, a tak jsem po dohodě s vyučující texty ke čtení s porozuměním první hodinu raději rozdala všem přítomným studentům. Deset studentů, jejichž práce by každou třídu zastupovaly, mělo být vybráno později. Nakonec jsem si však mezi studenty čakovického gymnázia příliš vybírat nemohla, neboť ani v jednom ročníku při mé druhé návštěvě více než deset studentů z prvního dne přítomno nebylo.

Celkově výzkum probíhal ve velmi vstřícné a příjemné atmosféře. I když studenty druhého ročníku první zmínka o hlasitém čtení pobavila a mezi sebou ji polohlasně komentovali, přece spolupracovali. Bylo však patrné, že čtou a vyplňují úlohy, protože to právě „dostali za úkol“. Naopak studenti prvního ročníku obsah výzkumu nekomentovali a soustředěně pracovali. Měla jsem pocit, že pracují s chutí a snaží se o co nejlepší výkon. Právě se snahou o co nejlepší výkon a se strachem z chyby možná souvisí i jejich velká nervozita a chvějící se hlas při hlasitém čtení.

2.2.2 Gymnázium Příbram

Mimopražská gymnázia zastupovalo příbramské gymnázium, nabízející studentům čtyřleté všeobecně zaměřené studium.

Stejně jako na čakovickém gymnáziu je zde jako první cizí jazyk vyučována angličtina, která je pro všechny studenty povinná. Ruštinu si studenti podobně jako němčinu či francouzštinu mohou vybrat jako druhý cizí jazyk. Mezi nepovinnými

předměty pak má každoročně své místo i ruská konverzace, při níž si studenti své znalosti ruštiny mohou upevňovat a dále rozvíjet.

V současné době je ruština jako druhý cizí jazyk na gymnáziu vyučována celkem ve čtyřech skupinách, z nichž dvě tvoří studenti druhých ročníků. Někteří z nich také pravidelně navštěvují hodiny ruské konverzace. Ve výuce je využíván především učební soubor *Raduga*, který vyučující nejčastěji doplňuje rozšiřujícími materiály z časopisu *Даваш* či cvičeními z *Cvičebnice ruské gramatiky*⁵⁵.

Pro ruštinu jako druhý cizí jazyk se na příbramském gymnáziu rozhodují nejen studenti výborní a průměrní, ale čas od času i studenti problémoví. Podobně jako čakovičtí studenti i oni svoji volbu zdůvodňují především líbivostí jazyka a jeho podobou s mateřským jazykem, ojediněle uvádějí vztah k ruské kultuře, touhu znát východní jazyk či pomoc rodičů.

Tab. 5: Důvody pro volbu ruštiny jako druhého cizího jazyka (Gymnázium Příbram)

Důvody	Počet studentů		
	1. ročník	2. ročník	3. ročník
Líbivost jazyka	5	3	3
Snadnost jazyka, podoba s češtinou	-	4	4
Zaímavost jazyka	1	1	-
Vztah k ruské kultuře	-	2	-
Chci znát východní, slovanský jazyk	1	1	1
Pomoc rodičů	-	2	-
Jazyk mi byl přidělen	-	1	-
Neodpověděli	4	2	2

Podobně jako na čakovičském gymnáziu či později na berounské obchodní akademii probíhal i v Příbrami výzkum ve velmi příjemném prostředí a účastnili se jej většinou velmi vstřícní a komunikativní studenti. V Příbrami byli sice narozdíl od ostatních středních škol v době průzkumu přítomni téměř všichni studenti, ale přesto jsem po dohodě s vyučujícími texty k tichému čtení s porozuměním rozdala celé třídy. Rozhodla jsem se tak proto, abych studentům všech škol vytvořila stejné pracovní podmínky a nikdo ze studentů se necítil odstrčen. Teprve později tak bylo z každého ročníku vybráno deset studentů, jejichž znalosti reprezentují úroveň celé třídy.

Přestože ve všech skupinách jazyk vyučuje stejná vyučující, pracovní tempo, atmosféra a následně také znalosti jednotlivých ročníků se od sebe velmi liší. To se projevilo i během samotného výzkumu.

Postojem studentů se příbramské gymnázium velmi blížilo čakovickému. První ročník, zvyklý zatím ještě plnit zadané úkoly, celkem ochotně spolupracoval a obsah téměř nekomentoval. Podle slov vyučující se jedná o studenty nadané a motivované, ovšem kvůli velkému počtu studentů ve třídě (18) tu výuka postupuje velmi pomalu. Proto mě tolik nepřekvapilo, že mě studenti z Příbrami, podobně jako čakovičtí gymnazisté, upozorňovali na neznámou slovní zásobu a opakovaně jsem jim musela vysvětlovat, jak mají pracovat s textem a uvádět odkazy. Také tito studenti byli při nahrávání hlasitého čtení hodně nervózní.

Ještě lépe se mi pracovalo s druhým ročníkem. Tito studenti byli již v prvním ročníku rozděleni na dvě skupiny, na hodinách jazyka jich je méně (13) a většina z nich ještě navštěvuje hodiny ruské konverzace. Možná proto si v jazyce věří. Nikdo tedy nekomentoval ani texty s neznámou slovní zásobou, ani čtení ručně psané azbuky. Většina studentů naopak velmi sebejistě četla i neznámé texty ověřující dovednost hlasitého čtení.

V porovnání s těmito studenty byl proto pro mě třetí ročník zklamáním. I když i tito studenti se mnou komunikovali a poměrně ochotně spolupracovali, bylo zřejmé, že si všichni nevěří a nejsou tolik motivovaní. Při ověřování hlasitého čtení u nich nebyla patrná žádná snaha o co nejlepší výkon, ale naopak. Někteří studenti četli velmi monotónně, jiní se snažili číst co nejrychleji. Pravděpodobně proto, aby hlasité čtení měli co nejdříve za sebou. Také potextové úkoly k tichému čtení někteří studenti řešili jen proto, že to v hodině „dostali za úkol“, a tak mnohé úkoly nakonec zůstaly nevyřešeny.

2.2.3 Obchodní akademie Kollárova

Z obchodních akademií jsem jako první navštívila karlínskou obchodní akademii sídlící v Kollárově ulici, která v současné době není fakultní školou PedF.

Studentům tato škola nabízí čtyřleté studium. Všichni se povinně učí anglický jazyk (první cizí jazyk) a ještě jeden cizí jazyk podle vlastního výběru. Jako druhý cizí jazyk je na škole společně s němčinou a francouzštinou nabízena také ruština.

V současné době je ruština na škole jako druhý cizí jazyk vyučována pouze v prvním

⁵⁵ Mistrová, V.; Oganješjanová, D.; Tregubová, J. *Cvičebnice ruské gramatiky*. Praha : Polyglot, 2004.

a druhém ročníku. Stejně jako na ostatních školách zapojených do výzkumu výuka probíhá podle učebního souboru *Raduga*, který však vyučující nedoplňuje rozšiřujícími materiály.

Ruštinu jako druhý cizí jazyk si na karlínské obchodní akademii většinou vybírají studenti prospěchově slabší nebo průměrní. Také oni jako nejčastější důvody pro volbu ruštiny uvádějí zdánlivou jednoduchost jazyka a jeho podobu s mateřským jazykem, méně často zmiňují zajímavost, líbivost a přitažlivost jazyka (tab. 6).

Tab. 6: Důvody pro volbu ruštiny jako druhého cizího jazyka
(Obchodní akademie Kollárova)

Důvod	Počet studentů	
	1. ročník	2. ročník
Líbivost jazyka	1	2
Snadnost jazyka a podoba s češtinou	5	4
Zajímavost jazyka	-	2
Budoucnost jazyka	1	1
Omezený výběr a negativní vztah k ostatním nabízeným jazykům, především k němčině	2	1
Neodpověděli	3	2

Zatímco na gymnáziích a o několik dnů později i na berounské obchodní akademii výzkum vždy probíhal ve velmi příjemném prostředí, karlínská obchodní akademie byla pravým opakem. Ze strany vyučující zde od prvního dne vážla komunikace a já jsem měla pocit, že s výzkumem povoleným ředitelstvím školy příliš nesouhlasí. Provedení výzkumu mi na této škole zkomplikovala chřipková epidemie a školní zájezd, kterého se zúčastnila část studentů druhého ročníku.

Podobně jako na ostatních školách jsem i na karlínské obchodní akademii texty k tichému čtení zadala všem přítomným studentům prvního i druhého ročníku. Zatímco oni pod dohledem (a doufám, že bez pomoci) vyučující ve třídě řešili úkoly k tichému čtení, nahrávala jsem na hlučné školní chodbě hlasité čtení jednotlivců na diktafon. Přitom jsem mohla pozorovat, že si tito studenti příliš nevěří a podceňují se. To se projevovalo především tehdy, když měli číst texty ručně psané azbukou a jim zatím neznámý text z metodické příručky. Někteří z karlínských studentů (především chlapci) se chtěli vyhnout textům bez přízvuků. V tomto okamžiku jsem začala pochybovat o obtížnosti zvolených textů.

2.2.4 Obchodní akademie Beroun

Poslední školou, na které jsem výzkum dovednosti čtení prováděla, byla obchodní akademie v Berouně.

Jedná se o školu, na které má výuka ruštiny dlouholetou tradici. Podle slov vyučující se tu ruština učila vždy a v podstatě se s její výukou nikdy nepřestalo, i když v několika minulých letech byla nabízena pouze formou kroužku. V současné době je na škole vedle francouzštiny a němčiny také ruština vyučována jako druhý cizí jazyk. Nabízena bývá jedné třídě v ročníku a studenti dostávají na výběr ruštinu a němčinu. Oproti prvnímu cizímu jazyku, kterým je pro všechny studenty povinně angličtina, je však druhý cizí jazyk znevýhodněn nízkou hodinovou dotací. Zatímco angličtině je týdně věnováno celkem sedm vyučovacích hodin (5 „běžných“ hodin + 2 hodiny konverzace), připadají na druhý cizí jazyk pouze tři vyučovací hodiny týdně. I přes vysokou motivaci některých studentů tak ruština nebývá jazykem maturitním.

V současné době je ruština na škole vyučována celkem ve třech třídách, a to v prvním, druhém a třetím ročníku. Zpočátku výuka probíhá výhradně podle učebního souboru *Raduga*, který vyučující čas od času doplní cvičeními z publikací *Současná ruština pro školu a veřejnost*⁵⁶ a *Договорилусь*⁵⁷, případně rozšiřujícími materiály z časopisů. Přibližně od druhé poloviny třetího ročníku začíná významnější roli hrát také odborný jazyk, vyučovaný především podle příručky *Obchodní ruština*.

Pro ruštinu jako druhý cizí jazyk se na berounské obchodní akademii nerozhodují pouze slabší studenti, ale naopak se ji učí i studenti výborní a průměrní. Podle jejich vlastních slov je k volbě jazyka vedla nejen jeho jednoduchost a zvuková podoba, ale na rozdíl od studentů ostatních škol berounští studenti zmiňují také budoucnost jazyka (tab. 7).

⁵⁶ Michlová, S. *Současná ruština pro školu a veřejnost*. Praha : Fortuna, 2003.

⁵⁷ Kozlova, T. a kol. *Договорилусь! Общаемся, работаем и общаемся в русском*. Plzeň : Fraus, 2004.

Tab. 7: Důvody pro volbu ruštiny jako druhého cizího jazyka (Obchodní akademie Beroun)

Důvody	Počet studentů		
	1. ročník	2. ročník	3. ročník
Líbivost jazyka	2	2	3
Snadnost jazyka a podoba s češtinou	2	4	3
Zajímavost jazyka	2	-	2
Budoucnost jazyka	4	1	1
Pomoc rodičů	3	-	-
Omezená nabídka a negativní vztah k němčině	3	2	2
Neodpověděli	1	4	1

Velmi významnou roli hrál však i u berounských studentů negativní vztah k druhému nabízenému jazyku - němčině a nejednou bylo rozhodování ovlivněno i rodiči. Je proto pravděpodobné, že i mezi berounskými studenty jsou tací, kteří ruštinu původně nechtěli a vnímají ji jako nutné zlo. V úspěšnosti jednotlivých studentů a jejich motivaci k jazyku se to však nijak výrazně neprojevuje. Podle slov vyučující jsou výsledky většiny studentů srovnatelné s jejich výkony v ostatních předmětech.

Také na berounské obchodní akademii se v každém ročníku výzkumu mělo zúčastnit deset studentů různé úrovně, jejichž výkon by odrážel schopnosti celé třídy. Pro vytvoření srovnatelných pracovních podmínek jsem však stejně jako na předcházejících školách texty zaměřené na tiché čtení s porozuměním rozdala celé třídě. Výběr studentů, kteří měli reprezentovat úroveň třídy a jejichž hlasité čtení jsem nahrávala, byl ve všech třídách ponechán na vyučující.

Podobně jako na gymnáziích probíhal výzkum i na berounské obchodní akademii ve velmi příjemné atmosféře a i ze strany vyučující jsem měla připraveny ty nejlepší podmínky. Studenti byli o výzkumu předem informováni a pro nahrávání hlasitého čtení mi bylo nabídnuto útulné prostředí školní knihovny. Vzhledem k tomu, že však knihovna zároveň slouží jako kabinet několika učitelů, bála jsem se, aby se studenti v cizím prostředí, případně v přítomnosti některé z vyučujících necítili stísněně. Nabídku jsem proto nevyužila a hlasité čtení jsem vždy nahrávala ve volných učebnách.

Celý výzkum jsem na berounské obchodní akademii prováděla v prvním, druhém i třetím ročníku.

Shodou okolností jsem začínala ve druhém ročníku, který je ze všech skupin na škole prospěchově nejslabší. Podobně jako na čakovickém gymnáziu i zde studenti obsah výzkumu a především čtení ručně psané azbuky hlasitě komentovali a já jsem pouze

doufala, že i přes svoji nepřístupnost studenti budou spolupracovat. Všechny úkoly ke čtení s porozuměním jsem musela vysvětlovat několikrát a ani potom jsem neměla jistotu, že studenti zadání pochopili a splní, co po nich požadují.

O něco jednodušší byla práce s prvním ročníkem. Tito studenti, zatím ještě zvyklí plnit zadané úkoly, obsah průzkumu nijak nekomentovali. Zpočátku se mi sice snažili vysvětlit, že části slovní zásoby nerozumí, ale po mém ujištění, že porozumění každému výrazu v textu není nutné, se celkem soustředěně pustili do práce. Znovu jsem musela vysvětlovat pouze práci s textem a určování odkazu na něj.

Studenti třetího ročníku spolupracovali nejlépe. Podle slov vyučující jsou tito studenti nejnadanější a ke studiu jazyka i nejmotivovanější, a tak mě ani nepřekvapilo, že se po rozdělení a stručném vysvětlení úkolů hned pustili do jejich řešení. Během mé přítomnosti si nikdo nestěžoval na neznámou slovní zásobu. Také při hlasitém čtení bylo patrné, že si většina těchto studentů věří.

2.3 Výsledky výzkumu

Na počátku výzkumu jsem si stanovila cíl zjistit úroveň dovednosti čtení při vyučování ruštině na středních školách. Zjišťovala jsem přitom nejen úroveň techniky čtení, ale i úroveň cílové dovednosti čtení s porozuměním. Vzhledem k rozsáhlosti výzkumu a velkému množství získaných informací se však po dohodě s vedoucí diplomové práce omezím na zpracování výsledků týkajících se cílové dovednosti čtení s porozuměním.

K ověření dovednosti čtení s porozuměním jsem ve všech ročnících využila texty s jednoduchým a lehce zapamatovatelným dějem. Vždy se jednalo o:

1. poslechový text z metodické příručky, určený k porovnání porozumění při tichém a hlasitém čtení
2. krátký příběh přejetý z časopisu *Русский язык за рубежом*

Studenti druhých a třetích ročníků dále četli texty z příručky *Ruský jazyk: Sbirka úloh pro společnou část maturitní zkoušky. Základní obtížnost.* a řešili k nim úlohy zaměřené především na globální porozumění čtenému a na strategie vyhledávacího a studijního čtení.

Při posuzování porozumění čtenému jsem u všech epických textů zjišťovala schopnost studentů stručně, ale zároveň výstižně převyprávět děj příběhu. Na přesné porozumění byla zaměřena tvrzení k textu. Studenti měli posoudit jejich pravdivost, uvést odkaz na místo v textu, kde se informace nachází, a nepravdivá tvrzení opravit. Hodnocena byla také schopnost interpretace.

Na přesnost porozumění jsem se zaměřila i u studijního čtení. Hodnotila jsem nejen schopnost studentů vybrat z nabízených možností jedinou správnou variantu, posoudit pravdivost tvrzení a opravit je, ale všímala jsem si i schopnosti studentů smysluplně a vzhledem k textu zároveň i obsahově správně dokončit zadané věty. Ve třetím ročníku bylo hodnoceno také množství informací získaných z textu.

Naopak velmi povrchní pochopení čteného stačilo studentům ke splnění úkolů k

textům zaměřeným na globální porozumění. U těchto textů jsem hodnotila schopnost studentů seřadit zadané odstavce ve správném pořadí a sestavit tak původní text.

Podobně byla také u textů zaměřených na vyhledávací čtení hodnocena pouze schopnost studentů najít v textu požadovanou informaci. Přesnost porozumění posuzována nebyla.

Výsledky, jichž studenti ve čtení s porozuměním dosáhli, uvádějí následující podkapitoly. Zpracovány jsou po jednotlivých ročnících a uváděny jsou nejen celkové výsledky všech studentů daného ročníku (C), ale rozlišeny jsou i celkové výsledky gymnazistů (G) a studentů obchodních akademií (OA).

Současně s komentovanými výsledky výzkumu jsou u každého textu uvedena předpokládaná správná řešení. Popsána jsou i konkrétní kritéria hodnocení potextových úkolů.

2.3.1 Porovnání porozumění při tichém a hlasitém čtení

2.3.1.1 První ročník

V prvním ročníku jsem k porovnání porozumění při tichém a hlasitém čtení využila poslechový text z metodické příručky *Мама и футбол*. Zadány k němu byly celkem tři úkoly.

Prvním úkolem bylo stručné, zároveň však výstižné převyprávění příběhu. Protože se jedná o otevřenou úlohu, hrozilo u ní subjektivní hodnocení, a tak jsem si pro její posuzování předem stanovila přesná kritéria.

Nejprve jsem zjišťovala, zda studenti respektovali zadání a skutečně vyprávěli děj příběhu, nebo jestli místo převyprávění pouze řadili dílčí informace, formulovali hlavní myšlenku, případně téma textu. Teprve potom jsem hodnotila celkovou úroveň a obsahovou správnost vypravování.

Protože v centru příběhu ze života moskevské rodiny stojí maminčin měnící se postoj k fotbalu, stal se pro mě jedním z nejdůležitějších kritérií pro posuzování výstižnosti vypravování. Matčin postoj k fotbalu totiž svým způsobem ovlivňuje život celé rodiny a i v tomto kratičkém příběhu jej dělí na tři období: běžný život před maminčiným odjezdem do zotavovny, měsíční osamělý život otce se synem a období po maminčině návratu do Moskvy. Právě proto měli studenti měnící se postoj Jurovy maminky k fotbalu a s tím související změny v životě celé rodiny zachytit. Očekávala jsem od nich vypravování přibližně tohoto znění:

Jurova maminka je umělkyně. Vystupuje v divadle i televizi. Jednou byla velmi unavená a tatínek rozhodl, že si musí odpočinout. Koupil jí proto cestu na jih, kde v zotavovně strávila měsíc.

Jura zatím žil s tatínkem v Moskvě a každou neděli spolu chodili na stadion na fotbal. Když se maminka po měsíci odpočinku vrátila, byli rádi a na uvítanou jí připravili sváteční oběd a koupili květiny. Jura se však bál o fotbal. Maminka nikdy neměla fotbal ráda a oni se na něj směli dívat jen v televizi. Strachy proto neobědval.

Maminka je však překvapila. Řekla jim, že na jihu chodila na stadion a sledovala tam tréninky fotbalového mužstva. Teď již zná všechna pravidla a na stadion s radostí půjde s nimi.

Od té doby všichni společně chodí na stadion na fotbal.

Pokud se studenti tomuto vzoru alespoň přiblížili, vystihli změny ve vztahu maminky k fotbalu a zachytili i měnící se život rodiny, bylo vypravování hodnoceno jako *výstižné*.

Hodnocení *nepřesné převyprávění* si zasloužili studenti, kteří se sice snažili držet původního příběhu, ale byli příliš struční a nezachytili měnící se maminčin vztah k fotbalu nebo proměny ve zvycích rodiny, případně studenti vynechávající části děje.

Nejnižší hodnocení *převyprávění s obsahovými chybami* patřilo studentům, kteří nejen nezachytili změny, ale zároveň výrazněji měnili okolnosti děje, případně doplňovali informace, jež v původním textu uvedeny nebyly.

Tab. 8: Výsledky prvního potextového úkolu k poslechovému textu *Mama u фyтбол* - převyprávění děje příběhu po tichém a hlasitém čtení

Zpracování textu	HLASITÉ ČTENÍ			TICHE ČTENÍ		
	C	G	OA	C	G	OA
převyprávění textu	21	7	14	36	19	17
výstižné převyprávění	1	1	0	6	6	0
nepřesné převyprávění	5	3	2	7	4	3
převyprávění s obsahovými chybami	15	3	12	23	9	14
řazení dílčích informací	11	7	4	3	1	2
formulování hlavní myšlenky, tématu	1	-	1	1	-	1
úkol nevyřešen	7	6	1	-	-	-

Z tabulky vyplývá, že tento úkol byl pro studenty lehčí při tichém než při hlasitém čtení. Zatímco při hlasitém čtení příběh dokázala převyprávět jen přibližně polovina studentů, při tichém čtení se to, byť většinou s obsahovými chybami, podařilo 36, tedy 90% studentů. Pouze při tichém čtení se o vyřešení úkolu pokusili všichni studenti. Zároveň klesl počet studentů, kteří místo vyprávění příběhu pouze řadili informace, a celkem šesti gymnazistům, tj. 15% všech zúčastněných studentů, se příběh s pomocí textu podařilo převyprávět výstižně.

Shodně však při tichém i hlasitém čtení prevažovala vyprávění, v nichž se studenti dopustili podstatných obsahových chyb, způsobených nepochopením slovní zásobě, především výrazům *юг, команда, воскресенье*, povrchním čtením textu, případně přílišným zapojením fantazie.

...Táta řekl, že si musí odpočinout a poslal ji na měsíc na jógu... Když se vrátila, šli na Juriho narožky na stadion na fotbal i s mámou...

...Máma pracovala jako artistka v cirkuse. Ona byla zaneprázdněna prací. Syn s otcem bydleli v Moskvě a mámu viděli jen v neděli...

...Máma pracuje jako artistka a ve volném čase chodí na jógu...

...Máma Jury byla herečka, ale už nehraje v divadle a teď odpočívá na józe...

...Jednou tatínek rozhodl, že si maminka musí odpočinout a na měsíc odjel s Jurou do Moskvy. Mezitím se maminka seznámila se ženou, která hraje fotbal. Chodila za ní na stadion a ona jí vysvětlila, jak se to hraje...

...Moje máma je artistka a pracuje v cirkusu. Ona je velmi pracovitá. Ona byla pryč mnoho měsíců. Já i táta žijí v Moskvě. My chodili na stadion i koukali na fotbal i na televizi. Máma se měla vrátit, tak jsme připravili oběd. Byli jsme rádi. Já každý den přemýšlel, kdy si s náma máma půjde zahrát fotbal. a jednoho dne řekla, že půjdem na stadion a zahrajem si fotbal. Tak jsme byli na stadioně a hráli fotbal...

Mnohem přesnější porozumění čtenému než pouhé pochopení děje příběhu ověřoval druhý potextový úkol. Tvořilo jej deset tvrzení k textu a úkolem studentů bylo při tichém i hlasitém čtení posoudit jejich pravdivost a nepravdivé výroky opravit. Při tichém čtení studenti zároveň měli prokázat schopnost práce s textem. Proto jsem po nich u všech tvrzení požadovala také uvedení přesného odkazu na místo v textu, které pravdivost výroku potvrzuje nebo vyvrací. Každý z podúkolů byl hodnocen zvlášť.

Tab. 9: Správné řešení druhého potextového úkolu k poslechovému textu *Мама и футбол*

Výrok	pravda?	Odkaz (řádek)	správná odpověď
1	да	1	
2	нет	2 - 3	V Irkutsku maminka vystupovala na koncertech a v divadle
		4	Maminka odpočívala na jihu
3	нет	4	Maminka odpočívala na jihu
		2 - 3	Na koncertech a v divadle maminka vystupovala v Irkutsku
4	да	5	
5	нет	5 - 6	Tatínek rád chodí na stadion na fotbal
6	нет	6	Maminka nejprve neměla ráda fotbal, začala na něj chodit až po dovolené
7	нет	6 - 7	Když byla maminka doma, dívali se na fotbal v televizi.
		5 - 6	Když byla maminka na jihu, chodili na stadion.
8	нет	11	Jura v neděli obědvá, jen po návratu maminky z jihu nejedl.
9	нет	18	Na jihu maminka fotbal nehrála, pouze se na něj chodila dívat
10	да	20	

Výsledky prvního podúkolu, uzavřené úlohy zjišťující schopnost studentů rozhodnout o pravdivosti tvrzení, naznačily, že podobně jako vyprávění děje příběhu je také posuzování obsahové správnosti výroků pro studenty jednodušší při tichém čtení. Právě při čtení pro sebe totiž u osmi z deseti zadaných výroků stoupl počet správných odpovědí, u tvrzení 8 a 9 se počet správných řešení nezměnil. Celkově studenti v úkolu

při tichém čtení uspěli ze 78,25%, zatímco při hlasitém čtení o pravdivosti správně rozhodli u pouhých 43,5% výroků. Vždy se více dařilo gymnazistům.

Tab. 10: Výsledky druhého potextového úkolu k poslechovému textu *Мама и футбол* - posuzování pravdivosti tvrzení po hlasitém a tichém čtení

výrok	HLASITÉ ČTENÍ									TICHE ČTENÍ								
	správné odpovědi			chybné odpovědi			bez odpovědi			správné odpovědi			chybné odpovědi			bez odpovědi		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	40	20	20	-	-	-	-	-	-	40	20	20	-	-	-	-	-	-
2	22	14	8	14	4	10	4	2	2	26	19	7	12	1	11	2	-	2
3	19	12	7	19	6	13	2	2	-	28	17	11	12	3	9	-	-	-
4	32	17	15	5	-	5	3	3	-	34	18	16	5	1	4	-	-	-
5	34	17	17	3	1	2	3	2	1	39	19	20	1	1	-	-	-	-
6	34	16	18	1	1	-	5	3	2	37	19	18	3	1	2	-	-	-
7	16	7	9	19	10	9	5	3	2	25	13	12	13	6	7	2	1	1
8	16	10	6	17	8	9	7	2	5	16	9	7	23	11	12	1	-	1
9	29	15	14	6	2	4	5	3	2	29	14	15	7	3	4	4	3	1
10	32	16	16	2	2	-	6	2	4	39	19	20	1	1	-	-	-	-
celkem	274	144	130	86	34	52	40	22	18	313	167	146	77	28	49	9	4	5

Jako nejjednodušší se na posouzení pravdivosti ukázala věta *Мама работает артисткой* (1), v níž při tichém ani hlasitém čtení žádný ze studentů nechyboval. Naopak nejtěžší bylo pro studenty rozhodování o pravdivosti výroku *В выходные дни мама никогда не обедает* (8), u nějž bylo nutné vycházet z děje celého příběhu. Při tichém i hlasitém čtení pravdivost tohoto výroku správně posoudilo pouze 16, tj. 40% studentů. Velmi často však studenti chybovali také ve výrocích 7, 2 a 3, zadaných jako souvětí, a to i přesto, že pravdivé formulace byly přímo uvedeny v textu (výrok č. 2 - *Однажды ее театр был в Иркутске. Каждый день мама выступала на концерте или в театре*, výrok č. 3 - *Она (мама) отдыхала на юге месяц*, výrok č. 7 - *Когда мама была дома, мы смотрели футбол только по телевизору*) a studenti zde na rozdíl od věty informující o chlapcově vztahu k nedělním obědům (8) nic nemuseli odvozovat.

O něco složitější byl druhý podúkol, otevřená úloha požadující při tichém i hlasitém čtení opravu nepravdivých informací. Zařazeny do něj nebyly obsahově správné věty 1, 4, a 10.

Při řešení tohoto podúkolu se u několika chybných výroků nabízelo více variant odpovědí. Protože však zadání znělo „... *неправдивá tvrzení opravte*“, nebylo podstatou úkolu uvedení všech řešení. Stačila jedna formulace, již studenti prokázali přesně

pochopení příběhu, tj. vystihli jí chybu v tvrzení a v souladu s obsahem textu ji výstižně opravili. Pouhá negace nepravdivé informace, jíž si studenti v několika případech pomáhali, jako správné řešení uznána nebyla.

Tab. 11: Výsledky druhého potextového úkolu k poslechovému textu *Мама и футбол* - oprava nepravdivých tvrzení po tichém a hlasitém čtení

výrok	HLASITÉ ČTENÍ									TICHE ČTENÍ								
	správně opravili			chybně opravili			neopravili			správně opravili			chybně opravili			neopravili		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
2	2	-	2	7	7	-	13	7	6	14	11	3	7	5	2	4	3	1
3	7	4	3	4	2	2	9	7	2	11	5	6	10	7	3	7	4	3
5	12	3	9	5	3	2	17	11	6	20	9	11	9	3	6	8	5	3
6	2	1	1	9	1	8	20	12	8	5	3	2	27	11	16	5	5	-
7	7	2	5	2	1	1	7	4	3	16	8	8	3	1	2	5	4	1
8	-	-	-	7	1	6	11	8	3	1	1	-	9	6	3	4	2	2
9	5	2	3	9	2	7	17	11	6	11	5	6	9	5	4	9	4	5
celkem	35	12	23	43	17	26	94	60	34	78	42	36	74	38	36	42	27	15

Jestliže v první části úkolu studenti 274 správnými odpověďmi při hlasitém čtení přesně určili pravdivost 68,5% výroků a při tichém čtení správně posoudili dokonce 313, tedy 78,25% všech tvrzení, v druhé části úkolu se jim dařilo výrazně méně. I když pro ně byla úloha stejně jako vyprávění děje a posuzování pravdivosti tvrzení jednodušší po tichém čtení, vystihli při něm studenti chybu jen v 78 větách z 200 správně posouzených a uspěli tak z 39%. Při hlasitém čtení z původně 60,7% správně určených nepravdivých výroků obsahově přesně opravili pouze 20,6% tvrzení. Více se přitom v obou případech dařilo obchodním akademiím, jejichž studenti při hlasitém čtení uspěli z 29,1% a při tichém čtení výstižně opravili 40% výroků.

Jednoznačně nejméně se studentům dařilo při opravování věty *В воскресенье Юра никогда не обедает* (8), kterou i po tichém čtení přesně opravil jen jeden student čakovického gymnázia. Snad proto, že u tohoto výroku bylo potřeba správné řešení odvodit z celého textu, několik studentů se jej opravit nesnažilo a ti ostatní byli poměrně nepřesní, když uváděli formulace typu *Obědvá, Určitě obědvá, V neděli společně obědvali* či *Připravili oběd, ale neobědvali, protože šli na fotbal*.

Podobně byla především nepřesnost důvodem nízké úspěšnosti v opravování výroku *Мама всегда любила смотреть футбол* (6), který studenti většinou řešili formulací *Máma nemá (neměla) ráda fotbal*, čímž nevystihli proměnu maminčina vztahu ke

kopané. Přesně tak větu při tichém čtení opravilo 13,5% studentů a při hlasitém čtení se oprava podařila dokonce jen 2 studentům z 34, tedy 5,8% řešitelů.

Vzhledem k poměru úspěšnosti při posuzování a opravování výroku bylo pro studenty nejjednodušší upravování tvrzení *Когда мама была на юге, они смотрели футбол по телевизору* (7). Snad také díky dvěma možným správným řešením studenti při hlasitém čtení výstižně opravili 43,75% výroků a při čtení pro sebe formulaci přesně vystihující vliv maminčiny přítomnosti na sledování fotbalu uvedli dokonce k 64% správně posouzených tvrzení.

Poslední podúkol se týkal pouze tichého čtení a kromě přesného porozumění ověřoval schopnost práce s textem. Zadán byl jako otevřená úloha se stručnou odpovědí požadující ke všem výrokům uvedení přesného odkazu na text.

Ačkoliv jsem si před hodnocením tohoto úkolu sama v textu vyhledala přesná místa, jež pravdivost uvedených výroků potvrzují nebo vyvrací, a ke všem tvrzením jsem tak získala vzorové odpovědi, rozhodování o správnosti řešení tak jednoznačné nebylo. Studenti mnohdy uváděli odkazy na dílčí a méně podstatné informace, případně odkazy s tvrzením nesouvisející. Jako správná odpověď tak nakonec byly uznány odkazy uvedené v tabulce (tab. 9), u výroků 2, 3, 5 a 7 stačil odkaz na jeden z výše uvedených řádků.

Tab. 12: Výsledky druhého potextového úkolu k poslechovému textu *Мама и футбол* - uvádění odkazů na text

výrok	pravdivost výroku správně posoudili			správný odkaz			chybný odkaz			bez odkazu		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	40	20	20	30	10	20	-	-	-	10	10	-
2	26	19	7	13	8	5	3	1	2	10	10	-
3	28	17	11	11	2	9	5	4	1	12	11	1
4	34	18	16	20	7	13	-	-	-	14	11	3
5	39	19	20	26	8	18	-	-	-	13	11	2
6	37	19	18	23	9	14	-	-	-	14	10	4
7	25	13	12	16	8	8	1	-	2	8	5	2
8	16	9	7	5	2	3	-	-	-	11	7	4
9	29	14	15	4	2	2	12	4	8	13	8	5
10	39	19	20	14	2	12	10	5	5	15	12	3
celkem	313	167	146	162	58	104	31	14	18	120	95	24

Přestože text mnohdy nabízel více možností správného odkazu, studentům se v úkolu nedařilo, a zatímco v posuzování pravdivosti výroků při tichém čtení uspěli ze

78,25%, tento úkol se 162 přesnými odkazy z 313 možných splnili na 53,35%. V porovnání typů škol byly výrazně lepší obchodní akademie se 71,2% úspěšností.

Jednoznačně nejjednodušší bylo pro studenty dokazování pravdivosti výroku *Мама работает артисткой* (1), k němuž odkaz na první větu příběhu správně uvedlo 30, tj. 75% studentů. Naopak nejméně se studentům dařilo při dokazování nepravdivosti věty *Мама на юге играла в футбол* (9). Jako nepravdivou ji sice správně určilo 29 studentů, ovšem přesný odkaz na text uvedli jen čtyři z nich. Tento úkol tak naznačil, že studenti prvních ročníků s textem zatím pracovat neumí, což potvrdily i výsledky posledního potextového úkolu.

Právě v posledním potextovém úkolu měli studenti při tichém i hlasitém čtení prokázat pochopení přečteného a text interpretovat. Jejich úkolem bylo na základě informací v textu charakterizovat matčin vztah k fotbalu a vysvětlit, proč se změnil. Očekávala jsem přibližně tuto odpověď:

Zpočátku maminka fotbal neměla ráda. Potom ale odjela odpočívat na jih, kde chodila na stadion a sledovala tréninky fotbalového mužstva. Seznámila se s pravidly fotbalu a hra se jí zalíbila. Po návratu do Moskvy začala s rodinou na fotbal chodit pravidelně.

Při hodnocení interpretace jsem každou část úkolu posuzovala zvlášť. U charakteristiky maminčina vztahu k fotbalu jsem za správnou odpověď považovala jakoukoliv formulaci vyjadřující přechod od negativního postoje k pozitivnímu. Jako jediné správné odůvodnění této proměny bylo uznáno maminčino seznámení se s pravidly fotbalu, případně jejich pochopení.

Tab. 13: Výsledky třetího potextového úkolu k poslechovému textu *Мама и футбол* - interpretace textu po tichém a hlasitém čtení

vztah maminky k fotbalu	HLASITÉ ČTENÍ			TICHÉ ČTENÍ		
	C	G	OA	C	G	OA
maminka fotbal neměla ráda	4	2	4	2	-	2
maminka fotbal nejprve neměla ráda, ale později si ho oblíbila	22	13	9	36	19	17
maminka nechodila na fotbal	1	-	1	-	-	-
vztah nedefinován	11	5	6	3	1	2
změna postoje	C	G	OA	C	G	OA
vysvětlena správně	4	2	2	11	8	3
vysvětlena chybně	17	10	7	16	9	7
nevysvětlena	1	1	-	9	2	7

Výsledky obou částí úkolu jen potvrdily, že i interpretace byla pro studenty mnohem jednodušší při tichém čtení. Zatímco při hlasitém čtení alespoň vztah maminky k fotbalu dokázalo správně popsat pouze 22 studentů, tj. 55% všech zúčastněných, při tichém čtení byla úspěšnost 90%. Více se v obou případech dařilo gymnazistům.

Porovná-li úspěšnost studentů v jednotlivých částech úkolu, je na první pohled patrné, že mnohem jednodušší bylo pro studenty přesně postihnout změnu v maminčině postoji, než ji vysvětlit. I když maminka v textu svůj změněný postoj k fotbalu přímo odůvodňuje, když říká „*Теперь я знаю все правила и с удовольствием поеду на стадион.*“, vystihlo změnu při tichém čtení pouze 11, tj. 27,5% studentů. Při hlasitém čtení byly z tohoto pohledu správné dokonce jen čtyři odpovědi.

Několik dalších studentů se správné odpovědi ještě přiblížilo, když jako důvod změněného postoje uváděli návštěvu stadionu, případně zmiňovali maminčin pobyt na jihu. Jiní se však nechali zmást textem a jako důvod změněného postoje uváděli oběd a květiny, jež Jura s tatínkem mamince připravili na uvítanou. V několika případech se objevila i odůvodnění s textem příliš nesouvisející a kuriozní.

... Maminka neměla ráda fotbal, ale když byla na jihu, tak tam často trénovali fotbalisti. Ona se znala s trenérem a chodila se na stadion koukat. Od té doby jí už fotbal tolik nevadí...

... Mamka fotbal neměla ráda, ale muž a syn ji přemluvili...

... Maminka začala chodit na fotbal, protože z něho potřebovala čerpat inspiraci pro svou práci...

... Maminka se na služební cestě seznámila s fotbalistkou, kterou vidala i doma, když začala chodit s mužem a synem na stadion...

... Maminka začala chodit na fotbal, aby trávila čas s rodinou...

... Maminka neměla ráda fotbal. Pak jela na jógu a tam byla opatrovnice milující fotbal. Chodili na stadion a jí se to začalo líbit...

2.3.1.2 Druhý ročník

Ve druhém ročníku jsem pro porovnání porozumění při tichém a hlasitém čtení použila poslechový text *Последний поезд на Лондон*. Porozumění textu ověřovaly tři úkoly.

První potextový úkol byl zadán jako otevřená úloha a studenti v něm měli stručným, ale výstižným převyprávěním zachytit děj příběhu, odehrávajícího se na vlakovém nádraží. Protože jsem při zadávání tohoto úkolu vycházela z předpokladu, že se jedná o audioorálně připravený a tedy studentům známý text, očekávala jsem poměrně přesné líčení děje. Jako ideální řešení úkolu jsem si představovala přibližně následující text:

Tři kamarádi přišli na nádraží a zeptali se výpravčího, kdy jede vlak na Londýn. Dověděli se, že další vlak na Londýn jede v deset hodin, a protože ještě měli čas, rozhodli se jít do bufetu.

Když za hodinu z bufetu přišli, byl vlak pryč. Přátelům to nevadilo. Věděli, že za hodinu pojede další vlak, a tak se do bufetu vrátili. I tento vlak jim ale ujel.

I když výpravčí přátelům řekl, že ve dvanáct hodin pojede poslední vlak na Londýn, znovu se vrátili do bufetu. Když z něj za hodinu přišli, viděli vlak odjíždět od nástupiště a rozběhli se za ním. Dva do vlaku nastoupili, ale třetí zůstal stát na nástupišti. Smál se. Nosiči své chování vysvětlil tak, že to on měl jet do Londýna a jeho dva přátelé jej pouze doprovázeli.

Protože se jednalo o otevřenou úlohu, vycházela jsem při jejím hodnocení z přesně stanovených kritérií. Vždy jsem nejprve kontrolovala, jestli studenti skutečně vyprávěli děj příběhu, místo vyprávění radili jednotlivé informace nebo se pouze pokusili formulovat hlavní myšlenku, případně téma textu. Teprve potom jsem posuzovala výstižnost a obsahovou správnost vypravování. Přitom jsem rozlišovala *výstižné převyprávění, nepřesné převyprávění a převyprávění s obsahovými chybami*.

Jako *výstižné převyprávění* bylo hodnoceno takové vyličení příběhu, v němž se studentům podařilo přesně zachytit jednotlivé fáze děje, tj. příchod kamarádů na nádraží, rozhovory s výpravčím, několikrát návštěvy bufetu a pozdní návraty na nástupiště, dobíhání vlaku i chování hlavního hrdiny v závěru příběhu.

Hodnocení *nepřesné převyprávění* patřilo příliš stručnému, nepřesnému a povrchnímu líčení děje, při němž studenti vynechali část textu, ale obsah původního příběhu tím nezměnili. Pokud však studenti děj nejen zestručňovali a vynechávali jeho části, ale zároveň měnili fakta, případně podle vlastní fantazie doplňovali informace, jež

původní text neuváděl, bylo líčení děje příběhu hodnoceno jako *převyprávění s obsahovými chybami*.

Podobně jako prvním ročníkům se i studentům druhého ročníku vyprávění děje příběhu více dařilo po tichém čtení: zatímco po hlasitém čtení 13 (32,5%) studentů úkol vůbec nesplnilo a 7 (17,5%) řešitelů místo souvislého vyprávění řadilo dílčí informace, při čtení pro sebe text převyprávělo 33, tj. 82,5% studentů.

Tab. 14: Výsledky prvního potextového úkolu k poslechovému textu *Последний поезд на Лондон* - převyprávění děje příběhu po tichém a hlasitém čtení

Zpracování textu	HLASITÉ ČTENÍ			TICHE ČTENÍ		
	C	G	OA	C	G	OA
převyprávění textu	20	13	7	33	20	13
výstižné převyprávění	6	5	1	9	7	2
nepresné převyprávění	6	3	3	8	6	2
převyprávění s obsahovými chybami	8	5	3	16	7	9
řazení dílčích informací	7	4	3	-	-	-
formulování hlavní myšlenky, tématu	-	-	-	-	-	-
úkol nevyřešen	13	3	10	7	-	7

Ačkoliv několik studentů příbramského gymnázia text po tichém i hlasitém čtení vylíčil velmi výstižně, převládala vypravování s obsahovými chybami. Většinou se chyby projevovaly až v závěru vypravování, kde studenti chybovali v překladu vazby s modálním predikativem *должен* a hrdinův smích, v originálu odůvodněný větou *Я смеюсь, потому что это я должен был уехать на Лондон*, mylně vysvětlovali formulací *Smál se, protože to on chtěl do Londýna*. Ostatní obsahové chyby byly způsobeny především neznalostí významu podstatných jmen *посильщик* a *дежурный*. Překvapivě se však studenti mýlili i v časových údajích a v již osvojených výrazech *час* a *поезд*⁵⁸

...vlak směrem na Londýn jede každý čas (každou chvíli)

...Tři kamarádi přišli na odvoz do Londýna. První jel až v osm, tak šli do bufetu

...Dva kamarádi přišli na nádraží v osm hodin večer. Chtěli jet do Londýna, ale nevěděli, z jaké zastávky autobus odjíždí...

a „nové“ příběhy vznikaly také v důsledku nedostatečného soustředění na obsah textu při hlasitém čtení, po němž si studenti při vyprávění děje příběhu pomáhali zapojením vlastní

⁵⁸ Podstatné jméno *час* je probíráno ve druhé lekcí 1. dílu, *поезд* v desáté lekcí 1. dílu učebního souboru *Raduga*

fantazie.

...Jednoho dne se celá rodina rozhodla, že pojedou na výlet do Londýna. Celé odpoledne jim trvalo, než se rozhodli, jakým dopravním prostředkem pojedou. Nakonec šli na vlakové nádraží a jeli vlakem...

...Přátelé chtěli jet do Londýna. Sledovali časy, které by jim vyhovovaly...

...Tři kamarádi se ptali někoho, kde mají nastupovat, když chce jet do Londýna...

...Tři kamarádi chtějí jet vlakem do Londýna. Na peroně stál výpravčí a řekl jim, že jejich vlak pojedou až za několik minut. Tak oni šli do bufetu a čekali na svůj vlak. Pak vyšli a postupně tam přijely tři vlaky. Výpravčí jim radil, kam mají nastoupit...

Druhá potextová úloha byla zaměřena na přesné porozumění čtenému. Skládala se ze tří podúkolů a ověřovala nejen schopnost studentů posoudit obsahovou správnost výroku a chybná tvrzení opravit, ale zjišťována v ní byla i schopnost studentů pracovat s textem. Každá část úkolu byla hodnocena zvlášť.

Tab. 15: Správné řešení druhého potextového úkolu k poslechovému textu *Последний поезд на Лондон*

Výrok	pravda?	Odkaz (řádek)	správná odpověď
1	нет	3 - 4	Přátelé přišli na nádraží v 9 hodin večer.
2	нет	15 - 16	Jen jeden z kamarádů měl jet do Londýna.
3	да	5,6,7,10	
4	да	3	
5	да	9	

V první podúloze, rozhodování o pravdivosti výroků, se studentům podobně jako při vyprávění děje více dařilo při tichém čtení, při němž u všech výroků stoupl počet správných odpovědí. Studenti při něm správně určili 138 z 200 výroků a úkol tím splnili z 69%, zatímco při hlasitém čtení správně posoudili jen 97, tedy 48,5% tvrzení. V obou případech podali lepší výkon gymnazisté, kteří po hlasitém čtení uspěli v 64% a při čtení pro sebe dokonce v 84% výroků. Nejvíce se vždy dařilo studentům z Příbrami, kteří jako jediní s textem dříve pracovali, a při tichém čtení díky jediné chybě uspěli z 98%.

Tab. 16: Výsledky druhého potextového úkolu k poslechovému textu *Последний поезд на Лондон* - posuzování pravdivosti tvrzení po hlasitém a tichém čtení

výrok	HLASITÉ ČTENÍ									TICHE ČTENÍ								
	správné odpovědi			chybné odpovědi			bez odpovědi			správné odpovědi			chybné odpovědi			bez odpovědi		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	24	15	9	3	2	1	13	3	10	34	20	14	-	-	-	6	-	6
2	9	8	1	17	8	9	14	4	10	15	11	4	17	7	10	8	2	6
3	24	14	10	3	2	1	13	4	9	33	19	14	1	1	-	6	-	6
4	21	15	6	6	1	5	13	4	9	31	18	13	3	2	1	6	-	6
5	19	12	7	9	5	4	12	3	9	24	16	8	9	4	5	7	-	7
celkem	97	64	33	38	18	20	65	18	47	137	84	53	30	14	16	33	2	31

Překvapivě nejjednodušší bylo pro studenty rozhodování o pravdivosti výroku *Три друга пришли на вокзал в 8 часов вечера* (1). Ačkoliv informace o příchodu přátel v textu není doslovně uvedena a studenti si čas příchodu museli odvodit z informace o odjezdech vlaků, správně tvrzení posoudilo 24 (60%) studentů při čtení nahlas a 34 (85%) studentů při čtení pro sebe. Téměř stejného výsledku studenti dosáhli i při posuzování obsahově správné věty *Они ждали поезда в буфете* (3), která se v textu v pozměněné podobě několikrát opakuje. Také ji při hlasitém čtení správně určilo 60% studentů, při tichém čtení v ní studenti byli úspěšni z 82,5%.

Naopak nejslabší výkon studenti proti očekávání podali u druhého nepravdivého výroku *Они все должны были ехать на Лондон* (2), který sám hlavní hrdina v závěru povídky neguje větou „*это я должен был уехать на Лондон и они провожали меня*“ . Jeho nepravdivost při tichém čtení správně určilo 15, tj. 37,5% studentů, při hlasitém čtení v něm uspělo pouze 9 (22,5%) řešitelů.

Ještě obtížnější byla pro studenty druhá část úkolu. Týkala se pouze nepravdivých výroků, tedy vět 1 a 2, které studenti měli opravit tak, aby se svým obsahem shodovaly s původním textem. To však většina studentů nedokázala. Při tichém čtení bylo přesně opraveno 22, tedy 44,9% z původních 49 správně posouzených výroků, a při hlasitém čtení studenti s 12 výstižně opravenými větami uspěli dokonce jen z 36,4%.

Tab. 17: Výsledky druhého potextového úkolu k poslechovému textu *Последний поезд на Лондон* - opravování nepravdivých výroků po tichém a hlasitém čtení

výrok	HLASITÉ ČTENÍ									TICHÉ ČTENÍ								
	správně opravili			chybně opravili			neopravili			správně opravili			chybně opravili			neopravili		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	5	3	2	7	4	3	12	8	4	9	7	2	12	6	6	13	7	6
2	7	6	1	-	-	-	2	2	-	13	9	4	1	1	-	1	1	-
celkem	12	9	3	7	4	3	14	10	4	22	16	6	13	7	6	14	8	6

Snad díky doslovné formulaci správné odpovědi v textu se studentům více dařilo při opravování výroku *Они все должны были ехать на Лондон* (2), s nímž si po tichém ani hlasitém čtení shodně nedokázali poradit dva gymnazisté. Naopak zdánlivě jednoduchou větu o době příchodu na nádraží (1) studenti sice správně posoudili, ale přesně ji opravit nedokázali a mezi nabízenými řešeními převládaly mylné formulace jako *Пришли dřív* nebo *Сas není uveden*. Přesně větu při hlasitém čtení opravilo 5 (20,8%) z 24 studentů, při tichém čtení správné řešení uvedlo 9, tj. 26,5% studentů.

V poslední části druhého úkolu určené pouze pro tiché čtení jsem kontrolovala schopnost práce s textem. Studenty jsem proto požádala, aby u každého výroku uvedli co nejpresnější odkaz na místo v textu, které jeho obsahovou správnost potvrzuje nebo vyvrací. Tím jsem pravděpodobně odhalila jejich největší slabinu.

O splnění této části úkolu se totiž pokusilo pouze šest studentů - pět příbramských gymnazistů a jedna studentka karlínské obchodní akademie. Ti přesný odkaz uvedli k 23, tj. 16,9% všech správně posouzených výroků.

Tab. 18: Výsledky druhého potextového úkolu k poslechovému textu *Последний поезд на Лондон* - uvádění odkazů na text

výrok	pravdivost výroku správně posoudili			správný odkaz			chybný odkaz			bez odkazu		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	34	20	14	4	3	1	-	-	-	28	15	13
2	16	11	5	3	3	-	1	-	1	12	8	4
3	33	19	14	6	5	1	-	-	-	27	14	13
4	31	18	13	6	5	1	-	-	-	25	13	12
5	24	16	8	4	4	-	1	-	1	19	12	7
celkem	138	84	54	23	20	3	2	-	2	111	62	49

Možná také díky více nabízeným možnostem se všem šesti studentům přesným odkazem na text podařilo doložit pravdivost výroku *Они ждали поезда в буфете* (3).

Stejně úspěšní byli i při dokazování obsahové správnosti věty *Каждый час идёт один поезд на Лондон* (4).

Naopak nejtěžší bylo pro šestici studentů uvést odkaz k tvrzení *Они все должны были ехать на Лондон* (2). I když všichni studenti tento výrok správně opravili, přesný odkaz na text a větu *это я должен был ехать на Лондон* uvedli jen tři z nich.

Nakonec jsem se podobně jako u poslechového textu *Мама и футбол* zaměřila na schopnost interpretace. Ověřit jsem ji chtěla posledním potextovým úkolem. Studenty jsem v něm požádala, aby se pokusili vysvětlit chování hrdiny v závěru povídky. Doufala jsem přitom, že řešením nebude jen z příběhu přejatá formulace *Smál se, protože on sám měl jet do Londýna*, ale naopak se v něm projeví i osobnost studenta. Čekalo mě však zklamání.

Tab. 19: Výsledky třetího potextového úkolu k poslechovému textu *Последний поезд на Лондон* - interpretace hrdinova chování

	HLASITÉ ČTENÍ			TICHE ČTENÍ		
	C	G	OA	C	G	OA
vysvětlení hrdinova chování	21	16	5	25	16	9
větou z textu	7	5	2	10	7	3
okomentovanou větou z textu	3	3	-	7	5	2
nezávisle na textu	3	3	-	2	2	-
založené na chybách v porozumění	8	5	3	4	2	2
chování popsáno, nevysvětleno	-	-	-	6	4	2
Úkol nevyřešen	19	4	15	11	-	11

I když se studentům také v tomto úkolu více dařilo při tichém čtení, kdy měli možnost vrátit se k textu a vyhledat v něm informaci, jež by jim s řešením pomohla, výrazně lepších výsledků při něm nedosáhli, neboť zatímco po hlasitém čtení se o interpretaci hrdinova chování vůbec nepokusilo 19 (47,5%) studentů, při čtení pro sebe chování hrdiny nedokázalo vysvětlit 17, tj. 42,5% studentů. V obou případech se více dařilo gymnazistům.

Podobně jako při převyprávění děje příběhu se i ve vysvětlování hrdinova chování objevily obsahově chybné formulace typu *Smál se, protože přátelům ujel vlak. Smál se, protože mu ujel vlak. Smál se, protože pochopil problém přátel: ujel jim vlak nebo nastoupili jinam*, způsobené nikoli neporozuměním slovní zásobě, ale příliš rychlým a nesoustředěným čtením, případně nepřesností ve vyjadřování.

Ani ostatní studenti se však nad příčinou hrdinova smíchu příliš nezamýšleli a většinou se spokojili s odůvodněním přímo formulovaným v textu. Pouze ojediněle se tak objevily formulace, jejichž autoři se vžili do situace „zapomenutého“ turisty a snažili se vysvětlit jeho pocity.

...Přišlo mu vtipné, že jeho kamarádi odjeli, a přitom ho jen doprovázeli. Navíc si řekl, že může jet ráno.

...Jemu sice ujel poslední vlak, ale i přesto se musel smát, protože jeho kamarádi, kteří ho doprovázeli, byli tak zblblí, že běželi za vlakem, aby ho stihli.

...Nejspíš si to rozmyslel, nebyl ve stavu, ve kterém by chtěl dojet do Londýna, a bylo pozdě

...Přišlo mu zábavné, že jeho přátelé odjeli tam, kam vůbec jet nechtěli. Nejspíš se mu nezdálo tak hrozné, že nedorazí do Londýna včas.

...Ten, který stál na nástupišti, se smál tomu, že kamarádi, kteří ho doprovázeli, jedou do Londýna. Zřejmě to považoval za ironii osudu. Tím, že nestihli dva vlaky, kamarádi běželi na vlak zmateni.

...Smál se asi sám sobě, ze zoufalství, že tam zůstal sám a musel tam čekat až do druhého dne

...Musel to být velký optimista, protože se velmi bavil danou situací. Mnozí lidé by byli vzteklí, rozzlobení, že nestihli vlak a navíc do něj nastoupili lidé, kteří tam ani nechtěli jet. Možná byl i trochu lehkomyšlný.

...Smál se, protože ho tam nechali, ale to není k smíchu. Nebo mohl být opilý z bufetu....

2.3.1.3 Třetí ročník

Také ve třetím ročníku jsem úroveň porozumění při tichém a hlasitém čtení zkoumala na poslechovém textu. Abych výsledky studentů mohla porovnat s výkonem nižších ročníků, byly také k příběhu *Удачная женитьба* zadány tři úkoly.

Protože se jedná o epický text, bylo obsahem prvního úkolu stručné, ale výstižné převyprávění děje příběhu. Úkol byl formulován jako otevřená úloha, a proto jsem pro zachování objektivitu při jeho posuzování vycházela z předem přesně stanovených kritérií.

Podobně jako při hodnocení příběhů *Мама и футбол* a *Последний поезд на Лондон* jsem i tentokrát nejprve kontrolovala, zda studenti skutečně vyprávěli děj příběhu nebo jestli jen uváděli dílčí informace o obsahu, formulovali téma příběhu, případně jeho hlavní myšlenku. Teprve poté jsem hodnotila celkovou úroveň a obsahovou správnost vypravování.

Hlavním hrdinou příběhu *Удачная женитьба* je student Kolja. Je popsán nejen jeho vztah k dívkám a představy o ideální nevěstě, ale vylíčeno je i Koljovo zpočátku marné hledání dívky snů, zamilování a nakonec prozření z mylné představy o ideální ženě a smíření se s realitou. Právě Koljův vývoj měli studenti výstižným líčením děje příběhu zachytit. Očekávala jsem od nich vypravování přibližně tohoto znění.

Kolja snil o nevěstě. Nehledal ale dívku krásnou, jeho dívka musela umět vařit.

Ačkoliv se Kolja přátelil s mnoha dívkami, chodil s nimi do divadla, do kina a dobře si rozuměli, nevěstu dlouho najít nemohl. Žádná z dívek neuměla vařit tak, jak si přál.

Jednou v létě všichni studenti odjeli do Kazachstánu, aby tam pomohli sklídit obilí. Po večerech seděli u táboráku a dívky připravovaly večeři. Nejlépe ze všech vařila Nina, krásná studentka geologie, a Kolja se do ní zamiloval. Po návratu do Moskvy se s ní oženil.

Několik let po dokončení studií vypravěč přijel do Moskvy a Kolju navštívil. Velmi se podivil, protože Kolja vařil oběd. Vždyť Nina tak dobře vařila. Kolja mu na to smutně odpověděl, že Nina opět odjela na expedici. Tvrdí prý, že je především geolog, teprve potom domácí hospodyňka a v Kazachstánu vařila, protože to potřebovali všichni.

Také při posuzování výstižnosti vyprávění jsem vycházela z předem stanovených kritérií a podobně jako u ostatních poslechových textů jsem rozlišovala *výstižné převyprávění, nepřesné převyprávění a převyprávění s obsahovými chybami.*

Jako *výstižné převyprávění* jsem hodnotila takové vyličení příběhu, kterým se studenti co nejvíce přiblížili původnímu textu, tj. podařilo se jim zachytit nejen samotný děj, ale jeho prostřednictvím i postavu hlavního hrdiny, Koljův vztah k dívkám a Ninin skutečný postoj k vaření.

O stupeň horší hodnocení *nepřesné převyprávění* patřilo studentům, kteří byli příliš struční a vynechávali části děje.

Nejnižší hodnocení *převyprávění s obsahovými chybami* bylo určeno studentům, kteří byli nejen struční a vynechávali části děje, ale zároveň měnili okolnosti děje, případně sami podle vlastní fantazie doplňovali informace, jež původní text neuvádí.

Tab. 20: výsledky prvního potextového úkolu k poslechovému textu *Удачная женитьба* - převyprávění děje příběhu po tichém a hlasitém čtení

Zpracování textu	HLASITÉ ČTENÍ			TICHE ČTENÍ		
	C	G	OA	C	G	OA
převyprávění textu	5	2	3	19	9	10
výstižné převyprávění	-	-	-	4	2	2
nepřesné převyprávění	4	2	2	9	4	5
převyprávění s obsahovými chybami	1	-	1	6	3	3
řazení dílčích informací	1	-	1	-	-	-
formulování hlavní myšlenky, tématu	-	-	-	-	-	-
úkol nevyřešen	14	8	6	1	1	-

Ačkoliv byl text zvolen z probrané lekce učebnice, ani příbramští, ani berounští studenti s ním dříve nepracovali, a tak se již v řešení prvního potextového úkolu projevil rozdíl v porozumění při tichém a hlasitém čtení.

Stejně jako bylo vyprávění děje příběhu po tichém čtení jednodušší pro první a druhé ročníky, dařilo se po něm více i nejstarším studentům. Zatímco po hlasitém čtení se 14, tj. 70% studentů o vyřešení úkolu nejen vůbec nepokusilo, ale někteří studenti jej zároveň komentovali slovy *Ale já jsem se vůbec nesoustředil/a na to, co čtu*, po tichém čtení text převyprávělo 19 (95%) studentů, z toho čtyři výstižně. Výkony gymnazistů a studentů obchodních akademií byly vyrovnané.

V porovnání s mladšími studenty se mezi „špatnými“ řešeními úkolu tentokrát daleko častěji objevovala vypravování nepřesná, povrchní a s příliš zjednodušeným dějem. Líčeným příběhům chyběla pointa a některá vypravování se svým obsahem blížila formulaci hlavní myšlenky textu.

Méně časté byly obsahově chybné formulace. Studenti v nich mylně a spíš podle vlastní fantazie líčili Koljovy představy o ideální nevěstě, chybně popisovali události

z Kazachstánu a myšlili se v odhadu významu slov *экспедиция* a *домашняя хозяйка*.

...Kolja hledal pracovitou a upovídanou nevěstu. V Kazachstánu, kam jeli pomáhat, poznal Ninu. Byla hezká a vařila tam v kuchyni.....Stále někde jezdila po exkurzích...

...Jeli na výlet do Kazachstánu...

...Objevil slečnu Ninu, která uměla vařit, ale když k němu po studiích přijel jeho kamarád na návštěvu, ona tam nebyla, protože odešla do Kazachstánu...

...Kolja hledá dívku, která si s ním umí povídat, a byla krásná. Nejdřív potkal krásnou dívku, se kterou chodil do společnosti, pak zjistil, že si s ním neumí povídat, tak jak chtěl...

Vzhledem k velké nepřesnosti při líčení příběhu mě velmi zajímalo, jak si studenti poradí s druhým potextovým úkolem, který byl zaměřen na přesné porozumění čtenému a práci s textem. Úkol se skládal z osmi tvrzení k příběhu a studenti ve třech podúkolech měli nejen posoudit obsahovou správnost tvrzení, ale všechny nepravdivé výroky měli zároveň opravit tak, aby se svým obsahem shodovaly s textem. Aby studenti prokázali schopnost pracovat s textem, měli při tichém čtení ke všem tvrzením uvést odkaz na místo v textu potvrzující nebo vyvracející jejich pravdivost.

Tab. 21: Správné řešení druhého potextového úkolu k poslechovému textu *Удачная женитьба*

Výrok	pravda?	Odkaz (řádek)	správná odpověď
1	да	9	
2	нет	4	Kolja se chtěl oženit s dívkou, která bude umět dobře vařit.
3	да	6	
4	нет	13	V Kazachstánu se Kolja zamiloval.
5	нет	11	Kolja se oženil s Ninou, protože ze všech dívek nejlépe vařila.
6	да	22, 26	
7	нет	24,25	Kolja neumí vařit, jídlo bylo přesolené a maso bylo tvrdé.
8	нет	30	Nina se považuje především za geoložku, teprve potom za hospodyně.

Již první část úkolu, uzavřená úloha spočívající v rozhodování o obsahové správnosti výroku, naznačila, že slabinou studentů třetího ročníku není porozumění textu, ale výstižnost převyprávění, neboť studentům se v této části úkolu poměrně dařilo. Při hlasitém čtení sice správně posoudili jen 82 výroků ze 160, tedy 51,25%, ale již při tichém čtení podali výrazně lepší výkon a se 140 správnými odpověďmi ze 160 úkol splnili z 85,5%.

Porovnáme-li celkové výsledky příbramských a berounských studentů, dařilo se v hlasitém čtení výrazně více studentům berounské obchodní akademie, kteří uspěli z 31,9%. Po tichém čtení byly výkony obou škol vyrovnané.

Tab. 22: Výsledky druhého potextového úkolu k poslechovému textu *Удачная женитьба* - posuzování pravdivosti tvrzení po tichém a hlasitém čtení

výrok	HLASITÉ ČTENÍ									TICHE ČTENÍ								
	správné odpovědi			chybné odpovědi			bez odpovědi			správné odpovědi			chybné odpovědi			bez odpovědi		
	C	GP	OB	C	GP	OB	C	GP	OB	C	GP	OB	C	GP	OB	C	GP	OB
1	12	4	8	1	-	1	7	6	1	19	10	9	1	-	1	-	-	-
2	10	5	5	4	-	4	6	5	1	18	10	8	2	-	2	-	-	-
3	10	3	7	4	2	2	6	5	1	17	8	9	3	2	1	-	-	-
4	11	4	7	1	-	1	8	6	2	19	10	9	-	-	-	1	-	1
5	6	1	5	8	4	4	6	5	1	13	6	7	6	3	3	1	1	-
6	13	5	8	2	1	1	5	4	1	20	10	10	-	-	-	-	-	-
7	13	5	8	1	-	1	6	5	1	20	10	10	-	-	-	-	-	-
8	7	4	3	5	-	5	8	6	2	14	9	5	4	-	4	2	1	1
celkem	82	31	51	26	7	19	52	42	10	140	73	67	16	5	11	4	2	2

Nejjednodušší bylo pro studenty rozhodování o pravdivosti výroku o Koljových kuchařských schopnostech (7) a věty, vyjadřující jeho úděl po svatbě s Ninou (6). I přesto, že pravdivá formulace ani jednoho z těchto tvrzení v textu není doslovně uvedena a studenti při posuzování obsahové správnosti museli vycházet z rozhovoru přátel, při tichém čtení se v nich žádný ze studentů nezmýlil. Také při hlasitém čtení podali studenti nejlepší výkon v posuzování právě těchto výroků, když v nich s 13 správnými řešeními uspěli z 65%.

Naopak nejméně se studentům dařilo při posuzování pravdivosti výroku, vyjadřujícího důvod svatby s Ninou (5). Ačkoliv se v příběhu několikrát opakuje Koljovo přání získat dívku, která umí dobře vařit, nepravdivost věty *Коля женился на Нине, потому что она была красивее всех девушек.* při tichém čtení správně určilo 13 (65%) a při hlasitém čtení dokonce jen 6 (30%) studentů. Důvodem tohoto neúspěchu by snad mohla být Ninina krása, v textu zmíněná větou *Она (Нина) была очень красивая,* již se studenti nechali zmást.

Abych se přesvědčila, že vysoká úspěšnost v posuzování pravdivosti tvrzení není náhodná, ale je skutečně založena na porozumění čtenému, byla druhým podúkolem otevřená úloha. Studenti v ní měli všechny chybné výroky, tj. věty 2, 4, 5, 7, a 8, opravit

tak, aby svým obsahem odpovídaly textu. Jako správné řešení při tom nestačila negace výchozího tvrzení, ale nutné bylo výstižné a obsahově správné nahrazení chybné informace. Možná také proto studenti v této podúloze podali mnohem horší výkon.

Tab. 23: Výsledky druhého potextového úkolu k poslechovému textu *Удачная женитьба* - opravování nepravdivých výroků

výrok	HLASITÉ ČTENÍ									TICHE ČTENÍ								
	správně opravili			chybně opravili			neopravili			správně opravili			chybně opravili			neopravili		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
2	3	-	3	1	-	1	6	5	1	15	9	6	1	-	1	2	1	1
4	1	-	1	2	-	2	8	4	4	7	5	2	3	-	3	9	5	4
5	2	-	2	-	-	-	4	1	3	10	5	5	1	1	-	2	-	2
7	3	-	3	-	-	-	10	5	5	14	9	5	2	-	2	4	1	3
8	1	-	1	-	-	-	6	4	2	10	7	3	1	-	1	3	2	1
celkem	10	-	10	3	-	3	34	19	15	56	35	21	8	1	7	20	9	11

Zatímco při posuzování pravdivosti výroků studenti po hlasitém čtení poznali 47% a po tichém čtení určili dokonce 84% všech nepravdivých výroků, obsahově správně z nich opravili jen 66,7% při tichém a 21,3% při hlasitém čtení. Také díky možnosti vracet se k textu tak studenti výrazně lepší výkon opět podali po čtení pro sebe.

Nejvíce správných řešení studenti uvedli k výroku *Коля хотел жениться на прекрасной девушке* (2), v němž při tichém čtení pouze 3 studenti nedokázali Koljovu touhu po krásné dívce nahradit touhou po „kuchařce“. Stejný počet studentů nedokázal opravit obsahově velmi blízké tvrzení o důvodu Koljovy svatby s Ninou (5).

Naopak nejtěžší byl pro studenty výrok *В Казахстане Коля умер* (4). Zatímco při rozhodování o pravdivosti tohoto tvrzení se pouze jedna studentka nechala zmást větou *И Коля „погиб“*, po hlasitém čtení tak jeho nepravdivost správně určilo 11 (55%) a po tichém čtení dokonce 19 (95%) studentů, při opravování se jim nedařilo. Téměř polovina studentů se ani po tichém čtení o vyřešení úkolu nepokusila, a tak, když jsem jako správné řešení nakonec uznala i formulace *В Казахстане Коля поткал Ninu* a *В Казахстане Коля našel nevěstu*, opravilo jej správně jen 7 (17,5%) studentů.

Pouze při tichém čtení navazovala na opravování chybných tvrzení ještě otevřená úloha se stručnou odpovědí. Studenti v ní měli prokázat schopnost práce s textem a ke všem tvrzením uvést co nejpřesnější odkaz na informaci v textu, která pravdivost posuzovaného výroku potvrzuje nebo vyvrací.

Stejně jako v prvním a druhém ročníku naznačil tento úkol i ve třetím ročníku vztah nepřímé úměrnosti mezi přesností porozumění a úspěšností studentů: čím přesněji porozumění je po studentech požadováno, tím méně je správných řešení.

Tab. 24: Výsledky druhého potextového úkolu k poslechovému textu *Удачная женитьба* - uvádění odkazů na text

výrok	pravdivost výroku správně posoudili			správný odkaz			chybný odkaz			bez odkazu		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	19	10	9	5	-	5	4	1	3	10	9	1
2	18	10	8	6	2	4	4	1	3	8	7	1
3	17	8	9	8	1	7	1	-	1	8	7	1
4	19	10	9	3	1	2	4	1	3	12	8	4
5	13	6	7	5	1	4	2	1	1	6	4	2
6	20	10	10	9	1	8	-	-	-	11	9	2
7	20	10	10	5	2	3	4	1	3	11	7	4
8	14	9	5	4	1	3	2	1	1	8	7	1
celkem	140	73	67	45	9	36	21	6	15	74	58	16

Zatímco při rozhodování o obsahové správnosti studenti úkol splnili z 87,5%, přesný odkaz uvedli pouze k 45 ze 140 správně posouzených tvrzení a úkol tak vyřešili z 32,2%. Mnohem více se dařilo studentům berounské obchodní akademie, kteří s 36 přesnými odkazy uspěli z 53,7%.

Jak ukazuje tabulka, bylo pro studenty nejjednodušší doložit pravdivost výroku *Коля долго не мог найти невесту* (3), v němž uspělo 8 ze 17 studentů (47%). Podobně přibližně polovina studentů (45%) uvedla přesný odkaz k tvrzení *Коля часто дома один* (6), když k němu z textu správně přiřadili Koljovo smutné konstatování *Нина всё время в экспедициях*.

Mezi nejtěžší se naopak překvapivě řadilo dokazování pravdivosti výroku o Koljově kuchařském umění (7), který všichni studenti správně určili jako nepravdivý. Snad proto, že text příběhu neobsahuje obecnou formulaci, jež by jej charakterizovala, a studenti tak jako jediný důkaz nepravdivosti výroku mohli využít vypravěčovo hodnocení Koljou připraveného oběda, formulované slovy *...Я не мог есть Колин обед: в супе было очень много соли, а мясо было очень твердое*, uvedlo přesný odkaz na text jen 5, tedy 25% studentů.

V celkovém neúspěchu při řešení tohoto podúkolu pravděpodobně sehrál roli nejen nezvyk uvádět odkazy, a v případě 9 studentů tedy i vynechání podúkolu, ale ovlivnilo jej

i nepochopení zadání, které se v několika případech projevilo uvedením odkazů jen k chybným výroky.

V posledním potextovém úkolu se studenti měli nad příběhem zamyslet a text interpretovat. Jejich úkolem bylo charakterizovat hlavního hrdinu a jeho vztah k dívkám. Na základě informací v textu měli nejen popsat, jak si Kolja představoval svůj život a jak ve skutečnosti dopadl, ale zároveň měli vysvětlit chybu, již se Kolja ve svých představách dopustil.

Předpokládala jsem, že se v charakteristice objeví především hrdinův velmi kladný vztah k jídlu, na němž byl založen nejen Koljův vztah k dívkám, ale jemuž se podřizoval i výběr nevěsty. Zároveň však Kolja mohl být zachycen jako člověk sobecký, jemuž v životě záleží pouze na vlastním pohodlí, a proto nehledá krásnou dívku, ale naopak pečující dívku-kuchařku. Na to v životě doplácí, když se ožení s dívkou, již ve skutečnosti nezná, a musí se o sebe starat sám.

Studenti mé očekávání z velké části splnili. Po hlasitém čtení se sice 8 studentů k úkolu vůbec nevyjádřilo a odpovědi ostatních byly většinou neúplné nebo heslovité, při čtení pro sebe se jim však dařilo a textem nepodložitelné interpretace byly výjimkou.

S pomocí textu studenti Kolju vykreslili především jako příliš náročného, vybíravého a nešikovného sobce, který je zároveň upovídaný, společenský, rád jí a přátelí se s dívkami, ale dlouho nemůže najít tu pravou. Hledá totiž dokonalou, krásnou a pracovitou dívku, která umí dobře vařit a postará se o něj. Na své hlavní kritérium, aby dívka uměla vařit, však nakonec doplácí. Zůstává sám a musí se o sebe postarat.

Z tohoto shrnutí vyplývá, že většina studentů při tichém čtení poměrně výstižně vylíčila osobu hlavního hrdiny, i když i zde studenti ojediněle jmenovali textem nepodložené vlastnosti jako cílevědomost, pracovitost a ochotu pomoci druhým. Všichni studenti se také ve svých interpretacích shodli, že Koljova nevěsta musí umět vařit. Především chlapeci tento požadavek pod vlivem vlastní představy o ideální ženě doplňovali o touhu po kráse a dokonalosti, již text neuvádí, a snad pod vlivem paronymie si jedna ze studentek spletla slovesa *говорить* a *говорить* a Koljův vztah k dívkám vysvětlila větou *Чтёл того по них моч, hlavně чтёл, абы си с ним умёлы повидат а byly hezký.*

Právě Koljova náročnost a vysoké požadavky kladené na kuchařské umění nevěsty byly také nejčastější odpovědí, jíž studenti vysvětlovali Koljovu osudnou chybu v životě a ve vztahu k dívkám. Kromě těchto neutrálních řešení se však mezi interpretacemi objevila i nejedna formulace vypovídající o osobnosti pisatele, v níž se studentům kromě Koljova životního omylu podařilo vystihnout i hrdinovu představu o ideálním životě a jeho skutečný osud.

...Představoval si, že bude mít hospodyňku, ale to se mu nesplnilo, protože si vybral špatně. Zapomněl totiž, že dívka musí mít i dobré vlastnosti a on se nemá ženit jen s dívkami, které umí dobře vařit...

...Svůj život si představoval jednoduše, že bude v klidu a žena mu bude vařit a dělat mu hospodyně. Dopadl tak, že nakonec byl hospodyně on sám. Neměl chtít jen dívku, která umí vařit, ale měl chtít hodnou, milou a třeba i tu s modrýma očima...

...Kolja byl moc vybíravý, až na to doplatil. Nestačilo mu, že je dívka hezká a že si s ní rozumí, dával hlavně duraz na to, aby uměla vařit. Představoval si, že mu bude manželka vyvářet a starat se o něj, ale místo toho byl doma pořád sám a musel se o sebe postarat...

...Chtěl se oženit s dívkou jen proto, aby měl stále plný žaludek. Mělo ho na dívkách zajímat něco jiného, třeba to, jaká je „uvnitř“...

...Chtěl najít holku, která by uměla dobře vařit. To bylo jeho hlavní kritérium. Dopadl ale špatně, zůstal sám. Vzal si holku, kterou úplně neznal. Nevěděl, že pro Ninu je hlavní práce geologa, ne být doma u plotny...

...Možná si našel ženu krásnou, která ještě umí výborně vařit, ale už se nezajímal o to, zda ji to samotnou baví, nebo jestli vaří z povinnosti. Až pozdě zjistil, že ona má také svůj život a zajímavou práci a nebude od rána do večera poskakovat v kuchyni kvůli manželovi...

2.3.2 Tiché čtení s porozuměním

2.3.2.1 První ročník

Первый день

Zatímco poslechový text *Мама и футбол* jsem v prvním ročníku využila pro porovnání porozumění při tichém a hlasitém čtení, byl *Первый день* určen pouze ke čtení pro sebe. Porozumění čtenému však studenti i tentokrát prokazovali řešením tří potextových úkolů.

Protože se jedná o příběh s jednoduchým a dobře srozumitelným dějem, spočíval první potextový úkol v pokud možno stručném, zároveň ale výstižném převyprávění děje příběhu. Abych při posuzování vyprávění předešla subjektivnímu hodnocení, posuzovala jsem všechny práce podle předem přesně stanovených kritérií.

Podobně jako u textu *Мама и футбол* jsem nejprve kontrolovala, zda studenti s textem pracovali podle zadání a skutečně vyprávěli děj příběhu nebo jestli jen řadili dílčí informace, formulovali hlavní myšlenku, případně téma textu. Teprve potom jsem se soustředila na obsahovou správnost a výstižnost vypravování.

Protože příběh *Первый день* líčí první školní den v životě prvňáčka Šurika a popisuje tak všem studentům dobře známou situaci, nemělo jim převyprávění děje činit větší potíže. Očekávala jsem od nich proto přibližně následující vypravování.

Bylo prvního září a Šurik měl jít poprvé do školy. Pršelo a maminka ho chtěla doprovodit, ale on odmítl. Myslel si, že už je dost velký a může jít sám. Vesele se rozběhl ke škole.

Když tam přiběhl, bylo už na školním dvoře hodně dětí i mladá paní učitelka. Ta prvňáčky odvedla do školy. Šurik si sedl s Táňou, přestože původně chtěl sedět jen s chlapcem.

Venku stále pršelo, na Táňu padaly kapky vody, a tak paní učitelka požádala Šurika, aby zavřel okno. Z okna chlapec uviděl maminku. Dívala se na okna školy, aby zjistila, v jaké třídě je Šurik. Chlapec na ni chtěl zavolat, ať se o něj nebojí, že je vše v pořádku, ale nezavolal, protože při hodině se křičet nesmí.

Při posuzování celkové úrovně a výstižnosti vypravování jsem stejně jako u poslechových textů rozlišovala *výstižné převyprávění, nepřesné převyprávění a převyprávění s obsahovými chybami.*

Pokud se studenti vlastním převyprávěním alespoň přiblížili výše uvedenému vzoru, tj. výstižně zachytili všechny podstatné okamžiky Šurikova prvního školního dne od odmítnutí mamincina doprovodu přes přijetí nabídky sedět s Táňou, zavírání okna až po neuskutečněnou touhu zavolat z okna na maminku, bylo převyprávění děje hodnoceno jako *výstižné*.

V případě, že studenti děj vyprávěli příliš povrchně a vynechávali detaily, případně části děje, odpovídala jejich práce hodnocení *nepřesné převyprávění*.

O stupeň horší hodnocení *převyprávění s obsahovými chybami* patřilo studentům, kteří nejen vynechávali části děje, ale zároveň měnili jeho okolnosti, případně doplňovali původně neuvedené informace.

Tab. 25: Výsledky prvního potextového úkolu k příběhu *Первый день* - vyprávění děje příběhu

Zpracování textu	C	G	OA
převyprávění textu	36	18	18
výstižné převyprávění	13	8	5
nepřesné převyprávění	5	1	4
převyprávění s obsahovými chybami	18	9	9
řazení dílčích informací	3	2	1
formulování hlavní myšlenky, tématu	1	-	1

Z tabulky vyplývá, že 36, tj. 90% všech studentů, neznámý příběh dokázalo převyprávět a studenti tak z tohoto pohledu podali výkon srovnatelný s výkonem podaným při tichém čtení poslechového textu *Мама и фымбол*. Celkem 13, tj. 32,5% všech studentů, děj převyprávělo výstižně.

Většina studentů se však při líčení děje dopustila obsahové chyby, která nejčastěji souvisela s Šurikovým přáním sedět s chlapcem, nikoli s dívkou.

*...Paní učitelka ho požádala, jestli nemůže sedět s chlapcem, a on se posadil k němu...
 ...Šurik přemýšlel, s kým bude sedět, a paní učitelka ho posadila k jednomu chlapci...
 ...Šurik chtěl sedět s chlapcem, nikoli s děvčetem. Učitelka ho posadila k chlapci.
 ...Nelíbilo se mu, že sedí s hochem, ale učitelka jej nakonec dle jeho přání posadila vedle dívky.
 ...Ve škole chce sedět sám...*

Přibližně stejně často studenti ve svých vypravováních chybně popisovali chování paní učitelky, když používali formulaci *Paní učitelka přivítala prvňáčky ve škole*, kterou původní text nezmiňuje. Bez opory textu subjektivně charakterizovali Šurikův postoj ke škole

*... Text je o klukovi, který musí jít do první třídy, ale moc se mu tam nechce. Když ho maminka přemluvila, tak chtěl jít...
...Je prvního září a chlapec se těší do školy...
...Šurik měl jít poprvé do školy. Do školy se těšil, ale stále přemýšlel, jestli bude sedět vedle holky nebo kluka..
...Má jít poprvé do školy, a tak se bojí....*

a mýlili se také v „epizodě“ s oknem. Tu jedna ze studentek čakovického gymnázia popsala větou *Jednou šel otevřít okno a kapkama pokapal Táňu.*

Celkově se při řešení tohoto úkolu dařilo více gymnazistům než studentům obchodních akademií a výrazně úspěšnější byly při vypravování děje dívky než chlapci. Právě od studentů obchodních akademií také pocházejí následující úsměvné, někdy trochu nesmyslné a textem nepodložené formulace.

*...Šurik nesnáší podzim. Musel se začít učit, tak ho maminka nechala doma. Začal přemýšlet, co bude dělat ve škole bez mámy. Šurik běžel do školy večer....Uběhl jeden rok a učitelka požádala Šurika „Zavři, prosím tě, okno.“...
...V momentě, kdy ve třídě zavíral okno, uviděl mámu a chtěl na ni zavolat, ale nemohl připustit, aby máma věděla, kde má třídu...
...Šurik chodil do první třídy. Bavilo ho chodit ven a mamka ho doma nedržela. Když šel do školy, přemýšlel, co tam bude dělat bez mámy. Ve škole ho to bavilo obzvlášť na hřišti, protože tam měl hodně kamarádu...
...Šurik neměl rád podzim, protože máma musela pracovat....Máma neudržela Šurika doma. Máma ho chtěla vyprovodit a on nechtěl, že si bude připadat jako nehojácný. Bylo mu řečeno, že tam v té škole bude hodně dětí a dobrá učitelka. Učitelka se ho zeptala na jeho jméno. Venku začalo pršet...*

Přesnější porozumění než pouhé pochopení děje měl ověřit druhý potextový úkol. Skládal se z osmi tvrzení k textu, k nimž byly zadány tři podúkoly. Studenti v nich měli posoudit obsahovou správnost výroků a nepravdivá tvrzení opravit. Jedním z podúkolů bylo i uvedení přesného odkazu informaci potvrzující nebo vyvracející obsahovou správnost výroku.

Tab. 26: Správné řešení druhého potextového úkolu k příběhu *Первый день*

výrok	pravda ?	Odkaz (řádek)	správná odpověď
1	нет	1	Šurik nemá rád podzim.
2	нет	8	Šurik šel do školy sám.
3	нет	3, 9,10,17	Prvního září pršelo.
4	да	2-3, 12	
5	нет	10, 19	Šurik je ve škole spokojený, veselý
6	да	11	
7	нет	13-14	Šurik nechtěl sedět s dívkou.
8	да	18-19	

Nejjednodušší měla být pro studenty první část úkolu, uzavřená úloha zaměřená na posouzení obsahové správnosti tvrzení. Přesto o pravdivosti žádného z uvedených výroků nedokázali všichni rozhodnout správně. Dva gymnazisté se překvapivě mylili i ve větě *Шурик любит осень* (1), která bylo pouze negací první věty příběhu. Stejně dobře si studenti poradili i s tvrzeními 2 a 8, v nichž s 38 správnými řešeními také uspěli z 95%.

Naopak nejvíce studenti chybovali ve výroku charakterizujícím počasí (3). Část studentů z textu pravděpodobně nedokázala odvodit význam češtině podobných podstatných jmen *дождь* a *солнце*, a tak pravdivost výroku správně posoudilo pouze 28, tj. 70% studentů.

Tab. 27: Výsledky druhého potextového úkolu k příběhu *Первый день* - posuzování pravdivosti tvrzení

Výrok	správné odpovědi			chybné odpovědi			neodpověděli		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	38	18	20	2	2	-	-	-	-
2	38	19	19	2	1	1	-	-	-
3	28	14	14	9	4	5	3	2	1
4	37	18	19	2	2	-	1	-	1
5	34	17	17	4	1	3	2	2	-
6	37	19	18	3	1	2	-	-	-
7	33	16	17	7	4	3	-	-	-
8	38	19	19	2	1	1	-	-	-
celkem	283	140	143	31	16	15	6	4	2

Celkem studenti při posuzování pravdivosti výroků uvedli 283 správných odpovědí z 320 možných a úkol tak vyřešili z 88,4%. Z hlediska typu školy byly v tomto podúkolu výkony gymnazistů a studentů obchodních akademií vyrovnané. Gymnazisté jej se 140 správnými řešeními z 160 možných splnili na 87,5%, studenti obchodních akademií přesně určili pravdivost 143 výroků a uspěli z 89,3%. V porovnání jednotlivých škol vynikli studenti berounské obchodní akademie, kteří všechna tvrzení posoudili správně.

Pouze nepravdivých výroků, tedy vět 1, 2, 3, 5 a 7, se týkala druhá podúloha. Studenti měli všechny věty opravit tak, aby svým obsahem odpovídaly textu. S výjimkou prvního tvrzení *Шурик любит осень*, v jehož případě jediná možná obsahová korektura spočívala v odstranění záporu, přitom nestačila negace obsahu věty, ale jako správné řešení byly naopak uznány pouze formulace, v nichž studenti chybu skutečně opravili. Možná také proto studenti v této části úkolu dosáhli horších výsledků.

Zatímco při posuzování pravdivosti studenti k těmto pěti tvrzením uvedli 171 správných odpovědí z 200 možných a úkol tak splnili z 85,5%, při opravě obsahových chyb se jim dařilo méně. Ze 171 správně určených nepravdivých výroků jich přesně opravili pouze 125 a úkol tím vyřešili ze 73%.

Z hlediska typu školy byly díky 80% úspěšnosti berounských studentů lepší obchodní akademie, které s 68 správnými odpověďmi z 87 možných úkol splnily na 78,2%. Gymnazisté přesně opravili 57 vět z 84 a uspěli tak ze 67,85%.

Tab. 28: Výsledky druhého potextového úkolu k příběhu *Первый день* - opravování nepravdivých výroků

výrok	nepravdivost výroku určilo			správně opravili			chybně opravili			neopravili		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	38	18	20	32	14	18	2	1	1	4	3	1
2	38	19	19	23	11	12	10	5	5	5	3	2
3	28	14	14	20	8	12	5	4	1	3	2	1
5	34	17	17	24	12	12	6	2	4	4	3	1
7	33	16	17	25	11	14	3	1	2	5	4	1
celkem	171	84	87	124	56	68	26	13	13	21	15	6

Jak jsem předpokládala, byla pro studenty nejjednodušší oprava výroku *Шурик любит осень* (1), v němž uspělo 84,2% studentů. Naopak nejméně se studentům vzhledem k počtu správně určených nepravdivých výroků dařilo při opravování věty *Шурик идет в школу с мамой* (2). Důvodem však jistě nebylo neporozumění textu, ale nepřesnost formulací.

Podobně jako opravování nepravdivých výroků byl na porozumění čtenému a na dovednosti pracovat s textem založen i poslední podúkol. Týkal se všech zadaných výroků a úkolem studentů v něm bylo uvést přesný odkaz na informaci potvrzující nebo vyvracející pravdivost posuzovaného výroku.

Jako správné řešení tohoto úkolu jsem uznávala textové odkazy uvedené v tab. 26. Pokud se však nabízelo více možností, stačilo jedno přesně určené místo v textu. Přesto byl úkol pro první ročník poměrně těžký a studentům se v něm nedařilo.

Tab. 29: Výsledky druhého potextového úkolu k příběhu *Первый день* - uvádění odkazů na text

výrok	pravdivost správně posoudilo			správný odkaz			chybný odkaz			odkaz neuveden		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	38	18	20	33	14	19	1	1	-	4	3	1
2	38	19	19	25	13	12	9	3	6	5	3	2
3	28	14	14	13	7	6	9	4	5	6	3	3
4	37	18	19	21	11	10	9	3	6	7	4	3
5	34	17	17	23	12	11	8	3	5	5	4	1
6	37	19	18	30	15	15	2	1	1	5	3	2
7	33	16	17	22	13	10	4	-	4	6	3	3
8	38	19	19	28	14	14	5	1	4	7	4	3
celkem	283	140	143	195	99	97	47	16	31	45	27	18

Zatímco pravdivost výroků studenti správně posoudili z 88,4%, při odkazování na text uspěli pouze z 68,9%, když k 283 správně posouzeným tvrzením uvedli jen 195 přesných odkazů. Více se v tomto úkolu dařilo gymnazistům, kteří úkol s 99 přesnými odkazy ze 140 možných správně vyřešili ze 70,7%. Obchodní akademie jej s 97 přesnými odkazy splnily na 67,8%.

Při řešení tohoto úkolu se studentům podle očekávání nejvíce dařilo při dokazování výroků *Шурик любит осень* (1) a *У Шурика молодая учительница* (6 chyb), na něž text obsahuje jednoznačnou odpověď. Překvapivě ale studenti nedokázali textem podložit tvrzení *Шурик идет в школу с мамой* (2), ani věty popisující zářijové počasí (3) a chlapečův věk (4).

V posledním potextovém úkolu měli studenti prokázat hlubší porozumění čtenému a text interpretovat. Jejich úkolem bylo s pomocí informací v textu popsat, jak Šurik strávil první školní den a jak se ve škole cítil. Všechna tvrzení měli studenti vysvětlit.

Protože jsem předpokládala, že po splnění všech částí druhého potextového úkolu, vedoucích k detailnímu porozumění textu, studenti dokáží v příběhu najít podstatné informace a s jejich pomocí text interpretovat, očekávala jsem formulace přibližně tohoto znění:

Prvního září se Šurikovi ve škole líbilo. Bylo tam hodně dětí a měl mladou a hodnou paní učitelku. Ani mu nevadilo, že seděl s dívkou, přestože původně chtěl sedět s chlapcem. Protože se ve škole cítil dobře, chtěl na maminku z okna zavolat, ať se o něj nebojí, že je vše v pořádku.

Při hodnocení úkolu jsem nejprve kontrolovala, zda studenti podle zadání popisovali Šurikův první školní den a jeho pocity, či zda některou z podotázek vynechali. Poté jsem zvlášť hodnotila schopnost studentů vyhledat v textu klíčovou informaci a s její pomocí popsat prvňáčkův den. Samostatně byly hodnoceny i formulace vyjadřující chlapcovy pocity. Protože však interpretace je otázkou subjektivního vnímání a chápání textu, bylo u druhého podúkolu jako „správné“ hodnoceno každé tvrzení podložené textem.

Tab. 30: Výsledky třetího potextového úkolu k příběhu *Первый день* - interpretace textu

	C	G	OA
popis Šurikova dne i pocitů	21	11	10
Šurikův první školní den	23	12	11
popsán výstižně	5	1	4
popsán částečně	9	5	4
popsán částečně nebo s obsahovými chybami	9	6	3
nepopsán	17	8	9
Šurikovy pocity	31	14	17
cítil se dobře, ve škole se mu líbilo, byl ve škole rád	20	7	13
cítil se dobře, ale stýskalo se mu po mamince, chtěl být s ní	7	6	1
moc dobře se necítil, byl smutný	2	1	1
bál se, byl nervózní	4	-	4
byl zklamaný	1	-	1
interpretaci odůvodnilo	18	6	12
interpretaci neodůvodnilo	13	8	5
neinterpretovány	9	6	3

Jak ukazuje tabulka, jen polovina studentů zpracovala obě podotázky a popsala i průběh školního dne i Šurikovy pocity. Možná proto, že jedním z předchozích potextových úkolů bylo převyprávění děje příběhu, vylíčilo události prvního dne pouze 23, tj. 57,5% studentů, a jen 5 z nich je zachytilo výstižně. Ostatní studenti většinou z klíčových událostí uváděli jen seznámení s paní učitelkou nebo spolužačku, s níž paní učitelka Šurika posadila. Zřídka se objevilo zavírání okna a touha zavolat na maminku, že je vše v pořádku.

Naopak 31 studentů, tj. 77,5% všech řešitelů, se soustředilo na školákovy pocity a

58,1% z nich je také textem zdůvodnilo. Nejčastěji se v interpretacích objevily formulace *Chlapci se ve škole (moc) líbilo*, zdůvodněné kamarády a mladou a hodnou, případně veselou paní učitelkou.

...Moc se mu tam líbilo, protože měl mladou a dobrou učitelku...
...Ve škole se mu líbilo, protože tam měl mnoho přátel, ale nechtěl sedět s holkou...
...Chlapci se ve škole líbilo. Školy se nebál, ani se nenechal od maminky doprovodit. Byl spokojen se školou i s paní učitelkou...
...První den se mu tam líbilo. I to, že seděl s dívkou, přežil...
...Byl velmi šťastný a nebojácný, i když to byl jeho první den ve škole. Cítil se tak, protože tam bylo spoustu spolužáků...

Snad z nepochopení, proč chlapec chtěl volat na maminku, využívali především příbramští gymnazisté ve svých interpretacích výrazy jako *stesk a lítost*

...Chlapci se ve škole líbilo, ale když uviděl maminku, tak mu bylo líto, že s ní nemůže být...
...Cítil se dobře, ale chtěl zpátky k mámě a nemohl ji zavolat...
...Chlapci se ve škole líbilo, dokonce si rád sedl s dívkou, ale stýskalo se mu po mamince a mrzelo ho, že nechtěl, aby ho šla doprovodit...
...Byl smutný...

a výjimečně studenti uváděli interpretace nepodložitelné textem.

...Strávil ho tak, že se bál...
...Ze začátku byl nervózní, ale poté co se seznámil s mladou paní učitelkou, se mu ve škole začalo líbit...
...Ze začátku se bál, ale když uviděl spousty dětí, byl velmi rád. Také paní učitelka byla mladá a hodná. Nechtěl sedět s dívkou, ale nakonec si s ní sedl. Takže se mu ve škole moc líbilo...

2.3.2.2 Druhý ročník

Праздники

Podobně jako jsem v prvním ročníku pouze k tichému čtení s porozuměním zadala příběh *Первый день*, byly také *Праздники* určeny jen ke čtení pro sebe. Porozumění čtenému jsem ověřovala třemi úkoly.

Prvním úkolem bylo stručné, ale výstižné převyprávění textu. Jednalo se tedy o otevřenou úlohu, při jejímž hodnocení jsem vycházela z kritérií shodných pro posuzování všech epických textů.

Ve snaze zabránit subjektivnímu hodnocení jsem nejprve kontrolovala, zda studenti s textem pracovali podle zadání a skutečně vyprávěli děj příběhu nebo jestli řadili dílčí informace či dokonce pouze formulovali hlavní myšlenku, případně téma textu. Teprve potom jsem se soustředila na obsahovou správnost a výstižnost vypravování.

V centru příběhu, jenž je vzpomínkou hlavního hrdiny na dětství, stojí chlapcova touha po dárcích a na ní založený pozitivní vztah k svátkům. Protože se chlapcův původně materialistický postoj k svátkům v závěru povídky mění, bylo zachycení proměn postoje hlavním kritériem pro hodnocení převyprávění příběhu. Jako ideální převyprávění jsem očekávala text přibližně následujícího obsahu:

Když byl chlapec malý, měl velmi rád svátky a nejraději měl své narozeniny. Nezajímaly ho však svátky samotné, ale dárky, které dostával, a tak zatímco se všichni veselili a tancovali, on seděl v koutě a čekal na dárky.

Protože měl pocit, že je svátků málo, začal si je vymýšlet. Rodiče i babička, kterým chlapec o nových svátcích řekl, je začali slavit a nosili mu dárky. Brzy si však chlapec vymyslel nových svátků tolik, že je bylo třeba slavit téměř každý den a on sám si od nich zatoužil odpočinout. Vymyslel si proto nový svátek - svátek odpočinku od svátků.

Jednou v tento svátek zašel do dílny strýčka Tolji, který zrovna potřeboval pomocníka. Pracoval v dílně celý den a práce se mu zalíbila. Poznal, že nejlepší svátek je svátek bez dárků.

Při posuzování výstižnosti a obsahové správnosti vypravování jsem rozlišovala *výstižné převyprávění, nepřesné převyprávění a převyprávění s obsahovými chybami*

Jako *výstižné převyprávění* jsem hodnotila takové líčení děje, jímž se studenti *přiblížili vzoru, tj. zachytili jím vývoj chlapcova vztahu k svátkům, jeho touhu po dárcích, vymyšlení nových svátků, přesycení svátky a pochopení, že dárky nejsou na*

svátcích tím nejpodstatnějším. V případě, že studenti děj vyprávěli příliš stručně nebo vynechávali části děje, odpovídala jejich práce hodnocení *nepřesné převyprávění*.

Nejnižší hodnocení *převyprávění s obsahovými chybami* patřilo studentům, kteří nejen vynechávali části děje, ale zároveň měnili jeho okolnosti, případně doplňovali původně neuvedené informace.

Tab. 31: Výsledky prvního potextového úkolu k příběhu *Празднику* - převyprávění děje příběhu

Zpracování textu	C	G	OA
převyprávění textu	27	19	8
výstižné převyprávění	2	2	-
nepřesné převyprávění	5	3	2
převyprávění s obsahovými chybami	20	14	6
řazení dílčích informací	1	1	-
formulování hlavní myšlenky, tématu	3	-	3
úkol nevyřešen	9	-	9

Ačkoliv se jednalo o text s poměrně jasným a jednoduchým dějem, studentům se při jeho převyprávění příliš nedařilo. Převyprávět děj sice dokázalo 27, tj. 67,5% všech studentů, ale pouze dvě studentky gymnázia jej převyprávěly výstižně a bez obsahových chyb.

Naopak 20 řešitelů, tj. 50% studentů, při líčení děje příběhu chybovalo. Většinou se přitom jednalo o drobné obsahové chyby, způsobené především rychlým a nepřesným čtením nebo neporozuměním výrazu *почму*, případně nepřesným odhadem významu klíčového slova *празднику*

...Члапец у́з одмалі́чка ме́л ра́д пра́здніны...Наконе́ц у́з ме́л пра́зднін до́ст, та́к сі́ вымы́слел же́ден де́н бе́з пра́зднін...

...Кама́рада́і ме́е сва́ткі ўзна́валі а́ носілі мі́ пры́ ні́х да́ркі...

...По́ступе́м ча́су сі́ уде́лал сва́ткі ка́жды́ де́н...

...Про́то́же жі́х (сва́ткі́) бы́ло ма́ло, вымы́слел сі́ сво́је, а́ле бе́з на́зvu...

Pouze v jedné případě byl původní příběh vypravováním změněn výrazněji.

...Сва́те́к - ко́ды́ж же́ хла́пе́чек же́ště ма́лы, в́ždý се́ на́ сву́й сва́те́к мо́ц те́ші́л - до́ста́вал спо́у́сту да́ркі́. Ме́л сва́те́к 1. квѣ́тна́ а́ да́лší́ де́н хне́д наро́жені́ны. Ка́жды́ ро́к му́ пра́ла ма́ма, та́та а́ ба́бі́чка а́ бы́лы ве́леосла́вы. Ко́ды́ж же́ хла́пе́ц ве́́ші́, за́чал му́ сва́те́к ва́ді́т а́ чте́л про́жі́т а́ле́спо́ň же́ден де́н бе́з не́й. Се́л те́ды́ за́ стры́це́м, кте́ры́ пра́цо́вал на́ ма́трíce, а́ жа́дал хо́, а́бы хо́ пре́йме́но́вал. Стры́́ц вы́говѣ́л. А́ то́ про́ не́го́ бы́л не́йле́пші́ сва́те́к - бе́з да́ркі́.

Druhý potextový úkol byl zaměřen na přesné porozumění čtenému. Tvořilo jej šest

výroků k textu, jejichž pravdivost studenti měli posoudit. Nepravdivá tvrzení měla být opravena. Zároveň však byl tento úkol zaměřen na ověření dovednosti práce s textem, neboť úkolem studentů bylo u všech výroků uvést přesný odkaz na místo v textu potvrzující nebo vyvracející jeho pravdivost. Při hodnocení jsem každý z podúkolů posuzovala zvlášť

Tab. 32: Správné řešení druhého potextového úkolu k příběhu *Праздники*

výrok	pravda ?	Odkaz (řádek)	správná odpověď
1	нет	1-2, 6	Chlapec měl rád svátky, protože dostával dárky.
2	нет	4	Chlapec měl nejraději své narozeniny.
3	да	11, 13	
4	нет	14	Chlapec slavil svátky téměř každý den.
5	да	15	
6	нет	23	Chlapci se práce v dílně velmi líbila a druhý den chtěl přijít znovu.

Již v první části úkolu se studentům příliš nedařilo. I když pouhé rozhodování o obsahové správnosti výroků mělo být pro studenty nejsnazší, a já jsem v něm proto očekávala velmi dobrý výsledek, studenti jej s pouze 141 správnou odpovědí z 240 možných splnili na 58,75%. Výrazně lepší byli při řešení úkolu gymnazisté, kteří uspěli z 80,8%, zatímco studenti obchodních akademií správně posoudili jen 39,2% výroků. Stejně jako u převyprávění děje podali nejhorší výkon studenti berounské obchodní akademie, z nichž 8 s úkolem vůbec nepracovalo.

Tab. 33: Výsledky druhého potextového úkolu k příběhu *Праздники* - posuzování pravdivosti tvrzení

Výrok	správné odpovědi			chybné odpovědi			neodpověděli		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	25	19	6	7	1	6	8	-	8
2	32	20	12	-	-	-	8	-	8
3	21	14	7	8	6	2	11	-	11
4	10	8	2	22	12	10	8	-	8
5	27	18	9	5	2	3	8	-	8
6	26	18	8	6	2	4	8	-	8
celkem	141	97	44	48	23	25	51	-	51

Ze všech výroků bylo pro studenty nejjednodušší určování pravdivosti věty *Мальчик не любил свой день рождения* (2), kterou správně posoudilo 32, tj.80% studentů. Naopak nejvíce studenti chybovali při rozhodování o výroku *Мальчик отмечал праздники каждый день* (4). Přestože pro posouzení pravdivosti tvrzení stačilo

soustředěné čtení a v textu vyhledání formulace *Мальчик отмечал праздники почти каждый день*, správně jej určilo jen 10, tj. 25% studentů.

Ještě obtížnější byl pro studenty druhý podúkol. Týkal se pouze nepravdivých výroků 1, 2, 4 a 6 a úkolem studentů bylo opravit uvedená tvrzení tak, aby odpovídala textu. Jako správné řešení byly uznány formulace obsahově shodné s vzorovými tvrzeními, uvedenými v tabulce, u posledního výroku *Мальчику не правилась работа в мастерской* stačila negace.

Tab. 34: Výsledky druhého potextového úkolu k příběhu *Праздники* - oprava chybných tvrzení

výrok	nepravdivost výroku správně posoudili			správně opravili			chybně opravili			neopravili		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	25	19	6	21	17	4	2	2	-	2	-	2
2	32	20	12	11	8	3	12	7	5	9	5	4
4	10	8	2	3	1	2	4	4	-	3	3	-
6	26	18	8	17	14	3	1	-	1	8	4	4
celkem	93	65	28	52	40	12	19	13	6	22	12	10

Jak ukazuje tabulka, opravili studenti výstižně jen 52 z 93 správně posouzených výroků a úkol tím splnili z 55,9%. Podali tak horší výkon než při posuzování pravdivosti tvrzení. Z hlediska typu školy se opět více dařilo gymnazistům, kteří správně opravili 61,5% nepravdivých tvrzení. Studenti obchodních akademií uspěli ze 42,85%.

Nejvíce se studentům dařilo při opravování výroku vyjadřujícího chlapcův vztah k svátkům, který přesně opravilo 21 z 25, tj. 84% studentů. Naopak nejtěžší bylo pro studenty opravování výroku č. 2 o chlapcově postoji k narozeninám, který přesně opravilo jen 11 z 32 studentů, tj. 34,4%. Důvodem nízkého procenta úspěšnosti však v tomto případě nebylo nepochopení textu, ale nepřesnost při opravování. Studenti tento výrok totiž většinou opravili pouze pomocí záporu, tj. formulací *Šurik měl rád narozeniny*, která jako správné řešení nestačila.

Poslední podúkol měl ověřit schopnost studentů pracovat s textem. Studenti zde řešili otevřenou úlohu se stručnou odpovědí, která spočívala v uvedení přesného odkazu na místo v textu obsahující klíčovou informaci pro posouzení pravdivosti tvrzení. Jako správné řešení byly uznány řádky uvedené v tab. 32, u výroků 1 a 3 nabízejících více možností správné odpovědi stačil jeden přesný odkaz.

Tab. 35: Výsledky druhého potextového úkolu k příběhu *Праздники* - uvádění odkazů na text

výrok	pravdivost správně posoudilo			správný odkaz			chybný odkaz			odkaz neuveden		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	25	19	6	13	12	1	2	2	-	10	5	5
2	32	20	12	15	14	1	3	1	2	14	5	9
3	21	14	7	11	11	-	3	-	3	7	3	4
4	9	7	2	4	3	1	3	3	-	2	1	1
5	27	18	9	9	7	2	8	7	1	10	4	6
6	26	18	8	11	9	2	3	3	-	12	6	6
celkem	140	96	44	63	56	7	22	16	6	55	24	31

Jak je možné vyčíst z tabulek, u tohoto příběhu se na rozdíl od poslechového textu *Последний поезд на Лондон* o vyřešení úkolu pokusila alespoň část studentů všech zúčastněných škol. Svým nevýrazným výkonem, kdy úkol s 63 přesnými odkazy ke 140 správně posouzeným výrokům splnili na 45%, studenti potvrdili, že práce s textem je jejich velkou slabinou. V porovnání gymnázií a obchodních akademií byli výrazně lepší gymnazisté s 58,3% úspěšností.

Je zajímavé, že nejjednodušší bylo pro studenty dokazování pravdivosti věty *Мальчик отмечал большие праздников, чем другие люди* (3). Přestože už samotné posouzení obsahové správnosti tvrzení záviselo na pochopení celého příběhu, a odpověď tedy v textu nebyla jednoznačně formulovaná, přesný odkaz správně uvedlo 52,4% studentů. Podobně se studentům dařilo při vyhledávání odkazu k výroku *Мальчик любил праздники, потому что все люди веселились и танцевали*, v němž uspělo 52% studentů.

Překvapivě nejméně se studentům dařilo při dokazování pravdivosti výroku *У мальчика было много праздников, и он хотел от них отдохнуть* (5), a to i přesto, že chlapcova touha po odpočinku od svátků je v textu jednoznačně formulována větou *И я уже сам хотел прожить хотя бы один день без праздников*. Přesný odkaz k tomuto výroku uvedlo pouze 33,3% studentů.

Poslední potextový úkol k příběhu ověřoval hlubší porozumění čtenému a dovednost interpretace. Protože se celý text týká hrdinova postoje k svátkům, požádala jsem studenty, aby chlapcův vztah k svátkům co nejpřesněji charakterizovali a v případě, že se mění, aby vysvětlili, co tuto změnu způsobilo.

Předpokládala jsem, že studenti zachytí chlapcův materialistický postoj, který ho

vede nejprve k vymýšlení dalších svátků a později k přesycení svátky a touze si od nich odpočinout. Interpretaci chlapcových pocitů a jeho vztahu k svátkům po dni stráveném v strýčkově dílně jsem nechala na studentech, i když, jak vyplývá z níže uvedeného možného řešení úkolu, měla jsem i o něm vlastní představu.

Chlapec měl velmi rád svátky, protože ve svátek dostával dárky. Měl pocit, že je svátků málo, a tak si je začal vymýšlet a vymyslel jich tolik, že je bylo třeba slavit téměř každý den. Sám si zatoužil od svátků odpočinout, a proto si vymyslel svátek odpočinku od svátku. Místo čekání na dárek ten den strávil prací a pochopil, že dárky nejsou na svátcích tím nejpodstatnějším.

Protože u interpretace většinou neexistují správná a chybná řešení, posuzovala jsem u tohoto úkolu především výstižnost charakteristiky hrdinova postoje k svátkům a schopnost zachytit jeho proměny. Interpretace chlapcových pocitů v závěru povídky byla naopak výpovědí o schopnosti vcítit se do hrdiny.

Tab. 36: Výsledky třetího potextového úkolu k příběhu *Празднику* - interpretace textu

INTERPRETACE TEXTU	C	G	OA
Charakteristika chlapcova postoje k svátkům	30	20	10
výstižná	7	7	-
nepresná	14	7	7
s obsahovými chybami	9	6	3
neuveдена	10	-	10
Interpretace chlapcova postoje k svátkům v závěru povídky	17	13	14
pochopil, že podstata svátků není v dárcích	13	12	1
pochopil, že svátky nemusí být tak často	4	1	3
neuveдена	23	7	16

Jak vyplývá z tabulky, i první část tohoto úkolu naznačila, že ani studenti druhých ročníků neumí pracovat s textem a nedokáží z něj vybrat podstatné informace. Ačkoliv se o charakteristiku chlapcova vztahu k svátkům pokusilo 30, tj. 75% studentů, jednalo se většinou o charakteristiky povrchní a nepřesné, jako např. *Chlapec miloval svátky. Chlapec měl kladný vztah k svátkům. Chlapec měl svátky rád, protože dostával dárky.*, v nichž většinou nebylo zachyceno vymýšlení nových svátků nebo touha po odpočinku. V devíti případech se studenti v charakteristice chlapcova postoje k svátkům dokonce dopustili obsahových chyb.

...Miloval svátky, protože se tancovalo, dávaly se dárky a bylo dobře. Ale měl pocit, že jich

je málo, vymyslel si nové, až jich bylo tolik, že slavil každý den. Takže „čeho je moc, toho je příliš přestal slavit a u strýčka začal pracovat...

...Chlapec měl v dětství svátky rád, protože dostával dárky a byly velké oslavy...

...Chlapec má velmi dobrý vztah k svátkům. Má rád, jak se při nich lidé veselí a tancují...

...Měl rád svátky a oslavy, protože si ještě nenašel vlastní koníček a neměl se kde „vybouřit“, proto pořádal stále dokola oslavy...

...Miloval je, byly pro něj něco, na co se mohl těšit a co mu dělalo radost...

Pouze sedmi gymnazistům, tj. 17,5% všech studentů, se tak podařilo chlapcův postoj k svátkům charakterizovat výstižně.

V druhé části úkolu jsem se zaměřila na interpretaci chlapcova postoje k dárkům a svátkům po dni stráveném prací v strýčkově dílně, již zpracovalo 17, tj. 42,5% studentů.

Zatímco pouze čtyři studenti se v této podúloze věnovali významu, který chlapec přičítal svátkům, a definovali jej formulacemi

...Pochopil, k čemu svátky jsou, a začal v nich vidět to dobré...

...Zjistil, že svátky má rád právě proto, že jsou výjimečné a že se na ně musí těšit, jinak to není ono...

...zjistil, že bez svátku je taky dobře,

většina studentů (13) se zaměřila na roli dárků. Jednotlivé interpretace se od sebe mnohdy velmi lišily, ale i přesto se v nich studenti shodli na jediném: chlapec pochopil, že dárky na svátcích nejsou tím nejpodstatnějším.

...svátek nemusí souviset jen s dáváním dárku...

...svátek může být cokoliv, co mu udělá radost, ale nemusí to být jen dárky...

...zjistil, že je lepší, když někomu sám pomůžeš, než abys od každého dostával dárky pro sebe...

...pracovat je lepší než mít každý den dárky...

...poznává, že jsou důležitější věci, než jen něco dostávat...

...přišel na to, že svátek může být krásný i bez dárku...

...Poté, co začal svátky slavit demně, ho to omrzelo. Nenacházel uspokojení, byl znuděný...To se změnilo v okamžiku, kdy se mu zalíbilo v dílně svého strýce. Konečně zde našel to, co hledal - spokojenost, zájem o něco - uspokojení z práce. Zjistil, že dárečky ho šťastným neudělají, nenakrmí ho, ani mu nezajistí budoucnost. Ale to, že pomohl svému strýci, mu přineslo velmi pěkný pocit, že pomohl, udělal šťastným někoho jiného... Dal dárek - spokojen...

Объявления

Text *Объявления*, skládající se ze šesti inzerátů nabízejících bydlení a čtyř inzerátů, v nichž lidé bydlení hledají, jsem ve druhém ročníku použila k ověření dovednosti vyhledávacího čtení. Úkolem studentů bylo přiřadit k nárokům lidí vždy pouze jeden inzerát, který všechny jejich požadavky splňoval. Dva z inzerátů tak měly zůstat nevyužity. Aby studenti dokázali, že přiřazení inzerátů nebylo náhodné, ale je podloženo informací v textu, měli vždy z obou přiřazených inzerátů vypsát klíčové výrazy, případně slovní spojení, které je k vytvoření „ideální dvojice“ vedly.

Při hodnocení úkolu jsem zvláště posuzovala schopnost studentů přiřadit k sobě odpovídající inzeráty a schopnost přesně v textu určit klíčovou informaci.

Již v první části úkolu se studentům příliš nedařilo, neboť se 105 správnými odpověďmi ze 160 možných uspěli pouze z 65,6%. Z hlediska typu školy byli v řešení úspěšnější gymnazisté, kteří správně přiřadili 62, tj. 77,5% inzerátů. Studenti obchodních akademií správně spojili 43 inzeráty a úkol splnili z 53,75%.

Tab. 37: Výsledky vyhledávacího čtení k textu *Объявления* - přiřazování inzerátů

Inzerát	správné přiřazení			chybné přiřazení			inzerát nepřijízen		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	30	17	13	10	3	7	-	-	-
2	27	14	13	13	6	7	-	-	-
3	27	18	9	13	2	11	-	-	-
4	21	13	8	18	6	12	1	1	-
Celkem	105	62	43	54	17	37	1	1	-

Jak ukazuje tabulka, bylo pro studenty nejjednodušší přiřazování prvního inzerátu, požadujícího levný pokoj v hotelu či penzionu. V něm uspělo celkem 30, tj. 75% řešitelů. Naopak nejméně se studentům dařilo při hledání pronájmu zařízeného pokoje, k němuž správnou odpověď dokázalo najít pouze 21, tj. 52,5% studentů.

Mnohem menší úspěšnosti studenti dosáhli při určování klíčové informace v textu.

Tab. 38: Správné řešení úkolů k vyhledávacímu čtení

Inzeráty hledající bydlení/ubytování		inzeráty nabízející bydlení/ubytování	
č.	požadavky	č.	nabídka
1	не очень дорогой номер в гостинице или пансионе	F	пансион, от 6\$ в сутки
2	купить новую квартиру	C	продажа квартир „под ключ“
3	номер со всеми удобствами, включая телефон	B	номера со всеми удобствами, телефон
4	снять обставленную квартиру	E	сдаст квартиру, меблированную

Přestože rozhodující výrazy byly poměrně jednoznačné a v inzerátech některých dvojic (například 3-B) se podstatné informace doslovně opakovaly, studenti si s úkolem mnohdy vůbec poradit nedokázali. Jiní se o jeho vyřešení vůbec nepokusili nebo uváděli výrazy a slovní spojení pro přiřazení bezvýznamné - *туристы, инженер, студенты, электричество, вилла, гараж, недалеко от центра*. Nejednou se mezi nejdůležitějšími výrazy objevily i adresy.

Přesné klíčové informace studenti uvedli pouze u 19 ze 105 správně sestavených dvojic, čímž úkol splnili z 18% a ukázali, že nejdůležitější informaci z textu vybrat nedokáží. V porovnání typů škol se více dařilo gymnazistům, kteří klíčové výrazy přesně určili u 14 ze 62 správných dvojic a dosáhli tím 22,6% úspěšnosti.

Tab. 39: Určování klíčové informace v textu

Inzerát	správně přiřazeno	přesné určení klíčových výrazů			nepřesné nebo neúplné určení klíčových výrazů			chybné určení klíčových výrazů			klíčové výrazy neuvedeny		
		C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	30	8	5	3	8	6	2	4	3	1	9	3	6
2	27	7	5	2	7	4	3	4	2	2	9	3	6
3	27	3	3	-	9	6	3	7	4	3	8	5	3
4	21	1	1	-	7	6	1	6	3	3	7	3	4
celkem	105	19	14	5	31	22	9	21	12	9	33	14	19

Přestože jsem za nejjednodušší považovala určování rozhodujících výrazů ve třetí dvojici, jejíž obě části shodně obsahovaly výrazy *номер со всеми удобствами* a *телефон*, uspěli v ní pouze 3 gymnazisté, tj. 11,1% studentů, kteří ji správně sestavili. Přesto v ní studenti nepodali nejhorší výkon. Ještě méně se jim totiž dařilo u poslední dvojice, k níž, snad z důvodu neznalosti významu přídavných jmen *обставленный* a *меблированный* a slovních spojení *сдать квартиру*, *снять квартиру* klíčové výrazy přesně uvedla pouze jedna studentka příbramského gymnázia. Ostatní se většinou omezili na uvedení podstatného jména *квартира*.

Naopak nejlépe se studentům rozhodující výrazy vybíraly z inzerátů o levném ubytování v penzionu, v nichž uspělo 26,7% studentů.

Сложный обед

Povídka *Сложный обед* měla při výzkumu posloužit ověření dovednosti studentů postihnout logickou strukturu textu. Studenti ji dostali rozstříhanou na pět částí a jejich úkolem bylo uspořádat odstavce tak, aby vznikl původní příběh. První odstavec byl zadán.

Tab. 40: Správné řešení úkolu

1	2	3	4	5
G	F	A	E	D

Protože u tohoto úkolu existovalo jediné správné řešení, mohla jsem při hodnocení úkolů jen kontrolovat, zda se studentům příběh správně sestavit podařilo nebo nepodařilo, případně v čem chybovali.

Tab. 41: Výsledky uspořádací úlohy

Logická posloupnost	C	G	OA
správné řešení	26	16	9
chybné řešení	14	4	11

Výsledky mě nemile překvapily. Přestože se jednalo o příběh s poměrně jasným a jednoduchým dějem a s v textu přeloženou klíčovou slovní zásobou, určilo správné pořadí odstavců pouze 26, tj. 65% studentů. V porovnání typů škol se díky 100% úspěšnosti příbramských studentů více dařilo gymnazistům, kteří jej přesně vyřešili z 80%, zatímco na obchodních akademiích uspělo pouze 9, tj. 45% studentů.

Ačkoliv mě zajímaly především přesně sestavené příběhy, stojí za zmínku také neúspěšní řešitelé. I mezi nimi bylo osm poměrně úspěšných studentů, kteří se správnému řešení velmi přiblížili, když se zmylili pouze v pořadí posledních dvou odstavců. Další tři studenti správně určili alespoň druhý odstavec příběhu.

Это было их увлечением

Monologický text *Это было их увлечением*, pojednávající o lexikografovi, etnografovi a přírodovědci Vladimíru Ivanoviči Dalovi a o hudebním skladateli Alexandru Porfirjeviči Borodinovi, jsem ve druhém ročníku použila k ověření strategie studijního čtení. Zadány k němu byly čtyři úkoly, a protože jsem vycházela z předpokladu, že strategie studijního čtení v cizojazyčném vyučování cíleně příliš rozvíjena nebývá, jednalo se především o úlohy uzavřené.

První potextový úkol tvořilo šest stručných výroků vypovídajících o životě V. I. Dala a A. P. Borodina. Úkolem studentů bylo s pomocí textu určit, které osobnosti se výrok týká.

Tab. 42: Správné řešení prvního potextového úkolu

	1	2	3	4	5	6
V. I. Dal	•		•	•		•
A. P. Borodin		•			•	

Možná díky přehlednosti textu, v němž byl každé osobnosti věnován samostatný odstavec, podali studenti v tomto úkolu velmi dobrý výkon a s 201 správnou odpovědí z 240 možných jej splnili na 85%. Z hlediska typu školy se více dařilo gymnazistům, kteří jej díky jediné chybě, a tedy 98,3% úspěšnosti, čakovických studentů správně vyřešili z 91,7%. Studenti obchodních akademií správně přiřadili 78,3% výroků.

Tab. 43: Výsledky prvního potextového úkolu k textu *Это было их увлечением* - určování osobnosti

výrok	správně určeno			chybně určeno			neurčeno		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	34	18	16	6	2	4	-	-	-
2	37	20	17	2	-	2	1	-	1
3	33	18	15	5	2	3	2	-	2
4	34	17	17	5	2	3	-	-	-
5	35	20	15	4	-	4	1	-	1
6	31	17	14	9	3	6	-	-	-
celkem	204	110	94	32	10	22	4	-	4

Jak ukazuje tabulka, lépe se studentům přiřazovaly formulace týkající se A. P. Borodina, tedy výroky 2 a 5, v nichž uspělo 92,5% gymnazistů a 87,5% studentů obchodních akademií. Naopak nejtěžší bylo pro studenty přiřadit osobnost k výroku

создал произведение, играющее важную роль в науке о языке, který si studenti, možná díky použitému přítomnému činnému slovesnému přídavnému jménu *играющее*, nedokázali spojit s větou *Словарь [...] до сих пор считается в науке о языке ценной и интересной книгой*. Jméno V. I. Dala tak k výroku správně přiřadilo pouze 31, tedy 77,5% studentů.

Druhým potextovým úkolem byla uzavřená úloha kontrolující přesné porozumění čtenému. Skládala se ze čtyř tvrzení k textu, jejichž pravdivost studenti měli posoudit. Nepravdivá tvrzení měla být opravena.

Tab. 44: Správné řešení druhého potextového úkolu k textu *Это было их увлечением -* určování nepravdivých tvrzení a jejich opravování

výrok	pravda	správné tvrzení
1	да	
2	нет	А.П. Borodin je považován za jednoho z nejvýznamnějších chemiků 19.století
3	нет	V. I. Dal slovník sestavil sám
4	да	

V porovnání s určováním správné osobnosti se studentům v tomto úkolu dařilo méně. Při posuzování pravdivosti výroků se dopustili celkem 28 chyb a se 132 správnými odpověďmi ze 160 možných v něm uspěli z 82,5%. Stejně jako v prvním potextovém úkolu se i zde více dařilo gymnazistům, kteří správně posoudili 88,75% tvrzení.

Tab. 45: Výsledky druhého potextového úkolu k textu *Это было их увлечением -* posuzování pravdivosti zadaných výroků

Výrok	správně posoudili			chybně posoudili			neposoudili		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	34	17	17	6	3	3	-	-	-
2	39	20	19	1	-	1	-	-	-
3	33	18	15	6	1	5	1	1	-
4	26	16	10	7	1	6	7	3	4
celkem	132	71	61	20	5	15	8	4	4

Porovnáme-li úspěšnost u jednotlivých výroků, je na první pohled patrné, že nejjednodušší bylo pro studenty rozhodování o pravdivosti výroku *А. П. Бородина считают одним из крупнейших химиков XX века* (2). Možná díky na první pohled zřetelnému letopočtu jej správně posoudilo 39 studentů, tedy 97,5% všech studentů. Naopak nejméně správných odpovědí bylo u posledního tvrzení, vyjadřujícího vztah

muzikantů k hudební činnosti Borodina, jež si studenti možná kvůli slovesu *предпочитать* nedokázali spojit s větou *..а многие музыканты и композиторы говорили, что главное и настоящее его дело - музыка*. Pravdivost výroku tak poznalo pouze 26, tj. 65% studentů.

Druhá část tohoto úkolu, ověřující schopnost opravit nepravdivá tvrzení, se týkala pouze výroků 2 a 3 a znovu potvrdila, že pro studenty je jednodušší posoudit pravdivost výroků, než nepravdivá tvrzení opravit.

Tab. 46: Výsledky druhého potextového úkolu k textu *Это было их увлечением* - opravování nepravdivých tvrzení

výrok	nepravdivost správně posoudilo			správně opravili			chybně opravili			neopravili		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
2	39	20	19	24	19	5	-	-	-	15	1	14
3	33	18	15	22	17	5	1	1	-	10	-	10
celkem	72	38	34	46	36	10	1	1	-	25	1	24

Zatímco při posuzování pravdivosti uvedených dvou výroků studenti se 72 správnými odpověďmi uspěli z 90%, při opravování výroků se jim dařilo mnohem méně. Přesně opravili pouze 46 výroků ze 72 správně posouzených a úkol splnili na 63,9%. Výrazně lepší byl při tom výkon gymnazistů, kteří při opravě jednou chybovali a jedno tvrzení neopravili, čímž uspěli z 94,7%. Obchodní akademie opravily pouze 29,4% správně posouzených výroků.

Také třetí potextový úkol kontroloval přesné porozumění obsahu textu. Zadan byl jako uzavřená úloha skládající se ze čtyř tvrzení, jež studenti měli dokončit volbou jedné ze tří nabízených možností.

Při hodnocení tohoto úkolu se ukázalo, že čím detailnější porozumění je po studentech požadováno, tím více chyb se v řešení úkolu objevuje. Jen při dokončování čtyř výroků pomocí nabízených možností se studenti dopustili 70 chyb, jednou neodpověděli a s pouze 89 správnými řešeními ze 160 možných v úkolu uspěli z 55,6%. Více se i tentokrát dařilo gymnazistům, kteří správně dokončili 51 vět a úkol vyřešili ze 63,75%. Obchodní akademie s 38 správnými odpověďmi uspěly z 47,5%.

Tab. 47: Správné řešení a výsledky třetího potextového úkolu k textu *Это было их увлечением* - výběr ze tří možností

výrok	řešení	správně odpověděli			chybně odpověděli			neodpověděli		
		C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	C	26	17	9	14	3	11	-	-	-
2	B	26	15	11	14	5	9	-	-	-
3	B	21	12	9	19	8	11	-	-	-
4	A	16	7	9	23	13	10	1	-	1
celkem		89	51	38	70	29	41	1	-	1

Jak ukazuje tabulka, nejvíce se studentům dařilo při výběru formulace vysvětlující výrok *18 лет у Даль* a při určování století, v němž byl poprvé vydán Dalův výkladový slovník. V obou výrocích shodně uspělo 26, tj. 65% studentů.

Naopak nejtěžší bylo pro studenty určit vztah vědců k A. P. Borodinovi. Většina z nich mezi nabízenými možnostmi nedokázala najít odpovídající ekvivalent k větě *..друзья-учёные считали, что занятия музыкой всю жизнь мешали его научной работе*, a tak správně tento vztah vystihlo pouze 16, tj. 40% studentů. Podali tím horší výkon než při posuzování vztahu muzikantů k Borodinovi, který správně zhodnotilo 65% studentů.

Poslední potextový úkol byl jako jediný zadán jako otevřená úloha. Tvořily jej začátky čtyř vět, které studenti měli dokončit tak, aby se obsahově shodovaly s původním textem.

Tab. 48: Správné řešení čtvrtého potextového úkolu k textu *Это было их увлечением* - dokončování vět

1	В возрасте 18 лет Даль начал служить во флоте, начал собирать слова для словаря.
2	А.П.Бородин говорил: Я по профессии химик.
3	„Князь Игорь“ - опера.
4	Толковый словарь В.И.Даля содержит 200 тысяч русских слов.

Studenti tímto úkolem měli prokázat naprosto přesné porozumění čtenému a s tím související úroveň strategie studijního čtení.

Tab. 49: Výsledky čtvrtého potextového úkolu k textu *Это было их участием - dokončování vět*

Věta	správné dokončení			chybné dokončení			věta nedokončena		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	29	16	13	4	1	3	7	3	4
2	21	13	8	12	6	6	7	1	6
3	26	17	9	10	3	7	4	-	4
4	14	7	7	5	1	4	21	12	9
celkem	90	53	37	31	11	20	39	16	23

Studentům se však v úkolu nedařilo. Ze 160 zadaných vět jich obsahově správně dokončili jen 90, v úkolu tak uspěli z 56,25% a v porovnání s výsledky ostatních potextových úkolů v něm podali nejslabší výkon. Stejně jako v ostatních úkolech byli v řešení úspěšnější gymnazisté, kteří správně dokončili 53, tj. 66,25% zadaných vět.

Nejvíce se studentům dařilo při dokončování výroku vypovídajícího o činnosti, jíž se V. I. Dal věnoval v 18 letech (1). Možná díky dvěma možnostem řešení - službě u námořnictva a začátku práce na slovníku - v ní studenti dosáhli 72,5% úspěšnosti. Výsledek však mohla ovlivnit i nechtěná nápověda v předchozím úkolu.

Naopak nejtěžší bylo pro studenty dokončování věty vypovídající o obsahu Dalova výkladového slovníku. I když je požadované řešení v textu jednoznačně formulováno větou *...одним из первых толковых словарей русского языка был словарь Владимира Даля, в котором собрано 200 тысяч русских слов* a jako správné řešení jsem nakonec uznávala i nepřesnou formulaci, že slovník obsahuje ruská slova, dokázalo větu správně dokončit pouze 14, tedy 35% studentů.

2.3.2.3 Třetí ročník

История с географией

Zatímco na poslechovém textu *Удачная женитьба* jsem ve třetím ročníku porovnávala porozumění při tichém a hlasitém čtení, *История с географией* byla určena pouze ke čtení pro sebe. Na tomto příběhu jsem chtěla ověřit porozumění neznámému epickému textu, a proto jsem k němu zadala tři úkoly.

Stejně jako u všech ostatních příběhů z časopisu řešili studenti nejprve otevřenou úlohu, která spočívala ve stručném, ale zároveň výstižném převyprávění děje příběhu. I tentokrát jsem se při posuzování řešení snažila vyvarovat subjektivního hodnocení, a proto jsem pro něj využila kritéria stanovená pro ostatní epické texty.

Nejprve jsem zjišťovala, zda studenti podle zadání vyprávěli děj příběhu, nebo jestli místo líčení děje pouze řadili dílčí informace, případně formulovali hlavní myšlenku příběhu či jeho téma. Teprve potom jsem se soustředila na obsahovou správnost a výstižnost vypravování.

Příběh ze školního prostředí *История с географией* zpracovává nepříjemný zážitek mnoha studentů, vyjádřitelný několika hesly: nepřípravenost na vyučování - špatná známka - nenávisť k učiteli a obviňování z nespravedlnosti, po kterém se mnohý student začne učit a na přechodně nenáviděného učitele nakonec změní názor.

Protože se jedná o téma studentům jistě blízké, očekávala jsem, že vypravováním zachytí proměny v postoji hrdinů k zeměpisu a nakonec i k samotnému učiteli. Představovala jsem si přibližně následující líčení děje:

Jednoho dne Jura a jeho spolužák dostali od Antona Petroviče čtyřku ze zeměpisu a začali přemýšlet, co dělat dál. Učitel se jim nelíbil, zdál se jim nespravedlivý. Domluvili se proto, že se zeměpis naučí a půjdou si k řediteli stěžovat. Řeknou mu, že zeměpis neumí o nic hůře než Anton Petrovič, a proto ho v jejich třídě mohou učit místo něho.

Oba se proto poctivě začali učit zeměpis. Když byli přesvědčeni, že ho mohou vyučovat, poprosili Antona Petroviče, aby je přezkoušel. Dostali jedničku. Učitel se jim najednou tak špatný nezdál. Byl spravedlivý, sympatický a oba byli rádi, že v jejich třídě učí. Přestala se jim však líbit učitelka dějepisu.

Při posuzování výstižnosti a obsahové správnosti líčení děje příběhu jsem stejně jako u všech ostatních epických textů rozlišovala *převyprávění výstižné, nepřesné a*

převyprávění s obsahovými chybami.

Jako *výstižné převyprávění* jsem hodnotila takové vylíčení děje příběhu, kterým se studenti co nejvíce přiblížili původnímu textu, tj. zachytili proměny vztahu obou spolužáků k zeměpisu i Antonu Petroviči od jejich počáteční nenávisti k pochopení, že učitel tak špatný není.

Hodnocení *nepřesné převyprávění* patřilo studentům, kteří byli příliš struční, povrchní a vynechávali části děje, a nejnižší hodnocení *převyprávění s obsahovými chybami* bylo i tentokrát určeno studentům, kteří nejen zestručňovali děj, ale zároveň měnili jeho okolnosti, případně doplňovali původně neuvedená fakta.

Tab. 50: Výsledky prvního potextového úkolu k příběhu *История с географией* - vyprávění děje příběhu

Zpracování textu	C	G	OA
převyprávění textu	17	7	10
výstižné převyprávění	7	4	3
nepřesné převyprávění	6	3	3
převyprávění s obsahovými chybami	4	-	4
řazení dílčích informací	-	-	-
formulování hlavní myšlenky, tématu	3	3	-

Možná proto, že povídka zpracovává studentům velmi blízké téma, dokázali se vžít do situace hlavních hrdinů a při líčení děje se jim nejen dařilo, ale dokonce v něm podali lepší výkon než při vyprávění příběhu *Удачная женитьба*. Tři gymnazisté sice i tentokrát úkol vzdali, ovšem většina ostatních studentů ve svých líčeních velmi přesně vystihla základní dějovou linii i měnící se názory chlapců na učitele zeměpisu. V líčeních šesti studentů ale bohužel chybělo vysvětlení změněného postoje a zmínka o přípravách na přezkoušení, případně pointa a vznikající nesympatie k vyučující dějepisu. Jako výstižné převyprávění tak mohly být hodnoceny pouze práce 7, tj. 35% studentů.

Spíš výjimkou byla tentokrát vyprávění s obsahovými chybami. Vždy se jich dopustily studentky berounské obchodní akademie, které při líčení děje především zapomínaly na ruské reálie a chybovaly ve výrazech *двойка*, *пятёрка*. Objevily se ale i chyby způsobené chybným odhadem významu slov a slovních spojení *статья*, *растительный и животный мир*, *читать лекцию*.

...Chlapci dostali ze zeměpisu dvojku, což se jim samozřejmě nelíbilo...Chtěli se naučit mnohem víc a jít to „předvést“ řediteli školy, aby uznal, že mají na víc, než na dvojku...

...Druhý chlapec přečetl lexikon o životě po celém světě...

...Začali se učit, četli knihy, učebnici a i o státech v novinách...

Protože se studentům třetích ročníků poměrně dařilo již při líčení děje příběhu, čekala jsem velmi dobré výsledky také v druhém potextovém úkolu, zaměřeném na přesné porozumění čtenému a práci s textem.

Zadaný úkol se skládal z 6 tvrzení k příběhu a studenti měli ve třech podúkolech rozhodnout o jejich obsahové správnosti a nepravdivé formulace opravit. Ke všem výroky měl být také uveden přesný odkaz na informaci v textu, která jejich pravdivost potvrzuje nebo vyvrací. Každý z podúkolu byl hodnocen zvlášť.

Tab. 51: Správné řešení druhého potextového úkolu k příběhu *История с географией*

Výrok	pravda ?	Odkaz (řádek)	správná odpověď
1	нет	3,4	Když dostali čtyřku, učitel se jim přestal líbit, zdál se jim nesympatický.
2	нет	5	Zeměpis zpočátku neumí, musí se ho naučit.
3	да	21	
4	да	10	
5	да	6, 19	
6	нет	12	Cestovali jen po mapě.

Pouze v první části úkolu, určování pravdivosti tvrzení, studenti podali velmi dobrý výkon. Z celkem 120 tvrzení jich správně posoudili 99 a úkol splnili z 82,5%. Více se dařilo gymnazistům, kteří uspěli z 86,7%, zatímco studenti z obchodní akademie se správně rozhodli jen u 78,3% výroky.

Tab. 52: Výsledky druhého potextového úkolu k příběhu *История с географией* - posuzování pravdivosti výroky

Výrok	správné odpovědi			chybné odpovědi			neodpověděli		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	19	9	10	-	-	-	1	1	-
2	14	9	5	4	-	4	2	1	1
3	16	7	9	3	2	1	1	1	-
4	15	9	6	4	-	4	1	1	-
5	17	9	8	2	-	2	1	1	-
6	18	9	9	1	-	1	1	1	-
celkem	99	52	47	14	2	12	7	6	1

Snad díky vlastním zkušenostem se špatnou známkou či soucitu s hlavními hrdiny se studentům nejvíce dařilo při posuzování obsahové správnosti věty *Мальчики*

радовались, когда получили двойку (1), již správně určilo 19, tj. 95% studentů.

Naopak jako nejtěžší se ukázalo rozhodování o skutečných zeměpisných znalostech neúspěšných studentů (2). Posuzované tvrzení *Мальчики знают географию лучше, чем их учитель* ale neobsahuje žádný neosvojený lexikální ani gramatický jev, a tak studenty pravděpodobně zmátla obsahově velmi blízká formulace ... *знаем географию не хуже Антопа Петровича...* Studenti si neuvědomili, že věta nevypovídá o skutečných zeměpisných znalostech studentů, ale naopak se jedná pouze o část plánu, jak postupovat proti „nespravedlivému“ učiteli zeměpisu. Správné řešení tak uvedlo jen 14, tj. 70% studentů. Stejný počet studentů (4) chyboval i při určování pravdivosti výroku *Когда мальчики получили двойку, они начали серьезно готовиться к урокам географии* (4). V tomto případě však byla nízká úspěšnost (75%) způsobena nepochopením posuzovanému výroku, především vazbě *готовиться к чему*.

Mnohem méně se studentům dařilo ve druhém podúkolu zjišťujícím přesné porozumění. Zadan byl jako otevřená úloha zaměřená na opravu chybných tvrzení, tedy vět 1, 2 a 6.

Ačkoliv studenti v první podúloze správně určili 51 nepravdivých tvrzení tj. 85%, žádné z nich podle textu nedokázala opravit ani polovina studentů. Všichni společně opravili výstižně jen 21 nepravdivých tvrzení a díky 50% úspěšnosti obchodní akademie úkol splnili na 41,2%.

Tab. 53: Výsledky druhého potextového úkolu k příběhu *История с географией* - opravování nepravdivých výroků

výrok	počet správně určených nepravdivých výroků			správně opraveno			jen negováno nebo chybně opraveno			neopraveno		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	19	9	10	8	4	4	6	4	2	5	1	4
2	14	9	5	6	3	3	-	-	-	8	6	2
6	18	9	9	7	2	5	4	3	1	7	4	3
celkem	51	27	24	21	9	12	10	7	3	20	11	9

Vzhledem k poměru správně určených a výstižně opravených nepravdivých tvrzení se studentům překvapivě nejvíce dařilo ve výroku, jehož posuzování pro ně bylo nejtěžší (2). Při jeho opravování zeměpisné znalosti obou studentů přesně popsalo 6 ze 14 studentů, čímž dosáhli 42,9% úspěšnosti.

Naopak 11 studentů nedokázalo opravit výroky vyjadřující pocity studentů ze špatné známky (1) a jejich vztah k cestování (6). V obou případech mezi řešeními převažovaly negace, a tedy formulace *Oni se neradovali.*, *Oni necestovali*, a spíše výjimkou byla obsahově chybná řešení jako *Cestovali jen po Americe*, nebo řešení větu ve skutečnosti neopravující, jako *Jurka už nehledal Amazonku v Asii*.

Nejméně se studentům i tentokrát dařilo ve třetí podúloze, v níž měli prokázat schopnost práce s textem a ke každému tvrzení uvést co nejpřesnější odkaz na informaci potvrzující nebo vyvracející pravdivost posuzovaného výroku.

Tab. 54: Výsledky druhého potextového úkolu k příběhu *История с географией* - uvádění odkazů na text

výrok	pravdivost správně posoudilo			správný odkaz			chybný odkaz			odkaz neuveden		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	19	9	10	4	2	2	4	1	3	11	6	5
2	14	9	5	3	1	2	2	2	-	9	6	3
3	16	7	9	2	-	2	4	1	3	10	6	4
4	15	9	6	3	1	2	1	-	1	11	8	3
5	17	9	8	1	-	1	5	1	4	11	8	3
6	18	9	9	7	2	5	1	1	-	10	6	4
celkem	99	52	47	20	6	14	17	6	11	62	40	22

Podobně jako na práci s textem založené úkoly pro první a druhý ročník ukázaly i výsledky této podúlohy, že studenti s textem pracovat neumí, neboť zatímco při posuzování pravdivosti tvrzení uspěli z 82,5%, přesný odkaz na text uvedli pouze k 20,2% správně určených výroků. Výrazně lepší výkon přitom podali studenti obchodní akademie (29,8%).

Nejméně se studentům podle očekávání dařilo při uvádění odkazu k tvrzení *Мальчики хотели пойти к директору школы и жаловаться на учителя географии, но наконец они туда не пошли* (5). Možná proto, že již pravdivost tohoto tvrzení bylo třeba odvodit z celého textu, nedokázali v něm studenti určit nejdůležitější informaci, tj. rozhodnutí nechodit za ředitelem, a dokazování nepravdivosti výroku většinou vzdali. Jen jedna studentka obchodní akademie tak správně uvedla odkaz na tu část rozhovoru, v níž studenti chválí sympatického a spravedlivého učitele a z níž pravdivost výroku nepřímo vyplývá. Podobně se studentům překvapivě nedařilo ani při dokládání pravdivosti tvrzení *Антон Петрович - справедливый учитель, в тексте подтвержденного větou И ещё справедливый: зря двойку не поставит*. K němu přesný odkaz na text uvedly pouze

dvě studentky.

Naopak nejsnazší bylo pro studenty vyvrátit pravdivost věty *Мальчики много путешествовали по Азии и Америке* (6), avšak ani v ní jejich výkon nebyl přesvědčivý. Ačkoliv je totiž správná formulace *Скоро мы свободно путешествовали по карте* v textu formulována jednoznačně, správný odkaz na ni uvedlo pouze 7 studentů z 18, tj. 38,9%.

Poslední potextový úkol představovala opět otevřená úloha zjišťující schopnost interpretace. Studenty jsem v ní požádala, aby se zamysleli nad hrdiny příběhu a s pomocí informací v textu charakterizovali oba chlapce i jejich vztah k učiteli. Zároveň měli vysvětlit, jak se vztah chlapců změnil a co tuto změnu způsobilo.

Tab. 55: Výsledky třetího potextového úkolu k příběhu *История с географией* - interpretace textu

	C	G	OA
charakteristika hrdinů	6	4	2
byli hloupí	1	-	1
byli to lajdáci, kteří se neučí	3	2	1
ukvapení chlapci	1	1	-
sobečtí	1	1	-
vztah k učiteli	14	7	7
byli na učitele naštvaní a odsuzovali ho za špatné známky	1	1	-
chlapci vztah k učiteli měnili podle toho, jaké jim dával známky	13	6	7
úkol nevyřešen	4	3	1

Ačkoliv se jednalo o poměrně jednoduchý úkol, studenti v něm nepodali příliš dobrý výkon. Čtyři studenti řešení úkolu vzdali a neúspěch ostatních jistě nezpůsobilo neporozumění nebo nepochopení textu, ale špatné čtení zadání, které se u 12, tj. 60% studentů projevilo jen částečným zpracováním úkolu.

Většina studentů (70%) se při řešení úkolu soustředila na vztah chlapců k učiteli, při jehož charakteristice všichni až na jednu výjimku vystihli přechod od nesympatií a možná nenávisti až k oblibě a respektu učitele. Téměř všichni se také shodli v důvodu proměny, který, jak dokazují níže uvedené úryvky, vysvětlovali známkami, jež žáci dostávali, případně změněným přístupem k učení.

...Když dostali špatnou známku, věřili, že je učitel nespravedlivý, a chtěli dokázat, že jsou lepší než on. Byli hodně motivováni a toužili překonat učitele. Naučili se na výbornou a

*tím sami změnili názor. Už si nemysleli, že je učitel špatný, ale spravedlivý a dobrý...
 ... Chlapci svůj názor na učitele měnili podle toho, jaké jim dával známky...
 ...Když se studenti předmět neučí, nejenže mají špatné známky, ale učitel se jim začíná protivit a mají ho rádi čím dál méně. Naopak, když se studenti daný předmět učí, už to není taková překážka a učitel se jim zdá být sympatický. Stačí chtít...*

Naopak pouze 6 (30%) studentů ve svém řešení velmi stručně charakterizovalo oba hrdiny. Nejlépe je vystihla studentka z Příbrami, která do svého řešení zahrнула odpověď na všechny otázky a potvrdila tak mírně lepší výkon gymnazistů.

...Byli to typičtí lajdáci, kteří jsou ale chytrí, pouze se neučí. Zpočátku byl jejich vztah k učiteli trpký a za špatné známky se chtěli pomstít. Udělali to tak, že se velmi dobře připravili, a když se nechali vyzkoušet a dostali jedničku, pochopili, jak málo stačí k tomu, aby byl učitel příjemný...

Выбирай себе, дружок, один какой -нибудь кружок

Text *Выбирай себе, дружок, один какой -нибудь кружок* jsem ve třetím ročníku použila k ověření strategie vyhledávacího čtení. Studenti k němu řešili přiřazovací úlohu, v níž měli k zadaným otázkám přiřadit jednoho nebo více zájemců o nabízené kroužky.

Tab. 56: Správné řešení přiřazovací úlohy k textu *Выбирай себе, дружок, один какой -нибудь кружок*

otázka		správná odpověď		zdůvodnění textem
1	<i>Кто должен за выбранный кружок платить?</i>	V	Михаил	<i>А для нас то же самое сделали платным</i>
		E	Елена	<i>..ведь они за Петин кружок тоже платят</i>
2	<i>Кто хочет сменить кружок, потому что ему было неинтересно?</i>	E	Елена	<i>Хочу туда тоже записаться.....</i>
		G	Екатерина	<i>Я хочу в другой кружок....</i>
3	<i>Кто пока не выбрал для себя кружок?</i>	D	Анатолий	<i>Я ещё никакой не выбрал</i>
4	<i>Кто раньше не любил то, чем он сейчас занимается в кружке?</i>	V	Михаил	<i>Меня никогда не привлекало копаться в навозе, отцу не удавалось привязать меня к работе в огороде. Но в прошлом году я его унаследовал. Огород есть, но нет нужных знаний.</i>
5	<i>Кто хочет заниматься в кружке ради своего здоровья?</i>	-	-	-

Přestože text využívá velmi bohatou slovní zásobu, kterou studenti po třech letech studia zdaleka nemohou mít osvojenou, neočekávala jsem při řešení tohoto úkolu větší potíže. Předpokládala jsem, že studenty ke správné odpovědi dovedou jednoznačné a jazykově jednoduché formulace typu *Я ещё никакой не выбрал, Хочу туда тоже записаться, Я хочу в другой кружок...* Výsledky, jež shrnují následující tabulky, mě proto nemile překvapily.

Tab. 57: Výsledky přiřazovací úlohy k textu *Выбирай себе, дружок, один какой -нибудь кружок*

otázka	správné přiřadili			neúplné přiřazení			chybné přiřazení			nepřiřazeno		
	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA	C	G	OA
1	-	-	-	18	9	9	1	-	1	1	1	-
2	12	9	3	5	1	4	3	-	3	-	-	-
3	12	10	2	-	-	-	8	-	8	-	-	-
4	10	9	1	-	-	-	9	1	8	1	-	1
5	11	9	2	-	-	-	9	1	8	-	-	-
celkem	45	37	8	23	10	13	30	2	28	2	1	1

Studentům se totiž při řešení úkolu příliš nedařilo a s 45 správnými odpověďmi ze 100 možných jej splnili na 45%. Z hlediska typu školy přitom byli výrazně úspěšnější gymnazisté, kteří úplně zodpověděli 37 otázek z 50 a uspěli tak ze 74%.

Z tabulky lze vyčíst, že v žádné z pěti zadaných otázek studenti nebyli 100% úspěšní. Nejlépe se jim dařilo v určování odpovědi na otázky 2 a 3, ke kterým všechna správná řešení dokázala přiřadit 12, tj. 60% studentů. Možná také proto, že formulace vedoucí k tomuto řešení, tj. *Хочу туда тоже записаться..... Я хочу в другой кружок....* a *Я ещё никакой не выбрал*, byly pro studenty nejsrozumitelnější.

Naopak nejméně se studentům dařilo při přiřazování odpovědi k otázce *Кто должен за выбранный кружок платить?*, k níž všechny odpovědi nedokázal přiřadit nikdo. Alespoň jednu ze dvou požadovaných odpovědí však správně přiřadilo 18, tj. 90% studentů.

Быть или не быть мобильному телефону

Poslední monologický text nazvaný *Быть или не быть мобильному телефону* plnil během průzkumu ve třetích ročnících stejnou funkci jako ve druhém ročníku texty *Объявления* a *Сложный обед*. Ověřovala jsem jím jednak schopnost studentů postihnout

logickou strukturu textu, jednak dovednost používat strategii studijního čtení. Zjišťovala jsem nejen množství informací, které studenti získají z textu, ale také schopnost shrnout vlastními slovy obsah přečteného. V jiném úkolu měli studenti prokázat schopnost zamyslet se nad tématem a vyjádřit k němu vlastní názor.

Vzhledem k tomu, že studenti text dostali rozdělený na několik částí, požádala jsem je hned v prvním potextovém úkolu, aby odstavce seřadili ve správném pořadí a sestavili tak původní text.

Tab. 58: Správné řešení prvního potextového úkolu

1	2	3	4	5	6	7	8
A	F	H	B	E	C	G	D

I když si uvědomuji, že postihnout logickou strukturu monologického textu je mnohem těžší než plnit stejný úkol u příběhu, čekala jsem, že se to studentům vzhledem k jazykovému ztvárnění textu podaří. Obtížnější mělo být pouze zařazení odstavce B seznamujícího s výsledky průzkumů o používání mobilních telefonů v různých státech Evropy, který na první pohled na žádnou z ostatních částí nenasazuje.

Tab. 59: Výsledky prvního potextového úkolu k textu *Выбирай себе, дружок, один какой -нибудь кружок*

	AF	FH	HB	BE	EC	CG	GD
C	13	1	1	-	-	6	8
G	10	1	-	-	-	5	6
OA	3	-	1	-	-	1	2

Jak však ukazuje tabulka, studentům se v tomto úkolu vůbec nedařilo, a to i přesto, že původní text má velmi jasnou strukturu, neboť jeho autor v úvodu nejprve porovnává využití mobilních telefonů v jejich počátcích a v současné době, poté za sebou řadí všechny jejich výhody a následně nevýhody a až na konci článku zmiňuje nejnovější trend a rozmach posílání SMS zpráv.

Snad díky konektorům *первоначально* a *сейчас* bylo pro studenty nejjednodušší určit pokračování zadaného výchozího odstavce a vyjádřit rozdíl mezi využitím mobilních telefonů v minulosti a současnosti. Povedlo se to 13, tj. 65% studentů. 6 z nich zároveň přesně seřadilo odstavce C, G a D, jimiž původní text končí.

Naopak nikdo ze studentů nedokázal vystihnout přechod od líčení kladů mobilních telefonů k jejich záporům. I přes jednoznačnost formulace *Но его появление вызвало*

также массу разногласий, která nedostatky uvádí, nikdo správně nezařadil odstavce E a C.

Druhý potextový úkol se již týkal studijního čtení a schopnosti studentů zobecnit a vlastními slovy stručně, ale výstižně shrnout obsah přečteného. Očekávala jsem, že studenti zmíní nejen výhody a nevýhody mobilních telefonů, ale také s rozvojem a zdokonalováním telefonů související rozšíření a změny v jejich využití, jejich oblibu u Evropanů a rostoucí význam textových zpráv.

Při vyhodnocování výsledků bylo na první pohled patrné, že tento úkol byl pro studenty jednodušší než určování pořadí odstavců. Výkon studentů však nebyl přesvědčivý, neboť 6 studentů (tj. 30%) místo zobecňování z textu vypisovalo konkrétní informace a vinou chybného odhadu významu slovního spojení *в служебных целях* se objevilo i jediné shrnutí s obsahovou chybou:

...Text je o mobilních telefonech. Dříve je lidé používali na služebnách. Nyní se stal mobilní telefon nepostradatelným. Nosíme ho na nákupy i do školy, což vadí učitelům.

Většina ostatních studentů obsah textu shrnula jen částečně.

Tab. 60: Výsledky druhého potextového úkolu k textu *Выбирай себе, дружок, один какой -нибудь кружок* - shrnutí obsahu textu

OBSAH TEXTU	C	G	OA
výhody a nevýhody mobilních telefonů	7	4	3
používání mobilních telefonů dříve a dnes, jejich rozšíření	5	2	3
význam mobilních telefonů	11	7	4
oblíba mobilních telefonů u Evropanů	5	4	1
rostoucí trend textových zpráv	7	6	1
používání mobilních telefonů dětmi	1	1	-
vypisování konkrétních informací z textu	6	1	5

Ve formulacích většiny studentů (55%) se objevila zmínka o významu mobilních telefonů a 35% studentů shodně uvádělo jejich výhody a nedostatky a oblibu posílání textových zpráv. Naopak pouze 25% studentů do svého shrnutí zařadilo rozdíly v oblibě telefonů v evropských státech a zmínku o jejich rozdílném využití v minulosti a současnosti.

Celkově se v úkolu více dařilo gymnazistům, ovšem všechny důležité informace ve svém řešení zobecnila a shrnula jen jedna studentka berounské obchodní akademie.

...Text pojednává o mobilních telefonech - kdo je používal nejdříve, jak se jejich užívání rozšířilo, ve kterých zemích je nejvíce používají, o textových zprávách, které jsou v poslední době hodně oblíbené, o výhodách mobilu (k čemu je dobrý, kdo se bez něj neobejde...) i o jeho nevýhodách...

Podobně jako druhá úloha vyžadoval velmi přesné a soustředěné čtení také třetí potextový úkol. Abych zjistila, kolik informací studenti čtením získají, požádala jsem je, aby z textu česky vypsali všechny výhody a nevýhody mobilních telefonů a aby k nim vždy uvedli také odkaz na odstavec, kde se informace nachází.

Tab. 61: Řešení třetího potextového úkolu k textu *Выбирай себе, дружок, один какой -нибудь кружок* - výhody a nevýhody mobilních telefonů

Výhody		nevýhody	
mobilní telefony jsou rozšířené po celém světě	A	mobilní telefon = závislost	B
možnost využití pro služební účely	A	zazvoní v nevhodný okamžik, a proto je ho nutné na určitých místech vypínat	B
spojení s lidmi v nouzi	A	zvonění mobilních telefonů rozčíluje učitele	G
textové zprávy mohou být nápovědou, zdrojem správné odpovědi	D		
je malinký, můžeme ho mít stále u sebe	F		
s mobilním telefonem jsme dosažitelní kdekoliv a kdykoliv	F		
svoboda komunikace a spojení odkudkoliv, kdykoliv a s kýmkoliv	H		
možnost komunikace pomocí SMS	G		
je praktický	H		

Snad proto, že strategie studijního čtení v cizojazyčné výuce cíleně příliš rozvíjena nebývá, studentům se při práci s textem tolik nedařilo a nikdo z nich všechny uvedené přednosti a nedostatky mobilních telefonů z textu vybrat nedokázal. Tři studenti naopak vyhledávání informace vzdali.

Tab. 62: Výsledky třetího potextového úkolu k textu *Выбирай себе, дружок, один какой -нибудь кружок - выгоды и невыгоды мобильных телефонов*

	informace			odkaz		
	C	G	OA	C	G	OA
Výhody mobilních telefonů	17	9	8	17	9	8
mobilní telefony jsou rozšířené po celém světě	1	1	-	1	1	-
spojení s lidmi v nouzi	-	-	-	-	-	-
textové zprávy mohou být nápovědou, zdrojem správné odpovědi	-	-	-	-	-	-
je malinký, můžeme ho mít stále u sebe	3	1	2	2	-	2
s mobilním telefonem jsme dosažitelní kdekoliv a kdykoliv	4	-	4	4	-	4
svoboda komunikace a spojení odkudkoliv, kdykoliv a s kýmkoliv	12	7	5	8	4	4
možnost komunikace pomocí SMS	-	-	3	-	-	2
je praktický	7	5	2	5	4	1
nevýhody mobilních telefonů	17	9	8	17	9	8
mobilní telefon = závislost, omezená svoboda	12	6	6	9	5	4
zazvoní v nevhodný okamžik	12	5	7	12	5	7
nutnost telefon vypínat	4	4	-	2	2	-
ruší výuku	6	5	1	5	5	-
úkol nevyřešen	3	1	2	-	-	-

Nejčastěji studenti uváděli ty výhody a nedostatky mobilních telefonů, s nimiž mají vlastní zkušenost. 12, tj. 60% studentů, tak mezi přednostmi vedle svobody a neomezené možnosti komunikace jmenovalo praktičnost telefonu, k záporům řadili především závislost na telefonu a jeho zvonění v nevhodný okamžik. Naopak nikdo ze studentů překvapivě nejmenoval význam telefonů pro spojení v nouzi a také význam textových zpráv jako možné nápovědy se v důsledku špatného pochopení formulace *Но иногда через короткое послание можно узнать и правильный ответ на вопрос, если у нас не хватает знаний, чтобы правильно справиться с темой контрольной работы* nikdy neobjevil mezi přednostmi telefonu, ale naopak byl v chybné interpretaci *SMS nám při písemce nepomůžou* třikrát zařazen mezi záporny.

Protože jsou mobilní telefony v textu také definovány jako neodmyslitelná součást všedního dne, neustále se zdokonalují a získávají stále více funkcí, využila jsem textu také k zjištění schopnosti studentů zamyslet se nad problémem a v druhé části úkolu jsem je požádala, aby ke kladům a záporům uvedeným v textu doplnili další přednosti, případně nedostatky mobilních telefonů. Očekávala jsem, že si studenti uvědomí alespoň význam telefonu v krizových situacích, zrychlení a mnohdy zjednodušení komunikace,

případně stále častěji zmiňovaná zdravotní rizika související s jejich užíváním, význam dárcovských textových zpráv a možnost pomoci jimi druhým či využití mobilních telefonů k ovlivnění výsledků soutěží.

Ukázalo se však, že většina studentů o problému přemýšlet nedokáže nebo nechce. Ze všech 20 účastníků výzkumu se totiž nad významem telefonů zamyslelo jen 5 studentů. Jen jedna studentka přitom formulací *využití v situacích, kdy jde o lidský život* zmínila jeho význam v krizových situacích. Dva studenti se soustředili na zábavu a uváděli možnost připojení k Internetu, video, možnost telefonem fotografovat a posílat MMS zprávy a všichni shodně formulacemi typu *není kredit, žere peníze, často vybitá baterka a namátkové kontroly, zda jsme v práci* upozorňovali na praktické nedostatky telefonů.

Z praktické zkušenosti studentů s telefonem i strategie studijního čtení nakonec vycházel i čtvrtý potextový úkol. Zadaný byl opět jako otevřená úloha a studenti v něm měli s pomocí textu vysvětlit vztah učitelů k mobilním telefonům. Předpokládala jsem, že v něm zachytí nejen negativní postoj učitelů k telefonům ve výuce, které svým zvoněním ruší výklad a textovými zprávami odpoutávají pozornost studentů od učení, případně napovídají při písemkách, ale i jejich kladný vztah k telefonům v běžném životě.

Tab. 63: Výsledky čtvrtého potextového úkolu k textu *Выбирай себе, дружок, один какой -нибудь кружок - vztah učitelů k mobilním telefonům*

	C	G	OA
záporný vztah k telefonům ve výuce, kladný v běžném životě	6	1	5
záporný vztah, protože	12	8	4
nemají je rádi	3	2	1
zvonění telefonů učitele ruší a dráždí	9	5	4
studenti nedávají pozor, nesoustředí se	7	5	2
studenti o hodinách píšou textové zprávy	8	4	4
pomocí SMS se mezi studenty rychle šíří informace o obsahu testů	1	-	1
kladný vztah	-	-	-
úkol nevyřešen	2	1	1

Také tento úkol ale ukázal, jak povrchní a nepřesné je čtení mnohých studentů, ať už se týká čtení samotného textu či zadání k úkolu. Pouze 6 studentů (30%) totiž svými formulacemi dokázalo vystihnout rozdíl ve vztahu učitelů k mobilním telefonům ve výuce a mimo ni.

Ruší jejich hodiny, žáci se nesoustředí na látku, co vykládají, a proto s nimi v hodině nesouhlasí, ale po vyučování sami zapínají svůj telefon.

Tři z 12 studentů, kteří snad z přehlédnutí věty *Ведь даже они с нетерпением ожидают своего звонка или послания* vystihli pouze neoblíbenost telefonů, se omezili na větu *Nemají je rádi (2)* nebo na expresivní a z textu úplně nevyplývající formulaci *Nemají je rádi, nejradši by je rozšlapali*. Postoj učitelů k telefonům tak nevysvětlili.

Příliš sdílní studenti nakonec nebyli ani v posledním potextovém úkolu, v němž se měli odpoutat od textu a vyjádřit svůj postoj k mobilním telefonům. Možná díky velmi obecně formulované otázce *Jaký je tvůj vztah k mobilním telefonům?* řešila více než polovina studentů úkol jednoslovnou odpovědí *kladný, dobrý, výborný*. Jen ojediněle se naopak objevily formulace hodnotící mobilní telefony jako velmi důležitý prostředek komunikace a mnohdy jediné spojení s přáteli a rodinou. I přesto se všichni studenti shodli, že jsou na mobilních telefonech více či méně závislí a svůj život si bez nich již představit nedokáží.

3. ZÁVĚR

Závěrem diplomové práce věnované problematice osvojování a rozvíjení dovednosti čtení při vyučování ruštině na středních školách bych se ještě jednou ráda vrátila k definici a konečnému cíli osvojování čtení jako receptivní řečové dovednosti..

Jak bylo uvedeno, definuje odborná literatura čtení jako schopnost převádět grafickou podobu jazyka ve zvukovou na straně jedné a jako dovednost chápat myšlenkový obsah čteného na straně druhé. Žáci by si proto postupně měli osvojit nejen techniku čtení, a měli by tedy dokázat přesně identifikovat všechna písmena azbuky a cizojazyčný text přečíst foneticky správně, plynule, přiměřeně rychle a v neposlední řadě také výrazně, ale na dostatečném množství obsahově a žánrově různorodých učebnicových i mimoučebnicových textů by si měli osvojit i cílovou dovednost čtení s porozuměním včetně strategií orientačního, informativního, vyhledávacího a studijního čtení. Dosáhnout by tak měli konečného komunikativního cíle formulovaného L. Riesem jako „schopnost číst a chápat jazykové projevy ve všech základních sférách písemného dorozumívání. Podle povahy a cíle, s nímž čtenář k textu přistupuje, si má umět volit způsob čtení. Má být schopen adekvátně interpretovat komunikativní záměr autora a podle potřeby zpracovat informace, které čtením získal.“⁵⁹

Jak se čtení v cizojazyčné výuce rozvíjí ve skutečnosti, jsem zjišťovala výzkumem, jehož se během února a března roku 2005 zúčastnilo 100 studentů prvních až třetích ročníků čtyř pražských a mimopražských gymnázií a obchodních akademií. Vzhledem k připravovaným státním maturitním zkouškám jsem se v něm zaměřila především na cílovou dovednost tichého čtení s porozuměním a schopnost práce s textem, na níž je písemný test společné maturitní zkoušky založen. Součástí výzkumu bylo také ověření porozumění po hlasitém čtení.

Výsledky výzkumu jednoznačně potvrdily tezi o povrchnosti a nesoustředěnosti při hlasitém čtení, neboť nezávisle na typu textu i na typu úlohy podali studenti všech ročníků lepší výkon při tichém čtení. Z vyprávění děje příběhů nejen mizely obsahové

chyby, ale i celkově byla vypravování podrobnější, přesnější a výstižnější. Podobně po tichém čtení stoupal i počet správných odpovědí v úkolech, zaměřených na posuzování pravdivosti výroků a opravu nepravdivých tvrzení. Naopak téměř beze změn zůstal počet textem podložených interpretací.

Při řešení potextových úkolů k poslechovým textům i příběhům z časopisu většina studentů přepravěním děje po tichém čtení prokázala poměrně dobré porozumění základní dějové linii příběhu. V tomto úkolu se přitom pravděpodobně nejvýrazněji projevil rozvoj dovednosti odhadu a schopnosti zpracovat získané informace. Zatímco totiž v prvních ročnících převládala vypravování s podstatnými obsahovými chybami způsobenými nejen neporozuměním neosvojené a v kontextu neodhadnuté slovní zásobě, ale i chybným čtením azbuky, studenti druhých ročníků se dopouštěli jen chyb drobnějších. U nejpokročilejších studentů již byly obsahové chyby výjimkou a převažovala vyprávění nepřesná, zmatená a obecná, jež upozornila na nedostatečné osvojení slohového útvaru vypravování.

Mnohem větší slabinu všech ročníků však odhalil druhý potextový úkol, sada výroků zaměřená na přesné porozumění čtenému a schopnost práce s textem. Potvrdil, že mnozí studenti z textu pochopí jen výše zmíněnou základní dějovou linii příběhu, takže tvrzení k textu dokáží určit jako pravdivé nebo chybné, ale dál s ním již pracovat nemohou. Výsledky úkolu zároveň naznačily, že studenti neumí pracovat s textem, a tak k posuzovanému výroku nejen nedokáží uvést odkaz na informaci, jež by jej potvrdzovala nebo vyvracela, ale mnohdy chybný výrok ani neopraví.

Rovněž v důsledku nedostatečného porozumění čtenému, malého množství zkušeností s prací s textem a nedostatečného procvičení již v hodinách mateřského jazyka především studenti prvních ročníků nedokáží text interpretovat a úlohu znovu řeší přepravěním příběhu..

Na veliké slabiny studentů nakonec poukázaly i výsledky úloh k textům zaměřeným na strategie vyhledávacího a studijního čtení. Vyšlo z nich najevo, že ani studenti druhých a třetích ročníků nedokáží v textu vyhledat a vybrat z něj klíčovou informaci a odpovídajícím způsobem ji zpracovat. Mnohem úspěšnější jsou proto při řešení

⁵⁹ RIES, L. *Didaktika ruštiny2. Vyučování jako komunikace, součinnost a hra*. Ostrava : Pedagogická fakulta, 1987, s. 145.

uzavřených úloh nabízejících výběr ze dvou a více možností než při zpracování úloh otevřených požadujících například dokončení zadaných vět, vypsání požadovaných informací či shrnutí obsahu textu.

Celkově výsledky výzkumu prokázaly značné rozdíly ve výkonu studentů jednotlivých tříd téhož ročníku, potvrdily tak „vstupní“ charakteristiky, jež mi o kolektivech poskytly vyučující, ale nepotvrdily mi hypotézu o výrazně lepších výkonech gymnazistů.

I přestože jsem výzkum neprováděla během tří let ve stejných skupinách respondentů, což jistě do jisté míry informace o rozvoji dovednosti čtení může zkreslovat, lze závěrem konstatovat, že se dovednost čtení s porozuměním rozvíjí velmi pomalu a výraznější rozdíly jsou patrné až v porovnání výkonu studentů prvních a třetích ročníků.

S postupným osvojováním nových lexikálních a gramatických jazykových prostředků stoupá porozumění čtenému, a při vyprávění děje příběhů se tedy studenti z tohoto pohledu dopouštějí méně obsahových chyb. Zdá se však, jako by se nerozvíjela dovednost práce s textem a čtecí strategie, neboť i po třech letech výuky zůstávají strategie vyhledávacího a studijního čtení nerozvinuté.

Tyto výsledky mohou být podle mého názoru ovlivněny také tím, že čtení často bývá považováno za nejjednodušší řečovou dovednost, a ve výuce proto může dojít k jeho podcenění. Tomu je třeba předcházet. Řešením může být nejen častější zadávání a důsledná kontrola domácí četby, pravidelné využívání jednodušších časopisových a novinových článků či materiálů z Internetu, ale dobře se hodí a studenty pobaví také skládání rozstříhaných příběhů či hlavolamy.

РЕЗЮМЕ

Темой предлагаемой дипломной работы является чтение как вид речевой деятельности и исследование уровня его усвоения при обучении русскому языку в средней школе.

В введении приводится по сравнению с прошлым второстепенное положение русского языка среди остальных обучаемых языков, описывается отсутствие интереса школьников к русскому языку и ограниченные возможности его усвоения. Устанавливаются цели и методы работы, формулируются основные исходные гипотезы.

Первая глава работы посвящается теоретическим вопросам обучения чтению.

В её первой части чтение рассматривается с лингвистической точки зрения как частная коммуникативная цель обучения иностранному языку и средство его усвоения. Описывается его отношение к языковым средствам и остальным речевым умениям, а также его влияние на развитие личности и умственных способностей учащихся. Одновременно чтение определяется как средство коммуникации и источник познания.

После рассмотрения чтения с лингвистической точки зрения приведён его анализ с точки зрения психолингвистики. Чтение в этой части разделяется не только на сенсорную фазу восприятия графического текста и на интеллектуальную фазу понимания его содержания, но выделяются и объясняются также процессы перцепции, ассимилятивного дополнения, идентификации и интерпретации.

В третьей части первой главы речь идёт о целях обучения чтению и о требованиях, предъявляемых к уровню его усвоения при обучении иностранным языкам. В тексте приводится не только конечная коммуникативная цель обучения чтению, т.е. способность читать текст, понимать его содержание и извлекать из него информацию, но одновременно характеризуются и частные цели и требования, приведённые в учебной программе для обучения иностранным языкам в основной школе, в средней специализированной школе и в гимназии. На основе

русского языка описано постепенное усвоение и развитие чтения в практическом употреблении.

На практическое усвоение чтения и на формирование коммуникативной компетенции обращается внимание также в следующих частях первой главы.

В четвёртой части даётся короткая характеристика исходных и расширяющих учебных текстов. Но эти тексты для усвоения коммуникативной компетенции в чтении недостаточны и необходимым является использование внеучебных текстов. Поэтому я сосредоточилась на критериях отбора подходящих текстов, не находящихся в учебных пособиях, например из газет, журналов и интернета.

В пятой части говорится о упражнениях, посредством которых умение чтения также развивается. Они разделены на подготовительные упражнения, развивающие технику чтения и частные умения догадки и работы со словарём, и на собственно-речевые упражнения, замеренные на развитие умения чтения с пониманием, прежде всего на развитие просмотрового, поискового, ознакомительного и изучающего чтения. В особенности здесь даётся характеристика предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений. Ко всем типам упражнений приводятся примеры. Приводятся также особенности работы с художественными текстами.

В шестой части первой главы классифицируются и характеризуются виды реального чтения. Приводится их типология с точки зрения доминирующих признаков и с точки зрения коммуникативных потребностей читателя.

Заключительная часть первой главы посвящается оценке умения чтения.

Вторая глава посвящается описанию подготовки, хода и частных результатов исследования, проведённого в феврале и марте 2005 года с целью установить настоящее место чтения при обучении русскому языку в чешских средних школах.

В исследовании приняло участие 100 студентов четырёх средних школ - двух гимназий и двух коммерческих училищ. В течение двух уроков студенты всех первых, вторых и третьих классов решили набор заданий проверяющих умение чтения с пониманием, прежде всего способность учащихся пересказать сюжет рассказа и исправить ложные высказывания к тексту, в старших классах решились также задания проверяющие уровень усвоения поискового и изучающего чтения.

Исследование, результаты которого обобщаются в заключении работы, показало, что большинство учащихся хорошо понимает основную сюжетную линию текста, но далеко не все способны метко пересказать её и многие из них ни с помощью текста не сумеют исправить ошибки в ложных высказываниях. Хотя с постепенным расширением словарного запаса и усвоением грамматических языковых средств понимание текста повышается и достижения студентов в этом типе заданий улучшаются, в целом чтение с пониманием развивается очень медленно.

Так как ни студенты третьих классов не умеют работать с текстом и выбрать из него требуемую информацию, так как ни у них не развито поисковое ни изучающее чтение, кажется, как бы на уроках иностранного языка на развитие чтения почти не обращалось внимания.

POUŽITÁ LITERATURA

BENEŠ, E. *Metodika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1971.

BRANDI, M.; STRAUSS, D. *Training des Leseverstehens mit Hilfe von Sachtexten*. München : Goethe - Institut, 1985.

EHLERS, S. *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. Kassel : Gesamthochschule Kassel, 1992.

GRUBER, D. *Racionální čtení a rychlé čtení*. Olomouc : Krajský pedagogický ústav Olomouc, 1986.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988.

LAVENAU, I. *Sach- und Fachtexte im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München : Goethe - Institut, 1985.

LEPILOVÁ, K. *Didaktika literárního čtení v ruštině*. Praha : SPN, 1987.

PURM, R.; JELÍNEK, S.; VESELÝ, J. *Didaktika ruského jazyka. Vybrané kapitoly*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1997.

RIES, I. *Didaktika ruštiny 2. Vyučování jako komunikace, součinnost a hra*. Ostrava : Pedagogická fakulta, 1987.

WESTHOFF, G. J. *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München : Max Hueber Verlag, 1987.

WESTHOFF, G. *Fertigkeit Lesen*. München : Goethe - Institut, 1997.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se jazykům učíme, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.

CORNEJO, R. O roli literatury v integrované výuce německého jazyka, *Cizí jazyky*, 2001/02, roč. 45, č. 4, s. 121-123.

ЕМБУЛАЕВА, Т. Е. Обучать чтению на основе знаний о тексте. *Русский язык в школе*, 1999, № 4, с. 12-21.

FOLPRECHTOVÁ, J. Názory žáků na konverzační témata a na výběr textů. *Cizí jazyky*, 1996/97, roč. 40, č. 7-8, s. 133-134.

GEIST, H. „Crazy“ im Deutschunterricht. Leselust durch Aufgabenorientierung und Lesestrategien. *Fremdsprache Deutsch. Kinder- und Jugendliteratur*, 2002, Heft 27, s. 42-47.

HŘÍBKOVÁ, R. Umělecký text ve výuce cizího jazyka. *Cizí jazyky*, 1999/2000, roč. 43, č. 3, s. 80-82.

ИППОЛИТОВА, Н. А. Обучение школьников разным видам чтения. Изучающее чтение. *Русский язык в школе*, 1999, № 1, с. 3-11.

JANÍKOVÁ, V. Konkrétní poezie a rozvoj komunikativní kompetence ve výuce německého jazyka. *Cizí jazyky*, 2001/02, roč. 45, č. 4, s. 123-124.

JELÍNEK, S. Vývojové proměny komunikativní orientace cizojazyčné výuky. *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence. Sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků konaného dne 30.listopadu 2000 na UK v Praze, Pedagogické fakultě*. Praha : PedF UK, 2002, s. 6-10.

KELLER, S.; MARIOTTA, M. Lesewege. Wählen, was man lesen will, überlegen, wie man lesen soll. *Fremdsprache Deutsch. Autonomes Lesen*. Sondernummer 1996, s.30-33.

КОРОТАЕВА, Е. В.; СУТЫРИНА, Т. А. Техника активного чтения. *Русский язык в школе*, 2000, № 1, с. 12-17.

KOSTELNÍKOVÁ, M. Práce s literaturou při výuce cudzích jazykov. *Cizí jazyky*, 1998/99, roč. 42, č. 7-8, s. 121-122.

KOVAŘÍKOVÁ, L. K využití autentických textů ve výuce. *Cizí jazyky*, 1997/98, roč. 41, č. 1-2, s. 21-22.

OKTAVEC, F. K práci s literárními textami. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 1-2, s. 11-15.

PERCLOVÁ, R. Čtení s porozuměním - interakční proces. *Cizí jazyky*, 1996/97, roč.40, č. 3-4, s. 42-44.

POLÁČKOVÁ, V. Psaním se naučíme číst? *Cizí jazyky*, 1991/92, roč. 35, č.7, s. 266-267.

PURM, R. Čtení v cizím jazyce. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 5-6, s. 163-169.

PURM, R. Formování komunikativní kompetence ve čtení cizojazyčných textů. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 7-8, s. 252-258.

REJMÁNKOVÁ, L. K některým funkcím výchozích textů v učebnicích cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 2002/03, roč. 46, č. 3, s. 77-79.

REJMÁNKOVÁ, L. O vztahu mezi typem a obsahem výchozích textů a jejich gramatickou výstavbou. *Cizí jazyky*, 2002/03, roč. 46, č. 4, s. 111-113.

ŠTOURÁČ, V. Čítanie s bezprostredným porozumením jako vyučovací cieľ'. *Cizí jazyky*, 1997/98, roč. 41, č.1-2, s. 18-19.

TANDLICHOVÁ, E. Text a kontext vo vyučovaní anglického jazyka. *Cizí jazyky*, 1991/92, roč. 35, č. 7, s. 241-244.

TROUSILOVÁ, E. Ke čtení textů a jejich komunikativnímu využití. *Cizí jazyky ve škole*, 1988/89, roč. 32, č. 2, s. 52-54.

VESELÝ, J. Psycholingvistický aspekt čtení v cizím jazyce. *Cizí jazyky*, 1981/82, roč. 25, č. 2, s. 52-62.

WERNER, E. Textarbeit im Unterricht für Fortgeschrittene als ganzheitlicher Ansatz. *Cizí jazyky*, 1998/99, roč. 42, č. 7-8, s. 114-117.

XIN - SHAN, D. Toward a Text-Centred Approach to Reading. *Cizí jazyky*, 1996/97, roč. 40, č. 3-4, s. 44-46.

ZBUDILOVÁ, H. Umělecký text při výuce španělského jazyka I (poezie), *Cizí jazyky*, 2000/01, roč. 44, č. 5, s. 157-158.

ZBUDILOVÁ, H. Umělecký text při výuce španělského jazyka II (próza), *Cizí jazyky*, 2001/02, roč. 45, č. 5, s. 157-158.

ŽÁK, J. Krásná literatura a výuka cizím jazykům ve škole. *Cizí jazyky*, 1992/93, roč. 36, č. 1-2, s. 31-34.

Učební dokumenty pro gymnázia. Praha : Fortuna, 1999.

Učební osnova předmětu CIZÍ JAZYK pro studijní obory SOŠ a SOU. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2002.

Vzdělávací program Základní škola. Praha : Fortuna, 2001.

FABIÁNOVÁ, J. HŘEBEJKOVÁ, J. VEBEROVÁ, E. *Slabikář*, Praha : SPN, 1983.

JELÍNEK, S.; FOLPRECHTOVÁ, J.; HŘÍBKOVÁ, R.; ŽOFKOVÁ, H. *РАДУГА 1: Učebnice. Ruština pro střední a jazykové školy*. Plzeň : Fraus, 1996.

JELÍNEK, S.; FOLPRECHTOVÁ, J.; HŘÍBKOVÁ, R.; ŽOFKOVÁ, H. *РАДУГА 1: Metodická příručka. Ruština pro střední a jazykové školy*. Plzeň : Fraus, 1996.

JELÍNEK, S.; FOLPRECHTOVÁ, J.; HŘÍBKOVÁ, R.; ŽOFKOVÁ, H. *РАДУГА 2: Učebnice. Ruština pro střední a jazykové školy*. Plzeň : Fraus, 1997.

JELÍNEK, S.; FOLPRECHTOVÁ, J.; HŘÍBKOVÁ, R.; ŽOFKOVÁ, H. *ПАДУГА 2: Metodická příručka. Ruština pro střední a jazykové školy*. Plzeň : Fraus, 1997.

HODINÁŘOVÁ, J. a kol. *Ruský jazyk: Sbíрка úloh pro společnou část maturitní zkoušky. Základní obtížnost*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002.

Русский язык за рубежом, roč. 26, 1992, № 1, издательство „Русский язык“, Москва.

PŘÍLOHY

Мама и футбол

Моя мама - артистка. Она не только работает в театре, но и выступает по радио и телевидению. Однажды её театр был в Иркутске. Каждый день мама выступала на концерте или в театре. Она много работала, и папа сказал, что ей нужно отдохнуть. Он купил ей путёвку в дом отдыха на юг. Она отдыхала на юге месяц.

Папа и я жили в Москве одни. В воскресенье мы ходили на стадион и смотрели футбол. Папа любит футбол и я тоже люблю, а мама не любит. Когда мама была дома, мы смотрели футбол только по телевизору.

Месяц кончился очень скоро. Мы приготовили вкусный обед, купили цветы. И вот мама приехала. Мы все были очень рады. Но как же теперь футбол? Каждый день я думал: «Скоро будет воскресенье, пойдём мы на футбол или нет?» В воскресенье, когда мы обедали, я ничего не ел.

– Почему ты не ешь, Юра?

– Сегодня футбол, – сказал я. – Мама, мы пойдём на стадион?

– Да.

– Как?! И ты, мама?

Мы смотрели на маму и ничего не понимали.

– Конечно и я. Когда я отдыхала на юге, там тренировалась одна футбольная команда. Мы часто бывали на стадионе, где играла эта команда. Теперь я знаю все правила и с удовольствием поеду на стадион.

С тех пор мы каждое воскресенье бываем на стадионе и смотрим футбол.

Мама и футбол
Úkoly k textu (hlasité čtení)

1. Pokuste se pokud možno stručně, ale zároveň co nejvýstižněji převyprávět děj příběhu. (v CJ)
2. Přečtěte si pozorně uvedená tvrzení a potom rozhodněte, zda jsou pravdivá. Nepravdivá tvrzení opravte.

Мама работает артисткой.

Мама поехала с коллегами из театра в Иркутск, там они отдыхали.

Мама работала на юге - выступала на концертах и в театре.

Мальчик жил в Москве один месяц только с папой.

Папа не любит смотреть футбол на стадионе.

Мама всегда любила смотреть футбол.

Когда мама была на юге, они смотрели футбол по телевизору.

В воскресенье Юра никогда не обедает.

Мама на юге играла в футбол.

Мама вернулась из дома отдыха и теперь каждое воскресенье ходит с мужем и сыном на стадион и они смотрят футбол.

3. Charakterizujte matčín vztah k fotbalu. Proč se změnil?

Мама и футбол
Úkoly k textu (tiché čtení)

- 1. Прочтете si příběh a potom vlastními slovy pokud možno stručně, ale zároveň co nejdůležitěji převyprávějte jeho děj.(v ČJ)**
- 2. Прочтете si pozorně uvedená tvrzení a potom на základě textu rozhodнете, zda jsou pravdivá. Вždy uvedте, kde se informace находится в textu. Nepravdivá tvrzení opravте.**

Мама работает артисткой.

Мама поехала с коллегами из театра в Иркутск, там они отдыхали.

Мама работала на юге - выступала на концертах и в театре.

Мальчик жил в Москве один месяц только с папой.

Папа не любит смотреть футбол на стадионе.

Мама всегда любила смотреть футбол.

Когда мама была на юге, они смотрели футбол по телевизору.

В воскресенье Юра никогда не обедает.

Мама на юге играла в футбол.

Мама вернулась из дома отдыха и теперь каждое воскресенье ходит с мужем и сыном на стадион и они смотрят футбол.

- 3. Charakterizujte matčin vztah k fotbalu. Proč se změnil?**

Последний поезд на Лондон

Три друга пришли на вокзал и спросили у дежурного.

– Когда уходит поезд на Лондон?

– Поезда на Лондон идут каждый час, – ответил дежурный. – Следующий поезд уходит в десять часов вечера.

– Ну, у нас ещё есть время и мы можем пойти в буфет, – сказал один из друзей.

Через час, когда друзья вышли из буфета, поезд уже ушёл. – Ничего, мы можем ещё раз сходить в буфет. Через час будет следующий поезд, – решили друзья. Когда они снова вышли на перрон, поезда уже не было. – Следующий поезд уходит в двенадцать часов. Сегодня это последний поезд на Лондон, – сказал дежурный. Друзья опять пошли в буфет. Когда они вышли из буфета, поезд отходил от платформы. Они быстро побежали за поездом. Двое сели на поезд, а третий остался на платформе. Он стоял и смеялся.

Один носильщик подошёл к нему и спросил.

– Почему ты смеёшься? – Вы видели этих двух мужчин, которые уехали на Лондон? – Да, видел, – сказал носильщик. – Я смеюсь потому, что это я должен был уехать на Лондон и они провожали меня.

Последний поезд на Лондон
Úkoly k textu (hlasité čtení)

- 1. Pokuste se vlastními slovy stručně, ale výstižně převyprávět děj příběhu. (v ČJ)**
- 2. Pozorně si přečtete uvedená tvrzení a rozhodněte, zda jsou pravdivá nebo nepravdivá. Nepravdivá tvrzení opravte.**

Три друга пришли на вокзал в 8 часов вечера.
Они все должны были ехать на Лондон
Они ждали поезда в буфете
Каждый час идёт один поезд на Лондон
Последний поезд на Лондон уходит в 12 часов

- 3. Vysvětlete chování muže, který zůstal stát na nástupišti.**

Последний поезд на Лондон
Úkoly k textu (tiché čtení)

1. **Přečtěte si text a potom vlastními slovy stručně, ale výstižně převyprávějte děj příběhu.**
2. **Pozorně si přečtěte následující tvrzení a potom rozhodněte, zda jsou pravdivá nebo nepravdivá. Vždy uveďte odkaz na text a v případě, že tvrzení pravdivé není, opravte jej.**

Три друга пришли на вокзал в 8 часов вечера.
Они все должны были ехать на Лондон
Они ждали поезда в буфете
Каждый час идёт один поезд на Лондон
Последний поезд на Лондон уходит в 12 часов

3. **Vysvětlete chování muže, který zůstal stát na nástupišti.**

Удачная женитьба (по рассказу Л. Ленча)

Мы учились в институте. Многие парни мечтали об интересной работе, о далёких дорогах, о путешествиях, а Коля мечтал о невесте.

О какой же невесте мечтал Коля? О красавице с голубыми глазами? - Нет! Коля хотел, чтобы его невеста умела хорошо готовить. Он любил поесть и всем рассказывал об этом.

Коля дружил со многими девушками, но ему не везло. Сначала всё было хорошо. Он ходил с девушкой в театр, в кино, они много разговаривали, шутили, смеялись. Но ни одна девушка не умела готовить так, как хотел Коля.

Однажды летом все студенты поехали в Казахстан, чтобы помочь убрать хлеб. Работали много, а вечером сидели у костра, пели песни. Девушки готовили ужин. Лучше всех готовила Нина - студентка геологического факультета. Она была очень красивая.

И Коля „погиб“. Он начал есть всё, что глотала Нина, приглашал танцевать только её одну. Каждый вечер они уходили к реке - говорили о жизни, мечтали.

Осенью мы вернулись в Москву. Скоро мы узнали, что Коля женился на Нине. Через год все окончили институт и уехали в разные города. Коля остался в Москве.

Через несколько лет я приехал в Москву и позвонил Коле. Тот меня пригласил в гости.

На следующий день я пришёл к Коле. Коля был на кухне и готовил обед. Я очень удивился.

- А где Нина? - спросил я.

- Опять уехала в экспедицию! - ответил Коля. - Иди в комнату, сейчас будем обедать.

Я не мог есть Колин обед: в супе было очень много соли, а мясо было очень твёрдое.

- Вот как я живу! - грустно сказал Коля. - Нина всё время в экспедициях.

- Но она так хорошо готовила!

- Когда я говорю ей об этом, она начинает сеадиться. Она говорит, что тогда, в Казахстане, готовила потому, что это нужно было всем. И ещё она говорит, что она прежде всего геолог, а потом домашняя хозяйка.

Удачная женитьба
Úkoly k textu (hlasité čtení)

- 1. Pokuste se vlastními slovy stručně, ale výstižně převyprávět děj příběhu. (v ČJ)**
- 2. Přečtěte si pozorně následující tvrzení a potom rozhodněte, zda jsou pravdivá. Nepravdivá tvrzení opravte.**

Студенты в Казахстане помогали убирать хлеб.
Коля хотел жениться на прекрасной девушке с голубыми глазами.
Коля долго не мог найти невесту.
В Казахстане Коля умер.
Коля женился на Нине, потому что она была красивее всех девушек.
Коля часто дома один.
Коля очень хорошо и вкусно готовит.
Нина считает себя домашней хозяйкой.

- 3. Charakterizujte postavu Kolji a jeho vztah k dívkám. Jak si Kolja představoval svůj život a jak dopadl? Pokuste se vysvětlit, jaké chyby se Kolja dopustil.**

Удачная женитьба
Úkoly k textu (tiché čtení)

- 1. Прочтете si text a potom vlastními slovy stručně, ale zároveň výstižně převyprávějte jeho děj. (v ČJ)**
- 2. Прочтете si pozorně následující tvrzení a potom rozhodněte, zda jsou pravdivá. U každého výroku uveďte odkaz na místo v textu potvrzující jeho obsahovou správnost. Nepravdivá tvrzení opravte.**

Студенты в Казахстане помогали убирать хлеб.

Коля хотел жениться на прекрасной девушке с голубыми глазами.

Коля долго не мог найти невесту.

В Казахстане Коля умер.

Коля женился на Нине, потому что она была красивее всех девушек.

Коля часто дома один.

Коля очень хорошо и вкусно готовит.

Нина считает себя домашней хозяйкой.

- 3. Charakterizujte postavu Kolji a jeho vztah k dívkám. Jak si Kolja představoval svůj život a jak dopadl? Pokuste se vysvětlit, jaké chyby se Kolja dopustil.**

Первый день

(по рассказу А. Алексина)

Шурик не любил осень¹. Осенью часто шли дожди и мама не пускала его гулять. Но вот наступило первое сентября. Первого сентября Шурик должен² был пойти первый раз в первый класс. На улице шёл дождь, но мама не удерживала Шурика дома. Мама взяла зонтик.

– Ты куда? – спросил Шурик.

– Тебя провожу³, – сказала мама.

Но Шурик отказался⁴. Он думал, что он уже большой и пойдёт в школу один, без мамы. А дождя он не боялся.

Шурик бежал в школу под дождём. Ему было очень весело. Во дворе школы было много ребят. Учительница была молоденькая и очень хорошая. Она повела первоклассников⁵ в школу.

Ещё дома Шурик решил, что он не будет сидеть с девочкой. Только с мальчиком. Но учительница очень весело спросила его: «Ты, наверно, хочешь сесть с Таней Черновой, да?» и Шурик с удовольствием сел вместе с Таней.

Шёл первый урок и учительница сказала Шурику: «Закрой, пожалуйста, окно, а то на Таню брызги⁶ летят.» Шурик встал и подошёл к окну. И вдруг за окном он увидел маму. Она смотрела на окна школы. Она хотела узнать, в каком классе сидит сейчас её Шурик. Шурик хотел крикнуть маме: «Всё хорошо! Не волнуйся!⁷» Но крикнуть он не мог, потому что на уроке кричать нельзя.

¹ осень - podzim

² должен - s inf. muset

³ проводить - doprovázet

⁴ отказаться - odmítnout

⁵ первоклассник - prvňáček

⁶ брызги - kapky (vody)

⁷ волноваться - mít strach (o děti)

Первый день

Úkoly k textu

1. **Přečtěte si text a potom děj příběhu stručně, ale zároveň výstižně převyprávějte (v ČJ)**
2. **Pozorně si přečtěte následující tvrzení a potom s pomocí textu rozhodněte, zda jsou pravdivá. U každého tvrzení uveďte odkaz na text a v případě, že není pravdivé, opravte jej.**

Шурик - маленький мальчик, ему лет 6-7

Шурик любит осень.

Первого сентября светит солнце

Шурик идёт в школу с мамой

В школе Шурик грустен (smutný)

Шурик не хотел сидеть с девочкой, только с мальчиком

У Шурика молодая учительница

Мама Шурика хочет знать, где сидит её сын

3. **Vysvětlete několika větami, jak chlapec strávil svůj první den ve škole, jak se tam cítil a proč. (v ČJ)**

Праздники

(по рассказу Л. Сергеева)

Когда я был мальчишкой, я любил праздники. На праздники всегда дарили подарки. Подарков дарили много.

Я любил все праздники: Новый год и Первое мая, Восьмое марта и День молодёжи. И все дни рождения. Больше всего я любил свой день рождения.

Меня мало интересовали сами праздники. Обычно я и не замечал, как они проходили. Все веселились, танцевали, а я сидел в углу, ждал подарков. Мне казалось, что праздников слишком мало, и я решил сам придумать несколько праздников. Так я придумал праздники всего первого: первого дождя, первых грибов, первого снега и многие другие. Придумал праздники всего хорошего: хорошей погоды, хорошей книги, хорошей отметки.

Папа, мама и бабушка, которым я говорил о своих праздниках, отмечали эти даты и приносили мне подарки.

Скоро я придумал так много праздников, что их нужно было отмечать почти каждый день.

И я уже сам хотел прожить хотя бы один день без праздников. И тогда я придумал праздник отдыха без праздников.

Однажды, в день нового праздника, я пошёл погулять и зашёл в мастерскую дяди Толи.

– Заходит, заходи!– закричал мне дядя Толя. – Хорошо, что пришёл! Мне как раз нужен помощник.

Я работал в мастерской весь день.

– Из тебя выйдет отличный мастер! – сказал дядя Толя.

– Дядя Толя, – попросил я. – А можно я завтра опять приду? –

– Конечно, приходи! И пораньше! – засмеялся дядя Толя.

Весь вечер мне было весело. И это был самый лучший праздник! Праздник без подарков!

Праздники
Úkoly k textu

- 1. Přečtěte si text a potom děj příběhu stručně, ale výstižně převyprávějte (v ČJ).**
- 2. Pozorně si přečtěte následující tvrzení a potom s pomocí textu rozhodněte, zda jsou pravdivá. U každého tvrzení uveďte odkaz na text a v případě, že není pravdivé, opravte jej.**

Мальчик любил праздники, потому что все люди веселились и танцевали.
Мальчик не любил свой день рождения.
Мальчик отмечал больше праздников, чем другие люди.
Мальчик отмечал праздники каждый день.
У мальчика было много праздников и он хотел от них отдохнуть.
Мальчику не нравилась работа в мастерской.
- 3. Charakterizujte co nejpřesněji chlapcův vztah k svátkům. V případě, že se jeho vztah k svátkům mění, vysvětlete proč a co tuto změnu způsobilo (v ČJ).**

Объявления

Lidé mají své specifické požadavky ohledně bydlení v Praze. K jejich nárokům 1-4 přiřad'te vždy pouze jeden inzerát A-F, který splňuje všechny jejich požadavky. Zároveň do tabulky uveďte, které výrazy, případně slovní spojení vás k volbě vedly.

A/

Вилла „Комфорт“***. Номера и апартаменты. Прага, недалеко от центра. В номерах: ванна-джакузи, TV с НТВ. Цена от 15\$. Тел. 0602/ 841-675

D/

Продам строительные участки под дом, 30 мин.от Праги, 600 крон/м.кв. Электричество, вода. Тел. 0605/308-987

B/

Пансион „НОВИТ“ предлагает уютные одно-, двух-, трёхместные номера со всеми удобствами. Недалеко от центра, 15 мин. трамваями. TV, телефон, транспорт, бар, игры, отдых, экскурсии. Тел. 0723/ 452-735

E/

Фирма „Paradise“ сдаст квартиру 3+1/б, меблированную на Велке Ограде, ул. Дримлова. Цена 11 500 крон/месяц, включая коммунальные платежи. Тел. 24-109-308, 0601/18-38-18

C/

Продажа квартир „под ключ“, по ценам производителя, Прага 10, Заградни место, площадь от 86 м.кв. Цена от 2,8 млн. Крон. К каждой квартире гараж. 24-х часовая охрана дома. Сдача в эксплуатацию - июнь 2002 года. В доме 51 квартира, продано - 24. Тел. 02/222-44-66

F/

Уютный пансион „U Dud“ - от 6\$ в сутки. Прага 3, ул. Жижкова 11/923, 2 остановки от метро „Главни надражи“, тр. № 5, 9, 26, ост. Липанска. Тел/факс: 02/227-168-12, 0606/358-623

Желающие найти жильё:

1. Два инженера приехали работать в столицу. Они хотят найти не очень дорогой номер в гостинице или пансионе.
2. Молодожены собираются переселиться в столицу. Они хотят купить новую квартиру.
3. Русские туристы пробудут в Праге несколько дней. Они ищут номер со всеми удобствами.
4. Три молодые девушки, которые учатся в вузе, хотят вместе снять обставленную квартиру.

Сложный обед

Прочтете si odstavce povídky o emancipaci A - G a seřad'te je správně za sebou. Dva odstavce do povídky nepatří. Povídka začíná odstavcem G.

- A/ Дома поставила варить бульон. Муж вернулся с работы, надел пестрый фартук и спросил: „Можно класть продукты в кастрюли?“ „Нет, нужно еще все приготовить, вымыть овощи, грибы, нарезать лук...“ „Так, пожалуйста, приготовь все и сразу зови меня, я пока посмотрю по телевизору футбольный матч.“
- B/ Мой муж каждый день проводил на кухне и готовил вкусные супы, мясо и салаты. На полке над плитой стояли книги рецептов французской, венгерской, китайской и, бог знает какой ещё кухни, но мой муж их не трогал. Его поваренной книгой была фантазия.
- C/ Я вернулась с работы, у нас в холодильнике ничего не было, и мы решили пообедать в ресторане. Есть очень хотелось! В нашем любимом ресторанчике за углом был санитарный день, пришлось поискать другой.
- D/ Я вымыла посуду, убрала на кухне... Муж повернулся на другой бок и увидел меня на кухне. „Странно,“ удивился, „я приготовил за полчаса такой сложный обед, а ты возишься целый день с какими-то мелочами.“
- E/ Я почистила картошку, вымыла и нарезала овощи, и когда все было готово, муж заботливо положил продукты в кастрюли и поставил на плиту. Через полчаса был обед готов. „Вкусно?“ спросил он, вытирая губы салфеткой. „Очень!“ улыбнулась я. „Ну, вот видишь, какой обед я приготовил,“ сказал он, лег на диван и задремал.
- F/ Утром в пятницу он углубился в поваренную книгу: „Сегодня у нас будет салат из овощей, борщ, тушеные грибы в сметане и компот. Возражений нет?“ И так, как возражений не было, то он, сияющий, поцеловал меня и уже с порога весело крикнул: „Вернусь с работы - и к кастрюлям!“ Когда муж ушел, я сходила на рынок, купила овощи, яблоки, грибы, потом в магазине мясо и остальные продукты.
- G/ „Равноправие, так равноправие!“ заявил однажды мой муж: „Отныне каждую пятницу готовить буду я!“

Это было их увлечением

Обычно главным делом в жизни человека считается его основная работа, его профессия, а увлечение, если оно есть, считается «вторым» делом, которым человек занимается в свободное время. И всё же есть случаи, когда трудно сказать, что в жизни человека было главным – то, что он считал своим увлечением, или то, что он считал основным делом своей жизни. Трудно сказать потому, что именно увлечение сделало человека известным, помогло ему проявить свой талант.

Каждый, кто изучает русский язык, слышал, вероятно, что одним из первых толковых словарей русского языка был словарь Владимира

10*



В. И. Даль



А. П. Бородин

147

Даля, в котором собрано 200 тысяч русских слов. Словарь был издан в конце прошлого века, но до сих пор считается в науке о языке ценной и интересной книгой. А был Владимир Иванович Даль морским офицером и врачом и считал это своей основной профессией. Слова в «Толковый словарь» он начал собирать с 18 лет, когда начал служить во флоте, и собирал их всю жизнь, до последних дней. Второе издание словаря, которое сам автор намного увеличил, вышло уже после его смерти. В. И. Даль много ездил по России, встречал множество людей, так как был ещё этнографом и натуралистом и имел звание члена-корреспондента Академии наук по естественному отделению. А для нас он остался автором Толкового словаря русского языка. И даже трудно себе представить, что этот словарь составил один человек.

В истории русской культуры не менее известным считается имя композитора Александра Порфирьевича Бородина, автора оперы «Князь Игорь» и других музыкальных произведений. Однако сам А. П. Бородин не считал себя композитором, музыка всегда была для него лишь «отдыхом», как он сам не раз говорил. Основным делом своей жизни он считал химию, он многие годы работал профессором химии Петербургской медицинской академии, был одним из крупнейших русских химиков XIX века. Его друзья-учёные считали, что занятия музыкой всю жизнь мешали его научной работе, а многие музыканты и композиторы говорили, что главное и настоящее его дело – музыка. А. П. Бородин сказал новое слово в искусстве, а это было трудно, даже если искусство является для человека единственным делом его жизни.

Скажите, вам были известны раньше имена В. И. Даля и А. П. Бородина? Что вы знали о них? Что нового прочитали об этих людях в тексте?

служить во флоте sloužit u námořnictva; натуралист přírodovědec; толковый словарь výkladový slovník

Это было их увлечением
Úkoly k textu

1. Určete, které osobnosti se výrok týká

получил звание члена корреспондента Академии наук
преподавал химию в Санкт Петербурге
по профессии этнограф и врач
много путешествовал
создавал музыкальные произведения
создал произведение играющее важную роль в науке о языке

2. Rozhodněte, zda jsou uvedená tvrzení pravdivá. Nepravdivá tvrzení opravte.

В. И. Даль собирал слова для словаря до конца своей жизни.
А. П. Бородин считают одним из крупнейших химиков XX века.
В. И. Даль составил словарь вместе с друзьями.
Музыканты и композиторы предпочитали музыкальную деятельность Бородина его научной работе.

3. Vyberte správné tvrzení

18 лет и Даль: а 18 лет Даль собирал слова для словаря
б 18 лет он думал о том, что он составит словарь
с 18 лет ему было, когда он начал работать над словарём

Словарь вышел впервые в : а 18 веке
б 19 веке
с 20 веке

Толковый словарь В. Даля: а первый словарь русского языка в истории
б является одним из первых толковых словарей русского языка
с был впервые издан после смерти автора

Учёные и Бородин: а учёным не нравилось, что Бородин занимается музыкой
б учёные уважали его музыкальную деятельность
с учёные предпочитали его музыкальную деятельность его научной работе

4. Dokončete věty tak, aby odpovídaly textu.

В возрасте 18 лет В. И. Даль
А. П. Бородин говорил: Я по профессии.....
„Князь Игорь“
Толковый словарь В. И. Даля содержит

История с географией

Когда наш учитель географии Антон Петрович поставил нам с Юркой двойки, мы стали думать, что делать дальше.

– Не нравится мне Антон Петрович, – сказал Юрка.

– И мне не нравится. Несправедливый, любит двойки ставить, – сказал я.

– Слушай, у меня есть идея. Давай мы с тобой выучим географию лучше самого Антона Петровича. Потом пойдём к директору школы, скажем, что знаем географию не хуже Антона Петровича и поэтому можем сами преподавать её в нашем классе вместо него, – предложил Юрка.

– Давай! – согласился я.

Мы начали серьёзно заниматься географией, не только выучили весь учебник, но и прочитали много книг, статей в журналах. Скоро мы уже свободно путешествовали по карте. Юрка уже не искал Амазонку в Азии, а я мог прочитать целую научную лекцию о животном и растительном мире или о полезных ископаемых не только нашей страны, но и всего мира.

И вот когда мы решили, что уже готовы преподавать в нашем классе, мы попросили Антона Петровича проверить наши знания. Мы получили пятёрки!

После урока я сказал Юрке:

– Ну что, пойдём к директору? –

– Слушай, не такой уж плохой Антон Петрович. По моему, даже очень симпатичный... –

– И добрый, – согласился я. – И ещё справедливый: зря двойку не поставит. Хорошо, что в нашем классе есть такой учитель. А вот учительница истории мне в последнее время не нравится, любит двойки ставить ...

История с географией

Úkoly k textu

1. **Přečtete si text a potom děj příběhu stručně, ale zároveň výstižně převyprávějte (v ČJ).**
2. **Pozorně si přečtete následující tvrzení a potom s pomocí textu rozhodněte, zda jsou pravdivá. U každého tvrzení uveďte odkaz na text a v případě, že tvrzení není pravdivé, opravte jej.**

Мальчики радовались, когда получили двойку.

Мальчики знают географию лучше, чем их учитель.

Антон Петрович - справедливый учитель.

Когда мальчики получили двойку, они начали серьезно готовиться к урокам географии.

Мальчики хотели пойти к директору школы и жаловаться па учителя географии, но наконец они туда не пошли.

Мальчики много путешествовали по Азии и Америке.

3. **Charakterizujte oba chlapce a jejich vztah k učiteli. Vysvětlete, jak se změnil a proč (v ČJ).**

Выбирай себе, дружок, один какой-нибудь кружок...

Школа занимает значительную часть жизни ребёнка. Но, к счастью, не всю. Остаётся время как то выразиться. Одни дети самовыражаются, гоняя собак по улице, другие - смотрят в экран - поглощенные „стрелялками“ и „гонялками“. А третьи, самые умные, идут в учреждения дополнительного образования. Приближается крайний срок записи в кружки, поэтому перед списком кружков в холле Аничкова дворца стоит много народу. И какие же их интересы?

Jaké jsou jejich koníčky? Na tuto otázku odpovídali obyvatelé Petrohradu. K otázkám 1-5 přiřaďte zájemce o kroužky A-G. K některým otázkám může být více zájemců, k některým žádný, pak napište 0.

А/ Алиса, 13 лет

В кружке биологии я занимаюсь уже с четвертого класса. У нас есть лаборатория ботаники, есть сектор исследования водных экосистем, есть сектор растенисводства-проще спросить, чего нет. Одни выращивают тыкву, другие прививают виноград, а некоторые ухаживают за кроликами. Я снова хочу записаться. Подать заявку надо здесь, но наш отдел находится в агроэкологическом комплексе на Орловской улице. Это недалеко от Смольного. Мне придется тратить на дорогу больше часа, но у меня здесь уже много друзей и кружок бесплатен.

В/Михаил, 32 года

А для нас то же самое сделали платным. Меня никогда не привлекало копаться в навозе, отцу не удавалось привязать меня к работе в огороде. Но в прошлом году я его унаследовал. Огород есть, но нет нужных знаний.

С/Павел, 14 лет

Уроки труда в нашей школе скучны до неприличия. Мы никогда не решили никакую техническую проблему, ничего функционирующего не изготовили, только глупые подарки для родителей, это годится максимально для малышей. Я все время таскал домой разные разбитые приборы и детали и дома из них составлял новые. Вы можете себе представить, как это понравилось маме! В прошлом году она меня записала в кружок, где мы собираем радиоуправляемые вертолеты. Управлять таким вертолетом значительно сложнее, чем самолетом, требуется очень много труда и терпения, чтобы машина перестала падать, ронять лопасти и пытаться врезаться в ближайшее препятствие.

Д/Анатолий, 14 лет

Я бы тоже хотел записаться в какой-нибудь кружок. В школе говорят, что у меня талант к технике. Я еще никакой не выбрал. Возможно, что я запишусь в авиа- и судомоделистов. Радиолюбители тоже могут быть не плохие, кружок шоферов всегда пригодится.

Е/Елена, 12 лет

Родители хотели, чтобы я записалась опять в кружок керамики. Но наша заведующая пенсионерка, ей, кажется, больше никуда не податься, с ней скучно. Раз я зашла к компьютерщикам, где занимается мой брат. Как там было интересно! А какой у них

заведующий! Петя говорил, что их заведующий - студент-старшекурсник. Он мне очень понравился. Хочу туда тоже записаться. Родители говорят, что надо выбирать не только по душе, а также по карману. Но ведь они за Петин кружок тоже платят...

F/Виктор

Меня тянет в море. В этом году я буду уже четвертым годом заниматься в морском клубе „Юнга“. Для нас организуют морские походы, мы научились вязать узлы, надевать тельняшки на скорость. У нас два заведующих, один, его тоже зовут Виктор, поет под гитару. Когда мы на море, мы поем матросские песни. Там никому не мешает, что многим медведь на оба уха наступил. И никто не стесняется.

G/Екатерина, 10 лет

Мои родители уверены, что занятия танцами полезны для моего здоровья. Поэтому они меня в прошлом году записали в кружок танца. Он бесплатен. Но у нас была какая-то тетюшка, неинтересно было. Я хочу в другой кружок, в ансамбль народного танца „Россияночка“. Но руководитель ансамбля прекрасный танцовщик Александр Носихин, он к себе кого попало не берет. А может быть, мне повезет.

Otázky k textu:

Кто должен за выбранный кружок платить?

Кто хочет сменить кружок, потому что ему было неинтересно?

Кто пока не выбрал для себя кружок?

Кто раньше не любил то, чем сейчас занимается в кружке?

Кто хочет заниматься в кружке ради своего здоровья?

Быть или не быть мобильному телефону?

- A. Мобильный телефон является самым массовым достижением современной техники. Он пользуется громадным спросом во всем мире. Первоначально он был использован в служебных целях или для экстренной связи с попавшими в бедствие людьми, а также для связи с детьми и пожилыми людьми.
- B. Исследования показали, что мобильными телефонами чаще пользуются жители стран с суровым климатом. Это Финляндия, Норвегия, Швеция, Дания. Затем следуют Италия, Австрия, Португалия, Великобритания, Испания, Франция, Германия.
- C. Есть и люди, которые говорят, что мобильный телефон - это не свобода, а полная зависимость. Его звонки раздаются в самый неподходящий момент. Поэтому перед сеансами и выступлениями мы можем все чаще услышать просьбу выключить свой мобильный телефон.
- D. Но иногда через короткое послание можно узнать и правильный ответ на вопрос, если у нас не хватает знаний, чтобы правильно справиться с темой контрольной работы. Звонки телефона и мобильные подсказки раздражают преподавателей. Ведь даже они с нетерпением ожидают своего звонка или послания.
- E. Но его появление вызвало также массу разногласий.
- F. Сейчас же телефон стал неотъемлемой частью нашего быта. Мы носим его с собой в кармане, в сумке, на ремке. Скоро мы увидим его на запястье, как часы. Благодаря ему, нас легко найти повсюду, в любое время суток.
- G. В последнее время вошло в моду - посылать короткие сообщения. Ребята, вместо того, чтобы сосредоточить свое внимание на уроках, обмениваются посланиями. Большинство посланий совершенно бессмысленно, ребятам просто важен сам факт общения.
- H. Без мобильного телефона не могут представить себе свою работу коммерсанты и бизнесмены. Он очень практичен в быту - в универмаге, на экскурсиях, в походах. Ты можешь звонить кому хочешь, когда хочешь, откуда хочешь. Мобильный телефон предоставляет тебе полную свободу - свободу общения с теми, с кем желаешь! С друзьями, родителями, с любимы.

Быть или не быть мобильному телефону

Úkoly k textu

- 1. Přečtěte si text a potom odstavce seřad'te ve správném pořadí. Původní text začíná částí A**
- 2. Shrňte stručně, ale výstižně, o čem text pojednává**
- 3. Přečtěte si text ještě jednou a vypište z něj klady a zápory mobilních telefonů. Vypisujte v ČJ a u každé výhody/nevýhody uveďte odkaz na text (odstavec). Pokuste se doplnit další klady a zápory mobilních telefonů.**
- 4. Vysvětlete na základě informací v textu vztah učitelů k mobilním telefonům.**
- 5. Jaký je váš osobní vztah k mobilním telefonům?**

Škola:

1. Zdroje textů:

žáci čtou texty • učebnicové: • výchozí • rozšiřující
• mimoučebnicové

mimoučebnicové texty vybírám z

časopisů _____

novin _____

Internetu _____

umělecké literatury _____

2. Využití umělecké literatury ve výuce ruštiny

uměleckou literaturu ve výuce: • využívám • nevyžívám

uměleckou literaturu čtou žáci: 1. 2. 3. ročníku

ve výuce využívám:

- prózu: • povídky • úryvky z delších prozaických děl
- poezii
- drama

3. Role domácí četby:

domácí četbu: • zadávám • nezadávám

jako domácí četbu zadávám texty:

- učebnicové: • výchozí • rozšiřující
- mimoučebnicové texty

zadávám: • hlasité čtení • tiché čtení s porozuměním

4. Dovednost odhadu:

dovednost odhadu ve výuce: • nacvičuji • nenacvičuji

nacvičuji v: 1. 2. 3. ročníku

jak často:

na jakých textech:

5. Nácvik hlasitého čtení:

hlasité čtení ve výuce: • nacvičuji • nenacvičuji

hlasité čtení nacvičuji čtením:

- jednotlivých slov
- slovních spojení
- izolovaných vět
- souvislých textů:
 - učebnicových: • výchozích
 - rozšiřujících
 - mimoučebnicových

6. Práce s texty učebnicového souboru RADUGA:

výchozí texty

- hlasité čtení
- odhad
- hlasité čtení s překladem do ČJ (dílčím, doslovným)
- tiché čtení s porozuměním

rozšiřující texty

- hlasité čtení
- odhad
- hlasité čtení s překladem do ČJ (dílčím, doslovným)
- tiché čtení s porozuměním

poslechové texty z metodické příručky

- nepracuji s nimi
- pracuji s nimi pouze někdy
- pracuji s nimi pravidelně
 - poslech
 - hlasité čtení
 - tiché čtení s porozuměním