

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Pavla Trnková

Rozvíjení čtenářské gramotnosti při práci s naučným  
textem na 1. stupni základních škol

Olomouc 2020

vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a použila jsem jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne .....

.....  
Pavla Trnková

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Daně Cibákové, Ph.D., za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování práce věnovala.

# Obsah

|  |    |
|--|----|
| Úvod .....   | 6  |
| TEORETICKÁ ČÁST .....  | 7  |
| 1 Čtenářská gramotnost .....                                 | 8  |
| 1.1 Terminologické vymezení .....                            | 8  |
| 1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ..... | 11 |
| 1.3 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost .....          | 14 |
| 1.4 Roviny čtenářské gramotnosti.....                        | 17 |
| 2 Čtenářská gramotnost žáků mladšího školního věku .....     | 19 |
| 2.1 Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti .....             | 19 |
| 2.2 Etapy vývoje čtenářské gramotnosti .....                 | 25 |
| 2.3 Vybrané čtenářské strategie a techniky čtení.....        | 26 |
| 2.4 Vybrané výukové metody .....                             | 28 |
| 3 Čtení s porozuměním naučné literatury na ZŠ .....          | 30 |
| 3.1 Naučný a věcný text.....                                 | 30 |
| 3.2 Čtení s porozuměním .....                                | 32 |
| 3.3 Metody práce s textem.....                               | 34 |
| 3.4 Mezipředmětové vztahy.....                               | 39 |
| PRAKTICKÁ ČÁST .....   | 41 |
| 4 Metodologie výzkumu .....                                  | 42 |
| 4.1 Charakteristika kvalitativního výzkumu .....             | 42 |
| 4.2 Cíle výzkumného záměru .....                             | 42 |

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 4.3 | Výzkumný problém a výzkumné otázky .....            | 42 |
| 4.4 | Charakteristika výzkumného vzorku a prostředí ..... | 43 |
| 5   | Výzkumné jednotky a jejich obsahová analýza.....    | 45 |
| 5.1 | Výzkumná jednotka č. 1 - VZDUCH .....               | 45 |
| 5.2 | Výzkumná jednotka č. 2 – SLUNCE.....                | 51 |
| 5.3 | Výzkumná jednotka č. 3 – PŮDA .....                 | 57 |
| 5.4 | Výzkumná jednotka č. 4 – VODA.....                  | 62 |
| 5.5 | Výzkumná jednotka č. 5 – MINERÁLY A HORNINY .....   | 68 |
|     | Diskuze .....                                       | 74 |
|     | Závěr.....  | 76 |
|     | Seznam bibliografických citací .....                | 77 |
|     | Seznam použitých zkratek.....                       | 82 |
|     | Seznam příloh.....                                  | 83 |
|     | Anotace.....  | 97 |

## Úvod

Texty člověka obklopují celý život a jejich porozumění, posuzování a vyvozování jejich závěrů zaručují úspěšný plnohodnotný život. Naučit se číst a umět číst je důležité, ale ještě důležitější je danému textu porozumět. Je tedy nezbytně nutné čtenářskou gramotnost rozvíjet. To ale v posledních letech nezlehčuje rozvoj informačních technologií, které se derou do popředí zájmů společnosti. Zatímco dříve byl volný čas tráven s knihou v ruce, dnes je tomu zřídka kdy. Především u těch mladších čtenářů je konkurence knih, mobilní telefony, tablety, apod., velká a motivace k zálibě čtení malá. Jestliže děti většinu svého času dávají přednost aktivitám na těchto zařízeních, nedochází ke správnému vývoji a rozvoji čtenářské gramotnosti, v takové míře, jak by mělo. Přestože největší vliv na to, jak bude dítě trávit svůj volný čas, má rodina, je proces vzdělávání, škola, pověřena právě za nejdůležitější podnětné prostředí pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Jako učitelka 1. stupně ZŠ se setkávám s tím, že nejčastěji žáci aplikují získané schopnosti a dovednosti čtenářské gramotnosti pouze v hodinách českého jazyka. Z tohoto důvodu se moje diplomová práce zabývá možnostmi rozvoje čtenářské gramotnosti s naučným textem ve vyučování i v ostatních vyučovacích předmětech. Konkrétně tedy v rámci vyučovacích předmětů přírodověda. I když si to společnost nemusí uvědomovat, tak právě komplexní rozvíjení a uplatňování čtenářské gramotnosti je nejdůležitější.

Po formální stránce je práce rozdělena na dvě části. V teoretické části jsou na základě odborné literatury charakterizovány a vymezeny pojmy související se čtenářskou gramotností. Uveden a charakterizován je i rozvoj čtenářské gramotnosti v různých obdobích. Dále se práce zabývá vybranými faktory ovlivňujícími čtenářskou gramotnost, čtenářskými strategiemi a technikami čtení, výukovými metodami a metodami práce s textem, naučným textem a mezipředmětovými vztahy. Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum čtení s porozuměním. V této části práce se uvádí cíle výzkumného záměru, charakteristika výzkumného problému, vzorku, prostředí a také použité metody výzkumného šetření. Dále jsou zde předloženy výzkumné výukové jednotky s charakteristikou jejich realizace.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 Čtenářská gramotnost

## 1.1 Terminologické vymezení

Před samotným definováním čtenářské gramotnosti, je důležité vymežit terminologii pojmu obecnějšího - gramotnost, ze kterého čtenářská gramotnost primárně vychází. Definice tohoto pojmu není úplně jednoznačná, má svoji historii, která se v průběhu let s vývojem společnosti a požadavky na gramotnost měnila a rozšiřovala. Původní chápání gramotnosti, jako pouhé osvojení dovednosti čtení a psaní nebylo postupem času odpovídající a tak vznikaly nové definice, které se snažily terminologii gramotnosti aktuálně charakterizovat. Některé zdroje uvádí, že gramotnost netvořilo pouze čtení a psaní, ale byla k němu přidána ještě dovednost počítání a vznikla tzv. triáda.<sup>1</sup>

V pedagogickém slovníku popisuje Průcha, Mareš a Walterová gramotnost jako „dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky.“<sup>2</sup> Jako současnější vymezení gramotnosti může být zmíněna definice od Doležalové „Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“<sup>3</sup>

Metelková Svobodová uvádí „Je však zřejmé, že bylo zapotřebí odlišit naprostou neschopnost číst a psát, tedy negramotnost v původním smyslu slova, od negramotnosti dalšího druhu čili neschopnosti efektivního využití psaných textů v běžných životních funkcích. Z toho důvodu vznikl termín nový a lépe označující popisovaný jev - funkční negramotnost. Opakem funkční negramotnosti je pak logicky funkční gramotnost, která sleduje kompetenci člověka efektivně a bezproblémově využívat jakýkoliv písemný materiál pro svou potřebu

---

<sup>1</sup> Srov. RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002 s. 15-21.

<sup>2</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4.vydání. Praha: Portál, 2008 s. 70.

<sup>3</sup> DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005 s. 14.



v rozličných životních situacích.“<sup>4</sup> O funkční gramotnosti lze říci, že je především spojována s životem dospělého jedince, který zvládá praktické využití dovedností v každodenním životě, ať už pracovním nebo soukromém. Příkladem může být zmíněno např. porozumění textů úředních dokumentů, formulářů a návodů.

Dle Wildové „S různými definicemi se objevují i různé klasifikace gramotnosti lišící se např. tím, co je do obsahu gramotnosti zařazováno. V tomto kontextu bývá rozlišována gramotnost čtenářská, matematická, počítačová, ale např. i cizojazyčná, přírodovědná atd.“<sup>5</sup>

Různorodé definice čtenářské gramotnosti, lze rozčlenit na definice výzkumných mezinárodních šetření a definice teoretických studií některých autorů.

Přestože čtenářství a čtenářská gramotnost souvisí se všemi oblastmi života a týká se všech věkových kategorií, je nejčastěji spojována se školstvím, kde právě v rámci základního vzdělávání, výzkumy probíhají.<sup>6</sup> Definice čtenářské gramotnosti v roce 2018 podle PISA<sup>7</sup>, která je zaměřena na průzkum úrovně 15letých žáků v oblastech čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti je „čtenářská gramotnost je porozumění, používání, hodnocení, reflexe a zapojení se do textů za účelem dosažení svých cílů, rozvíjení svých znalostí a potenciálu a účasti ve společnosti.“<sup>8</sup> Pro výzkum PIRLS<sup>9</sup>, který zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základní školy, je pojem čtenářská gramotnost vnímán jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“<sup>10</sup>

---

<sup>4</sup> METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008 s. 11.

<sup>5</sup> WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005 s. 10.

<sup>6</sup> Srov. ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013 s. 5.

<sup>7</sup> PISA - Programm for International Student Assessment, Mezinárodní program hodnocení studentů

<sup>8</sup> OECD (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

<sup>9</sup> PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study, Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti

<sup>10</sup> *Koncepční rámec šetření PIRLS 2016*. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017. [cit. 16.07.2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Methodika-setreni/Koncepci-ramec-setreni-PIRLS-2016>

Lze tedy říci, že definice výzkumných mezinárodních šetření zohledňují pouze některé složky čtenářství, a to především ty, které lze testovat.

Altmanová tvrdí, že čtenářská gramotnost zahrnuje i netestovatelné složky - postojovou a hodnotovou rovinu, např. vztah ke čtení. „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“<sup>11</sup> Pedagogický slovník definuje čtenářskou gramotnost jako „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 apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“<sup>12</sup>

Kromě početných definic čtenářské gramotnosti lze dále zmínit definice počáteční čtenářské gramotnosti ve smyslu rozvoje gramotnosti jedince např. od Švrčkové. „Utváření základů jazykových kompetencí umožňující pozdější funkční dosažení všech gramotnostních kompetencí při práci se čteným (psaným) textem v komunikačním pojetí. Jedná se tedy o rozvoj čtení a psaní v komplexu tzv. komunikativních dovedností, s nimiž souvisí také účelná a přirozená integrace rozvoje těchto dovedností do ostatních vzdělávacích oblastí.“<sup>13</sup>

„Čtenářská gramotnost bývá také spojována především s předmětem český jazyk a literatura, ve skutečnosti se týká všech vyučovacích předmětů a čtenářská gramotnost v českém jazyce a literatuře tvoří pouze dílčí část komplexní problematiky čtenářské gramotnosti.“<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání*: 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010 s. 7.

<sup>12</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2008 s. 34.

<sup>13</sup> ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011 s. 39.

<sup>14</sup> ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013 s. 7.

## 1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V České republice je pro současné vzdělávání žáků mladšího školního věku klíčový Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, který spolu s Národním programem vzdělávání, tvoří státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů ČR. Oba tyto dokumenty jsou dále zastřešeny Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice neboli tzv. Bílou knihou. Úroveň školní, představují školní vzdělávací programy, které si už jednotlivé školy zpracovávají samy. Fasnerová upozorňuje na to, že „každá škola vychází z jiných podmínek a má jinou skladbu žáků. Proto by měl být každý školní vzdělávací program originální pro školu, pro kterou je tvořen. Školy si volí strategie učení a jiná specifika, která jim vyhovují. Na straně druhé jsou závazné očekávané výstupy v kurikulárním dokumentu, které každá škola musí respektovat.“<sup>15</sup>

Pojetí základního vzdělávání na 1. stupni usnadňuje žákům plynulý přechod z rodinného zázemí a předškolního vzdělávání do vzdělávání povinného, pravidelného a systematického. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je vymezen obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí, učivo a očekávané výstupy každého žáka. Cíl základního vzdělávání, při kterém jsou zohledňovány individuální potřeby a možnosti žáků, je uváděn následovně: „Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.“<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> FASNEROVÁ, Martina a kol. *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017 s. 14.

<sup>16</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 27.07.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Tyto kompetence jsou pak rozvíjeny v devíti jednotlivých vzdělávacích oblastech. Přestože v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, čtenářská gramotnost zmíněna není, jsou principy čtenářské gramotnosti uplatňovány ve většině těchto vzdělávacích oblastí.

- Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost – Dějepis, Výchova k občanství
- Člověk a příroda – Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis
- Umění a kultura – Hudební výchova, Výtvarná výchova
- Člověk a zdraví – Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
- Člověk a svět práce

Pro čtenářskou gramotnost je nejvíce stěžejní vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Právě ta věnuje čtení, komunikaci a obecně čtenářské gramotnosti největší pozornost. Tato oblast dále obsahuje vzdělávací obor Český jazyk a literatura, který vymezuje obsah a cíle výuky mateřského jazyka. Získané dovednosti v tomto vzdělávacím oboru jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter. Pro větší přehlednost je rozdělen do těchto tří složek, které se ve výuce vzájemně prolínají.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 27.07.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

- „Komunikační a slohová výchova - Žáci se učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.
- Jazyková výchova - Žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídít je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.
- Literární výchova - Žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“<sup>18</sup>

Vzdělávací obsah pro 1. stupeň, tvořený očekávanými výstupy a učivem, je dále členěn na 1. období, které probíhá v 1. až 3. ročníku a 2. období probíhající ve 4. až 5. ročníku. Toto rozdělení má školám usnadnit distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků. Pro usnadnění identifikace jsou očekávané výstupy označeny kódy, které obsahují např. zkratku vzdělávacího oboru, označení ročníku, číselné označení tematického okruhu.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání.* [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 27.07.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

<sup>19</sup> Srov. Tamtéž.

### 1.3 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Při rozvoji čtenářské gramotnosti v průběhu života jedince, dochází k působení mnoha faktorů, které tento proces, i když se to na tolik nezdá, velice ovlivňují. Tyto faktory lze dělit z několika různých hledisek. Pro větší přehlednost je zde zvoleno nejčastější a nejširší pojetí, rozdělení faktorů - na vnitřní a vnější.

Mezi faktory endogenní – vnitřní, řadí Havel genetické predispozice, motivaci, zájem, čtenářské strategie, charakter a intelektové schopnosti jedince.<sup>20</sup> To potvrzuje ve své publikaci také Hejsek, který říká, že kromě zmiňovaných, viz výše, se jedná dále také o zvláštnosti centrálního nervového systému jedince, získané zkušenosti, čtenářské postoje a chování, věk, schopnost aktivní práce s informacemi, připravenost k dalšímu vzdělávání a čtenářské dovednosti.<sup>21</sup> Další charakteristiku těchto faktorů vymezuje Košek Bartošová jako věk, intelektuální úroveň jedince, pohlaví, volní vlastnosti, vnitřní motivaci a zdraví.<sup>22</sup> Vykoukalová a Wildová píše „vnitřní faktory vycházejí z osobnosti samotného žáka, týkají se jeho schopností, dovedností, charakterových vlastností a rysů osobnosti, vývojových a individuálních zvláštností a také jeho předchozích zkušeností.“<sup>23</sup>

Faktory exogenní neboli vnější popisuje Hejsek jako faktory rodinného prostředí a prostředí školního vyučování. K rodinnému prostředí řadí – čtenářské zázemí rodiny, jazyk domácího prostředí, dostupnost materiálů ke čtení, vztah rodičů se školou, mimoškolní čtenářské aktivity dětí a ekonomické, sociální, vzdělanostní zázemí rodiny. K prostředí školního vyučování pak – školní prostředí a zdroje, kompetence vyučujících, vyučovací metody, výukové materiály a zdroje.<sup>24</sup> Dle Havla jsou vnějšími faktory rodina, škola, mimoškolní a mimo-rodinné faktory. Jako jeden z nejdůležitějších exogenních faktorů preferuje především rodinné prostředí, které ovlivňuje čtenářské aktivity dětí. Školnímu prostředí pak usuzuje zásadně ovlivňující míru osvojení gramotnostních dovedností

---

<sup>20</sup> Srov. HAVEL, Jiří a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2011 s. 33.

<sup>21</sup> Srov. HEJSEK, Lukáš a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 s. 22-23.

<sup>22</sup> Srov. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 s. 12-14.

<sup>23</sup> VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013 s. 35.

<sup>24</sup> Srov. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. 1. Vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 s. 12-14.

žáků v jejich funkční podobě, což uvádí jako hlavní cíl povinného školního vzdělávání. Škola, by měla žákům poskytovat dostatek čtenářských příležitostí. K dostatečnému rozvoji čtenářských dovedností všech žáků, by měla být určena jedna hodina aktivního čtení denně. To lze chápat jako samostatné tiché čtení žáků, spojené s následnou diskusí a dalšími úkoly o přečteném textu.<sup>25</sup> Ovšem Košek Bartošová tyto faktory charakterizuje jako např. vzdělávací systém státu, vzdělávací program školy a typ školy, prostředí a klima školy, osobnost učitele, výukové metody a materiály, spolužáci a přátelé, rodina.<sup>26</sup> Dle Vykoukalové a Wildové se tyto faktory týkají především celkového nastavení vnějších životních podmínek žáka - např. vlivy rodiny, prostředí školy a vlivy textové.<sup>27</sup>

Endogenní a exogenní faktory platné pro počáteční čtenářskou gramotnost charakterizuje i Švrčková, která je nazývá též jako subjektivní a objektivní. Subjektivní jinak řečeno vnitřní faktory popisuje jako např. zájem žáka o čtení, vnitřní motivace, sebehodnocení jako čtenáře, čtenářské chování a postoje, věk, schopnost a připravenost k dalšímu vzdělávání, intelektuální úroveň, schopnost aktivní práce s informacemi, volní vlastnosti, prožívání negramotnosti nebo nedostatečné gramotnosti, flexibilitu a schopnost adaptace ke změnám. Objektivní – vnější definuje jako faktory domácího kontextu a faktory školského kontextu. V rámci výchovy a vzdělání v rodině zahrnuje např. celkové klima rodiny, aktivity rozvíjející čtenářskou gramotnost, jazyk v domácím prostředí, dostupnost materiálů ke čtení, zapojení rodičů do školního a mimoškolního procesu vzdělávání, čtení ve volném čase pro zábavu. Faktory školního kontextu mají zásadní vliv, jelikož je škola místem, kde tráví dítě většinu svého času od šesti do patnácti let a pro většinu dětí zůstává hlavním místem formálních vzdělávacích aktivit. Jedním z nejvíce přímých vlivů je učitel. Jeho příprava, zkušenosti přístup k výuce a používané materiály jsou pro prostředí ve třídě velice důležité. Dále také školní prostředí, prostředí a struktura třídy, vyučovací metody, výukové materiály.

---

<sup>25</sup> Srov. HAVEL, Jiří a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2011 s. 33-35.

<sup>26</sup> Srov. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. 1. Vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 s. 14-15.

<sup>27</sup> Srov. VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013 s. 35.

Posledními lze zmínit aktivity, při kterých žák pracuje s různými typy textů např. čtení žáků nahlas a potichu, čtení žáků v malých skupinách, vyhledávání informací v textu, písemný kvíz atd.<sup>28</sup>

Kromě výše uvedeného dělení faktorů na vnitřní a vnější, poukazuje Vykoukalová a Wildová na další možnost klasifikace a to podle stability faktorů. „Rozvoj a aktuální stav čtenářské gramotnosti žáků ovlivňuje velké množství faktorů, které jsou ve vzájemné součinnosti a podmíněnosti. Míra a důsledky jejich působení jsou však zároveň vysoce individuální. Výsledný efekt, tedy kvalita aktuální čtenářské gramotnosti, je dán jejich momentální kombinací.“<sup>29</sup> Za relativně stabilní faktory považují např. společnost a společenské vědomí, ekonomický potenciál, kulturní úroveň a celkový stav vzdělanosti. K faktorům středně stabilním zařazují např. dispozice k dovednostem, inteligenční potenciál, případné vývojové poruchy. Vedle stabilních faktorů dále definují, faktory proměnlivé např. relativně středně proměnlivý faktor přisuzují rodině a škole. Velmi proměnlivý faktor chápou jako ontogenetický vývoj každého jedince a faktor textu, neboť podoby textu a jeho obsah, komulace informací atd. se v jednotlivých textech velmi liší.<sup>30</sup>

Za důležité je zde také zmínit faktory pozitivně ovlivňující rozvoj, právě počátečního čtení, které na základě svého šetření zařadila Wildová. Je tomu např. věk žáků při vstupu do školy, předškolní docházka do MŠ, spolužití se starším sourozencem, pravidelný zájem rodiny o rozvoj svého dítěte, trávení volného času četbou, schopnost pracovat s počítačem, předškolní znalost písmen, odklad školní docházky a skutečnost, že žáků výuka čtení baví a že se do školy těší. V kontextu s výukou počátečního čtení Wildová mluví o těchto faktorech např. individualizace vyučování, pozitivní atmosféra ve třídě, kvalifikovanost a zájem učitele, počet žáků ve třídě, dobrá spolupráce s rodinou žáků, dobrá spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou.<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> Srov. ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počátečního čtenářské gramotnosti*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011 s. 43-46.

<sup>29</sup> VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013 s. 33.

<sup>30</sup> Srov. VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013 s. 34.

<sup>31</sup> Srov. WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počátečního čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005 s. 108-111.



## 1.4 Roviny čtenářské gramotnosti

V kontextu čtenářské gramotnosti je důležité zmínit vzniklá prolnutí několika rovin čtenářské gramotnosti. Kromě tohoto vzájemného prolínání, je důležité mít na zřeteli i to, že každá rovina má stejnou důležitost.<sup>32</sup>

- „Vztah ke čtení – Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.
- Doslovné porozumění – Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.
- Vysuzování a hodnocení – Čtenářský gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorských závěrů.
- Metakognice – Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
- Sdílení – Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.
- Aplikace – Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.“<sup>33</sup>

Švrčková tyto roviny charakterizuje téměř shodně jako Altmanová, nicméně je zařazuje až do etapy tzv. 2. období, které chápe jako výuku ve 4. – 5. ročníku základního vzdělávání. Ve své publikaci věnuje více pozornosti, rovinám rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti.

---

<sup>32</sup> Srov. ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010 s. 7.

<sup>33</sup> Tamtéž.

Tuto etapu osvojování gramotnostních kompetencí nazývá tzv. 1. obdobím a zařazuje ho do 1. - 3. ročníku základního vzdělávání. Toto rozčlenění dle období je záměrné, neboť si je autorka vědoma zásadní rozdílnosti v kvalitách jednotlivých rovin počáteční čtenářské gramotnosti, kdy se žák teprve učí techniku čtení a hledá vlastní čtenářské strategie, na rozdíl od etapy, kdy žák má již techniku čtení bezpečně osvojenou. Za roviny počáteční čtenářské gramotnosti a jejich charakteristiku považuje následující.

- Technika čtení a psaní – Souvisí s postupně a neustále se rozvíjející zrakovou a sluchovou percepcí, motorikou mluvních orgánů, formou čtení (hlasité čtení, čtení potichu, čtení v duchu), se čtením a psaním jako funkčního celku, dodržováním základních hygienických návyků při čtení a psaní.
- Vztah ke čtení – Tato rovina zahrnuje čtení a psaní jako součást denních aktivit žáka, zdroj vnitřních zážitků a důležitých informací pro život. Žák se systematicky a postupně seznamuje se základními informacemi ze stylistiky a literární teorie.
- Porozumění textu – Porozumění čtenému textu na úrovni přiměřené individuálním schopnostem žáka i jeho věku, rozšiřování slovní zásoby a chápání obsahu slov.
- Vyvozování – Žákova dovednost, vyvozovat z přečteného textu jednoduché závěry a promítat do nich vlastní názory, postoje a zkušenosti.
- Metakognice – Neboli rovina „Uvědomění si“ zahrnuje schopnost uvědomit si různé možnosti dekodování konkrétního textu a odlišnost přístupu čtení s různými typy textu. Autoevaluace a evaluace výsledků práce s textem, schopnost zhodnocení postupů, které k výsledku vedly atd.
- Sdílení – Sdělování prožitků a zážitků žáka z četby, komunikace o textu s ostatními, tvorba vlastního názoru a respektování názoru druhých.
- Aplikace – Žák do životních situací dokáže přenést zkušenosti, znalosti získané četbou a dokáže využít informací a postojů získaných četbou k vlastnímu seberozvoji.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Srov. ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011 s. 40-42.

## 2 Čtenářská gramotnost žáků mladšího školního věku

### 2.1 Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti

Na začátku školní docházky je kladen největší důraz na výuku mateřského jazyka s cílem rozvoje dovednosti čtení, psaní a následnou čtenářskou kompetenci žáků. Způsob seznamování žáka s abecedou, může mít vliv na proces školního učení a vztah ke čtení vůbec. Metelková Svobodová a Švrčková zdůrazňují možný vliv metod výuky čtení a psaní na kvalitu a úroveň čtenářské gramotnosti žáků.<sup>35</sup> Proto je důležité zmínit, možné metody výuky čtení, se kterými se žáci na počátku školní docházky mohou setkat, jejich charakteristiku, didaktické postupy a zřejmý dopad na žáka.

#### 2.1.1 Analyticko-syntetická metoda

V našich školách je pro nácvik prvopočátečního čtení a psaní nejčastěji používaná metoda analyticko-syntetická, která vychází z mluveného projevu žáka a dochází u ní k paralelní výuce jak čtení, tak psaní. „Analytická pro svůj rozklad slov na slabiky a hlásky, syntetická pro svoje spojování hlásek ve slabiky a následně ve slova.“<sup>36</sup> V 1. ročníku se tato metoda pro nácvik čtení dělí do tří základních etap:

##### 1. Etapa jazykové přípravy

V tomto období, které trvá přibližně 6-8 týdnů je velice důležitý rozvoj sluchové a zrakové percepce. Je potřeba učit poznávat sluchově stejné zvuky, hlásky, slova a rozlišovat vizuální shodnost a rozdílnost znaků v souvislosti s písmenky. Prostřednictvím dechových, hlasových a artikulačních cvičení je kladen důraz na správnou výslovnost a techniku mluvené řeči. V rámci živé abecedy děti poznávají krátké i dlouhé samohlásky a, e, i, o, u; a souhlásky s, l, m, p; a to ve čtyřech podobách – velké tiskací, malé tiskací, velké psací a malé psací písmeno.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Srov. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. 1. vydání. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010 s. 16.

<sup>36</sup> KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 s. 28.

<sup>37</sup> Srov. FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 s. 35-37.

## 2. Etapa slabičně-analytického čtení

Tato nejrozsáhlejší etapa začíná opakováním slabik vyvozených v první etapě a končí přechodem k plynulému čtení slov a vět. Ve většině slabikářů začíná čtením otevřených slabik, což jsou slabiky končící samohláskou. Poté již následuje čtení slov, složených právě z těchto slabik. Žákům se obloučkem naznačuje slabika, kterou mají vázat do slova. Po zvládnutí čtení otevřených slabik, začíná žák číst slabiky uzavřené – začínají a končí souhláskou. Je důležité, aby čtenář četl správně celou slabiku dohromady a vyvaroval se tak oddělování poslední souhlásky např. pe-s. Následně začíná čtení krátkých vět, u kterých je už také důležité dbát na správnou techniku čtení např. správná četba slova vázaným slabikováním, nešeptat, zastavit se u interpunkčních znamének. Později se nacvičuje i čtení slov náročnějších. Jsou to slova např. se souhláskovými shluky, s dvojhláskami a čtení slabik se skupinou di-ti-ni/dy-ty-ny apod.<sup>38</sup>

## 3. Etapa plynulého čtení slov a vět

Etapa plynulého čtení slov a vět neboli tzv. poslabikářové období. Jelikož každý žák potřebuje jinak dlouhou dobu na procvičení a zautomatizování dovednosti číst, objevují se u dětí ve čtenářských dovednostech velké rozdíly. Základ čtenářství je v rodině a tak záleží také na rodičích, jak doma své děti ke čtení vedou. Ve škole se v tomto období využívá čítanka. Ta je většinou sestavena z úryvků krásné literatury. Texty jsou jednoduché, příběh má jednoduchou zápletku a písmena bývají větší velikosti.<sup>39</sup> Kocourková je přesvědčena, že „cíl elementárního čtení je splněn, když žák čte plynule po taktech, texty určené pro jeho věkovou kategorii a čte s porozuměním.“<sup>40</sup> Pro větší motivaci dětí ke čtení, je dále možnost využít např. pohádek, dětských knih a časopisů.<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> Srov. KOCUROVÁ, Marie a kol. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012 s. 145-146.

<sup>39</sup> Srov. FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vydání. Praha: Grada, 2018 s. 114-115.

<sup>40</sup> KOCUROVÁ, Marie a kol. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012 s. 146.

<sup>41</sup> Srov. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 s. 37.

## 2.1.2 Genetická metoda

Další často používanou metodou prvopočátečního čtení a psaní v ČR je metoda genetická. Její nynější podobu zpracovala autorka Jarmila Wagnerová, v její učebnici s metodickou příručkou a čítance s pohádkami. Tuto metodu lze jinak nazvat jako metodu zapisovací, protože psaní silně podporuje čtení a tak si žáci po přečtení textu, zapisují tiskací abecedou několik slov, či krátkých vět z textu. Většina dětí se hned při nástupu do školy, umí hůlkovým písmem podepsat, proto genetická metoda staví své základy v 1. týdnu školy právě na psaní a čtení jmen vlastních, jmen sourozenců, rodičů, kamarádů a třeba i spolužáků. Tím se seznamují s velkou tiskací abecedou. Tato činnost má pro děti velkou motivační funkci a písmena si tak rychleji zapamatují.<sup>42</sup> Návik prvopočátečního čtení a psaní touto metodou je členěn do tří etap.

### 1) První etapa – seznámení s velkou tiskací abecedou

V tomto průpravném období si žáci tvoří pozitivní motivaci ke čtení a pracuje se především se sluchovou percepcí a jejím rozvojem. Díky zmiňovanému psaní jmen vlastních i blízkých osob, se tedy žáci hravou formou seznamují s téměř celou velkou tiskací abecedou. Vyučování by mělo probíhat prostřednictvím didaktických her např. hra na maršany, kdy jde právě o pochopení a procvičování analýzy a syntézy. Učitel říká hlásky „K-O-Č-K-A“ a žáci řeknou dané slovo dohromady – KOČKA. Časem se zvyšuje úroveň. Žáci pracují s analýzou a syntézou obtížnějších slov a začínají číst krátké věty. Dochází i k rozvoji zrakové percepce, která se kromě čtení, uplatňuje také při psaní a je v tomto období taky velmi důležitá.<sup>43</sup>

### 2) Druhá etapa – práce s učebnicí

Tato etapa je charakteristická tím, že již žáci pracují s učebnicí a pracovními sešity. „Přestože genetická metoda nepoužívá slabiku jako stavební jednotku slova, při náviku těchto skupin - di-ti-ni/dy-ty-ny a také dě-tě-ně-bě-pě-vě-mě, musí učitel žákům vysvětlit, že tyto skupiny slov se jako slabika vyslovují. Např. slovo LODIČKA žáci hláskují

<sup>42</sup> KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody náviku elementárního čtení*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 s. 47.

<sup>43</sup> FASNEROVÁ, Martina a kol. *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017 s. 29-30.

L-O-DI-Č-K-A apod. Po nácviu všech písmen velké tiskací abecedy přistupuje seznamování žáků s grafémy malé tiskací abecedy, které žáci sice zrakem rozlišují a pamatují si je, ale nepíší. Nácvik malé tiskací abecedy je velmi rychlý. Přibližně během dvou týdnů žáci rozliší všechna písmena.<sup>44</sup>

### 3) Třetí etapa – čtení a psaní psacích písmen

Tady se již žáci setkávají s další podobou velké a malé abecedy - písemnou. Začínají psát jednotlivá písmena. Čtení se stále zdokonaluje, lze říci, že žáci čtou téměř plynule s porozuměním. Každý má individuální dobu pochopení analýzy a syntézy, proto se někteří žáci ve čtení teprve zdokonalují, jiní už čtou své první knihy. U čtení se používá tzv. střídavé čtení, kdy se střídá nácvik čtení hlasitého a tichého.<sup>45</sup>

## 2.1.3 Globální metoda

Globální metoda je metoda založená na opačném principu. Na rozdíl od výše zmiňovaných prvopočátečních metodách čtení a psaní. Základem je postup od celku k částem, žáci si začínají nejdříve osvojovat čtení celých slov ve větách a poté až dochází k analýze slov, slabik a písmen.<sup>46</sup> Skladba slova na písmena se vnímá pouze náznakově, čtení je založené především na smyslu tzv. myšlenkového pochodu. Tato metoda byla propagována českým pedagogem a reformátorem Václavem Příhodou. Dnes se používá spíše na speciálních školách. I když jednotlivá období, etapy, nepřicházejí u každého žáka ve stejnou dobu, probíhají v chronologickém pořadí.<sup>47</sup>

### I. Období paměti

Žáci zatím neznají písmena a přesto je cílem porozumění textu. Díky opakování si zapamatovávají obrazy tištěných slov či vět. Ke slovům a větám si pomáhají obrázky, které jsou postupně odebírány. Po zapamatování si určité zásoby slov, si např. řadí slova dle stejného začátečního písmene a vzniká analýza.

<sup>44</sup> FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vydání. Praha: Grada, 2018 s. 139.

<sup>45</sup> Srov. FASNEROVÁ, Martina a kol. *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017 s. 30-31.

<sup>46</sup> Srov. FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 s. 44.

<sup>47</sup> Srov. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviu elementárního čtení*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 s. 49.

## II. Období analýzy

Toto období je charakteristické tím, že si žáci začínají dělat rozbor vět – rozkládají věty na slova, slova na slabiky a slabiky na písmena. Nejdříve si všímají písmene na začátku slova, na konci slova a pak ve středu slova. Všímají si slov se stejným začátkem a odlišným koncem a taky slov, které jsou součástí slova jiného.

## III. Období syntézy

Nejdříve žáci skládají celky a věty ze slov, které znají. Jde o to, aby pochopili, že jakýkoliv nový celek se skládá ze známých částí. Na konci období by měl mít žák takovou úroveň čtecí dovednosti, aby uměl přečíst slova, která ještě nikdy nečetl.

## IV. Období výcviku čtení

V této chvíli se docvičuje čtení obtížnějších slov, žáci již čtou z čítanky. Svůj význam má také čtení vět z tabule, které učitel sestaví např. věty ze života třídy.<sup>48</sup>

### 2.1.4 Metoda Sfumato

Metoda splývavého čtení neboli metoda Sfumato, je další používanou, i když ne tak častou metodou prvopočátečního čtení v našem školství. S velkým úspěchem je doporučována u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Autorkou a propagátorkou je pedagožka Mária Navrátilová, která při její tvorbě navazovala na své pedagogické zkušenosti při výuce zpěvu a klavíru.<sup>49</sup> Základem této metody je přenos smyslových informací v přesné posloupnosti ZRAK – HLAS – SLUCH.<sup>50</sup> Při samotném čtení pak žák zpěvně drží hlásku, přechází do legatového klouzavého čtení a hlásky na sebe navazuje. U toho je zapotřebí zapojit dech a hlas. Zajímavostí je, že se žáci touto metodou setkávají hned se všemi čtyřmi podoby písmene najednou.<sup>51</sup>

<sup>48</sup> Srov. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. 1.vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 s. 50.

<sup>49</sup> Srov. FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vydání. Praha: Grada, 2018 s. 157.

<sup>50</sup> Srov. FASNEROVÁ, Martina a kol. *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017 s. 32.

<sup>51</sup> Srov. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 s. 53.

Nácvik čtení probíhá ve čtyřech částech:

- 1. část – expozice hlásky

V této části se v přesné posloupnosti žáci učí tyto písmena O, S, B, U, A, M. Pro snadnější osvojení písmen, používají černé plastové tabulky s velkými tiskacími písmeny bílé barvy.

- 2. část – 1. stupeň syntézy

Zde dochází k syntéze dvou hlásek a čtecímu výcviku se záměnou písmen, kdy nejdříve probíhá záměna samohlásek, poté až souhlásek.

- 3. část – 2. stupeň syntézy

Vzniká čtecí návyk, jelikož dochází k syntéze tří hlásek, lze již žáka vést k obsahu přečteného, aby nedošlo pouze o izolované mechanické zpracování znaku.

- 4. část – čtení slov, čtení ze slabikáře

Začátkem této části je syntéza již čtyř hlásek, díky kterým žáci musí přenášet akcent ve slově a měnit intonaci dle intonačního grafu. Dochází na četbu v čítankách a pomalu se přechází z hromadného čtení na individuální.<sup>52</sup>

### **2.1.5 Alternativní metody prvopočátečního čtení**

Záleží jen na vyučujícím učiteli a na škole, kterou metodu čtení a psaní zvolí. Kromě zmiňovaných nejčastějších metod čtení a psaní viz výše, existují i další metody - např. metoda čtení ve waldorfských školách, psychogenetická teorie Emilie Ferreirové, metoda párového učení, metoda čtením a psáním ke kritickému myšlení a metoda Dobrého startu. Všechny metody, které jsou zde zmíněny, mají svoje kladné vlastnosti, ale i některá negativa. Pro každé dítě je vyhovující něco jiného, proto je zapotřebí, aby zákonní zástupci výběr školy s danou vyučující metodou čtení a psaní nepodcenit.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Srov. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 s. 54-55.

<sup>53</sup> Srov. FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vydání. Praha: Grada, 2018 s. 147-158.



## 2.2 Etapy vývoje čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost se rozvíjí v určitých etapách. Tyto etapy ve své publikaci hlouběji rozepisuje např. Havel a to následovně:

- Etapa pregramotnosti

Počátek této etapy chápe v období prvního kontaktu dítěte s gramotností a konec s nástupem dítěte do školy. Toto období je charakteristické předčítáním, manipulací s knihami a tiskovinami, pozorováním dospělých s manipulací tištěných textů. Z těchto činností si dítě vytváří prekoncepty, vlastní představu o gramotnosti a o fungování psané komunikace.

- Etapa rozvoje čtenářské gramotnosti

Počáteční mezník etapy je vymezen nástupem dítěte do školy a konec etapy ukončením základního vzdělávání. Jelikož tato etapa probíhá v opravdu dlouhém časové období, doporučuje ji Havel rozdělit na dva kratší úseky.

- Období ncviku techniky čtení a psaní a jejího procvičování, neboli období počáteční čtenářské gramotnosti, které u některých žáků může trvat až do třetí třídy základního vzdělávání.
- Po zvládnutí dovedností z prvního období, přichází období druhé, ve kterém dochází k funkčnímu využívání čtení pro různé účely. Žák si osvojuje metody, techniky a strategie práce s texty.

- Etapa funkční gramotnosti

Poslední etapa je spojována s dospělostí. Právě i proto, že začíná po ukončení školní docházky. Znalosti a dovednosti funkční gramotnosti bývalých žáků, by měly umožnit řádné začlenění jedince do společnosti.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Srov. HAVEL, Jiří a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2011 s. 36-37.

## 2.3 Vybrané čtenářské strategie a techniky čtení

U čtení textů je nejvýznamnějším předpokladem, maximální porozumění textu a získání, co nejvíce informací. Proto musí čtenář při čtení využít určitých cílených postupů neboli čtenářských strategií. Tyto postupy v průběhu čtení jsou záměrné, uvědomělé a žák se je během školního vzdělávání teprve učí. Když se jejich užívání zautomatizuje a žák si je při čtení přestane uvědomovat, stávají se čtenářskými dovednostmi. Jestliže se u žáka při porozumění náročnějšího textu vyskytnou potíže, je zapotřebí, aby postupy čtenářských strategií znal a záměrně je použil.<sup>55 56</sup> Díky znalostem technik čtenářských strategií, žák disponuje větší čtenářskou zdatností a má hlouběji rozvíjenou čtenářskou gramotnost.<sup>57</sup> Okrajově budou zmíněné možné klasifikace čtenářských strategií a čtenářských dovedností.

Jednu z klasifikací čtenářských dovedností z výzkumu PIRLS, uvádí ve své publikaci Kramplová a Potužníková. Čtenářským dovednostem rozvíjející porozumění čteného textu, PIRLS přisuzuje např. určování hlavní myšlenky; vysvětlení porozumění toho, co přečetli; srovnání toho, co přečetli, s vlastní zkušeností; srovnání toho, co přečetli, s jinými texty, které četli; učinění zobecnění a závěr založený na tom, co přečetli.<sup>58</sup>

Jonák definuje čtenářské strategie pro zblhlé čtenáře. Například strategie spojitostí vychází z toho, že si žák nové informace, na které naráží v textu, spojuje s tím, co už zná a ví. Při strategii zjišťování významu informace, žák rozlišuje, které informace jsou v textu důležité a které méně. Strategii tázání Jonák popisuje tak, že žák klade otázky sám sobě, autorovi nebo textu, který čte. Se strategií korekce, žák upřesňuje a opravuje omyly ve vlastním porozumění.<sup>59 60</sup>

---

<sup>55</sup> Srov. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana HYPLOVÁ. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011 s. 27.

<sup>56</sup> Srov. ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016 s. 67.

<sup>57</sup> Srov. HEJSEK, Lukáš a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 s. 26.

<sup>58</sup> Srov. KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. 1. vydání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005 s. 68.

<sup>59</sup> JONÁK, Zdeněk. Úloha emocí při recepci literárního díla. In: *Rvp.cz* [online]. 06.02.2007 [cit. 16.08.2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1131/ULOHA->

<sup>60</sup> Srov. HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. 1. vydání. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010 s. 25.

Kupříkladu Perkins ve své publikaci podrobně popisuje, jakých strategií ve výuce čtení využívá - čtení nahlas, sdílené/společné čtení, řízené čtení a nezávislé čtení.<sup>61</sup>

Následující čtenářské dovednosti a strategie považuje Šafránková za důležité a skrze tyto postupy doporučuje rozvíjet čtení s porozuměním.

- Určení účelu čtení – Toto určení je předpokladem efektivního učení. Účelem může být získání informací, zábava, řízení instrukcemi apod.
- Vysuzování – Vysuzování neboli pochopení pouze naznačovaných informací, díky kterému dochází k porozumění textu.
- Shrnování – Jelikož si čtenář nemůže zapamatovat úplně všechno, využívá shrnování z textu, pro ty nejdůležitější informace.
- Předvídání – Při předvídání čtenář používá předchozích znalostí.
- Monitorování – Čtenářova dovednost, kterou během četby sleduje, zdali text dává smysl.
- Určování důležitosti – Je důležité, aby si čtenář uvědomil, co je v textu podstatné, klíčové a věnoval mu více pozornosti.
- Hledání souvislostí – Vytváření souvislostí mezi čteným textem a svým životem, či jiným textem.<sup>62</sup>

Metelková Svobodová a Hyplová ke čtenářským strategiím závěrem píší „Uvedená klasifikace zohledňuje různé aspekty třídění a přístupy autorů a po jejich srovnání lze konstatovat, že se do značné míry prolínají, neboť se v některých kritériích shodují a v jiných naopak liší.“<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> Srov. PERKINS, Margaret. *Becoming a teacher of reading*. Los Angeles: SAGE, 2015 s. 155-171.

<sup>62</sup> Srov. ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Metodika čtenářství. In: *Varianty.cz* [online]. Praha: 2012. [cit. 24.08.2019]. Dostupné z: [https://www.varianty.cz/download/docs/64\\_metodika-c-tena-r-stvi.pdf](https://www.varianty.cz/download/docs/64_metodika-c-tena-r-stvi.pdf)

<sup>63</sup> METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana HYPLOVÁ. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011 s. 29.

## 2.4 Vybrané výukové metody

Průcha, Mareš a Walterová ve svém slovníku charakterizují výukové metody jako „postupy, cesty, způsoby vyučování a další činnosti učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.“<sup>64</sup> Maňák a Švec tvrdí, že k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů je zapotřebí použít výukové metody chápané jako soubory vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků.<sup>65</sup> Výukových metod, které ve vyučovacím procesu může učitel použít je celá řada. V pedagogické literatuře se lze dočíst, že tyto výukové metody jsou různými způsoby klasifikovány. Níže bude uvedena nejpřehlednější klasifikace. Klasifikace do tří skupin, kterou předkládá Maňák se Švecem.

### 2.4.1 Klasické výukové metody

„Klasické výukové metody jsou charakteristické frontální výukou, kde má učitel dominantní roli a důraz je kladen na jeho předávání informací žákovi.“<sup>66</sup>

- Metody slovní - vysvětlování, vyprávění, práce s textem, rozhovor, popis, přednáška
- Metody názorně-demonstrační - předvádění, pozorování, práce s obrazem, instruktáž
- Metody dovednostně-praktické - napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody

### 2.4.2 Aktivizační výukové metody

Aktivizační výukové metody působí stimulačně. Jsou založeny na vlastní aktivitě, tvořivosti a samostatnosti žáka. Učitel pouze pomáhá a radí. Při vlastní učební práci žáka je kladen důraz na myšlení a důraz na řešení problémů.<sup>67</sup> „Tento proces je charakteristický

---

<sup>64</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2008 s. 355.

<sup>65</sup> Srov. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003 s. 26.

<sup>66</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012 s. 16.

<sup>67</sup> Srov. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003 s. 105.

vlastním objevováním, posuzováním, porovnáváním a začleňováním nových informací do již existujícího znalostního systému.“<sup>68</sup>

- Metody diskuzní – komunikace mezi učitelem a žáky i žáky navzájem
- Metody heuristické a řešení problémů – samostatné řešení problémové situace
- Metody situační – řešení konkrétní reálné situace ze života
- Metody inscenační – sociální učení žáků na modelových problémových situacích
- Didaktické hry – aktivita, která aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení, poznávání

### 2.4.3 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody vycházejí z metod klasických a aktivizujících. Na rozdíl od výše zmíněných, propojují jednotlivé složky vzdělávacího procesu, čímž vytvářejí útvary, ve kterých se spojují výukové metody, organizační formy vyučování a didaktické prostředky.<sup>69</sup>

- Frontální výuka – společná práce žáků s dominantním postavením učitele
- Skupinová a kooperativní výuka – společná práce na problémovém úkolu
- Partnerská výuka – spolupráce žáků při učení ve dvoučlenných jednotkách
- Samostatná práce žáků – získávání vědomostí a dovedností vlastním úsilím
- Kritické myšlení – nástroj, který vede žáky k porozumění, vlastnímu názoru
- Brainstorming – produkce, co největšího počtu návrhů řešení problému
- Projektová výuka – samostatné zpracování komplexního pracovního úkolu
- Otevřené učení a další

---

<sup>68</sup> KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce*. 2. vydání. Brno: Barrister & Principal, 2011 s. 97.

<sup>69</sup> Srov. HEJSEK, Lukáš a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*: Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 s. 33.

### 3 Čtení s porozuměním naučné literatury na ZŠ

#### 3.1 Naučný a věcný text

S texty se člověk setkává ještě před osvojením dovednosti čtení a to již od narození. Nejdříve například formou leporel, později předčítáním knih rodičů. Dítě vnímá texty všude kolem sebe - v mobilních telefonech, v televizi, v obchodech, na ulicích atd. Při procesu osvojování dovednosti čtení jsou to texty ve slabikářích a prvních čítankách.<sup>70</sup> Gavora poukazuje na to, že „neexistuje oblast lidské činnosti, ve které by se text nevyskytoval.“<sup>71</sup>

Rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků, ovlivňuje kromě strategií a použitých metod ve vyučování právě to, s jakými texty žáci pracují. Ve výchovně-vzdělávacím procesu se žáci setkávají, jak s texty věcnými, tak i s texty uměleckými. Záleží pak na tom, jestli má text za úkol přenos a osvojení si informací, nebo funkci estetickou. Umělecké texty jsou nejčastěji využívány v rámci vyučovacího předmětu český jazyk, kdy jsou využívány k procvičování správné techniky čtení a k prohlubování dovednosti čtení s porozuměním. V ostatních vyučovacích předmětech převládají texty věcné neboli texty naučné. A to z toho důvodu, že pomáhají dosáhnout výchovně-vzdělávacího cíle, získat a osvojit si nové poznatky.

Veškeré texty, které se ve školním vzdělávání objevují, jsou texty obsažené v učebnicích. Někteří autoři tyto texty definují právě jako texty učebnicové. „Učebnicový text můžeme stručně charakterizovat jako text záměrně upravený pro činnost vyučování a vzdělávání.“<sup>72</sup> Maňák a Švec učebnicovým textům určují následující základní strukturální prvky:

- Verbální informace
- Příklady ilustrující tyto informace
- Otázky a učební úlohy
- Klíčová slova
- Přílohy (např. mapky) a rejstříky<sup>73</sup>

<sup>70</sup> Srov. GAVORA, Peter. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008 s. 9.

<sup>71</sup> GAVORA, Peter. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008 s. 9-12.

<sup>72</sup> Tamtéž.

<sup>73</sup> Srov. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003 s. 65.

Ve školství se používají různé druhy učebnicových textů. Dle Průchy jsou tomu např. klasické učebnice, cvičebnice, slabikáře, čítanky, zpěvníky, atlasy a mapy, slovníky, sbírky, sborníky, odborné tabulky, testové manuály atd.<sup>74</sup> Gavora dělí části učebnic na výkladovou složku, která žákovi podává, vysvětluje, komentuje nové učivo a nevýkladovou složku, která má za úkol pomáhat osvojit si učivo. Zastoupení těchto složek se v učebnicích liší, dle vyučovacích předmětů. V naučných předmětech jako je např. přírodověda, vlastivěda dominuje složka výkladová, naopak např. v učebnici matematiky a českého jazyka je výkladový text stručný a převažují zde úkoly a cvičení.<sup>75</sup>

„Učebnice v klasickém pojetí je materiální didaktická pomůcka se specifickými funkcemi, specifickou strukturou a specifickými vlastnostmi, kterými se odlišuje od jiných učebních textů a která svým obsahem koresponduje s obsahem vzdělávání stanoveného základními pedagogickými dokumenty. Její dominantní funkcí je informovat, vzdělávat, vysvětlovat, formovat a vychovávat žáka.“<sup>76</sup>

„Existují však texty, které nebyly primárně napsané pro školské vyučování, ale staly se jeho součástí. Patří k nim tzv. povinná literatura, umělecko-naučná literatura, články v časopisech atd.“<sup>77</sup> Toman ve své publikaci uvádí, že „podstatou umělecko-naučné literatury, převážně psané pro děti mladšího školního a předškolního věku, je sdělování věcných poznatků, při němž se ve větší míře uplatňují specifické beletrizací prostředky.“<sup>78</sup> Informace jsou dětem předávány prostřednictvím emocionálního a estetického zážitku. Z tohoto důvodu má umělecko-naučná literatura blíže k beletrii než k naučné literatuře. Hlavním cílem je zaujmout čtenáře vědou, uvést ho do vědeckého bádání a odhalit dobrodružství poznání. Pro ještě větší zaujmutí čtenáře je dále umělecko-naučná literatura charakteristická, zastoupením celé řady ilustrací, fotografií, a schémat. Dle obsahového zaměření se dělí na literaturu s tematikou techniky, historie, vlastivědy, přírodovědy, sportu apod.<sup>79</sup>

---

<sup>74</sup> Srov. PRŮCHA, Jan. *Učebnice. Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998 s. 16-17.

<sup>75</sup> Srov. GAVORA, Peter. *Žiak a text*. 1. vydání. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1992 s. 10.

<sup>76</sup> GAVORA, Peter. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008 s. 12-15.

<sup>77</sup> Tamtéž.

<sup>78</sup> TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1. vydání. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1992 s. 93.

<sup>79</sup> Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1. vydání. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1992 s. 94-95.

## 3.2 Čtení s porozuměním

„Všeobecný cíl, který je při čtení sledován, je porozumění a současně zapamatování si nové informace.<sup>80</sup> V pedagogickém slovníku je porozumění „pochopení významu obsahu sdělení, základní součást procesu učení a předpoklad vzdělávání.“<sup>81</sup> Maňák a Švec uvádí „porozuměním je založeno na dovednostech žáka dešifrovat text, tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi.“<sup>82</sup> Dle Gavory je porozumění textu „interpretace, hledání a nacházení významu textu, je to vysvětlení textu pro sebe.“<sup>83</sup> Ovšem Geva a Ramírez vidí čtení s porozuměním jako „složitý a mnohostranný proces, jehož povaha se mění s vývojem a zkušenostmi.“<sup>84</sup>

Když si žák osvojí techniku čtení, neznamená to, že je přečtenému textu schopen porozumět. Porozumění textu závisí také na jeho vědomostech, zkušenostech, slovní zásobě a celkové intelektové, jazykové a kulturní úrovni. V porozumění nehrají roli pouze informace, které jsou zakotveny v textu, ale i obsahové a formální přiměřenosti textu. K dekodování psaného textu musí být u žáka rozvinuty určité schopnosti.<sup>85</sup> Jednou z nich je schopnost „diferencovat mezi akustickým znakem a významem, která umožní spojení akustického a písemného kódovacího systému.“<sup>86</sup> Porozumění textu se projevuje v činnostech žáka, tyto činnosti lze pozorovat a hodnotit. Ověřování může probíhat např. reprodukcí textu, kresebnými úkoly k textu, písemným zachycením osnovy, kladením problémových otázek atd. „Díky porozumění textu, by měl žák dovést:

- Označit a vyčlenit v textu klíčové informace a hlavní myšlenky.
- Stanovit vztah mezi těmito informacemi.
- Uspořádat klíčové informace podle určitého kritéria.

---

<sup>80</sup> METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013 s. 49.

<sup>81</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2008 s. 208.

<sup>82</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003 s. 65.

<sup>83</sup> GAVORA, Peter. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008 s. 51.

<sup>84</sup> GEVA, Esther a Gloria RAMÍREZ. *Focus on reading*. Oxford: Oxford University Press, 2015 s. 5.

<sup>85</sup> Srov. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 s. 42.

<sup>86</sup> KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 s. 42.



- Prezentovat obsah textu vlastními slovy.
- Zaujmut k hlavním myšlenkám textu vlastní stanovisko.
- Zformulovat otázky k textu.<sup>87</sup>

Při procesu porozumění textu probíhají současně, různé částečné činnosti na různých úrovních. Jde o identifikaci slov, vztahů mezi nimi, identifikaci vět, vztahů mezi větami a vyvození celkové informační struktury textu.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu, který je realizovaný ve škole, bývá dávana pozornost porozumění čtenému textu a zařazení aktivit k rozvíjení a procvičování porozumění, především v hodinách českého jazyka. Při výuce ostatních vyučovacích předmětů, se většinou žáci zaměřují na splnění cílů daného předmětu a dovednosti vedoucí k porozumění textu vypouštějí. A právě při čtení, naučných textů v učebnicích, ostatních vyučovacích předmětů, se žáci setkávají s různorodými obsahy textů, díky kterým si rozšiřují své čtenářské vědomosti a zkušenosti. Během četby zpracovávají nějaká témata, potřebují se něco o něčem dozvědět, popřípadě si informace ověřit.<sup>88</sup>

U některých žáků se při porozumění textu mohou objevovat potíže. V této situaci je zapotřebí pomoc učitele s korigováním postupů při čtení. „Výzkumy poukazují na čtyři důvody selhání porozumění čtenému textu v průběhu čtení:

- Čtenář má nedostatečně rozvinuté metakognitivní strategie, zejména kontrolní, a proto kontrolu porozumění čtenému neprovádí.
- Čtenář nerozumí textu, vysvětlení ale nehledá v textu a vysvětluje nesrovnalosti pomocí vlastní zkušenosti, čímž může dojít k nesprávným nebo zavádějícím závěrům.
- Čtenář vyvíjí příliš velké úsilí na dekódování textu, proto současně není schopen porovnávat nové informace s již známými a začleňovat je do svých znalostních struktur.

<sup>87</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003 s. 65.

<sup>88</sup> Srov. KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Porozumění naučnému textu*. Kritické listy, 2009, č. 33 s. 4-9.

- Čtenář není schopen vytvořit z přečteného textu koherentní závěry, které by stavěly na hodnocení textu a na jeho porovnávání s dalšími informacemi.<sup>89</sup>

Pojem porozumění textu se mnohdy zaměňuje s pojmem recepce textu. Oba tyto pojmy jsou si blízké a vzájemně propojené. Oproti porozumění je proces recepce textu složen ze tří složek - vnímání, porozumění, zapamatování a je velmi důležité, aby tyto složky fungovaly komplexně.<sup>90</sup>

### 3.3 Metody práce s textem

Metody práce s textem, které přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti, by měly být zařazovány do výuky dle individuality jednotlivce a skupiny. Nejdříve je zapotřebí žáky s danou metodou seznámit a naučit je, s ní pracovat. Vhodný je výběr jednodušších metod a výběr kratších textů. Až později je doporučováno volit metody a texty těžší.

Schneiderová a Hanzová k rozvoji čtenářské gramotnosti ve své knize uplatňují poslech, čtení, vlastní četba, práce s textem např. dokončení příběhu, vyprávění pohádkových příběhů, vypravování podle obrázků, dramatizace, popis objektů, charakteristika postav, dopisy, ústní výrazný přednes i písemné projevy apod.<sup>91</sup> Pro změnu Wallace uvádí metody práce s textem, dle doby aplikace, ve třech typech aktivit.

- Předčtenářské aktivity - Většinou jde o hledání informací z textu ještě před samotnou četbou. Čtenář hledá odpovědi na konkrétní sestavené otázky, které mají za úkol ověřit porozumění.
- Čtenářské aktivity při čtení – Čtení se v určitém místě pozastaví a čtenář plní úkoly k textu, které mají podpořit jeho aktivitu a uvažování.
- Čtenářské aktivity po čtení – Nejčastější využívané aktivity, kdy čtenář navazuje na získané komplexní informace z přečteného textu.<sup>92</sup>

<sup>89</sup> HAVEL, Jiří a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2011 s. 39.

<sup>90</sup> KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 s. 43.

<sup>91</sup> Srov. SCHNEIDEROVÁ, Eva a Marie HANZOVÁ. *Aktivity k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. Praha: Portál, 2013 s. 11.

<sup>92</sup> Srov. WALLACE, Catherine. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1993 s. 86-101.

Nejvíce propagujícími metodami práce s textem, k rozvoji čtenářské gramotnosti, jsou metody vzdělávacího programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. „Hlavním cílem programu je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.“<sup>93</sup> Samotné kritické myšlení definuje např. Stephen Brookfield jako komplex čtyř dovedností - lovecké předpoklady, kontrolní předpoklady, přijímání nových informací a vidění věcí z různých hledisek.<sup>94</sup> Východiskem tohoto programu je třífázový model učení a myšlení EUR. Tento model, který tvoří fáze E-evokace, U-uvědomění si významu, R-reflexe je základem pro plánování a realizaci vyučování. Každá fáze při specifických poznávacích aktivitách, pozitivně ovlivňuje efektivitu celého učebního procesu.<sup>95</sup> Nejznámější používané metody:

### 1. ANO – NE

Učitel připraví několik stanovisek do tabulky a žáci mají za úkol určit tvrzení, zdali je výrok pravda nebo nepravda. Toto tvrzení mohou žáci aplikovat dvakrát. Poprvé ještě před četbou. Jde o to, co si žáci myslí, že by mohlo být správnou odpovědí. Po četbě, by již žáci měli mít odpověď stanoviska správnou, podloženou textem.<sup>96</sup>

### 2. Brainstorming

Žáci heslovitě sepisují vše, co je napadne k danému tématu. Tato práce může být realizována ve dvojicích nebo skupině. Po uplynutí času je zapotřebí, aby zůstaly pouze vhodné myšlenky, ze kterých se formuluje odpověď.<sup>97</sup>

### 3. Čtení s otázkami

Žáci pracují ve dvojicích, po přečteném odstavci si vzájemně kladou otázky k přečtenému textu. Ty pomáhají k hlubšímu porozumění čteného textu a k formulaci vlastních otázek.<sup>98</sup>

<sup>93</sup> Principy programu. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. Praha: Kritické myšlení z.s., ©2001 [cit. 01.11.2019]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

<sup>94</sup> Srov. BROOKFIELD, Stephen. *Teaching for critical thinking*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley imprint, 2012 s. 11-12.

<sup>95</sup> GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007 s. 31-38.

<sup>96</sup> Srov. ŠLAPAL, Miloš a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vydání. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012 s. 18.

<sup>97</sup> Srov. GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000 s. 79.

#### 4. Čtení s předvídáním

Tato metoda je aplikována před čtením. Žáci si vyvozují možný děj příběhu a to buď dle názvu textu nebo podle již předčtené části textu. Důraz je kladen na přemýšlení nad textem. Své domněnky si žáci zapisují a po přečtení celého textu mohou vést diskuzi, zda a v čem měli pravdu, ba naopak se od pravdy lišili.<sup>99</sup>

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

V průběhu čtení si žáci těmito značkami + - ? ✓ zaznamenávají informace o textu např. známé informace, nové informace a myšlenky, se kterými nesouhlasí a to buď přímo do textu, nebo do tabulky.<sup>100</sup>

#### 6. Kostka

Učitel musí určit k šesti stranám hrací kostky pokyny práce s textem - porovnat, popsat, charakterizovat atd. Poté s kostkou hází a žáci píšou své myšlenky o textu, dle různých zadaných hledisek. Až padnou všechny strany kostky, aktivita končí. Žáci se o své zápisky podělí s ostatními.<sup>101</sup>

#### 7. Myšlenková mapa

Myšlenková mapa podporuje aktivní učení. Její realizace vypadá tak, že do středu tabule nebo papíru, si žáci napíší základní slovo, téma. „Další myšlenky týkající se hlavního tématu, si žáci zapisují v různých větvích, jež se dále větví, tak, aby byly znázorněny jejich vztahy, podřazenost a nadřazenost, závislosti, provázanost a celková struktura. Pro názornější představu je možno používat značky, šipky, množinové obrazce, různé barvy a velikost písma.“<sup>102 103</sup>

---

<sup>98</sup> Srov. HAVEL, Jiří a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2011 s. 84.

<sup>99</sup> Srov. HEJSEK, Lukáš a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 s. 41.

<sup>100</sup> Srov. HAVEL, Jiří a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2011 s. 83.

<sup>101</sup> Srov. GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000 s. 79.

<sup>102</sup> ŠLAPAL, Miloš a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vydání. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012 s. 23.

<sup>103</sup> Srov. BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007 s. 20-24.

## 8. Nedokončené věty

Žáci dle vlastního uvážení dopisují nedokončené výpovědi, které jim učitel předepsal. Cílem je, aby žáci pochopili podstatu hlavní myšlenky.<sup>104</sup>

## 9. Pětilístek

Pomocí této metody žáci zachycují své myšlenky a vytváří strukturovaný text o pěti řádcích. Na první řádek píše název tématu, na druhém řádku dvěma přídavnými jmény popíše, jaký námět je. Třetí řádek obsahuje tři slovesa, která vystihují, co námět dělá. Čtvrtý řádek tvoří věta o čtyřech slovech, která o tématu podává další informace. A na poslední pátý řádek žáci napíší jedno slovo, které námět nejlépe charakterizuje a shrne podstatu celého jevu.<sup>105</sup>

## 10. Podvojný deník

K propojení informací z textu s vlastními zkušenostmi lze použít metodu podvojného deníku. Ten si žáci vytvoří rozdělením papíru vrislou čarou, která ho rozdělí na půl. Na levou stranu si žáci vypisují části z textu, které na ně zapůsobily. V pravé části ke zvolenému textu svůj komentář. Po dokončení je vhodné zařadit diskuzi, kdy se žáci dělí o pocity, které v nich text zanechal.<sup>106</sup>

## 11. Poslední slovo patří mně

Po přečtení textu žáci využívají kartiček, kdy na jednu stranu opíše úryvek z textu, s číslem strany a řádkem pro lepší orientaci a na druhou stranu svůj osobní komentář. Obsahem komentáře může být např. důvod, proč si ho vybrali nebo jak mu rozumí. Tato metoda je zaměřená na diskuzi o přečteném textu, při níž si žáci procvičují vyjadřování svých názorů a respektování názorů ostatních.<sup>107</sup>

---

<sup>104</sup> Srov. GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000 s. 91.

<sup>105</sup> Srov. HAVEL, Jiří a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2011 s. 82-83.

<sup>106</sup> Srov. HEJSEK, Lukáš a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*: Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 s. 40.

<sup>107</sup> Srov. ŠLAPAL, Miloš a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vydání. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012 s. 22-23.

## 12. Skládankové čtení

Tři skupiny žáků pracují se svojí částí textu, kdy konstruují obsah chybějících dvou částí. „Učí se tím přesněji vnímat a chápat obsah i stavbu úseku, který mají k dispozici, a vysuzovat z toho, jaký obsah a formu budou mít části scházející.“<sup>108</sup>

## 13. Učíme se navzájem

Žáci pracují ve skupinách, v nichž se jeden ze skupiny stává učitelem. „Učitel“ ostatním spolužákům ve skupině po přečtení textu např. shrne, hlavní myšlenku textu; vymyslí a položí ostatním několik otázek; objasní místa v textu, kterým spolužáci neporozuměli; předvídá pokračování textu; určí ostatním, jakou část textu budou číst dále.<sup>109</sup>

## 14. V- CH – D

Touto metodou, žáci pracují s tabulkou. Hned po seznámení s tématem textu, si žáci do prvního sloupečku individuálně zapíší, co o daném tématu ví. Do druhého sloupečku pak to, co se v textu chtějí dozvědět nového. A až teprve v tuto chvíli se dostávají k četbě samotného textu. Čtení mohou provázet další metody např. čtení s otázkami, I.N.S.E.R.T. a další. Poslední třetí sloupeček žáci vyplňují při četbě nebo až po četbě. Zapisují do něj to, co se v textu dozvěděli. Pokud v tomto sloupečku najdou odpovědi na otázky ze sloupečku „chci vědět“, podtrhávají je.<sup>110</sup>

## 15. Volné psaní

Na předem oznámenou dobu a zadané téma, žáci píšou všechny svoje myšlenky. Úkolem je celou tuto dobu psát, nezvedat tužku z papíru. V průběhu psaní není důležitý pravopis ani forma písma. K textu, který žáci napsali, se již nevrací, neopravují ho. Napsané texty žáci zveřejňují a předčítají je ostatním.<sup>111</sup>

---

<sup>108</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. In: *Csicer.cz* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010. [cit. 01.11.2019]. Dostupné z: [http://www.csicer.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html](http://www.csicer.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html)

<sup>109</sup> Srov. ŠLAPAL, Miloš a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vydání. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012 s. 27.

<sup>110</sup> Tamtéž.

<sup>111</sup> Srov. HAVEL, Jiří a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2011 s. 85.

### 3.4 Mezipředmětové vztahy

#### Český jazyk a literatura - Člověk a jeho svět

Ve vzdělávacím procesu by učitel od sebe neměl izolovat jednotlivé vyučovací předměty, ba naopak by se měl snažit o jejich, co největší propojení a vytvořit tak komplexní vzdělávání. Mezipředmětové vztahy připravují jedince na běžný život, ve kterém se všechny činnosti člověka, znalosti a dovednosti prolínají. Je tedy zapotřebí těchto mezipředmětových vztahů maximálně využívat. V publikaci Průchy, Walterové a Mareše jsou mezipředmětové vztahy definovány jako „vazby mezi jednotlivými vyučovacími předměty přesahující rámec, podporující pochopení souvislostí dílčích obsahů, prostředek integrace obsahu vzdělávání.“<sup>112</sup> Přestože termín „mezipředmětové vztahy“ Rámcový vzdělávací program neobsahuje, jsou tyto vztahy v RVP ZV popsány a uskutečňovány integrací vzdělávacích obsahů na úrovni témat, tematických okruhů, vzdělávacích oborů a začleňováním průřezových témat do vyučování.<sup>113</sup> „Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“<sup>114</sup>

Coufalová ve své publikaci charakterizuje způsoby aplikace mezipředmětových vztahů na 1. stupni základního vzdělávání, dle ročního období, dle ohraničeného tématu z běžného života, dle umístění jevů v časové přímce, dle biotopů pozorovatelných v přírodě apod.<sup>115</sup> Další klasifikací mezipředmětových vztahů, která může být zmíněna, je klasifikace od Rakoušové. Ta je dělí na horizontální vztahy a vertikální vztahy. Horizontální vztahy jsou tvořeny mezipředmětovými vazbami učiva různých předmětů v rámci jednoho ročníku a vertikální pro změnu vztahy učiva v průběhu všech ročníků a poznatky, dovednostmi získanými mimo školu.<sup>116</sup>

---

<sup>112</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2008 s. 155.

<sup>113</sup> Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 27.07.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

<sup>114</sup> Tamtéž.

<sup>115</sup> Srov. COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006 s. 7.

<sup>116</sup> Srov. RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování*. Praha: Grada, 2008 s. 12.

Jak už bylo o významu a důležitosti mezipředmětových vztahů zmíněno výše, hraje tedy významnou roli také přírodověda v literární výchově a zase naopak. K osvojování a prohlubování poznatků a nových informací z přírodovědy, lze např. využít umělecko-naučných textů v čítankách, dětských knihách a časopisů při četbě v literární výchově. V opačném případě, je u žáků ve vyučovací hodině přírodovědy, kladen velký důraz na aktivizaci schopností a dovedností čtení s porozuměním, při čtení naučného textu v učebnici přírodovědy.

Rašková tvrdí, že přírodověda má v rámci mezipředmětových vztahů důležitou úlohu. Má poměrně prioritní postavení, které se odráží ve funkci poznávací (základ vědomostí, dovedností a návyků), motivační (náměty z prvouky mohou být využity i v ostatních předmětech) a integrační (poznatky z prvouky lze uplatnit i v jiných předmětech).<sup>117</sup>

Takto popisuje v kritických listech Hausenblas výuku a čtení v přírodovědných předmětech. „Čtení je jenom složka gramotnosti, a to i gramotnosti přírodovědné, nejen čtenářské. Čtení v přírodovědných předmětech se nám sotva podaří rozvíjet, pokud ho budeme chápat jenom jako metody zacházení s textem nebo metody výuky čtení odborného textu. Pokud víme, jak funguje porozumění jak čtenému, tak i různými jinými způsoby vnímanému sdělení, musíme zahrnout do obsahu výuky právě i žákovo vyjadřování: formulace a sdílení domněnek a poznatků, syntézu myšlenek napříč zkoumaným materiálem či textem a napříč týmem spolupracovníků, a také neohrožené zpochybňování a narušování uznávaných pravd. Apod.“<sup>118</sup>

Hník upozorňuje na to, že výuka literatury se dá realizovat i v přírodě. Je tedy přívětivé v rámci českého jazyka nebo přírodovědy vyrazit do přírody, usadit se a vytvořit tak příjemný čtecí koutek např. v lese, na louce, v parku apod. Děti mohou číst tematickou knihu nebo jen připravený tematický text. Jako činnosti, které se v přírodě dají aplikovat, navrhuje prosté čtení, předčítání učitelem, pozorování a sběr přírodnin pro další výukové účely atd.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> Srov. RAŠKOVÁ, Miluše. *Elementární učení o přírodě a společnosti od minulosti k současnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006 s. 44.

<sup>118</sup> HAUSENBLAS, Ondřej. Čtení v přírodovědných předmětech. *Kritické listy*. 2009, č. 33 s. 10 - 14.

<sup>119</sup> Srov. HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. 1. vydání. Jinočany: H & H, 2007 s. 72 – 77.



## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## **4 Metodologie výzkumu**

### **4.1 Charakteristika kvalitativního výzkumu**

Dle Švaříčka je kvalitativním výzkumem „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“<sup>120</sup> Praktická část diplomové práce je tvořena právě etnograficky zaměřeným kvalitativním výzkumem. Ve výzkumných jednotkách autor užívá participatní pozorování, díky jemuž lze nacházet odpovědi na zvolené výzkumné otázky.

### **4.2 Cíle výzkumného záměru**

Cílem výzkumu je předložení návrhu pěti vyučovacích hodin, které poukazují na možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti s naučným textem v rámci vyučovacího předmětu přírodověda.

Prostřednictvím naučného přírodovědného textu, v průběhu vyučovacích jednotek, seznámit žáky 4. ročníku s vybranými metodami programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Analyzovat výzkumné jednotky a zhodnotit, jak tyto metody ovlivňují porozumění textu a zhodnotit vztah žáků k naučným textům.

### **4.3 Výzkumný problém a výzkumné otázky**

Výzkumným problémem je považováno: Jaké jsou možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti s naučným textem na 1. stupni základní školy.

V diplomové práci jsou stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jaké jsou možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti v hodinách přírodovědy?
2. Jak u žáků ovlivňují zvolené metody porozumění textu?
3. Jaký je vztah žáků k textům naučného charakteru?

---

<sup>120</sup> ŠVARÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007 s. 17.

## 4.4 Charakteristika výzkumného vzorku a prostředí

### Charakteristika třídy

Vzhledem k vědomostem a dovednostem žáků je ke zkoumání rozvoje čtenářské gramotnosti s naučným textem v přírodovědě zvolena třída čtvrtého ročníku.

Třídu, kde výzkum probíhá, navštěvuje 22 dětí. Poměr chlapců a dívek je rovnoměrný, tedy 11 chlapců a 11 dívek. Jedna žákyně pracuje za pomoci asistenta pedagoga a tři žáci pracují podle plánu pedagogické podpory. Většina žáků je v hodinách aktivních, zodpovědných a i doma se pečlivě připravuje na vyučování. Jiní žáci musí být vhodně motivováni a za snahu při práci dostatečně oceněni, jinak je úroveň jejich pozornosti kolísající. Občas se najde někdo, kdo nechápe podstatu úkolu a nové situace řeší nejistě. Většina třídy pracuje raději samostatně, udává si vlastní tempo práce. Pro některé žáky je rychlost prioritou a následně v úkolech chybují. Z důvodu nepozornosti je zapotřebí, aby pedagog žáky při práci, častěji a průběžně kontroloval. Protože u žáků převládá mechanická paměť, baví je více matematika než český jazyk. Více než vlastivěda žáky baví přírodověda. V hodinách přírodovědy žáci pracují s učebnicí a pracovním sešitem pro 4. ročník základní školy od nakladatelství Nová škola. Šikovnější jsou děvčata. Nezapomínají, v hodinách se hlásí, pracují soustředěně a především se zájmem. Chlapci své tempo práce udávají dle vlastních možností. Někdo potřebuje k vypracování zadaných úkolů více času. Jeden žák má svéráznou povahu. Škola ho moc nebaví, v hodinách si často hraje, nechce se podřizovat a práci rychle odbyde. Je nutné ho velmi motivovat a nachystat mu zajímavé, logické úkoly.

Třída, učebna, ve které se výzkum uskutečňuje je prozatím vybavena skromně. Chybí zde moderní technologie, jako je počítač, interaktivní tabule atd. Kromě nábytku se zde dále nachází klasická tabule, v zadní části místnosti koberec s využitím např. pro relaxační činnosti. Na zdech třídu obklopují plakáty s obsahem učiva z daného ročníku a výtvarné práce žáků.

## Charakteristika školy

Výzkumný vzorek je součástí Základní a mateřské školy Třebíč, ulice Bartuškova. Jedná se o úplnou základní školu podporující zdraví, zřizující specializované třídy pro děti s poruchami učení a s rozšířenou výukou tělesné výchovy. Škola je také školou spádovou pro děti z okolních obcí. Žáci jsou zde vzděláváni dle školního vzdělávacího programu s názvem „Škola pro všechny, škola pro život“, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

V letošním školním roce 2019/2020 školu navštěvuje 595 žáků, zařazených do 28 tříd. Chod školy zajišťuje 48 pedagogů a 25 dalších zaměstnanců. Samotný 1. stupeň základní školy tvoří 13 tříd s 298 žáky, 7 asistentů pedagoga a 16 pedagogů.

## 5 Výzkumné jednotky a jejich obsahová analýza

### 5.1 Výzkumná jednotka č. 1 - VZDUCH

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Vzdělávací oblast:</b>         | Jazyk a jazyková komunikace  |
| <b>Vzdělávací obor:</b>           | Český jazyk a literatura   |
| <b>Vyučovací předmět:</b>         | Přírodověda  |
| <b>Ročník:</b>                    | 4. ročník  |
| <b>Tematický celek</b>            | Neživá příroda   |
| <b>Téma hodiny:</b>               | Vzduch   |
| <b>Časová dotace:</b>             | 45 minut   |
| <b>Cíl čtenářské gramotnosti:</b> | <p>Číst potichu s porozuměním přiměřeně náročný text.</p> <p>Rozlišovat podstatné a okrajové informace v textu.</p> <p>Číst text pozorně a výběrově s vyhledáváním částí týkajících se daných výroků.</p> <p>Ve vyhledaných částech textu, cíleně vyhodnocovat, zda potvrzují, či naopak vyvracejí předem známý výrok.</p> <p>Vybírat vhodná slova pro vyjádření své představy, znalostí a svého názoru.</p> |
| <b>Metody kritického myšlení:</b> | Brainstorming, tabulka tvrzení ano/ne, pětílístek  |
| <b>Učební pomůcky:</b>            | Text, pracovní list, psací potřeby, tabule, svíčka, uzavřená nádoba  |
| <b>Forma organizace v hodině:</b> | Hromadná   |

## Metodický postup

### a) Úvodní část vyučovací jednotky

V úvodní části hodiny se učitel žákům představí a řekne jim o organizaci následujících 5 vyučovacích hodin přírodovědy, které společně stráví. Jelikož žáky nezná, požádá je, aby si na lavici položili jmenovky, které si už předem vytvořili.

Začátkem hodiny budou mít žáci za úkol, zjistit hlavní téma společného vyučovacího celku. Učitel položí žákům otázku k zamyšlení: „Co vše nás obklopuje?“ V tuto chvíli využije metodu Brainstorming. Následně žáky vyzve ať každý, jeden po druhém, chodí k tabuli a napíše opravdu cokoli, co je k této otázce napadne. Až budou na tabuli napsány všechny odpovědi (myšlenky), zakroužkuje zde učitel vzduch, slunce, voda, půda, minerály a horniny. Poté žákům sdělí, že toto jsou jednotlivá témata na každou jejich vyučovací hodinu. Položí žákům další otázku a to: „Jak bychom mohli jedním názvem, pojmenovat tyto dílčí témata?“ Až někdo z žáků vymyslí správnou odpověď, napíše ji učitel na tabuli do kruhu - „Neživá příroda“.

Učitel prozradí žákům, že prvním tématem je vzduch. Rozdá jim pracovní listy a zadá, aby ke každé větě, propiskou zakroužkovali tu odpověď, kterou považují za správnou.

|  |     |    |
|--|-----|----|
| Otevření okna zabezpečí dostatek čerstvého vzduchu ve třídě. | ANO | NE |
| Vzduch je obsažen pouze ve vodě a půdě.                      | ANO | NE |
| Kyslík se spotřebovává také při hoření.                      | ANO | NE |
| Nachází se vzduch v lidském těle?                            | ANO | NE |
| Lítá drak, když je venku bezvětří?                           | ANO | NE |
| Vítr je proud vzduchu.                                       | ANO | NE |
| Smog je znečištěné ovzduší.                                  | ANO | NE |

|                                       |     |    |
|---------------------------------------|-----|----|
| Teplotu vzduchu nemůžeme změřit.      | ANO | NE |
| Vzduch vidíme.                        | ANO | NE |
| Člověk a rostliny nepotřebují kyslík. | ANO | NE |
| Zelené rostliny obnovují ovzduší.     | ANO | NE |
| Největší část vzduchu tvoří kyslík.   | ANO | NE |

### b) Hlavní část vyučovací jednotky

Po zakroužkování všech odpovědí, si budou žáci individuálně číst naučný text o vzduchu, který si pro ně učitel připravil. Přitom si mohou podtrhávat věty, které je zaujmou.

„Vzduch se nachází všude kolem nás. Je obsažen i ve vodě, v půdě a v těle rostlin a živočichů. Skládá se z plynů, vodní páry a prachových částic. Z plynů obsaženým ve vzduchu je pro živočichy nejdůležitější kyslík a pro rostliny oxid uhličitý.

Vzduch nevidíme. Můžeme pozorovat pouze proudící vzduch – vítr. Vzduch se v různých místech na Zemi zahřívá na různě vysokou teplotu. Teplejší vzduch stoupá vzhůru, zatímco chladnější klesá dolů k povrchu Země. Tento proces se neustále opakuje, a tak vzniká proudění vzduchu. Silnější proudění vzduchu pocítíme jako vítr.“<sup>121</sup>

„Vzduch nemůžeme vidět, můžeme však pozorovat účinky proudícího vzduchu – větru. Podle rychlosti proudícího vzduchu rozlišujeme např. vánek, vítr, vichřici, orkán (uragán).“<sup>122</sup>

Jelikož je text rozsáhlý, udělá učitel v četbě krátkou přestávku. Jak už v této chvíli žáci budou vědět, vzduch (kyslík) je pro nás lidi, velice důležitý. Učitel žáky vyzve, aby si zkusili, jak dlouho vydrží bez dýchání, vzduchu a kyslíku. Tuto aktivitu bude učitel směřovat jako soutěž.

<sup>121</sup> ŠTIKOVÁ, Věra. *Člověk a jeho svět. Přírodověda pro 4. ročník*. 4. vydání. Brno: Nová škola, 2014 s. 30.

<sup>122</sup> BRADÁČOVÁ, Lenka, Miroslav ŠPIKA, Helena KHOLOVÁ a Hana STAUDKOVÁ. *Prvouka. Pro 3. ročník*. Všeň: Alter, 2007 s. 36.

Dále bude pokračovat individuální četba naučného textu:

„Dusík je plyn, jehož název nám říká, že jej samotný nelze dýchat. Tvoří však největší část vzduchu. Kyslík je plyn podporující hoření. Je nezbytný pro dýchání. Do ovzduší se dostává prostřednictvím zelených rostlin. Bez nich bychom se udusili. Z tohoto hlediska zasluhují všechny zelené rostliny (dokonce i plevele) ochranu, protože obnovují ovzduší. Oxid uhličitý je nedýchatelný plyn, který vzniká hořením. Vydechují ho živočichové. Je plynnou živinou pro rostliny, které ho ze vzduchu odebírají. Tím rovněž obnovují ovzduší.“<sup>123</sup>

„Kyslík neodebírají ze vzduchu pouze živočichové a rostliny. Kyslík se spotřebovává také při hoření. Aby se kyslík zcela nevyčerpal, jako ve sklenici s hořící svíčkou, musí být na Zemi zdroj, odkud se kyslík do ovzduší doplňuje. Jediným zdrojem kyslíku na Zemi jsou zelené rostliny. Při své výživě uvolňují do vzduchu kyslík. Zelené rostliny uvolňují do vzduchu mnohem více kyslíku, než ho při dýchání samy spotřebují.“<sup>124</sup>

„Ovzduší je na mnoha místech znečišťováno škodlivými plyny, sazí, prachem a popílkem. Tyto škodliviny se dostávají do vzduchu nejčastěji v podobě kouře. Největšími znečišťovateli jsou elektrárny, v nichž se spaluje nekvalitní hnědé uhlí. Ale i kouř z obyčejných kamen a výfukové plyny mají svůj podíl na mnohdy silném znečištění ovzduší, které nazýváme smog. Čistý vzduch je podmínkou zdravého životního prostředí.“<sup>125</sup>

Po přečtení celého textu se žáci vrátí k tabulce tvrzení ano/ne. Tentokrát barevnou pastelkou zakroužkují správnou odpověď na základě přečtených informací. Při kroužkování jim učitel doporučí, aby stále do textu nahlíželi. Nakonec přijde na řadu společná kontrola správných odpovědí, které si žáci zatrhnou červenou barvou. Jelikož se žáci v textu dočtou, že kyslík se spotřebovává i při hoření, provede učitel pokus s hořící svíčkou, kterou zakryje skleněným víkem. Žáci tak uvidí, jak svíčka pomalu přestává hořet.

<sup>123</sup> JURČÁK, Jaroslav. *Přírodověda 4. ročník*. Olomouc: Prodos, 1996 s. 37.

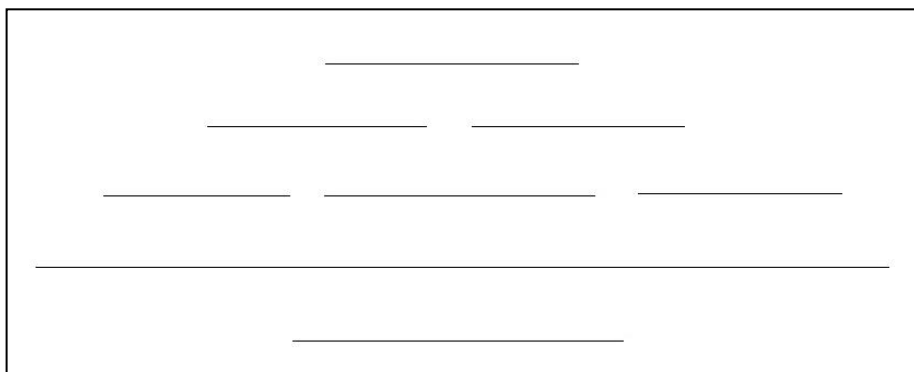
<sup>124</sup> BRADÁČOVÁ, Lenka, Miroslav ŠPIKA, Helena KHOLOVÁ a Hana STAUDKOVÁ. *Prvouka. Pro 3. ročník*. Všeň: Alter, 2007 s. 36.

<sup>125</sup> JURČÁK, Jaroslav. *Přírodověda 5. ročník*. Olomouc: Prodos, 1996 s. 13.



### a) Závěrečná část vyučovací hodiny

V závěrečné části hodiny učitel zadá žákům instrukce k vytvoření „pětilístku“ na téma vzduch, který si po vyplnění budou vzájemně prezentovat.



Vyučovací jednotka bude ukončena tím, že učitel žákům bude klást otázky a žáci následně zhodnotí, jak se jim v hodině pracovalo, co jim přišlo těžké a co je nejvíce zaujalo.

### Analýza průběhu vyučovací jednotky

První výzkumná vyučovací hodina žáky zaujala a motivovala k celému výzkumu, jelikož zvolené metody byly pro žáky nové. Hned v úvodní části hodiny byli žáci napjatí a zvědaví, co se bude dít. Byli vyzváni chodit k tabuli psát své myšlenky na otázku „Co vše nás obklopuje?“ Aniž by museli být ve velké míře pobízeni učitelem, vystřídali se u tabule téměř všichni. Odpovědi byly různorodé a na položenou otázku výstižné např. rodina, živočichové, lesy, elektronika, domy, příroda, potraviny atd. Avšak pozitivní bylo, že se na tabuli objevily odpovědi, které vystihovaly témata všech výzkumných jednotek – vzduch, slunce, půda, voda, minerály a horniny. Tyto témata byly zakroužkovány učitelem a byla položena další otázka nadřazeného typu „Jak bychom mohli jedním názvem, pojmenovat tyto dílčí témata?“ Hned třetí odpovědi po přírodě a našem okolí, byla zodpovězena správná odpověď – neživá příroda. Poté bylo žákům prozrazeno, že nynější hodina bude o vzduchu. Učitel žákům rozdál pracovní list s tabulkou a vysvětlil jim, že si mají věty přečíst a propiskou zakroužkovat odpověď ano/ne, kterou považují za správnou. Dále je upozornil na to, že se nemusí bát chybovat a opravdu vyplní všechny odpovědi.

Když přišla na řadu hlavní část hodiny, dostali žáci rozdaný naučný text na téma vzduch a měli za úkol si ho pozorně, každý sám pro sebe přečíst, jelikož byli upozorněni na to, že se získanými informacemi z textu budou dále pracovat. V textu si žáci podtrhávali informace, které vyhodnotili jako důležité a podstatné. Z důvodu udržení pozornosti udělal učitel žákům v průběhu čtení krátkou přestávku. Aby žákům dokázal, že je vzduch opravdu jednou z podmínek života na Zemi, vyhlásil soutěž, kdo z žáků ve třídě, nejdéle vydrží bez vzduchu. Vítězem byl chlapec, který bez dýchání vydržel 27 sekund. Jakmile měli žáci text přečtený celý, vzali si znovu před sebe tabulku a tentokrát zelenou pastelkou kroužkovali správné odpovědi z tabulky, dle získaných informací po přečtení. Při kroužkování se nahlíželi stále do textu, aby si mohli zatrhávat správné odpovědi s větší jistotou. V textu si také podtrhávali věty, ve kterých našli odpověď na otázky. Po jejich společné kontrole se ukázalo, že většina žáků měla výroky v tabulce vyhodnocené správně, ostatní chybovali maximálně ve třech odpovědích. Při kontrole si odpovědi měli opravovat tak, aby ty správné měly zelenou barvu a špatné odpovědi měly červenou barvu. Žáci se v textu dočetli, že kyslík se spotřebovává i při hoření. Učitel tedy žákům předvedl pokus, aby si tuto informaci ověřili. Zapálil svíčku a po chvíli ji celou přikryl skleněným víkem. Tady žáci viděli, jak svíčka během několika sekund pomalu přestávala hořet, až úplně uhasla. Tento pokus žáky velice zaujal a motivoval.

V závěrečné části hodiny učitel seznámil žáky s metodou pětilístku. Vysvětlil žákům, jak se tento pětilístek tvoří, a žáci začali pracovat. Jelikož s touto metodou pracovali poprvé, mohli si pětilístek tvořit se spolužákem společně v lavici.

Touto aktivitou žáci splnili cíl, kterým měli na základě přečteného textu, vybírat vhodná slova pro vyjádření, co nejdůležitějších podstatných informací a myšlenek z textu. Žáci splnili i další cíle vyučovací hodiny. Četli potichu s porozuměním, přiměřeně náročný text, rozlišovali podstatné a okrajové informace v textu, vyhledali v textu části týkající se daných výroků a cíleně vyhodnotili, zda potvrzují, či naopak vyvracejí předem známý výrok. Při společném zhodnocení vyučovací hodiny, pozoroval učitel na žácích nadšení. Nové metody práce s naučným textem žáky zaujaly a motivovaly. Nejvíce však žáky zaujala praktická ukáзка, pokus, se svíčkou.

## 5.2 Výzkumná jednotka č. 2 – SLUNCE

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Vzdělávací oblast:</b>         | Jazyk a jazyková komunikace   |
| <b>Vzdělávací obor:</b>           | Český jazyk a literatura  |
| <b>Vyučovací předmět:</b>         | Přírodověda   |
| <b>Ročník:</b>                    | 4. ročník   |
| <b>Tematický celek</b>            | Neživá příroda  |
| <b>Téma hodiny:</b>               | Slunce  |
| <b>Časová dotace:</b>             | 45 minut  |
| <b>Cíl vyučovací hodiny:</b>      | <p>Číst nahlas s porozuměním přiměřeně náročný text.</p> <p>Rozlišovat podstatné informace v textu od okrajových a podstatné informace zaznamenávat.</p> <p>Popsat jednoduché předměty, činnosti a děje.</p> <p>Začleňovat nově přijaté informace a podněty do svých aktuálních myšlenkových struktur.</p> <p>Přehledně strukturovat informace k určitému tématu.</p> |
| <b>Metody kritického myšlení:</b> | Volné psaní, myšlenková mapa  |
| <b>Učební pomůcky:</b>            | Text, pracovní list, psací potřeby, tabule, svítící baterka, velký bílý papír, dřevěný stromeček, globus  |
| <b>Forma organizace v hodině:</b> | Hromadná  |

## Metodický postup

### a) Úvodní část vyučovací jednotky

V úvodní části hodiny učitel žákům rozdá Cloze-test, kterým ověří zapamatované informace k tématu z minulé vyučovací jednotky. Poté nechá žáky rozluštit téma nynější hodiny, pomocí zpřeházených písmen z názvu „UNLSEC“ na tabuli. Učitel vyhlásí vítěze. Tím bude ten, kdo uhodne téma jako první. Dále žákům vysvětlí instrukce k metodě volného psaní a vyzve je, aby tedy začali psát vše, co je napadne, když se řekne – Slunce. Pár dobrovolníků přečte nahlas své sepsané myšlenky spolužákům.

Volné psaní:

---

---

---

---

### b) Hlavní část vyučovací jednotky

Učitel žákům rozdá naučný text o Slunci a žáci se dle pokynů učitele budou střídat v hlasitém čtení. U toho si mohou podtrhávat věty, které je zaujmou.

„Život na Zemi by nemohl existovat bez Slunce. Živým organismům dává energii v podobě světla a tepla. Díky světlu a teplu ze Slunce může v rostlinách probíhat fotosyntéza. Slunce si můžeme představit jako obrovskou žhavou kouli. Slunce je hvězda, podobně jako další hvězdy, které můžeme pozorovat na noční obloze. Ze všech hvězd je Zemi nejbliž.“<sup>126</sup>

<sup>126</sup> ŠTIKOVÁ, Věra. *Člověk a jeho svět. Přírodověda pro 4. ročník*. 4. vydání. Brno: Nová škola, 2014 s. 31.

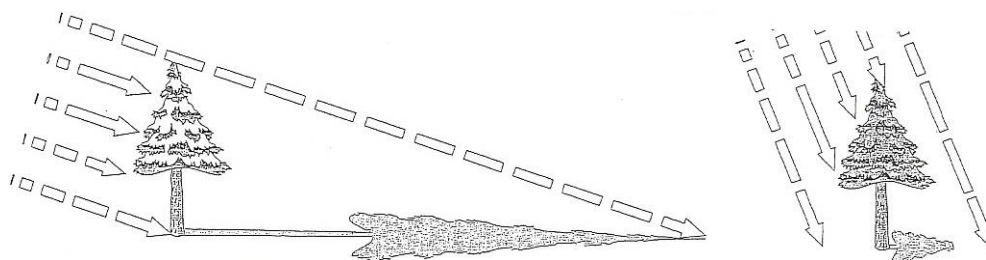
„Slunce je zdrojem světla a tepla pro všechny organismy žijící na Zemi. Sluneční záření prochází ovzduším a ohřívá zemský povrch, od kterého se ohřívá ovzduší. Přes den, když svítí Slunce, je venku tepleji. Po západu Slunce se zemský povrch postupně ochlazuje a od něho se ochlazuje i ovzduší. Vrstva vzduchu zmírňuje rozdíly v teplotě mezi dnem a nocí.

Pohyb Země kolem Slunce způsobuje, že v zimě dopadá na zemský povrch méně slunečního záření než v létě, proto je zima chladnější, léto teplejší.

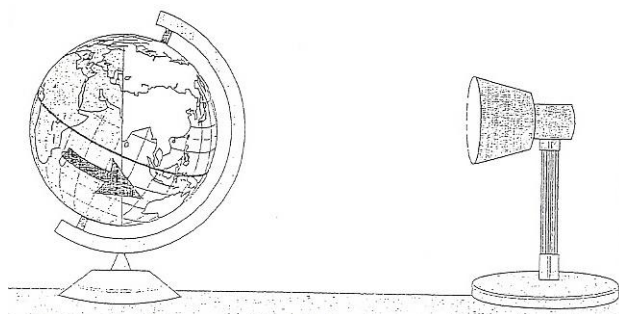
Vliv tepla a světla se projevuje i na způsobu života rostlin a živočichů. Denní živočichové se na noc ukládají ke spánku. Noční živočichové se naopak vydávají za potravou. Mnohé rostliny zavírají navečer květy a ráno je otvírají. V zimě, kdy je velmi málo světla a tepla, přestávají rostliny růst. Také mnozí živočichové upadají do zimního spánku.“<sup>127</sup>

„Planeta Země obíhá kolem Slunce v takové vzdálenosti, že teploty na Zemi umožňují život.

- Pozorujte na obrázku č.1, že sluneční paprsky dopadají na Zemi pod různým úhlem. To u nás způsobuje střídání ročních období.



- Pozorujte na obrázku č.2, jak si glóbusem znázorníme otáčení planety Země kolem své osy. To způsobuje, že se na Zemi střídá den a noc.“<sup>128</sup>



<sup>127</sup> JURČÁK, Jaroslav. *Přírodověda 5. ročník*. Olomouc: Prodos, 1996 s. 12.

<sup>128</sup> BRADÁČOVÁ, Lenka, Miroslav ŠPIKA, Helena KHOLOVÁ a Hana STAUDKOVÁ. *Prvouka. Pro 3. ročník*. Všeň: Alter, 2007 s. 35.

Jakmile žáci text dočtou, bude jim učitel klást následující otázky k ověření porozumění textu:

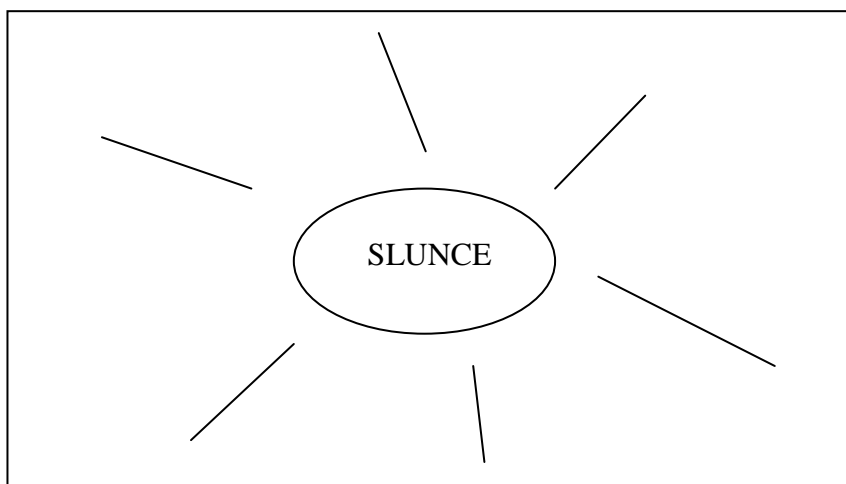
- Co je to Slunce a jak vypadá?
- Proč je důležité pro živé organismy?
- Z jakého důvodu jsou na Slunci závislé rostliny?
- Jak ovlivňuje sluneční záření ovzduší?
- Čím se projevuje sluneční vliv na způsob života rostlin a živočichů?

Až si žáci utřídí získané informace z textu, učitel prostřednictvím pomůcek názorně předvede:

- Jak sluneční paprsky dopadají na Zemi pod různým úhlem.
- Jak svítí Slunce na Zemi, která se neustále otáčí kolem své osy.

### c) Závěrečná část vyučovací hodiny

V závěru hodiny se žáci pomocí myšlenkových map, pokusí o přehlednou strukturaci informací, získaných v této vyučovací hodině. Žáci budou pracovat ve dvojicích v lavici. Učitel sdělí žákům veškeré instrukce k tomu, jak se myšlenková mapa tvoří. Jde o to, aby žáci z nových informací zaznamenali pouze šest informací, které považují za opravdu podstatné, klíčové. Poté učitel zahájí diskuzi nad prezentovanými mapami a zapíše na tabuli společné závěry.



Vyučovací jednotka bude ukončena tím, že učitel žákům bude klást otázky a žáci následně zhodnotí, jak se jim v hodině pracovalo, co jim přišlo těžké a co je nejvíce zaujalo.

### **Analýza průběhu vyučovací jednotky**

Druhou výzkumnou jednotku učitel zahájil cloze-testem k ověření zapamatovaných informací o vzduchu z minulé hodiny. Po minulé zkušenosti žáků z výzkumné jednotky, byli na tuto vyučovací hodinu žáci natěšení. V úvodní části hodiny učitel žákům napsal na tabuli zpřeházená písmena „UNLSEC“, ze kterých žáci hádali téma nynější hodiny. Jakmile žáci věděli, že tématem je Slunce, dostali od učitele pracovní list s pěti linkami. Učitel jim vysvětlil pravidla volného psaní a žáci se snažili myšlenkami o Slunci popsat všechny linky na listě. Tři dobrovolníci svůj text prezentovali ostatním spolužákům.

V hlavní části dostali žáci do ruky naučný text na téma Slunce. Čtení probíhalo společně. Žáci se při hlasitém čtení střídali podle zasedacího pořádku a každý z žáků přečetl jednu větu. Při čtení si žáci, každý dle svého pocitu, podtrhávali věty, o kterých si mysleli, že přináší důležitou informaci. Jakmile byl text dočtený, ověřil si učitel porozumění textu těmito otázkami:

- Co je to Slunce a jak vypadá?
- Proč je důležité pro živé organismy?
- Z jakého důvodu jsou na Slunci závislé rostliny?
- Jak ovlivňuje sluneční záření ovzduší?
- Čím se projevuje sluneční vliv na způsob života rostlin a živočichů?

Učitel pro získání odpovědí na otázky vyvolával žáky, kteří se hlásili. Téměř všechny odpovědi žáci zodpověděli správně buď na poprvé, nebo hned na podruhé. Dále žákům učitel předal výklad o tom, z jakého dalšího důvodu, je pro nás Slunce užitečné a předvedl praktickou ukázkou s baterkou, která Slunce nahrazovala. Nejdříve pomocí dřevěného stromečku ukázal, jak sluneční paprsky dopadají pod různým úhlem na planetu Zemi, a vysvětlil žákům, že to je důvodem střídání ročního období. Druhá ukáзка byla s globusem.

Učitel svítil baterkou na globus a znázorňoval, jak svítí Slunce na Zemi, která se neustále otáčí kolem své osy. Vysvětlil žákům, že tento proces způsobuje, že se na Zemi střídá den a noc. Obě aktivity si vyzkoušeli i sami žáci.

V závěrečné části hodiny tvořili žáci ve dvojici myšlenkovou mapu. Na pracovním listě, který dostali od učitele, zaznamenávali šest nově získaných informací a myšlenek o Slunci, které považovali za podstatné a důležité. Většina žáků své myšlenky zaznamenávala heslovitě, pouze pár žáků psalo ve větách. Po prezentování individuálních myšlenkových map žáků, proběhla diskuze, na základě které žáci vybrali šest nejpodstatnějších informací do společné myšlenkové mapy na tabuli.

Žáci splnili cíle vyučovací hodiny. Pomocí metody volného psaní popisovali informace o Slunci. Četli nahlas s porozuměním, přiměřeně náročný text, rozlišovali podstatné a okrajové informace v textu. V závěru hodiny začleňovali nově přijaté informace do svých myšlenkových struktur a tyto informace přehledně strukturovali. Při pozorování ve vyučovací jednotce byl zřejmý zájem žáků o veškerou práci s naučným textem. Nové metody žáky zaujaly. Při rozboru hodiny se většina žáků shodla na tom, že se jim nejvíce vydařila myšlenková mapa.



### 5.3 Výzkumná jednotka č. 3 – PŮDA

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Vzdělávací oblast:</b>         | Jazyk a jazyková komunikace  |
| <b>Vzdělávací obor:</b>           | Český jazyk a literatura   |
| <b>Vyučovací předmět:</b>         | Přírodověda  |
| <b>Ročník:</b>                    | 4. ročník  |
| <b>Tematický celek</b>            | Neživá příroda   |
| <b>Téma hodiny:</b>               | Půda   |
| <b>Časová dotace:</b>             | 45 minut   |
| <b>Cíl vyučovací hodiny:</b>      | <p>Číst potichu s porozuměním přiměřeně náročný text.</p> <p>Rozlišovat podstatné informace v textu od okrajových a podstatné informace zaznamenávat.</p> <p>Reprodukovat obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatovat si z něj podstatné informace.</p> <p>Odvozovat význam informací od celkového obrazu, který si o tématu vytvořil.</p> <p>Pozorně číst jednotlivé výroky a vyhodnocovat jejich pravdivost.</p> |
| <b>Metody kritického myšlení:</b> | V-CH-D, tvrzení ano/ne   |
| <b>Učební pomůcky:</b>            | Text, pracovní list, psací potřeby, tabule, lístečky s indiciemi   |
| <b>Forma organizace v hodině:</b> | Hromadná   |

## Metodický postup

### a) Úvodní část vyučovací jednotky

V úvodní části hodiny učitel žákům rozdá Cloze-test, kterým ověří zapamatované informace k tématu z minulé vyučovací jednotky. Poté žáky vyzve, aby opustili svoje lavice a rozhlédli se po třídě, kde ještě před začátkem hodiny schová indicie, které žákům mají pomoci, zjistit téma vyučovací jednotky. V tuto chvíli žáci budou pracovat ve skupinách po pěti až šesti žácích. Vyhraje ta skupina, která na svůj papír zapíše všechny čtyři indicie a rozluští téma. Následné sepsané indicie budou důležitou podmínkou pro vítězství týmu:

A N Í L H

hnědá

- - - -

Bláto

Jakmile žáci rozšířují, že tématem nynější hodiny je půda, učitel vyhlásí vítěze soutěže. Rozdá žákům pracovní list s tabulkou, do které hned v prvním sloupečku individuálně zapíše, co o půdě ví. Vzápětí ještě před četbou textu, do druhého sloupečku pak to, co by se o půdě chtěli dozvědět. Učitel vybere dobrovolníky, kteří budou prezentovat svoje myšlenky před ostatními žáky ve třídě. Učitel vybere tři nejobektivnější informace z prvního sloupečku a tři myšlenky ze sloupečku druhého, které zapíše na tabuli.

### b) Hlavní část vyučovací jednotky

Učitel žákům rozdá naučný text, k tématu hodiny, a žáci začnou individuálně potichu číst.

„Na horniny a minerály působí mráz, vítr, déšť a sluneční záření. Postupně se narušují a rozpadají, neboli zvětrávají. Zvětralé minerály a horniny se obohacují o živiny z odumřelých těl rostlin a živočichů a vzniká půda.“<sup>129</sup>

<sup>129</sup> ŠTIKOVÁ, Věra. *Člověk a jeho svět. Přírodověda pro 4. ročník*. 4. vydání. Brno: Nová škola, 2014 s. 31.

„Půda je jednou z dalších podmínek života na Zemi. Půda je součástí neživé přírody.

Zvětrávání hornin – Na horniny působí řada přírodních činitelů, které způsobují jejich rozpad – zvětrávání.

Rozpadání hornin způsobují:

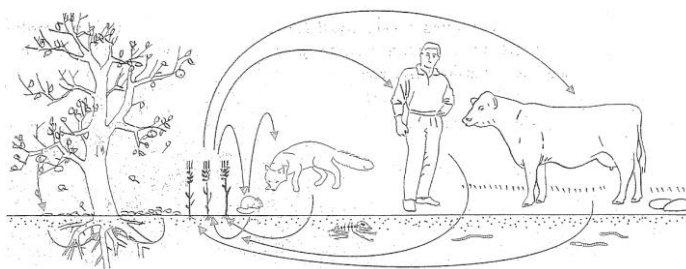
- Voda, která je omílá;
- Vítr (proudící vzduch), který horniny zhoršuje;
- Změny teplot způsobující pukání hornin; do puklin se dostane voda a zachycují se zde semena rostlin;
- Kořeny rostlin horninu dále rozrušují;
- Mrznoucí voda zvětší svůj objem a způsobí rozpukání hornin.

Vznik půdy – Zvětralé horniny tvoří základ půdy. Rostliny, které se zde uchytí, časem uhynou a obohatí zvětralé horniny živinami. Rostliny přilákají živočichy. Odumřelé rostliny a uhynulí živočichové vytvářejí humus. Humus činí půdu úrodnější.

Hnojení – Při zemědělském využívání půdy, kdy se z polí odveze vše, co zde vyrostlo, nezůstává na poli dostatek odumřelých rostlin a humus se nemůže obnovovat. Aby se nesnižovala úrodnost polí, musí se pole hnojit. Místo přirozených hnojiv (hnoje a močůvky) se používají i chemická hnojiva. Bio farmy chemické prostředky nepoužívají.“<sup>130</sup>

„Půda může být nešetrnými zásahy člověka snadno zničena nebo znehodnocena, např. při povrchovém dobývání uhlí, skládání odpadků, nadměrným používáním umělých hnojiv. Nechceme-li, aby se naše pole, louky a lesy změnil v poušť, musí půdu chránit každý z nás.

Mezi půdou a organismy probíhá koloběh látek.“<sup>131</sup>



<sup>130</sup> BRADÁČOVÁ, Lenka, Miroslav ŠPIKA, Helena KHOLOVÁ a Hana STAUDKOVÁ. *Prvouka. Pro 3. ročník*. Všeň: Alter, 2007 s. 42.

<sup>131</sup> JURČÁK, Jaroslav. *Přírodověda 5. ročník*. Olomouc: Prodos, 1996 s. 16.

Po zdárném přečtení celého textu, učitel zadá žákům, aby si vyplnili i třetí sloupeček tabulky, do kterého zapíší, co se v textu dozvěděli. Třetí sloupeček by měl korespondovat se sloupečkem druhým, protože by si v něm žáci měli odpověd' na informace, které se v textu chtěli dozvědět. Učitel zahájí diskuzi na téma „Co jsem se v textu dozvěděl“. Žáci si vzájemně představí svoje zapsané úryvky, ze kterých poté učitel vybere tři a zapíše je do třetího sloupečku na tabuli.

| V – vím | CH – chci vědět | D – dozvěděl/a jsem se |
|---------|-----------------|------------------------|
|         |                 |                        |
|         |                 |                        |
|         |                 |                        |

### c) Závěrečná část vyučovací hodiny

V závěrečné části vyučovací jednotky učitel žákům rozdá pracovní list, kde na základě získaných vědomostí, budou žáci určovat tvrzení, zda jsou věty pravdivé či nepravdivé. Nepravdivé věty škrtnout.

Půda je součástí živé přírody. „Půda je jednou z dalších podmínek života na Zemi.“<sup>132</sup> Nejméně důležitá část půdy je humus. „Na horniny působí řada přírodních činitelů, které způsobují jejich rozpad – zvětrávání.“<sup>133</sup> „Zvětralé minerály a horniny se obohacují o živiny z odumřelých těl rostlin a živočichů a vzniká půda.“<sup>134</sup> Bio farmy používají chemická hnojiva. „Humus činí půdu úrodnější.“<sup>135</sup> Mezi půdou a organismy neprobíhá koloběh látek. „Půda může být nešetnými zásahy člověka snadno zničena nebo znehodnocena.“<sup>136</sup>

Vyučovací jednotka bude ukončena tím, že učitel žákům bude klást otázky a žáci následně zhodnotí, jak se jim v hodině pracovalo, co jim přišlo těžké a co je nejvíce zaujalo.

<sup>132</sup> BRADÁČOVÁ, Lenka, Miroslav ŠPIKA, Helena KHOLOVÁ a Hana STAUDKOVÁ. *Prvouka. Pro 3. ročník*. Všeň: Alter, 2007 s. 42.

<sup>133</sup> Tamtéž.

<sup>134</sup> ŠTIKOVÁ, Věra. *Člověk a jeho svět. Přírodověda pro 4. ročník*. 4. vydání. Brno: Nová škola, 2014 s. 31.

<sup>135</sup> BRADÁČOVÁ, Lenka, Miroslav ŠPIKA, Helena KHOLOVÁ a Hana STAUDKOVÁ. *Prvouka. Pro 3. ročník*. Všeň: Alter, 2007 s. 42.

<sup>136</sup> JURČÁK, Jaroslav. *Přírodověda 5. ročník*. Olomouc: Prodos, 1996 s. 16.

## **Analýza průběhu vyučovací jednotky**

Třetí výzkumnou jednotku učitel zahájil cloze-testem k ověření zapamatovaných informací o Slunci z minulé hodiny. Poté rozdělil žáky do tří skupin, ve kterých měli za úkol rozluštit téma hodiny. Ještě před hodinou schoval učitel ve třídě čtyři indicie. Podmínkou pro vítězství bylo najít všechny indicie, zapsat je na papír a následně z indicií rozluštit téma. Největší problém měli žáci s nalezením poslední, čtvrté indicie, kterou učitel umístil na svoji část oblečení. Učitel žákům rozdál pracovní list s tabulkou V-CH-D a požádal je, aby si do prvního sloupečku zapsali pět informací, které o půdě ví. V dalším kroku učitel vyzval žáky k tomu, aby si do druhého sloupečku zapsali, co by se o půdě, v textu, chtěli dozvědět. Vypsání informací o tom, co by se chtěli v textu dozvědět, bylo pro žáky náročnější, než vypsání informací, které o půdě ví. Mezitím na tabuli učitel vytvořil společnou tabulku, do které v obou sloupečcích zapsal od žáků tři nejadekvátnější informace.

V hlavní části hodiny, četli žáci naučný text o půdě individuálně. V textu si podtrhávali důležité informace a především věty, které jim zodpověděly to, co si v druhém sloupečku tabulky zapsali, že se chtějí dozvědět. Po zdárném dočtení textu, zadal učitel žákům, aby si doplnili i třetí, poslední, sloupeček tabulky. Do tohoto sloupečku si žáci zapisovali informace, které se v textu dozvěděli. Ty informace, které souvisely s informacemi z druhého sloupečku, si žáci podtrhli. Na základě vypsání textu v druhém sloupečku společné tabulky na tabuli, vyplnil učitel po diskuzi s žáky i poslední sloupeček.

Závěrem hodiny učitel žákům rozdál krátký text, ve kterém měli rozhodnout o pravdivosti vět. Tuto pravdivost žáci rozhodovali na základě porozumění přečteného textu v hlavní části vyučovací hodiny. Ty věty, o kterých žáci rozhodli, že nejsou pravdivé, škrtili. Poté proběhla společná kontrola.

Žáci splnili cíle vyučovací hodiny. Četli potichu s porozuměním, přiměřeně náročný text, rozlišovali podstatné a okrajové informace v textu. Reprodukovali obsah písemného sdělení a zapamatovali si z něj podstatné informace. Odvozovali význam informací od celkového obrazu, který si o tématu vytvořili. Pozorně četli jednotlivé výroky a vyhodnocovali jejich pravdivost. Při zpětném rozboru vyučovací hodiny, vyhodnotili žáci jako nejzábavnější aktivitu, hledání indicií a následné rozluštění tématu hodiny.

## 5.4 Výzkumná jednotka č. 4 – VODA

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Vzdělávací oblast:</b>         | Jazyk a jazyková komunikace   |
| <b>Vzdělávací obor:</b>           | Český jazyk a literatura  |
| <b>Vyučovací předmět:</b>         | Přírodověda   |
| <b>Ročník:</b>                    | 4. ročník   |
| <b>Tematický celek</b>            | Neživá příroda  |
| <b>Téma hodiny:</b>               | Voda  |
| <b>Časová dotace:</b>             | 45 minut  |
| <b>Cíl vyučovací hodiny:</b>      | <p>Číst nahlas s porozuměním přiměřeně náročný text.</p> <p>Rozlišovat podstatné informace v textu od okrajových a podstatné informace zaznamenávat.</p> <p>Zamýšlet se nad tématem z různých úhlů pohledu.</p> <p>Zapisovat informace, ne vytržené pojmy nebo hesla.</p> <p>Vyjádřit a obhájit svůj názor.</p> |
| <b>Metody kritického myšlení:</b> | Kostka  |
| <b>Učební pomůcky:</b>            | Text, pracovní list, psací potřeby, tabule, relaxační hudba – voda, sklenice s vodou, hrací kostka, stopky  |
| <b>Forma organizace v hodině:</b> | Hromadná  |

## Metodický postup

### a) Úvodní část vyučovací jednotky

V úvodní části hodiny učitel žákům rozdá Cloze-test, kterým ověří zapamatované informace k tématu z minulé vyučovací jednotky. Poté žáky požádá, aby se položili na lavici, zavřeli oči a chvíli relaxovali. K tomu jim učitel pustí relaxační hudbu „vody“ a řekne, že je vzбудí znamení nynější hodiny. V tu chvíli bude učitel chodit mezi žáky a bude prostor třídy lehce kropit vodou ze skleničky. Téma hodiny bude odtajněno. V dalším kroku motivace rozdá učitel žákům pracovní list s osmisměrkou a vyhlásí soutěž o to, kdo ji bude mít nejdříve vyluštěnou.

„Vyškrtej v osmisměrce všechny vodní zdroje. Ze zbylých písmen slož název oceánu.“<sup>137</sup>

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| P | Ř | E | H | R | A | D | A |
| O | R | E | Z | E | J | A | K |
| T | T | L | A | N | Ř | T | E |
| O | C | E | Á | N | I | O | Ř |
| K | Í | N | B | Y | R | K | M |

### b) Hlavní část vyučovací jednotky

V hlavní části hodiny budou žáci po rozdělení naučného textu o vodě, číst nahlas a střídát se dle pokynů učitele. U toho si budou podtrhávat věty, které považují za důležité.

„Voda zabírá většinu zemského povrchu. Rozdělujeme ji na dvě základní skupiny:

- Oceánská voda – Největší množství vody se nachází v oceánech a mořích. Oceánská voda je slaná, protože obsahuje rozpuštěnou sůl kamennou.“<sup>138</sup>

<sup>137</sup> RYBOVÁ, Jovanka, Irena JUCHELKOVÁ, Pavel KLECH, Věra JEŽKOVÁ, Adriana BINKOVÁ a Tomáš KOTEN. *Hravá prvouka 3. Člověk a jeho svět*. 2. vydání. Praha: Taktik, 2016 s. 43.

„Slaná voda – Tato voda má hořce slanou chuť a je pro člověka nepoživatelná.“<sup>139</sup>

○ „Pevninská voda – Pevninská voda je sladká. Dělíme ji na tři skupiny:

- Voda povrchová – vyskytuje se v podobě vodních toků (řeky a potoky) a nádrží (např. rybníky a jezera).
- Voda podpovrchová – část vody proniká propustnými vrstvami a usazuje se pod zemským povrchem.
- Voda v ledovcích – ledovce pokrývají povrch Země v nejchladnějších oblastech v nejsevernější a nejjižnější části Země.“<sup>140</sup>

„Sladká voda – V jezerech, rybnících, řekách, potocích, v půdě a v podzemí je voda sladká. Také déšť, sníh a kroupy jsou tvořeny sladkou vodou. Sladká se jí jenom říká, ve skutečnosti je tato voda bez chuti – je to však voda, která se dá po úpravách použít jako voda pitná. Člověk vodu pije, voda je základem všech nápojů. Také většina potravin obsahuje vodu, např. ovoce, zelenina, brambory, maso, mléko, mléčné výrobky. I lidské tělo obsahuje vodu.“<sup>141</sup>

„Voda z oceánů i voda pevninská se odpařuje. Vodní pára se nad oceány mění v mraky, které vítr odnáší nad pevninu. Ve velkých výškách nad pevninou se voda z mraků sráží v déšť. Část této vody odtéká jako voda povrchová zpět do moří, část se vsakuje pod povrch Země a část se znovu odpařuje.“<sup>142</sup>

<sup>138</sup> ŠTIKOVÁ, Věra. *Člověk a jeho svět. Přírodověda pro 4. ročník*. 4. vydání. Brno: Nová škola, 2014 s. 31 - 32.

<sup>139</sup> BRADÁČOVÁ, Lenka, Miroslav ŠPIKA, Helena KHOLOVÁ a Hana STAUDKOVÁ. *Prvouka. Pro 3. ročník*. Všeň: Alter, 2007 s. 37.

<sup>140</sup> ŠTIKOVÁ, Věra. *Člověk a jeho svět. Přírodověda pro 4. ročník*. 4. vydání. Brno: Nová škola, 2014 s. 31 - 32.

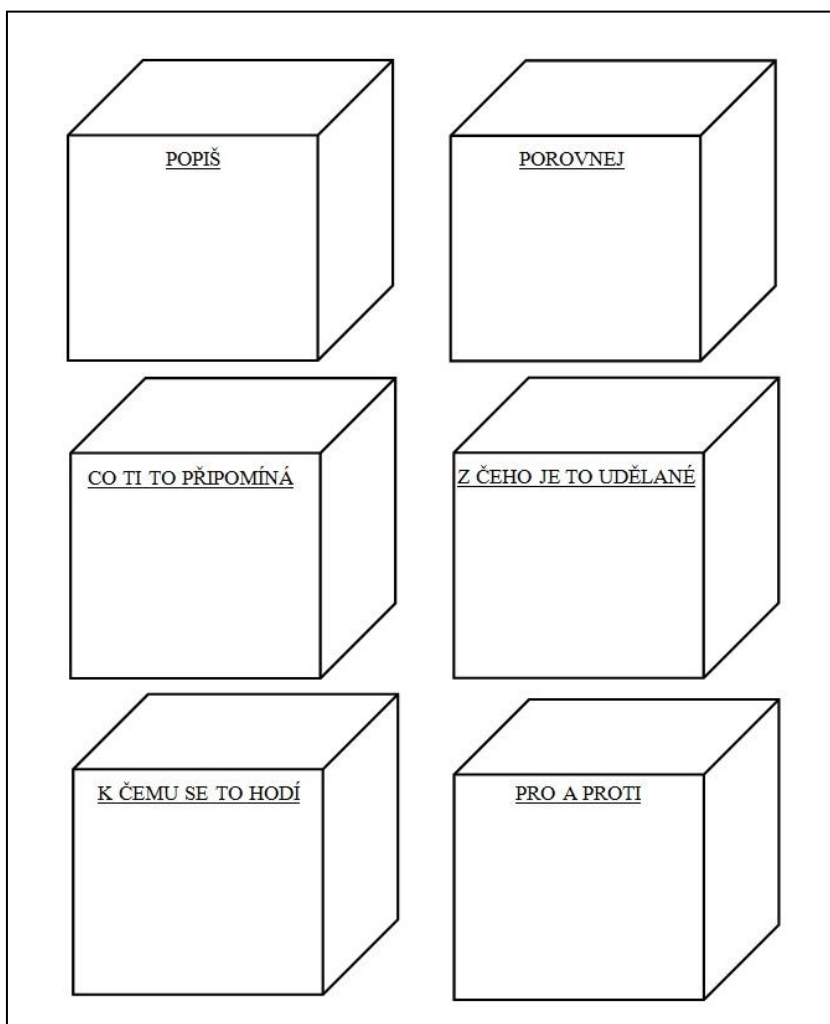
<sup>141</sup> BRADÁČOVÁ, Lenka, Miroslav ŠPIKA, Helena KHOLOVÁ a Hana STAUDKOVÁ. *Prvouka. Pro 3. ročník*. Všeň: Alter, 2007 s. 37.

<sup>142</sup> ŠTIKOVÁ, Věra. *Člověk a jeho svět. Přírodověda pro 4. ročník*. 4. vydání. Brno: Nová škola, 2014 s. 31 - 32.



„Voda na Zemi nevzniká ani se nikam neztrácí, pouze se přeměňuje a obíhá. Proto musíme čistotu vody chránit. Bez vody není života.“<sup>143</sup>

Po přečtení naučného textu, seznámí učitel žáky s principem metody práce s textem „kostka“. Žáci se rozdělí do skupin po třech až čtyřech. Učitel jim rozdá pracovní list a začne s hrací kostkou házet. Podle toho, jaká budou na hrací kostce padat čísla, budou žáci ve skupině z různých úhlů pohledu zapisovat své myšlenky o vodě. Pro zapsání každé strany kostky, budou mít žáci čas tři minuty.



<sup>143</sup> BRADÁČOVÁ, Lenka, Miroslav ŠPIKA, Helena KHOLOVÁ a Hana STAUDKOVÁ. *Prvouka. Pro 3. ročník*. Všeň: Alter, 2007 s. 37 – 38.

### **c) Závěrečná část vyučovací hodiny**

V závěru hodiny si každá skupina vybere svého mluvčího, který přečte jednu stranu jejich kostky tak, aby se vystřídal všechny strany. Mezitím bude probíhat diskuze o přečteném.

Vyučovací jednotka bude ukončena tím, že učitel žákům bude klást otázky a žáci následně zhodnotí, jak se jim v hodině pracovalo, co jim přišlo těžké a co je nejvíce zaujalo.

### **Analýza průběhu vyučovací jednotky**

Čtvrtou výzkumnou jednotku učitel zahájil cloze-testem k ověření zapamatovaných informací o půdě z minulé hodiny. V úvodní části hodiny pustil učitel žákům relaxační hudbu. Žáci ještě netušili, jaké bude téma hodiny, měli poslouchat učitele a držet se jeho instrukcí. Tato hudba zněla jako voda. Žáci si položili hlavu na lavici a zavřeli oči, věděli, že je vzbudí nějaké znamení, které určitě poznají. Učitel chodil mezi lavicemi po třídě a kropil třídu vodou ze skleničky. Postupně si žáci sedali zpět, s nadšením a motivací do nynější vyučovací hodiny. Jakmile všichni žáci poznali, že tématem hodiny je voda, rozdal jim učitel pracovní list s osmisměrkou, ve které vyškrtávali názvy vodních zdrojů a ze zbylých písmen složili název oceánu.

V hlavní části dostali žáci do ruky naučný text. Čtení probíhalo společně. Žáci se při hlasitém čtení střídali podle zasedacího pořádku a každý z žáků přečetl jednu větu. Při čtení si žáci, každý dle svého pocitu, podtrhávali věty, které vyhodnotili jako důležité a podstatné. Po přečtení naučného textu realizoval učitel s žáky metodu kostka. Žáci dostali pracovní list s šesti obrázky hrací kostky. Tuto aktivitu žáci tvořili ve skupinách po třech až čtyřech. Zástupci skupin házeli kostkou a podle toho jaké padlo číslo, popsali postupně jednotlivé strany kostky v tomto pořadí. Úkolem bylo, aby žáci formulovali své myšlenky o vodě z různých úhlů pohledu. Konkrétně se jednalo o tyto úkoly – popiš, porovnej, co ti to připomíná, z čeho je to udělané, k čemu se to hodí, pro a proti. Nejjednodušeji se žákům vyplňovala první strana kostky, kde měli vodu popsat. Naopak nejnáročnější pro ně byly strany kostky s úkoly - z čeho je to udělané, pro a proti. Žáci v této aktivitě spolupracovali ve skupině a jednotlivé úkoly vymýšleli a formulovali společně.

V závěrečné části hodiny prezentovaly skupiny jednu stranu svojí kostky. Učitel tuto prezentaci směřoval tak, že se vystřídaly všechny strany kostky a všichni zástupci skupin žáků.

Žáci splnili cíle vyučovací hodiny. Četli nahlas s porozuměním přiměřeně náročný text, rozlišovali podstatné a okrajové informace v textu. Zamýšleli se nad tématem z různých úhlů pohledu a tyto myšlenky na základě přečteného textu, zformulovali do vět. Při práci ve skupině vyjádřili a obhájili svůj názor. Na učitelův dotaz, co je v dané vyučovací hodině nejvíce zaujalo, většina žáků odpověděla, že se jim líbila celá hodina. Nové metody práce s naučným textem žáky zaujaly a motivovaly.

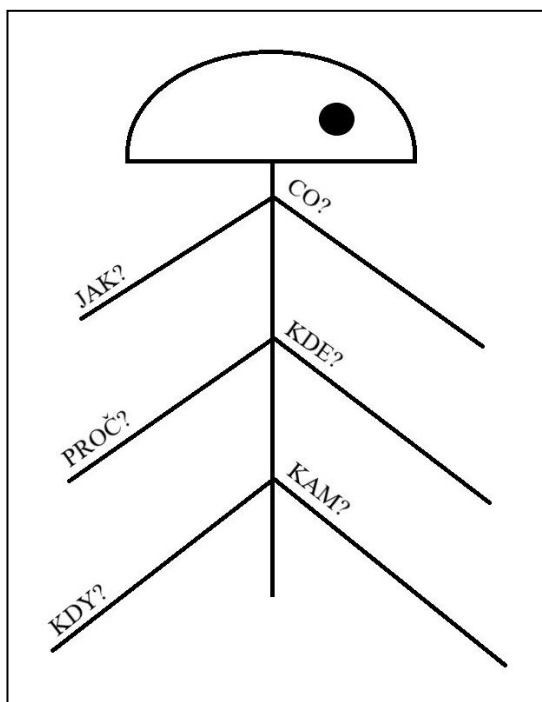
## 5.5 Výzkumná jednotka č. 5 – MINERÁLY A HORNINY

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Vzdělávací oblast:</b>         | Jazyk a jazyková komunikace  |
| <b>Vzdělávací obor:</b>           | Český jazyk a literatura   |
| <b>Vyučovací předmět:</b>         | Přírodověda  |
| <b>Ročník:</b>                    | 4. ročník  |
| <b>Tematický celek</b>            | Neživá příroda   |
| <b>Téma hodiny:</b>               | Minerály a horniny   |
| <b>Časová dotace:</b>             | 45 minut   |
| <b>Cíl vyučovací hodiny:</b>      | Číst potichu s porozuměním přiměřeně náročný text.<br><br>Rozlišovat podstatné informace v textu od okrajových a podstatné informace zaznamenávat.<br><br>Formulovat nové otázky, které nad textem napadají.<br><br>Rozvíjet schopnost komunikace ve spolupracující skupině.<br><br>Předat informace z textu spolužákům. |
| <b>Metody kritického myšlení:</b> | Učíme se navzájem  |
| <b>Učební pomůcky:</b>            | Text, pracovní list, psací potřeby, tabule, učební pomůcka - minerály a horniny  |
| <b>Forma organizace v hodině:</b> | Hromadná   |

## Metodický postup

### a) Úvodní část vyučovací jednotky

V úvodní části hodiny učitel žákům rozdá Cloze-test, kterým ověří zapamatované informace k tématu z minulé vyučovací jednotky. Název nynější hodiny už zbyde poslední a tak bude pro žáky jasné, že tématem budou „minerály a horniny“. Učitel dá žákům kolovat na osahání a podrobné prohlédnutí křemen, žulu, vápenec a mramor. V úvodní části hodiny si budou žáci zkoušet správně formulovat otázky k tématu. Učitel jim rozdá pracovní list, na kterém budou mít nakreslenou pomůcku v podobě rybí kosti se začínajícími slovy otázek. Poté budou vybraní žáci, chodit psát své otázky na tabuli.



### b) Hlavní část vyučovací jednotky

Žáci od učitele dostanou naučný text a začnou si individuálně v tichosti číst.

„Povrch naší planety tvoří minerály (nerosty) a horniny. Nacházejí se i na dně oceánů. Na pevnině jsou nejlépe pozorovatelné na vysočinách, v nížinách jsou překryty půdou.

- Minerály (nerosty) – Minerály se v přírodě vyskytují jako součást hornin nebo samostatně. Tam, kde je jich velké množství, tvoří ložiska nerostných surovin. Nejrozšířenějším minerálem u nás je křemen.
- Horniny – Všechny horniny jsou tvořeny souborem zrn jednoho nebo více minerálů. Podle způsobu vzniku je dělíme na tři skupiny:
  - Vyvřelé horniny
  - Usazené horniny
  - Přeměněné horniny
- Energetické suroviny – Mezi horniny patří i energetické suroviny: uhlí, ropa a zemní plyn

| <i>MINERÁLY</i> | <i>HORNINY</i>        |                       |                         |                                    |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------------------|
| <b>X</b>        | <b><u>VYVŘELÉ</u></b> | <b><u>USAZENÉ</u></b> | <b><u>PŘEMĚNĚNÉ</u></b> | <b><u>ENERGETICKÉ SUROVINY</u></b> |
| křemen          | žula                  | písek                 | mramor                  | uhlí                               |
| x               | x                     | pískovec              | x                       | ropa                               |
| x               | x                     | vápenec               | x                       | zemní plyn                         |

„K neživé přírodě řadíme vzduch, vodu, minerály a horniny, půdu, teplo a světlo ze Slunce. Bez neživé přírody by nemohl existovat život na Zemi. Vzduch se nachází všude kolem nás. Voda prochází na Zemi neustálým koloběhem. Minerály (nerosty) a horniny tvoří povrch Země, jejich zvětráváním vzniká půda. Slunce dává živým organismům energii v podobě světla a tepla. Světlo a teplo ze Slunce je také podmínkou fotosyntézy.“<sup>144</sup>

<sup>144</sup> ŠTIKOVÁ, Věra. *Člověk a jeho svět. Přírodověda pro 4. ročník*. 4. vydání. Brno: Nová škola, 2014 s. 31 - 33.

Po přečtení textu bude učitel žákům klást otázky z tabule, které si žáci sami vymysleli a na základě přečteného textu budou žáci na tyto otázky odpovídat. Učitel, tak zhodnotí porozumění textu.

- Kde se minerály a horniny nacházejí?
- Co z nerostů a hornin vzniká?
- Co je to křemen?
- Jak dělíme horniny?
- Proč jsou minerály a horniny důležité?

#### c) Závěrečná část vyučovací hodiny

Nyní se žáci rozdělí do čtyř skupin, ve kterých budou mít za úkol, přečíst si text a zpracovat myšlenku, kterou z textu považují za nejdůležitější. Skupiny si budou losovat téma jejich textu a to z možností: křemen, žula, vápenec a mramor.

„KŘEMEN – Nejrozšířenějším minerálem u nás je křemen. Bývá součástí hornin. Křemen může být různě barevný – např. hnědě nebo fialově. Bezbarvý, čirý křemen se nazývá křišťál. Křemen má mnohostranné využití, např. z křemenného písku se vyrábí sklo.

ŽULA – Mezi vyvřelé horniny patří např. žula. Používá se jako stavební kámen, zhotovují se z ní dlažební kostky, obrubníky a chodníky. Hornina žula se skládá z nerostů křemene, živce a slídy.

VÁPENEC – Vápenec je hornina bělavé nebo šedé barvy. Není příliš tvrdý, používá se ve stavebnictví k výrobě vápna a cementu. Vápenec tvoří celá pohoří. Dlouhodobým působením vody na vápencové skály často vznikají jeskyně.

MRAMOR – Přeměnou vápenců v hlubinách Země vzniká mramor. Lze ho dobře leštit. Bývá krásně zbarven. Používá se na ozdobu schodišť, sálů a obklady stěn. Vytesávají se z něj sochy.<sup>145</sup>

Jakmile si žáci ve skupině přečtou svůj text, začnou diskutovat o tom, jakou nejdůležitější myšlenku zapíší do tabulky a jak ji správně zformulují. Poté budou zástupci jednotlivých skupin, prezentovat jejich zápis v tabulce, stanou se učiteli a ostatní spolužáci si dle jejich výkladu zapíší informaci i do tabulky své. Každý z žáků pak bude mít svoji tabulku celou vyplněnou.

|         |  |
|---------|--|
| KŘEMEN  |  |
| ŽULA    |  |
| VÁPENEC |  |
| MRAMOR  |  |

Vyučovací jednotka bude ukončena tím, že učitel žákům bude klást otázky a žáci následně zhodnotí, jak se jim v hodině pracovalo, co jim přišlo těžké a co je nejvíce zaujalo.

<sup>145</sup> ŠTIKOVÁ, Věra. *Člověk a jeho svět. Přírodověda pro 4. ročník*. 4. vydání. Brno: Nová škola, 2014 s. 32 - 33.



## **Analýza průběhu vyučovací jednotky**

Pátou výzkumnou jednotku učitel zahájil cloze-testem k ověření zapamatovaných informací o vodě z minulé hodiny. Protože na danou vyučovací hodinu zbylo poslední téma, nebylo důvodem v úvodní části, zařadit aktivitu na její odtajnění. Aby došlo k motivaci žáků pro práci s naučným textem, přinesl učitel žákům na osahání a podrobné prohlédnutí křemen, žulu, vápenec a mramor. Jakmile si tyto reálné kousky minerálů a hornin prohlédli, rozdal učitel žákům pracovní list. Na něm byla nakreslená rybí kost, do které žáci samostatně ve správném smysluplném tvaru zformulovali a zapsali otázky, které souvisely s tématem minerálů a hornin. Svoje vymyšlené otázky chodili psát i na tabuli, avšak pouze v případě, že na tabuli stejný typ otázky prozatím nebyl.

Když přišla na řadu hlavní část hodiny, dostali žáci naučný text a měli za úkol si ho každý sám pro sebe přečíst. V textu, si žáci podtrhávali informace, které vyhodnotili jako důležité a podstatné. Po přečtení textu pokládal učitel žákům otázky z tabule, které si sami vymysleli a na základě přečteného textu na tyto otázky žáci odpovídali. Při čtení naučného textu, došlo k porozumění, neboť na všechny položené otázky, našli žáci společně odpověď.

V závěrečné části učitel rozdělil žáky do čtyř skupin a každá skupina si vylosovala jedno z těchto témat - křemen, žula, vápenec a mramor. Žáci si v učebnici vyhledali text ke svému tématu a ve skupině o něm vyhodnotili nejdůležitější informaci, kterou poté sdělili ostatním žákům ve třídě. Tyto informace si všichni žáci zapsali do svých tabulek. Sami žáci tuto aktivitu, při společném hodnocení vyučovací jednotky, vyhodnotili jako velice atraktivní.

Žáci splnili cíle vyučovací hodiny. Formulovali nové otázky, které je nad zadaným tématem napadly. Četli potichu s porozuměním, přiměřeně náročný text, rozlišovali podstatné a okrajové informace v textu. Rozvíjeli svoji schopnost, komunikace se spolužáky ve skupině a předali informace z textu ostatním žákům ve třídě.

S týdenním rozestupem, stejně jako u předchozích testů, nechal učitel žáky vyplnit poslední cloze-test, k ověření zapamatovaných informací o minerálech a horninách.

## Diskuze

Diplomová práce je zaměřena na možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti s naučným textem na 1. stupni základní školy. Realizace výzkumu probíhala ve 4. ročníku během pěti vyučovacích hodin přírodovědy. Autorka práce zkoumala a ověřovala porozumění textu a zapamatování si podstatných informací k tématu pomocí cloze-testů, které zpracovala ke každé výzkumné jednotce. Tyto testy byly vytvořeny na základě vynechání klíčových slov, zkráceného textu, se kterým žáci ve vyučovací hodině pracovali. Žáci cloze-testy vyplňovali po týdenním odstupu. Při kontrole a rozboru těchto testů, autorka hodnotila obsahovou a významovou správnost doplňovaných slov.

- Cloze-test Vzduch

V ověřovacím testu o vzduchu, byly vynechány 4 slova – bezbarvý, neživé, kyslík a dusík. Z celkového počtu 18 přítomných žáků, vyplnilo bezchybně test 10 žáků (56%), s jednou až dvěma chybami 4 žáci (22%) a s třemi až pěti chybami také 4 žáci (22%).

- Cloze-test Slunce

V ověřovacím testu o slunci, bylo vynecháno 8 slov – význam, život, studená, tmavá, světlo, teplo, hvězda, z plynů. Z celkového počtu 21 přítomných žáků, vyplnilo bezchybně test 13 žáků (62%), s jednou až dvěma chybami 5 žáků (24%) a s třemi až sedmi chybami 3 žáci (14%).

- Cloze-test Půda

V ověřovacím testu o půdě, bylo vynecháno 6 slov – horniny, vítr, sluneční, zvětrávají, rostlin, živočichů. Z celkového počtu 19 přítomných žáků, vyplnilo bezchybně test 14 žáků (74%), s jednou až dvěma chybami 2 žáci (10%) a s třemi až šesti chybami také 3 žáci (16%).

- Cloze-test Voda

V ověřovacím testu o vodě, bylo vynecháno 6 slov – voda, pevninská, z oceánů, odpařují, mraky, déšť. Z celkového počtu 22 přítomných žáků, vyplnilo bezchybně test 17 žáků (77%), s jednou až dvěma chybami 4 žáci (18%) a s třemi až sedmi chybami 1 žák (5%).

- Cloze-test Minerály a horniny

V ověřovacím testu o minerálech a horninách, bylo vynecháno 6 slov – horniny, pevninu, nerosty, křemen, vyvřelé, uhlí. Z celkového počtu 20 přítomných žáků, vyplnilo bezchybně test 13 žáků (65%), s jednou až dvěma chybami 5 žáků (25%) a s třemi až šesti chybami 2 žáci (10%).

Splněným cílem diplomové práce bylo předložení návrhu pěti vyučovacích hodin, ve kterých se žáci při práci s naučným textem, seznámili s vybranými metodami programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a rozvíjeli tak čtenářskou gramotnost.

V diplomové práci byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jaké jsou možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti v hodinách přírodovědy?

Během výzkumu byly použity vybrané metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Výzkum u žáků prokázal správné porozumění textu, zpracování textu a usuzování o textu. Lze tedy tyto metody při práci s naučným textem v hodinách přírodovědy, považovat za jedny z možností, jak čtenářskou gramotnost rozvíjet.

2. Jak u žáků ovlivňují zvolené metody porozumění textu?

Výsledky cloze-testů prokázaly, že zvolené metody práce s naučným textem, u žáků ovlivnily správné porozumění textu. Žáci si zapamatovali důležité informace a při doplňování klíčových slov v testu, si tyto informace vybavili, zformulovali a použili.

3. Jaký je vztah žáků k textům naučného charakteru?

Na základě analýzy výzkumného šetření bylo zjištěno, že použité metody práce s naučným textem, podpořily a zvýšily tento kladný vztah žáků k textům naučného charakteru. Práce s těmito texty žáky zaujala a motivovala je k jejich příštím čtením.

## Závěr

Autorka se v diplomové práci zabývala možnostmi rozvíjení čtenářské gramotnosti s naučným textem na 1. stupni základní školy. Teoretická část práce charakterizovala související pojmy právě se čtenářskou gramotností. Dále v této práci autorka popisovala faktory, které mohou čtenářskou gramotnost ovlivnit. Z tohoto vyplynulo, že mezi nejdůležitějšími exogenními faktory je zařazeno, jak školní prostředí, které ovlivňuje míru osvojení gramotnostních dovedností žáků v jejich funkční podobě, tak především rodinné prostředí, které má vliv na čtenářské aktivit dětí. Autorka také popsala roviny čtenářské gramotnosti, rozvoj a vývoj této gramotnosti. Vybrané čtenářské strategie a techniky při čtení. Pozornost věnovala i vybraným metodám práce s textem, metodám výukovým a naučnému textu, se kterým dále pracovala v empirické části práce.

Praktická část práce obsahuje pět výzkumných jednotek pro žáky 4. ročníku základní školy, které autorka diplomové práce zpracovala. Při práci s naučným textem, v přírodovědě, žáci postupovali dle metod vycházejících z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, které pro ně byly nové a neznámé. Jelikož nelze v rámci pěti vyučovacích hodin obsáhnout všechny možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti, byly k tomuto šetření využity pouze metody vybrané. Při výzkumu, díky těmto metodám, žáci rozvíjeli porozumění textu, zpracování textu, usuzování o textu, svůj kladný vztah ke čtení naučných textů apod. Kromě již zmíněného byla dále při pozorování, ze strany žáků, zřejmá i intenzivnější aktivita a zaujetí při práci.

Cílem práce bylo poukázat na možnosti práce s naučným textem na 1. stupni základních škol, které dokáží zajistit maximální rozvoj čtenářské gramotnosti. Na základě výzkumného šetření autorka zjistila, že tyto metody mají pozitivní vliv na motivaci žáků a následné získání vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, jež tvoří základy k rozvoji čtenářské gramotnosti. To se prokázalo i po vyhodnocení průběžných cloze-testů. Práce s těmito metodami byla přínosná a inspirující pro autorku diplomové práce natolik, že plánuje tyto metody práce s textem, ještě ve větším rozsahu, používat ve svojí pedagogické praxi i nadále. Pevně věří, že výsledky její výzkumné práce, inspirují a poslouží i dalším pedagogům.

## Seznam bibliografických citací

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

BRADÁČOVÁ, Lenka, Miroslav ŠPIKA, Helena KHOLOVÁ a Hana STAUDKOVÁ. *Prvouka. Pro 3. ročník*. Všeň: Alter, 2007. ISBN 978-80-7245-107-4.

BROOKFIELD, Stephen. *Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley imprint, 2012. ISBN 978-0-470-88934-3.

BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-704-1115-5.

FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3143-7.

FASNEROVÁ, Martina a kol. *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5236-4.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vydání. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.

GAVORA, Peter. *Žiak a text*. 1. vydání. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1992. ISBN 80-08-00333-2.

GAVORA, Peter. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008. ISBN 978-80-89132-57-7.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-86783-73-8.

HAUSENBLAS, Ondřej. Čtení v přírodovědných předmětech. *Kritické listy*. 2009, č. 33. ISSN 1214-5823.

HAVEL, Jiří a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

HEJSEK, Lukáš a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*: Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4535-9.

HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. 1. vydání. Jinočany: H & H, 2007. ISBN 978-80-7319-067-5.

HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. 1. vydání. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2010. ISBN 978-80-7368-919-3.

SCHNEIDEROVÁ, Eva a Marie HANZOVÁ. *Aktivity k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0375-9.

JONÁK, Zdeněk. Úloha emocí při recepci literárního díla. In: *Rvp.cz* [online]. 06.02.2007 [cit. 16.08.2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1131/ULOHA->

JURČÁK, Jaroslav. *Přírodověda 4. ročník*. Olomouc: Prodos, 1996. ISBN 80-85806-32-0.

JURČÁK, Jaroslav. *Přírodověda 5. ročník*. Olomouc: Prodos, 1996. ISBN 80-85806-41-X.

KOCUROVÁ, Marie a kol. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-578-2.

*Koncepční rámec šetření PIRLS 2016*. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017. [cit. 16.07.2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Methodika-setreni/Koncepcni-ramec-setreni-PIRLS-2016>

KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviiku elementárního čtení*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-495-3.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Porozumění naučnému textu*. Kritické listy, 2009, č. 33. ISSN 1214-5823.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. In: *Csicr.cz* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010. [cit. 01.11.2019]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html)

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. 2. vydání. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. 1. vydání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

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

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978-80-7464-451-1.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. 1. vydání. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana HYPLOVÁ. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2.

OECD (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

PERKINS, Margaret. *Becoming a teacher of reading*. Los Angeles: SAGE, 2015. ISBN 978-1-4462-7314-2.

*PISA Konceptní rámec čtenářské gramotnosti*. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2009. [cit. 16.07.2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Methodika-setreni/Koncepcni-ramec-ctenarske-gramotnosti-v-setreni-PI>

Principy programu. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. Praha: Kritické myšlení z.s., ©2001 [cit. 01.11.2019]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

PRŮCHA, Jan. *Učebnice. Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost. Staré téma v novém pohledu*. 1. vydání. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2002. ISBN 80-86251-14-4.

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

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 27.07.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

RAŠKOVÁ, Miluše. *Elementární učení o přírodě a společnosti od minulosti k současnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1381-7.

RYBOVÁ, Jovanka, Irena JUCHELKOVÁ, Pavel KLECH, Věra JEŽKOVÁ, Adriana BINKOVÁ a Tomáš KOTEN. *Hravá prvouka 3. Člověk a jeho svět*. 2. vydání. Praha: Taktik, 2016. ISBN 978-80-7563-036-0.

ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5061-2.



ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Metodika čtenářství. In: *Varianty.cz* [online]. Praha: 2012. [cit. 24.08.2019]. Dostupné z: [https://www.varianty.cz/download/docs/64\\_metodika-c-tena-r-stvi.pdf](https://www.varianty.cz/download/docs/64_metodika-c-tena-r-stvi.pdf)

ŠLAPAL, Miloš a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vydání. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠTIKOVÁ, Věra. *Člověk a jeho svět. Přírodověda pro 4. ročník*. 4. vydání. Brno: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-7289-557-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti. Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1. vydání. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1992. ISBN 80-7040-055-2.

VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.

WALLACE, Catherine. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1993. ISBN 0-19-437130-1.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

## **Seznam použitých zkratk**

|        |  |
|--------|--|
| PISA   | Programm for International Student Assessment, Mezinárodní program hodnocení studentů      |
| PIRLS  | Progress in International Reading Literacy Study, Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti |
| RVP ZV | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání   |

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Naučný text s pracovním listem VZDUCH

Příloha 2: Naučný text s pracovním listem SLUNCE

Příloha 3: Naučný text s pracovním listem PŮDA

Příloha 4: Naučný text s pracovním listem VODA

Příloha 5: Naučný text s pracovním listem MINERÁLY A HORNINY

Příloha 6: Cloze-testy

Příloha 7: Fotografická dokumentace z výzkumných jednotek

## Příloha 1: Naučný text s pracovním listem VZDUCH

### VZDUCH

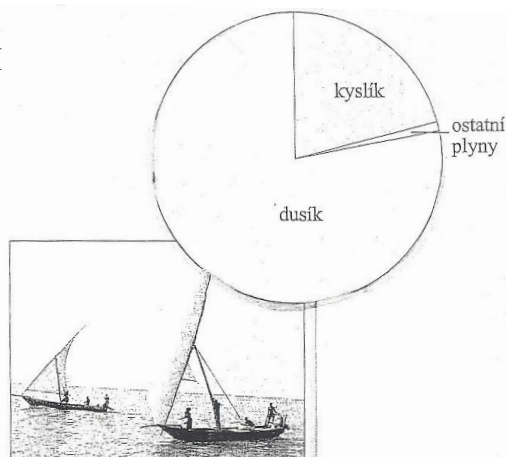
Je vzduch látka pevná, kapalná, nebo plynná?

Podle čeho poznáte, že je kolem vás vzduch? Co by se stalo, kdybyste museli být delší dobu bez vzduchu? K čemu potřebují rostliny oxid uhličitý?

**Vzduch** se nachází všude kolem nás. Je obsažen i ve vodě, v půdě a v těle rostlin a živočichů. Skládá se z **plynů, vodní páry a prachových částic**. Z plynů obsažených ve vzduchu je pro živočichy **nejdůležitější kyslík a pro rostliny oxid uhličitý**.

Vysvětlíte, díky čemu jsou rostliny jediným zdrojem kyslíku na Zemi.

Vzduch nevidíme. Můžeme pozorovat pouze proudící vzduch – **vítr**. Vzduch se v různých místech na Zemi zahřívá na různě vysokou teplotu. Teplejší vzduch stoupá vzhůru, zatímco chladnější klesá dolů k povrchu Země. Tento proces se neustále opakuje, a tak vzniká **proudění vzduchu**. Silnější proudění vzduchu počítujeme jako **vítr**.



působení větru

Vzduch nemůžeme vidět, můžeme však pozorovat účinky **proudícího vzduchu – větru**. Podle rychlosti proudícího vzduchu rozlišujeme např. **vánek, vítr, vichřici, orkán (uragán)**.

**Dusík** je plyn, jehož název nám říká, že jej samotný nelze dýchat. Tvoří však největší část vzduchu.

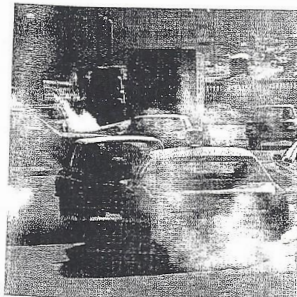
**Kyslík** je plyn podporující hoření. Je nezbytný pro dýchání. Do ovzduší se dostává prostřednictvím **zelených rostlin**. Bez nich bychom se udusili. Z tohoto hlediska zasluhují všechny zelené rostliny (dokonce i plevele) ochranu, protože obnovují ovzduší. **Oxid uhličitý** je nedýchatelný plyn, který vzniká hořením. Vydechují ho živočichové. Je plynnou živinou pro rostliny, které ho ze vzduchu odebírají. Tím rovněž obnovují ovzduší.

**Kyslík neodebírají ze vzduchu pouze živočichové a rostliny. Kyslík se spotřebovává také při hoření.**

O tom se můžete přesvědčit pokusem, který je znázorněn na obrázku.

Uvedli jsme příklady, jak se kyslík ze vzduchu spotřebovává.

Aby se zcela nevyčerpal, jako ve sklenici s hořící svíčkou, musí být na Zemi zdroj, odkud se kyslík do ovzduší doplňuje.



Ovzduší je na mnoha místech znečišťováno škodlivými plyny, sazí, prachem a popílkem. Tyto škodliviny se dostávají do vzduchu nejčastěji v podobě kouře. Největšími znečišťovateli jsou elektrárny, v nichž se spaluje nekvalitní hnědé uhlí. Ale i kouř z obyčejných kamen a výfukové plyny mají svůj podíl na mnohdy silném znečištění ovzduší, které nazýváme **smog**. Jistě jste se už setkali s tím, že v některých městech nebo oblastech bývá vyhlášováno **smogové ohrožení**. Tehdy lidé mají co nejméně vycházet ze svých domovů, co nejméně větrat, omezuje se provoz továren i dopravy. Lidem (především dětem, lidem starým a nemocným) hrozí nemoci dýchacího ústrojí.

**Čistý vzduch je podmínkou zdravého životního prostředí.** Proto se na komíny montují složitá zařízení na čištění kouře, automobily se vybavují katalyzátory, vytápění uhlím je nahrazováno čistšími palivy (např. plynem).

**Jediným zdrojem kyslíku na Zemi jsou zelené rostliny.**

Při své výživě uvolňují do vzduchu kyslík. Zelené rostliny uvolňují do vzduchu mnohem více kyslíku, než ho při dýchání samy spotřebují.

|  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Otevření okna zabezpečí dostatek čerstvého vzduchu ve třídě. | <input checked="" type="radio"/> ANO | <input type="radio"/> NE            |
| Vzduch je obsažen pouze ve vodě a půdě.                      | <input type="radio"/> ANO            | <input checked="" type="radio"/> NE |
| Kyslík se spotřebovává také při hoření.                      | <input checked="" type="radio"/> ANO | <input type="radio"/> NE            |
| Nachází se vzduch v lidském těle?                            | <input checked="" type="radio"/> ANO | <input type="radio"/> NE            |
| Lítá drak, když je venku bezvětrí?                           | <input type="radio"/> ANO            | <input checked="" type="radio"/> NE |
| Vítr je proud vzduchu.                                       | <input checked="" type="radio"/> ANO | <input type="radio"/> NE            |
| Smog je znečištěné ovzduší.                                  | <input checked="" type="radio"/> ANO | <input type="radio"/> NE            |
| Teplotu vzduchu nemůžeme změřit.                             | <input checked="" type="radio"/> ANO | <input type="radio"/> NE            |
| Vzduch vidíme.   | <input type="radio"/> ANO            | <input checked="" type="radio"/> NE |
| Člověk a rostliny nepotřebují kyslík.                        | <input type="radio"/> ANO            | <input checked="" type="radio"/> NE |
| Zelené rostliny obnovují ovzduší.                            | <input checked="" type="radio"/> ANO | <input type="radio"/> NE            |
| Největší část vzduchu tvoří kyslík.                          | <input type="radio"/> ANO            | <input checked="" type="radio"/> NE |

vzduch

neviditelný, studený

letí, fouká, mrazí

x Je studený a leptivý

kyslík

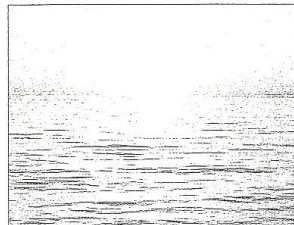
## Příloha 2: Naučný text s pracovním listem SLUNCE

### SLUNCE

Proč je Slunce životně důležité pro všechny zelené rostliny?

Život na Zemi by nemohl existovat bez Slunce. **Živým organismům** dává **energii** v podobě **světla** a **tepla**. Díky světlu a teplu ze Slunce může v rostlinách probíhat **fotosyntéza**.

Slunce si můžeme představit jako **obrovskou žhavou kouli**. Slunce je **hvězda**, podobně jako další hvězdy, které můžeme pozorovat na noční obloze. Ze všech hvězd je Zemi nejbliž.



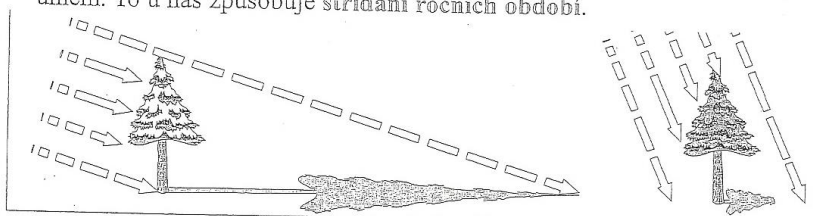
**Slunce je zdrojem světla a tepla pro všechny organismy žijící na Zemi.** Sluneční záření prochází ovzduším a ohřívá zemský povrch, od kterého se ohřívá ovzduší. Přes den, když svítí Slunce, je venku tepleji. Po západu Slunce se zemský povrch postupně ochlazuje a od něho se ochlazuje i ovzduší. Vrstva vzduchu zmírňuje rozdíly v teplotě mezi dnem a nocí.

Pohyb Země kolem Slunce způsobuje, že v zimě dopadá na zemský povrch méně slunečního záření než v létě, proto je zima chladnější, léto teplejší.

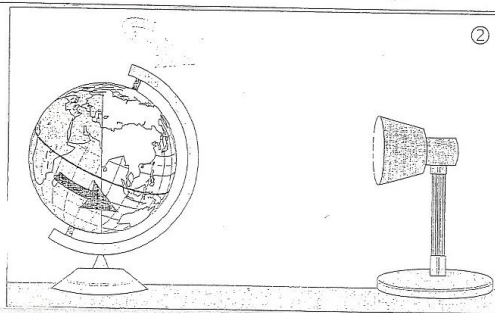
Vliv tepla a světla se projevuje i na způsobu života rostlin a živočichů. Denní živočichové se na noc ukládají ke spánku. Noční živočichové se naopak vydávají za potravou. Mnohé rostliny zavírají navečer květy a ráno je otvírají. V zimě, kdy je velmi málo světla a tepla, přestávají rostliny růst. Také mnozí živočichové upadají do zimního spánku.

Planeta Země obíhá kolem Slunce v takové vzdálenosti, že teploty na Zemi umožňují život.

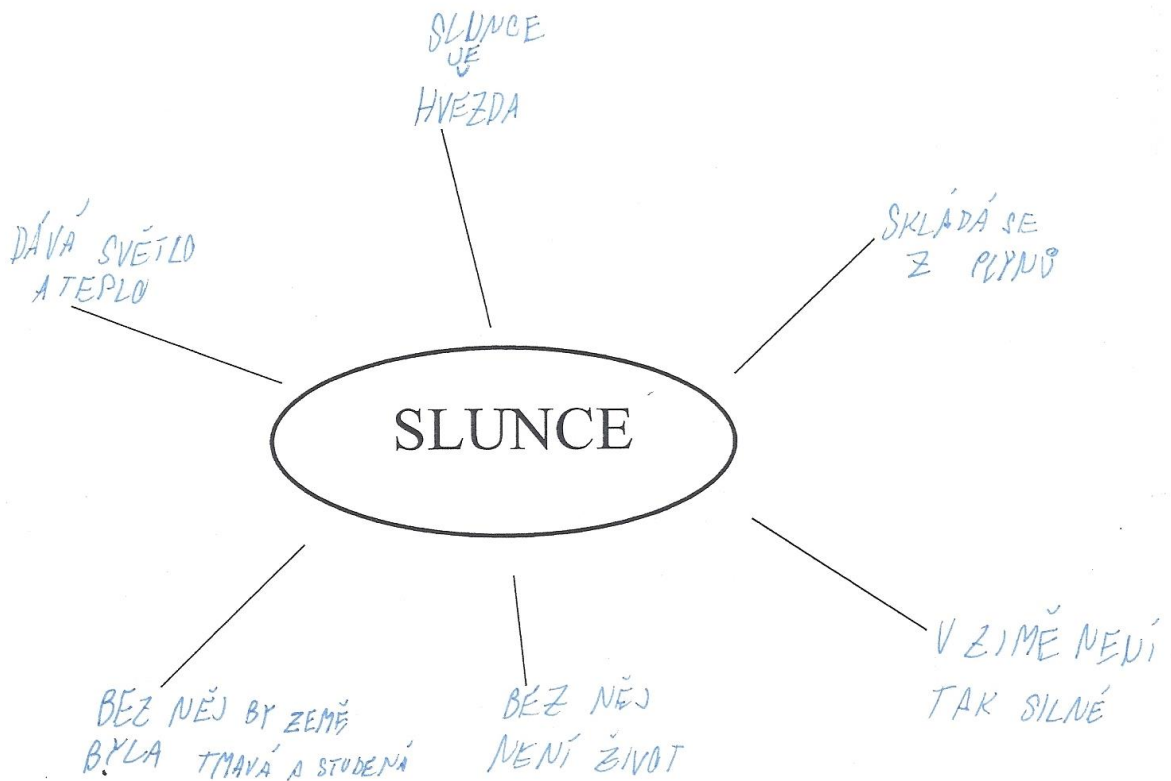
- o Pozorujte na obrázku č. ①, že sluneční paprsky dopadají na Zemi pod různým úhlem. To u nás způsobuje střídání ročních období.



- o Pozorujte na obrázku č. ②, jak si glóbusem znázorníme otáčení planety Země kolem své osy. To způsobuje, že se na Zemi střídá den a noc.



teplé, světlé, ~~naše~~ naše odjede, bez slunce  
by nebyl život na zemi, v zimě slunce  
moc nesvítí a v létě svítí skoro fyzik,  
slunce je pronaší zemi nejvíce světla pro  
zemi. slunce je hvězda.



## Příloha 3: Naučný text s pracovním listem PŮDA

### PŮDA

Vezměte si vzorek půdy z okolí školy a pozorujte, co obsahuje.

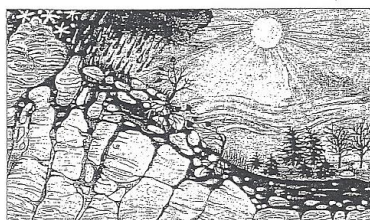
V čem je půda důležitá pro člověka a v čem pro některé další živočichy?

Na horniny a minerály působí mráz, vítr, déšť a sluneční záření. Postupně se narušují a rozpadají neboli **zvětrávají**. Zvětralé minerály a horniny se obohacují o živiny z odumřelých těl rostlin a živočichů a vzniká **půda**.

Půda je jednou z dalších podmínek života na Zemi.  
Půda je součástí neživé přírody.

#### ✓ Zvětrávání hornin

Na horniny působí řada přírodních činitelů, které způsobují jejich rozpad – zvětrávání.



Zvětrávání hornin a vznik půdy

#### ✓ Rozpadání hornin způsobují:

- ⇒ voda, která je omílá;
- ⇒ vítr (proudící vzduch), který horniny obrušuje;
- ⇒ změny teplot způsobující pukání hornin; do puklin se dostane voda a zachycují se zde semena rostlin;
- ⇒ kořeny rostlin horninu dále rozrušují;
- ⇒ mrznoucí voda zvětší svůj objem a způsobí rozpukání horniny.

#### ✓ Vznik půdy

Zvětralé horniny tvoří základ půdy. Rostliny, které se zde uchytí, časem uhynou a obohatí zvětralé horniny živinami. Rostliny přilákají živočichy. Odumřelé rostliny a uhynulí živočišové vytvářejí **humus**. Humus činí půdu úrodnější.

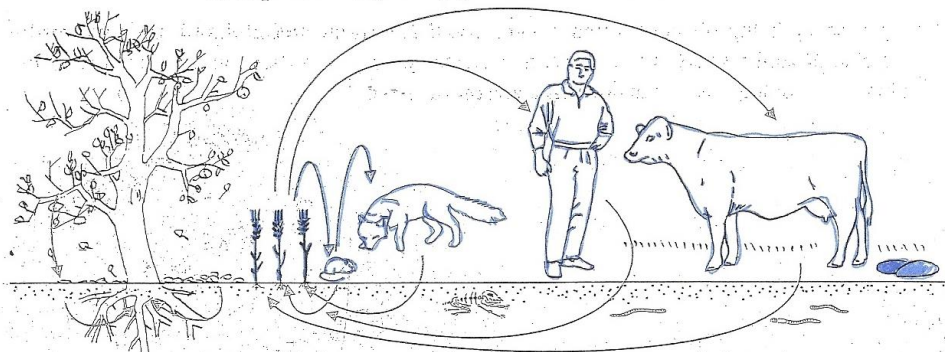


V půdě žije mnoho druhů živočichů.

#### ✓ Hnojení

Při zemědělském využívání půdy, kdy se z polí odveze vše, co zde vyrostlo, nezůstává na poli dostatek odumřelých rostlin a humus se nemůže obnovovat. Aby se nesnižovala úrodnost polí, musí se pole hnojit. Místo přirozených hnojiv (hnoje a močůvky) se používají i chemická hnojiva. Bio farmy chemické prostředky nepoužívají.

Mezi půdou a organismy probíhá koloběh látek.



Půda může být nešetnými zásahy člověka snadno zničena nebo znehodnocena, např. při povrchovém dobývání uhlí, skládkami odpadků, nadměrným používáním umělých hnojiv. Nechceme-li, aby se naše pole, louky a lesy změnily v pouště, musí půdu chránit každý z nás.



| V - vím  | CH - chci vědět                           | D - dozvěděl/a jsem se          |
|--|---|---------------------------------|
| skládá se z kamenů                             | Nejsou to nejvíce kameny nalezené v hlíně | Půda je součástí živé přírody   |
| skládá se z hlíny                              | jak vznikla                               | Vznikla z uhymlých rostlin      |
| kameny je méně                                 | Kolik procent tvoří horniny               | Horniny se zvětrávají           |
| rostliny a živočišná těla je hnědá a drží v ní | Proč je důležitá                          | Humus s tvorbou půdy úrodnější  |
| bydli v ní svět / živočichové                  | Zmenšuje se její obsah?                   | Tvoří ji také zvětralé minerály |

### Škrtni nepravdivé věty o půdě.

~~Půda je součástí živé přírody. Půda je jednou z dalších podmínek života na Zemi. Nejméně důležitá část půdy je humus. Na horniny působí řada přírodních činitelů, které způsobují jejich rozpad – zvětrávání. Zvětralé minerály a horniny se obohacují o živiny z odumřelých těl rostlin a živočichů a vzniká půda. Bio farmy používají chemická hnojiva. Humus činí půdu úrodnější. Mezi půdou a organismy neprobíhá koloběh látek. Půda může být nešetrnými zásahy člověka snadno zničena nebo zhodnocena.~~

## Příloha 4: Naučný text s pracovním listem VODA

### VODA

Které vody na Zemi je víc – sladké, nebo slané?

Voda zabírá většinu zemského povrchu.

Rozděluje ji na dvě základní skupiny:

1. **Oceánská voda** – voda obsažená v oceánech a mořích.
2. **Pevninská voda** – zahrnuje led, sníh, řeky, jezera, rybníky atd.

Čím je tvořena zbylá část zemského povrchu?

### 1. OCEÁNSKÁ VODA

Největší množství vody se nachází v oceánech a mořích. Oceánská voda je slaná, protože obsahuje rozpuštěnou sůl kamennou.

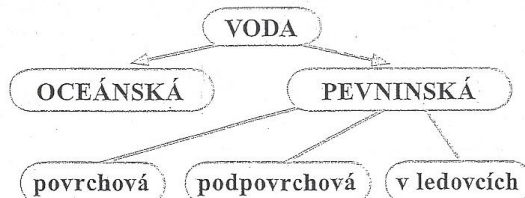
K čemu každodenně užíváme upravenou sůl kamennou?

Voda, která se odpařuje z oceánů, je sladká. Sůl se totiž neodpařuje a zůstává v oceánech.

#### Slaná voda

Nejvíce vody na Zemi je v mořích a oceánech. Tato voda má hořce slanou chuť a je pro člověka nepoživatelná. Říká se jí voda slaná.

Vysvětlíte, proč trosečníci, kteří zůstali na moři bez zásob pitné vody, umírali žízni, třebaže všude kolem nich byly spousty slané mořské vody.



moře

Žádná nová voda na Zemi nevzniká, pouze se přeměňuje a obíhá. Proto musíme čistou vodu chránit. Bez vody není život.

### 2. PEVNINSKÁ VODA

Pevninská voda je sladká. Dělíme ji na tři skupiny:

- a) **Voda povrchová** – vyskytuje se v podobě vodních toků (řeky a potoky) a nádrží (např. rybníky a jezera).
- b) **Voda podpovrchová** – část vody proniká propustnými vrstvami a usazuje se pod zemským povrchem.
- c) **Voda v ledovcích** – ledovce pokrývají povrch Země v nejchladnějších oblastech v nejsevernější a nejnižší části Země.

#### Sladká voda

V jezerech, rybnících, řekách, potocích, v půdě a v podzemí je voda sladká. Také déšť, sníh a kroupy jsou tvořeny sladkou vodou.

Sladká se jí jenom říká, ve skutečnosti je tato voda bez chuti – je to však voda, která se dá po úpravách použít jako voda pitná.

Člověk vodu pije, voda je základem všech nápojů.

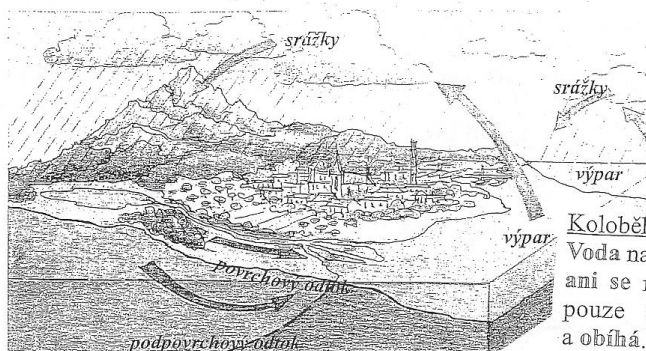
Také většina potravin obsahuje vodu, např. ovoce, zelenina, brambory, maso, mléko, mléčné výrobky.

I lidské tělo obsahuje vodu.

Voda, slaná i sladká, je životním prostředím mnoha živočichů i rostlin.

### KOLOBĚH VODY V PŘÍRODĚ

Voda z oceánů i voda pevninská se odpařuje. Vodní pára se nad oceány mění v mraky, které vítr odnáší nad pevninu. Ve velkých výškách nad pevninou se voda z mraků sráží v déšť. Část této vody odtéká jako voda povrchová zpět do moří, část se vsakuje pod povrch Země a část se znovu odpařuje.



Koloběh vody v přírodě  
Voda na Zemi nevzniká ani se nikam neztrácí, pouze se přeměňuje a obíhá.

# VODA

## POPIŠ

Voda je průhledná.  
Vodu dělíme na  
slanou a sladkou.  
Voda zabírá  
většinu zemského  
povrchu.

## POROVNEJ

Porovnáním  
s půdou, je voda  
tekutá. Porovnáním  
se sluncem, k medačce  
teplo a světlo

## CO TI TO PŘIPOMÍNÁ

Připomíná mi  
prázdniny u  
moře, protože  
jezdíme k moři.

## Z ČEHO JE TO UDĚLANÉ

Voda je vyrobená  
z mlhy, páry.  
Žádná nová voda  
na Zemi nevaniká  
pouze se přeměňuje  
a obíhá.

## K ČEMU SE TO HODÍ

Hodí se k pití,  
hodí se k životu,  
hodí se k umývání.

## PRO A PROTI

Je dobrá životu  
a není dobrá  
když je špinavá.

## Příloha 5: Naučný text s pracovním listem MINERÁLY A HORNINY

### MINERÁLY (NEROSTY) A HORNINY

Povrch naší planety tvoří **minerály (nerosty) a horniny**. Nacházejí se i na dně oceánů. Na pevnině jsou nejlépe pozorovatelné na vysočinách, v nížinách jsou překryty půdou.

Další podmínkou života je půda.

Povrch planety Země tvoří oceány a pevnina.

Pevninu tvoří horniny a nerosty.

Zvětráváním hornin vzniká půda.

#### MINERÁLY (NEROSTY)

Minerály se v přírodě vyskytují jako **součást hornin nebo samostatně**. Tam, kde je jich velké množství, tvoří ložiska nerostných surovin. Nejrozšířenějším minerálem u nás je křemen.

#### HORNINY

Všechny horniny jsou tvořeny **souborem zrn** jednoho nebo více **minerálů**. Podle způsobu vzniku je dělíme na tři skupiny:

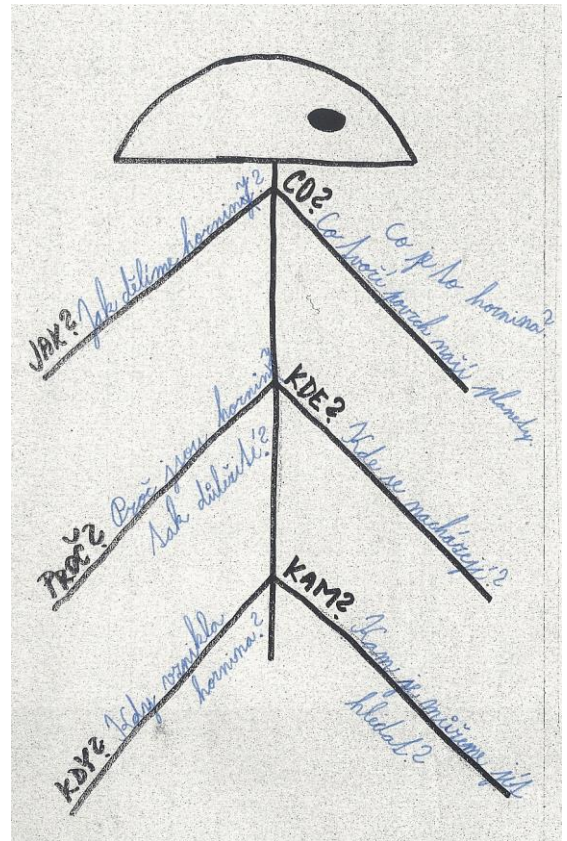
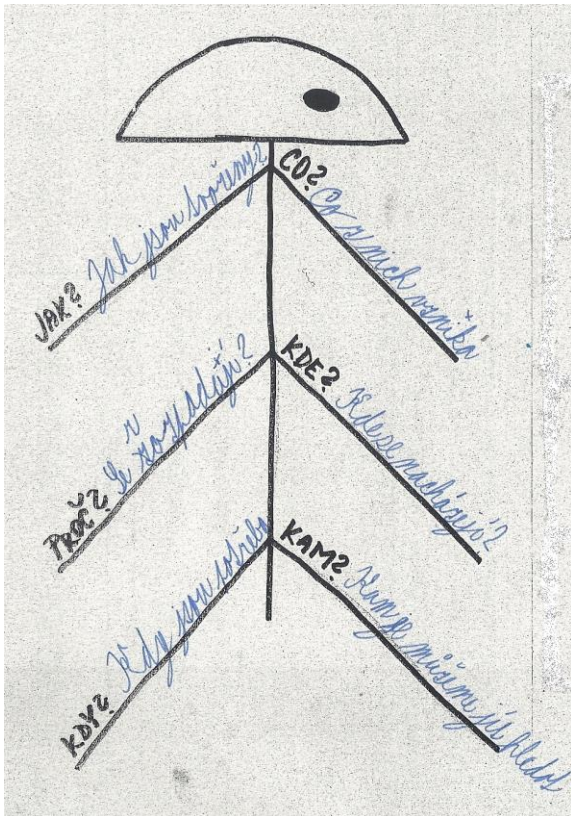
1. vyvřelé horniny,
2. usazené horniny,
3. přeměněné horniny.

#### ENERGETICKÉ SUROVINY

Mezi horniny patří i energetické suroviny: uhlí, ropa a zemní plyn.

| MINERÁLY | HORNINY |          |           |                      |
|----------|---------|----------|-----------|----------------------|
| X        | VYVŘELÉ | USAZENÉ  | PŘEMĚNĚNÉ | ENERGETICKÉ SUROVINY |
| křemen   | žula    | písek    | mramor    | uhlí                 |
| x        | x       | pískovec | x         | ropa                 |
| x        | x       | vápenec  | x         | zemní plyn           |

K neživé přírodě řadíme vzduch, vodu, minerály a horniny, půdu, teplo a světlo ze Slunce. Bez neživé přírody by nemohl existovat život na Zemi. Vzduch se nachází všude kolem nás. Voda prochází na zemi neustálým koloběhem. Minerály (nerosty) a horniny tvoří povrch Země, jejich zvětráváním vzniká půda. Slunce dává živým organizmům energii v podobě světla a tepla. Světlo a teplo ze Slunce je také podmínkou fotosyntézy.



|         |   |
|---------|---|
| KŘEMEN  | Křemen má oboustranné využití např. na výrobu skla.   |
| ŽULA    | Pa Ma Používá se jako stavební kámen, skládají se z ní dlažební kostky, obrubníky a chodníky. |
| VÁPENEC | Vápenec se používá k výrobě vápna a cementu.  |
| MRAMOR  | Mramor vznikl z vápence.  |

Příloha 6: Cloze-testy

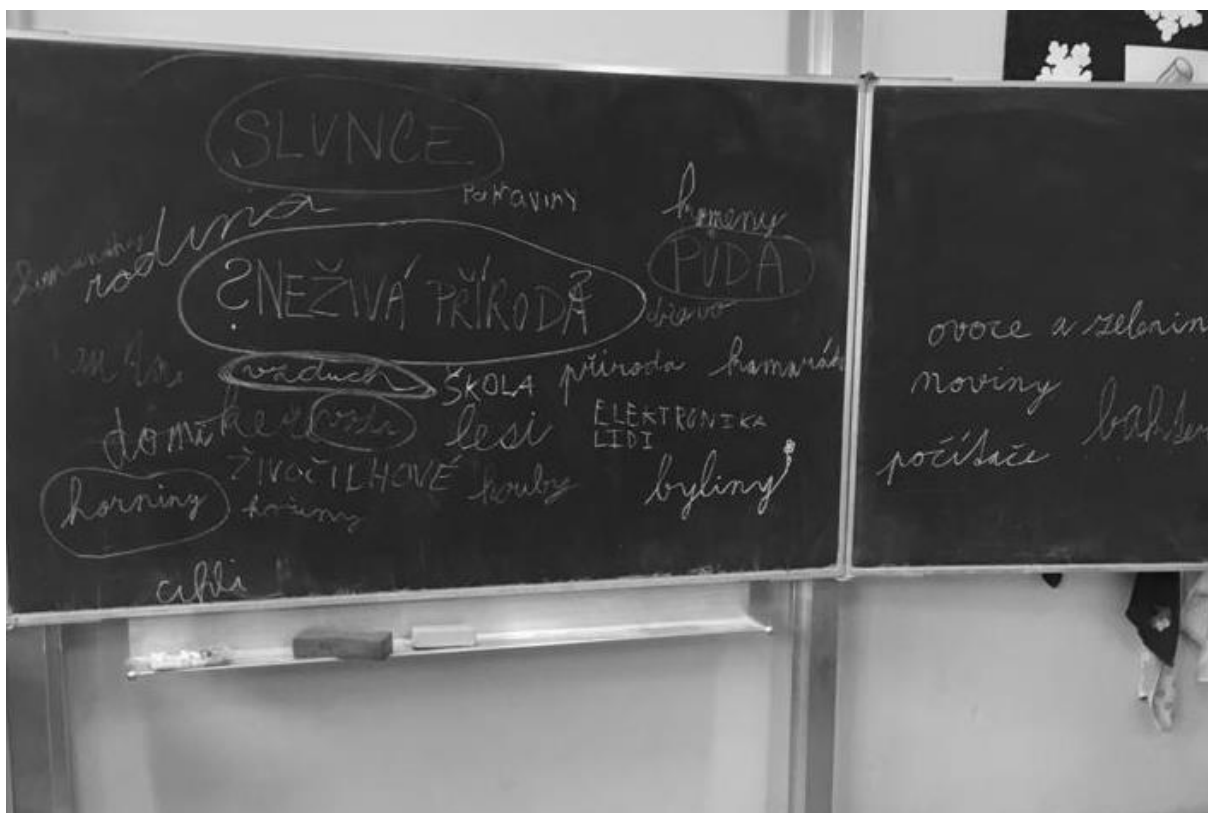
Vzduch je BEZ BARVY plyn. Je součástí NEŽIVÉ přírody. Skládá se z KYSLÍKU, DUSÍKU a ostatních plynů.

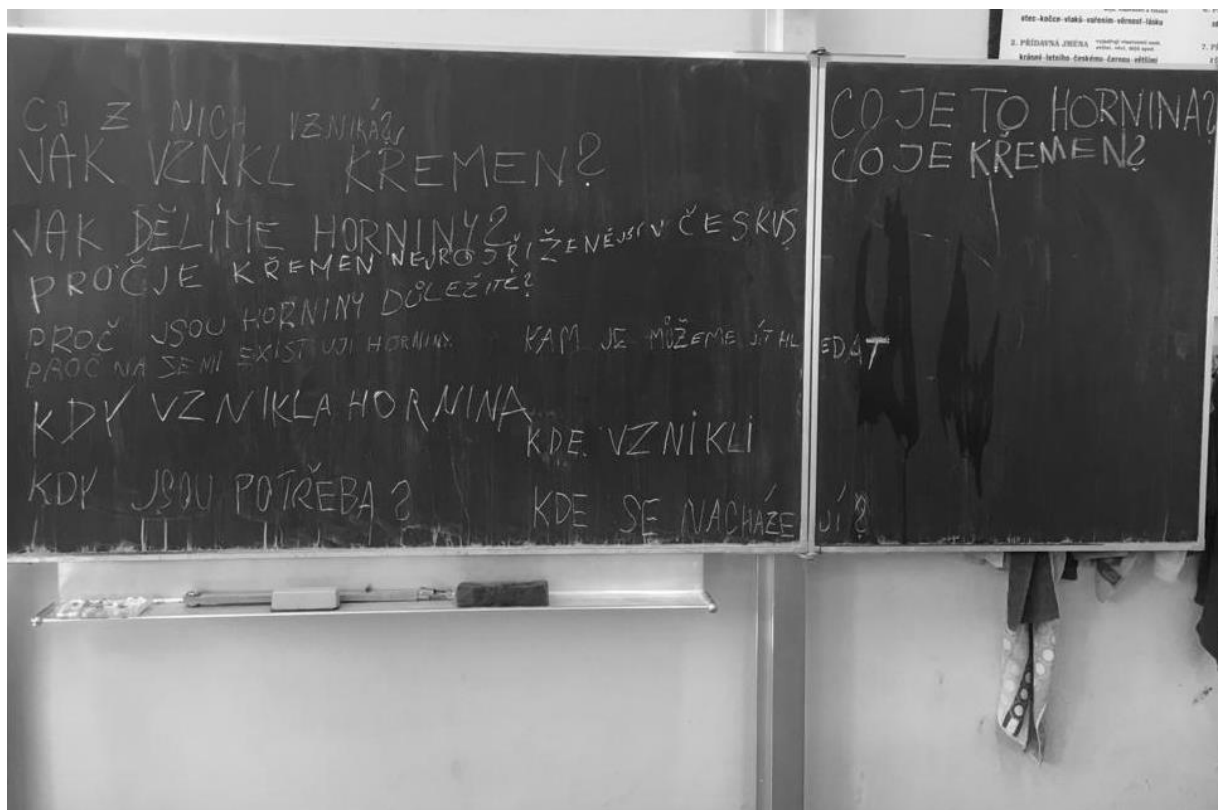
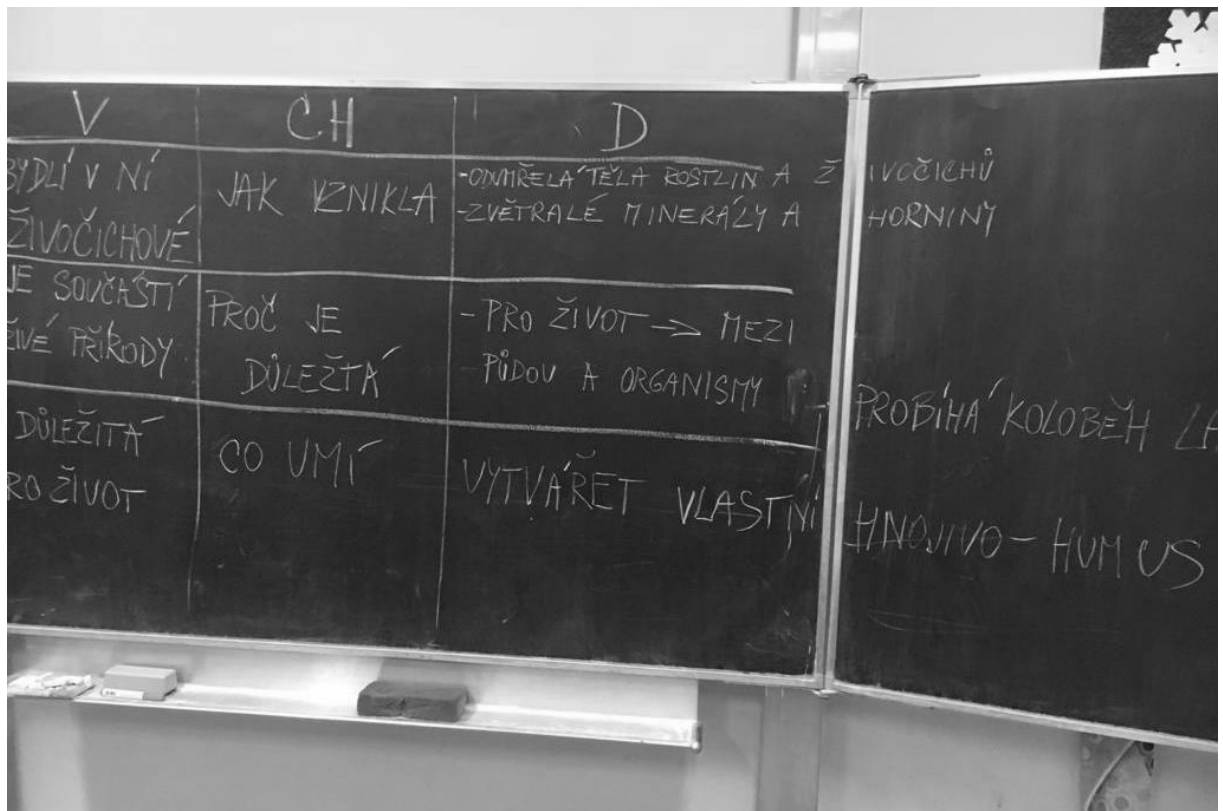
Slunce má pro naši Zemi veliký význam. Bez Slunce by na Zemi neexistoval řivol a Země by byla studená a tmavá. Slunce nám dává teplo a světlo. Slunce je naše nejbližší hvězda. Slunce je žhavá koule složená z plynů.

Na HORNINY a minerály působí mráz, VÍTR, déšť a SLUNEČNÍ záření. Postupně se narušují a rozpadají, neboli ZVĚTRÁVAJÍ. Zvětralé minerály a horniny se obohacují o živiny z odumřelých těl rostlin a živočišů a vzniká půda.

Voda zabírá většinu zemského povrchu. Rozdělujeme ji na dvě základní skupiny → oceánská voda a pevninská voda. Voda z oceánů i voda pevninská se odpařuje. Vodní pára se nad oceány mění v mraky, které vítr odnáší nad pevninu. Ve velkých výškách nad pevninou se voda z mraků sráží v děšť. Část této vody odtéká jako voda povrchová zpět do moří, část se vsakuje pod povrch Země a část se znovu odpařuje.

Příloha 7: Fotografická dokumentace z výzkumných jednotek







## Anotace

|                   |                             |
|-------------------|-----------------------------|
| Jméno a příjmení: | Pavla Trnková               |
| Katedra:          | Katedra primární pedagogiky |
| Vedoucí práce:    | Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.   |
| Rok obhajoby:     | 2020                        |

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Název práce:          | Rozvíjení čtenářské gramotnosti při práci s naučným textem na 1. stupni základních škol  |
| Název v angličtině:   | The development of reading literacy when working with educational text at primary schools  |
| Anotace práce:        | Diplomová práce se zabývá čtenářskou gramotností a textem naučného typu u žáků 4. ročníku základní školy. Po formální stránce je práce rozdělena na dvě části. V teoretické části jsou na základě odborné literatury charakterizovány pojmy čtenářské gramotnosti, výukových metod, metod práce s textem, naučného textu a mezipředmětových vztahů. Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum - čtení s porozuměním v hodinách přírodovědy. Obsahuje pět výzkumných učebních jednotek s charakteristikou jejich realizace. |
| Klíčová slova:        | čtenářská gramotnost, čtení s porozuměním, žák, naučný text, metody, přírodověda   |
| Anotace v angličtině: | The diploma thesis deals with reading literacy and text of instructional type on pupils of the 4th year of elementary school. The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part was prepared on the basis of professional literature. There are characterized by terms of reading literacy, teaching methods, methods of working with text, educational text and cross-curricular relations. The practical part is focused on qualitative research - reading comprehension                             |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
|                             | in science lessons. It contains five research units with characteristics of their realization.   |
| Klíčová slova v angličtině: | reading literacy, reading comprehension, student, educational text, methods, natural Science   |
| Přílohy vázané v práci:     | <p>Příloha 1: Naučný text s pracovním listem VZDUCH</p> <p>Příloha 2: Naučný text s pracovním listem SLUNCE</p> <p>Příloha 3: Naučný text s pracovním listem PŮDA</p> <p>Příloha 4: Naučný text s pracovním listem VODA</p> <p>Příloha 5: Naučný text s pracovním listem MINERÁLY A HORNINY</p> <p>Příloha 6: Cloze-testy</p> <p>Příloha 7: Fotografická dokumentace z výzkumných jednotek</p> |
| Počet stran:                | 83 stran   |
| Jazyk práce:                | český jazyk  |