

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Erika Konvalinová

Rozvoj dovedností čtení s porozuměním u žáků staršího školního věku

Olomouc 2017

vedoucí práce: Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, za pomoci uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20. dubna 2017

.....
Podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Milanu Polákovi, PhD. za odborné vedení práce, cenné rady a připomínky. Dále bych poděkovala ředitelce ZŠ Šanov, která mi umožnila provést výzkumnou sondu.

Obsah

Úvod	6
Teoretická část.....	10
1. Gramotnost.....	10
1.1. Vymezení pojmu	10
1.2. Modely gramotnosti podle Gavory.....	11
1.3. Další interpretace gramotnosti.....	12
1.4. Druhy gramotnosti.....	13
1.5. Funkční gramotnost	13
2. Čtenářská gramotnost.....	14
2.1. Vymezení pojmu	14
2.2. Složky čtenářské gramotnosti.....	15
2.3. Pregramotnost.....	16
2.4. Vliv prostředí na čtenářskou gramotnost.....	16
2.5. Čtenářská gramotnost v RVP ZV	17
3. Čtení s porozuměním	23
3.1. Vymezení pojmu	23
3.2. Porozumění textu.....	23
4. Konstruktivismus	25
5. Kritické myšlení	27
5.1. Třífázový model učení E-U-R	28
5.2. Metody kritického myšlení.....	29
6. Výzkumy čtenářské gramotnosti.....	32
Výzkum PIRLS	32
Výzkum PISA.....	33
Praktická část.....	36
7. Charakteristika školy.....	36
8. Charakteristika zkoumané třídy	38
8.1. Psychosociální vývoj žáků z hlediska vývojové psychologie	39
9. Metodologie výzkumné sondy	41
10. Didaktický test.....	43
10.1. Mezipředmětová integrace.....	43
10.2. Popis otázek vlastního testu	47
11. Výsledky výzkumu	51

11.1.	Shrnutí výsledků	56
12.	Průběh hodin na praxi a sestavování pracovních listů.....	58
12.1.	Charakteristika pracovních listů	59
12.2.	Příkladová hodina – Lichožrouti.....	61
12.3.	Příkladová hodina – Youtubeři	62
13.	Evaluační dotazníky	64
14.	Závěr.....	66
	Použitá literatura.....	69
	Přílohy	74

Úvod

Tématem diplomové práce je rozvoj dovednosti čtení s porozuměním u žáků staršího školního věku. Čtení s porozuměním úzce souvisí se čtenářskou gramotností. Gramotnost je pro každého člověka samozřejmá, ale dnešní doba vyvíjí čím dál větší tlak na zvládnutí čtenářské gramotnosti. Společnost se setkává s velkým objemem informací, které s sebou přináší nové technologie, a klade za cíl umět tyto informace využít. Rozvoj čtení s porozuměním a metody kritického myšlení připraví žáky nejen informace zpracovávat, nýbrž je dále interpretovat nebo z nich vyvozovat další závěry a poznatky.

Čtenářská gramotnost není v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) definována, protože se jedná o nadřazený výraz, který zaštiťuje soubor schopností, dovedností, vědomostí, postojů a hodnot. RVP ZV se zmiňuje o klíčových kompetencích, které by měl žák po ukončení školní docházky ovládat. Do klíčových kompetencí patří kompetence komunikativní, kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální a nakonec kompetence občanská a pracovní.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část zaštiťuje práci z hlediska dosud získaných informací o tématu a tyto informace z různých hledisek srovnává. Cílem teoretické části práce bylo zpracovat ucelený vhled do tématu čtenářská gramotnost. To znamená definovat pojem gramotnost z různých hledisek, zabývat se dalšími pojmy, které jsou se čtenářskou gramotností spjaté, například kritické myšlení nebo čtení s porozuměním. Podívat se na využití metod kritického myšlení ve výuce a shrnout výsledky výzkumů čtenářské gramotnosti. Teoretická část je základem pro část praktickou, která se zabývá výzkumem čtenářské gramotnosti.

Praktická část se věnuje výzkumu čtenářské gramotnosti a interpretaci výsledků z testu čtenářské gramotnosti. Cílem bylo zkoumat čtenářskou gramotnost v 6. třídě ZŠ. Zjistit, do jaké míry má aplikace metod kritického myšlení vliv na její zlepšení. Cílem praktické části bylo ověřit teze, které jsou popsány teoreticky na praktickém příkladu. To znamená, aby si autorka práce v rámci praxe ve škole vyzkoušela, jakým způsobem pracovat s texty a zařazovat je do výuky, vytvářet pracovní listy a zkoušet metody kritického myšlení.

Teoretická část je rozdělena do šesti kapitol. První kapitola uvádí do tématu a vysvětluje samotný pojem gramotnost. Základem je čtení a psaní, postupně ale pojem gramotnost nabývá

dalších významů v souvislosti s různými teoretickými přístupy. Další část kapitoly popisuje modely gramotnosti, které definoval Gavora. Jedná se o básovou gramotnost, gramotnost jako schopnost zpracovávat informace, gramotnost jako sociálně – kulturní jev a také internetovou gramotnost. Kapitola také obsahuje další přístupy k pojmu gramotnost. Freire rozlišuje čtyři přístupy. Jedná se o akademický, utilitární, kognitivně – rozvojový a romantický přístup. Nebo Olson, který se na gramotnost dívá ze tří hledisek – základní, funkční a elitní gramotnost. Kapitola dále okrajově nastiňuje druhy gramotnosti a v neposlední řadě je v kapitole obsažena podkapitola pojednávající o funkční gramotnosti. Funkční gramotností se rozumí praktické využití čtení a psaní.

Dostáváme se k jádru věci, proto je druhá kapitola věnována vymezení pojmu čtenářská gramotnost a hlavním pojmům s ní souvisejících. Mezi hlavní složky čtenářské gramotnosti řadíme vztah ke čtení, doslovné porozumění, vyvozování závěrů, metakognice, sdílení a aplikace. Kapitola definuje pojem pregramotnosti předchází etapě čtenářské gramotnosti. Při čtení jsou žáci ovlivňováni mnoha faktory. Jedná se o vnitřní a vnější vlivy, o kterých se píše v podkapitole 2.4. Čtenářská gramotnost zaujímá své místo i v RVP ZV, i když v něm není explicitně napsána. Poslední kapitola se zabývá tím, jak je čtenářská gramotnost zakomponována do RVP ZV.

Třetí kapitola definuje čtení s porozuměním, které zajišťuje, aby při čtení docházelo k přidané hodnotě, nadstavbě. Žák nemá být spokojen s pouhým přečtením textu, naopak by měl dosáhnout jeho pochopení.

Čtvrtá kapitola se věnuje konstruktivismu, jakožto hlavnímu myšlenkovému proudu, který s sebou přinesl jiný pohled na vyučování. Snaží se překonat model transmisivního vyučování, které je nahrazeno prací s prekoncepty. Pátá kapitola dále rozvíjí konstruktivistické teorie, věnuje se kritickému myšlení, jehož metody se zařazují do komplexních výukových metod, protože v sobě zahrnují metody výuky, organizační formy výuky, kladou důraz na reálnost situací a zkušenosti žáka. Součástí kapitoly je také popis třífázového modelu učení evokace, uvědomění si významu a reflexe. Kapitola charakterizuje metody kritického myšlení, které byly ve výzkumu využívány. Jedná se o brainstorming, myšlenkové mapy, pětilístek, metodu INSERT, čtení s předvídáním, řízené čtení nebo podvojný deník.

Teoretická část je ukončena šestou kapitolou, která se zabývá výzkumy čtenářské gramotnosti. Jedná se o výzkumy PIRLS a PISA. Charakterizuje cílovou skupinu, na kterou je

výzkum zaměřen a blíže upřesňuje aspekty, které jsou v textu sledovány a testovány. Popisuje výsledky výzkumů čtenářské gramotnosti s ohledem na Českou republiku, které proběhly v letech 2009 a 2011.

Praktická část je rozdělena do sedmi kapitol. Sedmá kapitola charakterizuje školu, ve které byl prováděn výzkum. Jsou přiblíženy informace o poloze školy, o její kapacitě, o učitelích a hlavně možnostech, které může učitel ve výuce využít. Kapitola zmiňuje také školní knihovnu, její případné další využití a její nedostatky.

Osmá kapitola se věnuje popisu třídy, ve které výzkum probíhal. Jedná se o žáky 6. třídy, celkem 24 dětí. Je popisována celková práce v hodinách ve výuce praktikantky a zvládnutí pracovních listů.

V deváté kapitole je rozvedena metodologie výzkumu. Obsahuje cíl výzkumu, který byl prováděn kvantitativní metodou. Dále píše o průběhu a realizaci výzkumu, a také stanovuje výzkumné otázky, které jsou dále rozpracovány a zodpovězeny.

Následující kapitola obsahuje popis sestavování nestandardizovaného didaktického testu, který byl vytvořen autorkou práce. V kapitole jsou rozebrány testové otázky podle druhu a typu. Dále podle aspektů čtenářské gramotnosti a čtenářské strategie. Konec kapitoly obsahuje komentář ke čtyřem textům s ohledem na mezipředmětovou integraci.

Jedenáctá kapitola zpracovává výsledky výzkumu a odpovídá tak na výzkumné otázky, výsledky jsou na konci kapitoly shrnuty. Následující kapitola popisuje sestavování pracovních listů, prostřednictvím kterých byly s dětmi procvičovány metody kritického myšlení v měsíčním časovém intervalu. Součástí jsou dvě podkapitoly, ve kterých je popisován průběh dvou příkladových hodin, které autorka této práce dělala s žáky zkoumané třídy. Klíčem k popsání hodin byl evaluační dotazník, jehož výsledky jsou shrnuty v poslední kapitole. Úkolem žáků bylo zhodnotit nejen klady či zápory hodin se cvičnou učitelkou, ale také pracovní listy společně s jejich preferencí. V hodnocení zvítězily již zmíněné hodiny – projekt *Youtubeři* a také pracovní list *Lichožrouti*, který byl mimo jiné zaměřen na čtení s předvídáním.

Teoretická část práce čerpala z různých zdrojů, aby mohlo dojít ke srovnávání pojmů. Mezi stěžejní díla můžeme zařadit publikaci Gavory a Zápotočné *Gramotnost: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania* a také Rabušicové *Gramotnost: staré téma v novém pohledu. Pedagogický slovník* od autorů Walterové, Průchy a Mareše poskytl materiály k definování hlavních pojmů, se kterými teoretická část pracuje. Nesmíme zapomenout zmínit knihu

Zormanové *Výukové metody v pedagogice*, která společně s *Výukovými metodami* od Maňáka a Švece položila základ k vypracování kapitoly o kritickém myšlení.

Praktická část práce čerpala hlavně z publikací, které se zabývaly sestavováním testů a také interpretovaly výsledky výzkumů čtenářské gramotnosti. Musíme jmenovat publikaci Hejska *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání* a *Úlohy pro měření čtenářské gramotnosti* od kolektivu autorů v čele se Starým.

Teoretická část

1. Gramotnost

Kapitola o gramotnosti je rozčleněna do pěti podkapitol. První podkapitola srovnává jednotlivé definice gramotnosti a vymezuje tak pojem gramotnost z různých pohledů. V další části jsou rozebrány modely gramotnosti podle Gavory, jedná se o básovou gramotnost, gramotnost jako schopnost zpracovávat informace, jako sociálně-kulturní jev a internetovou gramotnost. Olson nebo Freire vnímají gramotnost z jiného hlediska, což popisuje třetí podkapitola. Další část je věnována druhům gramotnosti a kapitola je uzavřena definováním funkční gramotnosti.

1.1. Vymezení pojmu

Gramotnost podle Průchy (2009, s. 223) znamená „*schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích.*“ Jedná se komplexní a proměnlivou vlastnost, kterou ovlivňuje sociální prostředí ale také jazyk a kultura dané společnosti. Gramotnost odráží potřeby společnosti, které se s narůstajícím vývojem mění, proto je nutné jevit o gramotnost vyšší zájem. Vlivem změn ve společnosti se měnilo také vymezení pojmu gramotnost.

Gramotností se po dlouhou dobu rozumělo pouhé osvojení si čtení a psaní. Pedagogický slovník (2009, s. 85) definuje gramotnost jako: „*dovednost jedince číst, psát a počítat, která je získávaná obvykle v počátečních ročnících škol.*“ Znamená to nejen text napsat, ale také jej přečíst a být schopen napsat text podobný. Člověk, který tuto schopnost neměl, byl negramotný.

Gramotnost je důležitým faktorem nejen při začleňování člověka do společnosti, ale hraje také významnou roli v rámci národních celků (států a společenství). Se zlepšující se gramotností stát zvyšuje své kompetence a stává se tak konkurenceschopnější, efektivnější a průbojnější na mezinárodním poli. S tím souvisí již zmiňovaná negramotnost lidí v nevyspělých zemích, která se stala globálním problémem. Ze sociálních důvodů nebo nedostupnosti škol se negramotní lidé stávají levnou pracovní silou a žijí na velmi nízké životní úrovni. (Průcha 2009, s. 224)

Postupným vývojem ale pojem gramotnost nabyl dalších významů a není již tak jednoznačný. Záleží na teoretických východiscích, ze kterých je gramotnost definována, prostředí a také věku zkoumaných respondentů. (Gavora 2003, s. 11) Od psaní a čtení se tak postupně dostáváme k porozumění textu, zpracování informací i interpretaci vlastních

myšlenek a názorů na text. Jedná se o zvládnutí mnohem náročnějších úkolů, než pouhé čtení a psaní. Gavora proto definoval čtyři modely gramotnosti. Jedná se o báзовou gramotnost, gramotnost jako zpracovávání textových informací, gramotnost jako sociálně-kulturní jev a také e-gramotnost. Modely jsou popsány v následující podkapitole.

1.2. Modely gramotnosti podle Gavory

Bázová gramotnost

Bázová gramotnost odpovídá schopnosti jedince číst a psát, je tedy opozitem k negramotnosti. Osvojení si čtení a psaní začíná na prvním stupni základní školy a s postupným vývojem dítěte se schopnost prohlubuje a zlepšuje. Báзовá gramotnost se zaměřuje na techniku a rychlost čtení, případně chybovost. Dále vybavení si přečtené a zapamatované informace, schopnost intonace čteného textu. Z hlediska psaní se jedná o opisování nebo diktované psaní, případně napsání jednoduchého textu (obsah se většinou týká osobního života dětí). Interpretace textu do této oblasti nespadá. (Gavora, 2003 s. 11-12)

Gramotnost jako schopnost zpracovávat informace

Dalším stupněm, jehož podmínkou je ovládnutí báзовé gramotnosti, je gramotnost jako schopnost zpracovávat informace. Práce s textem není omezena jen na jeho přečtení, ale zahrnuje také porozumění a zpracování jednotlivých informací obsažených v textu. Dítě by postupem věku mělo s textem umět pracovat, to znamená vyhledat z něj podstatné informace a zpracovat je, zhodnotit pravdivost textu, případně vyvodit své vlastní závěry. Hlavní roli v osvojení těchto kompetencí má škola. (Gavora, 2003 s. 13–19)

Gramotnost jako sociálně-kulturní jev

Model gramotnosti jako sociálně-kulturního jevu je úzce spjat se společností. V tomto případě je gramotnost specifikována danou společností, její kulturou a zvyky. Při výzkumech je tedy nemožné určit jeden standard, podle kterého by byly testovány jednotlivé státy, protože mají rozdílné sociální zázemí, kulturu a myšlení. Gramotnost je ovlivňována různými faktory. Potom existují různé druhy gramotnosti, které jsou specifické pro dané prostředí, ve kterém lidé pracují, pohybují se a žijí. (Gavora, 2003 s. 19–21)

Internetová gramotnost

Posledním a nejnovějším modelem, který reaguje na zrychlující se dobu, je internetová gramotnost. Je spjata s používáním internetu a využívá tak další možnosti v oblasti vzdělávání. Jedná se především o užívání textových editorů, mobilních aplikací, psaní e-mailů nebo textových zpráv. Internetový svět poskytuje mnoho dalších podnětů, které není možné do knih a textů zařadit, jde o využití animací videí nebo zvuků. Model e-gramotnosti se od ostatních modelů liší tím, že jedinec musí zvládnout další úkoly, které jsou spojené s ovládnutím elektronického média. V dnešní době elektronické populace není u dětí problém ovládat tablet, chytrý mobil nebo notebook. Dalším bodem v postupu je naučit dítě vyhledávat informace a v neposlední řadě zhodnotit pravdivost zdrojů i textů, to znamená kriticky myslet. (Gavora, 2003, s. 21–23)

1.3. Další interpretace gramotnosti

Podle Olsona

Olson rozlišuje tři typy gramotnosti. Jedná se o **základní gramotnost** (basic literacy), **funkční gramotnost** (functional literacy) a **elitní gramotnost** (elite literacy). Základní gramotnost je podle něj „*obeznámenost s podstatou a funkcí písma*“ Poté vymezuje funkční gramotnost, která je vyšším stupněm, jedná se o „*schopnost užívat písma ke specifickým účelům*“. (Rabušicová 2002, s. 22)

O elitní gramotnosti mluví jako o porozumění specializovaným textům, které se týkají daného oboru, například přírodovědného, právního nebo teologického. Dosáhnutí této gramotnosti vyžaduje určitou zkušenost a úměrnou délku studia. Člověk ovládající elitní gramotnost totiž nejen porozumí odborným textům, ale je také schopen používat terminologii a obeznámit se specifiky a tezemi jeho oboru. „*Musí vedle podstatných principů a teorií dané vědecké oblasti znát i postupy vědeckého poznání, jako jsou předpoklady, hypotézy, ověřování, závěry.*“ (Rabušicová 2002, s. 22)

Podle Freire

Freire rozlišuje čtyři typy přístupů ke gramotnosti, jedná se o akademický, utilitární, kognitivně-rozvojový a romantický přístup. **Akademický přístup** vychází z premisy vzdělaného člověka, který je schopen orientovat se a do společnosti přispívat určitými hodnotami. **Utilitární přístup** Freire spojuje s funkční gramotností, jejímž účelem je „*produkovat gramotné jedince, kteří budou odpovídat požadavkům současné společnosti*“

(Rabušicová 2002, s. 38) **Kognitivně-rozvojový přístup** zohledňuje pouze čtení jako vnímání textu, jeho analýzu a syntézu. Neohlíží se na další sociálně-kulturní aspekty. Posledním pojetím je **romantický přístup**, který je zaměřen na „*individuální konstrukci významů, význam dává textu čtenář sám bez interakce s autorem skrze text*“ (Rabušicová 2002, s. 38) Každý čtenář čte za nějakým účelem, může se jednat o získávání informací nebo uspokojování citových potřeb a mnoho dalšího, završením je poté dosažení pocitu naplnění.

1.4. Druhy gramotnosti

Gramotnost prochází neustálým vývojem, reaguje na rozvíjející se společnost, reflektuje dobu, ve které žijeme, proto musí docházet k jejímu dalšímu rozšiřování do dalších oborů. Průcha (2009) vymezuje různé druhy gramotnosti. Pokud mluvíme o porozumění textu, jedná se o **čtenářskou gramotnost**. **Matematická gramotnost** se zabývá zvyšováním a zkvalitňováním kompetencí v oblasti matematiky. Gramotnost ale zasahuje také do přírodovědy, **přírodovědná gramotnost** se zaměřuje na efektivní využití přírodovědných znalostí, kladení otázek ale také vyvozování závěrů, které pomáhají lépe pochopit přírodu a přírodní jevy. Dále rozlišujeme **počítačovou** nebo **finanční gramotnost**.

1.5. Funkční gramotnost

Postupem doby se pro člověka stává nezbytné nejen ovládnutí bázové gramotnosti, ale také gramotnosti funkční, která představuje další stupeň v modelovém vývoji. Pod pojmem funkční gramotnost se skrývá praktické využití schopnosti číst a psát. To znamená porozumět textu, vyplnit formulář, přečíst tabulku nebo se vyznat v jízdním řádu. (Průcha 2015, s. 167–168)

Definice funkční gramotnosti podle OECD z roku 1996 „*Funkčně gramotné jsou osoby, které jsou schopny vypořádávat se s různými úkoly, s nimiž se mohou setkávat v každodenním životě, např. číst s porozuměním návody na užívání léků, vyznat se v jízdním řádu vlaků, vyplňovat různé úřední formuláře. Jsou to tedy úkoly, jež nejsou založeny na činnostech plánovaných ve školním kurikulu, avšak lze předpokládat, že reflektují soubor dovedností nutných pro fungování jedince ve společnosti a v zaměstnání.*“ (Průcha 2015, s. 168)

Z definice vyplývá, že funkční gramotnost se od gramotnosti vymezené pouhým čtením a psaním liší v několika aspektech. Podle Rabušicové je to v první řadě vnímání kulturního kontextu, jehož obsahu se funkční gramotnost přizpůsobuje. Z ní se vymezuje také náročnost dovedností v oblasti gramotnosti. Rabušicová dále odděluje pojem individuální gramotnost. Na

rozdíl od funkční gramotnosti nepřispívá k začlenění člověka do společnosti. Funkční gramotnost je kontinuálním jevem a musíme se na dívat a zkoumat ji v určitých souvislostech. Obecně se jedná o schopnost komunikace. Funkční gramotnost zkoumáme u jedinců starších patnácti let, nespojujeme ji tedy se základní školní docházkou. Jak říká definice OECD, netýká se školního kurikula. Po absolvování školní docházky není zaručena schopnost vysoké funkční gramotnosti, které dosahují spíše vyspělé země. (Rabušicová 2002, s. 19)

2. Čtenářská gramotnost

2.1. Vymezení pojmu

Výzkumný ústav pedagogický v Praze definuje čtenářskou gramotnost jako *„celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“* (Košťálová et. al. 2010, s. 14)

Na základě této definice je gramotnost v dnešní době neodmyslitelnou součástí života každého člověka, ať už se jedná o předškoláka, žáka či dospělého jedince. Nesmíme ovšem zaměňovat pojem čtenářská gramotnost se čtením nebo čtenářstvím. Čtenářská gramotnost je pojem širší, který v sobě zahrnuje kromě čtení také schopnost komunikace, navazování sociálních vztahů, začlenění se do společnosti, což podmiňuje podle Wildové: *„rozsáhlý komplex dovedností a schopností jazykových, psycholingvistických, sociálních a kulturních.“* (Wildová et. al. 2012 s. 6)

Výzkum PISA definuje čtenářskou gramotnost jako: *„způsobilost porozumět psanému textu, používat psaný text a přemýšlet o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti.“* (Ústav pro informace a vzdělávání 2000, s. 7) V rámci testování PIRLS a PISA jsou zohledňovány pouze složky, které jsou měřitelné formou testu. V pozadí stojí hodnotová a postojová rovina, která je ovšem také důležitá. Patří do ní například vztah ke čtení nebo vlastní názor na četbu. (Výzkumný ústav pedagogický 2011, s. 8)

Pedagogický slovník rozumí čtenářskou gramotností: *„Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět*

texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 42).

2.2. Složky čtenářské gramotnosti

V rámci čtenářské gramotnosti a samotné práce s textem rozlišujeme několik rovin, které jsou od sebe neoddělitelné. Následující kapitola popíše složky čtenářské gramotnosti, mezi které řadíme vztah ke čtení, doslovné porozumění, vyvozování závěrů, metakognici, sdílení a aplikaci.

V prvním případě se jedná o **vztah ke čtení**, to znamená potřebu vyhledávat texty či knihy a číst je ať už z důvodu estetického nebo informačního. Po přečtení textu dojde k jeho dekódování, tedy k **doslovnému porozumění**, do kterého velkou mírou zasahují zkušenosti a znalosti čtenáře. Na doslovné porozumění navazuje **vyvozování závěrů**, kdy čtenář text kriticky zhodnotí, to znamená, že je schopen se na něj dívat z více hledisek. (Košťálová 2010, s. 14–15)

Dalším stupněm je poté vlastní porozumění textu nebo také **metakognice**. Pedagogický slovník definuje metakognici jako: „*způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání „jak já sám postupuji, když poznávám svět“*“ (Mareš, Průcha, Walterová 2003, s. 122) Metakognice je chápána jako dovednost čtenáře odrážet vlastní potřeby, zohledňovat volbu a zařazení čtenářských strategií pro lepší porozumění. Vlastní porozumění je složitý proces, jehož předpokladem je schopnost čtenáře zvolit text úměrně obtížný.

Pokud čtenář sám od sebe text nebo knihu vyhledá, zamyslí se nad ní, pochopí ji a vyvodí závěry, následuje fáze **sdílení**. Čtenář je schopen sdílet své prožitky, názory případně své pochopení a konfrontovat je s názory rozdílnými ať už jedince nebo celé společnosti. Svou interpretaci dokáže porovnávat. Hledá shody a rozdíly.

Poslední fází je **aplikace**, kdy se jedná o další využití získaných informací, prožitků, názorů v sebezrovoji čtenáře. To znamená, že text, který čteme, by neměl být pomíjivý. Má mít přidanou hodnotu, která bude následně čtenářem zúročena. (Výzkumný ústav pedagogický 2011, s. 9)

2.3. Pregramotnost

Aby dítě ovládalo čtenářskou gramotnost, musí nejdříve projít první etapou, kterou pojmenováváme období pregramotnosti. Období pregramotnosti probíhá v předškolním věku, kdy dítě ještě neumí číst, o to větší se mu přikládá význam. V raném věku mezi třetím a šestým rokem je z hlediska vývoje dítěte citlivým obdobím, ve kterém se mimo jiné dítě začne seznamovat s četbou a knihou. (Wildová 2012 s. 18–19) V období pregramotnosti se dítě naučí číst a psát.

V rámci českého školního systému můžeme mluvit o třech metodách, které se ve výuce čtení a psaní používají, záleží pak na učiteli, jaký typ metody zvolí. Učitel by měl jednat na základě znalosti třídního kolektivu a zvolit metodu nejvíce vyhovující, případně aplikovat více metod na různé typy žáků, v tomto případě je tedy důležitá individualizace. Období pregramotnosti je pro dítě velice důležité, jedná se totiž o ovládnutí složitého systému hlásek, slov a vět. Na prvním místě tedy musí být žákova motivace. Čtení a psaní rozvíjí nejen psychomotorické, ale také smyslové a psychické funkce. V neposlední řadě se jedná o zlepšení komunikačních dovedností, které jsou pro člověka nezbytné. (Průcha 2009, str. 232–233)

Pregramotnost se během základní školy dále rozvíjí ve čtenářskou gramotnost. V dospělém věku se poté transformuje do gramotnosti funkční. Čtenářskou gramotností rozumíme nejen přečtení daného textu, ale následné zpracování informací a jejich využití.

2.4. Vliv prostředí na čtenářskou gramotnost

Čtenářskou gramotnost ovlivňují faktory vnitřní a vnější. Vnitřní faktory jsou vrozené předpoklady, se kterými žák do učebního procesu vstupuje. K vnitřním faktorům se řadí především věk žáka, intelektuální úroveň a schopnost práce s informacemi. Dále také osvojení technik čtení. König píše o dalších důležitých faktorech, jsou jimi slovní zásoba, schopnost dekódovat informaci, zohledňuje inteligenci žáka a jeho paměťové vybavení, protože se souvisejícím věkem kapacita paměti klesá. Schopností dekódovat informaci se u žáka rozumí rychlost jeho čtení. To znamená, jak rychle rozpozná jednotlivé hlásky a přečte slovo. Je klíčovým predikátorem při zkoumání čtenářské gramotnosti PISA. Slovní zásoba, jakožto mentální slovník člověka, může při čtenářské gramotnosti hodně pomoci. Čím bohatší slovní zásoba, tím více slov žák při čtení pozná. Můžeme mluvit o vzájemném vztahu mezi slovní zásobou a výkonem čtení. V neposlední řadě hraje nemalý vliv vlastní zájem žáka. Zájem je

předpokladem k motivaci dozvědět se o tématu více a vyhledávat tak dostupné informace. (König 2009, s. 18–21)

Mezi vnějšími faktory rozlišujeme dva typy prostředí pro učení, totiž prostředí ve škole a v rodině. K rodinnému prostředí patří ekonomické a sociální zabezpečení rodiny, úroveň čtenářství a s tím související dostupnost materiálů pro čtení. Dále je to jazyk, kterým se v rodině mluví. Může to být vztah rodičů se školou. Černá píše „*Pokud dítě žije v rodině, kde knížky a rozhovory o nich nejsou běžnou součástí domácího provozu, těžko sedá čekat, že z něj vyroste zaujatý knihomol.*“ (Černá 2014, s. 9)

Naopak na školní prostředí má vliv vyučující, vyučovací metody, výukové materiály a samozřejmě prostředí, ve kterém výuka probíhá. (Hejsek 2015, s. 22–23) Pokud se nepodaří podnítit četbu knih v rodině, nastupuje škola. Podle Černé je ale velice důležitý přístup učitele českého jazyka. Pokud učitel zadává četbu knih jako úkol, dbá na počet přečtených stránek, na rychlost nebo jediný správný výklad textu, nikdy v žákovi nevzbudí zájem o literaturu. Děti naopak budou četbu brát jako další z nespočtu úkolů a projdou jimi, jako ve všech předmětech. Podle Černé pak „*žáci budou k četbě přistupovat jako k další otravné povinnosti, většinou se setrvalou obavou, že ji nedokážou splnit na jedničku*“ (Černá 2014, s. 9)

2.5. Čtenářská gramotnost v RVP ZV

Cíle základního vzdělávání na druhém stupni ZŠ definuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Mezi základní cíle patří rozvíjení žáka a jeho zájmů, motivace k učení, rozvoj komunikačních dovedností a spolupráce s ostatními. Důležité je stanovení postojů a názorů, které jsou vnímány v souvislostech. Mezi další cíle patří ohleduplnost a schopnost vcítit se do situace a adekvátně reagovat. Především jde ale o rozvoj schopnosti řešit problémy, umět argumentovat a obhájit svůj názor. Většinu těchto kompetencí v sobě zahrnuje gramotnost. (RVP ZV 2016, s. 8-9) Cílem vzdělávání je tedy nejen naučit žáka odpovědnosti a soběstačnosti, ale také snažit se o jeho začlenění do společnosti, které bez gramotnosti není možné.

RVP pojem čtenářská gramotnost vůbec nepoužívá, protože se jedná o nadřazený výraz, který zaštiťuje soubor schopností, dovedností, vědomostí, postojů a hodnot. RVP ZV nechává školám v tomto ohledu její volné zařazení. Odborný panel pro čtenářskou gramotnost při VÚP v roce 2011 dospěl k závěru, že: „*současná podoba RVP ZV neklade na rozvoj čtenářské*

gramotnosti takový důraz, jaký odpovídá jejímu významu pro úspěšný život žáků...“
(Výzkumný ústav pedagogický 2011, s. 17)

Podle VÚP RVP ZV po školách nevyžaduje systematické vzdělávání žáků v rámci čtenářské gramotnosti, není vymezena jako jeden z cílů, pouze se odvolává na některé složky. Čtenářská gramotnost je v RVP ZV pojata jako široký model, který školám umožňuje efektivně zařazovat metody a práce, které vedou ke čtení s porozuměním. Pokud má učitel zájem rozvíjet čtenářskou gramotnost, RVP ZV mu nebrání, ale na druhou stranu ani neprosazuje systematické vzdělávání čtenářské gramotnosti ve všech školách. VÚP tento fakt považuje za problém.
(Výzkumný ústav pedagogický 2011, s. 17)

Hlavním vzdělávacím cílem každé školy by mělo s ohledem na budoucnost být rozvíjení čtenářské gramotnosti. Pokud dítě nemá vytvořené dostatečné prostředí ke čtení doma, musí ho v tomto nahradit škola cílenou výukou zaměřenou na čtení s porozuměním. Rozvoj čtenářské gramotnosti pomáhá žákovi lépe a efektivněji se učit a dává tak šanci dosažení lepších výsledků u žáků ohrožených neúspěchem.

Na druhém stupni základní školy jde o rozvoj čtenářské gramotnosti hlavně z důvodu učení. Výsledky žáků závisí na schopnosti čtenému textu porozumět, vyvodit z něj závěry, udělat si názor a něco se naučit. „*Platí obousměrný vztah: čím víc toho člověk ví, tím snáze rozumí novým a složitějším textům, a čím lépe umí číst, tím snáze si osvojuje nové myšlenky a poznatky.*“ (Výzkumný ústav pedagogický 2010, s. 8)

Vzdělávací oblasti z pohledu čtenářské gramotnosti v RVP ZV

V RVP ZV byly definovány vzdělávací oblasti, ve kterých se sdružují vyučované předměty. Jsou to jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví a poslední člověk a svět práce. Čtenářská gramotnost je v různé míře obsažena ve všech vzdělávacích oblastech. V některých případech je začleněna přímo do očekávaných výstupů, jiné vzdělávací oblasti ji okrajově naznačují. Následující odstavce více přiblíží přítomnost čtenářské gramotnosti v RVP ZV. Jedná se o shrnutí faktů subjektivním pohledem autorky práce, proto jsou vybrány a okomentovány pouze vybrané očekávané výstupy.

Vzdělávací oblast **jazyk a jazyková komunikace** v sobě zahrnuje tři předměty, jedná se o český jazyk a literaturu, cizí jazyk a další cizí jazyk. Český jazyk a literatura jsou v RVP ZV rozděleny do tří složek. Jedná se o komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu

a literární výchovu. Úkolem komunikační a slohové výchovy je mimo jiné číst s porozuměním, reagovat na přečtený text a kriticky posoudit jeho obsah. Tomu odpovídají očekávané výstupy, žák: „*odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji.*“ nebo „*využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu...*“ (RVP ZV 2016, s. 23) V rámci této vzdělávací oblasti se většina očekávaných výstupů týká čtenářské gramotnosti.

Jazyková výchova se zaměřuje na výchovu žáků ke mluvení spisovnou češtinou. Pochopení pravidel vede k logickému myšlení, které je předpokladem pro srozumitelné vyjadřování. V literární výchově se žáci setkávají s literárními druhy, žánry a uměleckými směry. První očekávaný výstupe v rámci literární výchovy je zaměřen na čtenářskou gramotnost, žák: „*uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla.*“ (RVP ZV 2016, s. 25)

V rámci **cizích jazyků** se RVP zmiňuje o získávání informací z různých zdrojů a hlavně o práci s texty různého obsahu a zaměření. Dále mluví o sdílení čtenářských zážitků. V očekávaných výstupech je zahrnuto čtení nebo poslech s porozuměním, ale také mluvení a psaní. Složitě procesy myšlení při překladu nebo poslechu textu souvisí právě s jeho porozuměním. (RVP ZV 2016, s.29–30)

Vzdělávací oblast **matematika a její aplikace** na druhém stupni je orientována na zvýšení matematické gramotnosti. Nicméně čtenářská gramotnost se objevuje při porozumění základním myšlenkovým postupům a pojmům matematiky. Jedním z cílů vzdělávací oblasti je také rozbor problému a návrh plánu řešení, případně rozvíjení spolupráce při řešení problémových úloh. Čtenářská gramotnost je zohledněna také v očekávaných výstupech, kdy žák „*vyhledává, vyhodnocuje a zpracovává data*“ případně je ještě porovnává a vyjádří jejich vztahy tabulkou nebo rovnicí. (RVP ZV 2016, s. 31–36)

Další vzdělávací oblastí je **informační a komunikační technologie**, která naráží na čtenářskou gramotnost už ve vymezených cílech vzdělávací oblasti. Souvisí se zpracováním informací obsažených na internetu, jejich porozuměním a vyhodnocením případně zhodnocením jejich praktického využití. Dalším cílem je porovnání poznatků z více informačních zdrojů, které vede žáka ke zjištění věrohodnosti vyhledávaných informací. Z očekávaných výstupů jmenuje proto: „*Žák ověřuje věrohodnost informací a informačních*

zdrojů, posuzuje jejich závažnost a vzájemnou návaznost.“ a také „Žák používá informace z různých informačních zdrojů a vyhodnocuje jednoduché vztahy mezi údaji.“ (RVP ZV 2016, s. 40)

Vzdělávací oblast **člověk a společnost** v sobě zahrnuje dva vyučovací předměty, totiž dějepis a výchovu k občanství. V cílech se můžeme v souvislosti se čtenářskou gramotností dočíst, že žák by měl být schopen využívat jako zdroj informací různorodé verbální i neverbální texty společenského charakteru. Z očekávaných výstupů můžeme jmenovat: *„Žák kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí.“ (RVP ZV 2016, s. 58)*

Další vzdělávací oblastí, která obsahuje fyziku, chemii, přírodopis a zeměpis, se jmenuje **člověk a příroda**. S ohledem na čtenářskou gramotnost v této vzdělávací oblasti můžeme hned zmínit jeden z cílů, totiž potřebu klást si otázky, které souvisí s průběhem a příčinami přírodních procesů. Dále otázky správně formulovat a hledat odpovědi. V očekávaných výstupech se žák orientuje v soustavě chemických prvků nebo je schopen přečíst chemické rovnice. Ve fyzice zase porozumí a využívá souvislostí mezi hustotou, hmotností a objemem. V zeměpise čte z mapy, to znamená, že *„používá s porozuměním základní geografickou, topografickou a kartografickou terminologii“* také *„vytváří a využívá osobní myšlenková (mentální) schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu.“ (RVP ZV 2016, s. 76)*

Vzdělávací oblast **umění a kultura** chce žákům zprostředkovat umělecké osvojování světa. Zahrnuje proto hudební a výtvarnou výchovu. Cílem vzdělávací oblasti je: *„pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace.“ (RVP ZV 2016, s. 83)* Souvislost se čtenářskou gramotností má právě komunikace. V hudební výchově je to pomocí záznamů not. Dále také znalost druhů, žánrů a hledání spojitostí, porovnávání hudebních stylů. Ve výtvarné výchově komunikujeme pomocí svých děl. Jedním z očekávaných výstupů je: *„interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází přitom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.“ (RVP ZV 2016, s. 90)*

Člověk a zdraví, vzdělávací oblast, která v sobě zahrnuje tělesnou výchovu a výchovu ke zdraví. Ve výchově ke zdraví žáci mají být schopni vyhnout se rizikům, která mohou jejich

zdraví ovlivnit, například bezpečně se chovat a v internetovém prostředí, vliv reklamy, médií a zkreslené informace. Tělesná výchova souvisí se zdravím, čtenářská gramotnost je využívána při hrách, spolupráci, komunikaci, učení se navzájem. Nebo při interpretaci a vyhodnocování dosažených výsledků. (RVP ZV 2016, s. 91–99)

Poslední vzdělávací oblastí je **člověk a práce**. Má být nápomocna žákům pro výběr vhodného povolání a vhodného zvolení dalšího studia. Důležitá je sebedůvěra žáka, objektivní poznání světa a vytvoření si postojů a hodnot ve vztahu k práci. Do vzdělávací oblasti patří pěstitelské práce, v rámci kterých se žák naučí zásady pěstování. Nebo práce s technickými materiály, kde probíhá konstrukce jednoduchých předmětů podle plánů a náčrtů. Patří sem také jednoduché úkony, které žák provádí v domácnosti, platby, orientování se v návodech domácích spotřebičů, práce s mobilními technologiemi. (RVP ZV 2016, s. 103–108)

Klíčové kompetence RVP ZV a čtenářská gramotnost

RVP ZV definuje klíčové kompetence, které by si měl každý žák během školní docházky osvojit. Klíčové kompetence „*představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti.*“ Cílem je připravit žáka do budoucna tak, aby se dokázal prosadit ve společnosti a zaujal v ní své místo. Tyto kompetence by měl být žák schopen komplexně ovládat. V praxi to znamená využít vědomosti gramatiky nejen při psaní diktátu, ale i při zápisu v jiných předmětech. (Bělecký et al. 2007, s. 7) Mezi klíčové kompetence patří kompetence komunikativní, kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální a kompetence občanská a pracovní.

Učitelé by měli směřovat ke změně stylu práce. Klíčové kompetence přesahují vyučované předměty, jsou obecnější než látka. Na otázku, proč bychom se měli učit jinak, odpovídá příručka *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*: „*Svět bude od každého mladého člověka vyžadovat velkou schopnost řešit neočekávané situace, pracovat v oborech, které dnes ještě nejsou ani známy, stýkat ses lidmi, na které vůbec nejsme zvyklí, a používat zařízení, která budou teprve objevena.*“ (Bělecký et al. 2007, s. 5)

Novotná a Jurčíková ve své publikaci *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu* vytváří novou definici klíčových kompetencí. „*Klíčové kompetence jsou integrální schopnosti jedince a jeho dispozice k určitému chování, jednání a myšlení, kdy pod pojmem integrální schopnosti rozumíme znalosti, dovednosti a zkušenosti jedince.*“ (Novotná, Jurčíková 2012,

s. 43) Základem kompetencí jedince je jeho inteligence, talent, schopnosti, hodnoty, postoje a motivy. Nadstavbou jsou dovednosti, vědomosti a zkušenosti, které ovlivňují jeho chování. Následující řádky podrobněji popíší jednotlivé kompetence.

Jednou z klíčových kompetencí je **kompetence komunikativní**, která zohledňuje schopnost porozumět různým typům textů, ale i obrázkům nebo gestům a zvukům. Schopnost komunikace je velmi důležitá jak při začleňování člověka do společnosti, kdy si vytváří sociální vztahy, tak při sociálním vnímání. Proces socializace je celoživotní. Při komunikaci dochází k výměně informací nebo názorů, což vede žáka k formulaci svých myšlenek a naslouchání druhým. (Novotná, Jurčíková 2012, s. 48-50) Kompetence komunikativní úzce souvisí se čtenářskou gramotností, protože se zabývá zpracováváním informací. Žák například pojmenuje hlavní myšlenky a shrne text či promluvu, porovnává a ověřuje informace z různých zdrojů. Kompetence zahrnuje také srozumitelné vyjadřování a formulování myšlenek, stejně tak jako ucelený písemný projev nebo zásady správné komunikace. (Bělecký et al. 2007, s. 38)

Další kompetencí je **kompetence k učení**, čtenářská gramotnost je do ní promítnuta mnoha způsoby. Je to například vyhledávání a třídění informací z různých zdrojů, řízení a plánování vlastního učení včetně zpracování výpisek, referátu nebo vysvětlení získaných informací včetně pochopení souvislostí. (Bělecký et al. 2007, s. 20–22)

Třetí kompetencí je **kompetence k řešení problémů**. Žák analyzuje problém z různých hledisek, kriticky myslí a je schopen navrhnout řešení, je si vědom rizik, která mohou nastat a umí obhájit svá stanoviska při řešení problému. Žák je schopen vyvodit a formulovat závěry.

Následuje **kompetence sociální a personální**, která zahrnuje spolupráci ve skupině, vytváření pozitivní atmosféry ve třídě. Žák se učí efektivní spolupráci, respektuje názory druhých a tak upevňuje vztahy ve třídě. Věří si a zvládá své emoce. Poslední jsou **kompetence občanské a pracovní**, ve kterých žák respektuje druhé, řídí se pravidly, pomáhá a jedná samostatně, ví, jak se chovat v krizových situacích. (Bělecký et al. 2007, s. 54, 61)

V RVP ZV jsou důležitá také průřezová témata. Vzhledem k tomu, že jsou zahrnuta a jsou vyučována napříč v jednotlivými vzdělávacími oblastmi, nebudou dále rozebírány. Jedná se o osobnostní a sociální výchovu, mediální výchovu, výchovu demokratického občana, výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní a environmentální výchovu.

3. Čtení s porozuměním

3.1. Vymezení pojmu

Jedním z cílů literární výchovy, jak je napsána v RVP ZV, je schopnost textu porozumět. Žák tak získá nejen nové informace, ale porozumění a pochopení myšlenek může ovlivnit i jeho postoje a složku a náhled na svět. Pokud žák danému textu nerozumí, jedná se o čtení bez přidané hodnoty. Žák může text přečíst, vnímat písmena a skládat je v slova a věty nebo souvětí, ale až za předpokladu, že text chápe, můžeme mluvit o přidané hodnotě.

Gavora definuje čtení s porozuměním. „*Porozuměním textu se žák dostává do „nitra textu“, odkrývá jeho obsah, a tím se dostává k poznání. Text je kulturní nástroj, který rozvíjí žáka, posouvá jeho horizont a obohacuje ho. Čtení textu je proto kulturní praxí, je to čerpání z výtahů poznání lidstva v širokém smyslu slova.*“ (Gavora 2003, s. 113)

Pojem porozumění definuje Pedagogický slovník jako: „*Schopnost jedince: 1. pochopit význam obsahu sdělení, ať už je prezentováno ve slovní, obrazové, nebo symbolické podobě; 2. zpracovat jej do podoby, která je pro něj smysluplná nebo mu je zadána; 3. využít zpracovaný obsah.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 208).

3.2. Porozumění textu

Nejdříve žák zdokonalí techniku čtení, poté přichází čtení s porozuměním. Pro porozumění textu jsou nám k dispozici určité strategie, které zlepšují jak pochopení různých typů textů, tak sledují různorodé cíle čtení. Žáci se při čtení s porozuměním mohou setkat s různými typy textů. S porozuměním textu souvisí také vnímání struktury a výstavby textu.

V případě věcných textů jde především o cíl získat informace v něm obsažené, to znamená poznat hlavní cíl práce a zaměřit se na jeho účel. V případě pragmatických textů si žáci musí všimnout nejen jejich účelu, ale také formální stránky. Přírodovědný text se víceméně odlišuje od dějepisného či matematického. Je nutné si tedy všimnout nadpisů, titulků a podtitulků, které celý článek zpřehledňují a tím ulehčují porozumění, protože podporují utváření schematického myšlení. U literárních textů platí stejná kritéria. Nejdříve hledáme informace a všimáme si i formální stránky. Jiné je to u rekonstruování smyslu přečteného úryvku a utváření vlastních myšlenek a vztahů. Samotná intence je velice individuální a učitel by si měl uvědomit, že v tomto případě není žádná odpověď ta správná ani ta špatná. Význam textu je

většinou nejednoznačný a žák jej sám konstruuje podle svých pocitů. (Schmidt-Stockenberg, s. 11–13)

Čtení s porozuměním je procvičováno díky cílenému tréninku. Žáci se učí práci s textem, jak s ním zacházet, jakých věcí si všímat. Ze strany učitele by mělo docházet ke kontrolní činnosti, aby bylo zjištěno, zda dochází k pokrokům a byla tak zajištěna zpětná vazba.

Existují aktivity, které trénují čtení s porozuměním a pomáhají textu lépe porozumět. Rozlišujeme aktivity před čtením, během čtení a po čtení.

Před čtením má čtenář o probíraném tématu nějaké povědomí, je zohledněn první dojem z textu, který je čtenářem zběžně prohlédnut očima. Aktivity před čtením usilují o ulehčení celého procesu, proto na prvním místě stojí vytvoření přehledu. To znamená text zběžně posoudit, zaměřit se na formální stránku jako titulek, hlavní znaky, kresby nebo fotky. Poté je text zběžně přečten očima, například jen začátky vět nebo některé věty v odstavcích. Žáci jsou s tématem srozumění, vědí, co mohou očekávat. Aktivují se jejich první znalosti, které s tématem souvisí. Aktivita před čtením je v procesu velice důležitá, protože jsou díky ní položeny základy, ze kterých vychází další postupy čtení. (Schmidt-Stockenberg, s. 12–13)

Během čtení je hlavním cílem pojmenovat podstatné věci obsažené v textu a také předvídat a rozpoznat problémy, které mohou žáka při porozumění potkat. Pro lepší koncepci jsou označena místa, kterým žáci rozumí. Části, které nejsou srozumitelné, by měly být žákem ještě jednou přečteny a s pomocí souvislostí rozklíčovány. Během druhého čtení by měl být text rozčleněn na smysluplné úseky, pokud již tak není učiněno. Důležité části mohou být podtrženy, aby byly informace lépe dohledatelné a zpracovatelné. (Schmidt-Stockenberg, s. 12–13)

Poslední fází po čtení se rozumí vizuální reflexe a zhodnocení. Mělo by dojít k parafrázování či celkovému shrnutí textu. Pro lepší upevnění vědomostí a znalostí je dobré namalovat si strukturovaný obrázek nebo schéma, které je porovnáno se sousedem a prodiskutováno. Příhodné je v této fázi také zařadit otázky, které slouží jako pomoc k lepšímu pochopení. Existují další různé metody, které jsou voleny v souvislosti s typem textu. Důraz je kladen na posouzení nebo zhodnocení textu se zřetelem na emoce čtenáře. (Schmidt-Stockenberg, s. 12–13)

4. Konstruktivismus

Transmisivní a konstruktivní pojetí školy je často dáváno do protikladu. I když se některé jejich složky překrývají či doplňují, jsou to rozdílná vnímání učení. Základem je pochopit hlavní principy těchto dvou typů vyučování. Obě metody mají za úkol žáka něco naučit. U transmisivního vyučování má hlavní roli učitel, jehož úkolem je předat své znalosti žákovi. (Učitele může zastoupit i učebnice – důležitý je princip osvojení nového učiva žákem neboli zapamatování.) Učitel vychází z předpokladu, že žáci jsou jako nepopsaná tabule a pracuje se všemi zároveň. Úkolem učitele je předat žákům znalosti. Převažuje tedy monolog a učitel má rozhodující slovo. Úkolem žáka je se informace naučit a zapamatovat si je, jedná se o bezmyšlenkovité, mechanické učení. Žák je postaven do pasivní role. (Dvořáková 2015, s. 66–69) Konstruktivistická teorie se snaží překonat tradiční model vyučování (transmisivní vyučování). Učitel opouští ve vyučovacím procesu hlavní roli, do níž se staví žák, a stává se jeho průvodcem. Konstruktivistické chápání vyučování klade důraz na spolupráci mezi žáky. Předpokládá, že každý žák si do vyučovacích hodin přináší prekoncepty. Jsou to představy, které jej ovlivňují – ať už kladně nebo záporně. Efektivní učení probíhá zdokonalováním prekonceptů. Žák má minimální představu o problému. (Dvořáková 2015, s. 66–69)

Konstruktivistická teorie tedy připouští fakt, že žák přichází do procesu učení s představami, které ovlivňují jeho vnímání světa, porozumění textu, informacím nebo učení. (Zormanová 2012, s. 11) Úkolem učitele je žáka motivovat, podněcovat jeho názory a vést jej k řešení problémů. Cílem učení je věci porozumět a poté ji s dřívějšími znalostmi. Nové informace se díky pochopení stávají součástí dříve naučeného. (Petty 2013, s. 14) Podle Zormanové je hlavním rysem konstruktivismu *„pojetí učení jako aktivního, záměrného, sociálního procesu konstruování významů z předložených informací a navozených skutečností.“* (Zormanová 2012, s. 11) Kritické myšlení a jeho metody vychází z konstruktivismu.

Konstrukce poznání má dvě fáze. První fáze vede k nerovnováze. Žák zkoumá nový předmět či myšlenku a rozporuje ji se svými vlastními prekoncepty. Zjišťuje, že nová informace se neshoduje s jeho dosavadními zkušenostmi a znalostmi. V druhé fázi žák dospěje k vyřešení rozporu a obnoví rovnováhu. Realizace konstruktivismu ve výuce má více podob. **Rekonstrukcí** dosavadních pojetí probíhají náročnější myšlenkové operace a vedou k rozvoji operačního myšlení. Konstruktivismus v didaktice lze chápat jako **autokonstrukci**, to znamená uvědomění si sebe sama a své role ve společnosti. *„Z učiva je pro něj relevantní to, co mu*

pomáhá více sestát tím, kým být chce.“ (s. 51) Žákovi tudíž pomáhá konfrontace názorů mezi druhými, diskuse nebo spolupráce. Dalším přístupem je pochopení žáka, že znalosti jsou **sociálními konstrukty** a informace mohou být interpretovány více způsoby. Konstruktivismus může být chápan také jako **sociální aktivismus** v radikálním slova smyslu (re-konstrukce společnosti) a také z pohledu filozofie, kdy je vytvořena skepse k poznání světa. (Kalhous, Obst 2009, s. 50–53)

5. Kritické myšlení

Kritické myšlení patří podle Máňáka a Švece do komplexních výukových metod, které se od tradičních a aktivizujících odlišují. „*Jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace*“ (Maňák, Švec 2003, s. 131) Předností těchto komplexních výukových metod je výhoda zařazení reality do výuky, která vychází z bezprostředních zkušeností edukovaného.

Kritické myšlení vychází z konstruktivistického pojetí učení, podle něhož žák nezískává kusé informace a poznatky, nýbrž je konstruuje na základě svých dosavadních zkušeností. Z hlediska výuky jde o respektování dětského myšlení, které se neustále přetváří a vyvíjí. (Zormanová 2012, s. 114)

Přečetli jsme mnoho definic kritického myšlení, které mají podle Zormanové společné to, že „*metody kritického myšlení chápou jako jakýsi nástroj, který vede u žáků k porozumění učiva, k odhalování vztahů mezi jednotlivými osvojenými jevy a fakty, k vytváření vlastního názoru na danou problematiku a celkově k hloubkovému učivu.*“ (Zormanová, 2012, s. 113) Zasahuje tedy celou osobnost žáka ať už z hlediska výchovného, tak z hlediska vzdělávacího. Základem této metody je integrovaný model myšlení. Probíhá syntéza mezi vědomostním základem, ve kterém si žák vybaví nebo naopak přijímá poznatky mezi kritickým a tvořivým myšlením. (Zormanová, 2012, s. 113)

Učitel ve výuce dbá na atmosféru ve třídě, neopravuje chyby okamžitě a umožňuje žákům uvědomění si chyby bez pomoci. Podporuje týmovou práci a akceptuje rozdílné názory žáků. Podle Máňáka a Švece důležitou úlohu pro rozvoj kritického myšlení mají otázky, které jsou během výuky kladeny učitelem. (Maňák, Švec, 2003, s. 160–161)

V RVP ZV je kritické myšlení ukotveno napříč předměty i klíčovými kompetencemi. Nejedná se o vyučovací předmět nebo projekt, který by byl naplánován a realizován přesně v určitém období. (Maňák, Švec 2003, s. 159)

Novotná a Jurčíková píší o klíkových kompetencích kritického myšlení. Jsou to interpretace, analýza, evaluace, inference, explanace a seberegulace. **Interpretace** je chápána jako porozumění smyslu textu (informacím v textu obsaženým) a jeho následný výklad, přičemž si vytváříme postoje, názory a myšlenky. **Analýza** je schopnost jedince vnímat vztahy mezi jednotlivostmi. Evaluací rozumíme hodnocení jak sebe sama tak druhých. Díky **evaluaci**

si dokážeme uvědomit své slabé a silné stránky. Další schopností je **inference** neboli odvozování, při kterém zhodnotíme informace a pomocí indukce nebo dedukce vyvozujeme závěry. Pátou schopností je **explanace** nebo také vysvětlení. Poslední kognitivní schopností je **samoregulace**, při které kontrolujeme vlastní myšlení a zefektivňujeme úroveň myšlení. (Novotná, Jurčíková 2012, s. 69–71)

5.1. Třífázový model učení E-U-R

Prostředkem k aplikaci kritického myšlení do výuky je třífázový model učení. Třífázový model je pojetí procesu učení tak, aby vedlo k efektivnímu zpracování informací a naučení se novým znalostem pomocí přirozeného modelu učení, který je nejefektivnější. (Košťálová, Hausenblas 2001)

Fáze evokace

Jedná se o první fázi procesu učení. Žáci si vybavují informace, se kterými vstupují do procesu učení. Dále se nad tématem zamýšlejí a kladou si otázky. Proces vybavování neboli evokace je důležitý pro vyvolání vnitřní motivace, díky které se probudí zvědavost po dalších nebo upřesňujících informacích. Učí aktivní samostatně práci. Už v této fázi se žák učí. (Košťálová, Hausenblas 2001) Dalším úkolem fáze evokace je zaktivizování žáka k práci, vede jej samostatně přemýšlet a vyjadřovat své myšlenky. Žák si vytváří pomyslnou základnu, na které bude v dalším kroku připojovat nadstavbu. Pro tuto fázi jsou vhodné výukové metody jako: brainstorming, volné psaní, myšlenková mapa, pětilístek, kostka, klíčová slova, zpřeházené věty, vím – chci se dozvědět – dozvěděl jsem se. (Zormanová 2012, s. 115–116)

Fáze uvědomění si významu

Jedná se o druhou fázi procesu učení. Žáci zpracovávají nové informace, procházejí novou zkušeností. Dochází k propojení nových informací s informacemi, které si žáci vybavili ve fázi evokace. (Košťálová, Hausenblas 2001) V této fázi probíhá také fixace učiva. Podle Zormanové je cílem udržet pozornost a motivaci žáka, která byla předtím vyvolána. Dalším cílem je ověřování porozumění u žáků a postupné propojování nových informací s dosavadními. Pro tuto fázi jsou vhodné výukové metody jako: INSERT, podvojný deník, skládkové učení, VCHD, čtení s otázkami, učíme se navzájem, pracovní listy, řízené čtení a párové čtení. (Zormanová 2012, s. 116)

Fáze reflexe

Závěrečná fáze procesu učení, žák se zpětně dívá na problém a vybavuje si, co se naučil. Na základě zpracovaných informací vytváří svůj vlastní pohled na téma nebo problém. Důležité je nechat žáka, aby sám zformuloval, co se naučil. Jen tak si nejlépe uvědomí, co chápe, co je mu jasné, co ještě potřebuje prohloubit nebo objasnit. Reflexí si žák osvojuje postupy myšlení, jak se vyhledávat informace a dále je zpracovávat. Výukové metody pro tuto fázi: myšlenková mapa, pětilístek, kostka, volné psaní, brainstorming, INSERT, Vennův diagram. (Zormanová 2012, s. 116)

5.2. Metody kritického myšlení

Aby bylo kritické myšlení dětmi osvojeno, musí se trénovat. Slouží nám k tomu metody, které pomáhají a vedou k náhledu na situaci jiným způsobem a uplatňuje se v nich tak kritické myšlení. V následující podkapitole jsou vysvětleny pouze metody, které byly autorkou práce využívány v hodinách během praxe. Jedná se o brainstorming, myšlenkovou mapu, I.N.S.E.R.T, pětilístek, čtení s předvídáním a podvojný deník. Metod kritického myšlení je mnohem více, v případě zájmu odkazujeme na publikaci Zormanové *Výukové metody v pedagogice*.

Brainstoming

Výraz v překladu znamená *bouře mozků*. Jedná se o výukovou metodu, která vede k řešení problémů a rozvoji tvořivosti. Cílem je nastítnit co nejvíce návrhů řešení v krátké době. Na začátku hodiny vytyčíme problém, který bude řešen. (Zormanová 2012 s. 119) Důležitou roli hraje moderátor či moderátorka, jejímž úkolem je zaznamenávat nově vzniklé nápady. Hlídat dodržování pravidel a klást příhodné otázky, aby vznikaly nové nápady. V první fázi se vizualizuje problém. V druhé fázi probíhá objasnění pojmů a tvoření nápadů řešení, které jsou zatím kusé. Následuje rozpracování nápadů a jejich zápis, aby mohlo po pauze dojít k poslední hodnotící fázi. (dillingen.de, 2017)

Myšlenková mapa

Myšlenkovou mapu v učebním procesu zařazujeme buď na začátek hodiny ve fázi evokace, při které žáci přemýšlí o tématu ještě dříve, než je důkladně prostudováno. Nebo ji zařazujeme ve fázi reflexe, ve které dochází ke shrnutí znalostí starých i nových a jejich propojení pomocí aktivního zapojení žáků. (Zormanová 2012, s. 121) Myšlenková mapa je soubor evokací, které

v nás vyvolá dané téma. Může být napsána učitelkou na tabuli, nebo individuálně žáky na papír. V případě evokace pak získáme vstupní informace, které žáci o tématu ví nebo které je napadnou. V případě reflexe poté můžeme díky myšlenkové mapě získat zpětnou vazbu.

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

K použití metody je potřeba tabulka, do které žáci zapisují. Výchozím bodem je naučný text. Žáci části textu označují danými symboly. Symbolem **fajfka** si žák zaškrtně tu část textu, kterou znal. Symbolem plus přidanou hodnotu, tudíž informaci, která je mu známá. Symbolem otazník poté označí část, které nerozumí a je mu nejasná. Symbol mínus napíše k myšlenkám nebo informacím, se kterými nesouhlasí nebo jsou v rozporu.

Tato metoda pomáhá lépe vnímat text a porozumět mu, všimnout si detailů ale i vyvozovat závěry a důležité informace. Nejen tím, že žák text musí několikrát přečíst, ale díky značení symboly je nucen nad větami přemýšlet.

Pětilístek

Metodu pětilístku můžeme ve výuce zařadit do první fáze evokace, kdy slouží především k motivaci žáků. V druhém případě ji zařadíme do fáze reflexe, ve které probíhá shrnutí tématu.

Pětilístek má pět řádků, které mají být vyplněny jednoslovnými nebo stručnými výrazy. Žák se tak nad tématem zamýšlí z různých úhlů pohledu, důležité jsou jeho pocity.

V prvním řádku se zvolí téma. Označí se jednoslovným podstatným jménem. Druhý řádek je tvořen dvěma přídavnými jmény, která vychází ze zadaného tématu. Třetí řádek tvoří tři slovesa ukotvující děj tématu. Na čtvrtém řádku žák zaznamená větu o čtyřech slovech, která shrnují znalosti o tématu. Končíme pátým jednoslovným řádkem, který téma rekapituluje. (Zormanová 2012, s. 126)

Čtení s předvídáním

Předvídání je výukovou metodou, která vychází z představ žáka o daném tématu. Čtení s předvídáním začíná u učitele volbu dobrého úryvku z knihy. V nejlepším případě by měl mít děj spád a akci. Proces předvídání může začít i před čtením u názvu úryvku, kdy z něj žáci vyvozují možný obsah a děj.

Úryvek je rozčleněn na části. Žáci si přečtou první část a snaží se odhadnout, jak bude příběh pokračovat dále. Důležité je, že svoji odpověď odůvodní na základě svých zkušeností a také

informací v textu a vše zapíše do tabulky předpovědí. Následuje čtení další části úryvku do té doby, než se vyplní celá tabulka. Na konci dochází k vyhodnocení ve dvojicích nebo skupinách. Žáci diskutují, nakolik byl jejich odhad pravdivý a nakolik se zmýlili. (Zormanová 2012, s. 127)

Podvojný deník

Metoda podvojného deníku probíhá po přečtení textu. Tvoří jej přepůlený list papíru. Do první poloviny žák napíše úryvek/větu/slovo z textu, které ho zaujalo, oslovilo, nelíbí se mu, něco mu připomnělo. Do druhé poloviny tabulky svou volbu odůvodní. Tato metoda kritického myšlení slouží k propojení žakových prožitků a poznatků s tím, co právě čte. Metoda je proto vhodná pro fázi uvědomění si významu.

6. Výzkumy čtenářské gramotnosti

Kapitola začíná charakteristikou mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA, protože jsou pro naši práci zásadní. Vychází z nich praktická část práce, konkrétně test čtenářské gramotnosti. Kapitola charakterizuje pojmy PIRLS a PISA, popisuje časové intervaly a také věkové složení žáků. Kapitola také obsahuje rozbor jednotlivých výsledků. Charakteristikou výzkumů čtenářské gramotnosti je ukončena teoretická část práce.

Výzkum PIRLS

PIRLS (Progres in International Reading Literacy Study) provádí Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). V pravidelných pětiletých intervalech je testována čtenářská gramotnost žáků čtvrtých tříd základních škol (9-10 let). Čtvrtá třída představuje ve vývoji dítěte mezník, protože se mění jeho čtenářské aktivity. Čtení se stává prostředkem k dalšímu vzdělávání, protože je dostatečně zvládnuta jeho technika. (Potužníková 2011, s. 9)

S dostupnými technologiemi se děti čím dál více uchylují k vyhledávání informací na internetu. Mnohdy ještě před zahájením školní docházky. Na tento trend reaguje také IEA, která hledá možnosti, jak zařadit internetové texty do testování. Autorka práce zařadila internetový text do svého nestandardizovaného testu. Dalo by se tedy konstatovat, že si IEA uvědomuje důležitost internetu pro život žáka a v budoucnosti se zařazením internetových textů počítá. (Potužníková 2011, s. 9)

V testu PIRLS jsou sledovány tři aspekty čtenářské gramotnosti: účel čtení, postupy porozumění a čtenářské chování a postoje. (Kramplová 2011, s. 4)

Účel čtení - PIRLS rozlišuje dvě škály, které sledují různé záměry čtení. Je to čtení pro získání literární zkušenosti a čtení pro získání a používání informací. Čtením pro získání literární zkušenosti se rozumí čtení souvislých textů literárního charakteru, především vyprávění. Naopak čtení informativních textů je spojeno se čtením pro získání a používání informací, text nemusí být souvislého charakteru (obrázky, grafy, mapy).

Dalším aspektem jsou **postupy porozumění**, které PIRLS rozlišuje čtyři. Jsou to postupy, které žáci vykonávají při čtení textu, zjišťují se tedy testem. Jedná se o vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretaci a posuzování textu. Posledním aspektem je **čtenářské chování a postoje**, které se zjišťují pomocí dotazníku. (Kramplová 2011, s. 4)

Poslední šetření PIRLS proběhlo v České republice na jaře 2016, výsledky budou k dispozici v prosinci 2017, proto diplomová práce píše o výsledcích šetření z roku 2011. V celkových výsledcích se Česká republika oproti testování v roce 2001 výrazně zlepšila. Zlepšení činí 9 bodů, což se dá považovat za statisticky významný rozdíl. Celkový výsledek byl 545 bodů, který se pohybuje nad průměrem škály PIRLS, jenž činí 500 bodů. Lepší než Česká republika bylo 13 zemí, mezi nimi například Kanada, Anglie nebo Rusko. Na prvním místě se umístil Hongkong. Výsledky byly dále zhodnoceny ve dvou škálách podle účelu čtení – získání informací nebo literární zkušenosti. ČR dosáhla srovnatelného hodnocení v obou dvou účelech. Náhled na výsledky podle postupů porozumění zohledňovala další dílčí škála. V ČR žáci dosáhli lepších výsledků ve vyhledávání informací a vyvozování přímých závěrů. Hůře v české i celosvětové úspěšnosti dopadl aspekt interpretace a posuzování textu. (Kramplová 2011, s. 6–19)

Výzkum PISA

PISA (Programm for international Student Assessment) je mezinárodní šetření patnáctiletých žáků, které je vykonáváno pod záštitou Organizace pro hospodářskou spolupráci. PISA zkoumá matematickou, čtenářskou a přírodovědnou gramotnost. Vždy v časovém intervalu tří let je testování zaměřeno na danou ze tří oblastí. Cílem výzkumu je zjistit, „*zda si žáci na konci povinné školní docházky osvojili vědomosti, dovednosti a postoje, které jsou nezbytné pro úspěšné uplatnění v životě.*“ Do testování čtenářské gramotnosti se Česká republika zapojila v letech 2000 a 2009. Úroveň gramotnosti se zjišťuje písemným testem. Žáci vyplňují dotazník, který zjišťuje rodinné zázemí, prostředí, ve kterém žijí, nebo se ptá na jejich názory a postoje. (Starý et al. 2009, s. 5) Další měření čtenářské gramotnosti se plánuje na rok 2018.

Princip vytváření testových úloh musí splňovat dva úkoly. V první řadě jsou voleny texty autentické, se kterými se žáci mohou setkat v praktickém životě. Texty jsou různorodé a mohou být dalším podnětem ke čtení. Žáci se v životě setkávají s mnoha typy textů, proto jsou ve výzkumu zohledněny. Rozlišujeme **souvislé a nesouvislé texty**. 62 % úkolů v testu se vztahuje k textům souvislým. Zbytek otázek pracuje s texty nesouvislými, které mohou být tvořeny obrázky, tabulkami, formuláři, grafy nebo schémata. Cílem je předvést nové podání informací v jiných strukturách, nejde o obsahový aspekt. (Göppert 2009, s. 25)

V testu se objevují dva typy otázek – s výběrem odpovědí nebo otevřené. Své místo v testování PISA zaujímají také otevřené otázky. Otevřené otázky chtějí po žákovi nejen

porozumění textům, ale také formulaci odpovědí. Problémem u těchto otázek je tedy písemné vyjádření, které může být pro některé žáky problémem. I když samotnému textu rozumí, neumí se dobře vyjádřit, a proto mohou mít špatné výsledky. U otázek s výběrem odpovědí tento problém nenastává. (Göppert 2009, s. 25)

Při porozumění musí čtenář vnímat text jako celek, to znamená obecně mu porozumět, což je první z postupů, na základě kterého byly sestaveny úlohy v oblasti čtenářské gramotnosti. Mezi další aspekty, které se posuzují, patří získávání informací, interpretace textu a také posouzení obsahu a formy textu. V teoretickém modelu se předpokládá, že se jedná o kompetence, které mezi sebou mají souvislost. (Göppert 2009, s. 26-30) Následně jsou tyto tři dovednosti více přiblíženy. Nezaměřují se na obsah textu, ale na typ činnosti, který se s textem bude provádět.

- **získávání informací** – úkolem je získat informaci, která je obsažena v textu, tabulce nebo grafu. Souvisí s životem, protože každý si bude potřebovat vyhledat informaci o emailu, telefonním čísle nebo odjezdu vlaku. (Kramplová 2002, s. 10) Hejsek píše o způsobech podání informace: „*Informace může být obsažena v jedné nebo více větách, někdy také odstavcích. Úkolem čtenáře je dle kritérií daných v otázce vyhledat v textu explicitně (příp. synonymně) vyjádřené informace, které porovná a využije k dosažení požadované informace.*“ (Hejsek 2015, s. 63)
- **vytvoření interpretace** – „*Vytvoření interpretace od čtenářů vyžaduje zobecnění jejich počátečních dojmů a zpracování informací logickým způsobem tak, aby tomu, co přečetli, porozuměli.*“ (Kramplová 2002, s. 10) Žák by měl zkonstruovat význam textu a také vyvodit jeho závěry. Děje se tak pomocí porovnávání informací, hledání souvislostí mezi nimi. Text má být vnímán jako celek nebo i v širší perspektivě. Během čtení jsou vyvozovány informace, které nejsou doslova obsaženy v textu a souvisí se zkušeností čtenáře. (Hejsek 2015, s. 63)
- **posouzení obsahu a formy textu** - žák musí spojit obsah textu s vlastními zkušenostmi a věděním, měl by rozpoznat hlavní myšlenky a text kriticky zhodnotit. Pokud žáci mají posoudit obsah textu, musí si spojit informace v textu obsažené s informacemi z jiných zdrojů. V praxi to znamená, že žák porozumí významu a záměru textu. Umí si své stanovisko odůvodnit na základě vlastních vědomostí a zkušeností. U posouzení obsahu a formy textu „*aspekt vyžaduje kritické posouzení formálních znaků textu a jeho objektivní zhodnocení.*“ (Hejsek 2015, s. 64) Roli zde hrají vědomosti o struktuře textu,

zařazení do žánru, všimnutí si vyjadřovacích prostředků autora. Na konci proběhne reflexe a zhodnocení textu.

Poslední šetření čtenářské gramotnosti PISA proběhlo v roce 2009. Česká republika se v celkovém hodnocení umístila na 27. místě z 34 zemí OECD s celkovým počtem 478 bodů, které jsou na škále hodnoceny jako podprůměrný výsledek. Nejlepší hodnocení získala Korejská republika, následovalo Finsko. ČR se umístila lépe než například Polsko nebo Maďarsko, naopak horšího výsledku než ČR dosáhlo Rakousko nebo Slovensko. Výsledky ukázaly, že lepších výsledků dosahovaly dívky oproti chlapcům.

Pokud porovnáme výsledky z let 2000 a 2009, průměrný výsledek všech zemí zůstal nezměněný. Země jako Maďarsko, Polsko nebo Německo se zlepšily. Nutno podotknout, že se ČR řadí mezi země, které se zhoršily. Jedná se o celkem významný rozdíl 13 bodů. Ke zhoršení došlo také například v Rakousku nebo Švédsku. (Palečková, Tomášek, Basl 2010, s. 15–17)

Díky dílčím škálám můžeme nahlédnout na výsledky podle tří aspektů čtenářské gramotnosti popsaných výše (získávání informací, zpracovávání informací, zhodnocení textu). Opět porovnáme výsledky z let 2000 a 2009. Žáci ČR se umístili nízko v dovednosti zhodnocení textu, v dalších dvou aspektech byly výsledky totožné. Žáci dosáhli lepších hodnocení při práci se souvislými texty, při srovnání testu z roku 2000 se situace změnila, protože v něm žáci byli lepší v nesouvislých textech. (Palečková, Tomášek, Basl 2010, s. 19–20)

Zjistili jsme, že texty čtenářské gramotnosti není lehké sestavit, protože musí splňovat plno kritérií. Tato kritéria, která jsou výše popsána, se autorka práce snažila zařadit do svého nestandardizovaného textu, který je popsán v kapitole č. 10 v praktické části. Pokud bychom měli zhodnotit výsledky čtenářské gramotnosti PISA, Česká Republika se pohybuje pod průměrem. Další výzkum proběhne v roce 2018 a snad přinese lepší výsledky, protože čtenářská gramotnost je čím dál více probíraný pojem nejen ve školách, ale také v široké veřejnosti.

Praktická část

7. Charakteristika školy

První kapitola praktické části se věnuje popisu základních dat týkajících se školy, na které autorka této práce vykonávala druhou souvislou pedagogickou praxi a současně také výzkum. Kapitola popisuje polohu školy a její kapacitu. Dále se věnuje pedagogickým pracovníkům, kteří ve škole působí a také vybavenosti školy z hlediska audiovizuální techniky. V posledním odstavci je popisována školní knihovna, její klady, zápory a možnosti rozšíření.

Zřizovatelem ZŠ a MŠ Šanov je Obecní úřad Šanov. Škola v Šanově je navštěvována žáky bydlícími v obci Šanov, ale také žáky ze sousední obce Hrabětice. Můžeme tedy říci, že má určitý demografický význam. Obě obce čítají dohromady asi 3 000 obyvatel. ZŠ Šanov je zaměřena lokálně. Filozofie školy je následující. Soustředí se především na své přírodní okolí a jeho využití ve výuce. Cílem je, aby žáci poznaly, že i v blízkém okolí mohou najít sportovní i jiné vyžití a mají plno možností, jak trávit svůj volný čas.

Školu navštěvuje 141 žáků, kteří jsou rozděleni do devíti tříd 1. a 2. stupně. Celkem ve škole společně s mateřskou školou působí patnáct pedagogických pracovníků, zbytek tvoří nepedagogický personál. Škola zahrnuje 1. i 2. stupeň, dohromady tedy devět třídních učitelů. Součástí je i Mateřská škola Šanov, která ovšem sídlí v jiné budově.

Všichni učitelé mají vysokoškolské vzdělání, které je ukončené titulem magistr. Součástí pedagogického sboru jsou také dvě vychovatelky a asistentka pedagoga. Pedagogičtí pracovníci se slučují do tzv. předmětových komisí, ve kterých pracují na didaktických osnovách pro jednotlivé vyučované předměty (Metodické sdružení, Společenskovědní komise nebo Přírodovědná komise).

Zaměříme-li se na vybavenost audiovizuální technikou, ve všech třídách na druhém stupni jsou nainstalovány tabule s dataprojektorem. Škola disponuje vlastní přenosnou elektronickou tabulí, která je všem učitelům k užití, nicméně její možnosti zapojení do výuky nejsou učiteli plně doceněny a není ve velké míře využívána.

Ve škole se nachází školní knihovna, která byla nedávno vybavena asi třiceti novými publikacemi pro děti a mládež, ale její kapacita není podle autorky práce dostatečně zaplněna. Možnosti knihovny nejsou žáky plně využívány. Důvodem může být špatné vybavení knihovny a také její vzhled. Jedná se o místnost, která vypadá jako třída, je vybavena lavicemi a součástí

je i dataprojektor. Nenachází se zde však odpočinková zóna, která by byla určena ke čtení. Atraktivitě knihovny chybí více novějších titulů a jejich propagace ve třídách. Podle Homolové hraje knihovna společně s doporučenou četbou významnou roli v rozvoji dětského čtenářství. (Prázová et.al 2014, s. 29 - 30) Ve zkoumané třídě žáci nedostávají od vyučující českého jazyka seznam povinné literatury nebo doporučené četby. Úkolem je jednou za půl roku odevzdat čtenářský deník s minimálně pěti přečtenými knihami a jejich zápisem. Autor i žánr knih jsou zcela volitelné. Basl v článku *Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti a výsledky žáků v ČR* zdůrazňuje důležitost školních knihoven, které úzce souvisí se čtenářskou gramotností. V rámci výzkumu PIRLS 2001 bylo zjištěno, že má knihovnu v České republice k dispozici 90 % žáků, nebyly ovšem dostatečně využívány. V porovnání s jinými zeměmi byly knihovny lépe vybaveny a více navštěvovány. Dalším úskalím je málo čtenářských koutků (třídních knihoven), relaxačních zón s knihami, které se nachází ve třídách. (Basl, 2008)

8. Charakteristika zkoumané třídy

Kapitola uvádí důvody, proč byla k výzkumné sondě vybrána šestá třída ZŠ, dále v ní autorka práce popisuje atmosféru ve třídě během jejího vyučování, jak probíhala práce s žáky a jakým způsobem probíhaly přípravy na hodiny českého jazyka.

Pro výzkumnou sondu byla vybrána šestá třída, kterou navštěvuje 24 žáků z toho 11 chlapců a 13 dívek. Prospěch třídy je průměrný. Podle vyučující českého jazyka se dá přičítat přechodu na druhý stupeň základní školy, na kterém se po žákovi předpokládá vyšší výkon. Musí se naučit, vysvětlit, vyhledat, porozumět. Podle vyučující jsou žáci na prvním stupni vedeni spíše k jakékoli aktivitě v hodině, než k výkonům. Jedním z důvodů výběru šesté třídy jsou větší nároky, které jsou kladeny na žáky 2. stupně ZŠ. Žáci se učí samostatnosti, vyhledávat zdroje a práci s textem. V šesté třídě také dochází ke slučování žáků ze ZŠ Hrabětice s žáky ZŠ Šanov. Od září jde tedy o nový třídní kolektiv, žáci si na sebe musí zvyknout a vytvořit mezi sebou vztahy. Musí se tak vypořádat s novými spolužáky a pro některé je překážkou pro vytvoření vazeb nové prostředí.

Dalším důvodem výběru byla neznalost metod kritického myšlení. Podle vyučující českého jazyka nebyli dosud žáci seznámeni s metodami kritického myšlení. Učitelka s nimi pracuje na tomto základě, pracují s texty v učebnicích a čítankách, ale nebylo vysloveně řečeno, že se jedná o konkrétní metody.

Ve třídě se ve výuce českého jazyka používá učebnice Český jazyk pro 6. ročník od nakladatelství Fraus. Cílem této práce nebylo hodnotit učebnice z hlediska využití metod kritického myšlení, protože chyběl dostatečný čas. Autorka práce se proto spokojila s vlastními materiály, ve kterých žáci pracovali s různými texty a s různými metodami kritického myšlení a učili se zpracované informace dále využívat.

Atmosféra ve třídě byla kolísající. Na začátku měli žáci respekt, autorka práce takové chování přičítá neznalosti nebo obavám z nové vyučující. Na konci praxe byli žáci roztržitější více se odvažovali. Na druhou stranu byla třída velice aktivní a vždy spolupracovala.

V přípravě na výuku českého jazyka byl kladen důraz na větší aktivitu a zapojení žáků. Kromě pracovních listů, ve kterých bylo procvičováno čtení s porozuměním prostřednictvím metod kritického myšlení, byla využívána i přenosná interaktivní tabule, která byla dalším zpestřením výuky. Učebnice byla používána částečně, ve většině případů nevyhovovala

procvičování. Mnohem více byl autorkou práce využíván dataprojektor, ať už k pouštění videí s ukázkami nebo prezentací.

Třidu navštěvují také dvě integrované žákyně, jedná se o sestry, které mají diagnostikovanou lehkou formu autismu. V některých případech bylo velice obtížné zapojit je do diskuse nebo spolupráce s ostatními. Určené hodiny v týdnu jim pomáhala asistentka pedagoga, nebyla s nimi ovšem celý den. V ústních vyjádřeních na ně byl brán zřetel, úkoly nebo pracovní listy jim nebyly zjednodušovány. Probíranou látku zvládaly dobře, ovšem problém nastal v postojové a emocionální složce vyjadřování. Integrované žákyně byly ochotné test vyplnit a neměly problém s úkoly. Naopak tomu bylo u pracovních listů, protože některé byly zaměřeny na vyjádření pocitů nebo názorů.

Ve třídě se autorka práce cítila dobře, téměř vždy se jí podařilo nastolit pracovní atmosféru. Třída spolupracovala při všech realizovaných aktivitách. Až na výjimky si autorka práce myslí, že třídu zaujala novými aktivitami a hrami, které se snažila často zařazovat do výuky. S volbou správných aktivit také souvisí zohlednění věku žáků a jejich zájmů. Tyto aspekty popisuje další kapitola.

8.1. Psychosociální vývoj žáků z hlediska vývojové psychologie

Následující kapitola se věnuje vývoji žáků z hlediska vývojové psychologie. Popisuje jak fyzické tak psychické změny, které probíhají v období prepuberty. Věnuje se vlivům, které žáky ve věku 11 až 12let nejvíce ovlivňují.

„Psychosociální vývoj zahrnuje proměny osobnostních a sociálních charakteristik, rolí, mezilidských vztahů či převažujících způsobů chování. Je ve značné míře ovlivněn vnějšími faktory, především sociokulturním, bývá označován jako proces socializace.“ (Vágnerová 2012, s. 11)

Šestou třídu navštěvují žáci mezi 11 až 12 lety. Z hlediska vývojové psychologie je toto období označováno jako období prepuberty. Začíná přechod od dětského života k dospělému. V prepubertě dochází ke změnám tělesným, ale také psychickým a sociálním. I když všechny změny probíhají souběžně a jsou na sobě závislé, u všech jedinců neprobíhají ve stejný čas. Zpravidla u dívek dochází k pubertálnímu vývoji dříve než u chlapců. Proto je velice těžké toto období vymezit věkově. (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 142–143) I u stejného pohlaví je nástup prepuberty velice individuální. Dospívání z hlediska věku je proměnlivou věcí.

V posledním století dochází ke zrychlení vývoje růstu dětí. Musíme se vypořádat se sekundární akcelerací. Fyzické změny a pohlavní dospívání nastupují dříve, vše souvisí se: *„změnou výživy, se snížením výskytu tradičních dětských nemocí, s míšením různých ras a národností a s celkovou změnou životního stylu.“* (Plevová, 2006, s. 35)

V somatickém vývoji jsou charakteristické tělesné změny, protože *„dochází k diskrepanci mezi somatickým a psychickým vývojem v tom smyslu, že somatický vývoj předstihuje vývoj fyzický.“* (Plevová 2006, s. 36) Rozdílné zrychlení vývoje s sebou nese výkyvy v chování, které jsou pro pubertu typické. To znamená, že dítě v tomto věku hledá vztah k vrstevníkům, rodičům i autoritám. Výrazná je individualita. Psychické dospívání ale nedohání to tělesné. (Lepilová 2014, s. 55)

Vágnerová věk 11 – 12let zařazuje do středního školního věku, který trvá od 9 a je završen 12 lety. V tomto období dítě přichází na druhý stupeň základní školy a začíná dospívat. *„Jde o období relativního klidu a pohody, které mohou narušovat sociální tlaky vycházející ze školy, z rodiny či z vrstevnické skupiny. Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a začínají se vytvářet předpoklady pro budoucí proměnu, která zatím probíhá jenom na psychické úrovni.“* (Vágnerová 2012, s. 255)

Lepilová píše: *„Děti dnes mají nejednou i svůj vlastní počítač a z internetu informace a podněty někdy až zbytečně předčasné. Než je zvládnou, už je rychle zapomínají, protože se objevují nové reklamy, kde na ně útočí firmy jako na své současné klienty v hračkářství a na budoucí spotřebitele supermarketů. Čím jsou děti starší, tím více se povrchně posuzují podle stylu oblečení, jehož móda se velmi rychle mění.“* (Lepilová 2014, s. 45) Ve zkoumané třídě autorka vyzorovala, že se žáci 6. ročníku zaměřují na věci, které Lepilová popisuje. Prioritou byla pro většinu žáků elektronika. Kdo vlastní jaký typ mobilního telefonu, v dalším případě poslech moderní hudby a v neposlední řadě oblékání. Chlapci se při konverzaci předháněli, kdo hraje dražší a modernější hru na počítači. Dívky se zaměřovaly právě na hudbu nebo oblečení. Žáci tohoto věku jsou opravdu velmi snadným terčem reklam v televizi, ale hlavně podprahové reklamy, která je dnes přítomna v mnoha podobách na internetu, který je jimi nadměrně používán. Autorka práce také zjistila, že na žáky mají velice velký vliv youtubeři, jejich videa a vystupování. Z tohoto důvodu jim byl věnován celý projekt, který je dále popsán v kapitole 10.1.

9. Metodologie výzkumné sondy

Následující kapitola vysvětluje pojem pedagogický výzkum, dále stanovuje cíl výzkumné sondy a popisuje její průběh a realizaci. Stanovuje si výzkumné otázky, které budou dále rozebírány v tabulkách a grafech. Poslední kapitola shrnuje výsledky a odpovídá na výzkumné otázky.

Výzkumný problém a cíl výzkumu

Samotný výzkum začal vytyčením výzkumného problému, který byl stanoven po nastudování materiálů o tématu a po zpracování teoretické části práce. Výzkumný problém má dát výzkumu specifické zaměření. Gavora varuje před nedostatky při jeho formulování. Při stanovení by měl být brán zřetel na šířku problému. Problém by neměl zohledňovat příliš široké téma, na druhou stranu se dá vždy zúžit. Nestanovuje se téma, nýbrž konkrétní smysluplný problém, který nese hodnotu. Naopak s ohledem na zúžení problému nesmí být příliš triviální. (Gavora 2010, s. 54–55)

Cílem výzkumu je pomocí testu čtenářské gramotnosti zjistit, zda se žáci vybrané šesté třídy základní školy zlepši nebo naopak zhorší ve čtení s porozuměním. Výzkumný vzorek čítal 24 žáků, z toho 11 chlapců a 13 dívek a byli sledováni v měsíčním cyklu.

Kvantitativní metoda

Pro výzkum byla použita kvantitativní metoda. Kvantitativní pedagogický výzkum vychází z pozitivizmu. Podle Gavory je jeho cílem vysvětlení jevů a ověřování teorií – pracuje tedy s čísly, která jsou různým způsobem v mnoha kombinacích zpracovávána. Díky přesným a prokazatelným údajům je možné zobecňovat. Kvantitativní výzkum hledá a vysvětluje příčiny nebo změny jevů. Zkoumaná skupina je u kvantitativního výzkumu zvolena vždy jako „*reprezentant jisté populace*“. V našem případě se jedná o žáky šesté třídy, nemůžeme zobecňovat, protože se jedná o málo početný vzorek respondentů. V kvantitativním výzkumu se ověřují hypotézy, které vychází z pedagogických teorií. V tomto případě byly stanoveny výzkumné otázky. (Gavora 2010, s. 36–38)

Průběh a realizace výzkumu

Práce analyzuje data sesbíraná autorkou práce během souvislé pedagogické praxe na ZŠ Šanov, která probíhala během září a října 2016.

Během jednoho měsíce výuky bylo s žáky procvičováno čtení s porozuměním pomocí metod kritického myšlení. Práce s žáky probíhala v rámci hodin českého jazyka a literatury.

Součástí výuky bylo zařazení metod kritického myšlení ať už pomocí pracovních listů, ve kterých žáci pracovali hlavně s texty, nebo dalších aktivit probíhajících v hodinách – jednalo se o využití interaktivní tabule ve výuce, vzájemnou spolupráci žáků ve skupinách například při použití metody skládkového učení.

Na začátku praxe žáci vyplnili vstupní test, na konci praxe poté test výstupní. Vstupní a výstupní testy byly totožné. Cíl práce předpokládá, že úroveň výsledků výstupního testu se zvýší oproti výsledkům vstupního testu. Předpokladem pro zlepšení žáků byla jejich neznalost metod kritického myšlení. Žáci metody nejen neznali, ale v hodinách českého jazyka nebyli zvyklí na spolupráci ve skupině. Tudíž by měl být už po měsíci viditelný efekt jejich vývoje nejen v komunikačních kompetencích, ale i při práci s textem.

Výzkumné otázky

Porovnáním vstupního a výstupního testu bude odpovězeno na následující výzkumné otázky. Při stanovování výzkumných otázek vycházíme z cíle výzkumu.

Mezi závisle proměnné patří zlepšení nebo zhoršení čtenářské gramotnosti. Za nezávisle proměnné byl zvolen výsledek testu čtenářské gramotnosti, který byl předkládán žákům na začátku a poté na konci praxe, a pohlaví.

1. *Do jaké míry má vliv aplikace metod kritického myšlení na zlepšení čtenářské gramotnosti?*
2. *Do jaké míry ovlivňuje pohlaví žáků výsledky vstupního a výstupního testu?*
3. *Jak ovlivňují jednotlivé aspekty čtenářské gramotnosti výsledky testů?*
4. *Jak ovlivňují otevřené a uzavřené otázky výsledky testů?*

10. Didaktický test

Kapitola popisuje, jakým způsobem byl autorkou práce vytvořen didaktický test a z jakých zdrojů bylo čerpáno. Dále se zaměřuje na mezipředmětovou integraci a její využití při práci s texty, které byly obsažené v testu čtenářské gramotnosti.

Jedná se o test nestandardizovaný. Test byl sestavován primárně pro žáky 6. ročníku. Výzkum probíhal ve škole, kde byla vykonávána praxe. Škola poskytla autorce práce dostatečný prostor ve výuce jak pro testování, tak pro realizaci hodin českého jazyka, ve kterých probíhala výuka se zaměřením na metody kritického myšlení.

Vypracování testu předcházelo studium dostupných materiálů a již vytvořených testů. Test byl koncipován podle Lukáše Hejska, který se zabýval čtenářskou gramotností v olomouckém kraji. Konkrétně se jedná o jeho dizertační práci s názvem *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Součástí jeho šetření byl test čtenářské gramotnosti, který vycházel z mezinárodních testů gramotnosti PISA. Dále test vycházel z knihy *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti PISA 2009* od autora Karla Starého a kol.

Test obsahoval čtyři typy textů, které měly žáky zaujmout tématem nebo se s nimi žáci mohli setkat ve svém bezprostředním okolí. Při sestavování autorka práce vycházela z autentických textů. Čerpala zejména z internetu, ale také z encyklopedií nebo již výše zmíněných publikací. Dalším důležitým bodem při sestavování testu byly různé druhy a typy otázek, kterým se podrobněji věnuje další kapitola.

10.1. Mezipředmětová integrace

Samotný pojem integrace se netýká jen oblasti školství, ale zasahuje do mnoha dalších disciplín. Je chápán různým způsobem a má rozdílný význam. V našem případě se budeme zabývat integrací v rámci školního prostředí. Integrace je definována mnoha způsoby. Definice podle Dvořákové: „*Integrace je záměrné vytváření vzájemných vztahů mezi jednotlivými osvojovanými poznatky a vědomé vytváření mezipředmětových vztahů, při řešení problémů využívání poznatků z různých učebních předmětů a z vlastní zkušenosti, vytváření myšlenkových struktur v rámci vzdělávání jako celku.*“ (Rakoušková 2008, s. 16)

Rozlišujeme integrovanou výuku, integrovanou školu, integrované vzdělávání a integrované kurikulum. **Integrovaná škola** propojuje stupně a typy školního vzdělání. Jde například o spojení mateřské a základní školy. Dochází tak k plynulejšímu přechodu.

Integrované vzdělávání chápeme jako způsob zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do běžných škol. **Integrované kurikulum** souvisí se vzdělávacím programem, který je založen na integrované výuce. (Průcha, Walterová, Mareš. 2009, s. 107)

Pedagogický slovník definuje **integrovanou výuku**: „*Výuka realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických činností s praktickými.*“ Formami integrované výuky jsou **integrované předměty**. Dále je to zařazování **témat** či částí, které jsou součástí více předmětů. Také **projekty**, do kterých se zapojuje celá třída a probírá se jeden tematický celek z různých hledisek, cílem je propojit praktické s teoretickým. Nebo jsou to **integrované dny**, kdy celá škola realizuje jedno společné téma. (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 107)

Integrace podle Rakoušové probíhá na třech úrovních. Jednak na úrovni psychologické, jejímž cílem je žák. Poté na obsahové úrovni, to znamená na základě vzdělávacích oblastí základního vzdělávání. Poslední úroveň je vyučující, jehož úkolem je téma ukotvit didakticky. Když vše shrneme, vyučování je bráno jako neoddělitelný a komplexní proces, ve kterém hraje roli osobnost žáka společně s osobností vyučujícího a obsahem vzdělávání. (Rakoušová 2008, s. 7–10)

Rakoušová dále rozlišuje horizontální a vertikální integraci. Horizontální integrace propojuje informace a poznatky žáků získané ve škole. Integrace probíhá mezi vyučovanými předměty. Naopak vertikální integrace se snaží zohlednit i prostředí, ve kterém žák vyrůstá. Proto propojuje poznatky a dovednosti získané v životních situacích s poznatky získanými ve škole. (Rakoušová 2008, s. 12)

Vyučovaný obsah můžeme integrovat pomocí konsolidování učiva, koncentrování učiva nebo koordinací učiva.

- **Konsolidování učiva** znamená „*sjednocení a ustálení obsahu různých učebních předmětů v samostatný učební předmět*“ Souvisí se snížením počtu předmětů, dochází ke spojování vyučovacích hodin (spojení chemie a fyziky, dějepisu a občanské nauky). Jedná se o **vnější integraci**, při které je dodržování spojení předmětů ze stejných kognitivních oblastí. Každý předmět řeší problematiku z jiného úhlu pohledu, jednotlivé obory stojí samostatně. (Podroužek 2002, s. 11)
- **Koncentrováním učiva** je vytvořen nový učební předmět, který dokáže zahrnout více oborů a podívat se na téma z různých hledisek. Jde o **vnitřní integraci**, protože je tematika daná tak, aby docházelo k jednotnému náhledu na problém a jeho řešení

z několika vědních oborů současně. Nedochází k problému, které učební předměty spojit, ale „co a jak vybrat z obsahu tradičních učebních předmětů a stanovit rozsah, strukturu a pojetí nového syntetického (integrovaného) učební předmětu tak, aby se jednotlivé jeho složky vzájemně prolínaly, zasahovaly do druhých a vytvořily dohromady celistvý, komplexní obraz daného problému.“ (Podroužek 2002, s. 12)

- **Koordinace učiva** - spolupráce dvou předmětů, která probíhá aplikací obsahu nebo formy jednoho do druhého. „Při koordinování by nemělo být porušováno pojetí obsahu jednoho učební předmětu druhým a měl by být ujednocen společný význam pojmů.“ (Podroužek 2002, s. 12) Význam koordinace je ve využití mezipředmětových vztahů, které učivo aktualizují a poskytují nová témata a náměty k práci, lze ji proto využít ve všech předmětech.

Pro aplikaci integrované výuky je potřeba radikálně změnit přístup ke standardům, cílům, funkcím i obsahům předmětů i kompetencím. Předpoklad Podroužka: „Nově vytvořené učební předměty by měly být založeny na integrovaném kurikulu, ve kterém bude propojen obsah několika vědních oblastí, ze kterých didaktickou transformací vznikne komplexní školní učivo, v němž bude významným prvkem zejména dodržování přirozených souvislostí s životem žáků a respektování jejich věkových zvláštností.“ (Podroužek 2002, s. 13)

V následujících odstavcích se budeme zabývat jednotlivými texty, které byly součástí testu čtenářské gramotnosti, a ukážeme na nich přesah do dalších vyučovaných předmětů. K integraci učiva budeme používat hlavně koordinaci, protože se zabývá mezipředmětovými vztahy, které jsou v kapitole nastíněny. Dále zdůvodňujeme zařazení jednotlivých textů do testu čtenářské gramotnosti.

První text byl věnován zámku Lednice. Jednalo se o souvislý text, který byl převzat z internetových stránek stejnojmenného zámku. Pro zařazení textu dala podnět publikace *Úlohy pro měření čtenářské gramotnosti*, ve které je text podobný, věnovaný zámku Karlštejn. Zámek se nachází v okolí a žáci jej byli na výletě navštívit, proto bylo příhodné využít informace o něm v testu.

Část textu *Lednice* je rozdělena na čtyři části, přesně podle prohlídkových okruhů. Text obsahuje také tabulku, ve které jsou zobrazeny ceny za jednotlivé prohlídkové okruhy i jejich kombinace. Ke správnému vyplnění otázek bylo potřeba text pozorně přečíst, ale otázky vycházely také z tabulky, kterou měli žáci analyzovat a vyčíst z ní informace týkající se

vstupného. Text se hodil k pokládání otevřených otázek. Autorka práce přiznává, že čtvrtá otázka byla položena příliš široce. Klíčem k odpovědi bylo přečtení celé tabulky. Většina žáků se na tuto otázku dotazovala a nevěděla, kde najít odpověď.

Text by se dal dále využít v rámci výuky dějepisu, mohli bychom pracovat s pojmy, které jsou v textu obsažené (salonek, rytíř), například je vlastními slovy charakterizovat. Další variantou je využití tématu v zeměpise, můžeme najít na mapě dané místo a naplánovat cestu, případně na internetu vyhledat cenu jízdného a vstupenek.

Druhým textem byla bajka. Podobný typ textu ve svém testu použil Lukáš Hejsek v publikaci *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. U bajky se dá dobře posuzovat jeden z aspektů čtenářské gramotnosti, a to posouzení obsahu a formy textu, proto byly tomuto aspektu věnovány dvě otázky. Bajka by mohla být dále rozpracována v hodině českého jazyka. Přesahuje také do německého jazyka, při probírání by se dalo zmínit stupňování adjektiv či přirovnání. Občanská výchova nebo etická výchova by mohla pomocí bajky ukázat, jak se chamtivost nevyplácí. Žáci by o nastolené otázce mohli diskutovat, případně napsat své názory.

Třetím textem byl opět text souvislý, jednalo se o populárně-naučný text, který byl převzat částečně z internetové encyklopedie, částečně z encyklopedie tištěné. U textu byla zvolena tematika zvířat. K textu se vztahovalo nejvíce otázek, celkem pět. Velká část otázek byla zaměřena na vyhledávání informací. Jedna otázka se také vztahovala na mezititulek k textu. Otevřená otázka byla z větší části zodpovězena. Text má přesah do přírodopisu. Důležitou klíčovou kompetencí je u naučného textu kompetence k učení, díky které si žáci mohou uvědomit, že text obsahuje určité důležité informace. Z průřezových témat zařadíme text do environmentální výchovy. Text má přesah do fyziky, ve které by mohly být využity údaje o rychlosti geparda.

K zařazení posledního textu inspirovala kniha *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti PISA 2009*, ve které se objevovala úloha obsahující obrázek kamery s průvodním textem, ke kterému se vztahovaly otázky. Testová úloha obsahovala obrázek mobilního telefonu, který byl klíčový k zodpovězení jednotlivých otázek, protože byl navázán na nesouvislý text. K textu byly zařazeny tři otázky. Žáci měli nejdříve pomocí obrázku vyvodit názvy jednotlivých funkcí mobilu, v další otázce rozpoznat, které funkce nepoužijí při telefonování. Poslední otázka se ptala na formu. Text jde zařadit do mediální výchovy a otázkou by bylo, jak velký

psychologický dopad má vliv masmédií. Další využití by bylo v environmentální výchově a zamyšlení nad klady a zápory elektroniky s ohledem na životní prostředí. Text může mít přesah do výtvarné výchovy, ve které by žáci vytvářeli propagační leták na prodej mobilního telefonu.

10.2. Popis otázek vlastního testu

Následující kapitola rozebírá jednotlivé otázky, které byly součástí nestandardizovaného testu vytvořeného autorkou této práce. Dále se věnuje typům a druhům otázek.

Test obsahoval 4 texty, kterým náleželo dohromady 15 otázek. Prostřednictvím odpovědí na otázky byla zjišťována míra čtení s porozuměním v dané třídě. Test byl složen ze tří typů otázek podle obtížnosti, které zohledňovaly tři aspekty čtenářské gramotnosti podle mezinárodního výzkumu PISA. První typ otázek se zaměřoval na vyhledávání informací, druhý typ na vytváření interpretací a třetí typ na posouzení obsahu a formy textu.

Jednotlivé úlohy se zaměřovaly právě na tři aspekty čtenářské gramotnosti. Protože je otázek celkem 15, každému ze tří aspektů bylo přiřazeno vždy 5 otázek. Musíme konstatovat, že v některých případech bylo velice těžké otázky přiřadit k jednotlivým aspektům. U některých otázek žáci měli vyhledat informace a dále je zpracovat, tyto otázky byly vyhodnoceny jako aspekt vyvozování závěrů. Otázky číslo 1, 2, 9, 10, a 14 byly zaměřeny na vyhledávání informací. Otázky číslo 3, 7, 8, 12 a 15 byly zaměřeny na vytváření interpretace/vyvozování závěrů a otázky 4, 5, 6, 11 a 13 byly zaměřeny na posouzení obsahu a formy textu.

Chráška klasifikuje testové úkoly na otevřené a uzavřené. U otevřených odpovědí je vyžadováno vytvoření odpovědi a dále je dělí na úlohy s tvořenou odpovědí a s volnou odpovědí. U uzavřených úloh rozlišuje otázky s nabízenou odpovědí nebo nucenou volbou odpovědí. (Chráška 2016, s. 182)

Otevřené široké úlohy se používají při ověřování většího tematického celku. Mají širší rozsah, který je stanoven velikostí volného místa pod otázkou (zpravidla půl strana a více). U otevřených širokých úloh je na místě více rozvést otázku nebo ji rozdělit do jednotlivých kroků. V průběhu praxe byla autorkou práce použita pouze jedna otevřená široká úloha, která ověřovala znalost žáků českých pohádek. Byl to pracovní list, do kterého měli žáci napsat znění pohádky *Perníková chaloupka*. Test ovšem obsahoval pouze otevřené úlohy se stručnou

odpovědí. Jednak z důvodu úspory času, ale také z důvodu lepšího vyhodnocování. Chráska zmiňuje výhodu otevřených úloh, a to: „*neumožňují testovaným osobám tak snadno uhodnout správnou odpověď bez příslušných vědomostí, jako je tomu u úloh s výběrem odpovědí.*“ (Chráska 2016, s. 183)

Součástí testu byly také dichotomické úlohy, u kterých měli žáci zaškrtnout jednu z odpovědí ano či ne. Většinu testu tvořily úlohy s výběrem odpovědí, přičemž jen jedna odpověď byla vždy správná.

Následuje popis a rozbor jednotlivých otázek. Celý test je součástí přílohy.

Aspekt: získání informace

Typ otázky: uzavřená otázka, výběr z možností

- 1) Co může mimo jiné zhlédnout návštěvník 1. prohlídkového okruhu?
- vstupní halu a salonky malých princezen
 - historické hračky a čínský pokoj
 - ložnici prince Johana II.
 - červený kuřácký salón a rytířský sál

Aspekt: Získání informace

Typ otázky: otevřená otázka se stručnou odpovědí

- 2) Které památky by mohl navštívit dospělý člověk, kdyby měl 150,- Kč?

Aspekt: vyvozování závěrů

Typ otázky: otevřená otázka se stručnou odpovědí

- 3) V kolik hodin lze nejpozději jít na 2. prohlídkový okruh?

Aspekt: posouzení obsahu a formy textu

Typ otázky: otevřená otázka se stručnou odpovědí

- 4) V jakém případě tě do zámku nepustí?

Aspekt: posouzení obsahu a formy textu

Typ otázky: uzavřená otázka, výběr z možností

- 5) Jaké přísloví nejlépe vystihuje text?
- Kdo chce moc, nemá nic.
 - Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.
 - Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.
 - Kdo si počká, ten se dočká.

Aspekt: posouzení obsahu a formy textu

Typ otázky: uzavřená otázka, výběr z možností

- 6) Který z následujících výrazů nejlépe vystihuje příběh?
- tragédie – nešťastný osud lišky, která neměla nikdy všeho dost
 - báseň – poetická skladba ve volném verši o příhodách jedné nezbedné lišky
 - bajka – o zvířatech, která se chovají jako lidé a z jejichž jednání vyplýne ponaučení
 - povídka – příběh o lišce, které se stane neštěstí

Aspekt: vyvozování závěrů

Typ otázky: uzavřená otázka, výběr z možností

7) Která z následujících vět je pravdivá?

- a. Liška byla chamtivá.
- b. Liška nebyla hezká.
- c. Liška se chtěla utopit.
- d. Liška neměla žízeň.

Aspekt: interpretace textu – vyvozování závěrů

Typ otázky: otevřená otázka se stručnou odpovědí

8) Co znamená věta: „Rychlost 110 km/h je jen mýtem“?

.....

Aspekt: získání informací

Typ otázky: uzavřená otázka, dichotomická úloha

9) Je věta pravdivá? „Ocas má gepard pro to, aby se mohl lépe pohybovat.“ (získávání informací)

- a. ANO
- b. NE

Aspekt: získání informací

Typ otázky: uzavřená otázka, výběr z možností

10) Co gepardovi umožňuje dlouhý odraz? (získávání informací)

- a. ocas
- b. hrubé chlupy a drápy
- c. rychlý běh
- d. to, že loví sám

Aspekt: posouzení obsahu a formy textu

Typ otázky: uzavřená otázka, dichotomická úloha

11) Lze dosadit mezititulek *Stavba těla* na vynechané místo v textu, aby se nezměnil jeho obsah?

- a. ANO
- b. NE

Aspekt: vyhledávání informací

Typ otázky: uzavřená otázka, výběr z možností

12) Proč je gepard úspěšný lovec mezi šelmami?

- a. Protože se přehřívá.
- b. Protože jeho kořisti jsou antilopy.
- c. Protože je rychlý a snadno dohoní svou kořist.
- d. Protože loví jenom zrakem.

Aspekt: posouzení obsahu a formy textu

Typ otázky: uzavřená otázka, výběr z možností

13) K jakému útvaru patří výchozí text?

- a. reklama
- b. návod
- c. leták
- d. novinový článek

Aspekt: získávání informací

Typ otázky: otevřená otázka se stručnou odpovědí

14) Které funkce neuplatníš při telefonování?

.....

Aspekt: vyvozování závěrů

Typ otázky: uzavřená otázka, výběr z možností

15) Co se skrývá pod vynechanými poli?

- a. anténa GPS, dotykový displej
- b. telefonní reproduktor, dotykový displej
- c. světlo fotoaparátu, tlačítko vypnutí
- d. vstup pro SIM kartu, konektor nabíjení

11. Výsledky výzkumu

Následující kapitola obsahuje tabulky a grafy, do kterých jsou promítnuty výsledky výzkumu. Zpracovávány byly celkové výsledky jednotlivých testů. Dále kapitola obsahuje tabulky, které se zaměřují na úspěšnost žáků v jednotlivých částech textu a také v aspektech čtenářské gramotnosti. V neposlední řadě jsou v kapitole obsaženy výsledky porovnání testů s ohledem na pohlaví žáků. V poslední části je tabulka věnující se úspěšnosti žáků v otevřených a uzavřených otázkách.

Tabulka č. 1: Celkový počet získaných bodů vstupního a výstupního testu (zdroj: vlastní výpočty)

	Celkový počet bodů	Celkový počet získaných bodů	Celkový počet získaných bodů (%)
Vstupní test	360	198	55,00 %
Výstupní test	360	222	61,67 %

Tabulka č. 1 zobrazuje, kolik bodů bylo ze strany žáků celkově získáno ve vstupním a výstupním testu. Možný počet získaných bodů byl 360. Test psalo 24 žáků. U vstupního testu, který nebyl nijak časově omezen, žáci získali celkově 198 bodů, což je v přepočtu 55 %. Při hodnocení výstupního testu žáci získali oproti testu předchozímu o 24 bodů více. Na výstupní test měli žáci 20 minut, vyplňovali stejný počet úloh a znění otázek ani texty se nezměnily. Pokud vyjádříme výsledek výstupního testu v procentech, žáci získali 61,67 %. Jedná se o malé zlepšení, což je, vzhledem ke krátkému časovému úseku, uspokojivý výsledek.

Tabulka č. 2: Popis úspěšnosti jednotlivých textů

Text číslo	Maximální počet bodů	Počet získaných bodů	Počet získaných bodů %
1. Zámek Lednice	96	41	42,71 %
2. Bajka	72	50	69,44 %
3. Leopard	120	71	59,17 %
4. Mobil	72	28	38,89 %
Cekem	360	190	

Tabulka č. 2 hodnotí úspěšnost žáků v jednotlivých textech. Ve vstupním testu dopadl nejlépe Text č.2 *Bajka*. Úspěšnost je přisuzována malému počtu otázek. K textu byly přiloženy k zodpovězení tři otázky. Nejhuře ve výsledcích dopadl poslední text s názvem *Mobil*.

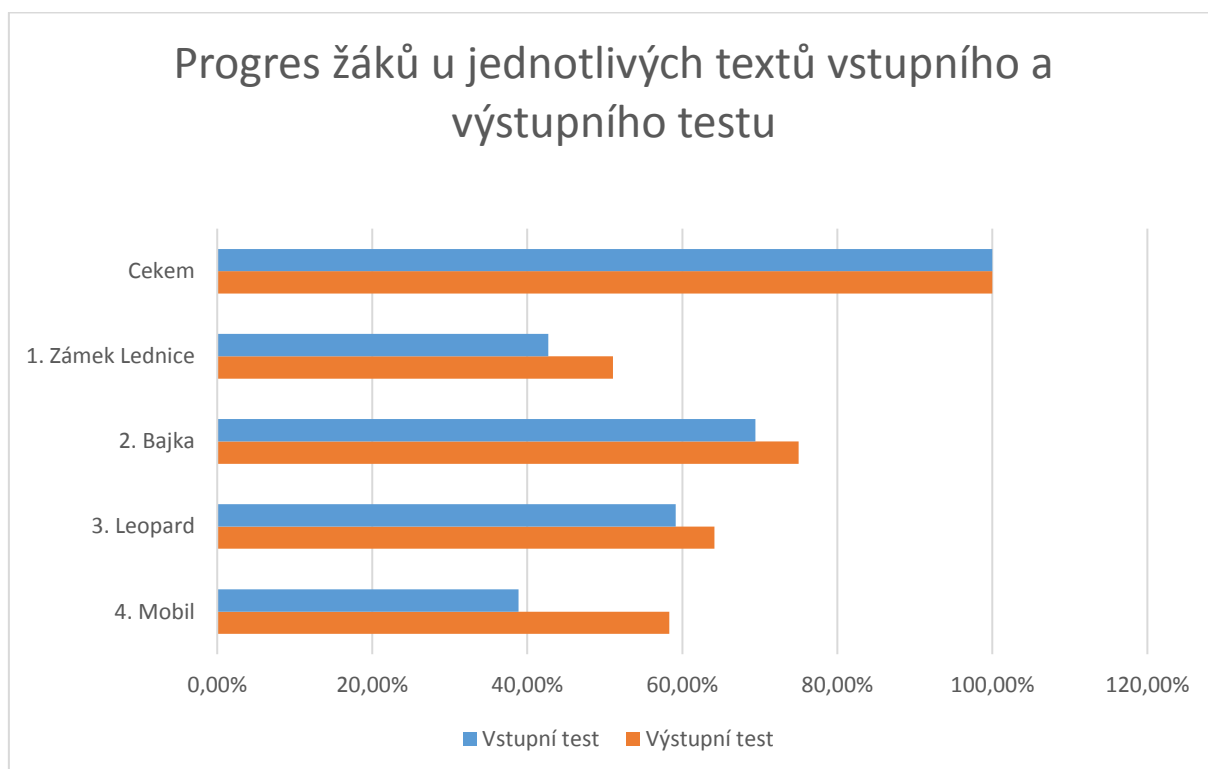
Dle autorky této práce by měl být pravděpodobně nejtěžším textem s názvem *Bajka*. Důvodem předpokladu byla obtížnost otázek, z nichž dvě se ptaly na nejvyšší aspekt čtenářské gramotnosti - posouzení obsahu a formy textu. Žáci tuto část zvládli na nejvíce procent. Překvapením byla neúspěšnost textu *Mobil*. Bylo předpokládáno, že žáci s ohledem na znalost nových médií, otázky zvládnou.

Tabulka č. 3: Popis úspěšnosti splnění jednotlivých textů u výstupního testu

Text číslo	Maximální počet bodů	Počet získaných bodů	Počet získaných bodů (%)
1. Zámek Lednice	96	49	51,04 %
2. Bajka	72	54	75,00 %
3. Leopard	120	77	64,17 %
4. Mobil	72	42	58,33 %
Celkem	360	222	

V porovnání s předchozí tabulkou se žáci oproti vstupnímu testu zlepšili o pár procent ve všech textech. Největší zlepšení bylo zaznamenáno u posledního textu s názvem *Mobil*. Jedná se o 14 bodů, to znamená necelých 20 %. Na druhém místě je text *Zámek Lednice*, ve kterém se žáci zlepšili o více než 8 %. Srovnatelné jsou texty *Bajka* a *Leopard*, ve kterých došlo ke zlepšení o 5 %.

Graf č. 1. Progres žáků u jednotlivých textů vstupního a výstupního testu



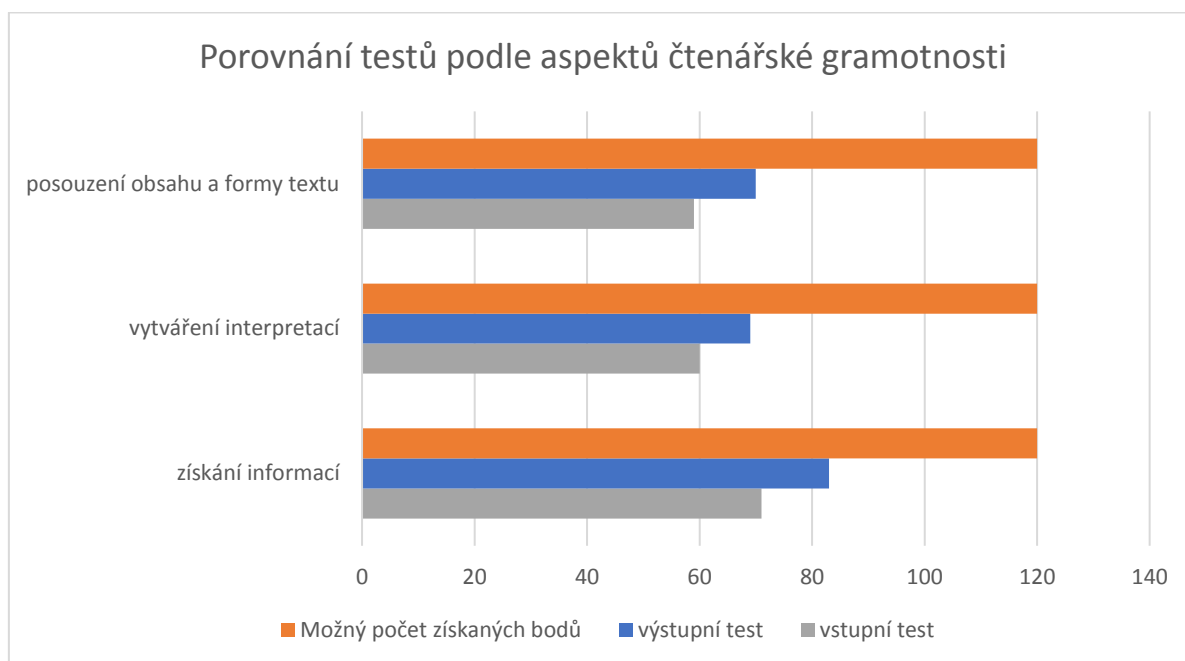
Graf č. 1 znázorňuje vzestup, který se žákům podařilo udělat u jednotlivých textů v porovnání vstupního a výstupního testu. Nutno podotknout, že u žádného z textů nebyla zaznamenána stagnace a že se žáci zlepšili ve všech čtyřech textech, avšak progres nebyl veliký, jednalo se vždy o malé množství bodů.

Tabulka č. 4: Porovnání testů podle aspektů čtenářské gramotnosti

	Získaný počet bodů (vstupní test)	Počet bodů (v %)	Získaný počet bodů (výstupní test)	Počet bodů (v %)	Rozdíl výsledků
získání informací	71	59,17 %	83	69,17 %	10,00 %
vytváření interpretací	60	50,00 %	69	57,50 %	7,50 %
posouzení obsahu a formy textu	59	49,17 %	70	58,33 %	9,17 %

Tabulka č. 4 porovnává úspěšnost žáků v jednotlivých aspektech čtenářské gramotnosti. Celkově bylo vždy jednomu z aspektů věnováno pět otázek. Možný počet získaných bodů byl 120. Více ukazuje následující graf.

Graf č. 2: Porovnání testů podle aspektů čtenářské gramotnosti



Graf č. 2 znázorňuje tři aspekty čtenářské gramotnosti, které byly zohledněny při vytváření otázek. Graf porovnává výsledky vstupního a výstupního testu s ohledem na tyto aspekty. K nejtěžším otázkám patřilo posouzení obsahu a formy textu. Následovalo vytváření interpretací a v nejjednodušších otázkách bylo zapotřebí získat informace z textu. Pokud porovnáme vstupní a výstupní test, musíme konstatovat zlepšení ve všech aspektech. Nejhuře ve výsledcích dopadl aspekt vytváření interpretací, nejlépe získávání informací. Autorku práce překvapily výsledky testů, protože předpokládala, že výsledky se budou řadit od nejjednodušších k nejsložitějším, jak je zobrazeno v grafu. Největší progres zaznamenal aspekt podle tabulky nejjednodušší, tedy získání informací. Žáci v tomto aspektu v porovnání se vstupním testem získali o 12 bodů více.

Tabulka č. 5: Porovnání výsledků vstupního a výstupního testu (chlapci, děvčata)

	Vstupní test			Výstupní test	
	(možný počet bodů)	(počet získaných bodů)		(počet získaných bodů)	
chlapci	150	91	60,67 %	98	65,33 %
dívky	210	107	50,95 %	124	59,05 %

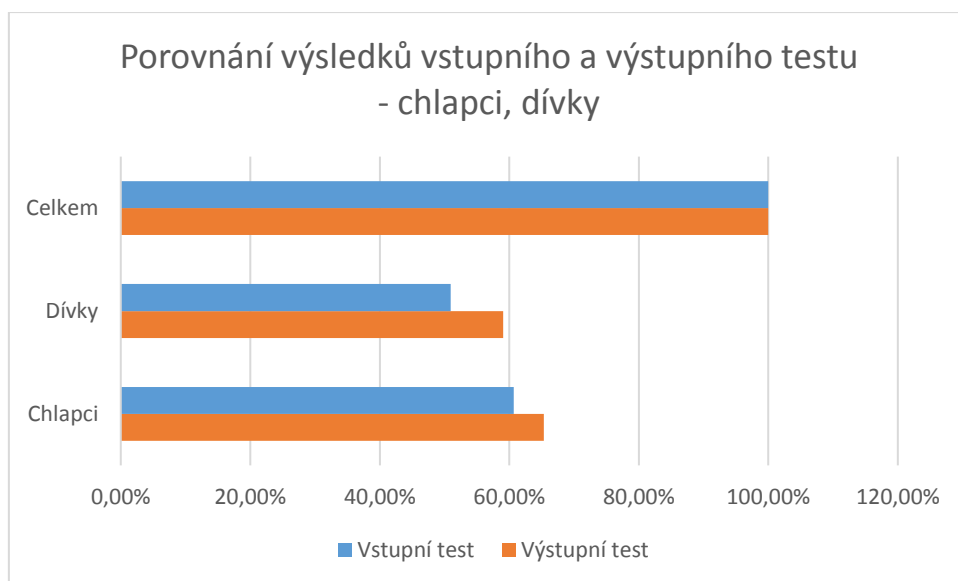
Tabulka č. 5 se věnuje výsledkům vstupního a výstupního testu s ohledem na pohlaví žáků. Chlapci při vstupním testu z možného počtu 150 bodů získali 91, necelých 61 %. Pokud porovnáme výsledky s výstupním testem, získali o 7 bodů více, zlepšení činí 4,6 %. Dívky

z možných 210 bodů získaly u vstupního testu 107 bodů, což činí necelých 51 %. V porovnání s výstupním testem se zlepšily o 17 bodů, 8,1 %.

Ve výzkumu PIRLS z roku 2009 lepších výsledků dosáhly dívky, v našem případě je tomu naopak. Důvod můžeme přičítat věku našich respondentů, který není srovnatelný s žáky ve výzkumu PISA. Výkon žáků 6. třídy bychom mohli spíše srovnat s výzkumem PIRLS, který pracuje s žáky desetiletými – věk se více přibližuje naší zkoumané skupině. Nicméně i ve výzkumu PIRLS z roku 2011 lepších výsledků dosáhly dívky.

Jedním z důvodů celkového poklesu čtenářské gramotnosti na druhém stupni základní školy je změněný koncept výuky. Zatímco na prvním stupni se předměty prolínají, pracuje se více s texty, s žáky pracuje jedna vyučující, která se mnohem více ptá nebo s nimi diskutuje. Na druhém stupni dochází k separaci předmětů, protože je vedou jednotliví učitelé. Dodržení návaznosti je v těchto případech těžší.

Graf č. 3: Porovnání výsledků vstupního a výstupního testu (chlapci, dívky)



Následující graf porovnává výsledky vstupního a výstupního testu s ohledem na pohlaví žáků. Lze konstatovat, že chlapci získali v porovnání s dívkami více bodů ve vstupním testu, překročili hranici 60 %. Podle výsledků jsou v obou testech lepší než dívky. Dívkám se nepodařilo ani v jednom testu překročit hranici 60 %, nicméně byl u nich zaznamenán vyšší progres ve zlepšení výsledků. Chlapci se zlepšili o 4,6 % dívky o 8,1 %.

Tabulka č. 6: otevřené a uzavřené otázky

	Otevřené otázky			Uzavřené otázky		
	(celkově bodů)	(získané body)		(celkově bodů)	(získané body)	
Vstupní test	120	51	42,50 %	240	147	61,25 %
Výstupní test	120	67	55,83 %	240	155	64,58 %

Tabulka č. 6. vyhodnocuje úspěšnost žáků v uzavřených a otevřených otázkách. Test obsahoval celkem pět otevřených otázek. Ostatní byly uzavřené, ať už s výběrem odpovědí nebo dichotomické. Větší úspěšnost ve výsledcích obou testů měly otázky uzavřené. Hranice 60 % byla překročena už u vstupního testu. V porovnání s testem výstupním se žáci zlepšili o více než 3 %. Větší posun v úspěšnosti zaznamenaly otevřené otázky. Při porovnání vstupního a výstupního testu je vidět, že se žáci zlepšili o více než 13 %.

11.1. Shrnutí výsledků

Následující kapitola se pokusí zrekapitulovat výsledky testů čtenářské gramotnosti, které byly podrobně rozebrány v předchozích tabulkách a grafech. Cílem práce bylo zjistit, zda se žáci během jednoho měsíce zlepšili v testu čtenářské gramotnosti, pokud jim budou přiblíženy metody kritického myšlení, prostřednictvím kterých se naučí pracovat s textem.

Výzkumná otázka č. 1 zněla: *Do jaké míry má vliv aplikace metod kritického myšlení na zlepšení čtenářské gramotnosti?* Výsledky výzkumu ukazují, že celá třída pocítila zlepšení oproti výsledkům vstupního testu. Lze tedy říci, že metody kritického myšlení mají vliv na výsledek testu čtenářské gramotnosti i během krátkého časového úseku jednoho měsíce.

Pokud se budeme zabývat úspěšností žáků v jednotlivých textech, nepotvrdila se prognóza autorky této práce, že pro ně text *Bajka* bude nejobtížnějším. Bylo tak usuzováno na základě toho, že je text pro žáky zastaralý a nepojednává o tématech, která by žáky zajímala. Ukázalo se, že nejmenší úspěšnost byla u textu *Mobil*. Autorka práce uznává, že otázky k této části nebyly dobře položeny, proto jejich zodpovězení činilo žákům obtíže. Podrobněji se otázkám a textům věnuje kapitola 10. V porovnání vstupního a výstupního testu všechny texty zaznamenaly zlepšení žáků.

Otázka č. 2: *Jak ovlivňují jednotlivé aspekty čtenářské gramotnosti výsledky testů?*
Ukázalo se, že největší potíže měli žáci s vytvářením interpretací, které jsou jedním z aspektů čtenářské gramotnosti podle hodnocení PISA. Naopak nejvíce byli žáci úspěšní ve vyhledávání informací obsažené v textu, tento aspekt zaznamenal největší zlepšení.

Otázka č. 3: *Do jaké míry ovlivňuje pohlaví žáků výsledky vstupního a výstupního testu?*
Dalším měřítkem porovnání výsledků bylo pohlaví žáků. Ve třídě převažuje počet dívek, nicméně chlapci byli v porovnání s dívkami v testu čtenářské gramotnosti úspěšnější jak u vstupního, tak u výstupního testu. U dívek byl zaznamenán vyšší progres ve výsledcích vstupního a výstupního testu, ani v jednom případě ovšem nepřekonal hranici 60 %.

Otázka č. 4: *Jak ovlivňují otevřené a uzavřené otázky výsledky testů?*
Poslední tabulka vyhodnocovala test z hlediska typů otázek. U otevřených otázek byly horší výsledky než u otázek uzavřených, které byly dichotomické, ve většině případů však s výběrem odpovědí. U otevřených otázek bylo zaznamenáno ve výstupním testu veliké zlepšení o více jak 13 %.

12. Průběh hodin na praxi a sestavování pracovních listů

Při sestavování pracovních listů autorce ve výběru ukázek pomohla publikace *České děti jako čtenáři*, ve které se autoři Homolová, Landová a Richter mimo jiné zabývali čtenářskou preferencí, oblíbenými žánry a tituly nebo autory. Zájem byl zaměřen pouze na žáky staršího školního věku, v tomto případě se jednalo o dotazovaný vzorek žáků od 9 do 14 let. U oblíbených typů četby žáci preferovali knihy pro zábavu, naopak nejméně oblíbené byly noviny a časopisy. Pokud se zaměříme na žánry, nefrekventovanější byly dobrodružné knihy a knihy o přírodě a zvířatech. Mezi nejméně oblíbené patřily cestopisy a poezie. „*Preference literárních žánrů se u dětí věku 9-14 let významně liší z hlediska genderového – chlapci preferují dobrodružné knihy, komiksy, fantasy, encyklopedie a knihy o technice, zatímco dívky dávají přednost pohádkám, příběhům o dětech a mládeži, knihám o zvířatech, o lásce, ale též básničkám a poezii.*“ (Prázová et. al. 2014, s. 30–33)

Další inspirací pro vytvoření pracovních listů byly knihy pro děti a mládež, které autorka přečetla. V neposlední řadě autorce pomohly také didaktické semináře na vysoké škole a zkušenosti z předchozí praxe, kde se s žáky ve třídě již setkala a byla tak lépe seznámena s jejich věkovou kategorií a zájmy.

Všechny pracovní listy byly vypracovávány v průběhu pedagogické praxe. Nebyly psány v předstihu ze dvou důvodů. Prvním důvodem jsou rozhovory s žáky, díky kterým se autorka dozvěděla, o jaká témata se zajímají, jaké problémy řeší, které knihy právě čtou, a zohlednila je tak v pracovních listech. Druhým důvodem byly potřeby vyučující. Muselo se pokračovat dál v probírané látce, aby byl dodržen roční vzdělávací plán. V hodinách mluvnice nebo literatury musely být propojeny pracovní listy s probíranou látkou. Autorka práce ovšem dopředu nevěděla, jaké učivo bude probráno. Cílem práce v 6. třídě bylo nenarušovat výuku, ale zaměřit se na její strukturu, výstavbu a dostatečně ji upravit, aby byla zábavná a přínosná jak pro žáky, tak pro vyučující.

Následující odstavec zhodnotí průběh práce žáků za měsíční časové období. Zpočátku byli žáci skeptičtí vůči novému konceptu výuky, což bylo překvapivé a nečekané. Negativní reakce lze přisuzovat novým technikám a zcela jinému způsobu práce, která nemusela vyhovovat všem, a někteří žáci potřebovali delší čas na adaptaci. V průběhu měsíce si ale všichni žáci zvykli a vždy se těšili na další hodinu českého jazyka, což z větší míry potvrzují evaluační dotazníky.

Autorka práce uznává, že na každém z pracovních listů byl zařazen větší počet metod kritického myšlení, důvodem byl nedostatek času. Pracovní listy a aktivity v hodinách byly pro žáky určitě náročné na přemýšlení, vždy jim byl poskytnut dostatečný čas na vypracování a vše jim bylo řádně vysvětleno. Ze strany učitelky byly používány nejen již zmiňované pracovní listy, ale také interaktivní tabule, prezentace nebo videoukázky.

Autorka práce se u žáků setkávala s velkými časovými výkyvy ve vyplňování pracovních listů při samostatné práci. Proto bylo zařazeno více úkolů. Žáci nepracovali jen samostatně, velmi rádi měli práci ve dvojicích i skupinovou práci. Nejefektivnější byla práce ve dvojicích, které musely být dobře zvoleny a vytvořeny záměrně, nýbrž podle úrovně jednotlivých žáků. Práce ve skupinách se také osvědčila, ale žáci dělali mnohem větší hluk a museli být více kontrolováni, aby pracovali.

12.1. Charakteristika pracovních listů

Následující kapitola popisuje pracovní listy, ve kterých jsou zakomponovány metody kritického myšlení. Ve všech pracovních listech se objevuje práce s textem, která od žáků vyžaduje udržení pozornosti a přemýšlení. Během měsíce práce žáci vypracovali 8 pracovních listů nejen v rámci hodin českého jazyka, ale i hodin jiných. Všechny pracovní listy jsou součástí přílohy.

Alois Mikulka – Mlsná ježibaba

Pracovní list byl orientován na procvičení široké otevřené otázky. Záměrně bylo zvoleno jednoduché téma a v první části žáci měli ještě před přečtením samotného textu vlastními slovy napsat pohádku *O perníkové chaloupce*. Následoval text s autorskou pohádkou Aloise Mikulky *Mlsná ježibaba*, který byl inspirován předchozí pohádkou. Následovaly otázky na formu a obsah textu, také otázky na vyhledání informací. Hlavním úkolem žáků bylo oba dva texty porovnat mezi sebou. K porovnání sloužila tabulka. Poté žáci měli na základě srovnání zdůvodnit, která pohádka se jim líbila více. Poslední úkol byl orientován na procvičení metod kritického myšlení, konkrétně se jednalo o podvojný deník.

Jeleni

Pracovní list *Jeleni* obsahoval dva texty, jeden básnický a druhý populárně-naučný. Žáci měli pomocí otázek interpretovat báseň *O paroháčích* z knihy Petra Nikla *Jelěňovití*. Druhý text procvičoval metodu kritického myšlení I.N.S.E.R.T. Na podkladě naučného textu z encyklopedie měli žáci označit pasáže, které znají, jsou nové, kterým nerozumí, nebo jsou

v rozporu s tím, co ví. Všichni žáci díky otázkám zvládli interpretaci básně, ale druhé části neporozuměli. Většina z nich tvrdila, že všechny informace obsažené v textu znají.

Angelina Jolie – Kašpárek v rohlíku

Dalším pracovním listem chtěla autorka práce žákům ukázat originální zpracování textu formou písně. Jednalo se o píseň *Angelina Jolie* od hudební skupiny Kašpárek v rohlíku. Úkolem žáků bylo nevnímat jen melodii, ale také slova, která v písni zaznívají. Zamýšlet se nad hlavním důvodem napsání písně. První úkol byl zaměřen na vyvolání asociací a myšlenek, protože žáci měli zaznamenat, co se jim vybaví, když se řekne píseň. Další úkoly byly zaměřeny na vyhledávání informací z textu většinou formou otevřených otázek, ale ptaly se také na názory žáků.

Slepice

Pracovní list *Slepice* byl zařazen z více důvodů. Prvním důvodem byla práce s autentickým textem, který všem žákům přišel do schránek. Byl to leták s tematikou prodeje slepic. Dalším důvodem bylo téma, o které se zajímaly především dvě integrované žáčky. Většina pracovních listů pro ně byla nezajímavá, ale touto tematikou byly motivovány. Pracovní list byl založen na vyhledávání informací z letáku. Na konci práce se žáci měli pomocí pětilístku zamyslet nad tématem a charakterizovat slepice. Účelem zpracování informací bylo uvědomit si důležitost domácích zvířat, která jsou zejména na vesnici v každé domácnosti. Hlavním důvodem ale bylo vyznat se v obrázcích, písmech, tabulkách, sloupcích a najít správnou odpověď na otázku.

Polednice

Pracovní list *Polednice* byl zařazen tematicky, protože byl v literatuře probírán K. J. Erben. Nejdříve žáci baladu přečetli, praktikantka pokládala otázky, ve kterých shrnovala základní informace o verši, rýmu, slokách, aby si žáci vše připomněli. Poté žáci zhlédli krátkou filmovou ukázkou, ve které byla balada přednášena. Následovalo vypracování pracovního listu, který byl zaměřen na interpretaci balady, žáci měli vyplňovat podvojný deník. V druhé řadě se soustředil také na posouzení obsahu a formy textu a ptal se na formální stránku balady.

Hantec

Jednalo se o úryvek pohádek z brněnského hantecu. Žáci měli pomocí přiloženého slovníčku vyhledat informace a „přeložit“ danou část pohádky, současně také odhalit o jakou pohádku se jedná. Aktivita byla zařazena při probírání národního jazyka a jeho dalších variací. Dalším důvodem byla blízkost Brna, které žáci navštěvují, a ve kterém se některá slova z hantecu

dodnes používají. Kdybychom hodnotili výkon žáků, nebylo pro ně těžké informace vyhledat, ale velice těžké bylo vše řádně zakomponovat do vět bez gramatických chyb. Z velké části se objevovaly chyby kompoziční. Přeložený text mnohdy nedával smysl, nepřekládali věty v návaznosti na sebe, nýbrž každé slovo zvlášť. Nedokázali se na text dívat komplexně, někteří si ani nepřečetli svůj přeložený výsledek.

12.2. Příkladová hodina – Lichožrouti

Podkapitola se bude zabývat metodami výuky, které byly používány během pedagogické praxe a které měly zlepšit čtení s porozuměním žáků. Podrobně popisuje pracovní list, který byl žáky zpracováván během praxe. Podnětem pro napsání ukázkových hodin byl evaluační dotazník, který žáci na konci praxe vyplňovali. V evaluaci žáků byl druhým z nejlépe hodnocených.

Prvním demonstrovaným příkladem je pracovní list s názvem *Lichožrouti*. Pracovní list byl vypracován autorkou práce. Pracovní list byl žáky vypracováván ve třetím týdnu praxe.

Pracovní list se týkal díla *Lichožrouti* Pavla Šruta. Důvodem zvolení úryvku z knihy byla její atraktivnost a možný zájem o zvláštní téma, které by žáky mohlo zaujmout a mohli si tak knihu přečíst až do konce. Zároveň byl v té době uváděn do kin film, jehož předlohou byla právě kniha.

První úkol byl zaměřen na čtení s předvídáním. Jednalo se o metodu, která byla v této třídě použita poprvé. Nejdříve bylo vše vysvětleno, žáci úkol pochopili na více demonstracích, které vymýšlela celá třída dohromady. Poté individuálně vymýšleli velice důmyslná pokračování příběhu. Další část pracovního listu tvořily otevřené otázky, které se vztahovaly přímo k úryvku. Otázky byly založeny na vnímání rekonstruovaného příběhu. Měli stručně převyprávět příběh nebo vypsát kladné a záporné postavy. Podle vlastní fantazie vymyslet, jak by reagovali, když by spatřili lichožrouta. Můžeme konstatovat, že mnoho žáků přemýšlelo nad pokračováním úryvku, ale nedokázali rekonstruovat příběh jako celek. Přemýšleli v útržcích. Někteří nedokázali napsat hlavní myšlenku. Psali většinou zdlouhavě a zabralo jim to mnoho času nebo si vybrali pouze část příběhu. Vypracování těchto otázek žákům činilo značné potíže. Nedokázali využít nápovědy v podobě tabulky předpovědí.

Druhá část pracovního listu byla postavena na dalším úryvku. Jednalo se o úryvek ze stejné knihy, který popisoval vlastnosti a vzhled lichožrouta. Následovaly různé úkoly

vztahující se k úryvku. Prvním úkolem bylo vymyslet otázky. Důvodem zařazení bylo, aby žáci text nejen přečetli, ale vnímali jej a přemýšleli nad ním. Mezi další úkoly patřil pětílístek, se kterým už se žáci setkali v předchozí výuce a také žákům známý podvojný deník. Pracovní list obsahoval i nenáročné otázky, například namalování lichožrouta. Měli bychom se zastavit u pětílístku, který vyplnila většina žáků. V porovnání s jejich první zkušeností s pětílístkem byl znát posun především ve správném zařazení slovních druhů a počtu slov.

12.3. Příkladová hodina – Youtubeři

Projekt **Youtubeři** dostal v evaluačních dotaznících od žáků nejlepší hodnocení, které dalo podnět ke zpracování této kapitoly, která se projektem podrobněji zabývá. V první části popisuje jednotlivé úkoly a v další hodnotí práci žáků.

Jednalo se o projekt, který byl rozčleněn do pěti vyučovacích hodin. Na začátku první hodiny proběhla motivace žáků. Na dataprojektoru byly postupně zobrazovány fotky jednotlivých youtuberů a žáci měli rozpoznat jejich identitu a měli si vzpomenout na další informace, které se jich týkaly.

V druhé hodině žáci zkoušeli skládankové čtení. Autorka práce musí podotknout, že se jednalo o jejich první setkání s touto metodou učení. Žáci byli rozděleni do tří skupin, každý žák ve skupině dostal lísteček s informacemi. První text se týkal webové stránky *Youtube*, založení společnosti a dalších informací o společnosti. Druhý text charakterizoval osobu youtubera. Třetí text se věnoval rozdělení youtuberů. Úkolem žáků bylo spolupracovat ve skupině a podtrhnout si nejdůležitější informace. Poté žáci přešli zpět do svých domovských skupin a vzájemně si sdělili informace, které měli napsat na papír. Vzhledem k tomu, že žáci s metodou nikdy nepracovali, vznikaly potíže. Většina žáků odevzdávala informace pouze ze svého textu.

Pokud by se autorka práce měla zamyslet nad problémy žáků při aplikaci metody skládankového učení, polovina z nich měla problém vyhodnotit, které informace v textu jsou nejdůležitější, označit je a zapamatovat si je. Někteří měli problém se soustředit a předat svoji informaci dál. Výsledek hodinové práce nemůžeme hodnotit pozitivně, ale autorka práce chtěla tuto metodu vyzkoušet a pozorovat reakce žáků. Neúspěch je přičítán také nepozornosti, protože vysvětlení metody je vcelku složité a vyžaduje koncentraci, aby věděli, jak mají postupovat. Dalším důvodem neúspěchu byl fakt, že žáci s metodou pracovali poprvé. Nebyli

zvyklí pracovat ani s dalšími metodami kritického myšlení a naučení se těmto metodám vyžaduje čas a procvičování, což za předpokladu výuky jednoho měsíce nebylo možné splnit.

Třetí a čtvrtá hodina byla využita ke zpracovávání informací z internetu. Žáci se rozdělili podle sympatií do stejně početných skupin. Každá skupina si zvolila svého youtubera a měla vytvořit plakát, který by jej představoval. Žákům byly k dispozici školní počítače. V tomto případě autorka práce žákům nechala volný výběr Youtubera. Vzájemně bylo řečeno, co by na plakátu nemělo chybět. Vybraná témata byla: Fatty Pilow, Hoggy nebo Jirka Král. Jednotlivé plakáty jsou součástí přílohy. Jediným úskalím práce ve skupinách byl větší hluk a také musela být prováděna intenzivnější kontrola ze strany vyučující, protože žáci měli tendenci bavit se mezi sebou a navštěvovat jiné internetové stránky.

V poslední hodině proběhla prezentace plakátů žáků. Učili se vystupovat před třídou a zjistili, jak je těžké udržet pozornost posluchačů.

Jediným problémem při pracování ve skupinách bylo začlenit do práce dvě žákyně, u kterých byla diagnostikována lehčí forma autismu. V hodinách nebyla přítomna asistentka pedagoga a žákyně nebyly ochotny pracovat ve zvolených skupinách, protože je nezaujalo téma.

Projekt „Youtubeři“ byl autorkou práce zvolen z několika důvodů. V první řadě se jednalo o veliký zájem o toto téma ze strany žáků. Lákavé téma u žáků navodilo velkou motivaci. V druhém případě byl zohledněn způsob práce – práce s informacemi obsaženými na internetu. Žáci měli za úkol informace vyhodnotit a zapsat pouze důležité.

13. Evaluační dotazníky

Na konci praxe byly z důvodu zpětné vazby žákům rozdány evaluační dotazníky. Jednalo se o žáky šesté třídy, ve které probíhala výzkumná sonda. Celkem hodnotilo 23 žáků, kteří hodnotili autorku této práce i pracovní listy, které v hodinách vypracovávali. Evaluační dotazník měl tři části.

V první části dotazníku žáci hodnotili celkový dojem z vyučovacích hodin, které probíhaly s autorkou této práce. První dvě otázky byly otevřené a ptaly se na pozitivní a negativní reakce z hodin českého jazyka. Kladně hodnocená byla práce ve skupinách, kterou napsal největší počet žáků. Následovalo hraní her, používání interaktivní tabule, přístup učitelky. Někteří žáci si uvědomili, že hodiny se v mnoha případech lišily od frontálního vyučování, zmiňovali se o netradičních či zajímavých hodinách. Naopak negativně žáci hodnotili vyplňování pracovních listů, přílišnou rychlost ve vysvětlování technik a postupů v hodinách. Dalším žákům vadilo přemýšlení nebo hluk v hodině, který byl spojen hlavně s prací ve skupinách. Při spolupráci žáků bylo cílem diskutovat a navzájem si ve skupině pomáhat.

Dotazník pokračoval tabulkou, která obsahovala otázky evaluující probíhající hodiny a se věnovala sebereflexi žáků. Otázky týkající se různorodosti hodin, pozitivní nálady nebo práce ve skupině byly hodnoceny kladně. Stejná úroveň kladných i záporných odpovědí byla zaznamenána u otázky, zda žáky bavila práce s textem a také u otázky, která se týkala srozumitelnosti zadaných úkolů. Nejvíce negativních odpovědí v celkovém součtu získala otázka, která se ptala na lepší vyjadřování pocitů žáků. Hodnotící žáci tedy nenabýli dojmu, že by se díky úkolům, ve kterých pracovali s emocemi a prvními dojmy, měli zlepšit ve vyjadřování svých pocitů.

Autorku práce potěšilo kladné hodnocení srozumitelnosti jejího výkladu, protože při vysvětlování nejen metod kritického myšlení, ale také při výkladu se opravdu snažila vše jednoduše vysvětlit a efektivně tak zapojit i méně slabé žáky třídy.

Druhá část dotazníku se věnovala samotným pracovním listům, které byly v průběhu praxe žáky vypracovávány. Nejlépe hodnoceným se stal projekt *Youtubeři*, který získal 18 hlasů z celkových 23. Druhým nejlepším byl pracovní list *Lichožrouti*, následovaly ostatní pracovní listy. O poslední místo se dělily dva pracovní listy s názvy *Slepice*, ve kterém děti pracovaly s autentickým textem – letákem, poté pracovní list s názvem *Perníková chaloupka*, kde žáci

pracovali s autorskou pohádkou Aloise Mikulky, kterou měly porovnávat s klasickou pohádkou. Nejlépe hodnocený projekt a pracovní list byly podnětem ke zpracování kapitoly 12, ve které jsou popsány ukázkové hodiny realizované ve třídě.

V třetí části žáci podle svého dojmu hodnotili autorku práce, která s nimi trávila měsíc vyučování českého jazyka. Úkolem bylo oznámkovat ji jako ve škole známkami od jedničky do pětky. Celkový průměr všech známek byl 2,57.

Poslední část dotazníku se žáků ptala na témata, která by je zaujala v další výuce. Nejvíce zmiňovanými tématy u chlapců byla auta, fotbal nebo elektronika jako iPhone, ale také téma dobrodružství. Naopak děvčata psala zvířata (koně), zpěváky a zpěvačky. Dalším přáním žáků bylo zaměření spíše na malování nebo vyžadovali další aktivity s tématem Youtubeři.

Závěry výsledků evaluačního dotazníku dokazují negativní přístup žáků v případě zadávání velkého množství pracovních listů, které byly vyplňovány a v některých případech i hodnoceny. Na druhou stranu díky pracovním listům byla sbírána data pro výzkum, měly pomoci lépe pochopit pokrok žáků v metodách kritického myšlení.

Nabízí se otázka, proč bylo nutné pracovní listy hodnotit. Závažným problémem ve zkoumané třídě byla motivace žáků. Na začátku hodin byla praktikantka dotazována, zda budou pracovní listy známkovány. V případě, kdy měl být pracovní list nehodnocen, žáci nechtěli pracovat nebo bylo vypořádáno, že nepracují s plným nasazením. Naopak stačilo zmínit malou jedničku a celá třída byla motivována k práci.

Hodnocení pracovních listů bylo realizováno po domluvě s vyučující. U většiny pracovních listů byly udělovány pouze dobré známky s menší hodnotou, aby sloužily k motivaci a další práci žáka. Autorku práce velice udivil a zklamal tento přístup a hledala důvody, proč tomu tak je. Žáci jsou zvyklí, že všechno se dělá jen pro známky.

14. Závěr

Čtení s porozuměním se stává nedílnou součástí života žáků. S přílivem většího množství informací je kladen větší důraz na to, aby se žáci naučili tyto informace nejen zpracovávat, ale také hodnotit, seřazovat podle důležitosti a v neposlední řadě také dále využívat ve svém životě. Diplomová práce mi pomohla lépe pochopit myšlení a preference dnešních žáků druhého stupně ZŠ. Měla také přiblížit metody kritického myšlení a hlavně ukázat, že je lze zcela určitě aplikovat do hodin českého jazyka.

Cílem teoretické části práce bylo přiblížit pojem čtenářská gramotnost. Srovnáváním různých přístupů byl ukázán vždy jiný pohled na pojem gramotnost. Práce blíže specifikuje kritické myšlení, jehož metody úzce souvisí s rozvíjením čtenářské gramotnosti, a popisuje, z jakého teoretického rámce kritické myšlení vychází. Dalším hlavním úkolem práce bylo zkoumanou třídu naučit metodám kritického myšlení a aplikovat do hodin třířákový model učení.

Cílem praktické části práce bylo zjistit úroveň čtenářské gramotnosti žáků 6. ročníku, kteří navštěvují ZŠ Šanov. Zjistit, zdali u žáků dochází během krátkého časového úseku (1 měsíc) k nějakému zlepšení v oblasti čtení s porozuměním porovnáním výsledků vstupního a výstupního testu. Dále pochopit jaké typy úloh žáci zvládají lépe či hůře. Zjistit důvody, proč tomu tak je. Vyzkoušet si různé metody, které vedou ke zlepšení čtení s porozuměním. Sledovat, jak rychle byly metody kritického myšlení pochopeny a osvojeny. Cíl práce byl splněn a bylo odpovězeno na následující výzkumné otázky:

1. *Do jaké míry má vliv aplikace metod kritického myšlení na zlepšení čtenářské gramotnosti?*
2. *Jak ovlivňují jednotlivé aspekty čtenářské gramotnosti výsledky testů?*
3. *Do jaké míry ovlivňuje pohlaví žáků výsledky vstupního a výstupního testu?*
4. *Jak ovlivňují otevřené a uzavřené otázky výsledky testů?*

V odpovědi na první výzkumnou otázku se prokázalo, že metody kritického myšlení mají vliv na zlepšení čtenářské gramotnosti, i když se jedná o krátké časové období (1 měsíc). Tabulky a grafy ukazují, že se žáci 6. ročníku zkoumané třídy zlepšili oproti vstupnímu testu o 6,6 %. Cílená výuka a procvičování metod kritického myšlení, stejně tak práce ve skupinách s texty umožňuje nejen ozvláštnit frontální výuku, ale také napomáhá ke zlepšení čtenářské gramotnosti. Pokud jsou voleny zajímavé texty, žáky práce baví.

Rozlišujeme tři aspekty čtenářské gramotnosti, kterými se zabývala druhá výzkumná otázka. Nejnižším stupněm je vyhledání informací, druhým poté vytváření interpretací a posledním posouzení obsahu a formy textu. Bylo zjištěno, že žákům činil nejvíce problémy aspekt vytváření interpretací, který zaznamenal nejnižší rozdíl ve výsledcích vstupního a výstupního testu. Naopak nejlépe žáci odpověděli na otázky, ve kterých měli vyhledávat informace, v rozdílu testů se v tomto aspektu žáci zlepšili o 10 %.

Třetí výzkumná otázka zkoumala, jaký vliv má na výsledky testu pohlaví žáků. Ve vstupním testu získali více bodů chlapci stejně tak i ve výstupním testu, jejich zlepšení činilo 4,6 %. I když dívky dosáhly v testu horších výsledků a ani v jednom případě nedosáhly hranice 60 %, jejich zlepšení oproti vstupnímu testu činilo 8,1 %.

Poslední výzkumná otázka ukázala, že žáci zvládají lépe uzavřené otázky. Otevřené otázky dopadly v testu hůře, ale opět byl zaznamenán velký posun v rozdílu testů, zlepšení činilo více než 13 %.

Výzkum nebyl orientován pouze na výsledky testů. Důležitá je pro mě zpětná vazba od žáků, zda byli dostatečně motivováni a zda se v hodinách něco naučili. Proto v poslední části výzkumu žáci hodnotili mnou odučené vyučovací hodiny. Zprůměrovaná známka, kterou bych dostala, byla 2,57. Negativně žáci hodnotili četnost pracovních listů, které obsahovaly metody kritického myšlení. Naopak kladně byl hodnocen můj přístup k výuce a průběh hodin. Žáci rádi pracovali ve skupinách. Ve vyhodnocení pracovních listů se na předních příčkách umístil projekt s názvem *Youtubeři* a pak pracovní list *Lichožrouti*. Průběh hodin je popsán v kapitole 12. Ptala jsem se žáků na důvody, které je vedly k takovému hodnocení. Hlavním z důvodů bylo téma, kterému se hodiny věnovaly. Dalším rozhodujícím faktorem byla práce ve skupině, která byla ve třídě upřednostňována. Poté také práce s počítačem, který žáci využívají pouze v hodinách informatiky. Považuji za nutnost u žáků kritické myšlení prostřednictvím nových technologií, které by měly být součástí výuky nejen českého jazyka, ale i ostatních předmětů.

Z práce vyplývá, že čtenářská gramotnost je s ohledem na budoucnost pro žáky velice důležitá dovednost. Není lehké ovládat všechny její složky, ale cíleným procvičováním a aplikováním metod kritického myšlení je zajištěno její zvládnutí. Žák musí vědět, kde vyhledat informace a jakým způsobem je zpracovat, aby z nich měl užitek. Musí umět posoudit relevantnost informací.

Uvědomila jsem si, jak je velice těžké motivovat žáky – to je jejich hlavní problém – mají motivaci jen v podobě známek a výkonů. Zpočátku se jim nové techniky nelíbily, ale potom byli rádi, že mohou pracovat jiným způsobem. Nadšení byli z interaktivní tabule, používání počítačů i prohlížení videí. Dospěla jsem k názoru, že metody kritického myšlení jdou úspěšně skloubit s vyučovacími hodinami.

Použitá literatura

BASL, Josef. Téma: Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti a výsledky žáků ČR. In: www.svkkl.cz [online]. [cit.26.3.2017] Dostupné

z: <http://ctenar.svkkl.cz/clanky/2008-roc-60/12-2008/tema-mezinarodni-vyzkumy-ctenarske-gramotnosti-a-vysledky-zaku-v-cr-47-289.htm>

BĚLECKÝ, Zdeněk et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6.

ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014, 118 s. ISBN 978-80-262-0720-7.

ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST S PODPOROU INFORMAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ. (Czech) - FASNEROVÁ, Martina

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015, 246 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5039-2.

GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003, 158 s. ISBN 8022318698.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GÖPPERT, Sebastian. *Lesekompetenz: Bedeutung und Förderung im sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Diplomica Verlag GmbH, Hamburg 2009 ISBN: 978-3-8366-3069-6.

HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 192 stran, 14 nečíslovaných stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4535-9.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KÖNIG, Philip. *Förderung der Lesekompetenz durch kooperative und selbstgesteuerte Lernformen*. IGEL Verlag 2009. 1. Auflage ISBN: 978 - 3 - 86815 - 398 - 9 Dostupné

z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzg0MjE3NF9fQU41?sid=0b188142-b8ce-4971-a826-3e4bbdb3acba@sessionmgr4009&vid=9&format=EB&rid=4>

KOŠTÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej. Co je E-U-R. In: *kritickemysleni.cz* [online]. 23.1.2001 [cit. 27.11.2016] Dostupné z:

http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

KOŠTÁLOVÁ, Hana, et.al. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online] Praha: ČŠI, 2010. 65 s. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf (22.3.2017)

KRAMPLOVÁ, Iveta a kol. *Netradiční úlohy, aneb, Čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. 143 s. ISBN 80-211-0416-3.

KRAMPLOVÁ, Iveta. Národní zpráva PIRLS 2011. [online] Praha: ČŠI, 2012. s. 34 Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/PIRLS2011-NZ/flipviewerxpress.html> (26.3.2017)

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014, 168 s. ISBN 978-80-266-0112-8.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří, Jan PRŮCHA a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 8071787728.

Mit methoden lernen. Ein Angebot für Interessierte. [online] In: *dillingen.de* [cit. 22.3.2017] Dostupné z: <https://bscw.alp.dillingen.de/pub/bscw.cgi/d1472545/Methoden.pdf>

NOVOTNÁ, Jarmila a JURČÍKOVÁ, Jana. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2012. 211 s. ISBN 978-80-7315-239-0.

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

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

PLEVOVÁ, Irena. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 57 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1412-0.

PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002. 96 s. Moderní pedagogika v teorii a praxi. Zkušenosti, nápady, inspirace. ISBN 80-7238-157-1.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva, ed. *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. 101 s. ISBN 978-80-211-0607-9.

PRÁZOVÁ, Irena et al. *České děti jako čtenáři*. První vydání. Brno: Host, 2014. 135 stran. ISBN 978-80-7491-492-8.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 270 stran. ISBN 978-80-262-0872-3.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta, 2002, 199 s. ISBN 8086251144.

RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování*. Praha: Grada, 2008, 158 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2529-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 164 s. [cit 12.4.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37052/>

SCHMIDT-STOCKENBERG, Monika. *Lesefähigkeit trainieren*. Dostupné z: https://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/berufsbildendeschule.bildung-rp.de/Unterstuetzung_und_Beratung_fuer_Schulen/Lesekompetenzfoerderung/Lesefaeheigkeit_trainieren.pdf In: www.lesen.bildung-rp.de

STARÝ a kol. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti*. 2013, ČŠI

ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. Oddělení mezinárodních výzkumů. *Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. 47 s. ISBN 80-211-0366-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Gramotnosti ve vzdělávání, soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 98 s. ISBN: 978-80-87000-74-8.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 65 s. ISBN: 978-80-87000-41-0.

WILDOVÁ, Radka a kol. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 212 s. ISBN 978-80-7290-579-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: [s praktickými ukázkami]*. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam grafů

Graf č. 1. Progres žáků u jednotlivých textů vstupního a výstupního textu	53
Graf č. 2: Porovnání testů podle aspektů čtenářské gramotnosti.....	54
Graf č. 3: Porovnání výsledků vstupního a výstupního testu (chlapci, dívky).....	55

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Celkový počet získaných bodů vstupního a výstupního testu	51
Tabulka č. 2: Popis úspěšnosti jednotlivých textů.....	51
Tabulka č. 3: Popis úspěšností splnění jednotlivých textů u výstupního testu.....	52
Tabulka č. 4: Porovnání testů podle aspektů čtenářské gramotnosti	53
Tabulka č. 5: Porovnání výsledků vstupního a výstupního testu (chlapci, děvčata)	54
Tabulka č. 6: otevřené a uzavřené otázky.....	56

Seznam příloh

Příloha č. 1: Nestandardizovaný didaktický test	
Příloha č. 2: Projekt Youtubeři	
Příloha č. 3: Pracovní list Lichožrouti	
Příloha č. 4: Perníková chaloupka	
Příloha č. 5: Pracovní list Slepice	
Příloha č. 6: Pracovní list Polednice	
Příloha č. 7: Pracovní list Hantec	
Příloha č. 8: Pracovní list Kašpárek v rohlíku	
Příloha č. 9: Evaluační dotazník	

Přílohy

Příloha č. 1: Nestandardizovaný didaktický test

Státní zámek Lednice

Prohlídkové okruhy

1. Prohlídkový okruh

Okruh zahrnuje reprezentační sály, které se nachází v přízemí zámku a sloužily k pořádání společenských akcí, plesů a bálů. Na tomto okruhu uvidíte vstupní halu, lovecký salonek, koupelnu, předpokoj, modrý pokoj, dámskou ložnici, čínský pokoj a kabinet, rytířský sál, jídelnu, knihovnu, tyrkysový společenský sál, červený kuřácký salon a modrý taneční sál.

- tento okruh je dnes otevřen 9.00-17.00
- délka 50 minut
- max. 45 osob
- nutnost rezervace pouze pro skupiny

2. Prohlídkový okruh

Trasa druhého prohlídkového okruhu prochází dětskými pokoji a muzeem loutek. Ve druhém patře zámku byly v roce 2011 otevřeny autenticky zařízené pokoje princů a princezen z Liechtensteina, vybavené původním nábytkem a historickými hračkami. Návštěvníci uvidí hernu a učebnu, salonky malých princezen a ložnici prince Johana II. Ve druhé části prohlídky je umístěno muzeum loutek Milana Knížáka - největší soukromá sbírka historických loutek v ČR.

- tento okruh je dnes otevřen 9.00–17.00
- délka 50 minut
- max. 25 osob
- nutnost rezervace pouze pro skupiny

3. Skleník

Zámecký skleník měří na délku 92 metrů, na šířku 13 metrů a je vysoký je 7,5 metru.

- tento okruh je dnes otevřen 9.00–17.00
- počet osob: neomezeně
- rezervace není nutná

4. Minaret

Minaret nebo také Turecká věž je stavba v ose zámku. Toto atraktivní dílo bylo zbudované Aloisem Josefem I. podle plánů architekta Josefa Hardtmutha na přelomu 18. a 19. století. Je výjimečnou stavbou tohoto charakteru v Evropě a se svými téměř 60 metry patří na kontinentě mezi nejvyšší.

- tento okruh je dnes otevřen 9.00–17.00
- počet osob: neomezeně
- rezervace není nutná

Vstupné

	Dospělí	Děti	Rodinné vstupné (rodiče a jejich děti do 15 let)
1. prohlídkový okruh	180,-	125,-	485,-
2. prohlídkový okruh	150,-	105,-	405,-
skleník	60,-	40,-	
minaret	50,-	30,-	
<i>Fotografování a pořizování videozáznamů je dovoleno bez použití blesku a stativu. Návštěvníci nesmí vstupovat do instalovaných interiérů zámku se zvířaty.</i>			

1) Co může mimo jiné zhlédnout návštěvník 1. prohlídkového okruhu?

- vstupní halu a salonky malých princezen
- historické hračky a čínský pokoj
- ložnici prince Johana II.
- červený kuřácký salón a rytířský sál

2) Které památky by mohl navštívit dospělý člověk, kdyby měl 150,- Kč?

.....

.....

.....

.....

.....

3) V kolik hodin lze nejpozději jít na 2. prohlídkový okruh?

.....

.....

4) V jakém případě tě do zámku nepustí?

.....

.....

.....

.....

.....

O lišce a džbánu

Jakási liška, potulujíc se po kraji, narazila na opuštěný dům a v něm stejně opuštěný džbán. Zalíbil se jí a tak si ho vzala. Ovšem, co s prázdným džbánem? Když míjela studnu, napadlo ji, že by ho mohla naplnit chladivou vodou. Při pohledu na zrcadlíci se hladinu ji totiž napadlo, že má vlastně žízeň.

A tak si přivázala džbán na krk a spustila se do studny. Nabrala trochu vody, na uhašení žízně by to stačilo, ale když ten džbán byl tak velký, proč té vody nevzít víc. I nabrala víc. Ale stále byl poloprázdný. Koneckonců, proč ho nenaplnit celý. A tak liška nabírala a nabírala a džbán stále těžknul, až byl plný. V tom okamžiku, se slovy „dosti té hry“, džbán stáhnul lišku do studny a utopil ji.

5) Jaké přísloví nejlépe vystihuje text?

- a. Kdo chce moc, nemá nic.
- b. Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.
- c. Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.
- d. Kdo si počká, ten se dočká.

6) Který z následujících výrazů nejlépe vystihuje příběh?

- a. tragédie – nešťastný osud lišky, která neměla nikdy všeho dost
- b. báseň – poetická skladba ve volném verši o příhodách jedné nezbedné lišky-
- c. bajka – o zvířatech, která se chovají jako lidé a z jejichž jednání vyplyne ponaučení
- d. povídka – příběh o lišce, které se stane neštěstí

7) Která z následujících vět je pravdivá?

- a. Liška byla chamtivá.
- b. Liška nebyla hezká.
- c. Liška se chtěla utopit.
- d. Liška neměla žízeň.

Gepard štlhlý

Gepard jako sprinter

Gepard štlhlý je kočkovitá šelma, proslulá jako nejrychlejší suchozemské zvíře. Může běžet rychlostí okolo 100 km/h. Rychlosti nad 110 km/h jsou jen mýtem. Ovšem podstatně zajímavější je neuvěřitelná možnost měnit akceleraci a to z něj jednoznačně dělá jednoho z nejhbitějších savců v přírodě. Nejrychlejším savcem na zemi je gepard s dlouhýma nohama a štlhlým tělem. Dosahuje rychlosti až 100 km za hodinu. Rychlosti nad 110 km za hodinu jsou jen mýtem. Rychlého běhu je schopen pouze na krátkou vzdálenost a nemá výdrž na dlouhé štlvaní.

.....

Gepardi jsou stvořeni pro rychlý běh. Mají neobyčejně ohebnou páteř, která při běhu slouží jako pružina. Gepard se při běhu prakticky nedotýká země, pohybuje se až 7 m dlouhými skoky. Na rozdíl od ostatních kočkovitých šelem nedokáže zatahovat drápy. Drápy společně s hrubými chlupy na chodidlech mu umožňují co nejlepší odrazy. Ocas při běhu slouží jako kormidlo a umožňuje manévrovat i při vysoké rychlosti.

Skoro jako psi

Gepardi jsou mezi kočkami jedineční tím, že kořist štvou, což je znak jinak spíše typický pro psovitě. Jsou aktivní ve dne, aby se vyhnuli jiným, silnějším šelmám.

Gepardi kořist vyhledávají zrakem. Potom se snaží připlížit se co nejbližší, teprve pak rychle vyrazí. Běh je totiž velice vyčerpávající, gepard se přehřívá a rychle se unavuje. Pokud kořist do 10-20 sekund nedostihne, lov vzdává.

Potrava

Přesto je gepard nejúspěšnější samotářský lovec, až 70 % jeho loveckých pokusů končí úspěchem. K jeho hlavní kořisti patří zajáci, malé antilopy a ptáci. Gepard obvykle loví sám nebo ve dvojici.

8) Co znamená věta: „Rychlost 110 km/h je jen mýtem“? _____

9) Je věta pravdivá? „*Ocas má gepard pro to, aby se mohl lépe pohybovat.*“

- a. ANO
- b. NE

10) Co gepardovi umožňuje dlouhý odraz?

- a. ocas
- b. hrubé chlupy a drápy
- c. rychlý běh
- d. to, že loví sám

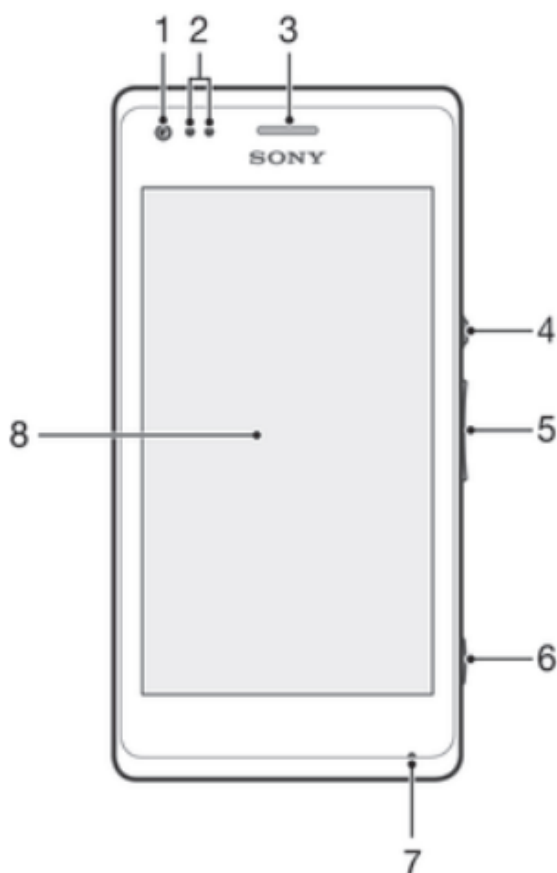
11) Lze dosadit mezititulek ***Stavba těla*** na vynechané místo v textu tak, aby se nezměnil jeho obsah?

- a. ANO
- b. NE

12) Proč je gepard úspěšný lovec mezi šelmami?

- a. Protože se přehřívá
- b. Protože jeho kořisti jsou antilopy
- c. Protože je rychlý a snadno dohoní svou kořist
- d. Protože loví jenom zrakem

Mobilní telefon



13) K jakému útvaru patří výchozí text?

- a. reklama
- b. návod
- c. leták
- d. novinový článek

14) Které funkce neuplatníš při telefonování?

.....

15) Co se skrývá pod vynechanými poli?

- a. anténa GPS, dotykový displej
- b. telefonní reproduktor, dotykový displej
- c. světlo fotoaparátu, tlačítko vypnutí
- d. vstup pro SIM kartu, konektor nabíjení

7) mikrofon pro telefonní hovory

Slouží ke zvukovému vstupu při telefonních hovorech.

1) objektiv předního fotoaparátu

Chcete-li pořídit fotografii autoportrétu, vyberte přední fotoaparát.

4) tlačítko vypnutí/zapnutí

Při dlouhém stisknutí slouží k zapnutí a vypnutí mobilního telefonu. Krátký stisk pak odemyká/zamyká dotykový displej.

6) tlačítko spouště fotoaparátu

Pro pořízení fotografií stiskněte a podržte tlačítko fotoaparátu.

.....

Slouží k uskutečnění telefonního hovoru. Umožňuje slyšet volanou stranu.

5) tlačítko ovládání hlasitosti

Je možné upravovat hlasitost vyzvánění pro příchozí hovory a upozornění a zároveň pro přehrávání hudby a videa.

2) čidlo vzdálenosti/světelné čidlo

Světelné čidlo zjišťuje úroveň okolního osvětlení a příslušně přizpůsobuje jas obrazovky. Senzor vzdálenosti vypíná dotykovou obrazovku během hlasových hovorů, pokud máte obrazovku přiloženou k uchu.

.....

K ovládání prostředí telefonu. Pokud je zařízení zapnuto a je po nastavenou dobu v nečinnosti, obrazovka ztmavne, aby se šetřila baterie, a automaticky se zamkne.

Příloha č. 2: Projekt Youtubeři

Text 1

YouTube je největší internetový server pro sdílení videosouborů. Byl založen v roce 2005. V listopadu 2006 byl zakoupen společností Google za 1,65 miliardy dolarů (tehdy asi 37 miliard Kč). YouTube povoluje svým uživatelům nahrát videa, zhlédnout je, hodnotit, sdílet a komentovat. Na YouTube jsou dostupné videoklipy, TV klipy, hudební videa, trailery k filmům a další jako například video-blogy, krátká originální videa, nebo vzdělávací videa. Český YouTube navštíví měsíčně 5,1 mil. unikátních českých uživatelů. YouTube má v roce 2015 dvě miliardy přístupů denně a každou minutou uživatelé nahrají 300 hodin nových videí. YouTube je tak po internetovém vyhledávači Google druhou nejnavštěvovanější webovou službou světa.

Text 2

Youtuber je osoba, která na internetovém serveru YouTube nahrává videa, ale také dlouhodobě sleduje nahrávky ostatních.

Video může na YouTube nahrávat kdokoli, a kdokoli má tedy šanci proslavit se pouze na základě vlastního úsilí. Autorům videí se říká Youtubeři. Největší podíl mezi youtubery mají mladí Američané. Většinou je identita youtuberů neznámá, protože využívají pseudonym (přezdívku).

Autoři videí zpravidla tají svůj věk, město, ve kterém bydlí, příjmy z videí i složení svých odběratelů. Je těžké zjistit, kolik přesně peněz získávají. Peníze získávají z reklamy, která se zobrazuje při pozorování jejich videí. Vydělávají také na prodeji triček či dalších reklamních předmětů.

Text 3

Youtubery můžeme dělit podle typů a žánrů jejich videí:

Video blogger (zkráceně vlogger) vytváří a publikuje videa na různá témata. Glosuje a paroduje různé události a videa jiných.

Tvůrce let's playů (zvaný let's player) komentuje a přidává své poznámky a hlášky k hraní počítačových her.

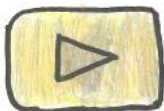
Beauty youtuberky jsou většinou ženského pohlaví, točí videa s líčením a kosmetikou.

Mezi nejznámější české youtubery časopisu ABC patří GoGoManTV, MadBros

Časopis Forbes zveřejnil v roce 2015 žebříček nejvlivnějších Čechů na sociálních sítích, v kterém se umístilo také několik youtuberů a youtuberek. Třetí místo obsadili ViralBrothers, páté Jirka Král, osmé Teri Blitzzen a deváté místo Hoggy, youtubeři byli i na dalších příčkách žebříčku.



grand theft auto



Minecraft



Minecraft
: story mode



Mafia II

ještě 1074

Mousoir Mass

Myslivec: Mergul

Males Ruy

GOGO

— Biedobka Cygnum TV, první jmenovatel Daniel Štefanec

— Narozen 24. srpna 1996 (10) let, polovina šachů a polovina kuchařství (Mluví se 'Mly krmil')

— Prvními kuchaři 11. srpna 2010, před odštěpením 15. 9. 2019, pozice kuchařka

— první video na YouTube kanálu vzniklo 30. prosince 2011, inspirované se šachem a kuchařstvím

— Je nejvíce známý YouTube kanál 'Myslivec' 10. 10. 2015

— jeho první video 'Cygnum TV' 4. 1. 2016 odštěpeno 20. listopadu 2015

— video 'Myslivec' 10. 10. 2015 (Mluví se šachem)

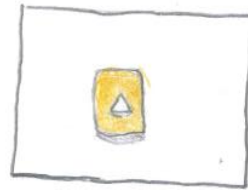
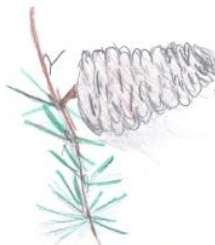
— 29. listopadu 2015 vydal svůj první 'publik' video, jeho publikace na 1. místě odštěpeno

— vydal 904 videí, má 376 911 460 sledů

— jeho oblíbená hra je 'Mafia II'

— Biedobka je jeho oblíbená hra a jeho oblíbená hra

na místě



YOU TUBE

Pedros games

- Narodil se a vyrůstal v Plzni
- Nahrál hlavně let's playe z her např.: Minecraft, Mafia III, Minecraft Story mode a The Sims 4
- Dnes (19.10.2016 v 10:56) má 6M 898 subs.
- Jeho další kanály: Pedros Voice a Pedros Fun
- ~~Pedro patří mezi youtubery~~
- Narodil se 15. června 1986 momentálně mu je 30 let.
- Právě jméno: Petr Florian

Danko

Majon Křivan Burdaková
Larbo

Get Fleek

Lucas Dymchak, polskyjaci se na internetu jako pod příměm Luc, není vizačůka
ane například Ismutila či bal, něco praktičko je to jen obvyčej madsonec, k kyj
všechen svůj vobzj čas stovizj štěni, kdy vni jako il tvrdi vna a vyznávati

Ge.TTheLook je online magazín s nádhernou křivkou! Magazín Beauty Blog snáší a se
přichází k vám každý týden s novými články! Ať už chcete poznat nové
LOU nebo jen se podívat na nové články, tak je tu pro vás. Každý týden
dávám vám něco nového a zajímavého. Každý týden vám dám
něco nového a zajímavého. Každý týden vám dám něco nového a
zajímavého. Každý týden vám dám něco nového a zajímavého.

225 791 adrianholz

Satum registrace 199 2041



You Tube



Fatty Pillow dříve též Tlustej Kácl, včasnému jmenému Karel Sivák

* 15. srpna 1992 Třebíč) je český streamer a youtuber, působí především jako bavič. Prioritně využívá službu

Twitch a sekundárne služby YouTube pro zveřejňování úryvků ze svého Twitch vysílání

Název kanálu: FastPillowTV	Založení kanálu: Posinec	Pošt. oběratelů: 408 335	Jazyk: Čeština
----------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

Tržit: vlny, sírání; GTA 5, CS:GO V roce 2013 vyrobena na HIP TOP CAMPU, který se konal v Hradci Králové

Na konci srpna 2015 divákům oznámili, že se svou příslušnou Sárkou přestěhoval do Prahy, do té doby žijící se svou manželkou v rodině Trnčí. Vyspívaje také v pořadku Alibio nastojí a Šarvit.



Příloha č. 3: Pracovní list Lichožrouti

Hihhi, já jsem Hihlík!

Měsíc na obloze byl velký a kulatý jako poklice na prádelní hrnec. A svítil balkónovými dveřmi rovnou na spícího pana Vavřince.

Ramses a Tulamor junior se schovali do proutěného koše na špinavé prádlo.

Byla to chytrá skrýš. Nikoho - ani pana Vavřince - nebaví vyhazovat z koše špinavé spodky a pak je tam zase vracet.

Hihlík zmizel v pokojíčku za stěnou kuchyně, kde s dědou bydleli.

Kolem půlnoci se pan Vavřinec přestal převalovat a tvrdě usnul. Bratřenci vylezli ze skrýše.

„Dost jsme si užili, co?“ smál se Ramses.

„Dost? Já ještě nemám dost, dal bych si nášup.“

Tulamor junior chodil po kuchyni a přemýšlel, co by se tu tak dalo rozbít.

„Sakra!“ řekl najednou pevně Hihlík. „Přestaňte se tu chovat jako doma a vypadněte!“

„No ne! Náš slušný bratránek řekl vypadněte! Co ty na to Tulíku?“

Tulamor junior neodpověděl, protože zrovna objevil pod postelí jednu z pastiček.

„Chachacha! Past!“ zaječel smíchy tak hlasitě, že se pan Vavřinec odkopal.

Měsíc teď svítil na jeho hubené lýtko a chodidlo s bachratým palcem.

Bratránkům zasvítily oči a oba dostali stejný nápad.

„Chytíme mu...palec...do pastičky!“

Drželi pastičku každý z jedné strany a opatrně se blížili k nic netušícímu palci pana Vavřince.

„Ne!“ vyjekl Hihlík a skočil po pastičce. Chtěl ji těm mizerům vyrazit z ruky, ale...

CVAK! Pastička zacvakla.

Hihlíkovi vyhrkly bolestí slzy. Ležel na zemi, nenaříkal, jen tiše sykal. Konečně bratránky přešla legrace, ale ani je nenapadlo, aby Hihlíkovi pomohli.

Mrkli jeden na druhého, pak na pootevřené dveře na balkón - a vzali roha.

Hihlík se opřel o postel a chtěl se postavit. Šlo to ztěžka, protože mu pravou nohu stiskla pera pasti.

Musí odskákat do bezpečí.

Napřímil se a poskočil. Pero nepovolilo, zato mu noha uklouzla po stále ještě mokré podlaze.

Hihlík narazil hlavou o noční stolek. Pan Vavřinec tu měl vždycky při ruce sklenici vody.

Sklenice se rozkývala, spadla...a rozbila.

Třesk rozbitého skla spáče okamžitě probudil.

Pan Vavřinec se posadil na posteli a v měsíčním světle spatřil Hihlíka.

Při úplňku je všechno možné, řekl si. Ale pro jistotu se zeptal:

„Ty nejsi myš?“

„Hihhi, já jsem Hihlík!“

„Co je to Hihlík? Nějaký hlodavec?“

A pak s obavou:

„Nejsi nebezpečný? Nekoušeš?!“

„Hihhi, já lidi nekoušu! Jenom ponožky. Já jsem totiž lichozrout a Hihlík je moje jméno.“

Datum:.....

Jméno:.....

Tabulka předpovědí

Část textu	Jak se podle tebe bude příběh vyvíjet? (Piš celé věty.)	Proč si to myslíš?	Co se opravdu stalo?
1. část			
2. část			
3. část			
4. část			
5. část			

Vypiš kladné a záporné postavy?

Co znamená výraz „vzali roha“, který se v textu objevuje?

Stručně popiš, co se v příběhu stalo.

Jak reagoval pan Vavřinec, když spatřil lichožrouta? Jak bys reagoval/a ty?

Text 2:

Říká se, že člověk je to, co jí. Což platí i pro lichožrouty. Neboť se živí ponožkami, i jejich tělo jakoby se z ponožek skládalo. Díky tomu jsou velice pružní a ohební, dokážou se vytahovat i smrskávat. Lichožrouti bývají postavy spíše zavalité a výšky kolísavé. Dokonce velmi kolísavé: díky svým natahovacím schopnostem měří od nějakých deseti centimetrů až – ojediněle – k jednomu metru! Očka má lichožrout drobná a těkává. Nejvýraznější částí jeho hlavy je však ústní dutina. Ta spolu s nosem dokáže vytvořit jakýsi chobot, dosti podobný hadici od vysavače. Čili znamenitě uzpůsobený k vyhledávání potravy (ponožek) zpoza postelí.

Ale teď to nejdůležitější. Ve chvílích ohrožení se lichožrout chová jako chameleon! Dokáže splynout s okolím. Prostě zmizí.

O jaký slohový útvar se jedná? _____

Čím se lichožrouti živí? _____

Jaké vlastnosti lichožrout má?

Vytvoř minimálně 8 otázek k textu.

Která věta není pravdivá?

Lichožrout zmizí, když mu hrozí nějaké nebezpečí.

Lichožrout vypadá jako ponožka.

Když se podíváme na lichožrouta, hned si všimneme očí.

Tělo lichožroutů se skládá z vlny nebo bavlny, proto se dokáží natahovat a smrskávat.

Podvojný deník:

Vyber si část textu, která tě zaujala, do druhé části tabulky napiš, proč tě zaujala (vyvolala mi vzpomínku, chtěla bych mít stejnou vlastnost, znám někoho, kdo je takový)

Část, která mne zaujala.	Proč?

Jak vypadá lichozrout? Namaluj ho! _____

Pětílístek: LICHOTŽROUT

2 přídavná jména (jaký je?)

3 slovesa

4 slova, která jej charakterizují

1 slovo, které vše shrnuje

Příloha č. 4: Pracovní list Perníková chaloupka

Jméno: _____

O perníkové chaloupce

ALOIS MIKULKA – MLSNÁ JEŽIBABA

Jedna náramně vymóděná ježibaba si přivedla z děcáku dvě malé děti: Ferka a Gabiku. Ředitelce děcáku řekla, že se o děti dobře postará, neb je multimilionářka. Ve skutečnosti však chtěla děti jen trochu vykrmit a pak je sníst buď jako šašliky s bramborovým salátem, nebo obalované v těstíčku.

Gabika to nějak vytušila a řekla Ferkovi: „Ferko, jsi-li pak můj věrný kamarád?“

Ferko řekl: „Jak o tom můžeš, Gabi, pochybovat?“

Gabika mu pošeptala: „Na nic se neptej a dej mi ruku. Musíme utéct!“ A vyklouzli z ježibabiny supervily a prchali ulicí směrem k metru.

V tom ale zpozorovala jejich útěk ježibaba, nasedla do své závodní limuzíny a dvoustakilometrovou rychlostí vyrazila za nimi.

Gabika se ohlédla a vykřikla. „Ježibaba! Honem se musíme schovat!“ A vklouzli za popelnice.

Ježibaba s kvikotem zastavila a už se hrabala v popelnicích, hrůzostrašně vrčela a rozhazovala odpadky po celé ulici. Ferko s Gabikou ale nenápadně vklouzli ježibabě do limuzíny, Ferko odbrzdil, šlápl na plyn a v tu ránu byli pradáleko.

Ježibaba zaskučela vzteky, pádila k nejbližšímu autu, utrhla mu dveře a ve chvílce již zase pádila dvěstěkilometrovou rychlostí městem za nimi. Protože ale Ferko dodržoval předpisy a

ježibaba na ně kašlala, v mžiku je dohnala a přitlačila ke zdi jednoho domu tak, že obě auta havarovala a vybuchla.

Dětem se ale podařilo vklouznout sklepním okénkem do domu, načež zjistili, že jsou na policejní strážnici. Hořící ježibaba dohnala děti právě ve chvíli, kdy oznamovaly vrchnímu inspektorovi, že je chtěla sníst. Policisté tedy ježibabu uhasili a zavřeli do vězení. Ta se tam ale proměnila v ptáka a honem mezi mřížemi pryč. Policisté však krákorajícího ptáka polapili a strčili ho do ptačí klece. Ježibaba se ale proměnila v malou myšku a šup mezi drátky na svobodu a honem za Ferkem a Gabikou, s úmyslem škaredě s nimi naložit. V tu chvíli ji však polapil policejní kocour a spolkl ji! A bylo. Nikdo mu nemohl nic vytknout, neb měl v popisu práce lapat a likvidovat myši ve věznici.

Ferko s Gabikou se zase vrátili do děcáku, kde z nich vychovali řádné občany.

K jakému literárnímu útvaru text patří?

bajka

pohádka

komedie

pověst

Vypiš hlavní postavy z textu, jedním slovem je vždy charakterizuj. (Napiš, jací byli)

Odkud pocházeli Ferko s Gabikou? _____

Jak se jmenuje autor textu? _____

Jaké přísloví by se nejlépe hodilo k textu?

Kdo chce moc, nemá nic.

Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.

Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.

Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí.

Kdo nad ježibabou nakonec vyzrál? Jakým způsobem?

Porovnej oba texty (tvůj a vytištěný) a do tabulky zapiš, jak se od sebe lišily? Co jim bylo stejné?

Čím se texty lišily?	Co bylo textům stejné?

Který text se ti líbil více? Proč?

V textu si barevnou tužkou podtrhni části, které tě zaujaly. Vše si poté zapiš do tabulky a zdůvodni.

Vypiš část textu, která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit,...)	Napiš souvislý komentář ke zvolené pasáži. (Proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, s čím nesouhlasíš,...)

Příloha č. 5: Pracovní list Slepice

V kolik hodin přijede pojízdná prodejna do naší obce? _____

Na jaké číslo mohu zavolat, pokud budu chtít objednat brojlerová kuřata? _____

Napiš, jaká je provozní doba pojízdné prodejny. _____

Jak se firma jmenuje? _____

Kde se nachází sídlo firmy a kdo je její odpovědná osoba? _____

Kdy nejdříve přijede pojízdná prodejna do naší obce? (napiš datum) _____

Výkupní cena králíčích kůže je 5 Kč/kus bez ohledu na roční období. ANO x NE

Jatečná kachna stojí 190 Kč za jeden kilogram. ANO x NE

Vyber správnou odpověď:

Nejdříve jede prodejna do Jevišovky, poté navštíví Pasohlávky.

Pro informace si mohu zavolat v 18:00.

Pojízdná prodejna kromě toho, že prodává drůbež, také vykupuje králíčí kůže.

Reklamace mohu vyřizovat na tel. Čísle 605 985 486

Co všechno bych si mohl koupit, kdybych měl u sebe 90 Kč.

Co všechno je potřeba mít, aby bylo možné chovat slepice?

DRŮBEŽÁRNA PRACE



NABÍDKA PRO ROK 2016

kuřice červené, kropenaté, černé, bílé, modré (popelavé), Sasex (bílé s černými perýčky)	stáří 12 - 22 týden	cena 110 - 170 Kč
sliepce ve snášce	10. měsíc	cena 80 Kč
káčata brojlerová	stáří 2 - 5 týden	cena 50 - 85 Kč
krůty	stáří 6 - 13 týden	cena 190 - 325 Kč
brojlerová kuřata (nutno objednat)	stáří 2 - 5 týden	cena 30 - 49 Kč
chovné kohouty	stáří 12 - 22 týden	cena 100 - 170 Kč
JATEČNÉ KACHNY (mladé)	váha 3 - 4 kg	cena 190 Kč/kus
krmivo pro drůbež a králíky (s léčivem)	10 kg	AKCE 110 Kč

převraky na drůbež (použité)
vítaminový doplněk pro veškerou drůbež (pomáhá zabránovat ozobávání slepic)
přípravek proti kokcidioze králíků a drůbeže EMANOX PMX 50 ml cena 110 Kč

VÝKUP KRÁLÍČÍCH KOŽEK 5 Kč/ks

Tyto uvedené termíny platí pro všechny obce v OBOU sloupcích:

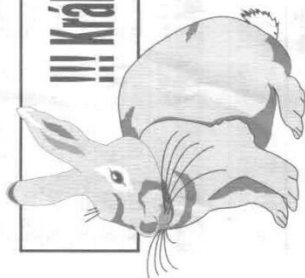
sobota 1. října	úterý 11. října	čtvrtek 20. října	úterý 1. listopadu
UNKOVICE (u kostela)	8:30	DRNHOLEC (u obch. ENAPO)	11:45
ŽABČICE (par. u kapličky)	8:45	JEVIŠOVKA (O.ú.)	12:00
PŘISNOTICE (na návsi)	9:00	HRUŠOVANY N. JEV. (vedle pošty)	12:15
VRANOVICE (za O. ú.)	9:15	ŠANOV (K.D.)	12:30
PŘIBICE (u hostince)	9:30	HRABETICE (u aut. zastávky)	12:45
IVAN (O.ú.)	9:45	HEVLÍN (na náměstí)	13:00
PASOHLÁVKY (O.ú.)	10:00	DYJÁKOVICE (u hostince)	13:15
BROD NAD DYJÍ (O.ú.)	10:15	VELKÝ KARLOV (u obchodu)	13:30
DOL. DUNAJOVICE (O.ú.)	10:30	JAROSLAVICE (na náměstí)	13:45
BŘEZÍ (O.ú.)	10:45	HRÁDEK (K.D.)	14:00
DOBŘE POLE (pod Jednotou)	11:00	BOŽICE-Č. KRÍDLOVICE (O.ú.)	14:15
NOVÝ PŘEROV (u obchodu)	11:15	MACKOVICE (O.ú.)	14:30
NOVOSEDLY (u Jednoty)	11:30		

Informace na tel. číslech (Po-Pá 8:00 - 15:00 hodin):
tel.: 544 244 757 • mobil: 605 985 486
PŘÍPADNÉ REKLAMACE na tel.: 731 004 930
Rudolecký Marek, Prace u Brna č. 321, 664 58
e-mail: drubezarnaprace@seznam.cz
internet: www.drubezarnaprace.cz



OTOČTE → OTOČTE → OTOČTE → OTOČTE → OTOČTE

VÝKUP KRÁLÍČÍCH KOŽEK



!!! Králíčí kožky za maximální výkupní ceny. !!!

5 Kč/ks

Výkup ve Vaší obci se provádí vždy při prodeji drůbeže. !!
výkupní cena se může během roku měnit.

Datum, čas a prodejní místo je určeno na první straně tohoto letáku !!

JATEČNÉ KACHNY

mladé

váha 3 - 3,5 kg, cena 190 Kč/kus

KRMIVO PRO DRŮBEŽ A KRÁLÍKY (s léčivem) 10 kg AKCE 110 Kč

Informace na telefonních číslech (Po-Pá 8:00 - 15:00 hodin):
tel.: 544 244 757 • mobil: 605 985 486

internet: www.drubezarnaprace.cz

e-mail: drubezarnaprace@seznam.cz

Rudolecký Marek, Prace u Brna č. 321, 664 58

OTOČTE → OTOČTE → OTOČTE → OTOČTE → OTOČTE

Příloha č. 6: Pracovní list Polednice

Polednice

*U lavice dítě stálo,
z plna hrdla křičelo.
„Bodejž jsi jen trochu málo,
ty cikáně, mlčelo!
Poledne v tom okamžení,
táta přijde z roboty:
a mně hasne u vaření
pro tebe, ty zlobo, ty!
Mlč, hle husar a kočárek -
hrej si - tu máš kohouta!“ -
Než kohout, vůz i husárek
bouch, bác! letí do kouta.
A zas do hrozného křiku -
„I bodejž tě sršeň sám! -
že na tebe, nezvedníku,
polednici zavolám!
Pojď si proň, ty polednice,
pojd', vem si ho, zlostníka!“
A hle, tu kdos u světnice
dvěře zlehka odmyká.
Malá, hnědá, tváři divé
pod plachetkou osoba;
o berličce, hnáty křivé,
hlas - vichřice podoba!*

*„Dej sem dítě!“ - „Kriste Pane,
odpusť hříchy hříšnici!“
Div že smrt jí neovane,
ejhle tu' - polednici!
Ke stolu se plíží tiše
polednice jako stín:
matka hrůzou sotva dýše,
dítě chopíc na svůj klín.
A vinouc je, zpět pohlíží -
běda, běda dítěti!
Polednice blíž se plíží,
blíž - a již je v zápětí.
Již vztahuje po něm ruku -
matka tisknouc ramena:
„Pro Kristovu drahou muku!“
klesá smyslů zbavena.
Tu slyš: jedna - druhá - třetí -
poledne zvon udeří;
klika cvakla, dvěře letí -
táta vchází do dveří.
Ve mdlobách tu matka leží,
k ňadrám dítě přimknuté;
matku vzkřísil ještě stěží,
avšak dítě - zalknuté.*

Napiš stručně obsah básně:

Jaký je rým:

obkročný (abba)

střídavý (abab)

sdružený (aabb)

Kolik má báseň slok?

Balada je lyricko-epická báseň. ANO x NE

Dějové napětí v baladě neroste. ANO x NE

Děj balady spěje k tragickému závěru. ANO x NE

Příběh balady nikdy nekončí smrtí hlavního hrdiny. ANO x NE

V baladách K. J. Erbena nevystupují magické postavy např. vodník, polednice. ANO x NE

Balady K. J. Erbena byly zfilmovány. ANO x NE

K. J. Erben je znám také jako autor pohádek. ANO x NE

Podvojný deník:

Příloha č. 7: Pracovní list Hantec

1. Malé Žanek byl gómák a tak mu blesklo, že se může podívat z věšky, kudy štreka do štatlu. A že byl fest nabyté, hókl švici:

"Mařko, vylez na to dubisko a vrzni voko kolem, esi nezmerčíš ňáký rožnutý palermo."

2. _____ sbalila cajky a vodklapala. Štreka to byla dlóhá a hvozď byl řádná hustota. Najedno ju vyšpizuje vlčisko, staré flignař.

"Ty, oldmutr, co že máš dneska takový voteklý ovary?"

3. Járy hrnuly a když měla vosmnáctiny, začli mít všici vokolo ni boby. Co mělo vostró špicu valilo do kopru. Votupili všecky mesry, gáble, šavle a dlabalo se jen bagrem. měla furt za hrbem nějakýho borca, kterej imrvére házel čučku, jestli není něco v okolí, vo co by se mohla píchnót.

4. Ve vedléšícimře bylo sedm betlí. Jenže si šlofika sténě nehodila, protože ji ty betle byly tak nějak mimo míru. A zatím co házela čuz po kěru a na kamnech se klohnul gulmen, votevřó se futra a do cimry vpadlo sedm borců ne vyšších než malé škopek.

betla – postel
borec – kluk
borec – muž
být v kopru – být ztracený
cajky – věci
cimra – místnost, pokoj
fest – pořádně
futra – dveře
gábl – vidlička
gómák – chytrák
gulmen – guláš
házet čučku – dívat se
házet čůz – dívat se
hóknot – řící
hrb – záda
hvozď – les
imrvére – pořád

járy – roky
kér – byt
klohnit – vařit
mesr – nůž
mít boby – bát se
nabyté – chytrý
oldmutr – babička
ovar – ucho
palermo – světlo
škopek – soudek
šlofik – spánek
štatl – město
štreka – cesta
věška – výška
vodklapad – odejít
vrznót voko – podívat se

Příloha č. 8: Pracovní list Kašpárek v rohlíku

Angelina Jolie
Kašpárek v rohlíku

*Bejval jsem páčo
Samý sorry, hustý
Klepavej zadek
A prsty hrozně tlustý*

*Za každým slovem
Mně povstávali volí
Pak přišla, jenom řekla:
Hi, I am Angelina Jolie*

*Smáli jsme se zrovna holce
Že ta krásně bulí
Když zamrkala před tabulí
Angelina Jolie, hej!*

*Heja, heja, Angelina Jolie
Heja, heja, Angelina Jolie
Heja, heja, Angelina Jolie
Naše nová učitelka Angelina Jolie! Hej!*

*Pro ni jsem si přestal honit triko
No to je výkon, teď piju mlíko*

*žádný triky
Dělám kliky*

Ať to klidně bolí

*Má svaly jako nakreslený, Angelina Jolie!
Heja, heja, teď konečně mi hlava bere
Heja, heja, proč máma maso v mlýnku
mele
Proč ho Ema solí
To mě všechno naučila Angelina Jolie!
Hej!*

*Ta holka na plakátu, Jolie, Jolie, Angelina
Jolie
Co tak bere tátu, Jolie, Jolie, Angelina
Jolie
Ta holka na plakátu, Jolie, Jolie, Angelina
Jolie
Co tak bere tátu, Jolie, Jolie, Angelina
Jolie*

*Ať klidně kluci běhají venku
Tepláky obleču a lehnu na žíněnku
Chráním taky spolužáky
Nevím, co je nuda
Díky naší učitelce, holce z Hollywooda!
Hej!*

*Heja, heja, teď konečně mi hlava bere
Heja, heja, proč máma maso v mlýnku
mele
Proč ho Ema solí
To mě všechno naučila Angelina Jolie, hej!*

Nejdřív si poslechni celou píseň a napiš, jaký z ní máš pocit? (líbila se mi x nelíbila se mi, proč?)

Jaký byl chlapec před příchodem Angeliny Jolie? (vypiš z textu sousloví a vysvětli je)

Co všechno chlapec udělal, aby se jí zalíbil? Napravil se?

Jakou roli hrála Angelina Jolie pro chlapce? Byla pro něj důležitá? ANO x NE

Kdo/co pro tebe důležité, když mluvíme o škole?

Kdo je pro tebe důležitý v tvém životě? Proč?

Co ti připomíná úryvek z básně: „Heja, heja, proč máma maso v mlýnku mele. Proč ho Ema solí“?

Co/kdo je pro tebe ideál krásy? Jakou má povahu? Jak vypadá? (pět lístek)

Příloha č. 9: Evaluační dotazník

Co se mi líbilo na hodinách ČJ?

Co se mi na hodinách ČJ nelíbilo?

Zaškrtni ano či ne:

Hodina je chaotická, nemá řád. ANO NE

Během vyučovací hodiny se něco naučíme. ANO x NE

Hodiny jsou různorodé. ANO x NE

Nálada v hodinách byla pozitivní. ANO x NE

Výkladu učitelky jsem rozuměl. ANO NE

Bavila mne práce s textem. ANO x NE

Bavilo mne pracovat ve skupině. ANO x NE

Myslím si, že lépe umím vyjadřovat své pocity. ANO x NE

Texty z pracovních listů byly zajímavé. ANO x NE

Všem úkolům jsem vždy rozuměl. ANO x NE

Myslím si, že jsem se naučil lépe pracovat s textem. ANO x NE

Pracovní list Jeleni se mi líbil. ANO x NE

Proč?

Pracovní list Lichožrouti se mi líbil. ANO x NE

Proč?

Projekt Youtubeři se mi líbil. ANO x NE

Proč?

Pracovní list Slepice se mi líbil. ANO x NE

Proč?

Rozebírání balady Polednice se mi líbilo. ANO x NE

Proč?

Pracovní list Kašpárek v rohlíku se mi líbil. ANO x NE

Proč?

Pracovní list Perníková chaloupka se mi líbil. ANO x NE

Proč?

Který pracovní list tě bavil nejvíce?

Byla hodina ČJ jiná? Jak?

Které úkoly se ti plnily nejlépe?

S kterými úkoly jsi měl potíže?

Pamatuješ si, co je pětilístek a podvojný deník?

Oznámkuj hodiny ČJ známkami jako ve škole. 1 2 3 4 5

Na jaké téma by měl být pracovní list, aby tě bavil?

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Erika Konvalinová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr.Milan Polák, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Rozvoj dovednosti čtení s porozuměním u žáků staršího školního věku
Název v angličtině:	The development of comprehensive reading skills od teenagers
Anotace práce:	Práce se zabývá čtením s porozuměním a jeho zlepšování na druhém stupni základní školy. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část zaštituje práci z hlediska dosud získaných informací o tématu a tyto informace z různých hledisek srovnává. Cílem teoretické části práce bylo zpracovat ucelený vhled do tématu čtenářská gramotnost. To znamená definovat pojem gramotnost z různých hledisek, zabývat se dalšími pojmy, které jsou se čtenářskou gramotností spjaté, například kritické myšlení, čtení s porozuměním, a podívat se na jejich využití ve výuce. Zabývat se výzkumy čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA. Teoretická část je základem pro část praktickou, která se zabývá výzkumem čtenářské gramotnosti, který proběhl v 6. třídě ZŠ Šanov. Praktická část se věnuje výzkumu čtenářské gramotnosti a interpretaci výsledků z testu čtenářské gramotnosti. Cílem bylo zjistit, do jaké míry má aplikace metod kritického myšlení vliv na její zlepšení. Dále ověřit teze, které jsou popsány teoreticky, na praktickém příkladu. Součástí praktické části je popis vyučovacích hodin a pracovních listů, které byly s žáky vypracovávány. Dále popis nestandardizovaného testu, který sestavila autorka této práce a v neposlední řadě také vyhodnocení evaluačních dotazníků, kterými žáci hodnotili výuku.
Klíčová slova:	Gramotnost, čtenářská gramotnost, PISA, PIRLS, rámcový vzdělávací program, nestandardizovaný didaktický test, metody kritického myšlení

Anotace v angličtině:	The thesis deals with reading literacy and its betterment at second grade of elementary school. The theoretical section covers work with regards to acquired information up until now and compares this information with different viewpoint. The aim is to provide a wholesome insight into the topic of reading literacy. That includes defining the term ‘literacy’ from multiple points of view, analyse other terms connected with the topic, such as critical thinking, reading comprehension and asses their use in teaching. The theoretical section is the cornerstone of the practical section which handles reading literacy research, performed in sixth grade of the Šanov elementary school. The practical section follows up the reading literacy research and interpretation of the results acquired from a reading literacy test. The aim was to discover to what amount has the application of critical thinking methods influenced its betterment. Next was to verify the claims which are theoretically described with a practical example. Included in the practical section are the description of the teaching schedule and work lists which were created with the students’ help. Up next is the description of a non-standardized test, created by the author of this thesis and last but not least also the evaluation of the questionnaires which the pupils used to evaluate the teaching.
Klíčová slova v angličtině:	Literacy, reading literacy, PISA, PIRLS, framework educational programe, non-standardized didactic test, methods of critical thinking
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Nestandardizovaný didaktický test Příloha č. 2: Projekt Youtubeři Příloha č. 3: Pracovní list Lichožrouti Příloha č. 4: Pracovní list Perníková chaloupka Příloha č. 5: Pracovní list Slepice Příloha č. 6: Pracovní list Polednice Příloha č. 7: Pracovní list Hantec Příloha č. 8: Pracovní list Kašpárek v rohlíku Příloha č. 9: Evaluační dotazník
Rozsah práce:	100 stran
Jazyk práce:	český