

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Kristýna Ondráková

Rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni primární školy  
formou projektu se zaměřením na diferencované vyučování

Diplomová práce

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

Vlastnoruční podpis

.....

.....

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji Mgr. Daně Cibákové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a za cenné rady při zpracování této diplomové práce.

# Obsah

1 ÚVOD.....	1
2 Projektová výuka .....	2
2.1 Vymezení základních pojmů projekt, projektová metoda, projektové vyučování a projektová výuka.....	2
2.1.1 Projekt .....	2
2.1.2 Projektová metoda .....	3
2.1.3 Projektové vyučování – projektová výuka.....	4
2.2 Fáze průběhu řešení projektu.....	6
2.2.1 Záměr projektu .....	6
2.2.2 Plán.....	6
2.2.3 Provedení.....	6
2.2.4 Hodnocení.....	7
2.3 Typologie projektů .....	8
2.4 Přednosti a úskalí projektové výuky.....	12
2.5 Hodnocení projektu .....	17
3 Čtenářská gramotnost.....	18
3.1 Terminologické vymezení pojmu čtenářská gramotnost.....	18
3.1.1 Gramotnost .....	18
3.1.2 Funkční gramotnost.....	18
3.1.4 Čtenářská gramotnost.....	19
3.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.....	21
3.2.1 Faktory endogenní.....	21
3.2.2 Faktory exogenní.....	21
3.3 Čtenářská gramotnost v kontextu RVP ZV.....	23
3.4 Výuka čtení s porozuměním na základní škole .....	26
3.4.1 Čtenářské strategie a techniky čtení .....	26
3.4.2 Vybrané klasifikace čtenářských strategií.....	28
3.4.3 Vybrané vyučovací metody rozvíjení čtenářské gramotnosti.....	30
3.4.3.1 Diferencovaná výuka .....	30
3.4.3.2 Skupinová a kooperativní výuka.....	31
3.4.3.3 Diskusní metody.....	32
4 Výzkum.....	33
4.1 Vymezení cílů výzkumného šetření .....	33
4.2 Výzkumné otázky.....	33
4.3 Stanovené předpoklady .....	33
4.4 Charakteristika pozorovaných tříd.....	34
5 Obecná charakteristika projektu.....	35
6 Plán projektu.....	38
6.1 První projektový den.....	38
6.1.1 Popis aktivit : Třída A.....	38
6.1.2 Popis aktivit : Třída B.....	38
6.1.3 Výsledky pozorování projektového dne.....	39
6.2 Druhý projektový den.....	40
6.2.1 Plán aktivit : Třída A .....	40
6.2.2 Popis aktivit : Třída A.....	41
6.2.3 Plán aktivit : Třída B .....	44
6.2.4 Výsledky pozorování projektového dne : Třída A.....	45
6.2.5 Výsledky pozorování projektového dne : Třída B.....	48
6.2.6 Porovnání pozorování druhého projektového dne.....	48
6.3 Třetí projektový den .....	51



6.3.1 Plán aktivit : Třída A.....	51
6.3.2 Plán aktivit : Třída B.....	55
6.3.4 Výsledky pozorování projektového dne : Třída A.....	56
6.3.5 Výsledky pozorování projektového dne : Třída B.....	58
6.3.6 Porovnání pozorování třetího projektové dne.....	59
6.4 Čtvrtý projektový den .....	62
6.4.1 Plánování aktivit : Třída A.....	62
6.4.2 Plán aktivit : Třída B.....	65
6.4.3 Výsledky pozorování projektového dne : Třída A.....	66
6.4.4 Výsledky pozorování projektového dne : Třída B.....	67
6.4.5 Porovnání pozorování čtvrtého projektového dne .....	68
6.5 Pátý projektový den.....	71
6.5.1 Plán aktivit : Třída A.....	71
6.5.2 Plán aktivit : Třída B.....	76
6.5.3 Výsledky pozorování projektového dne : Třída A.....	79
6.5.4 Výsledky pozorování projektového dne : Třída B.....	80
6.5.5 Porovnání pozorování závěrečného projektového dne .....	82
7 DISKUZE.....	84
8 ZÁVĚR.....	86
9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	88
10 SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	93
11 SEZNAM PŘÍLOH.....	94
12 ANOTACE.....	112

# 1 ÚVOD

Pojem čtenářská gramotnost byl zaveden mezinárodními studii gramotnosti PIRLS a PISA a v dnešní době jde o velmi diskutované téma, které je spíše spojováno se školstvím, ikdyž souvisí se všemi oblastmi života. Existuje spousta faktorů, které ovlivňují rozvoj a aktuální stav čtenářské gramotnosti např. zájem o učení, vnitřní motivace, sebehodnocení, nebo také výchovu a vzdělání ve škole a v rodině. Z pohledu Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání je největší pozornost čtenářské gramotnosti přikládána ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Rozlišujeme čtenářské strategie a vyučovací metody, kterými učitelé reagují na snižování úrovně čtenářské gramotnosti. Při zvyšování efektivity výuky má důležitý význam například diferenciovaná výuka, jejímž cílem je rozdělení žáků do jednotlivých forem vyučování například podle schopnosti, nebo výkonnosti.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části a zaměřuje se na rozvoj čtenářské gramotnosti v rámci školy. Jejím cílem je poukázání na možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti formou projektu se zaměřením na diferenciované vyučování. Byl naplánován týdenní projekt, jehož cílem byl rozvoj čtenářských dovedností žáků dále také formou skupinové a kooperativní výuky, dramatických a diskusních metod. Teoretická část obsahuje charakteristiku a vymezení pojmu projekt a čtenářská gramotnost, čtenářské strategie a vyučovací metody. V empirické část je hlavní výzkumnou metodou přímé nestrukturované pozorování během projektu u obou pozorovaných skupin žáků. Dalším předmětem pozorování je používání a význam vyučovacích metod a jejich vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti.

## 2 Projektová výuka

### 2.1 Vymezení základních pojmů projekt, projektová metoda, projektové vyučování a projektová výuka

V české i zahraniční odborné literatuře se objevují rozdílné pohledy v oblasti definování termínů projekt, projektová metoda, projektové vyučování či projektová výuka. V této části terminologicky vymezím pojmy projekt, projektová výuka, projektová metoda a projektové vyučování.

#### 2.1.1 Projekt

Terminologické vymezení pojmu projekt od reformní pedagogiky až do současnosti nabízí mnoho různých definic. R. Žanta vnímá projekt jako organizovaný souhrn myšlenek koncentrovaný kolem určitého praktického úkolu a směřující k určitému cíli. V. Příhoda definuje projekt jako seskupení problémů, se kterými se žák setkává při řešení problémů z praktického života. Projekt je podle něj vlastní podnik žáka, skládá se z koncentračních a předmětných projektů. Projekt koncentrační ruší rozdělení učebních předmětů a propojuje je, předmětový projekt v sobě zahrnuje větší učební celky podle konkrétních předmětů.<sup>1 2</sup>

Současné pojetí projektu je však definováno na problém komplexnějšího charakteru například Šimoník projekt charakterizuje „jako komplexní pracovní úkol, při jehož řešení si žáci současně osvojují nové vědomosti a dovednosti a při jeho realizaci se uplatňuje celý řada tzv. aktivizujících vyučovacích metod, zejména metod samostatné práce.“<sup>3</sup> Za důležité považuje cestu k určenému cíli prostřednictvím poznávání a aktivní samostatné činnosti žáků. Ke komplexnějšímu pojetí se přiklání i Kalhous a Obst zdůrazňují důležitost projektu pro žáky z hlediska zajímavosti a významovosti pro praktický život. Nově však Josef Maňák a Vlastimil Švec zavádějí k definici projektu pojem téma a problém jako komplexní praktickou úlohu, která je spojená s životními zkušenostmi, uskutečňujeme ji teoretickou

---

1 Srov. ŽANTA, Rudolf. *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského, 1934 str. 9.

2 Srov. PŘÍHODA, Václav. *Reformní praxe školská*. Praha, 1936 str. 161.

3 ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003 str. 58.

a praktickou činností a vede k vytvoření odpovídajícího produktu.<sup>4 5 6</sup>

V zahraniční literatuře se můžeme setkat s názorem J. Henryho, podle kterého nelze obecně definovat termín projekt, ale můžeme jej chápat ze tří úhlů pohledu jako pracovní definici projektu :

Žák :

- 1) (obvykle) vybírá téma projektu
- 2) vyhledává vlastní zdroje materiálu
- 3) prezentuje závěrečný výsledek
- 4) vypracovává svou práci samostatně

Projekt :

- 5) trvá delší dobu

Učitel :

- 6) přebírá úlohu poradce<sup>7</sup>

Kratochvílová naopak ve své definici navazuje na J. Maňáka a V. Švece a ztotožňuje se s pojetím projektu jako komplexního úkolu – problému, který je spjatý s životní zkušeností žáka, ten za něj přebírá zodpovědnost a jeho cílem je dosáhnout odpovídajícího produktu projektu, který dokáže obhájit pomocí nově nabytých zkušeností.<sup>8</sup>

Valenta pojmy problém a projekt odděluje. Problémem je určitá obtíž, kde žák pomocí určitých dílčích kroků musí vynaložit intelektuální úsilí k vyřešení zadaného problému. Naopak projekt se týká praktických činností.<sup>9</sup>

---

4 Srov. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003 str. 168.

5 Srov. ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003 str. 58.

6 Srov. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009 str. 299.

7 Srov. HENRY, Jane. *Teaching Through Projects*. Taylor & Francis, 2016 str. 13.

8 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006 str. 36.

9 Srov. VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993 str. 5.

## 2.1.2 Projektová metoda

V odborné literatuře bývá projektová metoda často definována pomocí projektu, který žáci řeší a pomocí vlastních zkušeností dospějí k produktu projektu. Tomuto pojetí se nejvíce blíží definice J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše : „*Projektová metoda je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného projektu.*“<sup>10</sup>J. Valenta definuje projektovou metodu pomocí typických znaků, jakým je například organizovaná a cílená činnost, která je zaměřená prakticky a žák za ni přebírá odpovědnost. Oba přístupy vyzdvihují samostatnou a cílevědomou práci žáka, což se shoduje s pojetím projektu jako podniku žáka. J. Kratochvílová rovněž vnímá projekt jako podnik žáka a tudíž projektovou metodu chápe jako uspořádaný systém činností učitele a žáka, dominantní roli má učební aktivita žáka, kde učitel má poradenskou roli. Společně směřují k dosažení cílů a smyslu projektu.<sup>11 12 13</sup>

Kratochvílová navazuje na definici projektové metody formou určitých znaků dle J. Valenty a dále je rozvíjí. Zaměřuje se na charakteristické znaky projektové metody :

1. „*Organizovaná činnost směřující k určitému cíli – realizaci projektu a jeho výstupu.*
2. *Činnost, která nemůže být dopředu zcela jasně krok za krokem naplánována.*
3. *Činnost vyžadující aktivitu žáka a jeho samostatnost.*
4. *Činnost tvořivá a reagující na změny v průběhu projektu.*
5. *Činnost převážně vnitřně řízená – autoregulovaná.*
6. *Činnost teoretická i praktická rozvíjející celou osobnost žáka a vedoucí k odpovědnosti za výsledek.*
7. *Praktická činnost, zkušenost a využití teorie motivuje žáka k učení a přispívá k rozvoji jeho sebepojetí“<sup>14</sup>*

---

10 PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003 str. 184.

11 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006 str. 37

12 Srov. VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993 str. 5.

13 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006 str. 37.

14 KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006 str. 38.

### 2.1.3 Projektové vyučování – projektová výuka

V zahraniční literatuře se můžeme setkat s pojmy „project-based teaching“ a „project-based learning“. Termín „project-based learning“ se zaměřuje na žáka, jeho aktivitu a samostatnost v učení. Žák však potřebuje podporu od někoho zkušenějšího, kdo mu pomáhá v dosažení daného cíle což zahrnuje termín „project-based teaching“. Oba procesy, jak projektové vyučování, tak projektová výuka jsou založeny na interakci učitele a žáka, nebo žáka a žáků. Učitel zde má však spíše roli rádce, pomocníka, průvodce, moderátora nebo pozorovatele. Z tohoto důvodu může být vztah těchto dvou termínů chápán jako synonymický.<sup>15</sup>

Přestože jsou pojmy projektové vyučování a projektová výuka chápány jako synonymum v teoriích obecné didaktiky je výuka popisována rozsáhleji: „*jako systém vyučování, tak především cíle výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky.*“ naopak vyučování je konkrétnější: „*znamená druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je vzájemné působení na žáky, tak aby u nich docházelo k učení.*“ J. Kratochvílová se s ohledem k definici z obecné didaktiky přiklání k pojmu projektová výuka. Projektovou výuka pak podle J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše definujeme jako „*výuku založenou na projektové metodě.*“<sup>16 17</sup>

Za komplexní problémové úkoly, výukové záměry a plány, které mají praktický rozsah ji považuje J. Maňák a V. Švec. Definuje ji takto zejména proto, že respektuje individualitu žáka a jeho důležitou roli ve vyučovacím procesu, ale i celkové cíle výchovy a vzdělání. Tomková, Kašová a Dvořáková také hovoří o projektové výuce jako komplexní metodě, avšak jsou více specifické, kladou velký důraz na vnitřní motivaci žáka, který přebírá plnou zodpovědnost za projektovou výuku, získává poznatky z různých předmětů, logicky a systematicky si organizuje práci, která vede přes řešení ke konkrétními produktu. Podle výše uvedených autorů je projektová výuka založena na osobnosti žáka v interakci s učitelem či dalšími žáky..<sup>18 19 20</sup>

15 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006 s. 40.

16 PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003 s. 288.

17 PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003 s. 184.

18 Srov. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003 s. 168.

19 Srov. DŮMISCHOVÁ, Ivona, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011 s. 27.

20 Srov. TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech: moderní strategie*

## 2.2 Fáze průběhu řešení projektu

Podle W.H.Kilpatricka bychom měli při realizaci každého projektu dodržovat čtyři hlavní kroky: záměr – plán – provedení – hodnocení. Kratochvílová jednotlivé fáze ještě dále rozepisuje. V této kapitole popíšu jednotlivé fáze řešení projektu s přihlédnutím na práce zmíněných autorů zabývajících se tímto tématem.<sup>21</sup>

### 2.2.1 Záměr projektu

V první fázi je důležité definovat podnět, je důležité si uvědomit základní účel a smysl projektu. Projekty mohou vycházet spontánně od žáků či na základě pedagogické situace. Tato fáze je důležitá z hlediska motivace žáků k řešení projektu, je proto důležité si přesně stanovit cíl projektu.<sup>22 23</sup>

### 2.2.2 Plán

Druhá fáze konkretizuje úvodní záměry do jednotlivých kroků, určuje časové rozvržení projektu, prostředí projektu, účastníky projektu, pomůcky apod. Podle Valenty je dále důležité vytyčení základních otázek a témat. Na zmíněných krocích při plánování projektu se podílejí především žáci, učitel plánování sleduje a ponechává plánování na dětech. Žanta zdůrazňuje tzv. střední cestu účasti učitele při plánování tak, že učitel připraví materiál a uváží předem možné překážky při realizaci projektu a pomůže uskutečnit projektem děti.<sup>24 25 26</sup>

### 2.2.3 Provedení

Po přípravné fázi následuje vlastní provedení projektu, které je dle Žanty vrcholem projektové činnosti. Postupuje se dle předem prodiskutovaného plánu. Pedagog v této fázi vystupuje v roli poradce, který by měl citlivě usměrňovat či povzbuzovat žáky ke zdokonalování a zasahovat pouze v případě, kdy se odklánějí od hlavních záměrů a cílů projektu. Podle Kratochvílové je role pedagoga výraznější při déle trvajících projektech,

---

*vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích.* Praha: Portál, 2009 s. 14.

21 Srov. VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou.* Praha: IPOS ARTAMA, 1993 s. 6.

22 Srov. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2009 s. 300.

23 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky.* Brno: Masarykova univerzita, 2006 s. 41.

24 Srov. ŽANTA, Rudolf. *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy.* Praha: Dědictví Komenského, 1934 s. 21.

25 Srov. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2009 s. 300.

26 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky.* Brno: Masarykova univerzita, 2006 s. 41.

v podpoře motivace žáků k dokončení projektu a k zodpovědnosti za své dílo. Dále Kratochvílová rozšiřuje fázi provedení o prezentaci výstupu projektu, kde se jedná o představení výsledků projektu, ke kterému žáci dospěli. Prezentace může být písemná, ústní či prezentování praktického výrobku. Závěrečným výstupem může být výstava, videozáznam, kniha, vlastní realizace výletu, koncert, beseda apod. Realizace výstupu může být například pro rodiče, ve třídě pro spolužáky, ve škole mimo vlastní třídu, nebo pro veřejnost. <sup>27 28</sup>

#### **2.2.4 Hodnocení**

Poslední fází projektu je vyhodnocení celého projektu. Jedná se o hodnocení celého procesu – naplánování projektu, jeho průběhu i výsledku na kterém se společně podílejí učitelé i žáci. Tato fáze je důležitým východiskem pro plánování dalších projektů.

---

27 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006 s. 41.

28 Srov. ŽANTA, Rudolf. *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského, 1934 s. 21.



## 2.3 Typologie projektů

Postupně se vytvořila celá řada projektů, které můžeme třídit dle různých hledisek například účel projektu, délka trvání, projekty podle navrhovatele, velikost, místa nebo zapojení předmětů atd. Typologii projektů uvádějí ve svých pracích například V. Příhoda nebo R. Žanta.<sup>29</sup>

W. Kilpatrick rozlišuje projekty podle účelu takto:<sup>30</sup>

1. Projekt je přenesení myšlenky nebo plánu do vnější formy - stavba člunu.
2. Projekt vychází z estetického prožitku – báseň, malba, socha
3. Cílem projektu je vyřešit problém – proč je nebo není rosa.
4. Projekt vedoucí k získání určitého stupně dovednosti – naučit se násobilku.

Valenta, Kratochvílová, Tomková, Kašová a Dvořáková popisují obsáhlejší množství variant dělení projektů.

Podrobné dělení najdeme u Valenty<sup>31</sup> :

- podle navrhovatele
  - spontánní – žákovské, dětské, vychází z potřeb a zájmů dětí
  - umělé připravené a vnesené do práce učitelem, lektorem, nebo vychovatelem
  - mezityp vycházející ze spontánní pozice a výrazně ovlivňován uměle
- podle místa
  - školní
  - domácí
  - spojení obou

---

29 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006 s. 45.

30 Srov. ŽANTA, Rudolf. *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského, 1934 s. 14.

31 Srov. VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993 s. 5 - 6.

- podle počtu žáků
  - individuální
  - kolektivní například skupinové, třídní nebo ročníkové,
  - spojení společné aktivity s individuální
- podle množství času
  - krátké
  - dlouhé projekty
- podle velikosti
  - malé
  - velké

Kratochvílová doplňuje typologii projektů ve srovnání s Valentou o hledisko třídění „podle účelu projektu, podle informačních zdrojů, podle způsobu organizace projektu“<sup>32</sup> :

- navrhovatel projektu
  - spontánní žákovské
  - uměle připravené
  - kombinace obou typů
- účel projektu
  - problémové
  - konstruktivní
  - hodnotící
  - směřující k estetické zkušenosti
  - směřující k získání dovedností
- informační zdroj projektu

---

32 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006 s. 48.

- volný – žák si informační materiál zajišťuje sám
- vázaný – žák obdrží informační materiál
- kombinace obou typů
- délka projektu
  - krátkodobý
  - střednědobý
  - dlouhodobý
  - mimořádně dlouhodobý
- prostředí projektu
  - školní
  - domácí
  - kombinace typů školní a domácí
  - mimoškolní
- počet zúčastněných na projektu
  - individuální
  - společné
- způsob organizace projektu
  - jednopředmětové
  - víceředmětové

Tomková, Kašová a Dvořáková doplňují dělení dalším kritériem a to je věk žáka. Jedná se o projekty pro žáky na 1. a 2. stupni. S dalšími hledisky se ztožňují s Kratochvílovou a Valentou v dělení podle časové náročnosti, organizace výuky a rozsah zapojených tříd.<sup>33</sup>

---

33 TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009 s.53.

## 2.4 Přednosti a úskalí projektové výuky

V současnosti je projektová výuka začleňována do výuky spíše pro oživení a zpřestření výchovně vzdělávacího procesu, ve větším množství je využívána alternativními a inovativními školami. Kratochvílová uvádí některé důvody zmiňované učiteli a to především časovou náročnost na přípravu, pomůcky a materiální zajištění, organizaci, nebo nevyhovující učební osnovy. Projektové vyučování klade velké nároky, jak na ředitele, učitele a žáky, tak rodiče popřípadě bezprostřední okolí. V této kapitole se podrobně zaměřím, jak na výhody či úskalí projektové výuky nahlíží ve svých pracích jednotliví autoři zabývající se projektovou výukou, kteří na základě vlastních zkušeností formulovali doporučení, která upozorňovala na výhody, přednosti, ale stejně tak i na negativa a úskalí projektové výuky.<sup>34</sup>

Příhoda ve formulování výhod projektové výuky zdůrazňoval tvorbu vlastních úsudků na základě zkušenosti, osvobození od určených učebnic a zaměření se na hlavní myšlenku problému. Velkým pozitivem je zde silná motivace žáka, která organizuje učení jako žákovský podnik. Další výhody spatřoval v organizaci učení ve velkých celcích, díky nimž projekt zjednodušuje učení. Naopak za nevýhodu považoval: „*neplánovitost a podléhání dětským vrtochům, nezdařilou socializaci vyučování, nedostatečnou kooperaci či že vyučování snadno ztrácí soustavnost a důkladnost.*“<sup>35 36</sup>

Přednostmi a úskalí projektové výuky se zabýval i Žanta. Zaměřuje se na lepší sblížení žáka s učitelem, kde je učitel rádcem a pomocníkem žáka, který k učiteli získává větší důvěru. Projekt dále spojuje prvky individualismu a smyslu pro kolektiv. Žanta také zdůrazňuje důležitost pečlivé přípravy učitele, což zde vnímá jako pozitivum a mezi další přednosti projektové výuky zařazuje vhodnější výběr učiva, lepší přizpůsobení požadavkům žáka, odklon od abstraktivního ke konkrétnímu. Zároveň však upozorňuje na to, že projektová metoda není všelék ani kouzelný proutek, který by odstranil problémy současné školské soustavy. Projektová výuka podle něj vyžaduje od učitele přizpůsobit se nepředvídatelné změně okolností a jedním z největších úskalí je nejistota, kolik volnosti a odpovědnosti přenechá učitel dětem.<sup>37</sup>

34 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006 s. 49.

35 PŘÍHODA, Václav. *Reformní praxe školská*. Praha, 1936 s.162.

36 Srov. PŘÍHODA, Václav. *Reformní praxe školská*. Praha, 1936 s.162.

37 Srov. ŽANTA, Rudolf. *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského, 1934 s. 41 – 43.

Valenta podobně jako Příhoda zdůrazňuje motivační sílu k efektivnímu vzdělání a výchově. Mezi další přednosti řadí učit se spolupracovat, diskutovat a formulovat svoje názory, řešit problémy nebo hledat informace. Projektová výuka dle Valenty umožňuje kvalitní diferenciaci a individualizaci ve vyučování. Podobně jako Žanta v úskalí projektové výuky spatřuje promyšlenou organizaci a řízení ze strany učitele, který dále musí citlivě odhadnout míru volnosti a odpovědnosti dětí.<sup>38</sup>

Z pozitiv projektové výuky uváděných Grecmanovou a Urbanovskou za nejvýznamější považujeme působení projektové metody na proces poznání dítěte cestou autonomní zkušenosti, kterou žák získá praktickou zkušeností, zdůrazňují možnost spojit poznávání s prožitkem a smyslovým vnímáním. „*Prostřednictvím napojování učitele na žakovu zkušenost je pak zajišťována žádoucí kontinuita zkušenosti a poznání.*“ O úskalích projektové výuky se autorky nezmiňují.<sup>39 40</sup>

Následně se zaměřím na popis pozitiv projektové výuky podle Kratochvílové, která je popsala komplexně, a to ve vztahu k žákovi, učiteli, okolímu prostředí a samostatnému procesu učení se, protože projekt je ve výuce založen právě na vzájemné interakci zmíněných činitelů.

Pro popsání předností projektové výuky v rozsahu žáka se Kratochvílová zaměřuje na celou osobnost žáka v několika jeho rovinách, které vymezují možnosti jeho rozvoje. Zdůrazňuje zapojení žáka dle jeho individuálních možností. Do roviny možností rozvoje v oblasti kognitivního, emocionálního, volního a emočního vývoje můžeme zařadit žakovu silnou motivaci k učení, přebírání zodpovědnosti za výsledek své práce, rozvoj samostatnosti, získávání zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Za důležité pozitivum považuje, že žák získává organizační, řídicí, plánovací, hodnotící dovednosti a celkový globální pohled na řešený problém. V rovině sociálního rozvoje se žák učí spolupracovat, kooperovat, rozvíjet svoje komunikační dovednosti a učí se vzájemného respektu. V rámci svého seberozvoje se žák učí autoregulovat učení, uvědomuje si své místo a hodnoty. Zažívá také estetický zážitek, rozvíjí svoji tvořivost, aktivitu a fantazii. Z uvedeného výčtu je patrné,

---

38 Srov. VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993 s. 7.

39 GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika*. 1997, s.43.

40 Srov. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika*. 1997, s. 37-45.

že projektová výuka má vliv na celkovou osobnost dítěte.<sup>41</sup>

Je důležité si uvědomit, že v projektové výuce role učitele vychází z nového pojetí osobnosti dítěte. Následující pozitiva projektové výuky popisuje Kratochvílová s ohledem právě na tuto změnu role učitele během vyučovacího procesu. Učitel se učí nové roli – poradce, vnímá dítě jako celek, používá nové vyučovací strategie, pracuje s různými informačními zdroji, používá nové možnosti hodnocení a sebehodnocení, nebo rozšiřuje své organizační a plánovací dovednosti.<sup>42</sup>

Při posuzování pozitiv z hlediska procesu učení zařazujeme především činnostní povahu učení, která zaměstnává hlavu i ruce žáka a utváří jeho postoje a hodnoty. Proces učení zařazuje vědomosti a dovednosti z různých oborů, jde o přirozený a nenásilný proces podpořený zájmem žáka, respektuje individualitu žáka a rozvíjí celou jeho osobnost. Mezi další důležitá pozitiva patří navození partnerského vztahu a komunikace mezi učitelem a žákem.<sup>43</sup>

V rozsahu okolního prostředí projektová výuka propojuje život školy s okolím a vzájemně se obohacují. Dále zvyšuje zájem a zapojení rodičů do vyučování a aktivit školy.<sup>44</sup>

Shrňme-li všechna pozitiva a srovnáme-li je s Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělání ( dále jen RVP ZV) zjišťujeme, že prostřednictvím projektové výuky dochází k naplňování obecných cílů a klíčových kompetencí RVP ZV. Z obecných cílů můžeme zmínit například žákovo osvojení učební strategie a jeho motivace k celoživotnímu učení, dále podněcování k tvořivému myšlení a logickému uvažování. Projektová výuka také u žáků rozvíjí schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy druhých, pomáhá u žáků rozvíjet a poznávat vlastní schopnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi.<sup>45</sup>

Kratochvílová definuje i negativa projektové výuky z hlediska jednotlivých dimenzí daných činitelů. Z pohledu žáka může být negativem časová náročnost na řešení projektu, která souvisí s jeho neschopností splnit stanovené cíle projektu, což vede k jeho demotivaci. Žák také není vždy vybaven potřebnými kompetencemi a není schopen si opatřit potřebné

41 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006 s. 53.

42 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006 s. 53.

43 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006 s. 54.

44 Srov. Tamtéž.

45 Srov. Rámcový vzdělávací program základního vzdělání. Praha: MŠMT, 2017. s. 8 -9.

zdroje informací.<sup>46</sup>

Výrazným negativem pro učitele může být časová náročnost přípravy a při častější realizaci se objevuje únava, pokles zájmu a ztráta motivace učitele, která může souviset i s problémy ve spolupráci s učiteli, vedením školy, nebo rodičů.<sup>47</sup>

Z pohledu procesu učení uvádí Kratochvílová negativa projektové výuky jako problém respektovat princip samostatnosti a systematickosti vzdělání nebo se během projektové výuky vynechávají některé fáze – fáze procvičování a opakování. Z tohoto pohledu může být náročnější materiální vybavení a pro některé učitele rušnější a živější učení, které vyžaduje různé zdroje informací. Projektová výuka požaduje také úpravu organizace vyučování například změnu rozvrhu nebo blokovou výuku což je pro některé školy náročné.<sup>48</sup>

Negativum z pohledu okolního prostředí může být obtěžování projektovou výukou. Neinformované okolí může chápat projektovou výuku jako hru, nikoliv jako vyučovací proces.<sup>49</sup>

Podle Kratochvílové pozitiva projektové výuky výrazně převažují nad negativy. Důležité je si uvědomit, že obtíže spojené s projektovou výukou vycházejí z nedostatečné teoretické vybavenosti učitelů i žáků. Upozorňuje na to, že nedostatky projektové výuky můžeme kompenzovat. Jedná se například o profesní přípravu učitelů na projektovou výuku, rozšiřování informací o projektech a jejich řešení, využívání různých vyučovacích metod, které nahrazují nedostatky projektové metody. Další kompenzací může být možnost vzdělávání pedagogických pracovníků, podpora vedení školy, dobrá spolupráce s okolím školy, pečlivá příprava pedagogů, výměna zkušeností, zájem dětí, jejich aktivita a další.<sup>50</sup>

---

46 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006 s. 54.

47 Srov. Tamtéž.

48 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006 s. 55.

49 Srov. Tamtéž.

50 Srov. Tamtéž.

## 2.5 Hodnocení projektu

Při hodnocení projektu se podle Kratochvílové jedná o hodnocení celého procesu průběhu projektového vyučování – naplánování projektu, jeho průběhu a výsledku, jak z pohledu žáků tak učitele. Podle Coufalové je efektivnější u vícedenních projektů provádět hodnocení i po uzavření určité etapy, kdy hodnotíme výsledky daného dne a celého projektu. Hodnocení by mělo vycházet z kritérií, která jsou společně s žáky vytvořena a předložena. Coufalová také poukazuje na důležitost společné sebereflexe, která probíhá nejen v závěru, ale i v průběhu projektu a dále na roli učitele, který individuálně přistupuje k jednotlivým žákům a učí je pracovat s neúspěchem jako podnětem pro další činnost.<sup>51 52</sup>

Coufalová v hodnocení upřednostňuje slovní hodnocení, kterým učitel může ohodnotit žákovo zapojení do projektu a jeho posun ve vědomostech a dovednostech. Hodnocení může probíhat diskuzí v kruhu, pohybem nebo písemně. Ve své práci poukazuje na příklady otázek, které by mohl dávat učitel žákům během sebehodnocení: „*Co ses zatím naučil? Co ti zatím nešlo? Co se chceš naučit příště? Jak se ti pracovalo ve skupině? Co se ti v projektu líbilo – nelíbilo?*“<sup>53</sup>

---

51 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006 s. 42.

52 Srov. COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006 s.28.

53 COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006 s.28.



## 3 Čtenářská gramotnost

### 3.1 Terminologické vymezení pojmu čtenářská gramotnost

#### 3.1.1 Gramotnost

Výklad pojmu gramotnost není úplně jednoznačný a je možné jej definovat z hlediska mnoha příčin. Průcha ji považuje za základní dovednost jedince, která zahrnuje schopnost číst, psát a počítat. Podle něj je gramotnost v současné pedagogické terminologii *“schopnost aplikace některých specifických znaků a dovedností jako je například čtenářská gramotnost či matematická gramotnost.”*<sup>54</sup> Doležalová pojem gramotnost výstižně definuje a uvádí, že *“gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života.”*<sup>55</sup>

#### 3.1.2 Funkční gramotnost

Pojem funkční gramotnost označuje novou kvalitu gramotnosti. Průcha pokazuje na to, že *„na rozdíl od gramotnosti v obvyklém významu, znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to např. dovednost, nejen číst a psát, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům, tabulkám apod.“*<sup>56</sup> Zdůrazňuje zde jednu z hlavních odlišností od základní gramotnosti a to důležitost porozumění obsahu.

Doležalová také poukazuje na dovednost pracovat s informacemi při řešení určitého úkolu či problému z denního života. Upřednostňuje schopnosti, které reagují na změny v požadavcích společnosti a zároveň umožňují doplňovat další dovednosti v průběhu života. Podle Hejska mnoho autorů vnímá funkční gramotnost jako relativní pojem, z důvodu, že vědomosti a dovednosti, které jedinec potřebuje k získání pro fungování ve

---

54 PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013 s. 85 – 86.

55 DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005 s.14.

56 PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013 s. 80.

společnosti, jsou závislé na požadavcích a čase. <sup>57 58</sup>

### 3.1.3 Čtenářská gramotnost

Pojem čtenářská gramotnost byl zaveden mezinárodními studii gramotnosti PIRLS a PISA. Pro výzkum PIRLS je pojem 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>59</sup> Tato definice chápe čtení jako tvořivý proces a čtenáře jako toho, kdo aktivně vytváří význam textu, ovládá efektivní čtenářské strategie a uvažuje o tom, co přečte. Do popředí staví malé čtenáře, pro které je důležité číst, jak ve škole, tak v každodenním životě. Nově je v definici zmíněna různorodost forem psaného textu v současné digitální době, kromě tištěných textů jde i o elektronické texty například emaily nebo elektronické stránky.<sup>60</sup>

Definice čtenářské gramotnosti podle PIRLS: “*Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.*”<sup>61</sup> Tato definice přidává mezi základní složky čtenářské gramotnosti dále i čtenářskou angažovanost. Zahrnuje motivaci číst a je tvořena například zájmem a potěšením z četby či uměním vybírat si, co člověk čte.<sup>62</sup>

Můžeme si všimnout, že obě z definic oproti pojmu čtení upřednostňují pojem čtenářská gramotnost, čtení chápou spíše jako proces dešifrování psaného textu.

V rámci Výzkumného ústavu v Praze byl definován obsah pojmu čtenářská gramotnost. Je poukazováno na to, že definice PIRLS a PISA berou v úvahu pouze složky, které lze testovat, ale že čtenářská gramotnost zahrnuje i netestové složky např. vztah ke čtení. Byla proto vymezena komplexněji „*jako celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů*

---

57 Srov. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 s.16.

58 Srov. DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005 s. 40.

59 Koncepční rámec šetření PIRLS 2016. Praha: Česká školní inspekce, 2017 s. 4.

60 Srov. Tamtéž.

61 *PISA Koncepční rámec čtenářské gramotnosti*. 2009 s. 7.

62 Srov. Tamtéž.

v různých individuálních i sociálních kontextech.“<sup>63</sup> Definice dále zdůrazňuje důležitost několik rovin, které se ve čtenářské gramotnosti prolínají, jedná se například o vztah ke čtení, doslovné porozumění textům, vyvozování závěrů z přečteného a posouzení textu z různých hledisek. Tato definice byla podkladem k prozkoumání čtenářské gramotnosti v RVP ZV, o kterém se v práci ještě podrobněji zmíním.<sup>64 65</sup>

Vztah čtenářské a funkční gramotnosti je velmi významný. Mnoho definic čtenářské gramotnosti stále vychází z původního pojetí gramotnosti ve významu schopnosti číst a psát, jiné definice však toto pojetí doplňují o informace charakteristické čtenářskými dovednostmi. Průcha zdůrazňuje výraznou proměnu v pojetí cílů rozvoje počátečního čtení a psaní a jako zásadní změnu vnímá funkční využitelnost čtení a psaní. Konkrétně definuje čtenářskou gramotnost jako *“komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi například železniční řád nebo návod k využívání léků. Jde o dovednosti nejen čtenářské – umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu.”*<sup>66 67</sup>

Zachová upozorňuje na to, že čtenářství a čtenářská gramotnost jsou spojovány se školstvím, přestože souvisí se všemi oblastmi života a je důležité oddělovat vztah dětí k četbě s výsledky výzkumů čtenářské gramotnosti.<sup>68</sup>

---

63 ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011 s.8.

64 Srov. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008 s.10.

65 Srov. ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011 s.8.

66 PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013 s. 34.

67 Srov. PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009 s. 232.

68 ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013 s. 63.

## 3.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Rozvoj a aktuální stav čtenářské gramotnosti ovlivňuje velké množství faktorů. Tyto faktory Švrčková dělí do dvou skupin, a to na faktory endogenní (vnitřní, subjektivní) a exogenní (vnější, objektivní).<sup>69</sup>

### 3.2.1 Faktory endogenní

*“Jedná se o vrozené předpoklady a zvláštnosti centrálního nervového systému čtenáře, charakteristiky osobnosti a také získané zkušenosti jedince.”*<sup>70</sup> Švrčková do endogenních faktorů zařazuje zájem o čtení, jeho vnitřní motivaci, sebehodnocení, čtenářské chování a postoje. Tyto faktory více souvisí s psychologií a dále k nim řadí například věk, schopnost a připravenost k dalšímu vzdělání, intelektuální úroveň, volní vlastnosti a další.<sup>71</sup>

### 3.2.2 Faktory exogenní

Mezi tyto faktory řadí Švrčková výchovu a vzdělání v rodině a ve škole. V rámci výchovy vzdělání v rodině tam například patří :

- ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí rodiny
- čtenářské zázemí rodiny
- jazyk domácího prostředí
- domácí zdroje materiálů ke čtení
- vztah mezi domovem a školou
- mimoškolní čtenářské aktivity dětí

Za faktory ze školního prostředí považuje :

– školní prostředí a zdroje – jedná se o mnoho dílčích faktorů, které ovlivňují osvojování vědomostí například stabilní vzdělávací prostředí nebo celoškolní programy zaměřující se na rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti. Za důležité faktory také považuje rozsah a kvalitu

---

69 Srov. Švrčková, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*; Univerzita Karlova: Praha, 2011 s. 43.

70 Tamtéž.

71 Tamtéž.

školních zdrojů, kvalifikované učitele, vybavení učeben pro rozvoj čtení, školní knihovny, nebo pedagogy, věnující se speciálně výuce čtení.

- prostředí a struktura třídy – do této skupiny řadí i přístup učitelů k výuce, rozsah materiálů ke čtení, vztah mezi žáky a učitelem, řízené rozhovory o čtení

- příprava učitelů – kvalifikace a schopnosti učitele mají v těchto faktorech zásadní význam

a také jeho další sebevzdělání formou seminářů nebo kurzů.

- vyučovací metody – v současnosti existuje mnoho přístupů a metod k výuce. Důležité je, aby učitelé přizpůsobili volbu výukových metod a strategií potřebám konkrétních žáků. Autorka poukazuje na to, že současné požadavky na výuku čtení a psaní striktně nepreferují žádnou

z vyučovacích metod, ale výuka by měla být brána komplexně a měla by rozvíjet celou osobnost žáka.

- výukové materiály a zdroje - je důležité, aby děti pracovaly s různými druhy textů, které budou souviset i s pronikáním nových technologií například elektornických textů.

- aktivity – učitelé si volí různé aktivity, pomocí kterých žáci pracují s různými typy textů. Je však důležité, aby jejich výběr byl s ohledem na specifickou třídu.<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> Srov. Švrčková, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*; Univerzita Karlova: Praha, 2011 s. 43 – 46.

### 3.3 Čtenářská gramotnost v kontextu RVP ZV

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání prošel od roku 2005 řadou změn. Od září roku 2007 došlo k jeho úplnému zavedení na všech základních školách v České republice a to v podobě školních vzdělávacích programů, které si školy upravily na podmínky svého školního prostředí.<sup>73</sup>

Hlavním smyslem a cílem RVP ZV je *“vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.”*<sup>74</sup> Je zdůrazňováno prolínání klíčových kompetencí, proto k jejich utváření musí směřovat veškerý vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Jedná se tedy o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.<sup>75</sup>

Z hlediska obsahu je RVP ZV rozděleno do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou pak tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Vzdělávací oblasti jsou pak vymezeny jejich charakteristikou, která vyjadřuje postavení a význam vzdělávací oblasti v základním vzdělávání. Na charakteristiku dále navazují cíle vzdělávací oblasti, zde je uvedeno, jak je žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden k dosažení klíčových kompetencí. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Očekávané výstupy jsou zaměřené prakticky a slouží k využití osvojeného učiva v praktických situacích a v běžném životě. Na nižší úrovni jsou upravené ve formě minimální doporučené úrovně.<sup>76</sup>

Z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti a čtenářských kompetencí by měla být největší pozornost přikládána vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. V rámci této oblasti je vzdělávací obor Český jazyk a literatura, který vymezuje obsah a cíle výuky mateřského jazyka. Cílové zaměření vzdělávací oblasti vede žáka k :

– *“pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství*

73 Srov. Švrčková, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*; Univerzita Karlova: Praha, 2011 s. 24.

74 Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. [online]. Praha : MŠMT, 2017 s.10. [cit. 2018-03-16]. Dostupné z WWW. <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>.

75 Srov. Tamtéž.

76 Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. [online]. Praha : MŠMT, 2017 s.14. [cit. 2018-03-16]. Dostupné z WWW. <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>.

- *pochození jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti*
- *vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů*
- *zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace*
- *samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření*
- *získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama*
- *individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků*
- *k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání”<sup>77</sup>*

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek – jazyková výchova, komunikační a slohová výchova a literární výchova. Podle Švrčkové by měl mít vzdělávací obor Jazyk a jazyková komunikace komplexní charakter – tyto složky by se měly vzájemně prolínat a měl by být rozvíjen pozitivní vztah k českému jazyku, pomocí kterého dochází k získávání informací z různých zdrojů.<sup>78</sup>

V rámci očekávaných výstupů žáka na konci jednotlivých období je poukazováno na práci s textem například na konci 1. období : *“plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti”<sup>79</sup>* a na konci 2. období : *“čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu*

<sup>77</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání.* [online]. Praha : MŠMT, 2017 s.17. [cit. 2018-03-16]. Dostupné z WWW. <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>.

<sup>78</sup> Srov. Švrčková, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*; Univerzita Karlova: Praha, 2011 s. 25.

<sup>79</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání.* [online]. Praha : MŠMT, 2017 s.18. [cit. 2018-03-16]. Dostupné z WWW. <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>.

*i nahlas, rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu, podstatné informace zaznamenává, posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení, reprodukuje obsah sdělení a pamatuje si podstatná fakta, vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je, rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů.*“<sup>80</sup>

Švrčková upozorňuje na to, že termín čtenářská gramotnost se v RVP ZV neobjevuje a ani zde není konkrétnější vymezení a specifika požadavků kladených na výuku. O rozvoji čtenářské gramotnosti se mluví spíše v souvislosti s měřením mezinárodními organizacemi jako je například PIRLS nebo PISA.<sup>81</sup>

Rozvoj čtenářské gramotnosti výrazně klade důraz na funkční čtení. Jde tedy o rozvoj čtení a psaní, které v souhrnu s dalšími složkami – poslech, vyjadřování, rozvoj myšlení a dovedností, které umožní žákovi při práci s textem rozvíjet čtenářské strategie, využití získaných informací v praktických situacích a také utváření kladného vztahu žáka ke čtení. Švrčková ve své publikaci poukazuje na to, že očekávané výstupy formulují učení pouze v oblastech dovedností a vědomostí žáka, není zde však specifikováno, pomocí jakých prostředků má učitel dosáhnout těchto výsledků a ani to, jak žák získané poznatky využije v praktickém životě. Výběr způsobu práce zůstává pouze v kompetencích učitele. Švrčková se dále přiklání k názoru Spilkové, že ujišťování o porozumění sdělovaného obsahu je provozováno nesystematicky, stejně tak poukazují na neznalost čtenářských strategií samotnými učiteli. Problematiku rozvoje čtenářské gramotnosti a její podporu si společnost uvědomuje zejména ve spojení s mezinárodním srovnáváním, kterých se Česká republika účastní.<sup>82 83</sup>

---

80 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. [online]. Praha : MŠMT, 2017 s.18. [cit. 2018-03-16]. Dostupné z WWW. <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>.

81 Srov. Švrčková, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*; Univerzita Karlova: Praha, 2011 s. 26.

82 Srov. Švrčková, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*; Univerzita Karlova: Praha, 2011 s. 26.

83 Srov. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005 s. 162 – 164.



## 3.4 Výuka čtení s porozuměním na základní škole

### 3.4.1 Čtenářské strategie a techniky čtení

Čtenářská gramotnost je obsahem a cílem edukačního procesu, nástrojem ke splnění tohoto cíle je práce s textem. Jde o *“výukovou metodu, která je založena na zpracování textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, popřípadě fixaci.”*<sup>84</sup> Maňák upozorňuje, že práce s textem představuje nejen zapamatování prezentovaných informací, ale také zdokonalování dovedností žáků využívat textové informace při řešení úloh a problémů. Práce s textem je chápána jako práce s textovými materiály, kdy se jedná o činnost učitele, který v rámci interakce s žáky dosáhne cíle například naučit žáky číst s porozuměním nebo vyhledávat informace. Podle Mareše vycházejí čtenářské strategie a čtenářské dovednosti ze stylu učení textu, což jsou postupy při učení, které jsou typické svým zaměřením, strukturou, motivací, posloupností a flexibilitou. Styly učení mají charakter metastrategie *“strategie řídicí průběh jiných strategií”*<sup>85</sup>, je to souhrn učební strategie, učební taktiky a učební operace. Metastrategie tyto strategie sleduje, vyhodnocuje, orientuje a usměrňuje s ohledem na podmínky a průběh učení. Dále poukazuje na to, že člověk si své styly učení neuvědomuje, neanalyzuje je a ani nezlepšuje, vnímá je jako samozřejmé a běžné.<sup>86</sup>

Maňák zdůrazňuje, že při práci s textem je nejdůležitější porozumění textu. Porozumění je tedy *“založeno na dovednostech žáka dešifrovat text, tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztah mezi nimi.”*<sup>87</sup> Porozumění je tedy podmíněno žakovou schopností například vyhledat a označit v textu důležité informace a hlavní myšlenky, dále určit vztah mezi těmito informacemi nebo uspořádat důležité informace podle určitého kritéria. Maňák dále poukazuje na kreativitu některých učitelů, kteří mohou pomocí různých technik dosáhnout u svých žáků vysoké úrovně čtenářství.<sup>88</sup>

---

84 ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003 s.64.

85 MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998 s.75.

86 Srov. MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998 s.74 – 75.

87 Tamtéž.

88 Srov. ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003 s. 67.

### 3.4.2 Vybrané klasifikace čtenářských strategií

Čtenářské dovednosti klasifikuje například výzkum PIRLS na sedm čtenářských dovedností : určit hlavní myšlenku, vysvětlit porozumění přečteného, porovnání přečteného s vlastní zkušeností a s přečtenými texty, předvídání v textu, zobecnění přečteného a popsání přečteného textu.<sup>89</sup>

Jiné kritérium klasifikace čtenářských strategií popisují autoři Kahn a Fry – rozlišují čtení kurzorické, statarické a selektivní. Každý druh čtení vyžaduje jiné strategie a liší se pečlivostí čtení textového materiálu. Kurzorické neboli kontrolní čtení je zběžné čtení, při kterém čtenář pročítá text rychlým tempem. Při selektivním čtení se čtenář zaměřuje na vyhledávání konkrétních informací vztahujících se k určitému kritériu. V rámci selektivního čtení můžeme zařadit scanning, kde je hlavním smyslem najít v textu konkrétní údaje. Statarické čtení se zaměřuje na důkladné čtení a studium textu.

Maňák a Švec rozlišují povrchový a hloubkový přístup. V povrchovém přístupu jde o učení se nazpaměť bez osobního přístupu k textu. Žákova motivace zde není příliš dostatečná a porozumění textu je malé nebo žádné. To souvisí s problémy žáka odlišit podstatné informace od nepodstatných. Naopak v hloubkovém přístupu je důležité smysluplné učení, hledání vzájemných vztahů mezi informacemi. Žák má z učení radost, touží se dozvědět nové informace a porozumět textu.<sup>90</sup>

Podle Jonáka pokročilí čtenáři používají strategie<sup>91</sup> :

- strategie spojitostí – čtenář si v hlavě vytváří spojení mezi známými informacemi a novými informacemi, které objeví v textu
- strategie tázání – čtenář si klade sám sobě otázky k textu, popřípadě autorovi
- strategie vysuzování – čtenář vysuzuje v průběhu čtení a po něm
- strategie zjišťování významu informace – čtenář zjišťuje, které informace jsou důležité

---

89 Srov. KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005 s.68.

90 ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003 s.33-34.

91 JONÁK, Zdeněk. Úloha emocí při recepci literárního díla. *Metodický portál* [online]. [cit. 2018-03-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1131/ULOHA->

- strategie syntetizování – čtenář propojuje informace z textu se získanými zkušenostmi z různých textů z minulosti
- strategie korekce – upravují omyly ve vlastním porozumění
- strategie monitoringu – čtenář v průběhu čtení postupně zjišťuje dosavadní porozumění textu

Naopak Barry se ke klasifikaci čtenářských dovedností ve své práci staví podrobně, popisuje jednotlivé čtenářské strategie, techniky a dále odkazuje na doporučenou literaturu. Popisuje například psaní poznámek k textu, aktivity se slovní zásobou nebo řešení problému prostřednictvím čtení.<sup>92</sup>

---

92 BARRY, A. L. Reading strategies teachers say they use. *Journal of adolescent and adult literacy*, 2002, roč. 46, č. 2, s. 132–141.

### 3.4.3 Vybrané vyučovací metody rozvíjení čtenářské gramotnosti

Procházková zdůrazňuje, že žáci s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti se v dospělosti setkávají s problémy spojenými s uplatněním na trhu práce a s dalším zapojením do společnosti.<sup>93</sup>

Zachová upozorňuje na to, že učitelé reagují na klesající úroveň čtenářství a čtenářské gramotnosti vytvářením nejrůznějších metod a aktivit, kterými podporují zavádění nových způsobů do výuky.<sup>94</sup>

Nejvíce námětu a tipů na rozvoj čtenářské gramotnosti můžeme nalézt na Metodickém portálu, nebo v současnosti s rozšířením interaktivních tabulí například digitální materiály pro výuku.

#### 3.4.3.1 Diferencovaná výuka

Janiš poukazuje na význam diferencované výuky jako na jedno z řešení při hledání zlepšení efektivity výuky. Diferenciací se rozumí rozdělení žáků do jednotlivých forem vyučování s rozdílným cílem vyučování a učení. Kritériem může být rozřídění podle schopností, výkonnosti nebo zájmů.<sup>95</sup>

Kalhous a Obst přiřazují diferencovanou výuku do skupinových forem výuky z důvodu rozčlenění kolektivu na každého žáka a následného spojení do sourodých skupin.<sup>96</sup>

Diferencovanou výuku můžeme dělit na vnitřní a vnější. U vnitřní diferenciaci se žáci rozdělí do skupin podle společných individuálních schopností a zájmů. Dochází zde k částečné úpravě výuky, přesto však základní znaky výuky zůstávají zachovány. Tato forma diferencované výuky se podobá skupinové formě výuky, na kterou odkazují Kalhous a Obst. Lze zde uplatnit formy výuky jako například práci ve skupinách, pomoc prospěchově problémovým žákům ve třídě, diferencování domácích úkolů nebo výběr volitelných předmětů. Naopak vnější diferenciaci se zaměřuje na velké skupiny žáků rozdílné úrovně, kde

---

93 PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?. In: Metodický portál RVP [online]. 18.1.2006 [cit. 2018-03-22]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/CO-JE-CTENARSKAGRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>

94 Srov. ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013 s. 63.

95 Srov. JANIŠ, Kamil a Irena LOUDOVÁ. *Obecná didaktika: (vybraná témata)*. Ústí nad Orlicí: Ofis, 2016 s.60.

96 OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002 s.302.

jsou jednotlivé skupiny chápány jako samostatné třídy. Diferencovaný přístup lze uplatnit jak při hromadné výuce, tak i při skupinové práci.<sup>97</sup>

### 3.4.3.2 Skupinová a kooperativní výuka

Obst a Maňák ve své práci poukazují na charakteristické rysy skupinové výuky. Řadí mezi ně například spolupráci žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému, rozdělení práce žáků při řešení úlohy nebo problémů, sdílení názorů, prožitků, vzájemnou pomoc členů skupin a odpovědnost žáků za výsledky společné práce. V současnosti se vedle pojmu skupinová výuka objevuje kooperativní výuka, kterou definují jako : „*komplexní výukovou metodu, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem.*“<sup>98</sup>

Za klady skupinové práce považuje Kasíková například zvýšenou aktivitu žáků při učení, do práce se zapojuje více žáků, vyjadřování je přirozenější, žáci přebírají odpovědnost za svoje učení a svoje názory, mají větší zájem o úkoly a do určité míry si mohou volit tempo vlastní práce. Žáci se učí komunikativním dovednostem a organizovat si práci. Na druhou stranu však chápe jako úskalí skupinové práce to, že žáci ve skupině nepracují rovnoměrně a některé klady chápe zároveň i jako záporné – například žáci si nedovedou organizovat práci, odbíhají od zadaného úkolu, nebo se neprobere příliš učiva. Pro učitele může být tento způsob práce náročný na přípravu.<sup>99</sup>

Kasíková však především upozorňuje, že kooperativní výuka není totéž co skupinová práce. Zdůrazňuje, že rozdělení žáků do skupin, ještě nemusí znamenat to, že žáci ve skupinách spolupracují. Aby skupina žáků pracovala efektivně, musí mít tyto znaky :

- členové skupiny vzájemně konfrontují svůj názor na zadanou otázku nebo úkol
- členové skupiny se zajímají o názory všech členů skupiny jsou k nim citliví a vnímaví
- vzájemná interakce členů pomáhá k vývoji skupinového vědění a porozumění<sup>100</sup>

97 Srov. JANIŠ, Kamil a Irena LOUDOVÁ. *Obecná didaktika: (vybraná témata)*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2016 s.60.

98 MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody: (vybraná témata)*. Brno: Paido, 2003 s. 138.

99 Srov. KASÍKOVÁ, Hana a Vlastimil ŠVEC. *Kooperativní učení, kooperativní škola: (vybraná témata)*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010 s.19.

100 Srov. KASÍKOVÁ, Hana a Vlastimil ŠVEC. *Kooperativní učení, kooperativní škola: (vybraná témata)*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010 s. 21 - 24.

Kasíková definuje kooperativní uspořádání výuky jako : „*Kooperativní uspořádání v úkolové situaci je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základní pojmy kooperativní výuky jsou tedy sdílené, spolupráce, podpora.*“<sup>101</sup>

### 3.4.3.3 Diskusní metody

Kotrba a Lacina ve své práci poukazují na důležitost vzájemné komunikace mezi členy skupiny, kteří se účastní diskusí, obhajují své názory, ale také chápou motivace a myšlenky druhých lidí. Diskusní metody slouží k nácviku právě již zmíněných komunikačních dovedností. Podle Maňáka je diskuse „*takový forma komunikace učitele a žáka, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.*“<sup>102</sup>

Diskusi lze použít k výkladu nového učiva, k procvičování, opakování a upevňování učiva. Před samotným výkladem může sloužit jako motivace a při samotném výkladu zvyšuje jejich pozornost. Maňák zdůrazňuje, že dobrá diskuse se vyznačuje jasným zaměřením na cíl bez nevztahujících se nápadů. Úspěch diskuse je také výrazně ovlivňován řízením – již u zahájení diskuse je důležité, aby každý účastník porozuměl tématu diskuse a pochopil její cíl. Obtíže v diskusi mohou nastat při citlivém tématu, nebo pokud se účastníci neznají. Při řízení diskuse je však důležité, aby vedoucí diskuse neměl výrazně dominantní postavení a přenechal projevy ostatních útočnicků diskuse. Dalším úkolem vedoucího je podněcovat ostatní účastníky k diskusi a hlídat vymezený čas. Zásadní pro diskusi je vytvořit příjemnou atmosféru, ve které všichni účastníci projeví své názory a postoje. Efektivita diskuse se zvyšuje, zvládnou-li žáci techniku diskuse a získají s ní určité zkušenosti. Zkvalitnění diskuse pomáhá praxe a kritická sebereflexe například otázkami zda diskuse dosáhla cíle, co se nepodařilo zvládnout, udržení tématu nebo účast na diskusi apod.<sup>103 104</sup>

---

101 KASÍKOVÁ, Hana a Vlastimil ŠVEC. *Kooperativní učení, kooperativní škola: (vybraná témata)*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010 s. 27.

102 MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody: (vybraná témata)*. Brno: Paido, 2003 s. 108.

103 Srov. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno, 2011 s.122.

104 Srov. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody: (vybraná témata)*. Brno: Paido, 2003 s. 109 – 110.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Výzkum

### 4.1 Vymezení cílů výzkumného šetření

Ve výzkumné části jsem se zaměřila na rozvoj čtenářské gramotnosti formou projektu na prvním stupni. Výzkumný problém byl zkoumán na základě přímého pozorování a výsledků práce obou tříd, kde byl realizován.

Cílem mého výzkumu bylo poukázat na možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti a jejich následné využití v projektovém vyučování. Přičemž jsem v empirické části své projektové práce dále srovnávala využití netradičních vyučovacích metod s klasickými metodami práce v současné škole.

### 4.2 Výzkumné otázky

Ve výzkumné části byly stanoveny následující výzkumné otázky :

1. Jaké jsou možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti?
2. Jaké aktivity byly pro žáky atraktivní?
3. Jaké rozdíly byly v pozorování ve třídě A a ve třídě B ?

### 4.3 Stanovené předpoklady

Pro následující výzkum byly stanoveny následující předpoklady :

P1 : Diferencované vyučování má vliv na efektivitu aktivit.

P2 : Různorodost zvolených aktivit má vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti.

P3 : Použití netradičních metod má vliv na na motivaci žáků při práci s různými texty a zdroji informací.

#### **4.4 Charakteristika pozorovaných tříd**

Ke zkoumání rozvoje čtenářské gramotnosti v rámci projektu byly zvoleny dvě třetí třídy základní školy v Brně. Třidu A navštěvuje 29 žáků a třídu B 27 žáků. Ve třídách je přirozené pracovní klima, žáci jsou schopni spolupracovat ve skupinách a sdílet svoje názory. Žáci mají zkušenosti také s některými metodami, které byly v projektovém vyučování použity – kooperativní výuka, didaktické hry nebo diskusní metody.

Z pozorování tříd je patrné, že u žáku je budován vztah ke knize, jak formou prezentace přečtené knihy, tak zaznamenávání čtenářských pokroků. V relaxačních chvílích si žáci sami čtou vlastní zvolenou knihu, tato činnost je zcela dobrovolná a děti si knihy čtou s očividnou samozřejmostí.



## 5 Obecná charakteristika projektu

<b>Název :</b>	Cestujeme časem
<b>Doporučený ročník :</b>	3. a 4. ročník základní školy
<b>Časový rámec :</b>	5 dní – 4 vyučovací hodiny
<b>Vzdělávací oblasti :</b>	Český jazyk a literatura Člověk a společnost Umění a kultura
<b>Typ projektu :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podle navrhovatele – uměle připravené</li> <li>• podle místa – školní</li> <li>• účel projektu – směřující k získání dovedností</li> <li>• informační zdroj projektu – vázaný</li> <li>• délka projektu – krátkodobý</li> <li>• prostředí projektu – školní</li> <li>• podle počet zúčastněných na projektu – individuální a společné</li> <li>• způsob organizace projektu - jednopředmětové</li> </ul>
<b>Výstup :</b>	plakát, výzkumný deník
<b>Předpokládané činnosti :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vyhledávání a třídění informací</li> <li>• vedení a zapisování do výzkumného deníku</li> <li>• zpracování informací do zvoleného výstupu projektu</li> <li>• vytvoření plakátu</li> <li>• prezentace projektu</li> <li>• vyplnění ověřovacích listů</li> <li>• hodnocení práce a projektu</li> <li>• sebehodnocení</li> </ul>
<b>Organizace :</b>	práce v kooperujících skupinách, individuální práce
<b>Výukové metody :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• metody slovní – vysvětlování, práce s textem, přednáška</li> <li>• metody dovednostně praktické – produkční metody</li> <li>• aktivitující metody – diskuse, řešení problémů, didaktické</li> </ul>

	<p>hry</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skupinová a kooperativní výuka</li> <li>• diferencovaná výuka</li> <li>• výuka dramatem</li> </ul>
<b>Pomůcky :</b>	výzkumný deník, lano, encyklopedie, arch papíru, psací potřeby, fixy, nůžky, lepidlo, texty z knihy Cesty dětí do staletí, pracovní listy,
<b>Očekávané výstupy :</b>	<p>Žák :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti</li> <li>• vyjadřuje své pocity z přečteného textu</li> <li>• pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností</li> <li>• kontroluje vlastní písemný projev</li> <li>• píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení</li> <li>• respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru</li> <li>• porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti</li> <li>• užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves</li> </ul>
<b>Scénář projektu :</b>	<p>Projekt je připraven dle obsahu knihy Cesty dětí do staletí aneb Jak Běla a Kuba poznávali naši historii. Některé kapitoly nebyly zařazeny do plánu práce.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Návštěva Anthroposu – úvod projektu, seznámení s knihou</li> <li>• Cesta do pravěku</li> <li>• Cesta do raného středověku</li> <li>• Cesta do doby Karla IV.</li> <li>• Dopis od císaře Rudolfa II.</li> <li>• Prezentace práce skupin, uzavření projektu</li> </ul>
<b>Hodnocení projektu :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Průběžné hodnocení učitelem během jednotlivých projektových dní</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Závěrečné zhodnocení dosažení cílů projektu učitelem i žáky</li> <li>• Vlastní sebehodnocení žáků během jednotlivých projektových dní a na závěr projektu</li> </ul>
<b>Cíle projektu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vzbudit u žáků zájem o dané téma</li> <li>• Rozvíjet schopnost skupinové kooperace i samostatné práce</li> <li>• Rozvíjet schopnost stanovení si osobních cílů</li> <li>• Rozvíjet schopnost porozumět čtenému textu</li> <li>• Rozvíjet schopnost diskutovat nad získanými informacemi</li> <li>• Rozvíjet schopnost vyhledávat a zpracovat získané informace</li> <li>• Pracuje s různými informačními zdroji</li> <li>• Aktivně pracuje na výsledném výstupu projektu</li> <li>• Schopnost stanovit si skupinové cíle a zhodnotit jejich dosažení</li> </ul>

## **6 Plán projektu**

### **6.1 První projektový den**

První projektový den je založen na rozvržení jednotlivých aktivit učitelem a motivaci žáků na celý projektový týden. Zároveň je zde pozorována schopnost žáků individuálně zpracovávat a vyhledávat informace.

#### **6.1.1 Popis aktivit : Třída A**

**Cíl :** vzbudit u žáků zájem o dané téma, rozvíjet schopnost vyhledávat a zpracovávat informace

**Pomůcky :** výzkumný deník, dopis od Běly a Kuby, kniha Cesty dětí do staletí

V rámci prvního projektového dne jsou žáci učitelem uvedeni do děje celého projektového týdne. Učitel žákům představí knihu Cesty dětí do staletí aneb Jak Běla a Kuba poznávali naši historii a předá každému z dětí dopis od Běly a Kuby, jak objevili stroj času pomocí kterého cestují do minulosti. Žáci obdrží od učitele výzkumný deník, se kterým budou pracovat během celého projektového týdne. Dopis je následně použit jako motivující prostředek před návštěvou pravěké výstavy. Běla a Kuba žádají žáky, aby se s nimi vydali na dobrodružnou cestu a vytvořili pravěký symbol, pomocí kterého se dostanou do minulosti. Následně na to učitel žákům zadá napsat otázku do výzkumného deníku týkající se pravěku, na kterou by chtěli znát odpověď. Tyto aktivity předchází samotné návštěvě výstavy o pravěku. Na výstavě se žáci seznamují s životem v pravěku, vyhledávají odpovědi na své otázky a zapisují další informace, které je zaujaly.

#### **6.1.2 Popis aktivit : Třída B**

Ve třídě B se návštěva výstavy v Anthroposu neuskutečnila. Žáci budou učitelem motivováni na dané téma až druhý projektový den.

### 6.1.3 Výsledky pozorování projektového dne

Během prvního projektového dne ve třídě A bylo dosaženo zvoleného cíle vzbudit u žáků zájem o dané téma a motivovat je na další projektové dny. Žáci velmi pozitivně reagovali na předem připravený dopis a výzkumný deník, které obdrželi od Běly a Kuby prostřednictvím učitele. Většinu žákům nedělalo obtíže zapsat si do výzkumného deníku otázku o pravěku, na kterou by chtěli znát odpověď, protože s tímto tématem měli již určitou osobní zkušenost prostřednictvím knih, nebo zhlédnutých filmů. Pouze pár žáků si výzkumnou otázku zapsalo až následně po příchodu na pravěkou výstavu, kde se nechali inspirovat vystavenými exponáty. Návštěva výstavy probíhala v pavilonu Anthropos v Brně, kde měli žáci možnost seznámit se prostřednictvím stálé expozice s prostředím pravěkým lovců a sběračů. V rámci výstavy žáci mohli zhlédnout video o pravěku a podle věrohodných konstrukcí prozkoumat, jak vypadalo jejich obydlí, zbraně, nebo oblečení. Žáci značnou pozornost věnovali modelu mamuta v životní velikosti. Podle mého předpokladu na výstavě každého z žáků zaujali různé informace, kterým se dále věnovali a zapisovali do výzkumného deníku. Bez jakéhokoliv zásahu žáci dále pokračovali i v následném zápisu otázek, na které se dále dotazovali průvodce. Často se zajímali o život pravěkých lidí, například o oblečení, hračky, malby či zbraně. Do výzkumných deníků si k otázkám malovali obrázky exponátů výstavy, které je zaujaly například mamuta, postavu pravěkého člověka, lov, zbraně, kosti, nebo lebky pravěkých zvířat. Aktivita všech žáků byla na vysoké úrovni a nebylo potřeba nikoho výrazně usměrňovat. Žáci následně velmi kladně hodnotili návštěvu výstavy a ve společném setkání v kruhu si předávali získané informace a četli výzkumné otázky. Na tuto výstavu bude navazovat druhý projektový den, kdy žáci budou téma pravěku dále rozvíjet.

## 6.2 Druhý projektový den

Druhý projektový den navazuje u třídy A na první projektový den, kdy se žáci účastnili výstavy o pravěku a byli seznámeni s tématem projektu. Následně se žáci poprvé setkají se stanovováním osobních cílů a budou rozděleni do skupin, ve kterých budou pracovat celý projektový týden. Během aktivit získají a následně ověří další informace o pravěku, které potom zpracují na plakát.

Třída B je nyní učitelem motivována na následné téma projektu. Žáci budou pracovat samostatně popřípadě frontálně s učitelem. Během aktivit vyhledávají a zpracovávají informace o pravěku.

### 6.2.1 Plán aktivit : Třída A

Název aktivity	Časový plán	Hlavní cíl aktivity	Organizace, metody	Pomůcky
<b>Cesta do pravěku</b>	15 minut	motivace	kolektivní práce v kruhu	lano, pravěký symbol
<b>Výzkumné otázky</b>	15 minut	motivace diskutovat nad získanými informacemi stanovení osobních cílů žáků	diskuze kolektivní sdílení v kruhu	výzkumný deník
<b>Rozdělení skupin</b>	10 minut	rozdělení na skupinky, opakování získaných znalostí o slovních druzích	didaktická hra	kartičky se slovními druhy
<b>Život v pravěku</b>	100 minut	získání informací o životě v pravěku	skupinová práce dialog ve skupinách	učební text
<b>Pravěký test</b>	60 minut	ověření získaných znalostí z textu a společného kooperativního učení	skupinová práce	pracovní list

<b>Galerie</b>	15 minut	sebehodnocení žáků ve skupině	skupinová práce	arch papíru
----------------	----------	----------------------------------	-----------------	-------------

### 6.2.2 Popis aktivit : Třída A

#### Cesta do pravěku

**Cíl :** prohloubení motivace žáků na téma pravěk a jejich opětovné uvedení do příběhu

**Pomůcky :** lano, prezentace obrázků z doby pravěku, zalaminované obrázky z doby pravěku

- Učitel žáky opět uvede do doby pravěké, ve které se ocitli předchozí den. Pomocí prezentace obrázků z doby pravěku se žáci snaží dobu pravěkou co nejkonkrétněji popsat.
- Společně si s žáky připomene znění dopisu od Běly a Kuby. Nejdříve se každý žák snaží vymyslet řešení zadaného úkolu – symbol doby pravěké. Potom sdílí svoje nápady s ostatními žáky v kruhu. Společně se zkusí dohodnout na řešení úkolu a zhodnotit jejich strategii řešení.
- Učitel společně s žáky umístí vybraný symbol na lano, které představuje časovou osu.

#### Výzkumné otázky

**Cíl :** žáci umí diskutovat a obhájit svůj názor

**Pomůcky :** výzkumný deník

- Na začátku aktivity žáci vyberou ze svého výzkumného deníku informaci, kterou se dozvěděli na výstavě předchozí den a pokládají ji za stěžejní. Následně ji společně prodiskutují se spolužáky a učitelem v kruhu a zapíší na arch papíru.
- Na konci aktivity si každý žák zapíše svůj osobní cíl, kterého chce za dnešní projektový den dosáhnout. Učitel může žáky nasměrovat ve stanovování konkrétních cílů.

## **Rozdělení skupin**

**Cíl :** rozdělení na skupiny, opakování získaných znalostí o slovních druzích

**Pomůcky :** karty s různými sedmi slovními druhy ( podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky, slovesa, příslovce, předložky)

- Učitel rozloží po třídě kartičky s konkrétním slovním druhem podle schopností každého žáka tak, aby sedmi člené skupiny žáků byly rovnoměrně rozděleny. Každá kartička obsahuje slovo se jménem žáka.
- Žáci mají za úkol najít svoji kartičku a najít ostatní členy skupiny. Učitel jim však neprozradí, podle jaké kategorie se mají ve skupině shromažďovat, žáci na to musí přijít sami.
- Účastníci na kruhu představí svou skupinu slovních druhů ostatním spolužákům.
- Na závěr aktivity učitel žákům zdůrazní důležitost jejich skupiny během celého projektového dne.

## **Život v pravěku**

**Cíl :** získání informací o životě v pravěku

**Pomůcky :** krátké texty z knihy Cesty dětí do staletí aneb jak Běla s Kubou poznávali naši historii ( Věstonická venuše, Pravěké nástroje, Pravěké obydlí a jídlo, Lov mamutů, Pravěká mapa, Pravěké umění ), samotvrdnoucí hmota pro každou skupinu.

- Učitel rozdělí rovnoměrně každé skupině jednotlivé texty o Pravěku. Úkolem žáků je, aby si je přečetli, nastudovali a každý vytvořil k tématu malý symbol ze samotvrdnoucí hmoty.
- Po uplynutí vymezeného času na studium, vytvoří učitel skupiny pro kooperativní učení. Ve skupinách bude jeden zástupce konkrétního tématu, který si jej nastudoval.
- Učitel následně vyzve členy kooperativních skupin, aby si navzájem vysvětlili to, co ve skupinách nastudovali.
- Na závěr učitel spojí celou třídu, společně zopakují látku a zodpoví otázky, aby všichni žáci látku porozuměli.



## **Pravěký test**

**Cíl :** ověření získaných znalostí z textu a ze společného kooperativního učení

**Pomůcky :** pracovní list s otázkami

- Žáci stále spolupracují v ustálených skupinách ze začátku projektového dne.
- Učitel žákům rozdá pracovní list s několika otázkami na prostudovaná témata z předešlé aktivity. Pracovní list má více druhů obtížnosti podle individuálních možností žáků.
- Každý žák nejprve odpoví na otázky samostatně. Následně si v rámci skupinky zkontrolují svoji práci s ostatními členy, odpovídají za práci každého člena.

## **Galerie**

**Cíl :** sebehodnocení žáků ve skupině

**Pomůcky :** arch papíru, lano

- Na úvod aktivity budou členové skupinky mezi sebou hovořit o tom, co si z dnešního projektového dne odnášejí. Diskutovat mohou, jak o osobním zisku, tak o získaných vědomostech. Potom učitel žáky požádá, aby získané poznatky napsaly na arch papíru, kde nadepíší “Pravěk – co si odnášíme”.
- Učitel tyto archy papíru rozvěsí po třídě a požádá všechny žáky, aby si přečetli, co napsaly ostatní skupinky a podepsali se pod položky, které si i oni z dnešního dne odnášejí a které neuvedli na svém seznamu.
- Na závěr aktivity učitel shrne položky jednotlivých skupin a zmíní některé nově získané poznatky a dovednosti, které jsou neobvyklé a neočekávané.
- K uzavření prvního projektového dne učitel vyzve žáky k překročení lana, které je vrátí zpět do současnosti.

### 6.2.3 Plán aktivit : Třída B

Název aktivity	Časový plán	Hlavní cíl aktivity	Organizace, metody	Pomůcky
<b>Cesta do pravěku</b>	30 minut	motivace	společná diskuze v kruhu	arch papíru
<b>Život v pravěku</b>	60 minut	získání informací o životě v pravěku	samostatná práce	učební text
<b>Pravěký test</b>	60 minut	ověření získaných znalostí z textu a společného kooperativního učení	skupinová práce	pracovní list
<b>Pravěký plakát</b>	15 minut	sebehodnocení žáků ve skupině	skupinová práce	arch papíru

#### **Cesta do pravěku**

**Cíl :** motivace žáků k tématu pravěk

**Pomůcky :** obrázky s tématem pravěk

- Učitel uvede do tématu pomocí stroje času, který žáky přesunul do minulosti. Ukazuje žákům obrázky s tématem pravěk a žáci se snaží uhádnout, ve které době se společně ocitli.
- Žáci společně vymýšlí myšlenky, které je napadnou k tématu pravěk a zapisují je na arch papíru.

#### **Život v pravěku**

**Cíl :** získání informací o životě v pravěku

**Pomůcky :** texty z knihy Cesty dětí do staletí aneb jak Běla s Kubou poznávali naši historii ( Věstonická venuše, Pravěké nástroje, Pravěké obydlí a jídlo, Lov mamutů, Pravěká mapa, Pravěké umění, Pravěké ozdoby)

- Učitel po třídě rozmístí stanoviště s texty k jednotlivým tématům. Tyto texty si děti postupně samostatně čtou a malují si obrázky k jednotlivým tématům.

### **Pravěký test**

**Cíl :** ověření získaných znalostí z textu

**Pomůcky :** pracovní list s otázkami

- Učitel žákům rozdá pracovní list s několika otázkami na prostudovaná témata z předešlé aktivity. Pracovní list má stejné zadání pro každého žáka.
- Každý žák odpoví na otázky samostatně a poté je odevzdá učiteli.

### **Pravěký plakát**

**Cíl :** sebehodnocení žáků

**Pomůcky :** arch papíru

- Žáci společně na kruhu na arch papíru dopisují další informace a jejich schopnost orientovat se v zadaném textu.
- Na závěr aktivity učitel shrne nápady a názory zapsané na archu a zmíní některé nové poznatky, které žáci získali.

#### **6.2.4 Výsledky pozorování projektového dne : Třída A**

Na začátku druhého projektového dne byl ve třídě A patrný zážitek z výstavy předešlý den. Nebylo nutné žáky opět výrazně motivovat na zadané téma, po opětovném přečtení dopisu od Běly a Kuby žáci vymýšleli pravěký symbol, za který si zvolili kost. S návrhem všichni žáci souhlasili a společně si symbol vyrobili z papíru. Žáky velmi zaujalo lano, na které pravěký symbol umístili a také role samotného lana, představující časovou osu a cestování do minulosti.

V další aktivitě si žáci poprvé stanoví osobní cíl druhého projektového dne. Podle mého názoru je zde dobré žáky nasměrovat, především v případě, když se se individuálním stanovením cíle ještě nesešli. Žáci ve třídě A byli v minulosti spíše seznámeni s cílem vyučovací hodiny prostřednictvím učitele a uměli zhodnotit, zda zadaného cíle dosáhli či nikoliv. S ohledem na tuto skutečnost jsem žákům připravila list, kde již měli cíle předepsané, ale vlastní volbou si mohli určitý cíl zvolit, popřípadě zvolit více cílů. Pokud však chtěli, měli možnost si zapsat jiný cíl své práce, to však nikdo z žáků tento projektový den neučinil. Žáci

měli zvolit, na co by se chtěli zaměřit v rámci skupinové práce a jakým způsobem by se chtěli do skupinové práce zapojit. Tito žáci měli již zkušenost z předešlé výuky v rámci kooperativní skupinové práce, proto již věděli, co jednotlivé role mají za povinnosti. Většina žáků vybrala za svůj cíl dovednost pracovat ve skupině, naopak co se týká role ve skupině, tam již jejich volba byla velmi různorodá a odrážela jejich sociální postavení ve třídě. Povahově výraznější žáci si volili roli mluvčího či vedoucího skupiny, avšak méně výrazné a tišší děti si často vybrali roli zapisovatele, nebo pomůckáře. Také jsem si všimla, že žáci si často sami volili roli, se kterou měli již nějakou zkušenost a v rámci jiných skupinových prací ji zastávali. Následně byli žáci rozděleni do diferencovaných skupin podle svých schopností a vědomostí. Pokládala jsem za důležité, aby byly skupiny na stejné úrovni, proto se mi osvědčilo, že každá kartička se slovním druhem měla jméno konkrétního žáka. Tato aktivita se mi osvědčila především z důvodu, že jsem třídu A znala a věděla o individuálních schopnostech a dovednostech jednotlivých žáků.

Při aktivitě, kdy žáci získávali informace z krátkých textů o pravěku a následně je interpretovali celé skupině byly texty opět diferencovaně rozděleny žákům podle jejich individuálních schopností a dovedností. Během aktivity byli žáci schopni si bez problémů přečíst svůj text a zvýraznit si důležité informace. Při interpretování informací většina žáků pozorně poslouchala svého člena skupiny, objevovali se však i žáci, kteří nedávali pozor a to se odrazilo na jejich práci v následující aktivitě.

Pravěký test, který sloužil na ověření získaných vědomostí a dovedností měl více druhů obtížnosti, což se mi velmi osvědčilo. Například žáci, kteří čtou pomaleji a potřebují více času na zapsání odpovědi, správné odpovědi pouze zaškrtovali a v této aktivitě dosáhli výrazného úspěchu. Vliv na tuto skutečnost měla i následná kontrola pracovních listů všech členů skupiny a případné opravení nesprávné odpovědi. U dvou skupin jsem si však všimla, že přestože odpovědi jednotlivých členů byly různorodé, vlivem výrazných členů skupiny byly odpovědi změněny a konečná odpověď nebyla správná. Tuto chybnou odpověď si poté opravili všichni členové skupiny a často chybně, přestože jsem je od začátku vedla k tomu, aby si pracovní list nejen zkontrolovali, ale také v případě rozporu informací ověřili v textu, se kterým pracovali. Jednalo se především o otázky, u kterých žáci museli velmi soustředěně číst jednotlivá slova, protože zde často byla záměna pouze velmi nepatrná. Naopak nejméně problematické byly pro žáky otázky na doplňování, přestože jsem předpokládala přesný opak.

V rámci sebehodnocení žáků jsem se setkala s velmi příznivým ohlasem na proběhlé aktivity. Žáci velmi kladně hodnotili proběhlé aktivity i práci ve skupině. Ve výzkumném deníku následně hodnotili, zda se jim podařilo dosáhnout osobního cíle. Především jsem se setkala s hodnocením cíle formou různě usmívajících se smajlíků s jejichž používáním již žáci byli v minulosti seznámeni. Méně však žáci konkrétně rozepisovali své hodnocení, často se zde objevovala pouze věta typu : „Dařilo se mi dobře.“ Podobné formulace byly zapsány i na plakátu. Na společném setkání v kruhu jsem proto žáky více povzbuzovala ve formulování myšlenek a ptala se konkrétněji na jejich osobní cíle.

### **6.2.5 Výsledky pozorování projektového dne : Třída B**

Třída B neabsolvovala výstavu o pravěku v Anthroposu, proto bylo nejdříve důležité seznámit žáky s tématem, ale také je namotivovat na následující aktivity. Většina žáků dokázala určit pomocí obrázků téma, ale problémovým se pro ně stal úkol, vymyslet myšlenky týkající se pravěku. Více než polovina žáků neměla vědomosti o tomto tématu, což výrazně ovlivnilo tuto aktivitu a byla zde důležitá společná práce.

S prací s textem na stanovištích měli žáci zkušenost a nedělalo jim problémy takto samostatně pracovat. Všimla jsem si, že pro žáky bylo náročné udržet pozornost během celé aktivity a postupně byla znát zvýšená unavitelnost celé třídy. Žáci po celou aktivitu pracovali samostatně a nebylo možné ověřit, zda si všichni přečetli všechny typy textu. Následné ověřování získaných znalostí z textu formou pravěkého testu nebylo diferencováno a test žáci vypracovávali samostatně. Zde pokládám za důležité upozornit na výraznou ztrátu motivace u žáků, kteří potřebovali více času na vyplňování testu. Bylo to především z důvodu dlouhého zadání testu a narušováním pozornosti ze strany již hotových žáků, kteří práci odevzdávali. Více než polovině žáků chybovala alespoň v jedné odpovědi na otázku v testu, přestože si mohli informace vyhledat. Podle mého názoru se zde často objevovaly chyby z nepozornosti a z nedostatečného zpracování informací.

V následném sebehodnocení žáci zdůraznili jejich ztrátu pozornosti při čtení vlivem většího množství textu. Poukazovali také na to, že měli problém zapamatovat si informace z přečteného textu a většina dotazovaných žáků by raději pracovala ve skupině. Naopak informace, které získali, považovali za zajímavé a téma pravěku je zaujalo. Někteří žáci zároveň ocenili možnost namalovat si obrázek a pracovat samostatně.

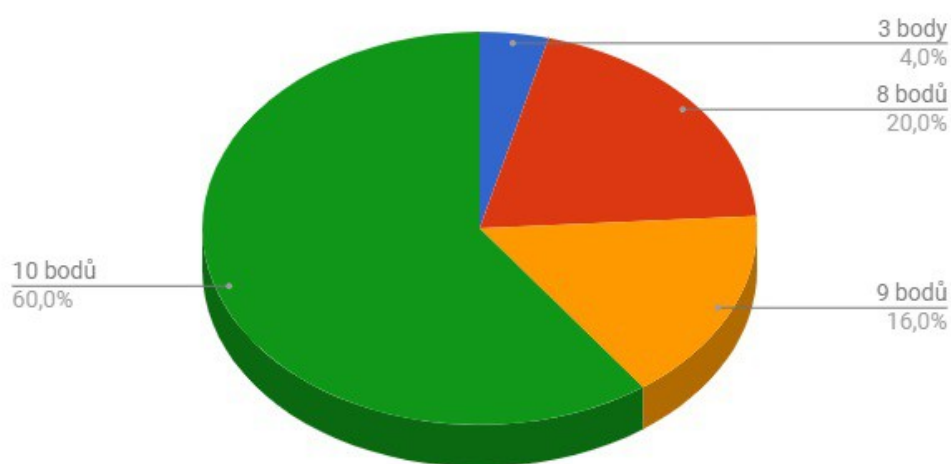
### **6.2.6 Porovnání pozorování druhého projektového dne**

V rámci druhého projektového dne se podařilo vhodně namotivovat obě třídy na téma projektu. U žáků ze třídy B byla však motivace nižší oproti třídě A, která se s tématem pravěku setkala již předešlý den a vstupovala do druhého projektového dne s již získanými zážitky a vědomostmi. Tato skutečnost se odrazila v získaných vědomostech v obou třídách, kdy žákům ze třídy A nedělalo problém zapsat získané informace a pracovat s nimi, naopak žáci ze třídy B neměli získané vědomosti více upevněny. Potvrzení tohoto tvrzení nalezneme i ve vyplnění pravěkého testu, kde většina žáků ze třídy A odpověděla na všechny otázky

správně naopak ve třídě B mělo pouze šest žáků pravěký test bez chyby. Podle mého názoru má na tento rozdíl ve výsledcích obou tříd velký vliv skupinová práce a sdílení získaných informací ve třídě A a také časté střídání aktivit, což předcházelo unavitelnosti žáků, kterou jsem zpozorovala ve třídě B. Souhrnně měli žáci obou tříd společné chyby především v označení správnosti tvrzení, zda je pravdivé, nebo nepravdivé. Naopak správně odpovídali při zapisování vlastních odpovědí. Zkušenost s tímto typem testu měly obě třídy žáků již z minulosti.

Tabulka 1 : Život v pravěku Třída A

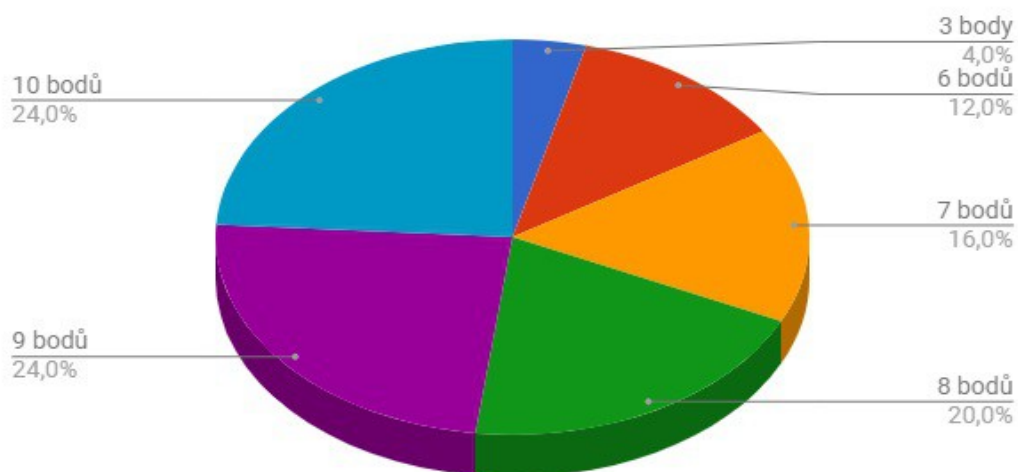
Počet získaných bodů	Počet žáků
3 body	1 žák
8 bodů	5 žáků
9 bodů	4 žáci
10 bodů	15 žáků



Graf 1 : Život v pravěku – Třída A

Tabulka 2 : Život v pravěku Třída B

Počet získaných bodů	Počet žáků
3 body	1 žák
6 bodů	3 žáci
7 bodů	4 žáci
8 bodů	5 žáků
9 bodů	6 žáci
10 bodů	6 žáků



Graf 2 : Život v pravěku - Třída B



### 6.3 Třetí projektový den

Třetí projektový den u třídy A navazuje v cestování do minulosti, kde se žáci tentokrát seznámí s obdobím raného středověku. V návaznosti na předešlý den si žáci budou stanovovat konkrétní cíle své práce bez zásahu učitele pouze na základě získané zkušenosti. Následovat budou různé aktivity na motivaci žáků do období raného středověku a žáci budou rozvíjet svoji schopnost orientovat se v textu, která se formou středověkého testu ověří.

Třída B bude navazovat na předešlý den, samostatnou prací se bude seznamovat s textem a rozvíjet schopnost orientace.

#### 6.3.1 Plán aktivit : Třída A

Název aktivity	Časový plán	Hlavní cíl aktivity	Organizace, metody	Pomůcky
<b>Cesta do raného středověku</b>	20 minut	motivace stanovení osobních cílů žáka	kolektivní práce v kruhu	lano, symbol raného středověku výzkumný deník
<b>Středověké bingo</b>	40 minut	porozumění výkladu orientace v textu	výklad prezentace samostatná práce žáků	prezentace tabulka ke hře bingo
<b>Bazar středověkých soch</b>	30 minut	pantomimické vyjádření středověké postavy	pantomimická hra	-
<b>Živý středověký obraz</b>	30 minut	pantomimické vyjádření středověké postavy v rámci skupinové práce	pantomimická hra skupinová práce	-
<b>Středověký test</b>	35 minut	ověření získaných znaností schopnost orientovat se v textu	samostatná práce	pracovní list s pojmy text z knihy

<b>Návrat ze středověku</b>	20 minut	kolektivní sebehodnocení žáků	společná práce	arch papíru výzkumný deník lano
-----------------------------	----------	-------------------------------	----------------	---------------------------------------

### **Cesta do raného středověku**

**Cíl :** motivace žáků na téma středověk a jejich opětovné uvedení do příběhu, žák si dokáže sám stanovit konkrétní cíl své práce

**Pomůcky :** lano, obrázky z doby raného středověku, symbol středověku

- Učitel žáky pomocí obrázků uvede do doby raného středověku. Společně si popisují jednotlivé obrázky a jejich význam.
- Žáci po zkušenosti z minulého dne vymýšlí symbol pro dobu raného středověku, který bude představovat další mezník na časové ose. Tento symbol následně společně umístí na lano. Následuje překročení lana, které žáky společně s učitelem převede do doby raného středověku.
- Na konci aktivity si každý žák zapíše svůj osobní cíl, kterého chce za dnešní projektový den dosáhnout do výzkumného deníku. Učitel již žákovi nesděluje konkrétní cíl, kterého by měl dosáhnout.

### **Středověké bingo**

**Cíl :** žák porozumí výkladu a dokáže se orientovat v tabulce s informacemi

**Pomůcky :** prezentace s informacemi z knihy, tabulka k aktivitě pro každého žáka s ohledem na jeho čtenářské dovednosti

- Učitel vytvoří karty pro hru bingo tak, aby každá karta obsahovalo maximálně devět klíčových slov, které bude zmiňovat v rámci prezentace o raném středověku. Karty jsou různé obtížnosti s ohledem na čtenářské dovednosti jednotlivých žáků.
- Následně učitel prezentuje stěžejní informace pomocí obrázků a krátkého textu. Žáci mají v průběhu prezentace za úkol zaškrtnout políčko s bodem, o kterém se právě hovoří. Kdo získá tři přeškrtnutá políčka ve vodorovné, svislé nebo šikmé souvislé řadě, zakřičí Bingo!

- Učitel dokončí celou svoji prezentaci, žáci mají tedy možnost získat bingo vícekrát.

### **Bazar středověkých soch**

**Cíl :** žák pantomimicky vyjádří vybranou postavu z doby středověku

- Nejprve učitel uvede žáky do prostředí středověkého obchodu. Každý z žáků představuje konkrétní postavu z doby středověku. Žáci mohou čerpat ze znalostí z předchozí prezentace či vlastní fantazie. Učitel zvolí z řad dětí kupujícího, který má zájem o nabízené sochy. Při seznámení s touto aktivitou představuje učitel prodávajícího, který nabízí kupujícímu jednotlivé sochy. Kupující získává sochu pouze v tom případě, uhodne-li jakou středověkou postavu socha představuje. Učitel může pomoci kupujícímu uhodnout tím, že na soše zmáčkne tlačítko, které aktivuje sochu do krátkodobého pohybu. Pohyb jednotlivých soch by měl být typický pro danou středověkou postavu. Po uvedení žáků do aktivity učitel předá roli prodávajícího jinému žákovi a aktivitu již nadále sleduje v roli pozorovatele popřípadě usměrňuje spontánní chování žáků.

### **Živý středověký obraz**

**Cíl :** žák pantomimicky vyjádří vybranou postavu z doby středověku v rámci skupinové práce

- Učitel společně s žáky volně naváže na předcházející aktivitu, kdy žáci ze svých středověkých soch pantomimicky vytvoří středověký obraz. Tento obraz může v rámci skupinové prezentace vykonávat krátkodobý pohyb. Žáci pracují v rámci skupinky, do které se zařadili první projektový den a středověký obraz prezentují ostatním skupinám.

### **Středověký test**

**Cíl :** ověření získaných znalostí ze středověkého binga a výkladu prezentace, schopnost orientovat se v textu

**Pomůcky :** pracovní list s pojmy ze středověkého binga a výkladu prezentace, text z knihy

- Učitel žákům rozdá pracovní list s pojmy, které se objevily ve středověkém bingu. Pracovní list má více druhů obtížnosti podle individuálních možností žáků.
- Žáci pracují samostatně mohou však využít podpurný text z knihy a informace si zde vyhledat.

## **Návrat ze středověku**

**Cíl :** kolektivní sebehodnocení žáků

**Pomůcky :** arch papíru, výzkumný deník, lano

- Na začátku aktivity žáci společně s učitelem hodnotí proběhlé aktivity za druhý projektový den. Žáci mohou také veřejně zhodnotit zda dosáhli, nebo jim dělalo obtíže splnit svůj osobní cíl, který si stanovili do výzkumného deníku.
- Potom učitel žáky požádá, aby svůj názor zapsali na společný arch papíru, který vyvěsí ve třídě. Následně si jej žáci zapíší do výzkumného deníku a zhodnotí dosažení svého osobního cíle.
- K uzavření druhého projektového dne učitel vyzve žáky k překročení lana, které je vrátí zpět do současnosti.

### 6.3.2 Plán aktivit : Třída B

Název aktivity	Časový plán	Hlavní cíl aktivity	Organizace, metody	Pomůcky
<b>Cesta do raného středověku</b>	30 minut	motivace	samostatná práce	křížovka
<b>Středověký test</b>	35 minut	ověření získaných znalostí schopnost orientovat se v textu	samostatná práce	pracovní list s pojmy text z knihy
<b>Návrat ze středověku</b>	20 minut	sebehodnocení žáků	společné sebehodnocení	-

#### **Cesta do raného středověku**

**Cíl :** motivace žáků na téma středověk

**Pomůcky :** křížovka

- Na začátku aktivity učitel žáky opětovně uvede do cestování se strojem času.
- Následně žákům rozdá křížovku, která žáky uvede do období raného středověku.

#### **Středověký test**

**Cíl :** ověření schopnosti orientovat se v textu

**Pomůcky :** pracovní list, text z knihy

- Učitel žákům rozdá pracovní list s pojmy, které se objevují v textu z knihy. Pracovní list má stejné zadání pro každého žáka.
- Žáci pracují samostatně za pomoci podpůrného textu z knihy a informace si zde vyhledat.

#### **Návrat ze středověku**

**Cíl :** sebehodnocení žáků

- Na začátku aktivity žáci společně s učitelem hodnotí proběhlé aktivity za druhý

projektový den. Žáci mohou také veřejně zhodnotit proběhlé aktivity a jejich schopnost orientovat se v zadaném textu.

- Na konci aktivity učitel společně s žáky ukončí druhý projektový den.

### **6.3.3 Výsledky pozorování projektového dne : Třída A**

Třetí projektový den začíná učitel představením období raného středověku formou obrázků, které se děti pokouší pojmenovat. Většinu obrázků žáci dokázali pojmenovat. Následovalo vytvoření symbolu raného středověku, za který si žáci zvolili jeden z obrázků raného středověku, který je zaujal. Rituál překročení lana a přesun do minulosti konkrétně do období raného středověku, žáci již předpokládali a automaticky provedli. Každý z žáků si do výzkumného deníku zapsal svůj osobní cíl, tentokrát již bez pomoci učitele. Z předešlého dne již žáci věděli, jak by si měli osobní cíl stanovit, vycházeli především ze zkušenosti při práci ve skupině, proto byly jejich cíle zaměřeny právě na práci ve skupině. Například považovali za velmi důležité se společně domluvit, pracovat stejnou měrou, prezentovat výsledky své práce nebo respektovat ostatní členy skupiny. Velmi mne překvapilo, že žáci bez jakéhokoli pobízení pečlivě přemýšleli nad stanovením si osobního cíle a dále během dne se na tento cíl zaměřovali.

Při aktivitě středověké bingo každý žák obdržel svou hrací kartu s určitým písmenem, což bylo označení úrovně jednotlivých karet. Zajistilo se tak, že každý žák měl hrací kartu podle svých vědomostí a schopností, tudíž každý měl možnost najít a zaškrtnout správná políčka. Žákům byl formou výkladu odprezentován způsob života v raném středověku, který byl doplněn texty a ilustracemi z knihy Cesty dětí do staletí and Jak Běla a Kuba poznávali naši minulost. V této aktivitě museli žáci udržet pozornost během celého výkladu a soustředit se na zaškrťování slov na hrací kartě, což považuji za velké pozitivum. Nevýhodou však bylo, že když žáci zaškrtnou tři políčka a získali tak bingo, vykřikovali a přerušovali tak výklad. Ve hře a hledání slov mohli pokračovat dál, což udrželo jejich pozornost, ale po této zkušenosti bych příště zvolila ke splnění této aktivity pouze tři slova bez možnosti dalších variant a jednotlivá slova by byla rozvržena postupně během výkladu.

Na téma života v raném středověku plynuje navázala aktivita s názvem Bazar středověkých soch. Žáci zde využili svoji fantazii a inspirovali se předchozí prezentací z čehož jsem při plánování vycházela. Žáci představovali, jak živé osoby, tak zvířata či věci. Protože žáci

nebyli limitováni konkrétními požadavky byli velmi kreativní a ztvárnili například bránu, písáře nebo spícího psa. Aktivita žáky zaujala také proto, že když prodávající zmáčknul tlačítko na soše, tak se socha musela na krátký čas pohnout a docházelo tak ke komickým situacím. Aktivitu bych však zkrátila přibližně o deset minut, protože někteří žáci přestali po dvaceti minutách dávat pozor a narušovali průběh aktivity.

Následující aktivita Živý středověký obraz dále rozvíjí předcházející činnost. Žáci v rámci ustálených skupin vytvářeli středověký obraz, který mohl vykonávat krátkodobý pohyb. Z vlastní iniciativy si některé skupiny předem do výzkumného deníku obraz zakreslili a zapsali jednotlivé role členů skupiny. Žáci ztvárnili obrazy ve kterých zachytili bitvu, setkání vojáků s králem a královnou či dobývání hradu. Některé skupiny si také vytvořily rekvizity jako například meče, koruny, štíty nebo ozdoby. Časový odhad odpovídal naplánování a všichni žáci se aktivity účastnili. Bylo by však dobré podotknout, že žáci kteří jsou stydliví a dělá jim problémy vystupovat před celou třídou, si zvolili takovou roli, ve které se cítili dobře a zapojili se do této aktivity. Přestože žáci s tímto druhem aktivity neměli z minulosti žádnou zkušenost, bezprostředně se do aktivity zapojili a obohatili ji i dalšími podněty.

Ověřování získaných vědomostí z výkladu prezentace a vyhledávání informací v textu jsem vyhodnocovala podle středověkého testu, který obsahoval vysvětlení pojmů objevujících se v prezentaci i v aktivitě bingo. Pracovní list je opět diferencován s přihlédnutím na individuality konkrétních žáků. Většině žáků nedělalo výrazný problém jednotlivé pojmy vysvětlit, často slovní popis doplnili kresbou daného předmětu například louče nebo gombíku. Žáci popisovali jednotlivé pojmy vlastními slovy a nepřepisovali text z knihy, což hodnotím velmi kladně. Vlivem dřívějšího seznámení s pojmy žákům nedělalo problémy zorientovat se v textu a vyhledat si konkrétní pojem.

V závěrečné aktivitě žáci hodnotili splnění osobních cílů, které si sami stanovili na začátku dne. Žáci často v rámci sebehodnocení zmiňovali výraznější úspěch ve skupinové práci, zaměřili se na svoje fungování ve skupině a zajímali se o cíle ostatních spolužáků. Velmi kladně hodnotili aktivitu středověké sochy, která pro ně byla nová a tudíž atraktivní. Sebehodnocení ve výzkumném deníku si každý vyhodnotil vlastní formou – někteří žáci se opět zhodnotili smajlíkem, jiní naopak k cílům psali komentáře. Následovalo opětovné překročení lana, které žáci očekávali a ještě během společného sebehodnocení tento rituál připomínali.

#### **6.3.4 Výsledky pozorování projektového dne : Třída B**

Jako motivaci pro tento projektový den jsem v této třídě zvolila křížovku, která souvisela s probíraným učivem žáků 3. ročníku. Výsledkem křížovky bylo období, do kterého se žáci tento den přesunuli. Nezaznamenala jsem žádné výrazné problémy s vyluštěním křížovky, ale někteří žáci vyluštili křížovku dříve, než vyluštili všechna slova a považovali tím práci za splněnou. Tato aktivita byla zakončena společnou kontrolou a případným opravením chybných odpovědí.

Následovala aktivita zaměřená na práci s textem a ověření schopnosti pracovat s textem. Žáci vyhledávali v textu jednotlivé pojmy, dělalo jim však problémy rozeznat a odlišit je od sebe. Často zde nedocházelo k správnému pochopení textu až u celé poloviny žáků, což se také projevilo u zápisu vysvětlovaných pojmů, kdy žáci používali přesné pojmy z textu knihy a nevysvětlili je vlastními slovy.

V rámci společného ukončení projektového dne formou sebehodnocení, žáci velmi kladně ohodnotili křížovku, která pro ně byla zpřestřující aktivitou. Ve vyhledávání klíčových slov pro vyplnění středověkého testu poukazovali na problémy v orientaci některých pojmů a nepochopení jejich významu. Chtěla bych však podotknout, že pár zdatných čtenářů ze třídy vtom naopak problém nespatořovalo a vyhledávání významů slov jim nedělalo problém.

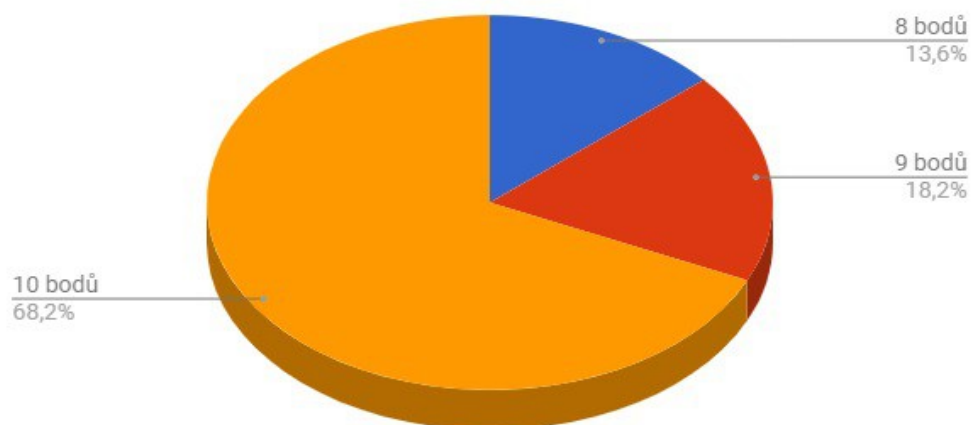
#### **6.3.5 Porovnání pozorování třetího projektového dne**

Třetí projektový den byl ve třídě A zaměřen na zážitkové učení a získávání vědomostí formou hry a dramatu. Žáci z této třídy získali právě díky těmto aktivitám velmi konkrétní představu o době raného středověku, ve které se v rámci tohoto dne ocitli. Nesetkala jsem se zde tedy s problémem nepochopení textu jako u třídy B, kde práce s textem probíhala klasickou formou bez předem navozených aktivit. Výraznou roli zde hrála také nediferencovanost textu ve třídě B, což mělo také vliv na motivaci žáků. Rozdíl byl patrný i v aktivním přístupu do jednotlivých činností. Žáci ze třídy A byli již z předešlých aktivit namotivováni k další práci naopak více než polovina žáků ze třídy B chápala práci s textem pouze jako další povinný úkol.



Tabulka 3 : Přemyslovské hradiště – Třída A

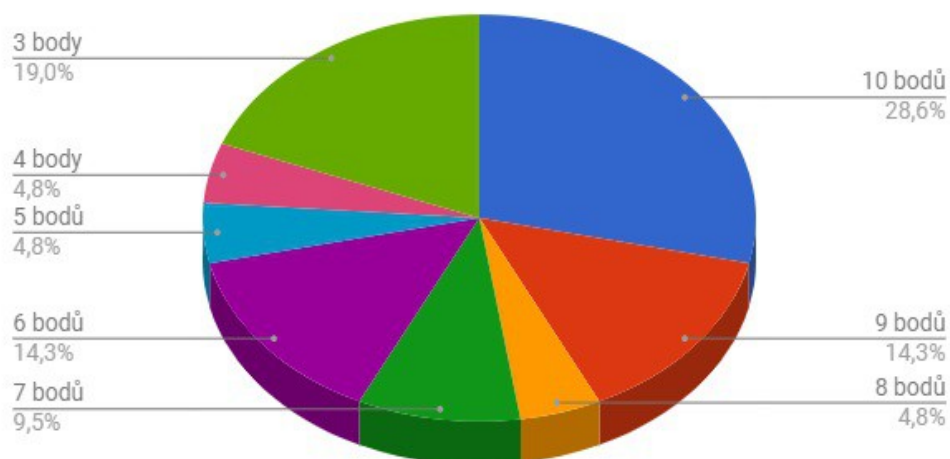
8 bodů	3 žáci
9 bodů	4 žáci
10 bodů	15 žáků



Graf 3 : Přemyslovské hradiště – Třída A

Tabulka 4 : Přemyslovské hradiště – Třída B

10 bodů	6 žáků
9 bodů	3 žáci
8 bodů	1 žák
7 bodů	2 žáci
6 bodů	3 žáci
5 bodů	1 žák
4 body	1 žák
3 body	4 žáci



Graf 4 : Přemyslovské hradiště – Třída B

## 6.4 Čtvrtý projektový den

Cílem čtvrtého projektového dne je ve třídě A nadále rozvíjet schopnost orientovat se v textu, kooperativně pracovat ve skupině a následně na to, vytvořit produkt a odprezentovat výsledky své práce. Tento projektový den se žáci vydají do doby Karla IV.

U třídy B se bude dále rozvíjet dovednost pracovat s textem a zjišťovat případné příčiny problémů při vyhledávání důležitých informací v textu.

### 6.4.1 Plánování aktivit : Třída A

Název aktivity	Časový plán	Hlavní cíl aktivity	Organizace, metody	Pomůcky
<b>Cesta do doby Karla IV.</b>	20 minut	motivace stanovení cílů skupiny	kolektivní práce v kruhu	lano koruna Karla IV. prezentace výzkumný deník
<b>Středověké vrstvy</b>	60 minut	orientace v textu kooperativní práce ve skupině	skupinová práce	obrázky středověkých vrstev text z knihy otázky k textu arch papíru
<b>Prezentace středověkých vrstev</b>	30 minut	schopnost prezentovat výsledky své práce	skupinová prezentace	arch papíru jednotlivých skupin
<b>Otázky Karla IV.</b>	30 minut	ověření získaných znalostí schopnost orientovat se v textu	samostatná práce	pracovní list s otázkami Karla IV.
<b>Návrat z doby Karla IV.</b>	20 minut	sebehodnocení	kolektivní sebehodnocení	výzkumný deník lano

### **Cesta do doby Karla IV.**

**Cíl :** motivace žáků do doby Karla IV, žáci si stanoví konkrétní cíl v rámci skupinové práce pod vedením učitele

**Pomůcky :** lano, koruna Karla IV., prezentace s obrázky z doby Karla IV., výzkumný deník

- Učitel pomocí královské koruny uvede žáky do doby Karla IV. Žáci společně vymýšlí informace o životě Karla IV. a postupně si v kruhu předávají jeho královskou korunu. Učitel také žákům ukazuje obrázky typické pro dobu Karla IV. v prezentaci na interaktivní tabuli.
- Po ukončení aktivity následuje umístění symbolu – královské koruny na lano. Žáci překročí lano, které je společně s učitelem převede do doby Karla IV.
- Na konci aktivity si žáci v rámci skupiny zapíší svůj skupinový cíl, kterého chtějí za dnešní projektový den dosáhnout do výzkumného deníku. Učitel žákům v rámci diskuse sděluje cíle, které si mohou žáci zvolit.

### **Středověké vrstvy**

**Cíl :** žák se orientuje v textu přiměřené náročnosti, žák splňuje zásady kooperativní práce

**Pomůcky :** obrázky středověkých vrstev, text z knihy, otázky k textu, arch papíru

- Na začátku aktivity si zástupci z každé skupinky vylosují obrázek středověké vrstvy, kterou budou třetí projektový den představovat – cech zedníků, dvorní malíři, cech písařů, rytíři, měšťané a dvorní dámy.
- Následně každá skupina dostane na výběr otázku, jejichž odpověď nalezne v textu z knihy a které následně zapracují do prezentace. Otázky si žáci vybírají podle osobních zájmů o dané téma. Úkolem skupin je vytvořit plakát a prezentovat získané informace ostatním skupinám. Je důležité, aby se žáci domluvili na způsobu přednesení prezentace ještě před následnou prezentací.

### **Prezentace středových vrstev**

**Cíl :** žák prezentuje výsledky své práce, žák splňuje zásady kooperativní práce

**Pomůcky :** plakáty jednotlivých skupin

- Každá skupina prezentuje výsledky své práce. Žáci mohou využívat podporu vytvořeného plakátu. Skupiny přednáší svoje prezentace v rozsahu 5 minut. Učitel prezentaci doplňuje dalšími otázkami na členy skupiny a nasměřuje tak i ostatní žáky.

### **Otázky Karla IV.**

**Cíl :** ověření získaných znalostí, schopnost orientovat se v textu

**Pomůcky :** pracovní list s otázkami Karla IV.

- Žáci stále spolupracují v ustálených skupinách. Učitel žákům rozdá pracovní list s otázkami, které se objevovaly v prezentacích jednotlivých skupin. Pracovní list má více druhů obtížnosti podle individuálních možností žáků.
- Každý žák nejprve odpoví na otázky samostatně. Následně si v rámci skupinky zkontrolují svoji práci s ostatními členy, odpovídají za práci každého člena.

### **Návrat z doby Karla IV.**

**Cíl :** žák dokáže zhodnotit skupinovou práci

**Pomůcky :** výzkumný deník, lano

- Na úvod aktivity členové skupiny mezi sebou hovoří o tom, co si z dnešního projektového dne odnášeli a tyto poznatky si zapisují do výzkumného deníku. Následně se společně s učitelem a ostatními skupinami setkávají v komunitním kruhu, kde společně diskutují o tom, zda splnili skupinové cíle, zda byli úspěšní či nikoli a z jakého důvodu. Učitel vede žáky ke skupinovému hodnocení. Na závěr aktivity učitel shrne poznatky jednotlivých skupin.
- K uzavření třetího projektového dne učitel vyzve žáky k překročení lana, které je vrátí zpět z doby Karla IV. do současnosti.

#### 6.4.2 Plán aktivit : Třída B

Název aktivity	Časový plán	Hlavní cíl aktivity	Organizace, metody	Pomůcky
<b>Cesta do doby Karla IV.</b>	15 minut	motivace	společná práce v kruhu	obrázky z doby Karla IV.
<b>Středověké skupiny</b>	60 minut	orientace a porozumění textu	skupinová práce	text z knihy otázky k textu
<b>Otázky Karla IV.</b>	30 minut	ověření získaných znalostí	samostatná práce	pracovní list s otázkami Karla IV.
<b>Návrat z doby Karla IV.</b>	20 minut	sebehodnocení	kolektivní sebehodnocení	-

##### **Cesta do doby Karla IV.**

**Cíl :** motivace žáků na téma doba Karla IV.

**Pomůcky :** obrázky z doby Karla IV.

- Na začátku aktivity se žáci společně s učitelem setkají v komunitním kruhu, kde pojmenovávají obrázky spojené s Karlem IV.

##### **Středověké skupiny**

**Cíl :** orientace a porozumění textu, práce ve skupině

**Pomůcky :** text z knihy, otázky na text

- Na začátku aktivity se žáci rozdělí do stejně početných skupin. Každá skupina obdrží otázky, na které hledají odpovědi v textu. Skupiny mají totožné otázky. Způsob práce členů skupiny je individuální, učitel do ní nezasahuje.

### **Otázky Karla IV.**

**Cíl :** ověření získaných vědomostí z textu

**Pomůcky :** pracovní list s otázkami Karla IV.

- Učitel žákům rozdá pracovní list s otázkami, které se objevovaly v zadání pro jednotlivé skupiny. Pracovní listy jsou totožné pro každého žáka.
- Žáci pracují samostatně s případnou pomocí podpůrného textu z knihy.

### **Návrat z doby Karla IV.**

**Cíl :** žák hodnotí výsledky své práce

- Na začátku aktivity žáci společně s učitelem hodnotí proběhlé aktivity za třetí projektový den. Žáci mohou také veřejně zhodnotit proběhlé aktivity a jejich schopnost orientovat se v zadaném textu. Na konci aktivity učitel společně s žáky ukončí třetí projektový den.

#### **6.4.3 Výsledky pozorování projektového dne : Třída A**

Čtvrtý projektový den je uveden učitelem pomocí královské koruny, která představuje korunu Karla IV. Žáci mají o tomto panovníkovi podle mého pozorování již určité vědomosti, proto jim při předávání koruny nedělá problém vymyslet různé informace o tomto panovníkovi. Žáci, kteří si nejsou v odpovědích příliš jisti, jsou vyzváni, aby zkusili pojmenovat jednotlivé fotografie památek z doby Karla IV., což žáci bez problémů zvládnou. Společně s žáky je právě koruna vybrána jako další symbol na časovou osu – lano. Rituál překročení lana žáci považují za samozřejmý a předpokládaný. Tento projektový den navazuje svým směřováním na předešlé dny i v zapisování si svých cílů, tentokrát jsou žáci při společné diskusi směřování učitelem ke stanovení si cílů v rámci skupiny, ve které pracují po celou dobu projektu. Předchází tomu však diskuse především v rámci skupiny, kdy žáci diskutují o svých představách a učí se respektovat názory ostatních. V následném zapsání skupinových cílů do výzkumných deníků žáci zmiňují rozvíjení schopnosti spolupráce, aktivní účast všech členů skupiny nebo splnění dohodnutých pravidel.

Následující aktivita o středověkých vrstvách podporuje cíl dnešního projektového dne. Žáci si po přidělení konkrétní středověké vrstvy vybírají z otázky, které je zaujaly a které se týkají textu z knihy. Počet otázek není stanoven, může však být doporučen. Skupiny si vybraly otázky podle osobních preferencí ke konkrétnímu tématu. Všechny skupiny výběr a následně

zpracování vyřešily tak, že si rozdělily otázky a podle toho je vyhledávaly a zpracovávaly. Při volbě této formy skupinové práce nedocházelo k neshodám, popřípadě řešení vzniklých problémů si vzal na starost vedoucí skupiny, který následně přiřadil dalším členům skupiny potřebné úkoly. Plakáty všech skupin byly velmi vydařilé a při následné prezentaci žáci zmiňovali, které části tvořili a vypracovávali. Časové rozvržení prezentace do pěti minut odpovídalo podle plánu, některým žákům však stále ještě dělalo problémy odprezentovat získané vědomosti ze své práce a vhodně zformulovat důležité myšlenky, což je podle mého názoru otázkou dalšího trénování a postupným získáváním této dovednosti.

Na prezentaci středověkých vrstev navazuje ověřování si získaných vědomostí z prezentací skupin a z vyhledávání informací z textu. Jednotlivé otázky na pracovním listu již žáci slyšeli formou prezentací a mají možnost si informace také vyhledat v textu z knihy. Více než polovina žáků ze třídy odpověděla na zadané otázky správně a nechybovala. Odpovídali většinou jednoslovnými výrazy či slovními spojeními. Vlivem diferenciací textu všichni žáci splnili zadaný úkol ve stanoveném čase. Úspěšnost této aktivity souvisela i s následnou společnou kontrolou pracovního listu v rámci skupiny před jeho odevzdáním.

Úvodem závěrečné aktivity si žáci zapsali získané poznatky z toho projektového dne do výzkumného deníku a zároveň zapsali sebehodnocení v rámci skupinového cíle, který si ve skupině zvolili. Nejdříve následovalo skupinové sebehodnocení, kde si mezi sebou žáci zhodnotili, zda stanoveného skupinového cíle dosáhli, či nikoliv. Nakonec se všechny skupiny setkaly v kruhu při společném diskusí. Podle mého pozorování, žáci výrazněji chválili svoje působení ve skupině a více se zaměřili na svoji práci a roli v ní. Naopak méně řešili a sledovali práci jiných členů skupiny. Častým cílem žáků bylo vhodné řešení a předcházení sporům, což kladně hodnotím i z důvodu rozvoje mezilidských vztahů ve třídě. Po sebehodnocení žáci symbolicky opustili dobu Karla IV. a překročením lana se vrátili zpátky do přítomnosti.

#### **6.4.4 Výsledky pozorování projektového dne : Třída B**

V této třídě se opět navozovala motivace s cestováním do minulosti, kdy se žáci tentokrát ocitli v době Karla IV. Když se téma žáci dozvěděli, tak je hned zaujalo, protože měli o Karlu IV. již nějaké vědomosti z kterých mohli při aktivitách vycházet, proto jim nedělalo problémy fotografie vztahující se k tomuto panovníkovi pojmenovat.

Následná aktivita opět rozvíjela schopnost žáků orientovat se v textu a vyhledávat odpovědi



na přidělené otázky. Žáci se měli rozdělit sami do stejně početných skupin, ale právě zde nastal první problém v jejich nedorozumění, kdy se nemohli dohodnout, kdo bude členem jaké skupiny. Z mého pohledu žáci utvořili skupiny, které nebyly různorodé, což se však dalo předpokládat. Protože žáci neměli předchozí zkušenost s takovou prací ve skupině, aktivita jim zabrala více času, než bylo předpokládané. Především jim dělalo problémy rozdělit si práci a kooperativně spolupracovat, někteří členové skupiny aktivitě nevěnovali přílišnou pozornost, což se dále odrazilo i v následném ověřování získaných vědomostí z textu. Následující pracovní list obsahoval otázky, se kterými se žáci setkali během skupinové práce, tento ověřovací list nebyl diferencovaný a žáci jej vypracovávali samostatně. Žáci odpovídali především jednoslovně a více než polovina žáků chybovala nebo úplně vynechala odpověď alespoň na jednu otázku. Z důvodu stejného zadání pro všechny žáky byla tato aktivita pro více než polovinu žáků obtížná a dělalo jim problémy vyhledat a odpovědět na otázky v zadaném čase.

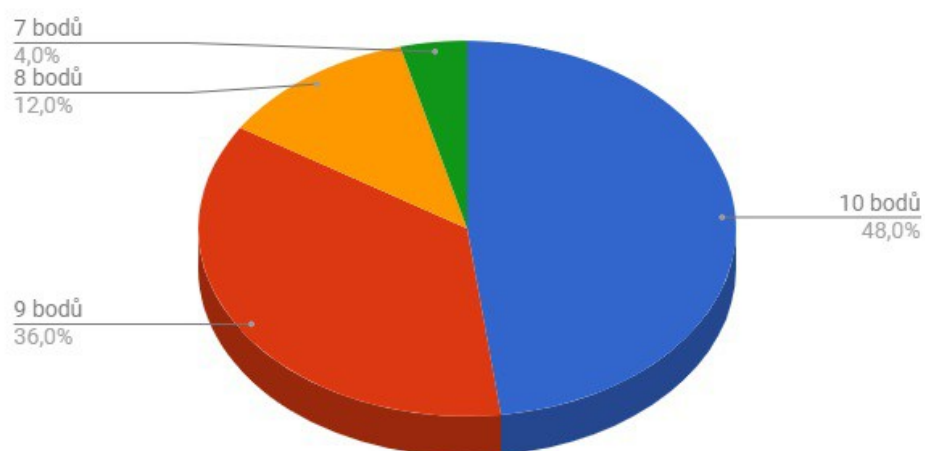
V rámci sebehodnocení žáci kladně uvítali možnost pracovat ve skupinách, na druhou stranu však poukazovali na nerovnoměrné zapojení všech členů do skupinové práce. Objevily se zde velké rozdíly v tom, komu vyhledávání odpovědí na otázky dělalo problém a komu ne. Méně než polovina žáků si otázky chválila a považovala je za jednoduché, především proto, že již měli nějaké vědomosti právě o této době a v rámci skupiny se jim velmi dobře spolupracovalo. Ostatním žákům naopak otázky připadaly těžké a příliš složité, přestože nejdříve pracovali ve skupině, nebyli z důvodu organizačního nedorozumění seznámeni se všemi otázkami a odpověďmi, které by pak mohli společně konzultovat.

#### **6.4.5 Porovnání pozorování čtvrtého projektového dne**

Tento projektový den jsem se v rámci porovnání obou tříd zaměřila na společné a rozdílné znaky během společné práce ve skupině. Podle mého názoru, stanovení si skupinových cílů ve třídě A výrazně pomohlo členům skupiny uvědomit si jejich roli a odpovědnost za splněný úkol. Ve třídě B naopak žáci neměli přesně specifikovanou roli a úkoly si museli mezi sebou samostatně rozdělit, což byl pro některé skupiny velký problém, přestože již v minulosti skupinovou formu výuky absolvovali. Samozřejmě mělo na tyto rozdíly vliv to, že žáci ze třídy A již pracovali ve stejné skupině předešlé dny, naopak žáci ze třídy B utvořili nové skupiny, ve kterých neměli zkušenost z minulé spolupráce.

Tabulka 5 : Putování za Karlem IV. - Třída A

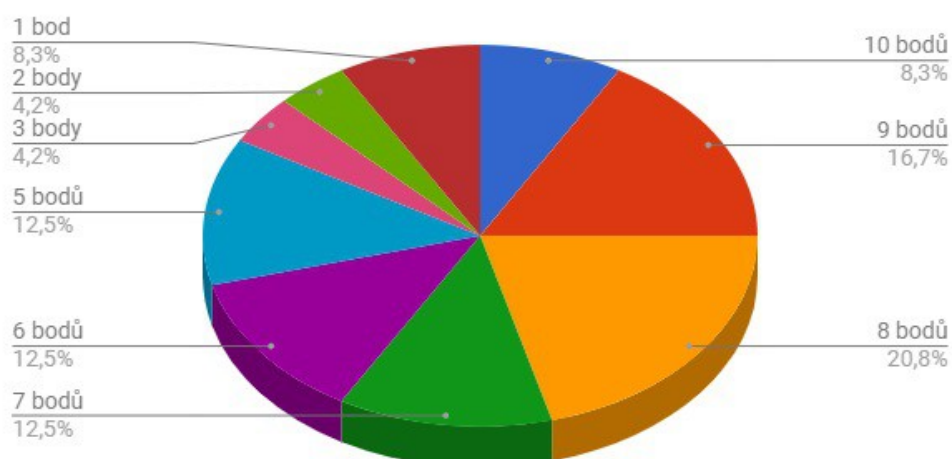
Počet bodů	Počet žáků
10 bodů	12 žáků
9 bodů	9 žáků
8 bodů	3 žáci
7 bodů	1 žák



Graf 5 : Putování za Karlem IV. - Třída A

Tabulka 6 : Putování za Karlem IV. - Třída B

Počet bodů	Počet žáků
10 bodů	2 žáci
9 bodů	4 žáci
8 bodů	5 žáků
7 bodů	3 žáci
6 bodů	3 žáci
5 bodů	3 žáci
3 body	1 žák
2 body	1 žák
1 bod	2 žáci



Graf 6 : Putování za Karlem IV. - Třída B

## 6.5 Pátý projektový den

Tento projektový den je cílem ve třídě A je stanovit si skupinový cíl bez vedení učitele a snažit jej v co největší možné míře splnit. Dále žáci budou opět rozvíjet schopnost kooperativní spolupráce a na závěr dne dojde ke společnému zhodnocení projektového týdne a představení výsledného produktu.

Závěrečný den ve třídě B je zaměřen na pozorování rozdílu v samostané a skupinové práci, ve které pracovali předešlý den a zda je vidět rozdíl v přístupu žáků ke konkrétním aktivitám.

### 6.5.1 Plán aktivit : Třída A

Název aktivity	Časový plán	Hlavní cíl aktivity	Organizace, metody	Pomůcky
<b>Dopis od císaře Rudolfa II.</b>	15 minut	motivace stanovení osobních cílů	kolektivní práce v kruhu	lano dopis od císaře Rudolfa II. výzkumný deník
<b>Na dvoře Rudolfa II.</b>	30 minut	získání informací o společnosti na dvoře Rudolfa II.	slovní metoda přednáška	prezentace
<b>Svitok</b>	100 minut	orientace v textu kooperativní práce ve skupině	kooperativní spolupráce	části svitku otázky z textu text z knihy arch papíru
<b>Veřejná městská schůze</b>	30 minut	schopnost diskutovat nad získanými informacemi	diskuze	text z knihy
<b>Návrat z doby Rudolfa II.</b>	30 minut	skupinové sebehodnocení	skupinové sebehodnocení	výzkumný deník
<b>Zakončení projektového týdne</b>	30 minut	zhodnocení projektového týdne prezentace výsledného produktu	skupinové sebehodnocení prezentace	plakát, lano

### **Dopis od císaře Rudolfa II.**

**Cíl :** motivace žáků do doby Rudolfa II., žáci si stanoví konkrétní cíl v rámci skupinové práce samostatně bez vedení učitele

**Pomůcky :** lano, dopis od císaře Rudolfa II., výzkumný deník

- Učitel pomocí dopisu od císaře Rudolfa II. uvede žáky do doby tohoto podivuhodného císaře. V dopise císař žádá žáky, aby mu pomohli pomocí tajemného svitku oživit Golema a zároveň tak získali bohatství a slávu na jeho císařském dvoře.
- Po přečtení dopisu následuje jeho umístění na lano, které žáci společně s učitelem překročí a přenesou se do doby císaře Rudolfa II.
- Na konci aktivity si žáci v rámci skupiny zapíší svůj skupinový cíl, kterého chtějí za dnešní projektový den dosáhnout do výzkumného deníku. Učitel již do skupinové diskuze mezi žáky nezasahuje.

### **Na dvoře Rudolfa II.**

**Cíl :** žák získá informace o společnosti na dvoře Rudolfa II.

**Pomůcky :** prezentace

- V rámci této aktivity učitel formou slovní přednášky seznamuje žáky se společností, která se objevovala na dvoře Rudolfa II. a tu budou následně v rámci čtvrtého projektového dne prezentovat. Prezentace obsahuje základní informace o důležitém poslání alchymistů, hrnčíchů, mágů, umělců a lékařů.
- Po ukončení prezentace žáci nejprve v rámci skupiny diskutují nad možnostmi jejich umístění do konkrétní společenské skupiny z císařského dvora. Teprve poté se jednotliví zástupci skupin společně rozdělí podle jejich individuálních preferencí.

## **Svitek**

**Cíl :** žák se orientuje v textu, vyhledává informace a kooperativně pracuje ve skupině

**Pomůcky :** části svitku, otázky z textu, text z knihy, arch papíru

- Na začátku aktivity nejprve učitel společně s žáky shrne jednotlivé informace z prezentace a také z dopisu od Rudolfa II. Každá skupina má za úkol získat a složit svitek – šém, který je nezbytný pro oživení Golema. Žáci získají části svitku vyhledáním správné odpovědi v textu, kterou společně s otázkou zapíší na arch papíru. Každý z žáků vypracovává jednu z otázek přiměřenou jeho individuálním schopnostem a dovednostem. Po získání všech částí svitku jej žáci mají za úkol složit a nalepit na archu papíru.

## **Veřejná městská schůze**

**Cíl :** žák diskutuje nad zadaným tématem, text z knihy

- Učitel stručně a co nejobjektivněji uvede téma, jak jednotlivé skupiny obyvatel (lékárníci, kořenářky, mistři lékařství, knězi a alchymisté) v době vlády císaře Rudolfa II. léčili nemocné. Učitel společně s žáky shrne důležitá fakta a přehled různých stanovisek. Každá skupina představuje jednu ze skupin léčitelů a tedy obhájí právě její lékařské postupy. Opětovně může učitel žákům poskytnout texty z knihy a časovou rezervu na prostudování tématu.
- Výměna názorů žáků bude probíhat způsobem “vyvolej dalšího řečníka”. Když řečník dokončí svůj příspěvek měl by se rozhlédnout po místnosti a vyvolat někoho dalšího z jiné skupiny léčitelů. Jednotliví žáci se při příspěvku do diskuse hlásí.
- Učitel na začátku diskuse připomene účastníkům, že jejich příspěvky musí být krátké, aby se diskuze mohlo zúčastnit co nejvíce řečníků. Dále upozorní účastníky, aby dávali přednost těm, kteří ještě nehovořili.
- Všichni zúčastnění pokračují v diskuzi tak dlouho, dokud bude užitečná.

## **Návrat z doby Rudolfa II.**

**Cíl :** skupinové sebehodnocení

**Pomůcky :** výzkumný deník

- Na úvod aktivity členové skupiny mezi sebou hovoří o tom, co si z dnešního projektového dne odnášeli a tyto poznatky si zapisují do výzkumného deníku. Společně zhodnotí, zda si stanovili vhodné cíle, které dokázali splnit či nikoliv. Následně se společně s učitelem a ostatními skupinami setkávají v komunitním kruhu, kde společně diskutují o tom, zda splnili skupinové cíle, zda byli úspěšní či nikoli a z jakého důvodu. Učitel vede žáky k samostatnému hodnocení bez návodných otázek. Na závěr aktivity učitel shrne poznatky jednotlivých skupin.

## **Zakončení projektového týdne**

**Cíl :** zhodnocení projektového týdne, prezentace výsledného produktu – plakátu

**Pomůcky :** plakát skupin

- Zakončení projektového týdne probíhá formou prezentací plakátů jednotlivých skupin, které hovoří o jednotlivých dnech a popisují získané vědomosti a dovednosti, ale také společně hodnotí skupinovou práci, jak její klady, tak zápory a schopnost spolupráce mezi jednotlivými členy skupiny. Důležité je také zhodnotit, zda došlo k splnění jejich stanovených osobních či skupinových cílů.
- Na závěr následuje rituál překročení časové osy a návrat do přítomnosti.

### 6.5.2 Plán aktivit : Třída B

Název aktivity	Časový plán	Hlavní cíl aktivity	Organizace, metody	Pomůcky
<b>Rudolf II.</b>	15 minut	motivace	kolektivní práce v kruhu	obrázky z doby Rudolfa II.
<b>Na dvoře Rudolfa II.</b>	100 minut	orientace a porozumění textu	samostatná práce	text z knihy pracovní list s otázkami z textu
<b>Návrat z doby Rudolfa II.</b>	15 minut	sebehodnocení	kolektivní sebehodnocení	-
<b>Zakončení projektového týdne</b>	30 minut	zhodnocení projektového týdne	skupinové sebehodnocení prezentace	-

#### **Rudolf II.**

**Cíl :** motivace žáků na téma doba Rudolfa II.

**Pomůcky :** obrázky z doby Rudolfa II.

- Na začátku aktivity se žáci společně s učitelem setkají v komunitním kruhu, kde pojmenovávají obrázky spojené s Rudolfem II. Následně učitel rozmístí obrázky po třídě, které si mají žáci zapamatovat a následně společně ověřují jejich zapamatování.

#### **Na dvoře Rudolfa II.**

**Cíl :** orientace a porozumění textu

**Pomůcky :** text z knihy, pracovní list s otázkami z textu

- Učitel žákům rozdává pracovní list s otázkami. Pracovní listy jsou totožné pro každého žáka. Odpověď na otázky žáci hledají v textu z knihy.
- Žáci pracují samostatně.



## **Návrat z doby Rudolfa II.**

**Cíl :** žák hodnotí výsledky své práce

- Na začátku aktivity žáci společně s učitelem hodnotí proběhlé aktivity za třetí projektový den. Žáci mohou také veřejně zhodnotit proběhlé aktivity a jejich schopnost orientovat se v zadaném textu.

## **Zakončení projektového týdne**

**Cíl :** zhodnocení projektového týdne

- Zakončení projektového týdne probíhám popisem žákům, jaké získali vědomosti a dovednosti, ale také hodnotí skupinovou práci, jak její klady, tak zápory a schopnost spolupráce mezi jednotlivými členy skupiny a přidělené aktivity.

### 6.5.3 Výsledky pozorování projektového dne : Třída A

Poslední projektový den jsou žáci uvedeni do děje projektu přímo formou dopisu od císaře Rudolfa II., který žáky žádá, aby zda by mu pomohli oživit Golema a získat slávu a bohatství. Žáci jsou ihned do děje ponořeni a účastní se této aktivity. Ukázalo se, že zvolená motivace dopisem se velmi osvědčila, neobjevují se žádné komentáře o pravosti dopisu a dotazy o tom, kdo jej sepsal. Společně je dopis umístěn na časovou osu – lano a následuje rituál překročení lana. Pravidelně, jako každý den si zapisují žáci cíl tohoto projektového dne, tentokrát se jedná o skupinový cíl bez vedení učitele, který je zde pouze jako pozorovatel. Žáci si tentokrát stanovili osobní cíle, které se však promítaly do práce celé skupiny a tvorby výsledného produktu. Jednalo se například o pečlivé vypracování skupinové práce a soustředění se na výsledný produkt práce. Opět se však objevovala spolupráce a respekt k názorům ostatních členům skupiny.

Úvodní aktivita, kdy se žáci seznamují formou výkladu s životem na dvoře Rudolfa II. Důležité jsou v prezentaci informace o poslání alchymistů, hrnčírů, mágů, umělců a lékařů. Poté jsou jednotlivé skupiny žáků vyzvány, aby se v rámci skupiny domluvili, kterou skupinu obyvatel by chtěli prezentovat. Žáci diskusi započali tím, že každý řekl svůj návrh a odhlasovali si návrh, který chtělo více členů, což mě zaujalo. Nezapomínala jsem žádné větší rozbroje či neshody, které by panovaly mezi žáky ve skupině. Následovalo rozdělení si rolí na dvoře Rudolfa II. mezi zástupci všech skupinek. Nechala jsem žáky, aby si sami zvolili metodu. Vyhrála metoda hlasování, s kterou všichni zástupci souhlasili a neprotestovali proti ní.

Cílem aktivity je schopnost žáka orientovat se v textu a kooperativně spolupracovat ve skupině. Každá skupina měla za úkol složit svitek – šém, který byl nezbytný pro oživení Golema. Žáci vždy získali část svitku vyhledáním a zapsáním správné odpovědi na plakát. Otázky byly diferencované pro každého žáka ze skupiny, což vedlo k tomu, že každý se podílel na úspěchu skupiny a na sestavení svitku. Některé skupiny otázky na plakát lepily, jiné je opisovaly, popřípadě plakát doplnily obrázky k odpovědím. Z vlastní iniciativy si jedna skupina vytvořila vlastní erb a pokřik, ve kterém je následovaly další skupiny, kterým se nápad velmi líbil, proto výsledný plakát obsahuje i erby účastněných skupin. Všem skupinám se zdařilo vypracovat plakát se svitkem a správnými odpověďmi.

V rámci veřejné městské schůze žáci diskutovali nad tématem léčby nemocných a využívali poznatky a vědomosti, které získali z textu při zpracování otázek. Každý skupina představovala jednu ze skupiny léčitelů a prezentovala její názory. Většině žáků to nedělalo problémy a do nové role se vžili vcelku věrohodně, což jsem velmi ocenila a diskuse působila velmi věrohodně. Ostýchaví žáci spíše diskusi sledovali, nebyli nuceni se jí účastnit. Přejde mi vhodné, aby diskusi řídil učitel, který ji mohl řídit a předávat slovo dalšímu řečníkovi, to dělalo žákům ještě problémy.

Cílem sebehodnotící aktivity bylo, aby žáci společně zhodnotili naplnění stanovených cílů, což předcházelo následnému zakončení projektového týdne. Žáci měli dostatek času promyslet si výhody a nevýhody skupinové práce a zhodnotit svůj skupinový cíl, jestli pro ně jeho stanovení bylo závazné či nikoliv a zda se jej snažili splnit. Skupiny žáků již uměli z předešlých dní pracovat se sebehodnocením, proto jim nedělalo problém zapsat si svůj názor do výzkumného deníku. Často se objevovalo kladné hodnocení aktivity svitek, která vyžadovala od všech žáků aktivitu, jinak by nebyla splněna.

Zakončení projektového týdne se ujaly jednotlivé skupiny nejdříve formou prezentace svých plakátů během níž v jedné části popisovaly způsob ztvárnění plakátu a v druhé způsob spolupráce a splnění stanovených cílů skupiny. Žáci především popisovali postupné zlepšení vzájemných vztahů ve skupině, kdy docházelo ke splnění jejich osobních i skupinových cílů. Objevil se i názor, že přestože první projektový den žák chápal splnění svého osobního cíle jako nevýznamné, postupně pochopil, že následné osobní cíle vyústily do kolektivního splnění cíle celé skupiny, z čehož cítil úspěch a cítil se ve skupině potřebný.

#### **6.5.4 Výsledky pozorování projektového dne : Třída B**

Cílem tohoto posledního projektového dne byla orientace a porozumění textu. Žáci se tentokrát přesunuli do doby Rudolfa II., o které se dozvěděli počáteční motivační aktivitou. Probíhalo zde pojmenování jednotlivých fotografií, žáci již měli alepoň základní vědomosti o Rudolfovi II., proto se v informacích dokázali orientovat.

Následně žáci pracovali s otázkami z textu knihy. Většině žáků nedělaly otázky problém, vyhledávali odpovědi v textu a někteří odpovídali i celými větami. Pozorovala jsem však již zvýšenou unavitelnost u více než poloviny žáků, kteří následně velmi rychle ztráceli pozornost a práce jim časově trvala déle. Na závěr dne žáci hodnotili proběhlé aktivity. Často se

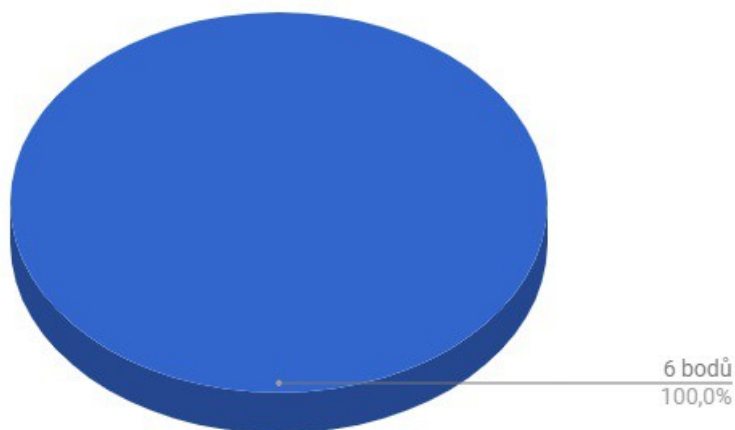
objevovaly názory, že žákům chybělo více střídání aktivit a občas jim připadaly zdlouhavé a náročné práce s textem.

### 6.5.5 Porovnání pozorování závěrečného projektového dne

Závěrečný projektový den byl kladen důraz především na zhodnocení proběhlých aktivit ze strany žáků. Žáci ze třídy A se výrazně zlepšili ve stanovování svých cílů a v jejich následném plnění, což sami zdůraznili při závěrečném zhodnocení. Žáci ze třídy B naopak postrádali časté střídání aktivit a ve srovnání se třídou A nebylo docíleno potřebné motivace z důvodu málo pestrých a opakujících se aktivit. Při závěrečné práci s textem nebyly patrné rozdíly v obsahové stránce, ale aktivita žáků se výrazně odlišovala. Žáci ze třídy A byli motivováni složením svitku a zapojením všech členů skupiny, což třída B neměla v plánu práce zahrnuto a proto byla znát větší ztráta pozornosti u žáků ze třídy B.

Tabulka 7 : Tajemná doba Rudolfa II. - Třída A

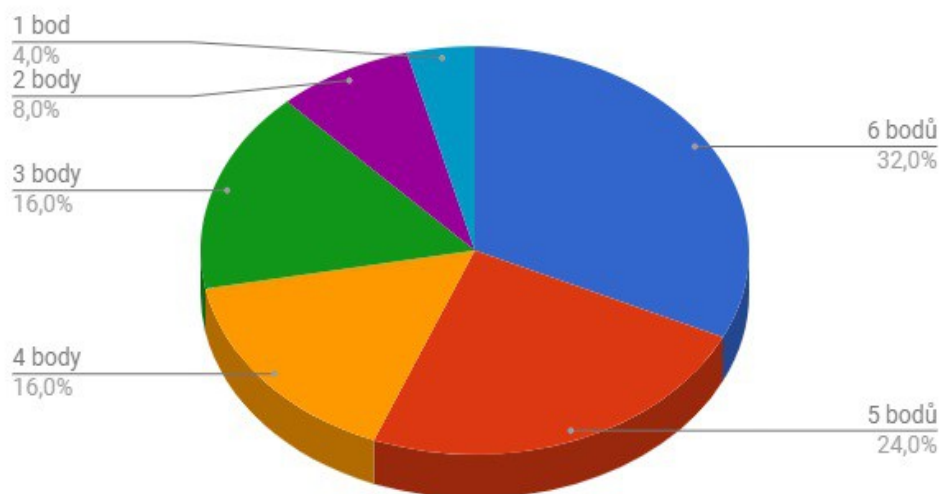
Počet bodů	Počet žáků
6 bodů	26 žáků



Graf 7 : Tajemná doba Rudolfa II. - Třída A

Tabulka 8 : Tajemná doba Rudolfa II. - Třída B

Počet bodů	Počet žáků
6 bodů	8 žáků
5 bodů	6 žáků
4 body	4 žáci
3 body	4 žáci
2 body	2 žáci
1 bod	1 žák



Graf 8 : Tajemná doba Rudolfa II. - Třída A

## 7 DISKUZE

Diplomová práce je zaměřena na rozvoj čtenářské gramotnosti formou projektu se zaměřením na diferenciované vyučování. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Realizace výzkumu probíhala během týdenního projektu ve dvou třídách třetího ročníku na základní škole. V diplomové práci byl stanoven hlavní cíl a 3 stanovené předpoklady.

Cílem výzkumu bylo poukázat na možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti a jejich následné využití v projektovém vyučování. Cíl výzkumu byl splněn.

**Stanovený předpoklad č. 1: Diferenciované vyučování má vliv na efektivitu aktivit.**

**Stanovený předpoklad č. 2 : Různorodost zvolených aktivit má vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti.**

Ověřovací pracovní list Život v pravěku ve třídě A vyplnilo bezchybně **15 žáků (60 %)**, s jednou chybou **4 žáci (16 %)**, se dvěma chybami **5 žáků (20 %)** a se sedmi chybami **1 žák (4 %)** z celkového počtu 25 přítomných žáků. Ve třídě B vyplnilo bezchybně ověřovací pracovní list **6 žáků (24 %)**, s jednou chybou **6 žáků (24 %)**, se dvěma chybami **5 žáků (20 %)**, se třemi chybami **4 žáci (16 %)**, se čtyřmi chybami **3 žáci (16 %)**, se sedmi chybami **1 žák (4 %)** z celkového počtu 25 přítomných žáků.

Ověřovací pracovní list Přemyslovské hradiště ve třídě A vyplnilo bezchybně **15 žáků (68,2 %)**, s jednou chybou **4 žáci (18,2 %)**, se dvěma chybami **3 žáci (13,6 %)** z celkového počtu 22 přítomných žáků. Ve třídě B vyplnilo bezchybně ověřovací pracovní list **6 žáků (28,6 %)**, s jednou chybou **3 žáci (14,3 %)**, se dvěma chybami **1 žák (4,8 %)**, se třemi chybami **2 žáci (9,5 %)**, se čtyřmi chybami **3 žáci (14,3 %)**, s pěti chybami **1 žák (4,8 %)**, s šesti chybami **1 žák (4,8 %)**, se sedmi chybami **3 žáci (19 %)** z celkového počtu 20 přítomných žáků.

Ověřovací pracovní list Cesta do doby Karla IV. ve třídě A vyplnilo bezchybně **12 žáků (48 %)**, s jednou chybou **9 žáků (36 %)**, se dvěma chybami **3 žáci (12 %)**, se třemi chybami **1 žák (4 %)** z celkového počtu 25 přítomných žáků. Ve třídě B vyplnili ověřovací list bezchybně **2 žáci (8,3 %)**, s jednou chybou **4 žáci (16,7 %)**, se dvěma chybami **5 žáků (20,8 %)** z celkového počtu 24 přítomných žáků.

%), se třemi chybami **3 žáci (12,5 %)**, se čtyřmi chybami **3 žáci (12,5 %)**, s pěti chybami **3 žáci (12,5 %)**, se sedmi chybami **1 žák (4,2 %)**, s osmi chybami **1 žák (4,2 %)**, s devíti chybami **2 žáci (8,3 %)** z celkového počtu 24 přítomných žáků.

Ověřovací pracovní list Tajemná doba Rudolfa II. Byl bezchybně splněn **26 žáky (100 %)** z celkového počtu 26 přítomných žáků. Ve třídě B ověřovací pracovní list vyplnilo bezchybně **8 žáků (32 %)**, s jednou chybou **6 žáků (24 %)**, se dvěma chybami **4 žáci (16 %)**, se třemi chybami **4 žáci (16 %)**, se čtyřmi chybami **2 žáci (8 %)**, s pěti chybami **1 žák (4 %)** z celkového počtu 26 přítomných žáků.

Stanovené předpoklady č.1 a č. 2 byly potvrzeny. Ve třídě A docházelo k většímu počtu správně vyplněných ověřovacích listů za celý týdenní projekt než ve třídě B. Domnívám se, že to bylo především z důvodu diferenciací ověřovacích pracovních listů a různorodosti zvolených aktivit k rozvoji čtenářské gramotnosti ve třídě A.

**Stanovený předpoklad č. 3 : Použití netradičních metod má vliv na na motivaci žáků při práci s různými texty a zdroji informací.**

Z pozorování ve třídě A a ve třídě B byl tento předpoklad potvrzen. Ve třídě A byla motivace posilována stanovováním si osobních a skupinových cílů a orientací se na výsledný produkt projektu. Naopak ve třídě B motivace žáků postupně klesala. Domnívám se, že to bylo především z důvodu stejnorodosti uskutečněných aktivit.

## 8 ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na rozvoj čtenářské gramotnosti formou projektu se zaměřením na diferenciované vyučování. První kapitola teoretické části je členěna na charakteristiku a klasifikaci pojmu projekt a jeho realizace během vyučování. Druhá kapitola popisuje čtenářskou gramotnost, její ovlivňující faktory a zařazení v RVP ZV. Dále čtenářské strategie, techniky čtení, vyučovací metody, jejich klasifikace a jejich možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti.

Na teoretickou část navazuje samostatný projekt, pomocí kterého se zvyšovala motivace žáků k práci s různými informačními zdroji a texty, ale také zodpovědnost za výsledný produkt. Zároveň bylo dalším motivačním faktorem seznámení se s odlišnými činnostmi od běžné výuky a vedení osobních cílů, jak žáků, tak skupiny. Pozitivním jevem byla časová návaznost projektu během celého týdne, během nichž motivace žáků byla postupně posilována a téma projektu na sebe navazovalo. Bylo to především z důvodu, že projekt byl realizován v prostředí vlastní třídy autorky této práce.

Cílem této diplomové práce bylo poukázat na možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti v rámci projektové výuky se zaměřením na diferenciované vyučování. Během projektu byly použity metody, kterými je u žáků možno rozvíjet schopnost porozumění textu, zpracování informací, hodnotit text a sdílet je s ostatními spolužáky. Jednalo se o aktivizační metody např. diskusní, řešení problémů a didaktické hry. Dále byly použita skupinová, kooperativní a individualizovaná výuka. Tyto metody podporují čtenářskou gramotnost a čtenářství.

Při pozorování bylo zjištěno, že projektová výuka má pozitivní vliv na motivaci žáků. U žáků byl zpozorován zvýšený zájem především v dramatických a diskusních aktivitách, kdy se mohli zapojit a zvolit roli podle svého vlastního zvážení. Žáci v jednotlivých aktivitách přebírali zodpovědnost za výsledný produkt, proto byla zvýšena i jejich efektivita práce.

Z kombinace pozorování třídy A a třídy B vyplývá, že rozdílnost proběhlých aktivit měla velký vliv na porozumění a práci se získanými informacemi. Rozdíl byl také zřejmý v motivaci obou skupin žáků, kdy třída B neabsolvovala aktivizující metody učení, byla zde patrná zvýšená unavitelnost a ztráta zájmu žáků, což se dále projevilo v zavedení, plnění a zhodnocení osobních cílů. Z pozorování bylo patrné, že žáci obou tříd se již v minulosti



seznámili s podobným typem ověřovacích pracovních listů a znali již některé aktivity a formy práce.

Autorka této diplomové práce však dále zdůrazňuje, že na rozvíjení čtenářské gramotnosti můžeme použít spoustu aktivizujících činností a vyučovacích metod, které nelze v rámci jednoho týdenního projektu obsáhnout. Proto byly cíle projektu zaměřeny na různé možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti a budování vztahu ke čtení.

## 9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALTMANOVÁ, Jitka. Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. Časové otázky a rozpravy pedagogické. ISBN 978-80-86856-98-8.

BARRY, A. L. Reading strategies teachers say they use. *Journal of adolescent and adult literacy*, 2002, roč. 46, č. 2.

BERÁNKOVÁ, Eva. Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla. Plzeň: Fraus, 2002. *Moderní pedagogika v teorii a praxi*. ISBN 80-723-8182-2.

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

BROŽOVÁ, Pavla a František BROŽ. Hrátky s češtinou a literaturou pro 1. stupeň ZŠ: křížovky, osmisměrky, spojovačky a jiné rébusy. V Brně: Edika, 2016. *Zábava na cesty*. ISBN 978-80-266-0947-6.

CANGELOSI, James S. Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Vyd. 5. Praha: Portál, 2009. *Pedagogická praxe (Portál)*. ISBN 978-80-7367-650-6.

COUFALOVÁ, Jana. Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-716-8958-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DAŇOVÁ, Martina. Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře : s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové *Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. *Pedagogika (Grada)*. ISBN

978-80-247-2389-1.

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

DÖMISCHOVÁ, Ivona. Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

FRY, Ronald W. Naučte se studovat. Praha: Informatorium, 2003. ISBN 80-733-3004-0.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků: metodická příručka. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-857-8328-2.

HAVEL, Jiří. Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ: pokus o řešení pracovní školy. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Časové otázky a rozpravy pedagogické. 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.

HENRY, Jane. Teaching through projects. Reprinted. London: Kogan Page, 1994. ISBN 978-0749408466.

HYPLOVÁ, Jana. Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN

978-80-7368-919-3.

JANIŠ, Kamil a Jan LORENCOVIČ. Organizační formy výuky: odborný text k rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra společenských věd, 2008. ISBN 978-80-7368-573-7.

JANIŠ, Kamil a Irena LOUDOVÁ. Obecná didaktika: (vybraná témata). Ústí nad Orlicí: Oftis, 2016. ISBN 978-807-4054-075.

JEČNÁ, Květoslava. Nuda při češtině?: ani nápad! : zásobník 307 her a nápadů pro výuku českého jazyka. Praha: Strom, 1997. Škola 21. ISBN 80-901-9544-X.

JONÁK, Zdeněk. Úloha emocí při recepci literárního díla. Metodický portál [online]. [cit. 2018-03-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1131/ULOHA->

KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8167-3.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X.

KAHN, Norma B. Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8443-5.

Koncepční rámec šetření PIRLS 2016. Praha: Česká školní inspekce, 2017

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. Hodnocení žáků. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. Analýza vyučování. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KOSTEČKA, Jiří. Do světa literatury jinak: (úvod do čtenářství a studia literatury) : učebnice teorie literatury pro I.-IV. ročník středních škol. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1995. ISBN 80-859-3701-8.

KOŠŤÁK, Jaromír. Hrátky s literaturou pro 4. a 5. ročník ZŠ. V Olomouci: Votobia, 1999. ISBN 80-719-8358-6.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno, 2011. ISBN 978-80-7485-043-1.

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

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky: pokus o řešení pracovní školy. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. Časové otázky a rozpravy pedagogické. ISBN 978-80-210-8163-5.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.

MAREŠ, Jiří. Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-717-8246-7.

MEŠKOVÁ, Marta. Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

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

PAVLÍČEK, Jiří. Projektování výuky pro inovativní výukové prostředí. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, c2008. ISBN 978-80-7368-554-6.

PISA Koncepční rámec čtenářské gramotnosti. 2009

PROHAZKOVA, Ivana. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?. In: Metodický portál RVP [online]. 18.1.2006 [cit. 2018-03-22]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/CO-JE-CTENARSKAGRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>

PRŮCHA, Jan, ed. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PŘÍHODA, Václav. Reformní praxe školská: pokus o řešení pracovní školy. Praha: Unie, 1936. Časové otázky a rozpravy pedagogické.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělání. Praha: MŠMT, 2017

SILBERMAN, Melvin L. a Karen LAWSON. 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8124-X.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

SVOBODOVÁ, Radka, Branislav LACKO a Ondřej CINGL. Projektové řízení a projektové vyučování, aneb, Jak na výukové projekty podle zásad projektového řízení. Choceň: PM Consulting, 2010. ISBN 978-80-254-8174-5.

ŠIKULOVÁ, Renata. Didaktika primární školy: vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. ZŠ. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-594-0.

ŠIMONÍK, Oldřich. Úvod do školní didaktiky. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-866-3304-7.

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

THORN, Elizabeth A. Strategies for effective reading A. S. I.: Gage educational publishing, 1975. ISBN 07-715-6619-0.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

TRNOVÁ, Eva. Základy kvalitní projektové výuky. Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2012. Metodický materiál pro učitele. ISBN 978-80-87604-18-2.

VALENTA, Josef. Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou: projektová metoda ve škole a za školou. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-706-8066-0.

VAŠUTOVÁ, Maria a Veronika JEŽKOVÁ. Didaktika psychologie: vybrané kapitoly. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-681-2.

VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje. Praha, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.

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

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

ŽANTA, Rudolf. Projektová metoda: pokus o řešení pracovní školy. V Praze: Dědictví Komenského, 1934. Časové otázky a rozpravy pedagogické.

## 10 SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

PISA	Programme for International Student Assessment, Mezinárodní program hodnocení studentů
PIRLS	Progress International Reading Literacy Study, Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání



## **11 SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1 : Život v pravěku

Příloha 2 : Přemyslovské hradiště – středověké bingo

Příloha 3 : Přemyslovské hradiště – ověřovací pracovní list

Příloha 4 : Doba Karla IV. - otázky pro skupiny

Příloha 5 : Putování za Karlem IV. - ověřovací pracovní list

Příloha 6 : Tajemná doba Rudolfa II. - ověřovací pracovní list

Příloha 7 : Fotografická dokumentace projektu

Příloha 8: Pracovní listy žáků

Příloha 1 : Život v pravěku



Život v pravěku

- Jak nazýváme první nástroj, který si lidé v době kamenné začali vyrábět ?

a) pěstní kámen                      b) pěstní klín                      c) nůž

2. Pravěcí lidé z kůží šili haleny, čepice nebo .....

3. Jak se jmenuje hlíněná soška ženy ?

a) Věstonická venuše      c) Pravěká venuše                      d) Brněnská venuše

4. Lovci mamutů používali při lovu oštěpy, palice, sekyry nebo...

a) hlíněné sošky                      b) kopí                      c) kůže

5. Víme k čemu pravěké figurky sloužily podle archeologických nálezů.                      pravda x lež

6. Pracovní nástroje pravěkých lidí :

a) nože, vrtáky, sochy      b) rydla, kůže, nože      c) sekyry, dýky, nože

7. Lidé museli třít dřevo tak dlouho, dokud se nevznítlo.                      pravda x lež

8. V době kamenné měla tlupa ..... členů.



## Život v pravěku

- Jak nazýváme první nástroj, který si lidé v době kamenné začali vyrábět ?

a) pěstní kámen      b) nůž      c) pěstní klín      d) kámen

2. Pravěcí lidé z kůží šili haleny, čepice nebo .....

3. Jak se jmenuje hlíněná soška ženy ?

a) Moravská venuše      b) Věstonická venuše      c) Pravěká venuše      d) Brněnská venuše

4. Lovci mamutů používali při lovu oštěpy, palice, sekyry nebo .....

5. Originál Věstonické venuše je uložen v trezoru ..... v Brně.

6. Víme k čemu pravěké figurky sloužily podle archeologických nálezů.      pravda x lež

7. Pracovní nástroje pravěkých lidí :

a) meče, sekyry, dýky,      b) rydla, vrtáky, dýky,      c) nože, pilky, vrtáky,      d) sekyry, dýky, nože,  
nože, sekáče      kůže, nože, pilky      sekáče, sochy      sekáče, vrtáky

8. Lidé museli třít dřevo tak dlouho, dokud se nevznítlo.      pravda x lež

9. V době kamenné měla tlupa ..... členů.



## Život v pravěku

- Jak nazýváme první nástroj, který si lidé v době kamenné začali vyrábět ?

a) pěstní kámen      b) nůž      c) pěstní klín      d) kámen

2. Pravěcí lidé z kůží šili .....

3. Jak se jmenuje hlíněná soška ženy ?

a) Moravská venuše      b) Věstonická venuše      c) Pravěká venuše      d) Brněnská venuše

4. Lovci mamutů používali při lovu .....

5. Originál Věstonické venuše je uložen v trezoru ..... v Brně.

6. Víme k čemu pravěké figurky sloužily podle archeologických nálezů.      pravda x lež

7. Pracovní nástroje pravěkých lidí :

a) meče, sekyry, dýky,      b) rydla, vrtáky, dýky,      c) nože, pilky, vrtáky,      d) sekyry, dýky, nože,  
nože, sekáče      kůže, nože, pilky      sekáče, sochy      sekáče, vrtáky

8. Pravěká mapa byla vyryta do .....

9. Lidé museli třít dřevo tak dlouho, dokud se nevznítlo.      pravda x lež

10. V době kamenné měla tlupa ..... členů.

Příloha 2 : Přemyslovské hradiště – středověké bingo

hradiště	opevnění	med
křesťan	nůž	oblečení
kůže	postel	vosk

kostel	žezlo	šáteček
oheň	mlýn	Velkomoravská říše
kůže	žernovy	gombík

## Příloha 3 : Přemyslovské hradiště – ověřovací pracovní list

### **Přemyslovské hradiště**

Jméno a příjmení :

Vysvětli následující pojmy :

- žernovy -
- plátěný šáteček -
- gombík -
- iluminátor -
- kahánek -
- Sámova říše -
- louče -
- železné hřivny -
- pergamen -
- Velkomoravská říše -

## Příloha 4 : Doba Karla IV. - otázky pro skupiny

### **Měšťané**

- Kdo žil na královském dvoře?
- Jak vypadal královský palác?
- Jak vypadaly měšťanské domy? Namalujte je.
- Co jsou gobelíny?

### **Zedníci**

- Jak vypadaly hrady?
- Namalujte hrad a popište ho.

### **Dvorní malíři**

- Kdo byl dvorním malířem Karla IV.?
- Kdo chodil do školy a co se tam učili?
- Kdo a kdy založil první univerzitu?

### **Písaři**

- Co víš o náboženství ve středověku – o křesťanství?
- Kdo byl nejvýznamnějším kritikem církve a proč ji kritizoval?
- Kdo to byly Husité?

### **Rytíři**

- Jaké vlastnosti měl rytíř?
- Namaluj rytíře.
- Jaká byla oblíbená disciplína při turnajích? Popiš ji a namaluj.

### **Krejčí**

- Jak vypadaly dámské šaty? Namaluj je.
- Jak se oblékali muži?

## Příloha 5 : Putování za Karlem IV. - ověřovací pracovní list

- Jaké stavby si měšťané stavěly?
- Kdo žil na královském dvoře?
- Kdo byl významný dvorní malíř Karla IV.?
- Jak se jmenovala oblíbená disciplína rytířů?
- Kdo založil první univerzitu a kdy?
- Co jsou to gobelíny?
- Jak vypadaly dámské šaty? Popiš je.
- Kdo byl nejvýznamnějším kritikem církve a proč ji kritizoval?
- Vysvětli co znamená :  
balista -  
palisáda -  
bombarda -

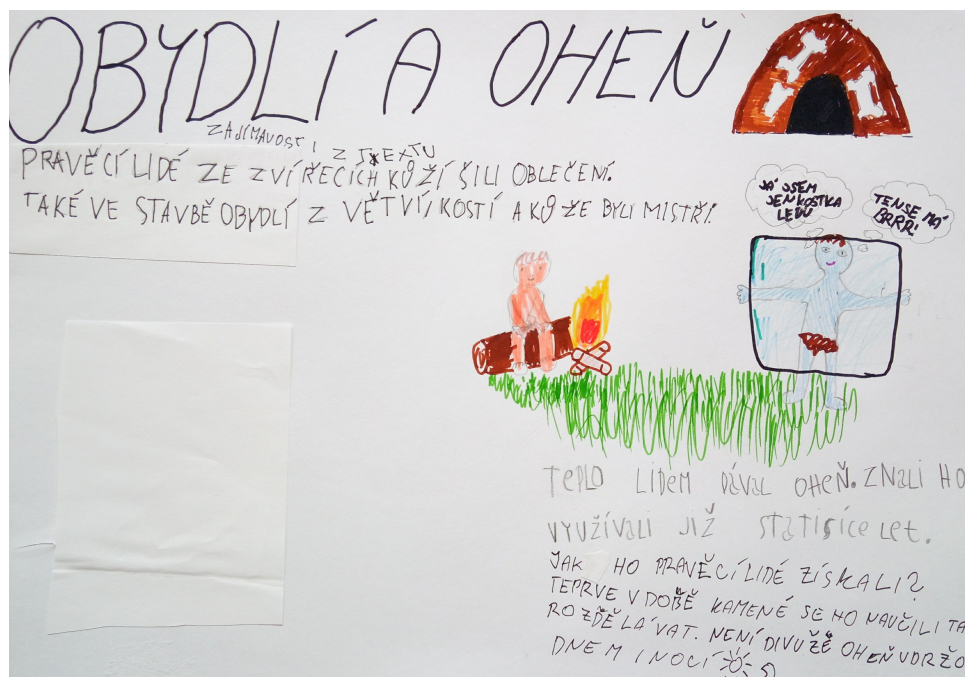
10. Jaké památky postavil císař Karel IV. ?



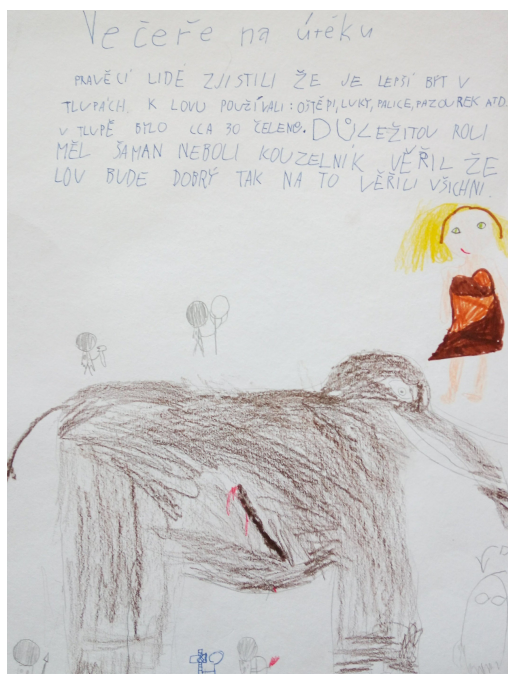
## Příloha 6 : Tajemná doba Rudolfa II. - ověřovací pracovní list

- Jak se nazývaly nové stříbrné mince?
- Co to byly apatyky?
- Jak se přenášel dýmějový mor?
- Kdo to byly lazebníci? Co všechno lazebníci dělali?
- Kdy se konaly veřejné pitvy ?
- Jaké bylo zařízení lázní?

Příloha 7 : Fotografická dokumentace projektu



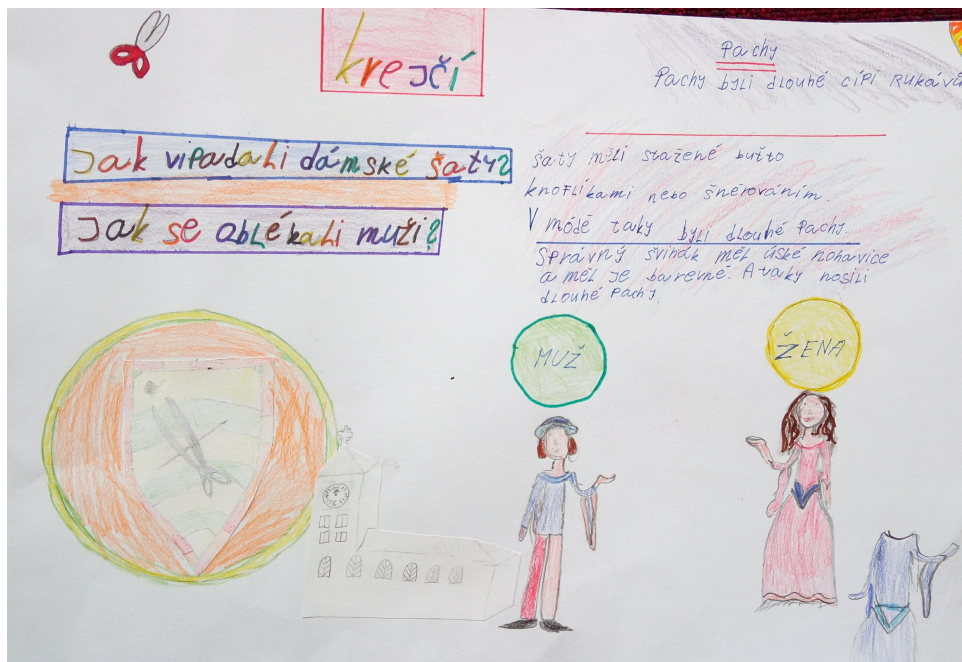
Ukázka plakátu Život v pravěku



Ukázka plakátu Život v pravěku

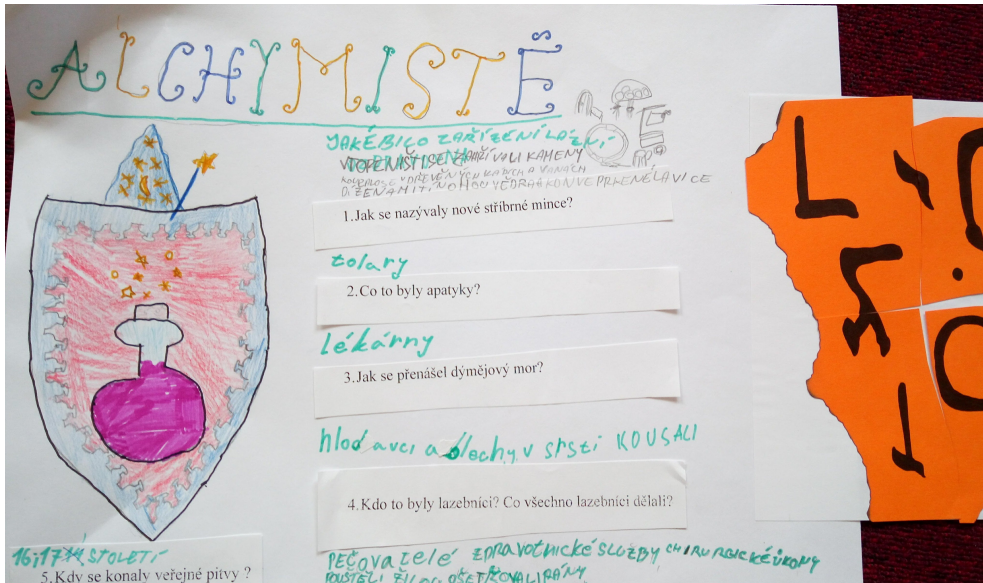


Ukázka plakátu Přemyslovské hradíště

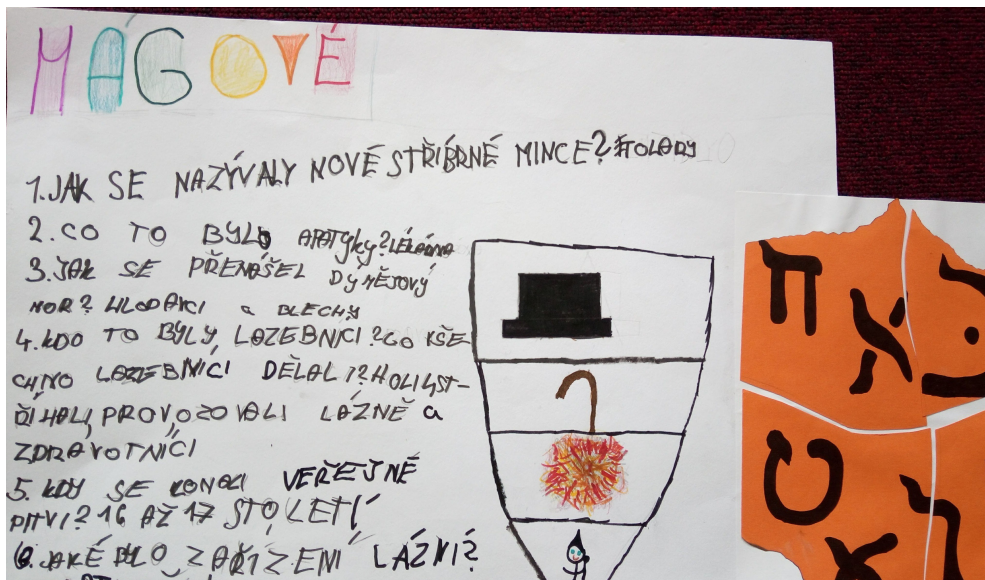


Ukázka plakátu Přemyslovské hradíště

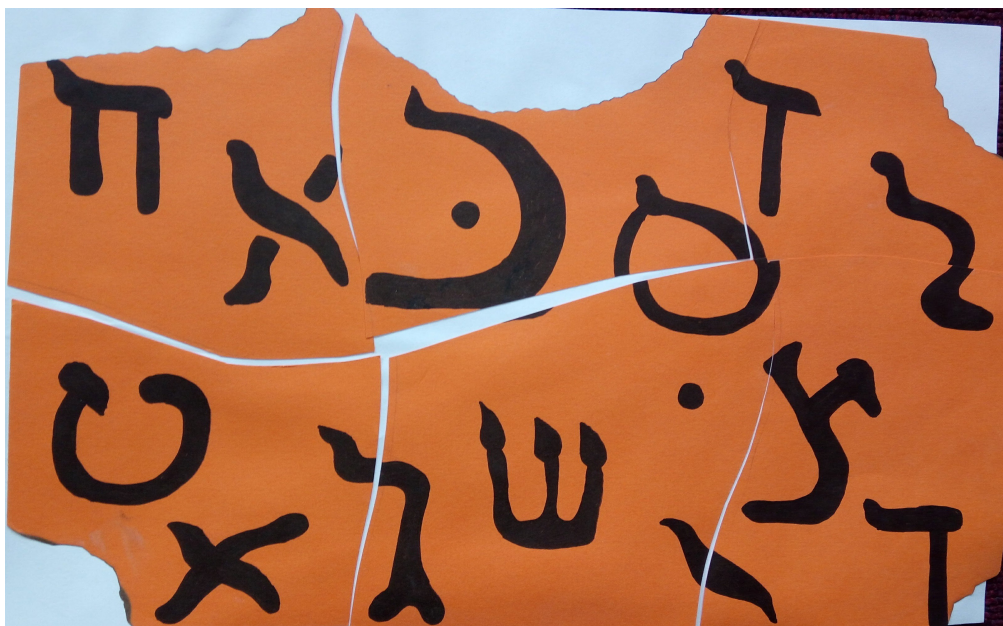




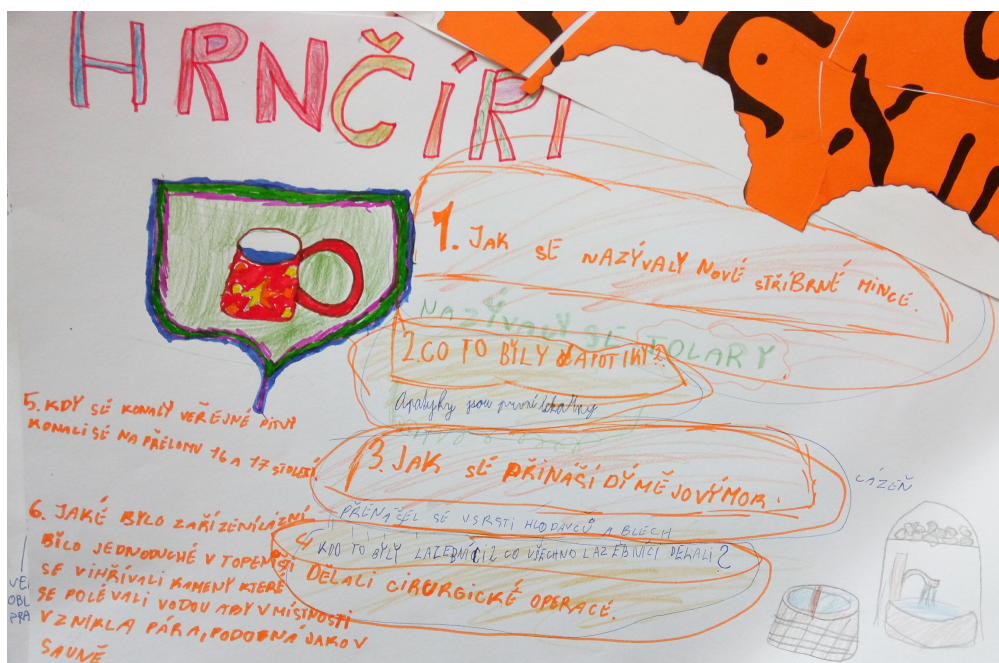
Ukázka z plakátu doba Rudolfa II.



Ukázka z plakátu doba Rudolfa II.



Ukázka z plakátu doba Rudolfa II.



Ukázka z plakátu doba Rudolfa II.



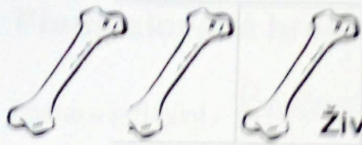


Ukázka z plakátu doba Rudolfa II.



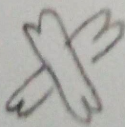
Ukázka z plakátu doba Rudolfa II.

Příloha 8 : Pracovní listy žáků

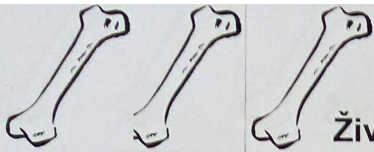


Život v pravěku

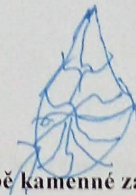
1. Jak nazýváme první nástroj, který si lidé v době kamenné začali vyrábět?  
a) pěstní kámen      b) nůž      c) pěstní klín      d) kámen
2. Pravěcí lidé z kůže šili ..... šaty, obyvli .....
3. Jak se jmenuje hliněná soška ženy?  
a) Moravská venuše      b) Věstonická venuše      c) Pravěká venuše      d) Brněnská venuše
4. Lovci mamutů používali při lovu ..... PAZOUREK, LUK, OŠTĚP .....
5. Originál Věstonické venuše je uložen v trezoru ..... MORAVSKOSLEZSKÉM MUZEU v Brně.
6. Víme k čemu pravěké figurky sloužily podle archeologických nálezů.      pravda      x      lež
7. Pracovní nástroje pravěkých lidí:  
a) meče, sekery, dýky,      b) rydla, vrtáky, dýky,      c) nože, pilky, vrtáky,      d) sekery, dýky, nože,  
nože, sekáče      kůže, nože, pilky      sekáče, sochy      sekáče, vrtáky
8. Pravěká mapa byla vyryta do ..... MAMUTIŇU KLU .....      10/10
9. Lidé museli třít dřevo tak dlouho, dokud se nevznítilo.      pravda      x      lež
10. V době kamenné měla tlupa ..... VÍCE ČLOVĚKŮ ..... členů.







## Život v pravěku



1. Jak nazýváme první nástroj, který si lidé v době kamenné začali vyrábět ?

- a) pěstní kámen      b) nůž      c) pěstní klín      d) kámen

2. Pravěcí lidé z kůže šili OBLEČENÍ

3. Jak se jmenuje hlíněná soška ženy ?

- a) Moravská venuše      b) Věstonická venuše      c) Pravěká venuše      d) Brněnská venuše



10/10

4. Lovci mamutů používali při lovu ZBRANĚ (OŠTĚPKY, SEKERY, ...)

5. Originál Věstonické venuše je uložen v trezoru MORAVSKÉHO ZEMSKÉHO MUZEA v Brně.

6. Víme k čemu pravěké figurky sloužily podle archeologických nálezů.

pravda x lež

7. Pracovní nástroje pravěkých lidí :

- a) ~~x~~ meče, sekery, dýky, nože, sekáče      b) ~~x~~ rydla, vrtáky, dýky, kůže, nože, pilky      c) ~~x~~ nože, pilky, vrtáky, sekáče, sochy      d) o sekery, dýky, nože, sekáče, vrtáky

8. Pravěká mapa byla vyryta do KLUC (OD MAMUTA)

9. Lidé museli třít dřevo tak dlouho, dokud se nevznítilo.

pravda x lež

10. V době kamenné měla tlupa 30 členů.





## Tajemná doba Rudolfa II.

1. Jak se nazývaly nové stříbrné mince? *solary*
2. Co to byly apatyky? *lékařina*
3. Jak se přenášel dýmějový mor? *na zvířatech a na blechách*
4. Kdo to byly lazebníci? Co všechno lazebníci dělali? *byli si co pracovali v lázních, práce u porady, vyššovali*
5. Kdy se konaly veřejné pitvy? *16 až 17 století*
6. Jaké bylo zařízení lázni? *kameny se nahřívali v lopemišti a potom se polívali vodou, vany, lávce*

## 12 ANOTACE

<b>Jméno a příjmení :</b>	Kristýna Ondráková
<b>Katedra :</b>	Katedra Českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce :</b>	Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby :</b>	2018

<b>Název práce :</b>	Rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni primární školy formou projektu se zaměřením na diferencované vyučování
<b>Název a angličtině :</b>	The development of reading literacy at primary school by a project focusing on mixed ability class teaching
<b>Anotace práce :</b>	Diplomová práce se zabývá možností rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků 3. ročníku ZŠ formou projektového vyučování. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. První část je zaměřena na teoretická východiska oblasti čtenářské gramotnosti, projektového a diferencovaného vyučování. V druhé části je popsán projekt, jehož cílem je rozvíjet čtenářskou gramotnost formou různorodých aktivit. Výzkum byl zpracován na základě pozorování tříd, kde se aktivity realizovaly.
<b>Klíčová slova :</b>	čtenářská gramotnost, projekt, projektové vyučování, diferencované vyučování
<b>Anotace v angličtině :</b>	This dissertation describes possibilities in developing reading skills in the background of primary school, especially in the third classes, by project. It is divided into two main parts, theoretical and practical one. The first part of disertation describes theoretical knowledge in the field of reading literacy education by project and differentiated learning. In the second part, there is a descriptione of project, which is focus on developing reading skills by various learning activities. Research itself was based on several observationesin two involved classes, where the project were realised.
<b>Klíčová slova v angličtině :</b>	reading skills, project, project learning, differentiated learning

<b>Přílohy vázané v práci :</b>	Příloha 1 : Život v pravěku Příloha 2 : Přemyslovské hradiště – středověké bingo Příloha 3 : Přemyslovské hradiště – ověřovací pracovní list Příloha 4 : Doba Karla IV. - otázky pro skupiny Příloha 5 : Putování za Karlem IV. - ověřovací pracovní list Příloha 6 : Tajemná doba Rudolfa II. - ověřovací pracovní list Příloha 7 : Fotografická dokumentace projektu Příloha 8 : Pracovní listy žáků
<b>Počet stran :</b>	98 s.
<b>Jazyk práce :</b>	CZ