

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ EDUKACE

Rozvoj čtenářských dovedností na 1. stupni základní školy pomocí tvořivých metod a her

Diplomová práce

Autor: Eva Hanušová
Studijní program: K-ZS1PS Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.



Zadání diplomové práce

Autor: Eva Hanušová

Studium: P131219

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Rozvoj čtenářských dovedností na 1. stupni základní školy pomocí tvořivých metod a her**

Název diplomové práce AJ: Development of Reading Skills through Creative Methods and Games at Primary Schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je seznámit se základními pojmy v oblasti čtenářství, dále s metodami ve výuce čtení na 1. stupni ZŠ, s tvořivými metodami a hrami pro výuku čtení s porozuměním. Cílem praktické části je porovnat výsledky žáků učících se metodou analyticko-syntetickou a metodou splývavého čtení zaměřené na porozumění čteného. Některé tvořivé metody, aktivity a hry zaměřené na rozvoj čtení s porozuměním ověřit v praxi.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 26.5.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne: 19. 6. 2019

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala především Mgr. Ivě Košek Bartošové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za cenné rady a všechen věnovaný čas. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, především svému manželovi za plnou podporu během celého studia. Také děkuji za spolupráci všem zúčastněným školám, třídním učitelům a jejich žákům, bez kterých by se průzkum nemohl uskutečnit.

Anotace

HANUŠOVÁ, Eva. *Rozvoj čtenářských dovedností na 1. stupni základní školy pomocí tvořivých metod a her*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 134 s.

Diplomová práce se zabývá čtenářskou gramotností a metodami ve výuce čtení na 1. stupni základní školy. V teoretické části diplomová práce vysvětlí pojmy z oblasti čtenářství, mezi které patří čtení, čtenář, čtenářská gramotnost apod. Dále představí didaktickou hru a seznámí s metodami ve výuce čtení na 1. stupni ZŠ.

Praktická část bude věnována porovnání výsledků žáků učících se analyticko-syntetickou metodou s metodou splývavého čtení Sfumato s důrazem na porozumění. Součástí této práce jsou i návrhy na rozvoj čtenářské gramotnosti včetně vlastních námětů inspirovaných různými zdroji, některé z nich byly ověřeny v praxi.

Klíčová slova: analyticko-syntetická metoda, četba, čtenář, čtenářská gramotnost, čtení s porozuměním, metody čtení, Sfumato

Annotation

HANUŠOVÁ, Eva. *Development of Reading Skills through Creative Methods and Games at Primary Schools*. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 134 pp.

This diploma thesis deals with the reading literacy and methods of teaching reading at primary school level. The theoretical part explains fundamental terminology of reading skills, including terms such as reading, reader and reading literacy etc. The thesis will also give an in depth introduction of educational games and the key methods of teaching primary school level pupils how to read.

The practical part of the thesis compares results of pupils taught by using the analytic-synthetic and blended reading methods Sfumato, focusing on reading comprehension. The practical part presents some collection of creative methods, activities and games focused on reading skills development. Some of the methods, activities or games are to be piloted in actual teaching practice.

Keywords: analytic-synthetic method, reading, reader, reading literacy, reading methods, Sfumato

Obsah

| | |
|--|----|
| ÚVOD | 9 |
| 1 GRAMOTNOST | 12 |
| 1.1 Modely gramotnosti | 13 |
| 1.2 Funkční gramotnost..... | 14 |
| 2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST | 16 |
| 2.1 Aspekty čtenářské gramotnosti | 18 |
| 2.2 Faktory a podmínky ovlivňující čtenářskou gramotnost..... | 19 |
| 2.2.1 Exogenní faktory čtenářské gramotnosti | 20 |
| 2.2.2 Endogenní faktory čtenářské gramotnosti..... | 21 |
| 2.3 Vývoj čtenářské gramotnosti..... | 23 |
| 2.4 Čtenářská gramotnost a Rámcový vzdělávací program (RVP)..... | 25 |
| 2.5 Výzkumy zkoumající čtenářskou gramotnost..... | 26 |
| 2.6 Čtení | 28 |
| 2.6.1 Způsoby čtení | 29 |
| 2.6.2 Testy čtení | 31 |
| 2.6.3 Čtení s porozuměním..... | 32 |
| 2.7 Čtenář | 34 |
| 2.7.1 Čtenář či nečtenář | 35 |
| 2.7.2 Čtenář mladšího školního věku | 36 |
| 2.7.3 Působení četby na čtenáře | 37 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 3 | DIDAKTICKÁ HRA A JEJÍ VYUŽITÍ V HODINÁCH ČTENÍ..... | 39 |
| 4 | METODY VÝUKY ČTENÍ..... | 41 |
| 4.1 | Současné metody čtení..... | 41 |
| 4.2 | Výzkumy zaměřené na porovnání současných metod čtení | 56 |
| 5 | POROVNÁNÍ ANALYTICKO-SYNTETICKÉ METODY | 59 |
| | A METODY SPLÝVAVÉHO ČTENÍ..... | 59 |
| 6 | METODOLOGIE PRÁCE | 61 |
| 6.1 | Cíle, otázky a předpoklady průzkumu | 61 |
| 6.2 | Průzkumné metody..... | 62 |
| 6.3 | Zkoumaný vzorek..... | 64 |
| 6.4 | Předprůzkum | 65 |
| 7 | INTERPRETACE VÝSLEDKŮ | 71 |
| 7.1 | Porovnání výsledků žáků v průběhu času | 96 |
| 7.2 | Porovnání výsledků s předpoklady učitelů a sebehodnocením žáků .. | 103 |
| 7.3 | Závěry průzkumu a diskuse | 105 |
| 8 | NÁVRH NÁMĚTŮ NA ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ | 108 |
| | GRAMOTNOSTI..... | 108 |
| 8.1 | Vlastní náměty, nápady a obměny inspirované různými zdroji..... | 109 |
| | ZÁVĚR..... | 125 |
| | POUŽITÉ ZDROJE | 127 |
| | SEZNAM OBRÁZKŮ | 133 |
| | PŘÍLOHY..... | 134 |

ÚVOD

Čtení a psaní prošlo vývojem dlouhým, jako je lidstvo samo. Neverbální komunikace byla proudem času a schopností myslet rozšířena o verbální. Tento znak spolu s vyšší inteligencí rozlišil člověka od zbylých savců. Se vzrůstající potřebou předávat své zkušenosti a znalosti dalším generacím, vznikaly různé grafické značky, z kterých se postupně ustálilo písmo, jehož dekodováním bylo právě čtení. Z toho vyplývá, že čtení je ve velmi úzkém vztahu se psaním. Vývoj doprovázely proměny v písmu, metodách čtení i výuce samotné, které přímo souvisely se společností, jejími hodnotami a normami. Prvopočátky záznamu i čtení informací můžeme hledat se vznikem lidské existence i v podobě maleb. Dnes je čtení a psaní úzce spojeno s pojmem gramotnost, které je věnována první kapitola.

Významnou složkou gramotnosti je čtenářská gramotnost. Čtenářská gramotnost patří mezi základní požadavky, které současná společnost klade na jedince. Můžeme tedy konstatovat, že se jedná o nepostradatelnou součást života. Písmo a jeho čtení nás obklopuje od narození až do úplného konce. Je to náš společník a zároveň učitel na cestě naším životem. Myslím si, že je velmi důležité věnovat těmto základním dovednostem zvýšenou pozornost, protože jsou předpokladem dalšího osobního rozvoje. Proto se i má diplomová práce ve druhé kapitole zabývá čtenářskou gramotností.

Čtení využijeme běžně při každodenních situacích: Čtení novin, knih i časopisů, korespondence spojené s naším osobním či pracovním životem, orientace v čase i prostoru. Porozumění čteného je základním pilířem orientace ve světě: Obklopují nás ukazatelé směru, mapy, plány ... Můžeme tedy říci, že čtení je průvodcem života.

Podle mého názoru je čtení s porozuměním jedním ze základních pilířů lidské vzdělanosti. Je obecně známo, že díky písemnému projevu došlo k trvalejšímu a přesnějšímu předávání informací i zkušeností. Objev písma a jeho následovné čtení výrazně přispělo k celkovému rozvoji společnosti a zároveň rozvoj společnosti přispěl k rozvoji čtení. Získávání informací pomocí četby je nedílnou součástí každodenního současného života a zároveň nosným předpokladem pro naše vzdělávání i sebevzdělávání.

Četba má nejen funkční charakter (hodnotu), ale zároveň člověka obohacuje po citové a emoční stránce. Působí cíleně na prožitek a zážitek, stejně jako rozvíjí fantazii, předvídání, trpělivost, slovní zásobu aj. Čtení je druh zábavy a možnost duševní hygieny, zároveň i inspirací řešení problémů v osobním životě. Také připomenutí vlastních zážitků

i zaznamenaných vzpomínek našich předků. Proto se má diplomová práce zaměřuje na čtenářství, a to především na jeho rozvoj.

V dnešní době, kdy je konkurence zábavy nejen ze strany informačních technologií tak silná, je podle mého názoru velmi důležité, žáky k četbě vhodně motivovat a výuku čtení zpestřit různými pomůckami, aktivitami i didaktickými hrami. Didaktická hra je jak základním didaktickým prostředkem ve výuce, tak základní potřebou dítěte. Její teoretický základ uvádím ve 3. kapitole. Hra zároveň tvoří plynulý přechod mezi předškolním a školním vzděláváním a umožňuje činnostní výuku zaměřenou na prožitek, který je motivačním impulzem, pro další vzdělávání. Tyto zábavné aktivity jsou velmi vhodné i pro žáky, kteří mají specifické potřeby učení, s kterými se učitel na základní škole v rámci inkluze setkává častěji. Učitel má bohatý inspirační zdroj, ze kterého může při své učitelské praxi čerpat. Zároveň se jako učitelé setkáváme s množstvím nekvalitních materiálů, a to především na internetu, proto bych se v 8. kapitole zaměřila na efektivní náměty ve vyučování čtení a zároveň na aktivity, kterými můžeme hodiny čtení žákům zpestřit.

Učitel první třídy základní školy (ZŠ) má před sebou nelehký úkol, naučit žáky této důležité dovednosti, která podmiňuje úspěšnost nejen dalšího studia, ale i celého života. Pro výuku volí metodu, o které je přesvědčen, že je vhodným prostředkem dosažení cíle. I když by se většina dětí naučila číst kteroukoli metodou, vždy existuje pro každého žáka vhodnější a méně vhodná metoda. Z textu diplomové práce vyplyne, že optimální, univerzální metoda, která by vyhovovala všem žákům, neexistuje, protože každý jedinec je individuální, specifická osobnost s odlišnými potřebami. Více o jednotlivých současných metodách čtení je uvedeno v 4. kapitole s názvem metody výuky čtení.

V asociacích s výukou se nám jistě vybaví slabikář, knížka prvního čtení i paní učitelka, která nám trpělivě odhalovala tajuplný a neznámý svět písmen a zároveň nám otevírala bránu do nekonečného světa dobrodružství, poznání, zábavy a fantazie skrývajících se v knižních příbězích.

Ve snaze dosahovat co nejefektivnějších výsledků ve vzdělávání podléhá i čtenářská gramotnost testování. Ať se jedná o mezinárodní zkoušky, které porovnávají úroveň jednotlivých států, nebo testy zaměřené na porovnávání úrovně jedinců různých věkových kategorií, tato srovnání jsou součástí 2. kapitoly této diplomové práce. Rovněž se hledá souvislost mezi úrovní čtenářské gramotnosti a metodou, kterou se daní žáci učí číst, výzkumná šetření jsou součástí 4. kapitoly. S vedoucí výzkumu Košek Bartošovou a studentkami Matějovou, Jokešovou a Kazdovou jsme se ve specifickém výzkumu zaměřily, zda ovlivňuje metoda čtení, kterou se žák učí číst, výsledek čtení. Výzkum byl zaměřen

na porozumění. Výsledky byly natolik překvapivé, že jsem se rozhodla v diplomové práci zabývat podobným tématem. Na rozdíl od specifického výzkumu, který vzájemně porovnával analyticko-syntetickou metodu (AS), genetickou metodu podle Wagnerové (GW), genetickou metodu podle Rubínové (GR) a metodu splývavého čtení Sfumato (SF). Průzkum k diplomové práci porovnával mezi učiteli nejznámější analyticko-syntetickou metodu spolu s méně rozšířenou metodou splývavého čtení, Sfumato. Více o porovnání AS a SF metody v 5. kapitole.

K rozhodnutí porovnat právě metodu AS s metodou SF, mě vedla osobní zkušenost z dosavadní praxe, které jsem absolvovala v rámci studia na vysoké škole, při kterých jsem se v rozhovorech s učiteli dozvěděla, že někteří metodu Sfumato vůbec neznají, nebo znají pouze její název. Informovala jsem se, že tito učitelé vyučovali nejčastěji metodou AS. K rozhodnutí také přispěla jejich výrazná vzájemná odlišnost. Výsledky průzkumu této diplomové práce jsou obsahem 7. kapitoly.

Na aktuálnost tématu čtenářské gramotnosti zajisté upozornily i výsledky výzkumného šetření PIRLS z roku 2016, které ukázaly stagnující úroveň čtenářské gramotnosti v České republice (ČR) od roku 2011. Na některých dílčích škálách došlo ke zhoršení. Výsledky výzkumu mě vedly k přemýšlení o této problematice, jakým způsobem by se mohla u žáků podnítit vnitřní motivace k četbě, která by vzbuzovala potřebu číst. Potřeba by směřovala k její uspokojení, žáci by tedy více četli a byli by zručnější i ve čtenářské gramotnosti. Mé přesvědčení mně vedlo k sepsání drobné inspirace různých aktivizujících, motivačních činností a didaktických her (8. kapitola), i když se má diplomová práce především věnuje porovnávání analyticko-syntetické metody a metody splývavého čtení.

Na problematiku čtenářské gramotnosti upozorňuje i výzkumné šetření Metelkové Svobodové a Svobodové. Které upozorňovaly na neuspokojivou implementaci vyvozování při práci s textem.

Aktuálnost tématu dodává i skutečnost, že v roce 2018 proběhla další zkouška zaměřená na čtenářskou gramotnost.

1 GRAMOTNOST

Gramotnost je v dnešní době velmi skloňovaným termínem v odborné i širší veřejnosti. Podle mého názoru je gramotnost obyvatelstva a její úroveň v jednotlivých složkách odrazem společnosti (zabezpečení obyvatel, rodiny ...), podmínek, kvality školství, priorit a hodnotového systému daného státu.

Obecně známou informací je, že pokud chceme něčemu dobře porozumět, je vhodné znát i historii, proto bych ráda uvedla několik zásadních historických událostí, které gramotnost ovlivnily. Gramotnost byla v minulosti výsadou vyšších vrstev. Z pohledu výše postavených nebylo žádoucí rozšířit gramotnost mezi nižší vrstvu obyvatel.

K rozšíření gramotnosti přispěly sociokulturní příčiny (Hejsek, 2014). Jmenovala bych především reformy Marie Terezie a Josefa II. (zrušení nevolnictví a zavedení povinné školní docházky). K rozšíření gramotnosti z pohledu dovednosti číst, přispěl knihtisk, který Gutenberg vynalezl mezi lety 1450 a 1455. Knih-tisk přinesl rychlost, jednotu textů, a především nižší cenu knih, která příznivě ovlivnila rozšíření tiskovin mezi většinu obyvatelstva (Manguel, 2007).

Pokud se setkáme s pojmem, kterému se snažíme porozumět, je vhodné vyhledat si definici, která daný pojem vymezuje. Při snaze zjistit definici gramotnosti, zjišťujeme, že pojem gramotnost není jednoznačně definován. Spíše než s definicí samotného pojmu, se setkáváme s charakteristikou gramotných či negramotných jedinců (Košek Bartošová, 2014).

S charakteristikou negramotné osoby nás ve svém článku seznamuje Rabušicová, která uvádí doporučení týkající se standardizace statistik vzdělávání členských států UNESCO. Jedná se zároveň o 1. definici gramotnosti. Doporučení vydala samotná organizace, ve které se „*negramotný definuje jako ten, kdo nemůže s porozuměním přečíst a napsat krátkou zprávu z každodenního života*“ (Rabušicová, 1990, s. 260). Z prohlášení je patrné, že nestačí mít osvojenou techniku čtení, tedy pouze dekódovat grafické znaky, ale důraz je kladen na porozumění čteného i psaného. Charakteristiku nalezneme i v definici Statistického úřadu Organizace spojených národů dále jen OSN: „*Za negramotnou je považována osoba, která je schopna pouze čtení a psaní jednotlivých písmen (znaků, číslic) a svého vlastního jména, stejně jako ta, která umí číst, ale nikoli psát, a dále ta, která umí přečíst a napsat pouze rituální texty*“ (Rabušicová, 1990, s. 60). OSN zdůrazňuje fakt, že jedinec musí ovládat porozumění čteného i psaného a zároveň při činnosti

provádět myšlenkové procesy. Při označení negramotné osoby se můžeme setkat s pojmem analfabet, který Průcha, Walterová a kol., blíže definuje jako osobu „*neovládající čtení a psaní, protože neabsolvovala alespoň elementární stupeň školního vzdělávání*“ (Průcha, Walterová a kol., 2003, s. 16).

Ve stejném pedagogickém slovníku se na školní výuku odkazuje i definice gramotnosti, kdy se jedná o „*dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky*“ (Průcha, Walterová, a kol., 2003, s. 70). Podle zmíněných autorů je gramotnost i jednou z veličin rozlišující vospělé a rozvojové země.

O gramotnosti diskutuje širší veřejnost i školství. V médiích můžeme zaznamenat především výsledky mezinárodních šetření jako je Programme for International Student Assessment (dále jen PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), International Computer and Information Literacy Study (ICILS). Podmínky vzdělávání zkoumá Teaching and Learning International Survey (TALIS). A v neposlední řadě na dospělé zaměřené testování Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC).

1.1 Modely gramotnosti

Na gramotnost je pohlíženo z mnoha úhlů pohledu. Na tyto různé úhly pohledu se zaměřují modely gramotnosti. Každý model gramotnosti má stanovený cíl, kterého by měl jedinec dosáhnout. Někdo by mohl chápat modely gramotnosti, jako její etapy vývoje, kdy bázová gramotnost je nejnižším stupněm a s přibývajícím aplikací dovedností se stupeň zvyšuje.

Čtyři modely gramotnosti vymezuje i Gavora (2002, s. 172-179):

- Bázová gramotnost je chápána jako dekodování znaků. Předmětem zkoumání je především technika čtení. Sledují se pohyby a fixace oka, pauzy. Měří se kvantitativní znak, kterým je rychlost čtení. Zároveň i kvalitativní znaky, mezi které patří plynulost, způsob čtení a základní porozumění. Bázová gramotnost byla měřena i ve specifických výzkumech metod čtení (Košek Bartošová a kol.) s názvy Čtenářská gramotnost a metody nácviku čtení v 1. třídě základní školy (2016), Vliv techniky čtení na čtenářskou gramotnost (2017).
- Zpracovávání textových informací je zaměřeno na porozumění textu. Do modelu zpracování textových informací zařazuje schopnost vyvodit hlavní myšlenku.

Předmětem zájmu je práce s informací. Rozlišení důležitosti, pravdivosti, aktuálnosti implicitní a explicitní informace. Práci s informacemi vnímá Gavora jako základ funkční gramotnosti (Gavora, 2002).

- Gramotnost jako sociální kulturní jev je přístup, který gramotnost popisuje jako specifikum konkrétní kultury. Pojetí vysvětluje, že neexistuje jediná, všeobecná, univerzální gramotnost, ale mnoho různých gramotností, které mají různé podoby.
- E-gramotnost umožňuje užívání elektronických médií (počítač, tablet, mobilní telefon) a jejich vybavení a příslušenství (textový editor, aplikace a další).

1.2 Funkční gramotnost

Stále diskutovanějším tématem je pojem funkční gramotnost. Požadavky na všestrannost jedince stále vzrůstají. Pojem byl poprvé vymezen v osmdesátých letech 20. století. Definice funkční gramotnosti byla vyjádřena prostřednictvím popisu funkčně gramotné osoby přijaté UNESCO v roce 1978: „*Funkčně gramotná osoba, která je schopná všech aktivit, ve kterých je potřebná funkční gramotnost pro fungování její skupiny a komunity, a zároveň aby mohla pokračovat ve čtení, psaní a počítání pro svůj i skupinový rozvoj*“ (UNESCO 1978). Organizace vnímá největší rozdíl mezi gramotností a funkční gramotností ve využití dovednosti číst, psát a počítat při různých aktivitách, a zároveň jako přínos jedince pro společnost.

Průcha spolu s Walterovou a kol. uvádí rozdíl mezi gramotností a funkční gramotností jako vybavenost člověka pro realizaci aktivit potřebných pro život v soudobé společnosti, včetně chápání složitějších textů, tabulek i grafů (Průcha, Walterová, a kol., 2003). Gavora připomíná, že předmětem funkční gramotnosti je i informace a schopnost jejího zpracování (Gavora, 2002). Jak je zmíněno dále v této kapitole.

Dalším krokem pro pochopení určitého pojmu bývá systematicky pojem rozdělit na menší části, podle určitého kritéria. Funkční gramotnost se jako celek skládá ze tří složek, kterými jsou: Textová, dokumentová a numerická gramotnost. Můžeme se setkat s označením oblasti (Havel, Krátká 2005) i domény funkční gramotnosti (Gavora, 2002).

Aby byl jedinec funkčně gramotný, musí ovládat veškeré složky funkční gramotnosti, těmi podle Altmanové (2011) jsou:

- Čtenářská gramotnost je vybavenost jedince dovednostmi, zkušenostmi, návyky, hodnotami i postoji, které umožňují porozumění textu. Předpokladem rozvoje čtenářské gramotnosti je pozitivní vztah ke čtení. Čtenářsky gramotný jedinec je schopen doslovného porozumění, stejně jako vysuzování z textu i aplikace získaných informací. Mezi důležité dovednosti při čtení zařazujeme seberegulaci a sdílení poznatků s ostatními čtenáři. Více ve 2. kapitole.
- ICT gramotnost zařadili někteří autoři do funkční gramotnosti s vývojem techniky, stejně jako Berki a kol. (2011), který představuje ICT gramotnost jako schopnost pracovat s informačními technologiemi a zároveň soubor znalostí a dovedností vedoucí k práci s informací (vyhledat, kriticky zhodnotit, využít v reálné situaci), tím se přirozeně prolíná se čtenářskou gramotností. Dále vnímá čtenářskou gramotnost, jako průnik dosavadních složek funkční gramotnosti (Tab. 1).

Kromě čtenářské a ICT gramotnosti mezi další složky funkční gramotnosti patří matematická a přírodovědná gramotnost, které nejsou předmětem této diplomové práce.

Tab. 1 – Struktura informační gramotnosti

| Informační gramotnost | | | |
|-----------------------|------------------------|----------------------|---------------------|
| Literární gramotnost | Dokumentová gramotnost | Numerická gramotnost | Jazyková gramotnost |

Fasnerová (2018) do funkční gramotnosti dále zařazuje: sociální a uměleckou gramotnost. Ze čtenářské gramotnosti vyčleňuje jazykovou a dokumentovou gramotnost a řadí je do samostatných složek funkční gramotnosti.

Složky funkční gramotnosti jsou pevně ukotveny v Rámcově vzdělávacím programu (RVP). Jsou zastoupeny ve všech vzdělávacích oblastech. Zároveň jsou složky funkční gramotnosti součástí klíčových kompetencí, které „představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti“ (RVP 2017 s. 10). Definice klíčových kompetencí zdůrazňuje uplatnění jedince ve společnosti, stejně jako definice funkční gramotnosti, která byla uvedena výše (UNESCO, 1978).

2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Čtenářská gramotnost je často skloňovaným pojmem. A to především z toho důvodu, že výrazně ovlivňuje úspěšnost ve studijních i pracovních výsledcích.

S rychlým vývojem společnosti souvisí i zvyšování nároků na jedince ve všech směrech. K tomu, abychom dokázali zpracovávat velké množství informací, obklopujících nás ze všech stran, je zapotřebí dovednost pracovat s textem. Umět se v textu orientovat, vyhledat a vyčlenit zásadní informace potřebné ke splnění zadaného úkolu související nejen s naší profesí. Dovednost uplatníme při každodenních běžných činnostech a při orientaci v současné společnosti. I já vnímám problematiku čtenářské gramotnosti za velmi důležitou a pojem za velmi obtížný. Z těchto důvodů je čtenářské gramotnosti věnováno v mé teoretické části diplomové práce velké pozornosti.

Čtení začíná mnohem dříve, než se dítě naučí jednotlivé grafické znaky písmen. Podle Altmanové (2011) je pro čtenářskou gramotnost velmi důležité předčtenářské období. V tomto období je více než důležité dítě, ke čtení motivovat dříve, než samo začne číst. Mezi motivační aktivity můžeme zařadit: Předčítání, poslouchání audionahrávek, prohlížení ilustrací aj. Podle mého názoru je důležitý i samotný čas, který s dítětem při čtení sdílíme. Prohlubujeme s dítětem vztah, do kterého začleňujeme i čtení. Zároveň posílujeme mezilidské vztahy, sociální citění i pozitivní vztah ke čtení.

O důležitosti rozvíjení předčtenářských dovedností nás podrobněji seznamuje publikace *Metody nábviku elementárního čtení* od Košek Bartošové. Zmíním například problematiku pravolevé orientace, očních pohybů směřujících zleva doprava a oblast zrakové diferenciaci.

Průcha, Walterová a kol. vymezuje pojem čtenářská gramotnost především z pohledu každodenních situací: „*Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi*“ (Průcha, Walterová a kol., 2003, s. 34). Čtenářská gramotnost je vnímána jako oblast funkční gramotnosti, tedy schopnost „*zpracovat znalosti a informace z různých oblastí lidského vědění, které jsou pro člověka zásadní, bez nichž se ve společnosti neuplatní a neprosadí*“ (Havel, Najvarová, 2011, s. 24). Šlapal a kol. ve své definici zdůrazňují rozvoj čtenářské gramotnosti spojený s osobní zkušeností. „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*“ (Šlapal, Košťálová a kol., 2012, s. 10).

V pedagogickém slovníku autoři považují čtenářskou gramotnost za základ předpokladu vzdělávání (Průcha, Walterová a kol., 2003).

Velmi důležitý je podle mého názoru důraz kladený na porozumění, jak se můžeme dočíst i v publikaci autorů Gavory a Zápočné. Zápočná zde rozlišuje fáze čtení od zra-
kově-percepčních procesů až k lexikálnímu významu slova (Gavory, Zápočná, 2003). Ve své praktické části jsem se rozhodla zaměřit spíše na aktivity rozvíjející porozumění čte-
ného, při kterých se zároveň zvyšuje čtenářská zkušenost a žák se zdokonaluje i v tech-
nice čtení. Ale při některých aktivitách dochází i k rozvoji níže uvedených rovin čtenář-
ské gramotnosti.

Čtenářská gramotnost je podle Altmanové (2011) schopnost pracovat s textem v těchto prolínajících se rovinách:

- aplikace (využití četby v běžném životě)
- doslovné porozumění (dekódování textů)
- metakognice (reflexe vlastní četby, volba dalších čtenářských strategií)
- sdílení (sdílení a porovnávání zážitků, prožitků, poznatků s ostatními čtenáři)
- vysuzování a hodnocení (kriticky zhodnotit přečtené)
- vztah ke čtení (radost z činnosti, četba jako potřeba) více v podkapitole 2. 4

V návaznosti na terminologii kurikula se můžeme také setkat s pojmem čtenářská kom-
petence. Podle Lederbuchové (2006) je kvalita čtenářské kompetence přímo závislá na
čtenářských i životních zkušenostech a preferencích, literárních dovednostech, věku
i vkusu. Metelková Svobodová (2012) uvádí, že se jedná o celoživotní proces, který
ovlivňuje kvalitu vnímání přečteného textu. Dlouhodobé utváření čtenářské kompetence
zdůrazňuje i Klumparová (2006), pojem vysvětluje jako připravenost k četbě, do které se
promítají i čtenářské potřeby a zájmy. Pojem čtenářská kompetence používá i Garbe
(2008), který klade důraz na čtenářskou motivaci, získávanou čtením převážně fikčních
textů a nesouhlasí s koncepcí společnosti PISA, která zdůrazňuje porozumění věcným
a informativním textům.

Obecně můžeme říci, že čtenářská kompetence se rozvíjí především při četbě umě-
lecké literatury. Ke stejnému názoru se připojují například Lederbuchová, Metelková
Svobodová, Klumparová, Pršalová. Podle Pršalové při ní dochází k prožívání, estetice

a reflexe uměleckého textu, tím se liší od čtenářské gramotnosti (Pršalová in Zítková, 2013).

Zatímco Eggert s Gabeovou mají opačný názor: „*Čtenářská kompetence*“ má užší rozsah využití – *slouží pouze ke čtení textů věcných*“ (Klumparová, 2006).

Šlapal, Košťálová a kol. zdůrazňují využití vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot u všech druhů textů a nerozlišují rozdělení na čtenářskou gramotnost a čtenářskou kompetenci. „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*“ (Šlapal, Košťálová a kol, 2012 s. 10).

Vicherková a Řeřichová zmiňují, že úroveň čtenářské kompetence zvyšují čtenářské postupy, označovány jako čtenářské strategie, které zároveň pomáhají čtenáři textu lépe porozumět. Čtenářské strategie jsou definovány jako „*vědomé a cílené pokusy kontrolovat a modifikovat čtenářovo dekodování textu, porozumění jednotlivým slovům a celému textu*“ (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008 in Vicherková, Řeřichová, 2016 s. 17).

2.1 Aspekty čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je velice obsáhlým tématem. Je velmi náročné ji zkoumat jako celek, proto se pro účely zkoumání člení na dílčí oblasti (aspekty). Výzkum PISA se zaměřil na tři základní aspekty: Získávání informací, vytváření interpretace a posouzení textu (Hejsek, 2014). Na tři aspekty rozdělilo čtenářskou gramotnost i mezinárodní šetření PIRLS: Procesy porozumění, čtenářské záměry, čtenářské chování a postoje (Kramplová, 2012). Vzhledem k tomu, že se aspekty čtenářské gramotnosti podle PIRLS staly jedním z východisek vlastního průzkumu, prezentovány v kapitole 6. 4, bude provedena podrobnější charakteristika.

Podle Kramplové (2005) jsou aspekty definovány jednotlivě, ale v reálných čtenářských situacích jsou vzájemně propojeny. Procesy porozumění sledují dva základní cíle:

- Čtení pro literární zkušenost se ověřuje četbou beletristických textů. Příběhy popisují smyšlené události, prostředí, představy, postavy a jejich pocity.
- Čtení pro získání a používání informací je zkoumáno věcnými texty. Informace si čtenář osvojuje čtením literatury faktu, návodů, encyklopedií apod.

Proto je polovina textů ve výzkumu PIRLS věcných a druhá polovina beletristických. V mém průzkumu uvedeném v praktické části diplomové práce respondenti pracují převážně s texty beletristickými. Pouze do 3. zkoušky byl začleněn věcný text (Příloha 9). Více o výběru textů v kapitole 6. 4.

PIRLS ve svém výzkumu sleduje:

- Čtenářské záměry jsou definovány procesy a způsoby práce s textem
 - a) Vyhledávání určitých informací
 - b) Vyvozování závěrů
 - c) Interpretace a integrace myšlenek a informací
 - d) Hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu

- Čtenářské chování a postoje zrcadlí postoj a vztah recipienta ke čtení. Spolu s aspekty ovlivňuje čtenářské chování a postoje dosavadní zkušenost čtenáře.

Procesy porozumění a čtenářské záměry jsou v testování PIRLS zjišťovány pomocí písemného testu. Čtenářské chování a postoje jsou vyhodnocovány z dotazníku, který vyplnili učitelé, žáci i jejich rodiče (Kraplová a kol. 2005).

2.2 Faktory a podmínky ovlivňující čtenářskou gramotnost

Zda se jedinec stane úspěšným čtenářem, kterého četba naplňuje, podmiňuje a ovlivňuje mnoho faktorů. Čtenářská gramotnost je komplexním jevem, kterému předchází mnoho složitých procesů odehrávajících se v našem organismu.

Nedílnou součástí čtení jsou i endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější) činitelé, ovlivňující především čtenářskou gramotnost a osobnost jedince. Jednotlivé faktory působí na jedince odlišnou intenzitou. Míra působení a ovlivnění osobnosti je vždy individuální (Doležalová, 2014).

Některé faktory, ovlivňující čtenářskou gramotnost, byly zjišťovány i v dotazníku, který byl součástí specifického výzkumu, na kterém jsem se podílela: Vliv techniky čtení na čtenářskou gramotnost (Košek Bartošová a kol., 2017). Údaje vyplněné respondenty, kteří se zároveň účastnili specifických výzkumů a průzkumu k diplomové práci, jsem se souhlasem vedoucí Košek Bartošové, zpracovala v praktické části (kapitola 6. 4). Zároveň byly některé faktory sledovány při aktivitách v hodinách čtení.

2. 2. 1 Exogenní faktory čtenářské gramotnosti

Exogenní faktory tvoří vše, co nás obklopuje a ovlivňuje od raného dětství. Jedná se o vnější činitele působící na naši osobnost. Můžeme sem zařadit jak prostředí, tak i osoby, které tvoří pro dítě vzory. K zásadním vzorům patří i učitel, proto je důležité, aby učitelé byli pro žáky inspirací i v oblasti čtení a tím přispěli k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Doležalová (2014) zmiňuje podmínky demografické, geografické, materiální a sociální, které bývají zpravidla nejzásadnější. Čáp a Mareš (2007) rozšiřují podmínky vnějších činitelů o ekonomické, politické a kulturní.

Doležalová, jejíž pojetí považuji za přehledné, v publikaci *čtenářská gramotnost* (2014) dále jmenuje především tyto činitele:

- Rodina je primární sociální skupina, ve které probíhá socializace a učení nápodobou. Na rozvoji čtenářské gramotnosti se podílí zájmová a hodnotová orientace spolu se sociokulturními a ekonomickými podmínkami rodiny. Škrabánková (2004) uvádí vliv dědičnosti na osobnost jedince, která následně ovlivňuje čtenářskou gramotnost. V publikaci *psychologie pro učitele* (Čáp, Mareš, 2007) se můžeme dočíst, že bylo provedeno mnoho výzkumů, které si kladly za cíl zjistit, zda dědičnost ovlivňuje inteligenci, genialitu apod. Tyto výzkumy vedli například: Galton a Odín, kteří došli k protichůdným výsledkům. „*Výzkumy realizované v poslední čtvrtině dvacátého století (behaviorální genetika) ukázaly překvapující propojení vlivů dědičnosti a prostředí. Rodiče působí na děti svým modelem chování, vzděláním, sociokulturní charakteristikou rodiny, stylem výchovy atd.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 187). Stejní autoři uvádí i vliv genetiky. Podle výzkumů Trávníčka (2007) má rodina velký vliv i na výběru knihy, protože nejčastěji získáváme informace o knihách od našich blízkých a známých.
- Škola, jako vzdělávací instituce působí „*na kvalitu čtenářské gramotnosti žáků systematickou výukou, pedagogickými cíli, obsahem a didaktickými prostředky (metodami, organizačními formami práce, texty)*“ (Doležalová, 2014, s. 21). Čáp s Marešem (2007) upozorňují na proměnnou, která se podílí na úspěšnost či neúspěšnost žáka, kterou je sociální klima školy a školní třídy.

Přesná definice školního klimatu neexistuje, protože se odborníci stále nedokáží shodnout, co do pojmu patří a nepatří. Podle Grecmanové a kol. (2012) ovlivňují školní

klima především tyto oblasti: Kultura školy, sociální vztahy, personál školy a ekologické aspekty, do kterých se řadí i materiální vybavení a estetika jeho uspořádání.

Košek Bartošová (2014) uvádí mezi nejvýznamnější faktory osobnost učitele. Učitel může jednoznačně pozitivně i negativně motivovat žáka k učení i čtení. Žák si všímá vztahu učitele ke čtení. Vnímá, jaký postoj vyučující ke čtení zaujímá a pozoruje i zdánlivé drobnosti, mezi které se řadí i zacházení s knihou a jiné. Velmi záleží i na výukových metodách a materiálech, které pedagog volí a zařazuje do svých vyučovacích hodin. O vlivu zvolené metody čtení na kvantitativní a kvalitativní znaky čtení se více věnuje kapitola 4. 2. Učitel je zároveň spolu s rodiči, známými osobnostmi, vrstevníky a přáteli jedním ze vzorů dítěte podle dominující charakteristiky daného vývojového období.

Spolužáci a přátelé tvoří nedílnou součást života každé osobnosti. Ve škole dítě nejčastěji ovlivňují vrstevníci. V mimoškolním prostředí se oblast rozšiřuje o přátele různého věku.

Z pohledu čtení jedinec přejímá zvyklosti od osobností, které ho obklopují. *„Žáci, kteří vidí dospělé nebo starší děti číst či jinak pracovat s texty, získávají ke čtení hlubší vztah, dokážou ho více docenit a následně využívat“* (Tomášek a kol., 2016, s. 40). Tomášek vychází z mezinárodního šetření PIRLS 2016 přesněji z dotazníkového šetření.

Pokud recipient může sdílet čtenářské zážitky, zkušenosti a poznatky, jsou tím pozitivně ovlivňovány čtenářské postoje i zařazení čtení do hodnotového a zájmového žebříčku (Košek Bartošová, 2014). Z poznatku o důležitosti umožnit žákům sdílet své čtenářské zážitky vycházím i v některých aktivitách uvedených v praktické části této diplomové práce a zároveň aplikuji ve své praxi.

2. 2. 2 Endogenní faktory čtenářské gramotnosti

Žáka ovlivňují nejen podněty působící z vnějšího světa, ale zároveň i vrozené dispozice, individuální prožívání, hodnotová orientace apod. Tyto vnitřní činitele nazýváme endogenními faktory a mnohdy jsou velmi ovlivněny vnějšími činiteli.

Vnitřní činitelé mohou být vrozené či získané. Tvoří je psychické procesy (vnímání, paměť, fantazie, řeč a další), stavy (aktuální nálady apod.), vlastnosti osobnosti (charakter, temperament aj.), obecné psychické vlastnosti (schopnost reagovat a vnímat, vědomí a nevědomí ...), výsledky učení (vědomosti, návyky, zájmy, postoje, hodnotová orientace a další), různé mechanismy fungování a vývoje osobnosti (socializace, sociální interakce a komunikace apod) (Čáp, Mareš, 2007).

Košek Bartošová (2014) zdůrazňuje jejich důležitost při porozumění a utváření čtenářské gramotnosti. Mezi vnitřní faktory, kromě kvality a rozsahu slovní zásoby, zkušeností, vyspělosti smyslových orgánů a zralosti centrální nervové soustavy, řadí:

- Vnitřní motivaci, která určuje stupeň zapojení kladných volných vlastností, díky kterým naplňuje jedinec své stanovené cíle. Podnítit u žáků vnitřní motivaci, by mělo být cílem každého pedagoga.
- Volní vlastnosti jsou zároveň rysy charakteru. Patří do nich především vytrvalost, sebeovládání, pečlivost, svědomitost... Působí jako seberegulace při plnění různých úkolů (Čáp, Mareš, 2007).
- Pohlaví se podle výzkumů šetření PISA, PIRLS a PIAAC podílí na úrovni čtenářské gramotnosti. „V šetření PISA se dlouhodobě ukazuje, že ve čtenářské gramotnosti dosahují dívky lepších výsledků než chlapci, a bylo tomu tak ve všech zúčastněných zemích i v roce 2015“ (Blažek, Boudová, 2016, s. 30). Ke stejnému zjištění dospěl i výzkum PIRLS v roce 2016. S tím rozdílem, že výsledky chlapců a dívek se příliš nelišily (Janotová a kol., 2017). Při některých aktivitách v průzkumu byla sledována úspěšnost výsledků podle pohlaví. Zatímco, podle výzkumu PIAAC v dospělosti dosahují muži v zemích Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) ve čtenářské gramotnosti lepších výsledků než ženy, ale v průměru nejsou rozdíly příliš velké.
- Věk jako proměnná, ovlivňující dovednosti v jednotlivých složkách funkční gramotnosti, se řadí do endogenních faktorů. Podle mého názoru souvisí s množstvím a kvalitou získaných zkušeností. Podle výzkumu PIAAC (Straková a kol., 2013) nejlepších dovedností OECD zemí dosahují jedinci ve věku 25-34 let. Česká republika se ve třech věkových kategoriích řadí k nadprůměru (16-24, 25-34 i 55-65), v kategorii 35-54 klesá do podprůměru.
- Zdraví je Světovou zdravotnickou organizací (SZO/WHO) „chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody“ (Čeledová, Čevela, 2010, s. 8).

Mezi odchylky od tělesné, duševní a sociální pohody z pohledu zdraví, patří specifické poruchy učení, úrazy centrální nervové soustavy (hlavně mozku), smyslové vady (především zrakové, sluchové) a další (Košek Bartošová, 2014).

2.3 Vývoj čtenářské gramotnosti

Na vývoj čtenářské gramotnosti lze nahlížet buď z pohledu historického (preference jednotlivých historických období), tak z pohledu postupného vývoje čtenářské gramotnosti jedince. V této kapitole blíže uvedu náhled, jak se vyvíjí čtenářská gramotnost v jednotlivých vývojových stádiích jedince od prvotního rozvoje až po dospělost.

Vše, co má spojitost s živým organismem, prochází vývojem. Protože žádný živý organismus není při jeho vzniku zároveň na vrcholu schopností, dovedností apod.

Fasnerová (2018, s. 209-210) z pohledu vývojové psychologie (ontogeneze) rozlišuje pět etap čtenářské gramotnosti:

1. Etapa spontánní gramotnosti

Děti do 3 let rozvíjejí nejen čtenářskou gramotnost prostřednictvím smyslů (leporela, interaktivní dětské knihy, knihy s aktivitami a jiné), ale i jinými způsoby. Děti se snaží napodobit dospělé (učení nápodobou). Volí k tomu vlastní způsoby, prostředky a strategie. V období mezi třetím až šestým rokem dítěte napomáhá k formulaci čtenářské gramotnosti předčítání. Jak již bylo řečeno na začátku této kapitoly, předčítání upevňuje vztah mezi dítětem a dospělým, dítětem a knihou, stejně jako vztah jedince k četbě. Vztah podporuje především společný zážitek a prožitek různých emocí vyvolaných předčítáním. Autorka publikace doporučuje vytvořit pro předčítání příjemné, klidné a bezpečné prostředí. Především v předškolním období se může jednat o spontánní (samovolnou) snahu dětí číst (Doležalová, 2014).

2. Etapa elementární čtenářské gramotnosti

Etapu lze chápat v užším či širším slova smyslu. V užším pojetí se jedná o jedno z nejdůležitějších období pro rozvoj čtenářské gramotnosti, kterým je začátek školní docházky. Do širšího pojetí zařazujeme i preprimární období, ve kterém probíhá příprava na čtení a psaní. Jedná se o rozvoj percepce, pravolevé a prostorové orientace, slovní zásoby, komunikace a sociálních vztahů, jemné a hrubé motoriky včetně grafomotoriky a dalších (Košek Bartošová, 2014).

Cílem elementární čtenářské gramotnosti je osvojení techniky čtení a psaní (dekódování znaků, automatizace písemného kódu a jiné). Zautomatizování techniky čtení je předpokladem k porozumění čtenému textu. Pokud má jedinec dobře osvojenou techniku

čtení, může věnovat většinovou pozornost právě porozumění, místo dekódování znaků. Pro dítě je zároveň stále důležité předčítání (Fasnerová, 2018).

Učitelé navazují na prekoncepce primárního vzdělávání a volí metodu čtení (Doležalová, 2014). Více o metodách čtení ve 4. kapitole této diplomové práce.

3. Etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti

Doležalová (2014) uvádí, že se jedná o druhý až třetí rok výuky čtení (2 -3. ročník ZŠ). Autorka definuje pojem význačný pro příslušnou etapu, kterým je studijní čtení (čtení jako nástroj poznání). Žák je většinou schopen používat studijní čtení ve 3. ročníku i v ostatních vyučovacích předmětech. V této etapě vývoje se nacházeli respondenti průzkumu k diplomové práci.

Fasnerová (2018) uvádí jiné věkové rozhraní, a to střední školní věk (10-13 let). Dítě prokazuje základy funkční gramotnosti. Ve čtení a psaní dítě získalo dostatek zkušeností a je schopno používat čtení jako nástroj dalšího vzdělávání. Zautomatizovaná technika čtení umožňuje čtenáři, více se zaměřit na porozumění přečteného sdělení. Pokud však stále technika čtení není zautomatizovaná, často se vytrácí motivace číst. Pojem bázová gramotnost byl rovněž zmíněn v kapitole 1. 1 Modely gramotnosti.

4. Etapa rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti

Do etapy spadají žáci ve věkovém období 13-15 let. Jedinci prokazují vyšší myšlenkovou činnost, proto jsou schopni provádět složitější a náročnější myšlenkové operace. Bohatší zkušenosti ve čtení umožňují recipientům práci s obtížnějšími texty. Žák má již plně zautomatizovanou techniku čtení. Může věnovat většinovou pozornost porozumění obsahu a vnímání nejen časových souvislostí. Je schopen hlubší analýzy, interpretace i sdílení textu. Zapojení citů umožní čtenáři prožívání přečteného příběhu (Fasnerová, 2018).

5. Etapa funkční gramotnosti

Jedná se o jedince, kteří již mají ukončené základní vzdělání, zpravidla jsou starší patnácti let. Čtenářská gramotnost dosahuje vysoké úrovně, pomáhá řešit úkoly každodenního života a začleňuje se do funkční gramotnosti (Fasnerová, 2018).

Časové vymezení jednotlivých etap je spíše orientační. Jak již bylo uvedeno, čtenářská gramotnost podléhá mnohým vnějším i vnitřním faktorům a působícím vlivům. Členění je důležité pro stanovení a plánování pedagogických cílů, prostředků, obsahů, stejně jako pro jejich evaluaci a diagnostiku (Doležalová, 2014).

2. 4 Čtenářská gramotnost a Rámcový vzdělávací program (RVP)

RVP je závazný školský dokument, který je neustále revidován. Na prvním stupni základní školy výuka vychází z rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání dále jen RVP ZV, které dále vymezuje úkoly, specifika a cíle vzdělávání. Obsahem dokumentu jsou i jednotlivé vzdělávací oblasti včetně vzdělávací nabídky, očekávaných výstupů a rizik, stejně jako vzdělávání žáků se specifickými potřebami ...

Stávající definice PISA a PIRLS zohledňují především složky čtenářské gramotnosti, které jsou měřitelné. Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání, pracuje i se složkami, které měřitelné nejsou.

Mezi složky čtenářské gramotnosti vycházející z RVP ZV podle Metodické příručky od Altmanové (2011) patří: Vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice a sdílení aplikace, které jsou jmenovány i na začátku této kapitoly.

Velmi důležitá je vnitřní motivace žáka, která je spojena se vztahem k četbě samotné. Doslovné porozumění souvisí se schopností dekodovat psané texty, zatímco hodnocení a vysuzování již kromě pochopení vyžaduje usilovné přemýšlení o čteném. Pro tuto oblast je podle mého názoru nutná již určitá zkušenost se čtením. Zároveň schopnost porozumět záměru autora a v některých situacích je přínosem i určitý stupeň empatie (vcítění se do hlavní postavy). Žák musí rozlišit informace podstatné a doplňující. Učí se vyjádřit hlavní myšlenku čteného a zároveň si odnáší nové čtenářské zkušenosti, zážitky a prožitky. Tyto složky jsou zároveň při čtení rozvíjeny.

Čtenářská gramotnost je v RVP ZV, začleněna do literární výchovy a je vnímána jako žákova klíčová kompetence. Žáci by měli být vedeni ke sdílení zážitků z četby, rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i emocionálnímu a estetickému vnímání. Tento závazný školský dokument vnímá čtenářskou gramotnost jako: „*Porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě*“ (RVP ZV, 2017, s. 114).

V legislativním dokumentu se také můžeme dočíst, že je vhodné rozvíjet čtenářskou gramotnost při práci s odbornými a kritickými texty. Osobně si myslím, že by bylo dobré, kdyby bylo v RVP ZV více námětů, jak čtenářskou gramotnost rozvíjet, případně i s ohledem na výsledky různých výzkumů, kterými jsou například PISA, PIRLS a další.

2.5 Výzkumy zkoumající čtenářskou gramotnost

Důležitost čtenářské gramotnosti je patrná i v tom, že probíhají pravidelná zkoumání této oblasti funkční gramotnosti.

Výzkum PISA

Čtenářskou gramotností se zabývá celosvětový výzkum PISA, který zjišťuje u patnáctiletých žáků úroveň čtenářských, matematických a přírodovědných kompetencí. Zároveň poskytuje zpětnou vazbu o fungování vzdělávacího systému daného státu (Palečková, Tomášek, Basl, 2010).

Výzkum PISA 2009 se zaměřuje na zjišťování úrovně čtenářských, matematických a přírodovědných kompetencí žáků. Tyto výzkumy jsou prováděny každé tři roky. Výzkumný soubor tvoří patnáctiletí žáci.

Do výzkumu bylo zapojeno celkem 65 zemí světa. Palečková, Tomášek a Basl ve své publikaci Hlavní zjištění výzkumu PISA uvádějí, že čeští žáci dosáhli v roce 2009 podprůměrných výsledků. Česká republika je jednou z pěti zemí, u kterých došlo od roku 2000 do roku 2009 k výraznému zhoršení. Ze všech patnáctiletých žáků žijících na území České republiky mělo v tomto testování 23 % žáků nedostačující čtenářskou kompetenci. Z pohledu statistiky se zhoršili převážně chlapci. Zároveň výzkum prokázal, že ve všech zúčastněných zemích byly úspěšnější dívky než chlapci (Janotová a kol. 2017).

Výsledky výzkumu také ukázaly, že se zmenšila i průměrná hodnota indexu čtení z vlastní iniciativy, tedy že méně žáků četlo z vlastního zájmu. Podle mého názoru, mohly mít tyto poznatky vzájemnou souvislost.

Průměr zemí OECD tvoří 18,8 %. V roce 2000 však v České republice bylo 17,5 % žáků spadajících do již zmíněné kategorie. Statisticky podložené zjištění v nás může vyvolat otázku, co naše zhoršení v daném období způsobilo? Stát podnikl různá opatření, aby se případný výrazný pokles již neopakoval a aby se zároveň situace zlepšila. Opatření byla úspěšná a v nadcházejících letech se situace zlepšila. V současnosti je v České republice 23,1 % žáků, kteří jsou zařazeni do základní kategorie únosné čtenářské gramotnosti. Z toho vyplývá, že kroky, které stát podnikl byly úspěšné.

Pokud budeme sledovat, s jakými texty čeští žáci pracují lépe, opět došlo od roku 2000 ke změně. V roce 2000 pracoval český žák lépe s nesouvislými texty, zatímco v roce 2009 lépe zpracovával text související. Z pohledu výsledků podle typů škol dopadl vý-

zkum následovně: V České republice se zhoršili žáci běžných škol, výsledky žáků navštěvující gymnázia zůstávají stejné a u žáků z tehdy speciálních škol došlo k výraznému zlepšení. Jak bylo dříve zmíněno, velkým činitelem je i zájem o četbu samotnou. Z výsledků dotazníku PISA vyplývá, že jedna třetina všech žáků vnímá čtení jako zálibu a zároveň stejný podíl žáků označuje čtení za ztrátu času.

„Za účelem zmapování způsobu výuky čtení, výukových aktivit, výukových zdrojů a dalších faktorů, které by mohly souviset s výsledky žáků v testu, byl v českém národním centru výzkumu připraven dotazník pro učitele českého jazyka, který nebyl součástí mezinárodních nástrojů“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 51). Z výsledků dotazníku PISA vyplynulo, že se školy snaží podpořit čtenářství zakládáním školních knihoven. V dotazníku na otázku, zda mají ve škole školní knihovnu, odpovědělo kladně 93 % žáků z gymnázií a 78,5 % žáků z běžných základních škol. Zjištěnou informaci považují za velmi pozitivní. Poskytnuté kroky s největší pravděpodobností přispěly ke zlepšení, jak vyplývá i z výzkumu PIRLS, který se uskutečnil v roce 2011.

Zároveň další testování PISA proběhlo v roce 2018, výsledky jsou ve fázi zpracovávání.

Výzkum PIRLS

Testování PIRLS zkoumá výsledky žáků 4. ročníku ZŠ. V hlavním zjištění PIRLS je uvedeno, že si Česká republika vedla nejlépe v oblasti vyhledávání informací a vyvozování závěrů. Od roku 2001 došlo ke zlepšení ve všech škálách čtení s porozuměním.

Do průzkumu PIRLS se Česká republika zapojila v letech 2001, 2011 a 2016, můžeme sledovat vývoj dovedností českých žáků v rozmezí patnácti let. V roce 2001 žáci ČR dosahovali podprůměrných výsledků. PIRLS tedy došel ke stejným výsledkům, jako testování PISA, který se konal o rok dříve.

Díky krokům, které byly podniknuty, podpoře čtenářské gramotnosti a vše co s ní souvisí (zakládání školních knihoven, propagace akcí zaměřených na čtenářství apod.), došlo během deseti let k významnému statistickému zlepšení. Nyní výsledky žáků v oblasti čtenářské gramotnosti dosahují nadprůměrných výsledků, i když došlo mezi roky 2011 a 2016 ke stagnaci vývoje. Na některých dílčích škálách došlo ke zhoršení (zpracovávání informačních textů, vyhledávání, vysuzování, interpretace a posuzování) (Janotová a kol. 2017). Stěžejní výsledek výzkumu vnímám v demotivaci žáků k četbě. Čeští žáci jsou na spodních příčkách v oblíbenosti čtení ze všech zapojených zemí.

Z výzkumu prováděném v roce 2016 dále vyplývá, že se žákům z pohledu druhů textů, lépe daří při zpracovávání literárních textů než informačních, i když rozdíl není příliš velký.

2.6 Čtení

Jak jsem již zmínila dříve, čtení je prostředkem poznávání světa i sebevzděláváním. Při čtení se učíme, zdokonalujeme se stejně jako relaxujeme a odpočíváme.

Jedním z cílů pedagoga je učinit žáka aktivním subjektem v procesu čtení, který se bude seznamovat s knihami a následně je využívat v běžném životě (sebevzdělávání, volný čas ...). Jedním z nejdůležitějších a zároveň nejtěžších kroků je vzbudit v dítěti jeho přirozenou touhu číst a tím podnítit vnitřní motivaci ke čtení (Homolová, 2013).

Pedagogický slovník definuje čtení jako „*druh řečové schopnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků)*“ (Průcha, Walterová a kol., 2003, s. 34). Ve stejné publikaci je uvedeno, že výsledkem čtení, má být porozumění čteného textu spolu s vnitřním zpracováním přečtené informace. Jinými slovy dosáhnout co nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti.

Podle mého názoru je pojem čtení velmi dobře definován v odborné publikaci Homolové jako „*proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu složeného ze slov, jehož podstatou je dešifrování grafických znaků a chápání významů slov na základě spojování jejich obsahu a formy*“ (Homolová, 2013, s. 112). Ve stejné publikaci se můžeme dozvědět, že čtení je zároveň technika verbální komunikace, která probíhá prostřednictvím psaného textu. Autorka dodává, že se jedná především o duševní proces, který je propojen s tělesnou motorikou.

Mezi tělesnou motoriku Vášová (2007) zařazuje okohybné svaly (horizontální, vertikální a svaly umožňující kruhový pohyb oka), svaly uvnitř oční bulvy (pohyb čočky při akomodaci), duhovku (podle intenzity světla mění průměr rohovky). Zapojením všech jmenovaných svalů nastává fixace oka, při které svaly společně nastaví oko do polohy, ve které světlo dopadá na oblast nejostřejšího vidění (foveu).

Důraz na fixaci klade i tvarová psychologie (Gestalt psychologie), podle které je čtení chápáno jako „*soustava zvyků, která se projevuje malým počtem fixací na řádku a rytmickými pohyby oka*“ (Santlerová, 1995, s. 17).

2. 6. 1 Způsoby čtení

Během života jedinec získává cenné zkušenosti, mezi které se řadí i ty čtenářské. Vždy čteme určitý literární text za určitým cílem, kterého se snažíme dosáhnout co nejefektivnější cestou, k tomu nám slouží různé způsoby a strategie čtení. Způsoby čtení čtenář využívá při různorodých čtenářských situacích, opět záleží na stanoveném cíli.

Fasnerová (2018) hodnotí úroveň čtenářské dovednosti podle zvládnutí jednotlivých způsobů čtení. Z hlediska záměrů, cílů a čtenářských zájmů rozlišuje několik způsobů:

- Racionální čtení – Pochopit smysl textu.
- Orientační čtení – Zjistit náročnost textu a způsob vyjadřování autora pomocí čtení krátkých úryvků.
- Kurzorické čtení – Zachytit klíčová slova.
- Statarické čtení – Důkladně porozumět textu.
- Selektivní čtení – Vyhledat určité informace či pasáže vztahující se k vybranému tématu.

Klumparová (2006) dělení dále doplňuje o:

- Čtení pro zábavu
- Vštěpující čtení – Doslovně si zapamatovat text.
- Čtení za účelem studia, zpracování textu – Interpretace textu.
- Kritické čtení – Porozumět textu a zároveň nad problematikou uvažovat, případně si vytvořit vlastní názor.
- Tvořivé čtení – Uskutečnit tvůrčí činnost, prostřednictvím vlastní tvorby.
- Korekturní čtení – Provést korekturu, opravu již vytvořeného textu případně své četby.

Homolová (2013, s. 115) zmiňuje Shenkovo dělení čtení z hlediska didaktického aspektu:

- Hlasité čtení – Zapojení mluvidel, dechu a intonace.
- Polohlasné čtení – Menší intenzita hlasu, zachována auditivní kontrola čtení.
- Tiché čtení – Co nejnižší intenzita, ale stále zapojené mluvní orgány.
- Čtení v duchu – Čtení pouze očima, bez zapojení mluvidel a auditivní kontroly.
- Předčítání – Čtení pro druhou osobu či osoby.

V odborné literatuře se běžně setkáváme s dělením způsobů čtení na **hlasité a tiché**. Tyto pojmy byly použity ve specifických výzkumech zkoumajících metody čtení (Košek Bartošová a kol. 2016, 2017), z kterých vychází průzkum této diplomové práce, ve kterém je zachována stejná terminologie.

Pojmosloví není v odborné literatuře sjednocené, proto se můžeme setkat s odlišným názvoslovím a dělením způsobů čtení. Někteří autoři používají označení druhy čtení.

Způsob čtení ovlivňuje i zvolená organizační forma výuky (dále jen forma výuky), která zároveň podle obecného názoru určuje efektivitu samotné výuky čtení. Vzhledem k průzkumu, který je součástí praktické části diplomové práce, je nutné objasnit několik pojmů. Některé z vyjmenovaných forem výuky byly použity v odučených hodinách čtení, při kterých se zjišťovala úroveň porozumění.

Podle mého názoru je výstižná definice pedagogického slovníku, kde jsou organizační formy uvedeny jako „*komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci*“ (Průcha, Walterová a kol., 2003, s. 148).

Podrobněji člení formy výuky autoři Pedagogického slovníku podle:

- Prostředí, ve kterém výuka probíhá (třída, specializované prostory školy, přirozené prostředí).
- Uspořádání žáků (frontální a skupinové vyučování).
- Rozdělení rolí žáků (kooperativní učení, individualizované vyučování).
- Času (vyučovací hodina).

Zieleniecová (2015) dále přehledně rozdělila organizační formy výuky na:

- Hromadná (frontální) výuka – Učitel pracuje se všemi žáky najednou se stejným obsahem učiva, komunikace probíhá mezi učitelem a žákem.
- Skupinová (kooperativní) výuka – Žáci spolupracují na splnění společného úkolu ve skupině. Mezi žáky probíhá komunikace a sdílení myšlenek, názorů apod.
- Samostatná práce žáků a individualizovaná výuka – Žák pracuje samostatně na zadaném úkolu.

V odborné literatuře se můžeme setkat i s rozdělením pojmů skupinové a kooperativní výuky, kdy je kooperativní výuka vnímána jako vyšší stupeň skupinové práce. „Rozdělení

žáků do skupin ještě nezaručuje jejich kooperaci, ale je jednou z podmínek navázání vzájemné spolupráce. „*Kooperativní učení se soustřeďuje na procesy, ke kterým dochází při spolupráci uvnitř skupinky, především na sociální interakci*“ (Sárközi, 2010).

2. 6. 2 Testy čtení

Testy zaměřené na fixaci oka

Fixaci oka zkoumala metoda mechanická. Na rohovku se nalepilo zrcátko, infračervený paprsek se odrážel od zrcátka a zaznamenával pohyb na fotografickou desku. Z důvodu nepříjemnosti pro pozorovanou osobu přišel Yarus s metodou obrázku a různých průběhů zraku podle úkolu. Mezi novější se řadí elektrostatická metoda, elektrody měří elektrický potenciál při pohybech očí. Z důvodu nepřesnosti elektrostatické metody vznikly metody založené na videu (monitorování pohybu panenky a odlesku rohovky) (Klimeš, 2001).

Jednou z metod založené na videu je využití oční kamery, lze se setkat i s cizojazyčným označením eyetracker. Tato metoda byla využita i při výzkumu čtení žáků na 1. stupni v České republice. Metelková Svobodová a Svobodová (2016) zkoumaly technologii eyetrackeru především porozumění u žáků učících se metodou analyticko-syntetickou a genetickou. Více o výzkumu a jeho výsledcích v kapitole 4. 2.

Při čtení recipient zapojuje především tři centra: Oko (jako receptor), centrum analýzy spolu s centrem syntézy sídlících v mozku. Jedinec musí být schopen mnoha dalších mozkových funkcí, kterými jsou pravolevá, prostorová a časová orientace, senzomotorická koordinace, zraková a sluchová analýza, syntéza, diferenciacce, paměť a další. Čtení je podmíněno vyzrálostí nervové soustavy, především šedé kůry mozkové, řečového centra spolu s centry smyslovými. Z toho vyplývá, že čtení je složitý a náročný proces.

Čtení a psaní dále umožňuje představivost, sloužící k dekodování znaků, schopnost chápat a používat symboly. Čtení pozitivně ovlivňuje rozšiřující se čtenářská zkušenost a bohatá slovní zásoba, jelikož „*písemná řeč se vyvíjí na přirozeném základě řeči mluvené*“ (Doležalová, 2014, s. 29). Pozitivní ovlivnění slovní zásoby je vzájemné, protože při čtení se slovní zásoba obohacuje, rozšiřuje.

Testy zaměřené na čtenářskou gramotnost

Při vyšetření čtení jsou také zadávány testy čtenářské gramotnosti, probíhající pomocí standardizované zkoušky čtení. U nás se již od 60. let používá Matějčkova zkouška čtení spočívající v přečtení předloženého textu, který záleží na ročníku, který žák navštěvuje.

Výsledek žáka se porovná s vypracovanými normami těchto textů a vzhledem k ročníku se stanoví čtenářská úroveň žáka. Individuální výkon čtenáře je ohodnocen vypočítaným čtecím kvocientem (ČQ). Pro stanovení diagnózy specifických poruch učení se porovná s inteligenčním kvocientem získaným při zhodnocení inteligenčního testu.

Standardizovaná zkouška čtení zaměřená na porozumění čteného je známá jako G-test. Zkoušky se žáci mohou účastnit na konci 2. třídy. G test obsahuje 185 položek a každá položka se skládá ze dvou vět, první větu tvoří výpověď, sdělení. Druhou větou je otázka, jejíž odpověď je ukryta ve větě první. Sleduje se rychlost, a především správnost odpovědi respondenta, případně typ chyby (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Gavora (2002) mezi diagnostické zkoušky čtení dále řadí metodiku na diagnostikování čtení Čižmaroviče a diagnostikované čtení za pomoci počítače Swierkoszové.

Kucharská, Šmejkalová (2017) uvádí, že v České republice je jediný diagnostický nástroj používaný k jazykovému uvědomování a tím je: Zkouška jazykového citu (Žlab, 1992) a protože se autorce jeví jako nevyhovující, pokusila se vytvořit nový diagnostický nástroj, kterým je: Test jazykového uvědomování, který se skládá ze dvou částí, a to morfologie a slovtvorby.

2. 6. 3 Čtení s porozuměním

Z důvodů průzkumu obsaženém v praktické části, ve které porovnávám AS metodu a metodu SF především z pohledu porozumění, považuji za důležité, uvést několik faktorů, které čtení s porozuměním podmiňují a ovlivňují. Čtení s porozuměním vnímám, jako jeden z nejdůležitějších znaků čtení. Podle mého názoru čtenáři čtou knihy právě proto, aby společně s hlavními postavami prožili daný příběh, zjistili hledané informace zakódované v písmu a další záměry čtení podle zvoleného žánru literatury. Myslím si, že pokud jedinec čte, nečte za tím účelem, aby si mohl zapsat, že přečetl 100 stran, nebo rozšířil svůj záznamový arch o dalších 1 000 písmen, ale právě proto, aby odhalil příběh ukrývající se v samotné knize.

Čtení s porozuměním je individuální proces, při kterém každý čtenář aplikuje odlišné životní a čtenářské zkušenosti. Dochází k propojování nově přečtených a v mysli již uchovaných informací. Úkolem čtenáře je nejen dekodovat písmo (pomocí techniky čtení), ale zároveň rozšifrovat autorův záměr a vytvořit vlastní stanovisko, názor na danou problematiku (Doležalová, 2014). Gavora (2002) proces vzájemné interakce čtenáře a textu nazývá aktivní konstruování obsahu.

Velmi výstižnou definici objasňující pojem čtení s porozuměním uvádí Křivánek a Wildová, kteří vnímají čtení s porozuměním jako „*složitý proces, vyžadující přesné vnímání grafické podoby slov, pojmové i obrazné chápání jejich významu izolovaně, a především kontextových situací, spojené s vytvářením adekvátních představ, zapamatováním a správným domýšlením a pohotovým vybavováním obsahu čteného textu*“ (Křivánek, Wildová 1998, s. 60 in Košek Bartošová, 2014, s. 42). Zároveň pochopení vzájemných vztahů struktury (jazyková, kompoziční a tematická složka), vyvození hlavní myšlenky a smyslu textu a zároveň „*proměnit pojmové významy slov v živé a konkrétní představy zobrazených jevů*“ (Křivánek, Wildová 1998, s. 60 in Košek Bartošová, 2014, s. 42).

Doležalová (2014) jmenuje proměnné, které ovlivňují porozumění textu:

- Vlastnost textu, kterou určuje jeho náročnost, délka, použitá slovní zásoba, úprava textu apod.
- Osobnost čtenáře a jeho zájmová a hodnotová orientace spolu s motivací ke čtení příslušného textu i celkově ke čtení atp.

Čtení s porozuměním je zároveň velmi důležitou součástí čtenářské gramotnosti. V problematice se setkáváme se čtyřmi pojmy recepce a čtení a s tím související recipient a čtenář. Výraz recipient slovník anglického jazyka překládá jako příjemce, adresát (Řešetka, 2005). U většiny autorů jsou pojmy čtenář a recipient chápány jako slova stejného nebo podobného významu (synonyma) např.: „*Recipient, tedy čtenář ...*“ (Konopková, 2003, s. 25). Naopak pojmy rozděluje Košek Bartošová, která velmi výstižně popisuje rozdíl: Pokud jedinec „*text recipuje, znamená to, že přijímá nové údaje a zároveň je vnitřně zpracovává, uvědoměle s textem pracuje. To znamená, že recepce není vždy totožná s pojmem čtení. Čtenář může číst, aniž by recipoval*“ (Košek Bartošová, 2014, s. 43). Pokud žák recipuje text, dochází i ke zpracování nových informací a uvědomělé práci s textem. Čtenářské recepce a percepce, tedy primární a sekundární vnímání textu. Recipient by si neměl nově přečtenou informaci ihned osvojit, ale měl by ji zpracovávat, porovnávat, začleňovat do souvislostí a dále s ní pracovat. Aby k recepci došlo musí mít recipient osvojené návyky při čtení, mezi které patří schopnost dekodování systému znaků.

Kromě Košek Bartošové pojmy dále rozlišuje Trávníček. I já si myslím, že je přehlednější a výstižnější tyto dva pojmy rozlišovat.

Podle Košek Bartošové tvoří recepci tyto současně se prolínající fáze:

- Vnímání podmiňují rozvinuté smyslové percepce, především zrakové a sluchové. S vnímáním blízce souvisí technika čtení, která je nazývána jako zručnost vnímání, jejíž ukazatelem je rychlost a správnost čtení. Vnímání má s porozuměním blízký vztah, protože pokud si začínající čtenář osvojí techniku čtení, většinou pozornost může věnovat právě porozumění.
- Porozumění je blízce propojené s vnímáním. Pokud žák začne předvídat budoucí slova příběhu, začíná porozumění předbíhat techniku čtení. Během procesu porozumění dochází k operaci *elaborace* (nové informace začleňuje do systému již osvojených informací) a *inference* (vytváření závěrů a schopnost doplnění informací, které byly v textu uvedeny pouze implicitně).

Pro rozvoj porozumění se používají čtyři základní metakognitivní procesy v průběhu čteného textu:

- Objasnění nejasné části textu – Žák vyjádří obsah textu svými slovy.
- Tvoření otázek k textu – Žák utvoří otázku vycházející z textu.
- Tvoření souhrnu textu – Formulování hlavní myšlenky textu oprostěné od podrobností.
- Předvídání dalšího úseku textu – Jakým směrem bude děj postupovat.
- Zapamatování je závěrečnou fází porozumění, díky kterému jsou přečtené, především podstatné informace uloženy do paměti.

Porozumění textu je součástí čtenářské gramotnosti, obě témata zdůrazňují práci s informací. Hrbáčková (2009) ji definuje jako jeden z nejdůležitějších cílů výuky čtení, stejného názoru je i Košťálová, ze které Hrbáčková vycházela. K dosažení porozumění textu doporučují rozvoj čtenářských dovedností.

2.7 Čtenář

Pravděpodobně každý, kdo právě čte tento text je čtenář, ale je tomu opravdu tak? Téměř každý tento pojem zná, umí si pod ním představit určitou osobu, která ve většině představ drží knihu, případně z ní rovnou čte. Tato kapitola blíže seznamuje s různými pohledy na čtenáře, vnímání a objasnění uvedeného pojmu.

Obecně můžeme označit čtenáře jako osobu, která umí číst. Stejně jako jedince, který právě čte nebo má zájem o četbu (Homolová, 2013). Z psychologického hlediska popisuje čtenáře Vášová (1995) jako jedince, který je schopen vnímat psaný text, rozumět mu a zároveň si k textu vytvořit zájmový vztah.

Gejgušová (2011) rozšiřuje pojetí čtenáře o využití četby v běžných životních situacích a vnitřní i vnější motivaci číst. Četba čtenáře by měla být různorodá.

Čtenář je zároveň i sociální rolí, které se jedinec učí. Naplňovat roli čtenáře znamená dodržovat určitý způsob chování, schéma postojů, hodnot, cílů, potřeb a činností (Homolová, 2013).

Když se blíže zabýváme pojmem čtenář, dříve či později se setkáme i s pojmem recipient. Jak už bylo řečeno v kapitole 2. 6. 3 Čtení s porozuměním většina autorů vnímá pojmy jako synonyma, zatímco Košek Bartošová a Trávníček vnímají mezi termíny rozdíl, který je vysvětlen ve zmíněné kapitole.

2. 7. 1 Čtenář či nečtenář

Pojem nečtenář je problematický a není přesně definován. Pro čtenáře mohou být stanovena různá kritéria. Mezi která se řadí zájem o četbu, citový vztah ke čtení, dosažení určité úrovně čtenářské gramotnosti.

Trávníček (2008, s. 55) jmenuje tři atributy, které rozlišují čtenáře a nečtenáře a to:

- Počet knih přečtených za rok
- Frekvence čtení
- Čas strávený s knihou denně

Základní kritérium pro výzkum Trávníčka, který proběhl v roce 2007, byl počet knih přečtený za rok. Čtenář se od nečtenáře liší tím, že za rok přečte alespoň jednu knihu. Výsledky výzkumu uvádí 7 100 000 čtenářů, s tím že každý šestý ve věku nad 15 let (17 %) se řadí mezi nečtenáře. Chaloupka (2002) popisuje nečtenáře jako jedince, který nevyužívá četbu v běžných životních situacích a četba nepatří mezi osobní potřeby.

Zajímavým poznatkem je, že čím dál tím více čtenářů čte více knih najednou s více pauzami a zároveň se mnohem méně vrací ke knihám již přečteným (Trávníček, 2008).

2. 7. 2 Čtenář mladšího školního věku

Charakteristika věkového období je v teoretické části zařazena z důvodu popisu respondenta průzkumu uvedeného v praktické části.

V odborné literatuře se můžeme setkat s označením prepubescent, „*rovněž tento věk nazýváme „obdobím latence“, nebo „věkem střízlivého realismu“* (Homolová, 2013, s. 14).

Z pohledu ontogeneze podle stadií kognitivního vývoje Piageta, se prepubescentní čtenář řadí do stadia konkrétních operací. Jedná se o jedince ve věku 7-8 let až 11-12 let. V tomto stadiu se mezi důležité procesy řadí logické myšlení a operace s abstraktními pojmy, vztahující se ke konkrétním objektům (Čáp, Mareš, 2007).

Z pohledu čtení se jedná o období pozitivní a aktivní. I přes to, že u některých jedinců může způsobit náročnost osvojení techniky čtení, odklon motivace od četby.

Homolová (2013) zmiňuje především tyto změny ovlivňující četbu v období latence:

- Tělesný a pohybový vývoj – Změny organismu směřují k filipínské míře, zlepšuje se koordinace, zpřesňují se pohyby, které souvisí s jemnou a hrubou motorikou.
- Vývoj poznávacích procesů – Zpřesňuje se zrakové a sluchové vnímání. Jedinec si při četbě všímá více detailů, zároveň roste jeho představivost. Soustředěnost lze rozvíjet soustavnější četbou, která je umožněna prohlubující se koncentrací a delší dobou udržení pozornosti.
- Vývoj a rozvoj řeči – Čtení u žáků rozšiřuje pasivní i aktivní slovní zásobu. Bohatší slovní zásoba zároveň umožňuje detailnější porozumění textu.
- Paměťové procesy – Umožňují čtenáři podrobnější zapamatování čteného, tedy čtenář dokáže přesněji reprodukovat text.
- Představy – Rozvoj v této oblasti nabízí čtenáři živé a konkrétní představy nejen přečteného příběhu.
- Fantazie – Jedinci si představují nové, dosud nezažité, jevy, děje a předměty. Fantazie je podmínkou tvůrčích činností.
- Myšlení – Jedinec je schopen i při čtení posuzovat realitu z více hledisek.
- Emoční složka – Mění se a diferencuje se emoční prožívání. Prohlubování vyšších citů (etické, estetické, sociální aj.).
- Sociální vztahy – Prohloubení sociálních citů umožňují vyšší city.

Vývoj jedince je individuální. Osobnost ovlivňují vnější i vnitřní vlivy. Symbolem konce období se stává důležitost, kterou jedinec klade na smysluplnost činnosti. Dalším charakteristickým atributem je spor mezi emancipací a závislostí jedince na dospělých (především na rodičích a učitelích).

Důležitost výuky elementárního čtení bez komplikací pro budoucí vzdělávání zdůrazňuje Maňourová (autorka analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí). Podle studií „*děti, které se v průběhu učení se číst a psát potýkají s obtížemi různého charakteru, mají menší šance stát se v budoucnu dobrými čtenáři, dokonce tyto děti vykazují později spíše nižší školní úspěšnost oproti dětem, které dobře zvládly nároky výuky počátečního čtení a psaní*“ (Maňourová, 2011, s. 7).

Jedinec si postupně osvojuje sociální role. Od prvních okamžiků uvědomování si sebe sama se učí roli dítěte, dcery/syna, případně sourozence apod. Při vstupu do základní školy přibývají další role. Žák mladšího školního věku si osvojuje sociální roli školáka, žáka, spolužáka i čtenáře. Každé sociální roli se musí jedinec učit (Homolová, 2013).

2. 7. 3 Působení četby na čtenáře

Četba zároveň osobnost jedince obohacuje jak po citové, tak kognitivní i sociální stránce. Díky četbě můžeme relaxovat, přemýšlet, objevovat, tvořit, inspirovat se, vzdělávat se a celkově se rozvíjet. Čtení recipienta rozvíjí v několika oblastech, velmi záleží na výběru vhodného textu dle funkce, jaké má četba plnit.

Fausnerová (2018) mezi účinky četby řadí:

- Instrumentální účinky četby – Čtenář si osvojuje informace, díky kterým je schopen řešit problémové situace v běžném životě.
- Prestižní účinky četby – Četba je pro jedince přínosem v oblasti pocitů, zvýšení sebevědomí apod.
- Potvrzovací účinky četby – Při čtení dochází k formulaci postojů a názorů.
- Estetické účinky četby – Čtení podporuje utváření estetických hodnot.
- Rekreační účinky četby – Četba plní účel relaxace a odpočinku, může být vhodným prostředkem pro duševní hygienu.
- Psychoterapeutické účinky četby – Čtení specifických textů napomáhá duševnímu zdraví a rovnováze.

Na psychoterapeutických účincích četby je založena podpůrná psychoterapeutická metoda biblioterapie. V biblioterapeutickém pojetí četba nabývá hodnoty uměleckého díla společně s léčebným procesem (Vališová a kol. 2009).

Z pohledu čtení sledujeme i jeho kvalitu, kterou ovlivňuje kromě vnitřních a ostatních vnějších faktorů i kvalita výuky. Švrčková (2011) mezi faktory ukazující kvalitu výuky zařazuje především: Organizaci výuky pevně spjatou s její efektivitou. Efektivní výuka zařazuje moderní i tradicí ověřené výukové metody a formy práce (kritické myšlení, činnostní vyučování, didaktickou hru, skupinovou práci a jiné). Stejně jako zařazení četby do ostatních vyučovacích předmětů (včetně využití projektové a tematické výuky). Vhodné je zařadit i konstruktivistický přístup. Zefektivnit výuku lze zároveň i zapojením vhodných materiálně didaktických prostředků (učebnicí, pracovních sešitů, obrázků, audio či video záznamů, tabletů, počítačů, interaktivní tabule a další). Aby byl pedagog schopen vhodně organizovat a řídit výuku, musí sledovat aktuální tendence moderního vyučování a celoživotně se vzdělávat.

3 DIDAKTICKÁ HRA A JEJÍ VYUŽITÍ V HODINÁCH ČTENÍ

Vhodným prostředkem vzdělávání žáka mladšího školního věku je hra. Hra se řadí mezi základní potřeby dítěte a provází každého jedince od prvních do posledních okamžiků života. Při uspokojování této potřeby se hra stává efektivním prostředkem spontánního učení a přináší učitelům motivační způsob, jak zefektivnit jejich vyučování. Proto si myslím, že by měla být didaktická hra začleňována do vyučovacích hodin. Její velký přínos vnímám i v oblasti aklimatizace z předškolního na školní vzdělávání.

Struktura hry je velmi členitá, Sochorová (2011) rozděluje hry na základě: Stupně vývoje dítěte (senzomotorická, první předstírává hra ...) od sedmi až osmi let začínají děti hrát hry s pravidly, chování dítěte při hře (atonální – soutěživost, aleatorické – založeny na náhodě apod.), obsahu hry (manipulativní, konstruktivní, didaktické a další), schopností, které rozvíjí (smyslové, pohybové, intelektuální a speciální), typů činnosti (napodobovací, konstruktivní, dramatizující, a fiktivní), místa (interiérové a exteriérové), počtu hráčů (individuální, párové a skupinové), věku (hra kojenců, batolat, předškoláků, školáků, dospělých), pohlaví. Rozdělení her je rozmanité, mnoho odborníků členění různě upravuje, přetváří a zdokonaluje, z toho důvodu odborná literatura nabízí různé dělení.

Zvláště důležité mně připadá blíže popsat didaktickou hru, která je elementárním prvkem předškolního vzdělávání a velmi důležitým prvkem na 1. stupni základní školy. Pro školní vzdělávání je vhodná, protože vyžaduje aktivitu žáka, podporuje komunikaci a spolupráci, při hře se promítají a rozvíjejí duševní procesy dítěte (paměť, myšlení včetně logického, sociální citění apod). Učitel může využít diagnostické funkce hry a poznat osobnost jedince z dalšího úhlu pohledu. Z tohoto důvodu byly vybrané didaktické hry uvedeny i v praktické části diplomové práce.

Při hře dochází k simulacím běžných životních situací, žáci během hry vstupují do různých sociálních rolí, tím jsou obohacovány i jejich životní zkušenosti. Jedná se o motivační prostředek, při kterém žáci prožívají radost, úspěch a zábavu (Sochorová, 2011).

Didaktická hra je definována v pedagogickém slovníku jako „*analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle*“ (Průcha, Walterová a kol., 203, s. 43). Didaktická hra může být chápána i z pohledu vzdělávací metody, protože splňuje vymezení Průchy, Walterové a kol. uvedené ve 4. kapitole (Metody výuky čtení). Tedy, že pomocí didaktické hry můžeme dosáhnout vytyčených vzdě-

lávacích cílů. Hra může zároveň rozvíjet tvořivost žáků, často bývá zařazována do prostředí tvořivého vyučování. Aby se jednalo o didaktickou hru, musí obsahovat všechny uvedené složky: Didaktický cíl, vymezení pravidel a obsahu.

Sochorová 2011 uvádí druhy didaktických her mezi které řadí:

- Podle zaměření didaktického cíle (jazykový, logicko-matematický, sensorický rozvoj a rozvoj vědeckého poznání, pohybu, esteticko-hudebních schopností, organizačně-řídících schopností, paměti, myšlení, komunikace, tvořivosti, kooperace)
- Podle části hodiny, ve které didaktickou hru učitel aplikuje (motivační, získání nových dovedností, zkušeností, vědomostí nebo upevňování znalostí).

Důležitá je i role pedagoga při samotné hře, protože je didaktická hra cílevědomá (není nahodilá), musí být cíl jasně stanoven a průběh promyšlen (organizace žáků, času, prostoru, pomůcek, vhodná motivace, korigování průběhu a závěrečného hodnocení).

Učitel má nejen podle mého názoru jedinečnou možnost žáky pozorovat při různých namodelovaných situacích a tím se stává hra i vhodným prostředkem pedagogické diagnostiky i v oblasti čtení. Homolová (2012) ve své publikaci Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře vnímá zkoumání hry založené na čtení jako novou inspiraci, jak zkoumat čtení žáků. I tato informace mě utvrdila ve využití hry k porovnání jednotlivých metod v průzkumu uvedeného v praktické části.

Didaktická hra v hodinách čtení

Stejně jako v ostatních vyučovacích předmětech je velmi vhodné zařadit didaktickou hru do hodin čtení. Žáky zapojením didaktických her aktivizujeme, motivujeme a podněcujeme ke čtení. Jedná se o efektivní možnost výuky čtení na 1. stupni ZŠ, kterou můžeme využít v jakékoli části vyučovací jednotky.

Na paměti vždy musíme mít cíl, tedy co by si žáci měli při hře osvojit, procvičit apod. Při didaktické hře se můžeme zaměřit na rozvoj kvalitativních i kvantitativních znaků čtení. Nabízí se široké využití pro skupinovou, párovou i individuální hru. Náměty aktivit včetně didaktických her na rozvoj čtenářské gramotnosti jsou uvedeny v praktické části této diplomové práce.

4 METODY VÝUKY ČTENÍ

Lidská bytost se stále snaží zlepšovat po všech stránkách. Snaží se zlepšovat i v oblasti své činnosti, proto jsou vytvářeny různé postupy a metody efektivně směřující k cíli, stejné je tomu i u čtení a metod čtení.

Pro pochopení kapitoly, je důležité vysvětlit, co je to metoda. Dle mého názoru velmi dobře pojem popisuje Pedagogický slovník, který metodu vysvětluje jako „*postup, cestu, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů*“ (Průcha, Walterová a kol., 2003, s. 287).

Etapa elementární čtenářské gramotnosti „*se v užším pojetí vztahuje na období začátku školní docházky, které patří k jedné z nejdůležitějších etap čtenářské gramotnosti*“ (Košek Bartošová, 2014. s. 18). Na začátku školní docházky pedagog rozhoduje o metodě, kterou se žáci budou učit číst. Před rozhodnutím výběru metody čtení stojí každý pedagog, vyučující v 1. třídě základní školy. Proto je velmi důležitá znalost jednotlivých metod čtení.

Santlerová (1995) popisuje různorodost a složitost vývoje výuky čtení a zároveň jednotlivých metod. Metody čtení vycházejí z ústního či písemného projevu i jejich kombinací. Některé metody učí žáky číst prostřednictvím psaní a u jiných se jedinec učí psát až po osvojení čtení. Autorka uvádí, že není ideální metoda pro všechny žáky. Každý žák je osobnost s individuálními potřebami a k výuce čtení je pro každého jedince optimální odlišná metoda. Své tvrzení podkládá výsledky výzkumů.

Z tohoto důvodu je dobré, aby učitel znal jednotlivé metody, jejich klady a zápory a dokázal tvořivě přistupovat k problematice čtenářství. Případně využít ostatních metod při vzniklých komplikacích.

„*Většinu žáků naučíme číst jakoukoli metodou, u těch zbývajících je nutno dbát na zvolenou metodu a postup, který by odpovídal jejich individuálním zvláštnostem především v procesu vnímání, pozornosti, myšlení a paměti*“ (Košek Bartošová, 2014. s. 27).

4.1 Současné metody čtení

Vzhledem k rozsahu a cíli diplomové práce se zaměřím pouze na nejznámější současné metody čtení. Každá z uvedených metod má řadu zastánců i odpůrců. Pro plné pochopení kapitoly, je nutno uvést několik proměn, kterým se metodám čtení dostalo. Švrčková (2011) do proměn zařazuje především cíle, organizaci a didaktické aspekty školní výuky

včetně prvopočátečního čtení. Změny proběhly i ve společensko-ekonomických, politických podmínkách a promítly se na současném vzdělávání. Změny se týkají i školského kurikula spolu se zavedením RVP ZV, který učitelům nabízí větší možnost organizace plnění cílů, které jsou jasně stanoveny a pedagog jich musí dosáhnout do uplynutí požadovaného období. Mezi cíle současné školy patří rozvoj individuality současně s důrazem na schopnost spolupráce a kooperace. V oblasti výuky čtení byly do roku 1989 metody, kterými musel učitel vyučovat, přesně definovány státem. Od roku 1989 si může učitel metodu čtení vybrat a v roce 1996 se rozšířil repertoár metod čtení o metodu splývavého čtení Sfumato. Mezi nově vytvořené metody se řadí Metoda tří startů. Zároveň může jednotlivé prvky metod variovat, kombinovat dle vlastního uvážení a dosáhnout tak, co nejefektivnějšího způsobu odpovídající individuálním potřebám svěřené školní třídy (Švrčková, 2011).

Košek Bartošová (2014 s. 28-55) uvádí, že učitel volí z těchto současných metod čtení:

- Analyticko-syntetická metoda
- Metoda splývavého čtení (Sfumato)
- Genetická metoda
- Globální metoda
- Alternativní metody čtení

Analyticko-syntetická metoda

Jedná se o nejvíce rozšířenou metodu čtení v České republice, která se postupně vyvíjela již z historické metody analyticko-syntetické a zároveň je stále obměňována učiteli, kteří si ji přizpůsobují ve své školní praxi. Známými inovacemi jsou analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí a metoda tří startů o které se v této kapitole zmiňuji. Podrobnější popis analyticko-syntetické metody a metody splývavého čtení slouží k pochopení průběhu vyučování, které respondenti průzkumu k diplomové práci absolvovali před samotným testováním a v jakém období dané metody se právě nacházejí.

Jak z názvu metody vyplývá, žáci postupně procházejí procesem analýzy a následné syntézy. Nejdříve žáci analyzují slovo na slabiky a hlásky, poté opět tvoří z hlásek nové slabiky a slova. Součástí současné AS metody je i historická metoda náslovných hlásek. V literatuře se proto můžeme setkat s pojmenováním hlásková. Název také vychází z vyvozování písmen. Dochází k němu na základě vyvození hlásek pomocí analýzy

slova. K hláске jsou přiřazeny všechny podoby písmene najednou a žáci přecházejí ke čtení slabik a slov obsahující nové písmeno.

Santlerová ve stejné publikaci uvádí, že didaktiku analyticko-syntetické metody podrobněji rozpracovala s Hřebejkovou a jejími spolupracovníky. Společně rozdělili metodu do tří hlavních etap:

1) Etapa jazykové přípravy na čtení

Období je též označováno jako předslabikářové. Zaměřuje se na přípravná cvičení. Především na zpřesnění a rozvoj fonemického sluchu (rozeznávání různých zvuků, jeho intenzity, počtu opakování apod.), správné a zřetelné výslovnosti, rozlišení slov a vět, a to vše prostřednictvím nejen učebnice *Živé abecedy*. Žáci procvičují artikulaci a práci s dechem, které jsou součástí hlasové výchovy. Dechová cvičení jsou zároveň přínosná pro psychickou stránku, přinášejí žákům psychické uvolnění. Myslím si, že je vhodné do výuky tělesné výchovy zařadit i dětskou jógu, která se na práci s dechem zaměřuje.

Nejprve se učí souhlásky *s, l, m, p* a veškeré krátké i dlouhé samohlásky. Písmena jsou představena vždy ve všech podobách (malé a velké tiskací i psací). Procvičují analýzu a syntézu slabik s důrazem na slabiku jako součást slova. Pedagogové včas diagnostikují a provádějí intervenci dvojího čtení.

Pro nácvik techniky čtení Košek Bartošová (2014) zmiňuje důležitost u žáků rozvíjet prostorovou orientaci, se kterou souvisí osvojování základních pojmů (dole, nahoře), určování polohy objektu vzhledem k poloze samotného jedince (stojím za židlí), posléze dvou různých objektů (plyšák je pod židlí) a další. Z prostorové orientace se dále vyčleňuje pravolevá orientace (PLO), která je důležitá pro zautomatizování pohybu oka zleva doprava při čtení. Žák postupně prochází stadii, při kterých určuje pravou a levou stranu nejdříve na sobě v prostoru. Kolem desátého roku zvládá PLO na osobě obrácené proti sobě. Nejobtížnější je určit PLO při pohybu v prostoru.

Pro pochopení dějových souvislostí příběhu a jeho porozumění je nezbytná časová orientace. Dítě si postupně osvojuje pojmy (později, teď, zítra), vnímá části dne (ráno, odpoledne).

Čtení podmiňuje zraková percepce, která probíhá díky zrakovému orgánu. Zrakové vnímání je umožněno zrakovou diferenciací (rozpoznávání barev a tvarů), analýzou a syntézou, pamětí (zapamatování, uchování a vybavení tvarů, barev). V neposlední řadě je nutné u dítěte zafixovat pohyb očí zleva, doprava.

Neméně důležité je podle Košek Bartošové (2014) rozvíjet sluchovou percepci, která se skládá ze sluchové diferenciaci (vnímání a rozlišování zvuků), analýzy a syntézy, paměti, fonematického sluchu (diferenciaci fonémů, začáteční písmeno, rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek i krátkých a dlouhých). Fonematický sluch je jeden z nejdůležitějších prvků sluchového vnímání, který je nutný rozvíjet v předslabikářovém období.

2) Etapa slabičně analytického způsobu

Začátek četby ve slabikáři zahajuje etapu slabikářového období. Děti pokračují v rozvoji započatém v 1. období a rozvíjejí se ve veškerých možných schopnostech (vnímání, myšlení, pozornost, paměť, představivost, city, vůle a sociální vztahy). Dochází k rozšiřování osvojených písmen a zároveň už určují počet hlásek ve slabice a slabik ve slově.

Etapa se skládá z těchto fází:

1. Čtení otevřených slabik ve slovech (sele ...)
2. Čtení zavřené slabiky na konci slov (pes ...)
3. Čtení otevřené slabiky v trojpísmenném slově (sto ...) a slova se dvěma souhláskami uprostřed (liška...)
4. Čtení slov se slabikotvorným r, l, m (trn, vlk ...), slova s písmenem ě (bě, pě, vě) a slabikami di, ti, ni

3) Etapa plynulého čtení slov

Období je pojmenováno jako poslabikářové. Technika žáků se postupně automatizuje a díky tomu jsou žáci schopni číst plynule, správně a s porozuměním, přízvukem i intonací.

Mezi odpůrce se řadí i Vinšálek, který AS metodě vytýkal nepřiměřenost myšlenkových schopností ve vývojovém stadiu dítěte, a to přesněji ve schopnostech analýzy, syntézy a diferenciaci. Další argument vznesl Jedlička, který výuku čtení přirovnává k osvojování řeči: „*Žádná matka nenaučila dítě mluvit tak, že nejdříve učila vyslovovat hlásky, z hlásek skládat slabiky a posléze ze slabik tvořit slova a věty*“ (Jedlička, 1972, s. 54 in Santlerová, 1995, s. 20).

Přibývá učitelů, kteří považují analyticko-syntetickou metodu za již nevyhovující a pokouší se jí přizpůsobit současné společnosti. Jednou z autorek modernizující AS metodu je Maňourová, která v průběhu své pedagogické praxe upravovala, inovovala a experimentovala s AS metodou, zároveň začlenila i prvky genetické a globální metody. Danou metodou je analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí.

Metoda tří startů

Mezi pedagogy, kteří inovují AS metodu patří i Novotný, s metodou tří startů, ve které jsou aplikovány prvky genetické metody. Těmito prvky rozumíme například prvotní osvojení pouze velkých tvarů tiskacích písmen a důraz na porozumění od prvopočátku čtení. Po zjednodušení je žák schopen brzkého čtení s porozuměním a tím se metoda stává motivační. K podpoře čtení slouží psaní. Metoda dále využívá prvky efektivního učení jako jsou paměťové obrázky, piktogramy (zadávání úkolů), myšlenkové mapy i aplikace nejnovějších poznatků z neurovědy (Doležalové, 2017).

Název vychází z cílů metody, kterými podle Doležalové (2017, s. 3) jsou:

1. Start k čtení s porozuměním – Začínající čtenáři jsou vedeni ke čtení s porozuměním od samého začátku.
2. Start k psaní s porozuměním – Využívá systematického opisu, přepisu a autodiktátu.
3. Start k systematické práci s textem – Ve kterém je žák veden k systematické práci s textem a s informací.

Metoda splývavého čtení (Sfumato)

Podle mého názoru bychom mohli v metodě splývavého čtení nalézt určité prvky fonomimické metody, především při spojování vyvozovaného písmene do různých příběhů, činností a aktivit. Fonomimická metoda se řadí do historických metod. Důležitým prvkem byla gestikulace a mimika. Zároveň si žáci osvojovali hlásku i při činnosti, například když při hlásce r natrásali oblečení. Pedagog pro vyvození hlásky značně využíval motivační příběhy, ve kterých byla osvojovaná hláska výrazná. Příběhy často obsahovaly citoslovce (vítr fouká → fff, husa syčí → sss). Příběhy napsal i Bačkora (Praktické navedení k hláskování a čtení). Častou činností bylo i vymýšlení slov s určitou hláskou nejprve na začátku, později uprostřed a na konci slova. Aktivitu využívají i současné metody. Metoda se u nás příliš neujala, ale oblíbená byla na Slovensku (Santlerová, 1995).

Další historickou metodou čtení, která mohla být podle mého názoru inspiračním zdrojem metodiky Sfumato je metoda normálních slov, která se zaměřovala na co největší prožití jednotlivých hlásek, jak při činnostech, tak i při působení na co nejvíce smyslů spolu s využitím názornosti (Santlerová, 1995).

Autorkou metody splývavého čtení je Navrátilová. Jedná se o poměrně mladou metodu formulovanou v roce 1974. Označována je i názvem Sfumato. Název pochází z malířství a jedná se o techniku šerosvitu, barvy se místo míchání nanášejí přes sebe (Košek Bartošová, 2016).

Metodika splývavého čtení je zaměřena na prožitek. Záměrem je každému dítěti nastavit individuální dílčí cíle a zároveň prostor na bezprostřední projev, který se snaží co nejvíce kultivovat. Do vyučovacích hodin zapojuje aktivity působící postupně na všechny smysly především herního charakteru. Zároveň je často zařazována dramatická a hlasová výchova (práce s hlasem, dechem). Specifická je i samotná výuka čtení včetně ukazování čteného na tabuli. Navrátilová vydala i metodickou příručku, kterou jsem si měla možnost vypůjčit a prostudovat během souvislé praxe. Navrátilová ve své metodické příručce uvádí mnoho různých praktických cvičení a aktivit. Zároveň popisuje, jaký by měl pedagog vyučující metodou splývavého čtení být (kreativní, vynalézavý, hravý) (Navrátilová a kol.,2015).

V odborném časopise Komenský pro učitele základních škol zveřejnila Neumanová (2015) zajímavý článek na téma metody Sfumato z pohledu učitele, který jmenovanou metodou vyučuje. Obsahem článku byl i přehledný soupis principů metodiky Sfumato.

Neumanová (2015) mezi principy zařazuje:

- Neslabikuje se a nepoužívá se záložka, místo slabikování se načítá hláska za hláskou a záložku nahrazuje prst, ukazující místo aktuálního čtení.
- Od začátku se pracuje s významem slov. Důraz je kladen na porozumění (vymýšlení slov na náslovnou hlásku a jiné).
- Každý žák má právo na své individuální tempo, dle svých individuálních schopností a možností. Žáci nejsou z rychlosti čtení zkoušeni.
- Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek nečiní žákům obtíže. Při nácviu čtení jsou zvyklí číst samohlásky dlouze, ale s přibývajícím čtenářskou zkušeností samohlásky přirozeně zkracují, ale nepolykají.

- Mezipředmětové propojení se stává důležitým prožitkem žáků. Začínající čtenáři si vyvozované písmeno prožijí ve všech vyučovacích předmětech.
- Názornost a vizualizaci upevňují obrázky v učebnicích a pracovních sešitech, zároveň jich tam není přespříliš, aby nerozptylovaly žákovu pozornost a soustředění. Při činnostech žáci dané písmeno modelují, vystřihují a jinak ztvárňují.

Při vyvození písmene se žáci seznamují se všemi čtyřmi podobami písmene najednou. Velký důraz je kladen na prožitek při vyvozování a propojení písmene se zapojením co nejvíce smyslů (Navrátilová a kol., 2015).

Při čtení je využíváno přirozené intonace a zpěvnosti lidského hlasu vycházející z přirozené řeči. Mluvidla vyslovují hlásku, zatímco oko již fixuje (načítá) následující písmeno, žák fixuje a následně vyslovuje hlásku po hlásce, ale bez přerušení, jak je tomu u genetické metody. Tato technika upevňuje pohyb očí a podle autorky tím předchází dvojímu čtení, při kterém dochází k regresi pohybu očí (proti směru čtení). Díky tomuto způsobu má mozek více času na zpracování veškerých informací. Zároveň probíhá na pozadí centrální nervové soustavy vědomé zpracování techniky čtení, díky zpětné vazbě při postupném zapojení zraku, hlasu a sluchu (Košek Bartošová, 2014).

Žáci podle Navrátilové (2015) při výuce čtení postupně procházejí čtyřmi částmi, Košek Bartošová (2014) je přehledně rozdělila na:

- 1) **Expozice hlásky** – Během této první části, která je dále nazývána jako OSBUA, se žáci učí čist vyjmenovaná písmena přesně v daném pořadí. Prožitek umožňují didaktické hry, aktivity zaměřené na smysly aj. Při tréninku fixace oka na písmeno se pracuje s ukazovátkem a s destičkami s písmeny.
- 2) **První stupeň syntézy** – Dochází k syntéze dvou hlásek, žák čte legátovým způsobem následující hlásku (spojuje vždy dvě hlásky k sobě, neslabikuje).
- 3) **Druhý stupeň syntézy** – Probíhá syntéza dvou hlásek. Celá část má dvě fáze. V první fázi čteme pouze dlouhé exponující hlásky (samohlásky) s přechodem do druhé fáze přibývají výbuchové (tlačené) souhlásky (b, p, t).
- 4) **Čtení slov ze slabikáře** – Syntéza čtyř hlásek stále pracuje s intonací a hlasovou modulací. Opět se dělí na dvě fáze. V první žáci čtou slova bez dlouhých samohlásek. V následující fázi již čtou i dlouhé samohlásky, které rozlišují výrazně delším

čtením. Vytváří se dynamický stereotyp (charakteristický pohyb očí při čtení a porozumění čteného). Čtení ze slabikáře je rozděleno do tří fází. V první fázi se používá hromadného čtení (upevnění čtenářských návyků). Ve fázi druhé dochází ke kombinaci hromadného a individuálního čtení (diferenciace tempa dle individuálních schopností). Třetí fáze obsahuje dramatizaci a přednes čteného textu.

Navrátilová a kol. (2015, s. 28) vyjmenovává stadia (stupně), kterými si žák postupně projde dle individuálního tempa:

- 1) První stupeň: Čtení jako technický návyk (1. ročník)
- 2) Druhého stupně žák dosahuje během 2. ročníku
- 3) Třetí stupeň: Zautomatizování čtecího návyku, vytvoření dynamického stereotypu (3. ročník, pochopení hlavní myšlenky, kontextu)
- 4) Čtvrtý stupeň: Transformace (4. ročník, vlastní postoj ke čtení)

Průzkumu k diplomové práci se zúčastnili žáci na konci 2. třídy, začátku a pololetí 3. třídy. Jednalo se o začátek školního roku. U většiny žáků by již měla probíhat fixace a upevňování čtecího návyku. Žáci, kteří již dosáhli vzhledem ke svému individuálnímu tempu třetího stupně, by měli být schopni chápat sdělenou myšlenku a orientace v kontextu.

Jako revoluční techniku nazval metodu splývavého čtení i významný dětský psycholog Matějček. Mezi její hlavní přednosti jmenoval rozlišení zvukové a grafické podoby slova, rozvoj vyjadřování a čtení s porozuměním. Metoda podle jeho slov ani neodporuje dosavadním poznatkům z neuropsychologie a vývojové psychologie (Matějček, 2003 in Navrátilová a kol., 2015).

Matějček dále propagoval i psychogenetickou teorii Ferreirové, žákyně a spolupracovnice Piageta. Jedinec se učí číst pomocí vlastní aktivity. Vytváří hypotézy (př: slovo motýl bude kratší než slovo slon, protože motýl je malé zvíře a slon velké). Následně hypotézy ověřuje.

Genetická metoda

Současné genetické metody se v prostředí českých škol vyskytují ve dvou pojetích, Genetická metoda podle Wagnerové nebo Rubínové, které vycházejí ze stejné koncepce, a to z historické Kožíškovy genetické metody.

Genetická metoda podle Wagnerové

Autorkou metody je Wagnerová, která se nechala inspirovat Kožíškem a Příhodou, který zároveň propagoval i globální metodu. Autorka si plně uvědomovala nutnost přizpůsobit metodu potřebám dnešní společnosti a aplikovat nové vědecké poznatky. Tento projekt, jehož cílem bylo naučit žáky 1. třídy číst genetickou metodou, poprvé realizovala se souhlasem Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) ve školním roce 1995/1996 (Wagnerová, 1998).

Wagnerová ve stejné publikaci vysvětluje základ genetické metody, kterým je prvotní zájem dítěte o jednoduchá písmena, tedy o písmo hůlkové. Už v předškolním věku dokáže jedinec hůlkové písmo napodobit a napsat jím své jméno. „*Proč toho tedy nevyužít i ve škole při získávání první čtenářské zkušenosti*“ (Wagnerová, 1998, s. 10)? Metoda vychází dítěti vstříc a využívá jeho přirozeného zájmu o hůlkové písmo. Aby byli žáci schopni rychle přečíst slova i celé věty, učí se číst nejdříve pouze jednu podobu písmene, kterým je velké tiskací písmo. Vycházet ze zájmu dítěte doporučuje i řada psychologů.

Největší důraz klade Wagnerová, stejně jako Kožíšek, na porozumění čteného textu. Porozumění podle jejího názoru podmiňuje bohatá slovní zásoba. Technika čtení k porozumění nestačí, pokud čtenář nezná význam slov, není schopen textu porozumět. Cílem prvopočátečního čtení je porozumění, které je cílem i zbývajících vývojových etap. Technika se zkvalitňuje při samotné činnosti. Velmi příhodně vnímá autorka spojení čtení nejprve genetickou metodou s následným globálním čtením, které začlenila do svého projektu. Začínající čtenáři nejdříve celé slovo vyhláskují a následně přečtou najednou (P-Á-J-A = PÁJA). Při čtení je velmi důležité, aby žáci hláskovali písmena nahlas.

Mezi hlavní metodické zásady genetické metody Wagnerová (1998, s. 13-14) zařazuje:

- Žáci čtou nejdříve velkým tiskacím písmem.
- Žáci píší hůlkovým písmem (zjednodušená podoba velkých tiskacích písmen).
- Už od počátku doporučuje pravidelně zařazovat cviky na rozvoj fonemického sluchu (především hláskovou syntézu slov).
- Při čtení nepoužívat slabiky. Problematické skupiny dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, di, ti, ni nenacvičovat izolovaně, ale vždy ve slovech.
- Po dokončení veškerých velkých tiskacích písmen následuje přechod na čtení malých tiskacích písmen. V této etapě malá tiskací písmena nezapisujeme.
- Návčik psací abecedy provádíme, když žáci čtou i malou tiskací abecedu.

Košek Bartošová (2014, s. 47-48) člení nácvik čtení genetickou metodou na tři základní etapy nácviku čtení:

- 1) Seznamování s velkou tiskací abecedou – Cílem počáteční etapy je především podnítit zájem o četbu, spojit činnost s příjemným prožitkem a radostí a tím vzbudit vnitřní motivaci. Rozšířit slovní zásobu, zpřesnit vnímání, procvičovat pozornost a paměť. Cílem není, aby se žáci naučili veškerá písmena abecedy, ale právě motivace k dalšímu čtení.
- 2) Práce s učebnicí – Cílem následující etapy je vytvoření správných čtenářských návyků. Žáci stále čtou a píšou velkým tiskacím a hůlkovým písmem. Poprvé se setkávají s problematickou skupinou dě, tě, ně apod.
- 3) Přejít ke čtení malými tiskacími písmeny – Žáci dále pokračují v hláskování ve čtení. Košek Bartošová (2014) shrnuje, že se jedná o metodu motivační, protože žáci po nástupu do školy začínají brzy číst a psát i když pouze jen velkým tiskacím hůlkovým písmem. Metoda vychází nejen ze zájmu o velká tiskací písmena, ale zároveň i o pohádky. I když pohádkových námětů využívají čítanky všech metod, v učebnicích genetické metody jsou zastoupeny ve větší míře. Před čtením pohádkového příběhu si žáci procvičí písmena v krátkých slovních spojeních. Jako motivační činitel slouží vyprávění o pohádce budoucího čtení. Průpravná cvičení čtení připravených slov z tabule, zajistí přípravu na obtížná slova obsažená v textu, zároveň i jako příprava mluvidel na samotné čtení. Po přečtení pohádky si žáci zapíšou několik vybraných slov z textu, který právě přečetli. Tím dochází k upevnění tvarů písmen. Z toho vyplývá, že psaní přímo podporuje čtení, z tohoto důvodu se metoda označuje i jako zapisovací.

V genetické metodě se uplatňuje i dvojí čtení, které je na rozdíl od analyticko-syntetické metody v genetické metodě vítané. Důležité je, aby žák hláskoval daná slova nahlas. S přibývajícím zkušeností čte žák kratší slova globálně a hláskuje pouze delší slova až do té chvíle, kdy zcela přestává hláskovat. Přejít je individuální.

Genetická metoda podle Rubínové

Inspiračním zdrojem metody byla jak původní Kožíškova genetická metoda, tak již zpracovaná metoda podle Wagnerové. Rubínová popisuje rozdíl mezi genetickou metodou podle Wagnerové v rozhovoru s Kazdovou se slovy: „*Liší se již od prvopočátku v etapách nácviku čtení. Vytvořila jsem tři způsoby, kterými lze děti v prvním ročníku seznamovat se čtením. Učitel si pouze vybere z těchto tří způsobů svůj, který mu vyhovuje nejvíce. Někomu vyhovuje, když projde s žáky všechna písmena postupně, někomu co nejrychleji a někdo upřednostňuje kombinaci*“ (Rubínová, 2016 in Kazdová, 2017 s. 85). Různými způsoby jsou myšleny postupy, kdy učitel může probírat písmena postupně v rozmezí přibližně tří měsíců, nebo co nejrychleji začít číst hodně zjednodušené texty. Poslední možností je kombinace předchozích dvou variant. Vyučující se může rozhodnout i na základě vyhodnocení výsledků z orientačních testů, které jsou celkem čtyři.

Nejvýraznější rozdíl je, že u genetické metody podle Wagnerové si žák nejprve osvojuje pouze velkou tiskací podobu písmene a zbylé podoby písmene později, zatímco podle autorky Rubínové si osvojuje velkou i malou tiskací podobu písmene najednou a později se seznamuje s malým a velkým psacím písmenem (Košek Bartošová a kol. 2017).

Globální metoda

Propagátorem byl v našem prostředí především Příhoda, který navázal na zakladatele globální metody, kterým byl Decroly. Globální metoda zrychluje čtení a vyjadřuje myšlenky slovem nebo větou. Žáci nejdříve poznávají a čtou slova jako celky, bez znalosti jednotlivých písmen. Písmena odvozují z hlásek patřící slovům, která již umí globálně přečíst (Wagnerová, 1998).

Globální metoda pracuje s celkem do té doby, než sám žák dojde k analýze. Opírá se o poznatky získané sledováním očních pohybů a také tvarové psychologie (gestaltismu), tedy že čtenář vnímá celky (slova a celé věty), zatímco písmena jen náznakově.

Metoda umožňuje přizpůsobení individuálním schopnostem jedince bez ztráty motivace číst, proto je velmi využívána žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Metoda je také používána po celém světě při výuce anglického jazyka, kde se hojně využívají i obrázky daných slov. I v českém jazyce se používá obrazový materiál, a to především situační obrázky, které slouží k rozvoji slovní zásoby, komunikace a dalších dovedností. Velmi často se používají při různých didaktických hrách (nákupy a další).

Santlerová (1995, s. 18) rozděluje výuku globální metody na tyto etapy:

- 1) Období přípravy souvisí s přípravou jedince na čtení. Při různých aktivitách se klade důraz na rozvoj paměti, pozornosti, slovní zásoby, artikulace, předčítání, motivaci ke čtení apod.
- 2) Období paměti je nejnáročnější období, při kterém se žák snaží zapamatovat co nejvíce obrazů tištěných slov nebo krátkých vět. Jedinec by měl být v závěru etapy schopen přečíst celé slovo bez znalosti jednotlivých písmen. Důraz je kladen na porozumění.
- 3) Období analýzy nastává v okamžiku připravenosti dítěte na rozdělení vět na slova. Košek Bartošová (2014) dodává, že si žáci začínají všímat podobností a rozdílností daných slov. Ze zjištění se analyzují slova na slabiky, hlásky a písmena. Následuje seznámení s velkou a malou tiskací podobou jednotlivých písmen. Jedná se o opačný postup, než u metody genetické.
- 4) Období syntézy, kdy se syntéza analyzovaných písmen, hlásek, slabik a slov procvičuje pomocí her. Učitel zařazuje různé přesmyčky, křížovky, doplňovačky a další aktivity. Cílem herních aktivit je dospět k poznání, „že *nový celek se skládá ze známých částí*“ (Košek Bartošová, 2014, s. 50).
- 5) Období výcviku čtení souvisí s nápravou zjištěných individuálních nedostatků. Žáci si zpřesňují znalosti abecedy, čtou náročnější slova a texty. Jako každá metoda, měla i genetická své klady a zápory stejně jako odpůrce a přívržence. Nevýhodu vnímá Wagnerová (1998) v omezeném počtu slov, která jsou žáci schopni na počátku čtení přečíst.

Santlerová (1995) dále uvádí, že mezi další jmenované zápory patřilo přetěžování paměti a odsunutí přirozené touhy dětí po analýze. Mezi kladem a záporům stojí tvrzení, že se žáci neučí číst prací, ale hrou. Zda se jedná o klad či zápor velmi ovlivňuje společnost a pohled na výuku žáků.

Ve stejné publikaci se můžeme dočíst i o přednostech, mezi které se Santlerová řadí:

- Vzbuzení zájmu o prvopočáteční čtení mezi učiteli, rodiči a vědci.
- Motivační charakter metody.
- Aplikace poznatků z psychologie.

Košek Bartošová (2014) doplňuje o již zmíněné zohlednění individuálních schopností.

Do českého prostředí pronikla globální metoda po Sametové revoluci především prostřednictvím propagace Příhody, který se s globální metodou setkal v USA (Košek Bartošová, 2014). Globální metodu nechápal jako techniku čtení, ale jako „*nový směr pedagogického myšlení a cítění*“ (Příhoda, 1930, s. 118 in Santlerová, 1995, s. 19). Odpoutání školní výuky od německé didaktiky a zároveň navázání na české didaktiky, především na Kožíška, který umožnil čtenářům vycházet z celků. Globální metoda se zároveň hojně využívala v dříve označovaných speciálních školách.

Metoda čtení ve waldorfských školách

Změna politického režimu umožnila kromě volby metod čtení i vzniku a rozšíření alternativních pedagogických směrů apod. Alternativní školství má řadu odpůrců i zastánců. Podle mého názoru je důležité, že se učitelům, rodičům, a především jejich dětem otevřely nové možnosti cesty za vzděláváním. Možnost volby a svobody koresponduje s principy demokracie.

Cílem waldorfské pedagogiky je „*svobodný člověk, který dokáže dobře pozorovat, jasně, tvořivě a v souvislostech myslet, člověk, který má bohatý citový život, člověk odpovědný a aktivní*“ (Šimková, Straková 2006). Velké nároky jsou kladeny na mravní charakterové vlastnosti a hodnotovou orientaci, které velmi úzce souvisí s charakterem. Pedagogika vychází z koncepce zakladatele antroposofie Steinera, který zformuloval duchovní nauku na počátku 20. století.

Definována je i Šťávovou (2008) podle které je podstatou antroposofie blízká souvislost mezi sebepoznáváním a pozorováním okolního světa.

Výuka čtení začíná až ve 2. ročníku, i když se žáci seznamují s písmeny abecedy už v 1. třídě. V přípravném období jsou do výuky zařazeny formy. Formy jsou žáky prováděná cvičení (zapojení celého těla), jedná se i o grafomotorická cvičení, která bývají později zachycována barevnými pastely na velké formáty papíru. Jsou zařazovány jako přípravné cviky na psaní, stejně tak i pro své relaxační a léčebné účinky.

Žáci se nejdříve učí psát a až později číst. Důraz klade waldorfská pedagogika na prožívání, proto se žáci s písmeny pasivně neseznamují, ale sami je vyvozuji z obrázků a příběhů, které se prolínají do různých aktivit několik dní. Písmeno má s hlavním předmětem z příběhu určitou podobnost (V = mořská vlna a další). Žáci takto vyvozená písmena nepíší, ale kreslí. V mysli se grafémy stávají konkrétními, živými. Nejdříve žáci postupně vyvodí veškerá velká písmena (dospěláky, případně dobře ustrojení lidé, jdoucí za kulturou) a později k nim přiřadí malá tiskací písmena (jejich děti, nebo písmena jdoucí do práce) (Košek Bartošová, 2014).

Výuka všech předmětů probíhá v tak zvaných epochách, tak je tomu i u hodin čtení. V epochách se vyučují hlavní předměty, jsou to strukturované dvouhodinové vyučovací bloky. Zápisky provádějí do epochových sešitů, které jsou bez linek a je dbáno na pečlivou úpravu. Žáci nemají tištěné učebnice, proto jsou sešity důležitým studijním materiálem a stávají se z nich vlastnoručně napsané a ilustrované učebnice (Kubíková a kol. 2014).

Košek Bartošová (2014, s. 58) uvádí dvě etapy nácviku čtení

- V první etapě žáci přeříkávají nazpaměť naučené texty, které napsali. Učitel ukazuje v textu, kde právě „čtou.“
- V druhé etapě žáci již čtou předložené texty (i ty co nenapsali).

Kubíková a kol. (2014) dále uvádí, že prvním krokem pro výuku čtení je psaní, protože co napíší, dokáží následně přečíst. Důležité jsou slavnosti, na jejichž pořádání se podílí škola, žáci i jejich rodiče. Jedním z důležitých prožitků spjatých se čtením je předání ručně psaného slabikáře rodiči svým dětem právě na slavnosti. Čtení je opětovně vybavování písmen, která žáci prožili v dřívějším vyvozování z příběhů a obrázků (Kubíková a kol., 2014).

Metoda čtením a psaním ke kritickému myšlení

Určitou reakcí na požadavky současné společnosti jsou metody kritického myšlení. Definice kritického myšlení (KM) jsou cíleně neuzavřené, aby zahrnovaly veškeré typy škol z různých států.

Klooster (2000) jmenuje nejzásadnější body pro kritické myšlení v českém prostředí:

- Nezávislost myšlení je jednou z nejdůležitějších vlastností kritického myšlení.

Myšlenky nemusejí být originální, pokud jsme přesvědčeni o nějakém postoji, který je prvotně postoj jiné osoby. Důležité je, že bereme myšlenku za svou.

- Získání informace je východiskem, nikoli cílem kritického myšlení.

Dostatek kvalitních informací a již vytvořená zásoba znalostí umožňuje kritické myšlení. Které spočívá v porovnávání, třídění a ujasňování nově získaných poznatků s již osvojenými poznatky. Stejně jako porovnávání vlastních poznatků s poznatky ostatních jedinců.

- Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.

Zařadit do vyučování řešení problému, vnímá za přínosné i Freire (nejlépe se jedinec učí, hledá-li způsob řešení problému). Dewey uvádí, že problém podněcuje zvědavost a touhu jej vyřešit. Právě zmiňovaná zvědavost a touha vyřešit problém, úzce souvisí s kritickým myšlením. Důležité a zároveň obtížné je pro učitele stanovit vhodný problém (obtížnost, vzbuzení zájmu po vyřešení apod.)

- Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.

Neexistuje pouze jedno řešení problému, proto je důležitá schopnost argumentace, která objasňuje, proč zrovna objevené řešení je to nejlepší. Vytvořený argument by měl obsahovat tvrzení (hlavní myšlenku), důvody (potvrzující tvrzení) a důkazy (podporující důvody).

- Kritické myšlení je myšlením ve společnosti. Proto je velmi důležitá spolupráce.

V dialogu a diskuzi dochází k propojení, propracování prvotní myšlenky.

Do kritického myšlení Klooster (2000) nezařazuje: Pamětné učení (memorování) a porozumění složitým myšlenkám, která patří mezi přípravné aktivity pro KM. Od kritického myšlení se liší i tvořivé a intuitivní myšlení.

Naopak jako velmi vhodný nástroj při výuce čtení vnímá Klooster psaní. Pokud žák píše je vždy aktivní a zároveň musí přemýšlet o budoucím čtenáři právě vytvářeného textu.

Košek Bartošová (2014) představuje metodu kritického myšlení jako vzdělávací program nabízející řadu strukturovaných a promyšlených metod, které jsou více známé (brainstorming, myšlenková mapa a další grafická schémata) i méně rozšířené (volné psaní, párová diskuse, diskusní pavučina, kostka, pětílístek, dvojitý zápisník a další).

Košek Bartošová se dále s Kloosterem shoduje, že jde o určitou schopnost formulovat vlastní názor a klást si vhodné otázky, přičemž hledání odpovědí směřuje k hlavnímu cíli. „*Cílem je, aby dovedl pracovat s informacemi, porovnávat je s tím, co už ví, aby byl ochoten polemizovat názory ostatních*“ (Košek Bartošová, 2014, s. 61).

KM využívá i třífázový model učení, který je založen na postupných fázích evokace, uvědomění a reflexe. Stejný model využívá i projektové vyučování.

4.2 Výzkumy zaměřené na porovnání současných metod čtení

Snaha stále se zlepšovat, zdokonalovat, vede ke stálým inovacím, změnám. Zároveň jsou tendence sledovat a porovnávat efektivitu, hledat přednosti i nedostatky, řadit a hodnotit. Není tomu jinak ani u metod čtení. Proto se nejen v ČR uskutečňují různé výzkumy, průzkumy a testování metod čtení, kterými se žáci učí číst.

Touto problematikou se v českém prostředí zabývá například: Košek Bartošová, Metelková Svobodová, Svobodová, Kucharská, Šmejkalová. Některé výsledky jejich výzkumu budou uvedeny v této kapitole.

A. Výzkum Metelkové Svobodové a Svobodové

Výzkumné šetření zaměřené na porovnání metod čtení uskutečnila Metelková Svobodová a Svobodová, které zkoumaly pohyby očí při čtení pomocí současné moderní techniky eyetrackeru. Předvýzkum byl proveden ve třídě učící se číst analyticko-syntetickou (AS) a genetickou metodou (G). Na základě měření a rozhovorů s třídními učiteli obou skupin a vedením školy usoudily, že by mohly být určité rozdíly stanoveny užitou metodou čtení. Učitelé vyučující genetickou metodou tvrdili, že žáci mají větší obtíže s plynulostí čtení a prokazují vyšší chybovost ve čtení, na druhou stranu mají zvýšenou motivaci číst, protože jim metoda umožňuje číst dříve smysluplné texty a také jsou schopni lepšího porozumění. V předvýzkumu se však tyto domněnky nepotvrdily. Autorky výzkumu uvádějí i vyjádření knihovníků, kteří se pozastavovali nad úrovní čtenářských dovedností žáků čtoucí genetickou metodou při knihovnických lekcích. Jejich platnost dokládá jejich bohatá zkušenost porovnávání různých skupin žáků, kteří jim na knihovnické lekce dochází. Na základě poznatku, že by mohla mít metoda čtení vliv na dovednost čtení, se autorky v pilotáži již zaměřily na porovnání žáků 1. třídy učící se číst metodou AS a G. V tabulce 2 jsou uvedeny základní poznatky z výzkumu.

Tab. 2 – Porovnání metod z pohledu správnosti čtení a porozumění (Metelková Svobodová, Svobodová, 2016)

| Metoda čtení | Správnost čtení | | Porozumění | |
|-----------------------------|-----------------|-------------|----------------|------|
| | AS | G | AS | G |
| 1. Zkouška (listopad 2014). | 31,2 | 59,5 | Netestovalo se | |
| 2. Zkouška (březen 2015) | 85,5 | 80 | 68,8 | 46,7 |
| 3. Zkouška (červen 2015) | 81,3 | 78,1 | 89,3 | 82,9 |

Výzkum se zaměřuje na techniku čtení, a to hlavně rychlost, plynulost a správnost s rozbohem druhů chyb podle typologie chyb Clayové, která rozlišuje tři druhy chyb, podle způsobu, zdroje vzniku na:

- Významové chyby (V klíč)
- Gramaticko-syntetické (G klíč)
- Vizualně-percepční (Z klíč) (Metelková Svobodová, 2016)

V první zkoušce ve správnosti čtení převažovala G metoda, ve druhé zkoušce se začínaly rozdíly stírat. Ve třetí zkoušce měli z pohledu správnosti čtení lepší výsledky žáci čtoucí AS metodou. Rychleji četli žáci učící se G metodou (Metelková Svobodová, Svobodová, 2016). Metelková Svobodová uveřejňuje výsledky v pokračujícím výzkumu ve školním roce 2015/2016 a 2016/2017. Ve všech zkouškách se projevilo, že rychleji četli žáci genetické metody.

B. Výzkum Košek Bartošové a kol. (2016-2017)

Jedná se o dva specifické výzkumy: Čtenářská gramotnost a metody nácviku čtení v 1. třídě základní školy (2016) a Vliv techniky čtení na čtenářskou gramotnost (2017). Na specifických výzkumech jsem se podílela s dalšími třemi studentkami pod vedením Košek Bartošové. Výzkumy byly zaměřené na porovnání metod čtení. Celkem se specifických výzkumů zúčastnilo 120 žáků z toho z metody AS (41 žáků), splývavého čtení (SF - 40 žáků), genetické podle Wagnerové (GW - 19 žáků) a Rubínové (GR - 20 žáků). Důraz byl kladen především na porozumění, ale zkoumány byly i další kvalitativní znaky, kterými jsou: Plynulost, intonace, správnost a případný druh chyby. Jediným zkoumaným kvantitativním znakem čtení byla rychlost. Údaje byly sbírány v průběhu přímé interakce studentek s žáky. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 3.

V první zkoušce se sledovala především technika čtení a do výzkumu ještě nebylo zařazeno Sfumato, proto uvádím výsledky porozumění od 2. do 4. zkoušky.

Tab. 3 – Porovnání metod z pohledu porozumění (%) (Košek Bartošová a kol., 2017, s.344)

| Me- toda | 2. Zkouška (konec školního roku 1. třída) | | 3. Zkouška (2. třída listopad) | | 4. Zkouška (2. třída květen) | Summa |
|-------------|--|---------------------|-----------------------------------|--------------------|---------------------------------|-------------|
| | Řazení obrázků | Doplňování textu | Převy- právění | Otevřené otázky | Písemné odpovědi | |
| AS | 58,5 | 56,1 | 54 | 62 | 65,6 | 59,2 |
| GR | 81 | 33,3 | 76 | 100 | 64 | 70,9 |
| GW | 15 | 30 | 65 | 45 | 64,3 | 43,8 |
| SF | 36,4 | 38,6 | 50 | 53 | 63,9 | 48,4 |

Ve druhé a třetí zkoušce si výrazně lépe vedla metoda (GR), i ve čtvrté zkoušce dosahovala průměrných výsledků. Zajímavé je, že GW v průběhu 2. a 3. zkoušky nadprůměrných výsledků nedosahovala, naopak ve 2. zkoušce byla spíše podprůměrná. V poslední zkoušce nejlepších výsledků dosahovala skupina žáků AS, ale rozdíl nebyl příliš velký.

Z výsledků vyplývá, že čtení je dynamický proces, který stále podléhá vývoji. Z tabulky 3 můžeme vyčíst, že v druhé zkoušce se celkově nejlépe dařilo AS metodě a GR, naopak GW dosáhla slabšího výsledku. Ve třetí zkoušce se výrazně dařilo Genetické metodě podle Rubínové, naopak nejméně porozuměli čtenému žáci čtoucí metodou splývavého čtení a hned po nich GW. V poslední zkoušce byly výsledky velmi vyrovnané.

C. Výzkum Kucharské a Šmejkalové (2017)

Ve výzkumu Jazykového uvědomování u dětí mladšího školního věku (2017), do kterého bylo celkem zapojeno 515 žáků 1.-4. třídy, sledují analyticko-syntetickou a genetickou metodu z pohledu morfolgie, slovo tvorby, jazykového uvědomování a jazykové schopnosti a dovednosti (fonologické testy, naslouchání) a další gramotnostní testy (dekódování a porozumění). Výzkum zároveň přinesl nový testovací nástroj: Test jazykového uvědomování. Podle hlediska ovlivnění metody test ukázal, že žáci učící se AS metodou byli ve slovo tvorbě lepší v 1.-3. třídě, zatímco ve 4. již dokazovali lepších výsledků žáci učící se číst genetickou metodou.

5 POROVNÁNÍ ANALYTICKO-SYNTETICKÉ METODY A METODY SPLÝVAVÉHO ČTENÍ

U většiny populace se předpokládá, že mezi její dovednosti patří i čtení s porozuměním. Čtení je jeden ze základních způsobů přijímání informací, zároveň nám pomáhá i s orientací v okolním světě. Vášnivý čtenář, který čte naučnou literaturu, se stává osobou se všeobecným přehledem. I jeho studijní výsledky jsou ve většině případů lepší než u jeho vrstevníků, kteří se četbě nevěnují. Zároveň čtení představuje formu zábavy, odreagování a duševní hygieny. Pomáhá nám řešit náročné životní situace, které prožíváme v každodenním životě.

I různé metody čtení mají své zastánce a odpůrce. Odborníci si kladou otázku, zda je nějaká metoda čtení vhodnější či méně vhodná, tak je tomu i s metodou AS a SF.

Souhlasím s názorem vyučujících, kteří tvrdí, že určité úskalí metody Sfumato spočívá právě v jeho metodice. Pokud rodiče nejsou dobře obeznámeni s tím, jak mají doma s dítětem číst, může nastat situace, kdy v dobré víře učí své dítě číst tak, jak se učili oni sami (nejčastěji AS metodou). Další komplikace může nastat, pokud rodiče či učitel s metodou výuky čtení nesouhlasí.

Na druhou stranu je metoda Sfumato hodnocena jako zábavná a pro děti velmi zajímavá. Její autorka Navrátilová nejen ve své metodické příručce vyzdvihuje především přednost, že metoda SF odbourává dvojí čtení a je v souladu s individualizací. Pokud se žák učí číst metodou SF od prvopočátku, ke dvojímu čtení vůbec nedochází. Pozitivně metodu hodnotil i Matějček, významný český psycholog (viz kapitola 4. 1). Ve specifických výzkumech (Košek Bartošová, 2016, 2017), se však žáci, u kterých se dvojí čtení vyskytovalo objevovali i ve skupině učících se číst metodou SF, ale opět to mohlo způsobit více faktorů.

Někteří odborníci shledávají hlavní obtíže AS metody v demotivování žáků, kdy na rozdíl od některých jiných metod (především genetických), trvá delší dobu, než se dítě naučí číst. Vinšálek AS metodě vytýkal nepřiměřenost myšlenkových schopností ve vývojovém stadiu dítěte. Jedlička nevnímal metodu jako přirozenou, tedy nekorespondující s prvotní výukou řeči.

Často zmiňovaným kladem AS metody se uvádí pozdější vliv, kdy žákům nedělá obtíže členit slovo na slabiky. Jedná se o časem prověřenou metodu, která se neustále modifikuje. Zároveň mají rodiče v metodu plnou důvěru a přesně vědí, jak s dítětem doma číst.

V dnešní době vzrůstá pozornost a podpora věnována problematice čtenářství a zájmu o literaturu. Zájem různých výzkumů (TIMS, PIRLS, PISA apod) a průzkumů o čtení potvrzuje jeho důležitost.

K začlenění tvořivých her a aktivit mě nasměrovaly výsledky mnoha testování, ze kterých vyplývá, že žáci s přibývajícím věkem ztrácí zájem o četbu jako takovou, jedná se o výzkumy: *České děti jako čtenáři* Houškové (2014), *Čtenářství ve školách SCIO* (2009-2013), *Čtenáři a čtení v České republice* (2013) nebo *Jak čtou české děti*, výzkum prováděl kolektiv autorů Poláková, Gabal, Helšusová (2003).

Pro můj průzkum je důležité zjištění, že „*byl potvrzen vliv školy a způsob práce se čtením a literaturou prostřednictvím školní četby*“ (Prázová, Homolová a kol. 2014, s. 89).

Motivačním činitelem může být začlenění her do hodin, které budou zároveň čtení rozvíjet. Hra je nezbytnou součástí zdravého vývoje žáků mladšího školního věku, který upřednostňuje především hry se složitějšími pravidly (Homolová, 2013). Pro její nezbytnost je důležité časté začleňování do výuky. Prostřednictvím didaktické hry žáka aktivizujeme, motivujeme, diagnostikujeme, činíme vyučovací hodinu zábavnou, proto jsem jako drobnou inspiraci do diplomové práce zařadila několik didaktických her. A zároveň byla hra využita i v průzkumu. Homolová ve své publikaci vydané o rok dříve, tedy v roce 2012 zmiňuje hru, jako novou inspiraci zkoumání čtení žáků.

Z pohledu zkoumání čtení mě zaujala slova Trávníčka: „*Lze čtení zkoumat? A lze ho měřit? Na první otázku odpovídáme „ano“ na druhou „spíše ne“ s dodatkem, že jednotlivé „naměřené“ údaje nám mohou být ovšem v mnohém nápomocny, a to právě pro zkoumání.*“ Myslím si, že výrok je výstižný, a právě proto jsou v praktické části uvedeny data převážně se záměrem porovnání metod. Podle mého názoru nelze zcela dojít k zobecňujícím poznatkům hodnotící jednotlivé metody čtení, protože každý člověk je jiný, má svá specifika, předpoklady, potřeby apod. Stejně tak má různá specifika i skupina respondentů, která se na mém průzkumu podílela. Zároveň by pro získání přesnějších dat bylo zapotřebí větší skupiny respondentů.

K výběru tématu v oblasti čtení mě vedlo mé přesvědčení, že je četba jednou z nejdůležitějších dovedností pro život, jak jsem již uvedla dříve. K porovnání AS metody a metody splývavého čtení mě přivedla zkušenost s oběma metodami v praxi, dále předchozí výzkumy (Košek Bartošová a kol. 2016, 2017), do kterého byly začleněny navíc ještě genetické metody (podle Rubínové i Wagnerové) a především přirozená lidská zvědavost, jak žáci jednotlivých metod obstojí při různorodých činnostech a aktivitách.

6 METODOLOGIE PRÁCE

Průzkum byl realizován metodou kvantitativní. Podstatou kvantitativního bádání je měřitelnost předmětů zkoumání a práce s číselnými údaji. Výsledky kvantitativního výzkumu mohou být prezentovány v přehledných tabulkách a grafech (Průcha, Walterová a kol., 2003).

6.1 Cíle, otázky a předpoklady průzkumu

Průzkumnou část diplomové práce jsem zaměřila na porovnání výsledků z odučených hodin ve skupinách učících se číst metodou analyticko-syntetickou (AS) a metodou splývavého čtení (SF). Zajímalo mě, jakým způsobem si žáci učící se určitou metodou poradí s různorodými zadanými úkoly, aktivitami a činnostmi zaměřenými na čtení s porozuměním a jakých výsledků budou žáci jednotlivých skupin v této oblasti dosahovat. Cílem nebylo sestavit ideální vyučovací jednotku, ale zvolit různorodé aktivity, které povedou k porovnání jednotlivých metod.

V diplomové práci dále pracuji s vybranými daty z dříve zmíněných specifických výzkumů, které vznikaly pod vedením Košek Bartošové: Čtenářská gramotnost a metody nácviku čtení v 1. třídě základní školy (2016) a Vliv techniky čtení na čtenářskou gramotnost (2017), na kterých jsem se podílela.

Hlavním cílem průzkumu je porovnat výsledky žáků učících se metodou analyticko-syntetickou a metodou splývavého čtení zaměřené na porozumění čteného. Uvést náměty na tvořivé metody, aktivity a hry zaměřené na rozvoj čtení s porozuměním a zároveň některé z nich ověřit v praxi.

Kromě hlavního cíle se pokusit najít odpovědi na dílčí cíle a otázky:

Otázky

- Ve kterých oblastech budou úspěšní žáci zastupující metodu AS?
- Ve kterých oblastech budou úspěšní žáci zastupující metodu SF?

Průzkumné cíle

- Zjistit, úspěšnost metody AS v různých oblastech.
- Zjistit úspěšnost metody SF v různých oblastech.

Předpoklady

- Domnívám se, že žáci učící se číst analyticko-syntetickou metodou budou číst rychleji, dále budou dosahovat velmi dobrých výsledků v předvídání textu a tvorbě otázek.
- Myslím si, že žáci SF budou úspěšní v poslechu, předvídání a otázkách zaměřených na hlavní postavy, zároveň budou mít výraznější přednes. Z důvodu, že metoda věnuje pozornost intonaci a práci s hlasem.

6.2 Průzkumné metody

Před uskutečněním svého průzkumu jsem stála před nelehkým výběrem vhodných výzkumných metod. Jelikož jsem se soustředila na kvantitativně orientovaný průzkum, byla při získání dat využita metoda dotazníku, polostrukturovaného rozhovoru a metoda srovnávací, dále jsem zařadila pozorování.

Data z dotazníkového šetření byla získána v rámci specifického výzkumu Vliv techniky čtení na čtenářskou gramotnost (Košek Bartošová a kol. 2017). Dotazník byl vytvořen přímo pro specifický výzkum. Ve své diplomové práci jsem pracovala pouze s údaji respondentů, kteří byli zapojeni do průzkumu k diplomové práci. Z důvodu rozsáhlosti průzkumu jsem vybrala pouze některé otázky z dotazníku, které jsou podle mého názoru zásadní pro porovnání výsledků (Příloha 2).

Polostrukturovaný rozhovor byl realizován s oběma třídními učitelkami a využit jako předvýzkum z důvodu přípravy podobných podmínek pro obě zúčastněné třídy. Aby byly do hodin připravené takové aktivity, s kterými se žáci obou tříd ideálně dosud neselekali, případně aby mohlo být ve výsledcích zohledněno a zmíněno již dřívější seznámení s danou činností. Otázky byly zaměřené na začleněné formy vyučování, vztah učitele

k metodě i k druhé metodě začleněné do průzkumu, více v příloze 1. Dalším úkolem polostrukturovaného rozhovoru byl odhad vyučujících o dovednostech svěřených žáků ve čtení a četnost zapojení metod kritického myšlení do vyučování. Tento odhad byl porovnán společně se sebehodnocením žáků s výsledky průzkumu. Otázky zaměřené na kritické myšlení byly v dotazníku uvedeny, z důvodu mého prvotního záměru, kterým bylo porovnat žáky na základě výsledků z metod kritického myšlení. Rozdílná zkušenost jednotlivých tříd mě vedla k přehodnocení prvotního záměru.

Komparace, tedy srovnání analyticko-syntetické metody a metody splývavého čtení proběhla při pozorování žáků během odučených hodin čtení v jednotlivých třídách a vyhodnocením záznamových archů, které měly podobu pracovních listů. Respondenti zaznamenávali své odpovědi na otázky, stejně jako výsledky různých aktivit apod. Důraz byl kladen především na čtení s porozuměním, které bylo zkoumáno z odpovědí na explicitní i implicitní otázky, které měly podobu uzavřených i otevřených otázek. Tyto otázky byly součástí záznamového archu i různých aktivit a her. V průzkumu bylo využito i názoru Homolové (2012), která ve své publikaci pojednává o hře, jako nové inspiraci zkoumání čtení u žáků více ve 3. kapitole pojednávající o didaktické hře.

Do průzkumu rozdělení organizačních forem výuky podle prostředí a času Průchy, Walterové a kol. (2003), které bylo uvedeno v kapitole 2. 6. 1, byly začleněny tyto organizační formy výuky. Výuka proběhla během vyučovací hodiny ve školní kmenové třídě daného ročníku. Aby jednotlivé třídy měly podobné podmínky a průzkum proběhl v jejich známém prostředí.

Podle dělení Zieleniecové (2015) uvedeném ve stejné kapitole, byla použita především samostatná práce žáků z důvodu, že cílem vyučovací hodiny bylo získání dat při různorodých činnostech žáků k porovnání výsledků mezi metodami čtení. Další zapojenou organizační formou byla výuka hromadná, ve smyslu, že všichni žáci v danou chvíli pracovali na stejném úkolu, aby obě zúčastněné třídy měly stejnou časovou dotaci na plnění jednotlivých úkolů.

Průzkum byl především zaměřen na porozumění čteného, které úzce souvisí s modelem gramotnosti zpracovávání textových informací, který byl vysvětlen v kapitole 1. 1.

Úkoly byly úmyslně obtížnější, aby mohly být pozorovány odlišnosti metod. Pokud by všichni respondenti měli vše správně, nebylo by možné analyzovat rozdíly v jednotlivých metodách ani v jednotlivých úkolech.

6.3 Zkoumaný vzorek

Třídy byly vybrány na základě několika kritérií. První z nich bylo, že jedna třída musí být vyučována metodou AS a druhá metodou SF. Druhé kritérium tvořila účast na specifických výzkumech Košek Bartošová a kol. (2016, 2017). Důležité pro mě bylo i genderové zastoupení žáků, společně s celkovým počtem žáků jednotlivých tříd. Výhodou tvořila znalost kolektivu z průběžné praxe a předchozích zkoušek specifického výzkumu (Košek Bartošová a kol. 2016, 2017).

Důležitost účasti ve výzkumu spočívala v možnosti porovnání dříve nasbíraných dat. V předvýzkumu v rámci polostrukturovaného dotazníku byly osloveny třídní učitelky zúčastněných tříd. Průzkumu se zúčastnilo celkem 49 respondentů. Z třídy vyučující se analyticko-syntetickou metodou se jednalo o 25 žáků, z toho 11 dívek a 14 Chlapců. Sfumato zastupovalo 24 žáků, které tvořilo 10 dívek a 14 chlapců. Zkoumaný vzorek respondentů zastupující metodu AS nalezneme v Tab. 4:

Tab. 4 – Přehled respondentů AS metody

| | dívky | chlapci | celkem |
|------------|-------|-----------|--------|
| 1. zkouška | 8 | 11 | 19 |
| 2. zkouška | 11 | 13 | 24 |
| 3. zkouška | 11 | 14 | 25 |

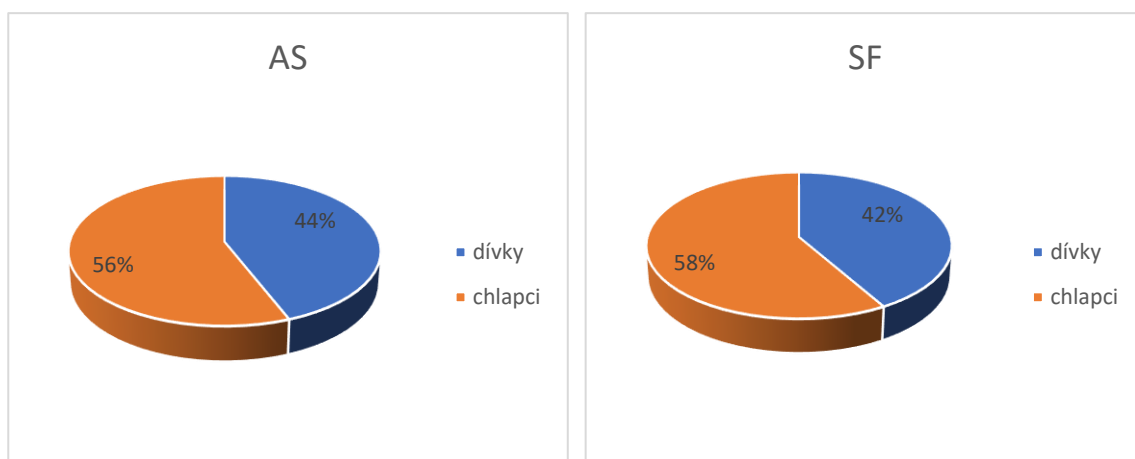
Pro porovnání uvádím v tabulce 5 respondenty zastupující metodu SF:

Tab. 5 – Přehled respondentů SF metody

| | dívky | chlapci | celkem |
|------------|-------|-----------|--------|
| 1. zkouška | 10 | 14 | 24 |
| 2. zkouška | 10 | 12 | 22 |
| 3. zkouška | 8 | 12 | 20 |

Obě skupiny mají nejen podobný počet žáků ve třídě, zároveň můžeme jistou podobnost sledovat v zastoupení dívek a chlapců. V obou skupinách převažuje počet chlapců.

V teoretické části, uvádím vliv pohlaví na čtenářskou gramotnost, proto i zde v grafech 4, 5 prezentuji genderové zastoupení v jednotlivých skupinách.



Graf 1 – Zastoupení dívek a chlapců (AS)

Graf 2 – Zastoupení dívek a chlapců (SF)

Kromě tabulek 4, 5 můžeme podobnost genderového zastoupení jednotlivých tříd sledovat i v grafech 1, 2.

6.4 Předprůzkum

Výběr textů jsem volila podle výzkumu Prázové, Homolové (2014) a preferencí žáků zúčastněných tříd zjištěných z dotazníku. Mezi oblíbené žánry žáků navštěvující 3. třídu (9-10 let), podle autorek patří publikace zaměřené na přírodu a zvířata (56 %), pohádky a pověsti (54 %), komiksy (39 %) a příběhy o dětech a mládeži (35 %) zájem o zbylé žánry se pohybuje pod 30 % (Prázová, Homolová, 2014).

Z výzkumu Homolové uskutečněného v roce 2012 (2013) vyplývá, že žáci mladšího školního věku preferují pohádky (1. zkouška, Příloha 6) a příběhovou prózu, především detektivní a dobrodružné příběhy, přátelství, příroda (2. zkouška, Příloha 7). Zájem mají i o encyklopedické texty (krátký text zapojený v rámci 3. zkoušky, Příloha 9).

Pohádka byla použita v 1. zkoušce z důvodu blízcího se odklonu od synkretismu (naivního realismu). Poezie nebyla do průzkumných textů zařazena z důvodu nástupu apoetického období. Mou snahou bylo zároveň vybrat pro žáky lákavé texty, které podníčí jejich aktivitu při plnění různorodých činností a her.

Dále přímo z dat získaných z dotazníku v rámci již zmíněného specifického výzkumu (Košek Bartošová a kol. 2017), na který odpovídali žáci, kteří se dále zapojili do mého průzkumu, proto jsem již další dotazník nevytvářela. Žáci mohli označit tři možnosti.

Preference žáků zúčastněných v průzkumu jsou uvedeny v tabulce 6.

Tab. 6 – Preference žánrů všech zúčastněných respondentů

| Pořadí | Žánr | Počet označení | Zapojený text v průzkumu |
|--------|---|----------------|---|
| 1. | Pohádky | 28 | Puf a Muf (1. zkouška) |
| 2. | Příběhy s dětským hrdinou | 17 | Vynálezce Alva (2. zkouška) |
| 3. | Encyklopedie a naučné knihy o rostlinách, zvířatech, věcech, strojích, přírodě vůbec, aj. | 13 | Tajemství sochy Bruncvíka. (Krátký text zapojený ve 3. zkoušce čtení) |
| 4. | Bajky, pověsti | 8 | Pověst o Bruncvíkovi (3. zkouška) |
| | Dětské časopisy a noviny | | |
| 5. | Materiály ke čtení na internetu | 4 | X |
| 6. | Nečtu nic, nerad čtu | 0 | X |

Z poznatků získaných z předprůzkumu jsem pro první zkoušku vybrala pohádku se zvířecím hrdinou, jelikož žáci navštěvovali 2. třídu a patřili do kategorie 6-8 let podle Prázové, Homolové a kol (2014). Pro druhou zkoušku jsem zvolila dobrodružnou prózu s dětským hrdinou. V posledním dvouhodinovém bloku jsem připravila aktivity spojené s pověstí o Bruncvíkovi, ve kterém byl zařazen i krátký encyklopedický text.

Protože byl průzkum zaměřen na porovnání metod čtení s důrazem na porozumění, byly v něm zkoumány i metakognitivní procesy, které jsou součástí čtení s porozuměním.

1. Objasnění nejasné části textu – Žák vyjádří obsah textu svými slovy, jak tomu bylo např: s Bruncvíkem na mostě, v krátkém textu začleněném do třetí zkoušky.
2. Tvoření otázek k textu – Žák utvoří otázku vycházející z textu. S tímto úkolem se respondenti setkali při tvoření otázek a následném vyhledání její odpovědi v textu v 1. zkoušce a ve 3. zkoušce při tvoření otázky pro spolužáka.
3. Tvoření souhrnu textu – Formulování hlavní myšlenky textu oproštěné od podrobností, které žáci využili při práci s osnovou.

4. Předvídání dalšího úseku textu – Jakým směrem bude děj postupovat apod. se zabývala především 2. zkouška, kde žáci předvídali, jak bude příběh pokračovat po přečtení jeho části. Předvídání bylo zkoumáno i ve třetí zkoušce, ve které žáci předpokládali, o čem bude příběh vyprávět ze tří předložených indicií.

Dotazníkové šetření

V rámci specifického výzkumu všichni zapojení žáci vyplňovali dotazník, který byl vytvořen právě pro daný účel specifického výzkumu metod čtení (Košek Bartošová a kol. 2016, 2017). Protože obě skupiny zapojené do mého průzkumu k diplomové práci se do specifického výzkumu zapojili, jednalo se o jedno z mých kritérií výběru skupiny, použila jsem se souhlasem vedoucí specifického výzkumu Košek Bartošové některá data.

Výsledky dotazníkového šetření mně pomohly blíže pochopit žáky, jejich vztah ke čtení a zároveň i podmínky ve školním a domácím prostředí, stejně jako výběr žánrů textů využitých v průzkumu. Původní dotazník obsahoval celkem 16 otázek, pro potřebu své diplomové práce jsem vybrala 9 otázek, které jsou uvedeny v příloze 2.

Sebehodnocení respondentů

Sebehodnocení je velmi důležité. Pomáhá nám odhalit nedostatky, ve kterých se potřebujeme zlepšit a zároveň poznáváme své silné stránky. Díky znalosti své úrovně můžeme přizpůsobit úroveň obtížnosti a tím se efektivně učit. Výsledkem je, že se neustále zlepšujeme, zdokonalujeme.

Velmi mě zajímalo, jaký pohled na sebe žáci mají a jaké jsou jejich reálné dovednosti prokázané v jednotlivých zkouškách. V průzkumu jsem dále porovnála předpoklady učitelů a sebehodnocení žáků s reálnými výsledky.

Technika

Respondenti odpovídali na otázku: Myslíš si o sobě, že jsi výborný čtenář? Ve které měli označit pouze 1 možnost. Z tabulky 7 vyplývá, že většina žáků na sebe pohlíží kriticky a dokáže porovnat své výsledky s ostatními spolužáky. Zároveň někteří žáci podceňují nebo naopak přeceňují své schopnosti a dovednosti.

Tab. 7 – Četnost odpovědí na otázku: Myslíš si o sobě, že jsi výborný čtenář?

| Odpověď na otázku | AS | SF |
|---|----|----|
| ANO (patřím k nejlepším ve třídě) | 7 | 5 |
| ANO (ale patřím spíše k průměru třídy) | 5 | 11 |
| Spíše NE (čtení mi stále dělá menší potíže) | 6 | 5 |
| NE (čtení mi stále dělá velké potíže) | 2 | 0 |
| NEVÍM | 0 | 0 |

Kromě dotazníkového šetření mně pomohla skupinu SF poznat souvislá praxe, ve třídě jsem byla každý čtvrtek po dobu školního pololetí. Ve třídě AS jsem byla na náslechu a zároveň jsem třídu lépe poznala při čtyřech zkouškách specifického výzkumu, kdy jsem s každým dítětem pracovala individuálně.

Porozumění

Z dat uvedených v tabulce 8 vyplývá, že v porozumění měli vyšší sebevědomí žáci AS. Většina žáků z obou skupin si podle svého názoru dokáže zapamatovat o čem četla.

Tab. 8 – Pokus se posoudit, když něco čteš, rozumíš vždy tomu, co čteš?

| Odpověď na otázku | AS | SF |
|---|----|----|
| ANO (nemám potíže s porozuměním) | 10 | 6 |
| ANO (ale někdy něčemu nerozumím a potřebuji poradit) | 9 | 14 |
| Spíše NE (často potřebuji poradit od paní učitelky nebo spolužáka) | 0 | 0 |
| NE (čtení mi stále dělá velké potíže, proto bez pomoci příliš textům nerozumím) | 0 | 1 |
| NEVÍM | 1 | 0 |

Zájem o četbu

Zájem o četbu zkoumalo hned několik otázek ve zmiňovaném dotazníku:

Kdyby sis měl vybrat, co budeš dnes odpoledne dělat, která činnost by to byla? Čtení si vybrali 3 žáci AS a 1 žák SF. Dotazovaní vybírali mezi: kreslením, čtením, počítáním, sportem a prací na počítači.

Návštěva knihovny

Knihovnu navštěvuje 19 žáků AS z 20 a 15 žáků SF z 21, z toho zbylých 6 se nevyjádřilo. Čteš si také rád ve svém volném čase po škole? Větší zálibu ve čtení měli v době konání dotazníků žáci AS (Tab. 9), zájmy dětí jsou však proměnlivé.

Tab. 9 – Četnost odpovědí na otázku: Čteš si také rád ve svém volném čase po škole?

| Odpověď na otázku | AS | SF |
|--|----------|-----------|
| ANO (čtu si pravidelně) | 8 | 3 |
| ANO (ale spíše nepravidelně, jak mám chuť a čas) | 11 | 16 |
| Spíše NE (čtení mě příliš nebaví) | 1 | 1 |
| NE | 0 | 1 |

Z výsledků plyne velmi uspokojivý výsledek. Většina žáků si rádo čte ve volném čase, i když převažuje nepravidelnost.

Předčítání

Vztah k předčítání byl především zkoumán z důvodu, že předčítání bylo součástí 3. zkoušky. Zároveň můžeme získat prostřednictvím této otázky cennou informaci, jaký vztah má ke čtení rodina, ve které žák vyrůstá. Dále zda rodiče vnímají za důležité budovat vztah svého dítěte ke knihám a čtení.

Tab. 10 – Četnost odpovědí na otázku: Máš rád, když ti někdo čte?

| Odpověď na otázku | AS | SF |
|-------------------|----------|-----------|
| ANO | 14 | 18 |
| Spíše ANO | 2 | 3 |
| Moc NE | 2 | 0 |
| NE | 2 | 0 |

Převážně kladný vztah mají k předčítání obě skupiny, přesto si pohádku či jiný literární žánr raději poslechne skupina SF (Tab. 10).

Domáci a školní podmínky

Stejně jako zájem o četbu, tak i domácí a školní podmínky zkoumalo několik otázek, já jsem do svého průzkumu vybrala pouze jednu z nich, která se zaměřovala na tři osoby, se kterými si respondenti nejčastěji povídají o přečteném příběhu. Přehled odpovědí nalezneme v tabulce 11.

Tab. 11 – Označ tři lidi, se kterými si nejčastěji povídáš o tom, co si doma přečetl.

| Odpověď | Počet označení | |
|----------------|----------------|-----------|
| | AS | SF |
| Kamarádi | 15 | 5 |
| Rodiče | 11 | 15 |
| Sourozenec | 3 | 7 |
| Babička a děda | 8 | 10 |
| Paní učitelka | 16 | 1 |
| Jiné | 0 | 3 |

Z poznatků psychologie víme, že v určitých životních obdobích nás nejvíce ovlivňují a inspirují rodiče, starší sourozenci, poté učitelé a z učitelů přechází hlavní vliv na vrstevníky a další přátele. Pokud budeme brát zřetel na tuto informaci velmi dobré předpoklady má podle výsledků skupina učící se metodou AS (Tab. 11), pokud se podaří téma čtení v sociální skupině zachovat. Velmi rozdílně je v obou skupinách chápán vliv učitele. I když z průběžné praxe vím, že paní učitelka žákům v hodinách dává prostor pro představení knih, zřejmě by žáci přivítali buď více prostoru, nebo jiné aktivity. Případně čas věnovaný ostatními účastníky převažuje časovou dotaci věnovanou ve výuce, kterou lze obtížně navýšit.

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V průzkumu jsem se rozhodla porovnat výsledky žáků učících se analyticko-syntetickou metodou s metodou splývavého čtení Sfumato z různých čtenářských aktivit s důrazem na porozumění. Obě skupiny tvořily třídy ze dvou různých škol z Hradce Králové.

Abych zajistila respondentům podobné podmínky, uskutečnila jsem v březnu 2017 polostrukturované rozhovory s jejich třídními učitelkami, kterým bych tímto ráda poděkovala za spolupráci. Zjišťovala jsem, jaké formy vyučování paní učitelky do svých hodin zařazují, jejich spokojenost s metodou, kterou žáky učí číst. Dále četnost zařazování metod kritického myšlení do výuky. Mou prvotní představu tvořilo porovnání skupin respondentů na základě výsledků z metod kritického myšlení, bohužel každá třída měla různé zkušenosti a výsledky by nebyly zcela objektivní. Připravené otázky jsou uvedené v příloze 1. Na základě výsledků jsem připravila tři dvouhodinové zkoušky.

První zkouška se uskutečnila v květnu 2017 na konci 2. třídy. Druhá zkouška na začátku 3. třídy (říjen 2017). Závěrečná třetí zkouška proběhla v únoru 2018, tedy v pololetí 3. třídy.

Data z provedeného šetření jsem zpracovala do excelových tabulek, ve kterých byly předem definovány kategorie, do kterých byly výsledky žáků zaznamenávány podle jejich odpovědí. Výsledky jsem pro přehlednost umístila do tabulek a grafů, se kterými jsem dále pracovala. Z důvodu rozsáhlosti diplomové práce nejsou uvedeny všechny vytvořené grafy.

Východiskem průzkumu se stala inspirace specifickými výzkumy Košek Bartošové a kol. (2016, 2017). Aspekty (dílní oblasti) čtenářské gramotnosti podle PIRLS, jak jsem se již zmínila v kapitole 2. 1.

A. První zkouška

První zkouška proběhla v květnu 2017 na konci 2. třídy a převážně se zaměřovala na zjištění míry porozumění čteného příběhu. Dále na dovednost žáků tvořit otázky, která byla zařazena pro porovnání i do 3. zkoušky. Žáci během 1. zkoušky pracovali s textem z knihy Puf a Muf (Tanská, 2000).

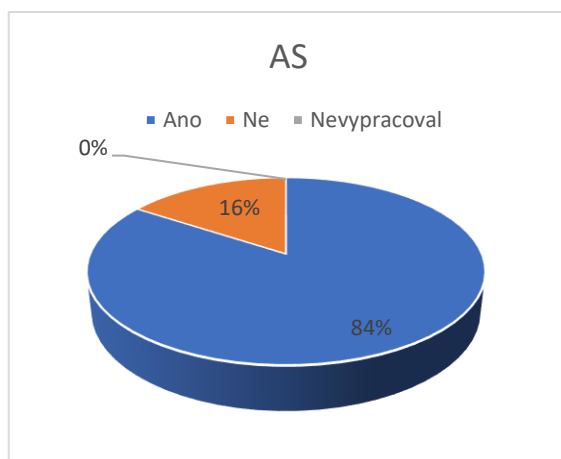
Žáci plnili celkem 14 úkolů, které byly zahrnuty do čtyř cvičení (Příloha 3). Úkoly sledovaly především porozumění čteného a jeho aplikaci. Rychlost plnění úkolů se projevila, stejně jako u zbylých zkoušek, na množství vypracovaných cvičení. Žáci vytvářeli otázku, jejíž odpověď následně vyznačili v textu. Správné odpovědi na uzavřené otázky

žáci vyjadřovali pohybem, kroužkováním a vybarvováním. Respondenti písemně odpovídali i na otevřené otázky, vycházející z textu uvedeného v příloze 6. Příklad vypracovaného záznamového archu naleznete v příloze 12.

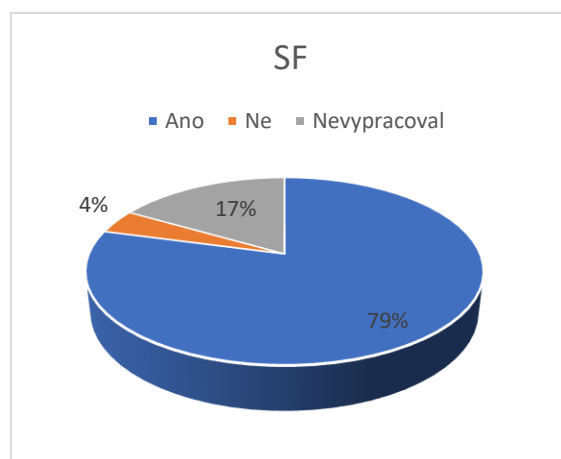
Tvorba otázky

První úkol v záznamovém archu byl zaměřen na dovednost vytvořit otázku a zároveň na ni vyhledat odpověď v textu. Otázky v obou skupinách byly převážně uzavřené a zjišťovaly explicitní informaci.

Lépe se v tomto úkolu dařilo žákům AS metody, kteří byli v 84 % úspěšní. Žáci učící se metodou Sfumato také splnili úkol velmi dobře (79% úspěšnost). Z grafů 3, 4 můžeme vyčíst, že 17 % žáků učících se metodou splývavého čtení nevytvořilo otázku vůbec, zatímco všichni žáci AS metody se o vytvoření otázky pokusili, z toho 84 % vytvořili otázku, která se zaměřovala na informaci z právě přečteného textu.



Graf 4 – Žák utvořil otázku vycházející z textu (AS)



Graf 3 – Žák utvořil otázku vycházející z textu (SF)

Žáci AS metody se nejčastěji ptali na jména hrdinů (8 otázek), dále na barvu hlavních postav (5), na vlastnosti postav vytvořili otázku 3 žáci a na známku, kterou dostal Míša ze psaní (chlapec z příběhu chodící do 1. třídy) se zeptal jeden žák.

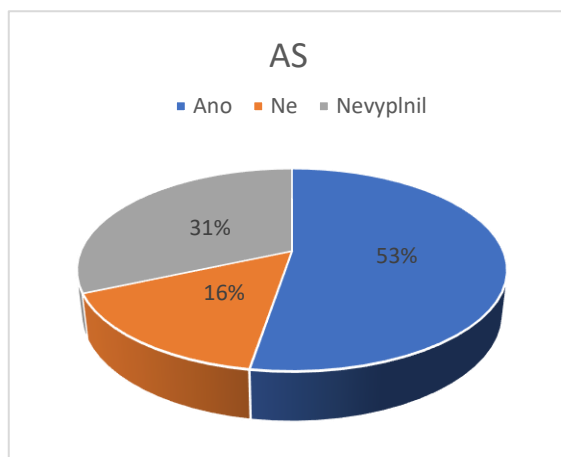
Žáci učící AS i SF se nejčastěji ptali na jméno jednoho z hrdinů, ale vytvořených otázek zjišťujících tento údaj bylo v SF metodě podstatně více (18). Dvě otázky se dotazovaly na barvy kočičích hlavních hrdinů. Na vlastnosti se neptal nikdo. Na hodnocení Míši se dotazoval jeden žák a jeden žák se také zeptal na to, čím byl Puf (kocourem).

Zajímavostí je, že pět žáků SF vytvořilo dvě otázky, zatímco v AS metodě pouze jeden žák. Druhá otázka byla vytvořena z vlastní iniciativy.

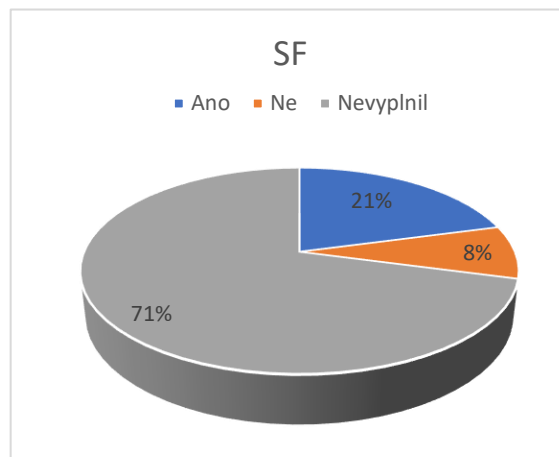
Odpoředi na otázky

1) Vyhledání správné odpovědi na vytvořenou otázku

Ve druhém úkolu se již výsledky tříd výrazně liší. I ve vyhledání správné odpovědi dosáhli lepších výsledků žáci AS metody (grafy 5, 6). Odpověď vyhledalo a vyznačilo 69 % žáků, 53 % vyznačených odpovědi bylo správných. Pouze 29 % žáků SF metody vyznačilo odpověď, ale kromě jedné odpovědi byly zároveň všechny správné (21 %).



Graf 5 – Vyznačení správné odpovědi v textu (AS)

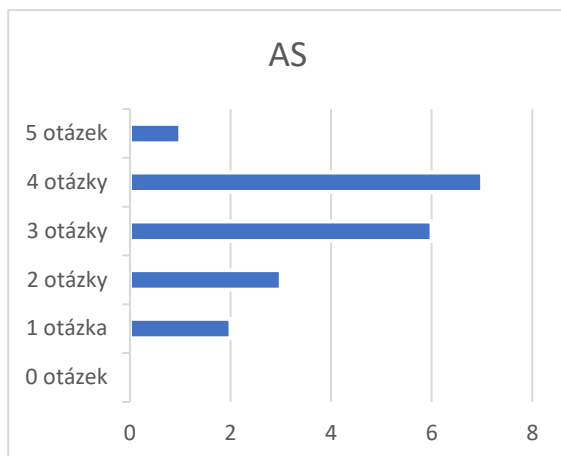


Graf 6 – Vyznačení správné odpovědi v textu (SF)

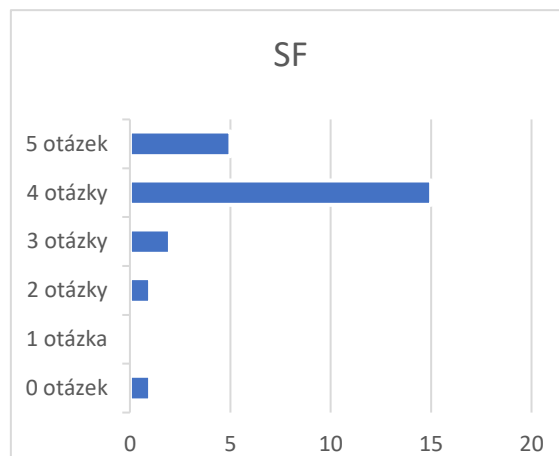
Překvapilo mě, že žáci, kteří sice vytvořili otázku, ale jejich otázka nevycházela z textu, nevedl tento úkol k opravě prvního úkolu. Tedy vytvořit otázku, která z textu vychází.

2) Odpovědi na uzavřené otázky vyjádřené pohybem

Žáci měli při této aktivitě zavřít oči a předem určeným pohybem vyjádřit souhlas (dřep), či nesouhlas (výpon) s výrokem dle porozumění textu. Pro přehlednost, uvádím grafy 7, 8, které zobrazují počet správných odpovědi. Na uzavřené otázky ano/ne lépe odpověděl žáci SF metody, dokonce 21 % žáků odpovědělo správně na všech 5 otázkách a 58 % mělo 4 správné odpovědi. Všichni žáci AS metody měli sice alespoň jednu správnou odpověď, ale prokazovali v tomto úkolu vyšší chybovost. Více správných odpovědi získali pouze v obtížnější 5. otázce zaměřené na nepřímou informaci z textu.



Graf 8 – Správně zodpovězené otázky vyjádřené pohybem (AS)



Graf 7 – Správně zodpovězené otázky vyjádřené pohybem (SF)

Při podrobnější analýze jednotlivých otázek, dojdeme ke zjištění, že pro třídy byly obtížné jiné otázky (Tab. 12). Mým předpokladem bylo, že nejmenší úspěšnost bude v 5. úkolu, který se zaměřoval na implicitní informaci, jehož znění bylo: Z příběhu vyplývá, že všichni kocouři škrábou. Můj předpoklad se zakládal na skutečnosti, že na odpověď bylo zapotřebí hlubšího porozumění přečteného. Předpověď se zcela vyplnila u SF metody, v případě AS třídy byla úspěšnost také nižší, nikoli nejnížší. Zároveň se jedná o otázku, která byla nejvíce vynechávána.

Tab. 12 – Četnost odpovědí na jednotlivé uzavřené otázky vyjádřené pohybem (%)

| | 1. otázka | | 2. otázka | | 3. otázka | | 4. otázka | | 5. otázka | |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----|
| | AS | SF | AS | SF | AS | SF | AS | SF | AS | SF |
| Správná odpověď | 47 | 83 | 69 | 88 | 69 | 96 | 79 | 92 | 47 | 25 |
| Chybná odpověď | 53 | 13 | 26 | 8 | 26 | 0 | 21 | 4 | 42 | 67 |
| Nevyplněno | 0 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 0 | 4 | 11 | 8 |

Nejobtížnější otázkou pro AS metodu byla první otázka, která byla náročná svou orientací v textu. Bylo zde zapotřebí bližšího pochopení příběhu. Pro SF metodu se jednalo o druhou nejnáročnější otázku.

U skupiny SF se potvrzuje obecný fakt, že pro žáky je obtížnější získat implicitní informaci než explicitní.

3) Hlavní postavy

Při čtení je velmi důležité vnímat postavy, které se v textu vyskytují. Pochopit jejich jednání je mnohdy stejně důležité, jako pochopit samotný děj. Proto i ve všech třech zkouškách průzkumu jsou otázky, které se zaměřují na hlavní postavy vystupující v příbězích.

V první zkoušce se jedná především o uzavřené otázky s možností výběru. Ve třech otázkách ze čtyř se lépe dařilo žákům AS.

Další otázkou zaměřující se na vnější charakteristiku postavy byla poslední otázka. Respondenti měli vybarvit postavy, podle popisu nacházejícího se v úryvku. Tento úkol byl také zaměřen na to, jak žáci vnímají negaci v textu. Měli vybarvit kocoury na základě zjištění informace, že Puf není ten černý. V tomto úkolu se dařilo oběma skupinám žáků. Lépe úlohu zvládli žáci SF, kteří měli 100% úspěšnost, žáci AS také dosáhli vysoké úspěšnosti (84 % správných odpovědí).

4) Písemná odpověď na otázky

Tato část se skládala ze dvou úkolů. Prvním úkolem byl výběr ze dvou a tří variant, ve druhém respondenti odpovídali na otevřené otázky. V obou částech se lépe dařilo AS metodě.

a) Uzavřené otázky

V první uzavřené otázce žáci pomocí kroužkování volili ze dvou možných variant, v tomto úkolu se více dařilo AS metodě (47 % správných odpovědí), SF metoda o 14 % méně správných odpovědí (33 %).

Ve výběru ze tří variant byla opět úspěšnější AS metoda (48% úspěšnost). Tentokrát byl rozdíl znatelnější, správnou variantu vybralo 17 % žáků skupiny SF, tedy o 31 % méně.

b) Otevřené otázky

Otevřená otázka byla zaměřena na hlubší pochopení čteného, zároveň na soustředěnost a orientaci v textu. Znění otázky je následující: Jakou známku chce dát paní učitelka Pufovi? Paní učitelka však chtěla dát pětku Míšovi. Nejčastější chybná odpověď žáků byla pětka. Obtížnost otevřené otázky se projevila i ve výsledcích obou tříd: AS 11 % a SF 8 % správných odpovědí.

SF metoda nízké úspěšnosti dosáhla i v 6. otázce (opět 8 %) s tím rozdílem, že v rámci pomalejšího pracovního tempa otázku většina respondentů nestihla vypracovat, jak bylo zaznamenáno z pozorování a zároveň z četnosti nezodpovězených odpovědí.

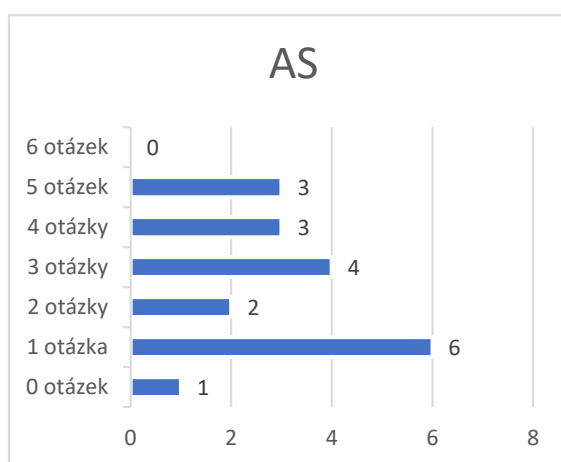
Naopak nejsnazší pro obě třídy byla věcná explicitní otázka, tážající se na přímou informaci z textu, ve které se opět lépe dařilo AS metodě (79 %), SF (42 %).

Podstatná část otázek SF zůstala nezodpovězených, přestože měly obě třídy stejné časové podmínky. Konkrétní výsledky v níže uvedené tabulce 13:

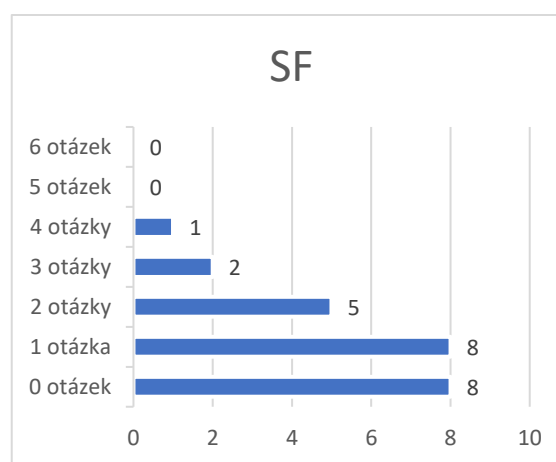
Tab. 13 – Četnost nezodpovězených otázek (%)

| | 1. otázka | 2. otázka | 3. otázka | 4. otázka | 5. otázka | 6. otázka |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| AS metoda | 0 | 11 | 42 | 16 | 26 | 53 |
| SF metoda | 46 | 42 | 62 | 50 | 50 | 92 |

Nejen četnost nezodpovězených, ale i počet chybně zodpovězených otázek převládá u SF metody nad správnými odpověďmi. O náročnosti úkolu vypovídá i informace, že žádný z respondentů neměl všechny otázky správně. Pět správných odpovědí z 5 otázek mělo 16 % žáků AS metody, nejúspěšnější žák SF metody měl 4 správné odpovědi (grafy 9, 10).



Graf 10 – Počet správných odpovědí na otevřené otázky (AS)



Graf 9 – Počet správných odpovědí na otevřené otázky (SF)

V odpovědích na otevřené otázky, jsem rovněž sledovala, zda žáci odpovídají jednoslovně či celou větou. Velmi příjemně mě v obou třídách překvapilo, že z vyplněných odpovědí převládají odpovědi celou větou SF (71 %) a AS (64 %). Z pohledu správnosti dokázali na otevřené otázky lépe odpovědět žáci učící se metodou AS.

Orientace v přímé řeči

Pod ilustracemi jednotlivých kocourů, je i výzva k podtržení, co v textu říká jednotlivý kocour. I když se žáci zatím přímou řeč neučili 62 % SF žáků, podtrhla správnou barvou alespoň dvě věty (každým kocourem řečenou jednu). Domnívám se, že poznatek vychází z nácviku čtení specifickým pro metodu Sfumato, které je blízce propojeno s dramaturgií. Žáci jsou více vedení čist s intonací a klade se důraz na čtení v rolích.

Konzultovala jsem svoji myšlenku i s paní učitelkou zúčastněné třídy, která měla stejný názor. Pro upřesnění se s přímou řeči žáci více seznamují podle RVP ZV až v 2. období tedy 4.-5. třída.

AS metoda tyto zkušenosti neměla a v hodinách se s čtením v rolích nesetkala. Je tedy pochopitelné, že žádný žák nevyznačil přímou řeč v textu, ale 21 % úkol kreativně vyřešilo a podtrhlo komiksovou bublinu v ilustraci.

Závěr z 1. zkoušky

V závěru dochází k shrnutí informací, zároveň nelze zmínit veškeré proměnné, které mohly výsledek ovlivnit. Podrobněji je zkouška popsána výše v diplomové práci.

První zkouška byla zaměřena především na porozumění a tvorbu otázek, pro kterou je opět potřebné porozumění textu. V tvoření otázek se lépe v 1. zkoušce dařilo AS metodě, ale rozdíl mezi SF nebyl příliš velký. Objevilo se pět témat, na které se vytvořené otázky tázaly. Nejčastěji žáci vytvořili uzavřené otázky zjišťující explicitní informaci.

Porozuměním se zabývaly i zbylé úkoly. Prvním z nich bylo vyhledat a vyznačit správnou odpověď na vytvořenou otázku. V tomto úkolu se lépe vedlo opět analyticko-syntetické metodě. Druhou aktivitou bylo vyjádřit odpověď na uzavřenou otázku pohybem, ve které se dařilo lépe metodě Sfumato.

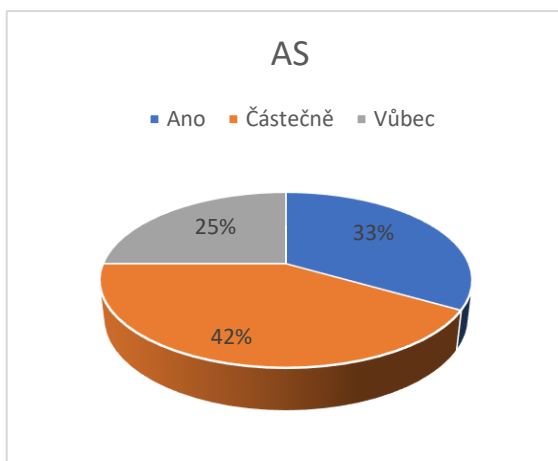
Ve dvou úkolech, které se zabývaly hlavní postavou, byly výsledky velmi vyrovnané. V prvním úkolu se lépe dařilo metodě AS a v druhém metodě SF.

Do zkoušky byly rovněž začleněny dva úkoly zabývající se písemnou odpovědí na otázku. V prvním úkolu žáci vybírali z předložených možností, zatímco ve druhém úkolu žáci odpovídali na otevřené otázky. V obou úkolech se lépe dařilo žákům AS. V první zkoušce bylo dále zjištěno, že většina žáků obou skupin odpovídá na otevřené otázky celou větou.

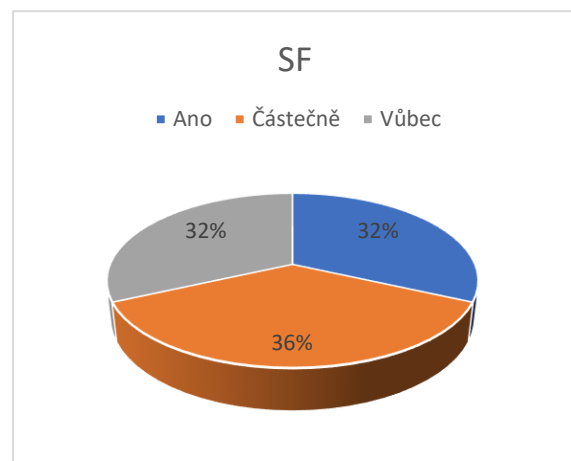
B. Druhá zkouška

Druhá zkouška proběhla na začátku 3. třídy, přesněji v říjnu 2017. Na konci první části jsem zjistila míru znalosti příběhů o Alvovi (Vynálezce Alva, Smolíková, 2014) a spočítala jsem, o jaké procentuální rozložení se v jednotlivých třídách jedná.

Jak je vidět v grafech 11, 12 jsou hodnoty poměrně vyrovnané, to znamená, že respondenti z obou dvou skupin měli podobné podmínky, při vyplňování pracovního listu ve 2. zkoušce. Zároveň podmínky nebyly zcela stejné, protože příběhy o Alvovi znalo o 7 % více žáků učící se AS metodou. Z těchto 7 % se jedná o 1 % zcela a 6 % částečné znalosti příběhů o Alvovi.



Graf 11 – Zná příběh o Alvovi (AS)



Graf 12 – Zná příběh o Alvovi (SF)

Žáci pracovali s textem uvedeným v příloze 7, posléze své odpovědi zaznamenávaly do záznamového archu (Příloha 4), ukázkou vyplněného záznamového archu naleznete v příloze 13.

Vytvoření názvu

Téměř všichni žáci z obou tříd vytvořili k příběhu název, který z něho zároveň i vycházel. Pouze jeden žák vyučovaný SF metodou název nevytvořil a jeden název vytvořený žákem skupiny AS nesouvisel s textem. Příběh se skládal ze tří hlavních témat, kterými byly cesta do školy, výlet do minulosti a setkání hlavních postav. Zajímalo mě, jaké informace žáci věnují největší důležitost a použijí ji v názvu příběhu. Z analýzy informací vyplynulo, že 8 žáků SF metody vnímalo za hlavní příběh cestu do školy, 7 setkání a 6 výpravu do minulosti. AS žáci považovali za stejně důležitou cestu do školy (9) i setkání hlavních

hrdinů příběhu (9), 5 žáků zvolilo cestu do minulosti. Běžně se v obou třídách vyskytovaly nadpisy: Výprava do školy, Nepovedené dobrodružství, Vynálezce Alva a noví kamarádi, Jak děti nestihly autobus a další. V AS metodě mě překvapily tyto neobvyklé názvy: Jak se Filip a Denisa objevili ve světě dinosaurů a Neznámkový díl, jak se dostali do minulosti. U AS metody se objevil nadpis složený z nesprávně vytvořeného slova, který pravděpodobně vyvozovali z činnosti: Vynálezec v akci (vynalézat). Dále velmi málo používané slovo pomahač: Alva pomahač (pomáhat).

Abych ověřila, pravdivost svého tvrzení, podle kterého žáci vytvořili název podle nejzásadnější dějové linky, zařadila jsem v závěru krátkou ověřovací aktivitu. Ve třídě byla rozmístěna tři stanoviště, které tvořily tři gymnastické obruče, uvnitř ručně napsané názvy: Cesta do školy, výprava do minulosti, setkání postav. Každý žák měl přistoupit ke kruhu, který vnímal za stěžejní část příběhu. Ověřovací aktivita tvrzení potvrdila.

Předvídání

Text byl rozdělen na 5 částí. Po 1. a 2. části následovalo předvídání žáků. V obou skupinách vytvořilo 96 % žáků alespoň jednu předpověď. Zcela vyrovnaný výsledek mě vedl k podrobnějšímu porovnání jednotlivých předpovědí.

V první části předvídání z textu vyplývalo, že se Denisa něčeho vylekala. Ve třídě SF bylo více předpovědí vyjadřující obavy (15), které nezpůsobí okamžité vylekání, než ve třídě AS. Leknutím se zabývalo 14 předpovědí žáků SF. Z toho nejvíce tvořilo vylekání zvířetem (myší, psem, kočkou), či uvědomění si zapomenuté věci (lístků na autobus, mobilního telefonu, tašky do školy). Všechny předpovědi byly racionální a mohly by se stát v reálné životní situaci. Třída učící se číst AS metodou citlivěji rozeznala rozdíl mezi vylekáním (22) a obavou (16). Nejčastěji se objevovaly výbuchy (dvorku, zastávky), přírodní jevy (blesk, hrom) při porovnání s SF bylo vylekání zvířetem uvedeno pouze dvakrát a zapomenutí ani jednou. Zároveň žáci AS metody průměrně vytvořili více předpovědí.

I v druhé části předvídání většina žáků SF odhadovala možné situace podle reality, pouze jeden z žáků by nasedl do rakety. Zatímco sedm žáků navštěvující třídu učící se AS metodou, uvedli fantazijní situace (časostroj, teleportér, raketu).

Z důvodu určité objektivity jsem původně v úvodu pracovního listu umístila tři obrázky. Žáci pomocí vybarvení jednoho ze 3 smilů měli určit, zda daný příběh zcela/částečně znají nebo neznají. Protože jsem se rozhodla zeptat na znalost příběhu již na konci

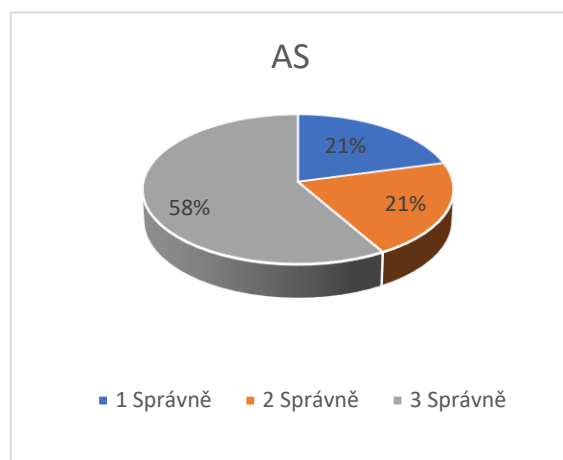
1. zkoušky, abych v případě velkého rozdílu zvolila jiný text, nechala jsem tento úkol jako nepovinný.

Většina žáků, kteří příběh zcela či částečně znají, sledují jeho ztvárnění formou videa v televizním pořadu Večerníček. Menšina z nich příběh četla. Tato znalost mohla být v některých úkolech spíše nevýhodou než výhodou. Někteří respondenti pracovali s představou utvořenou během sledování příběhu, nikoli s představou utvořenou v průběhu čtení. Televizní a knižní podoba se ve všem neshoduje, tohoto znaku bylo využito i v úkolu porovnávání čteného s videem.

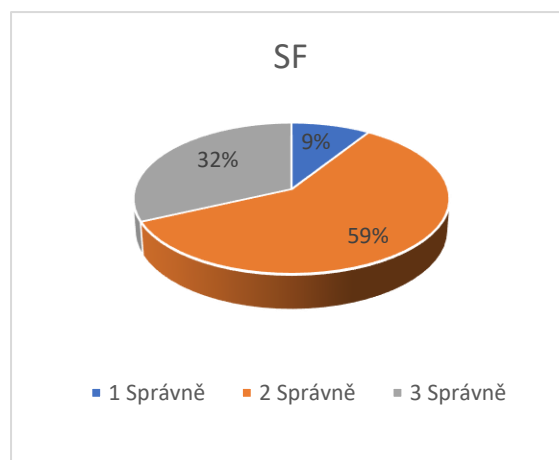
Odpovědi na otázky

1) Hlavní postavy – výběr z možností

V úkolu, ve kterém měli respondenti z nabízených možností vybrat a zakroužkovat tři hlavní postavy z příběhu se lépe vedlo žákům učících se metodou AS (58 %), u žáků učících se metodou SF byla úspěšnost 32 %. Zároveň každý žák zakroužkoval alespoň jedno jméno správně.



Graf 14 – Uzavřené otázky (hlavní postavy, AS)



Graf 13 – Uzavřené otázky (hlavní postavy, SF)

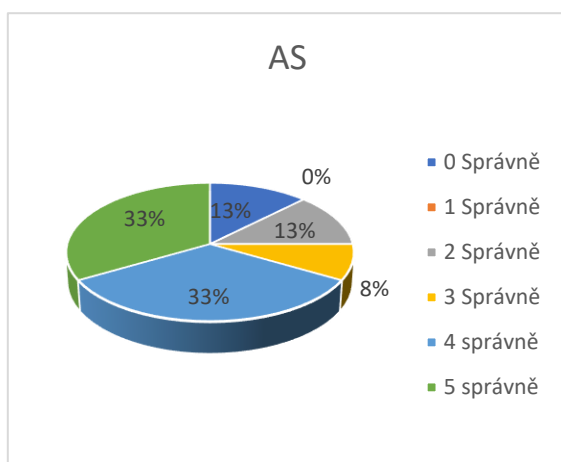
V grafech 13, 14 je kromě zcela správných odpovědí respondentů patrné, kolik z nich zakroužkovalo dvě či pouze jednu správnou odpověď.

2) Děj – uzavřené otázky (ano/ne)

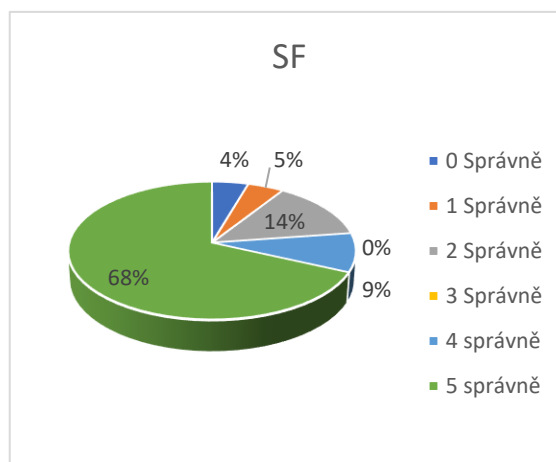
Jak již bylo uvedeno, druhé testování bylo zaměřeno především na uzavřené otázky, na které respondenti odpovídali v prvním až šestém cvičení v záznamovém archu. Druhý a šestý úkol se zaměřoval na zjištění pochopení děje.

a) Řešení tajenky

Ve druhém cvičení žáci pomocí odpovědí na položené otázky řešili tajenku. Po zodpovězení otázky zakroužkovali písmeno přiřazené k dané odpovědi. Pokud měli všechny AS odpovědi správně, vyšla žákům tajenka Filip (jedna z hlavních postav). Z grafů 15, 16 vyplývá, že na otázky zaměřující se na porozumění děje odpověděli lépe žáci SF (68 %), AS (33 %).



Graf 16 – Uzavřené otázky (děj, AS)

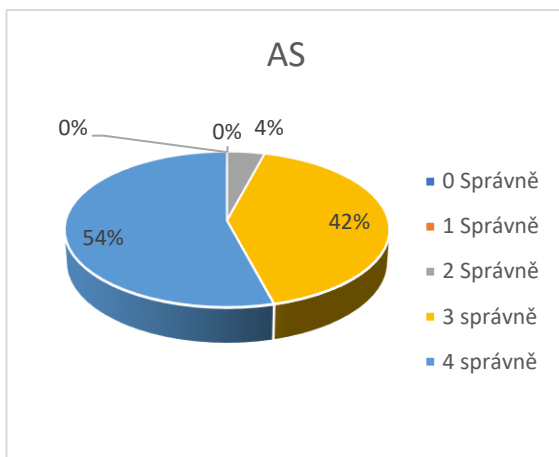


Graf 15 – Uzavřené otázky (děj, SF)

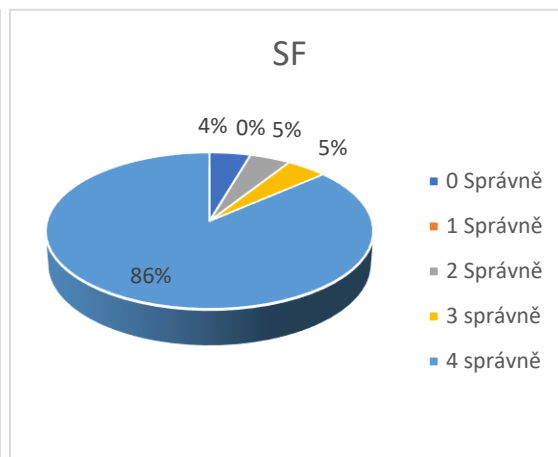
Žáci AS nejčastěji chybovali ve 2. odpovědi: Vynálezce Alva má _____ brýle. Kde měli vybrat mezi dvěma variantami: Kulaté/velké. Velká část žáků AS vycházela z video pohádek, které znají z Večerníčku, kde byly brýle neobvykle velké. Souvisí to i s informací, že znali video pohádky o Alvovi více než žáci SF. V textu byl však uveden pouze tvar brýlí, nikoli jejich velikost. Žáci obou skupin byli předem upozorněni, ať odpovídají podle toho, co se dozvěděli v přečteném textu.

b) Vyjádření správné odpovědi pohybem

Na porozumění děje se dále zaměřovala aktivita, při které většina otázek vyžadovala hlubší porozumění textu. Pokud byla odpověď na otázku kladná, všichni, kteří odpověděli ano, si vyměnili místa a zapsali odpověď do svých záznamových archů. Stejně jako u řešení tajenky se výrazně lépe dařilo žákům učících se metodou SF (86 % správných odpovědí). Úspěšnost respondentů AS byla o 32 % nižší (54 %) více v grafech 17, 18.



Graf 17 – Vyjádření správné odpovědi pohybem, AS)



Graf 18 – Vyjádření správné odpovědi pohybem, SF)

Zajímavostí je, že v obou skupinách byly úspěšnější dívky než chlapci, zjištění v tomto případě potvrzuje tvrzení, že jsou znatelné genderové rozdíly v úspěšnosti.

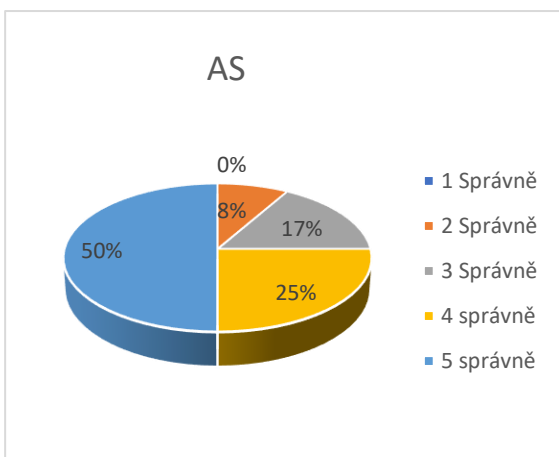
3) Děj – výběr z možností (věcné i literární otázky)

V této oblasti jsem zkoumala úspěšnost respondentů jednotlivých skupin, kde volili více jak ze dvou možných odpovědí.

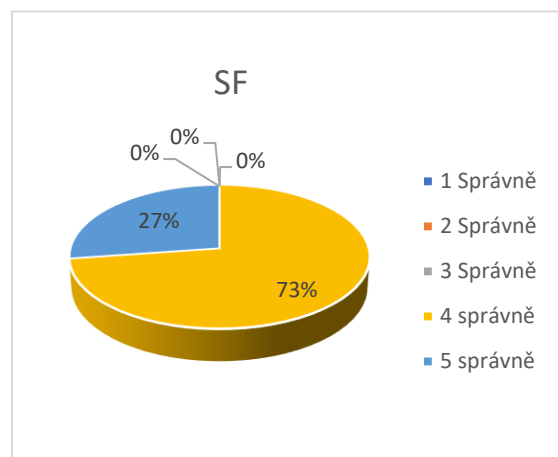
a) Otázky po třídě

Po třídě byly rozmístěny otázky s možností volby ze tří variant (Příloha 10). Žáci si museli na otázku správně odpovědět a zapamatovat číslo otázky spolu s písmenem správné odpovědi, poté danou variantu zakroužkovat ve svém záznamovém archu.

Úspěšnější byla skupina respondentů učící se metodou AS, kde na všechny otázky odpovědělo 50 %. Úspěšnost žáků SF byla o 23 % nižší a činila 27 % (grafy 19, 20). Zajímavostí je, že pro žáky učící se metodou AS byla aktivita nová, zatímco žáci SF se s aktivitou běžně ve vyučování setkávají.



Graf 20 – Výběr z možností (otázky po třídě, AS)



Graf 19 – Výběr z možností (otázky po třídě, SF)

Účastníci průzkumu ze třídy SF, nejčastěji chybovali v páté otázce, která vyžadovala hlubší porozumění čteného, tedy implicitní informaci.

b) Zakroužkuj správnou odpověď

Respondenti opět kroužkovali správnou odpověď, tentokrát měli zadání přímo v záznamovém archu. Úloha se zaměřovala na schopnost čtenáře vyvodit z textu implicitní informaci. Z důvodu náročnosti otázek na pozornost a soustředění jsem pro své šetření zařadila v úkolu pouze dvě otázky tohoto typu. V otázkách rozmístěných po třídě způsoboval tento druh otázky třídě SF značné obtíže, proto jsem se domnívala, že i úspěšnost v tomto úkolu bude nižší. Při vyhodnocení výsledků se ukázalo, že úspěšnější byli překvapivě žáci SF (68 % správných odpovědí). Je tedy možné, že v předchozí aktivitě žákům činilo obtíže zapamatovat si a zaznamenat správné číslo otázky spolu s písmenem.

U respondentů ze skupiny AS se jednalo o necelou polovinu (46 %). Pro obě skupiny byla obtížnější první otázka, kde žáci upřednostnili zažitou představu a označili chybně, že se Filip s Denisou zašpinili při prolézání komínem. Ve druhé otázce, kde bylo kromě porozumění textu důležité i porozumění emocím se skupinám AS i SF dařilo lépe.

Stejně jako při výběru ze dvou možností, se i v této oblasti v AS metodě lépe dařilo dívkám. Ve skupině učící se metodou SF se v otázkách po třídě lépe dařilo chlapcům, v kroužkování správné odpovědi byly opět lepší dívky.

4) Děj – otevřená otázka

Z důvodu zaměření 2. zkoušky převážně na uzavřené otázky, jsem začlenila pouze jednu otevřenou otázku opět zadanou v záznamovém archu. Výrazně lépe se dařilo žákům AS (83 %), kteří byli o 38 % úspěšnější než žáci SF, kteří dosáhli 45% úspěšnosti.

Zajímavostí je, že ve skupině AS byly úspěšnější dívky a to natolik, že všechny odpověděly na otázku správně, zatímco ve skupině SF byli o 10 % úspěšnější chlapci.

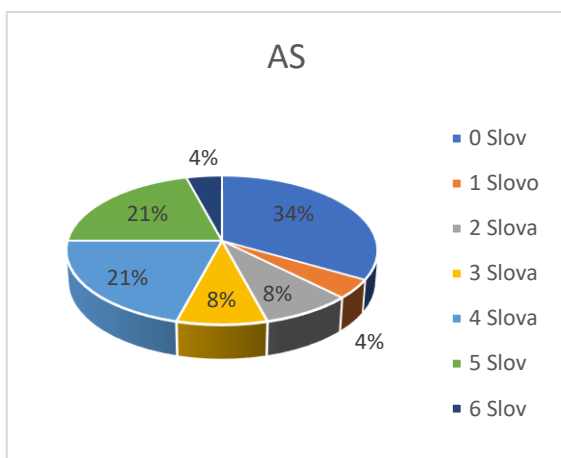
Orientace v textu

Vyhledávání slov v textu bylo ve druhé zkoušce pouze doplňkovým úkolem, pro rychleji pracující žáky. Ve třetí zkoušce již byl úkol začleněn pro všechny.

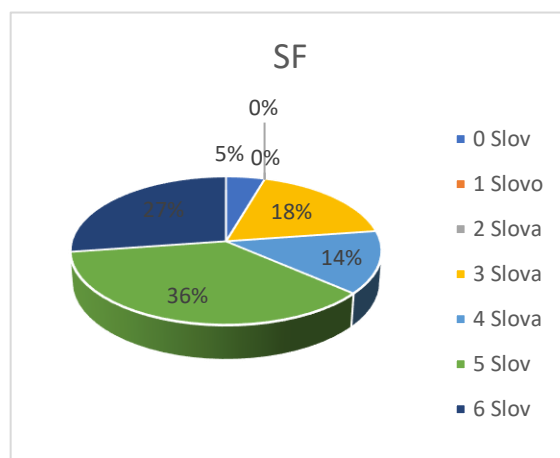
1) Vyhledávání vypsanych slov

Respondenti, kteří mají rychlejší pracovní tempo, v tomto úkolu vyhledávali a označovali v textu šest zadaných slov. Výrazně více slov vyhledala skupina žáků SF. Všech šest slov

vyhledalo 27 % respondentů. Ve skupině SF byli úspěšnější chlapci a ve skupině AS ani jeden chlapec nevyhledal všech šest slov.



Graf 22 – Orientace v textu (vyhledávání vypsanych slov) (AS)

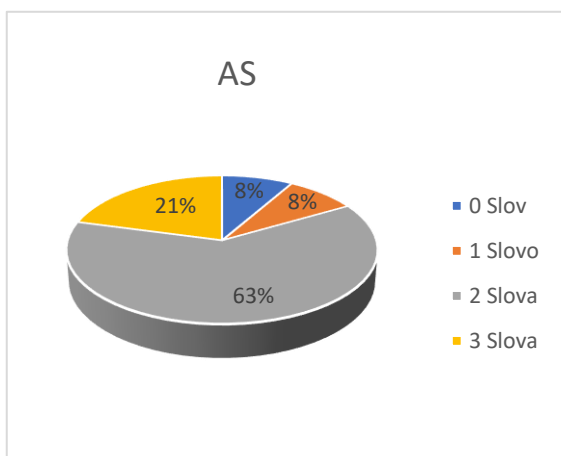


Graf 21 – Orientace v textu (vyhledávání vypsanych slov) (SF)

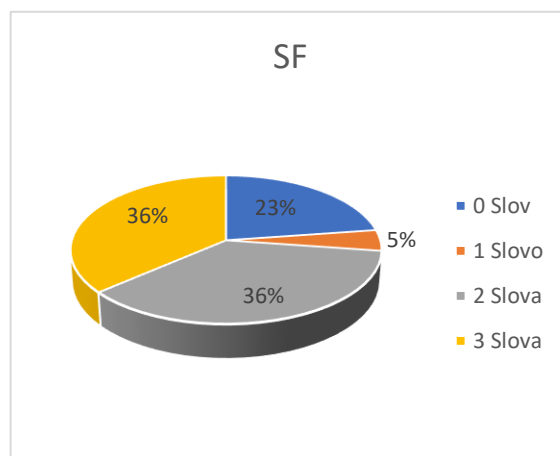
Průměrná úspěšnost všech žáků SF je 79 %. U žáků AS je úspěšnost o 36 % nižší, tedy 43 %. Z grafů 21, 22 můžeme vysledovat, jaké procentuální zastoupení žáků našlo určitý počet slov.

2) Vyhledávání slov podle zadání

I v druhém úkolu zaměřeném na orientaci v textu podle pokynů dosahovali lepších výsledků žáci učící se metodou SF.



Graf 24 – Orientace v textu (vyhledávání slov podle zadání, AS)



Graf 23 – Orientace v textu (vyhledávání slov podle zadání, SF)

Všechny tři slova našlo 36 %. U druhé metody bylo 21 % žáků, kteří vyhledali podle zadání všechna slova. Zároveň 23 % respondentů SF našlo ani jedno slovo, u AS metody bylo těchto žáků 8 % (grafy 23, 24).

Ilustrace

Při tvorbě ilustrace žáci SF nejčastěji zaznamenávali hlavní postavy (12), dopravní prostředky (3 žáci), budovy (1), nadaný žák nakreslil plánek místa, který zachycoval místo děje, neilustrovalo 6 žáků. Ilustraci vytvořilo celkem 64 % SF respondentů.

Stejně jako žáci učící se metodou SF, žáci ve třídě zastupující AS metodu nejčastěji text doprovodili ilustrací, na které byla alespoň jedna z hlavních postav (9), 7 žáků nakreslilo dopravní prostředky. Neilustrovalo 8 žáků. Libovolnou ilustraci vytvořilo celkem 67 % AS respondentů.

Videokázka

Ve druhém testování, měli žáci rozhodnout, o čem nečetli a pouze shlédli na video. Obě skupiny v 95 % odpověděly správně, tedy pouze jedna odpověď ze skupiny SF nebyla správná a jeden žák ve skupině AS úkol nevypracoval. Obě skupiny byly v tomto úkolu velmi úspěšné.

Rychlost čtení

Druhá zkouška se zaměřila i na jeden kvantitativní znak čtení, kterým je jeho rychlost. Žáci 3 minuty četli čtením potichu. Po uběhnutí časového limitu označili v textu slovo, které přečetli jako poslední a do záznamového archu slovo opsali. Po celou dobu čtení používali prst, jako ukazatel místa, kde právě čtou. V okamžiku domluveného zvukového signálu, ukázali svému spolusedícímu v lavici místo, kam dočetli a místo v textu označili.

Rozdíl v rychlosti tichého čtení jednotlivých skupin činil 4 slova za minutu. S drobným rozdílem čte rychleji skupina učící se číst metodou AS, žáci za tři minuty přečetli průměrně 206 slov (69 slov za minutu). Druhá skupina za stejný časový interval přečetla průměrně 194 slov (65 slov za minutu). Většina respondentů z obou tříd projevila zájem text dočíst po uplynutí zadaného času.

Závěr ze 2. zkoušky

V závěru se pokusím shrnout výsledky jednotlivých skupin během 2. zkoušky. Zároveň je důležité, kvůli správnému pochopení výsledků, mít stále na mysli informace sdělené v celé podkapitole zabývající se 2. zkouškou, která byla zaměřena především na porozumění uzavřených otázek. Prvním úkolem otázek tohoto typu bylo vyřešení tajenky, ve kterém se dařilo lépe metodě SF. I v druhém úkolu, kde respondenti vyjádřili svou odpověď pohybem, se lépe dařilo metodě SF.

Při vymýšlení nadpisu byly obě metody velmi úspěšné a výsledky vyrovnané. Pouze jeden žák SF nadpis nevytvořil a nadpis jednoho žáka AS s průběhem obsahově nesouvisel.

Ani v předvídání nevznikly mezi výsledky skupin větší rozdíly. Po důkladnějším prostudování vytvořených předpovědí na text lépe reagovali žáci AS. Dalším poznatkem je, že předpovědi AS byly spíše racionální, zatímco předpovědi SF byli převážně fantazijní.

Správné odpovědi na otázky vztahující se na hlavní postavy se lépe dařilo formulovat žákům AS metody. Na uzavřené otázky byly zaměřené tři úkoly a dvě otázky.

Další kategorie uzavřených otázek se tázala na informace z děje. Obsahovala dvě aktivity. První z nich byly otázky po třídě, ve kterých byli zdatnější žáci AS. Druhou aktivitu tvořilo kroužkování správné odpovědi. Lepší míru porozumění implicitním informacím vykazovali žáci SF.

Ve druhé zkoušce byla začleněna orientace v textu. V orientaci textu byly opět dva úkoly zaměřené na tuto oblast: Vyhledat zapsané slovo a vyhledat slovo podle popisu. V obou úkolech byli úspěšnější žáci SF.

V obou třídách vytvořilo ilustraci k příběhu 16 žáků AS i SF. Žáci obou skupin ve své ilustraci nejčastěji zaznamenali některou z hlavních postav.

V otázce zaměřené na porovnání čteného textu a videoukázky byla úspěšnost obou metod velmi vysoká. Pouze jeden žák AS úkol nevypracoval a jeden žák SF neodpověděl na otázku správně.

Na rozdíl od 1. zkoušky, byla ve druhé zkoušce implikována rychlost tichého čtení. O něco rychleji četli žáci AS (69 slov za minutu), než žáci SF (65 slov za minutu).

C. Třetí zkouška

Třetí zkouška proběhla v pololetí 3. třídy (únor 2018). Specifikou třetí zkoušky je, že byla v den konání průzkumu zaznamenána absence čtyř méně úspěšných žáků skupiny SF. Tato skutečnost mohla ovlivnit výsledky 3. zkoušky průzkumu a je třeba na ni brát zřetel.

Třetí zkouška byla odlišná od předchozích tím, že zkoumala porozumění a zapamatování informací i z poslechu. Byla uvedena motivačním textem. Žáci, stejně jako v předchozích zkouškách, vyplňovali na základě přečteného textu (Příloha 8) záznamový arch (Příloha 5). Ukázku vyplněného listu naleznete v příloze 14.

Poslech

Úvodní příběh zároveň tvořil motivaci k textu, s kterým žáci převážně pracovali. Na informace získané z poslechu se zaměřovaly první tři otázky v záznamovém archu.

Respondenti si informace v textu nemohli vyhledat. Po celkovém zhodnocení tří otevřených otázek, které obsahovaly čtyři oblasti, byl rozdíl mezi skupinami minimální. Ve dvou otázkách se dařilo lépe metodě AS a ve zbylých dvou dosahovali lepších výsledků žáci SF. Pro přehlednost uvádím úspěšnost žáků v jednotlivých oblastech do tabulky 14.

Tab. 14 – Četnost správných odpovědí z poslechu

| Metoda | Místo děje | Hlavní hrdina | Průvodce | Počet uvedených vzpomínek (průměr) |
|--------|-------------|---------------|-------------|------------------------------------|
| AS | 84 % | 88 % | 52 % | 2 |
| SF | 95 % | 85 % | 65 % | 1 |

Z dotazníkového šetření uvedeného v kapitole 6. 3 Zkoumaný vzorek vyplynulo, že i když mají obě skupiny kladný vztah k předcítání, přesto má předcítání o něco raději skupina žáků SF. Zmíněný rozdíl není příliš velký. Tato skutečnost koresponduje i s výsledky porozumění a zapamatování předcítaného uvedených v tabulce 14. Průměrná úspěšnost odpovědí na otázky z poslechu činí u metody AS 82 %, tedy o 7 % více než u metody SF (75 %).

Předvídání

Žáci ve třídě našli dřevěnou truhlu, ve které se nacházely tři indicie (rytíř, drak, lev). Zadaným úkolem bylo napsat, o čem bude příběh vyprávět.

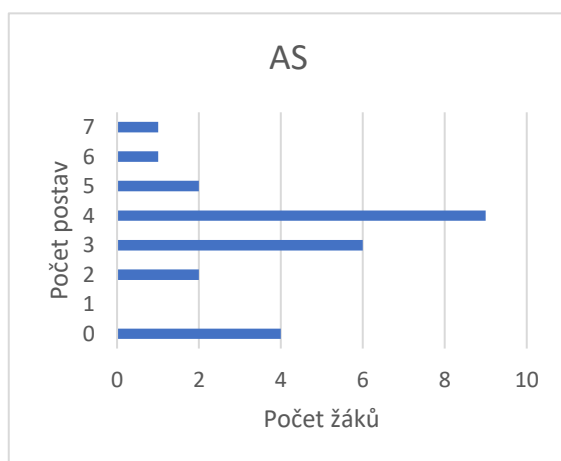
Respondentům v obou skupinách nečinil ani ve třetí zkoušce zadaný úkol větší obtíže. O něco lépe se dařilo žákům zastupující metodu SF, kdy předpověď vytvořilo 95 % žáků. Ve skupině AS bylo těchto žáků 88 %. Vytvořit příběh z indicií bylo pro žáky náročnější než pokračovat v přerušném příběhu, jak dokazují výsledky ze 2. a 3. zkoušky.

Všechny tři pojmy do své předpovědi zakomponovalo 18 žáků SF (90 %) a 12 žáků AS (60 %).

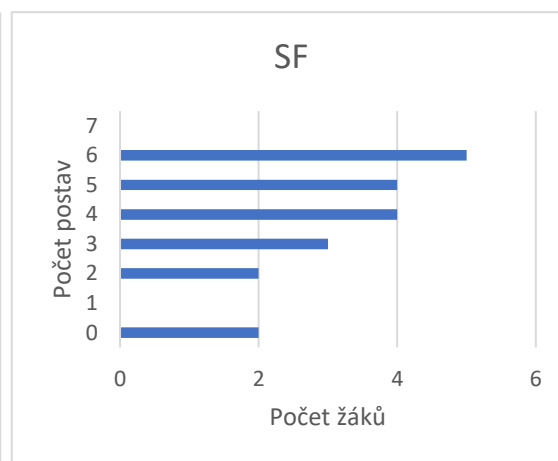
Odpovědi na otázky

1) Hlavní postava

Ve druhém testování, žáci zakroužkovali postavy z příběhu z uvedených možností. Ve třetím testování obdrželi respondenti mnohem obtížnější zadání: Všechny postavy vyhledat a zapsat. O vyšší náročnosti vypovídají i výsledky. Ve druhé zkoušce byla úspěšnost AS (58 %) a SF (32 %), zatímco ve třetí zkoušce všechny postavy vyhledal a zapsal pouze jeden žák AS. Pro přehlednost uvádím grafy 25, 26, které zaznamenávají, kolik postav žáci vyhledali a zapsali. Po prozkoumání grafu zjistíme, že se celkově v úkolu lépe dařilo metodě SF, ve které sice žádný žák nedokázal vyhledat a zapsat všechny postavy, ale již 5 žáků (25 %) vyhledalo šest postav.



Graf 26 – Odpovědi na uzavřené otázky (hlavní postava) (AS)



Graf 25 – Odpovědi na uzavřené otázky (hlavní postava) (SF)

Nejvíce žáků AS vyhledalo 4 postavy (9 žáků), ve skupině SF se jednalo o 6 postav, které vyhledalo 5 žáků.

2) Děj – uzavřené otázky (ano/ne)

Zkoumání porozumění čteného prostřednictvím uzavřených otázek, proběhlo v obou předchozích zkouškách. Ve třetí zkoušce respondenti odpovídali na uzavřené otázky ve druhém, pátém a desátém cvičení v pracovním listě. Z toho 2 cvičení vycházela z čteného textu o Bruncvíkovi a jedno cvičení z poslechu předčítaného motivačního textu. Na uzavřené otázky žáci dále odpovídali v aktivitě čtyři rohy. Aktivita čtyři rohy zahrnuje, jak název napovídá, čtyři otázky rozmístěné v rozích místnosti, kdy je v každém rohu právě jedna. Aktivita čtyři rohy patří do metod kritického myšlení.

Nejdříve se zaměříme na uzavřené otázky s výběrem ze dvou možností. Úspěšnost odpovědí žáků obou skupin na uzavřenou otázku z předčítaného textu byla velmi vysoká AS (88 %) a SF (85 %) správných odpovědí.

Otázka byla jednou ze čtyř otázek v aktivitě čtyři rohy. Respondenti museli z textu vyvodit, zda byl vztah mezi hlavními postavami (Bruncvíkem a Ivem) přátelstvím. Úskalí odpovědi mohlo spočívat i v představě, co pojem přátelství znamená a jak se projevuje v chování. Další komplikací mohlo být, že žáci neuznávají přátelství mezi zvířetem a člověkem. Obě metody dosáhly opět vyrovnaných výsledků AS metody (88 %), SF (87 %).

Poslední uzavřená otázka s výběrem ze dvou možností zjišťovala implicitní informaci. Náročnost otázky odpovídá menšímu počtu správných odpovědí. Zároveň se úspěšnost metod značně lišila SF (60 %), AS (36 %). Respondenti měli rozhodnout, zda Bruncvík navštívil divadelní představení. Slovo divadlo se v textu vyskytovalo, ale v jiném kontextu, než je divadelní představení.

3) Děj – výběr z možností věcné i literární otázky

Nyní blíže analyzuji výsledky porozumění čteného v uzavřených otázkách s výběrem z více jak dvou možností. První aktivitou tohoto typu byl labyrint, následoval odhad zařazení úryvku a zbývající 3 otázky v aktivitě čtyři rohy.

a) Labyrint

Úkolem bylo vybrat správnou cestu, vedoucí od Bruncvíka. Od zbylých dvou se lišila tím, že na ní byla osnova seřazena ve správné posloupnosti (Příloha 11). Úkol byl velmi náročný, pro jeho splnění bylo zapotřebí velmi dobrého porozumění a zapamatování dějové linky příběhu. Výrazně lépe se zadaný úkol podařilo vyřešit skupině SF (77 %), zatímco ve skupině AS vyřešili labyrint pouze 2 žáci (8 %). Podle polostrukturovaného rozhovoru zařazuje mnohem častěji osnovu do vyučování paní učitelka SF. Vyučující AS,

zatím s dětmi pracuje převážně s obrázkovou osnovou. Kvůli rozdílným zkušenostem nelze metody při práci s heslovitou osnovou vzájemně porovnávat.

b) Odhad úryvku

V dalším úkolu žáci odhadovali, zda je jejich úryvek ze začátku, prostřední části, či konce příběhu. Respondenti text před samotnou aktivitou četli, ale během činnosti nemohli do textu nahlédnout. Úspěšnost SF tvoří 65 %, AS 54 %.

c) Čtyři rohy

V rozích místnosti byly rozmístěny celkem čtyři úkoly. V každém rohu byl pro žáky přichystán jeden úkol. Žákům byla vysvětlena pravidla a zároveň byli upozorněni na skutečnost, že odpovědi spolužáků vyplňujících otázku před nimi, nemusí být správná. Je lepší na otázku odpovědět, dle vlastního přesvědčení. V každém rohu byl vždy pouze jeden žák. Žáci řešili tyto úkoly:

- Řazení obrázků

Respondenti měli seřadit sedm obrázků dle posloupnosti a vytvořit tím obrázkovou osnovu k příběhu (Příloha 11). Poté respondenti zaznamenali čísla, kterými byly jednotlivé obrázky označeny. Obě skupiny dosáhly stejné úspěšnosti a to 60 %.

- Kolik nepřátel lev se svým zachráncem porazili v zápase se Lží, Závistí a Lakomstvím?

Správnou odpovědí bylo, že lev s Bruncvíkem porazili jednoho nepřítele, protože Lež, Závist a Lakomství byly pouze tři hlavy jedné nestvůry. Na tuto velmi těžkou otázku odpověděl správně pouze jeden žák, a to z metody SF.

- Z jakého důvodu je v českém znaku lev?

Obě skupiny dosáhly v zadaném úkolu velmi dobrých a vyrovnaných výsledků. Metoda AS zaznamenala 76 % správných odpovědí. Metoda SF měla 75% úspěšnost.

Poslední otázka byla zaměřena na přátelství Bruncvíka a lva. Výsledky otázky byly představeny v bodě 2) Děj – uzavřené otázky (ano/ne).

Tvorba otázky

Dovednost tvořit otázky, které se táží na informaci z textu, byla začleněna i do 1. zkoušky. Na rozdíl od první zkoušky, kde měli odpovědět na vytvořenou otázku sami vyznačit v textu, ve 3. zkoušce položili vytvořenou otázku svému spolužákovi.

V první zkoušce se o něco lépe dařilo metodě AS a většina otázek u obou skupin byla uzavřených a explicitních. I ve třetí zkoušce se dařilo více žákům AS. Kromě toho, že jich otázku vytvořilo a zapsalo více (21 žáků tedy 84 %), zároveň se všechny vytvořené otázky vztahovaly k textu o Bruncvíkovi. Zatímco u žáků učících se metodou SF bylo těch, kteří vymysleli otázku 60 %, 35 % žáků otázku nevymyslelo a zbylých 5 % sice otázku vytvořilo, ale nevztahovala se k přečtenému textu. Správnou odpověď získalo od svých spolužáků 60 % žáků AS a 55 % žáků SF metody.

Pokud se zaměříme na druh tvořených otázek, zjistíme, že i v tomto případě došlo k vývoji žáků. Zatímco v 1. zkoušce převládaly uzavřené explicitní otázky, ve třetím testování u obou skupin převládaly otevřené.

Respondenti zastupující metodu AS vytvořili více otázek implicitních (11) nežli explicitních (10). Jiné tomu bylo ve skupině SF, kde vzniklo 8 otázek explicitních a 4 implicitní.

Hlasité čtení

V tomto úkolu měli žáci nahlas přečíst svůj úryvek. Nebylo cílem žáků složit z úryvků souvislý text, ale spíše zjistit z jaké části jejich úryvek pochází (začátek, prostředek, konec). Zatímco já jsem především sledovala intonaci a rychlost hlasitého čtení.

O 56 vteřin rychleji přečetli své úryvky žáci skupiny AS. Svě úryvky přečetli za 7 minut a 58 vteřin (54 slov za minutu). Žáci SF dosáhli času 8 minut 54 vteřin (48 slov za minutu). Zatímco žáci SF při čtení lépe intonovali (80 %), AS (73 %). Měřen byl pouze čas čtení.

Orientace v textu

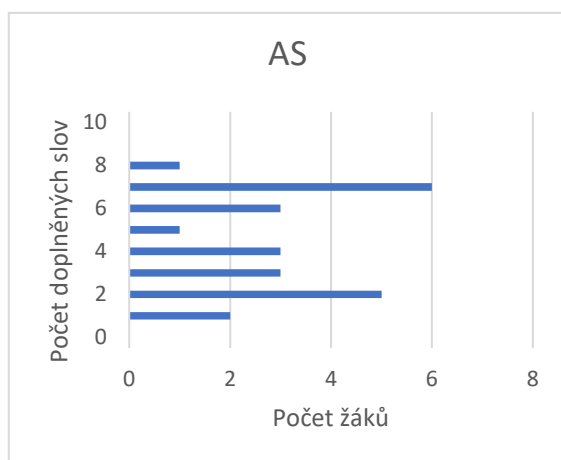
1) Zařazení úryvku části příběhu

Respondenti měli rozhodnout, zda je jejich úryvek ze začátku, prostředku či konce příběhu. Lépe se dařilo metodě SF, jejíž úspěšnost dosahovala 65 %. Úspěšnost skupiny AS byla o 11 % nižší, tedy 54 %.

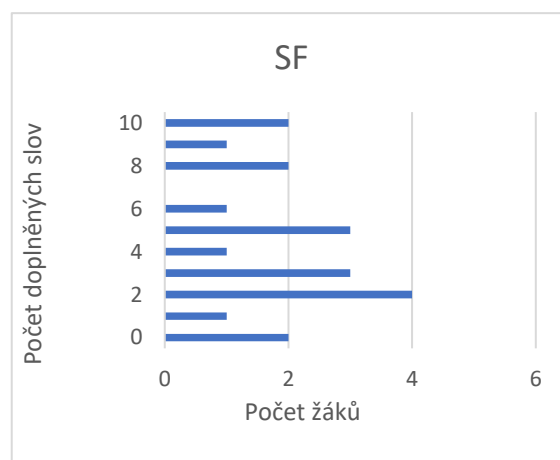
2) Doplnování slov do textu

Žáci doplňovali slova na vynechaná místa v textu. Za správné se počítala všechna slova, která byla v textu smysluplná, i když nebyla shodná s původním příběhem (Příloha 8).

V metodě SF byli dva žáci, kterým se podařilo doplnit všechna slova správně. Zajímavostí, kterou lze zpozorovat v grafech 27, 28 je, že žáci AS nejčastěji našli 7 slov (6 žáků), zatímco žádný z žáků SF přesně 7 slov nenalezl.



Graf 28 – Počet správně doplněných slov (AS)



Graf 27 – Počet správně doplněných slov (SF)

Dalším zajímavým poznatkem je, že jsou žáci schopni opravy. Text si opravilo celkem 92 % žáků AS a 90 % žáků SF.

3) Osnova (pod židlí)

Dalším velmi náročným úkolem bylo pro žáky sestavit heslovitou osnovu. Někteří žáci měli na spodní části své židle přilepená hesla z osnovy. Více o činnosti včetně doporučení v kapitole 8. 1. Kartičky jsme umístili na tabuli, žáci měli již sami do svých záznamových archů seřadit daná hesla a tím sestavit osnovu příběhu. Zcela správně vytvořilo osnovu 25 % žáků metody SF a 8 % žáků AS, kteří chybovali nejčastěji v prvních dvou heslech. Celkově se v zadaném úkolu lépe dařilo metodě SF, jak lze vyčíst z tabulky 15.

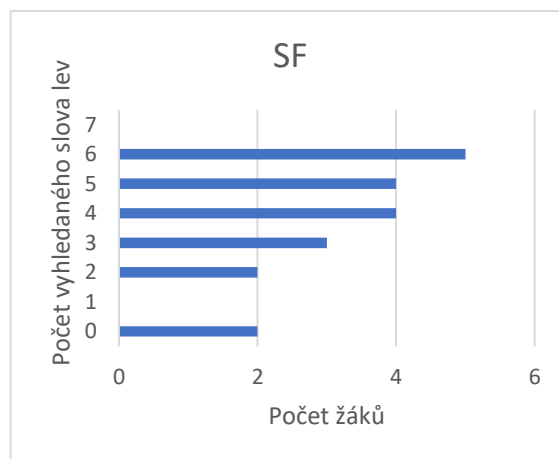
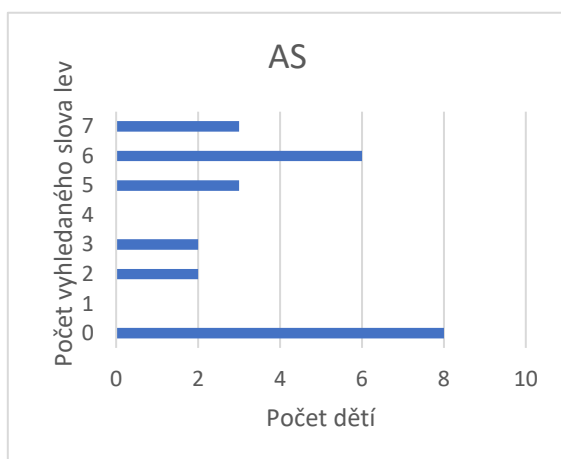
Tab. 15 – Četnost správně sestavených heslovitých osnov (%)

| Heslo z osnovy | Úspěšnost AS | Úspěšnost SF |
|----------------------|--------------|--------------|
| Plavba | 8 | 50 |
| Jantarová hora | 8 | 40 |
| Noh | 40 | 35 |
| Souboj lva s drakem | 24 | 30 |
| Černokněžník Temnoty | 32 | 55 |
| Vltava | 52 | 45 |

Pokud spočítáme průměrnou úspěšnost dospějeme k hodnotě 42 % u metody SF a 27 % u metody AS. Rozdíl způsobuje i odlišná zkušenost skupin, jak bylo uvedeno výše v aktivitě labyrint.

4) Vyhledávání slova lev

Vyhledávání bylo náročnější než ve druhé zkoušce, protože žáci měli vyhledat slovo lev v různých tvarech.



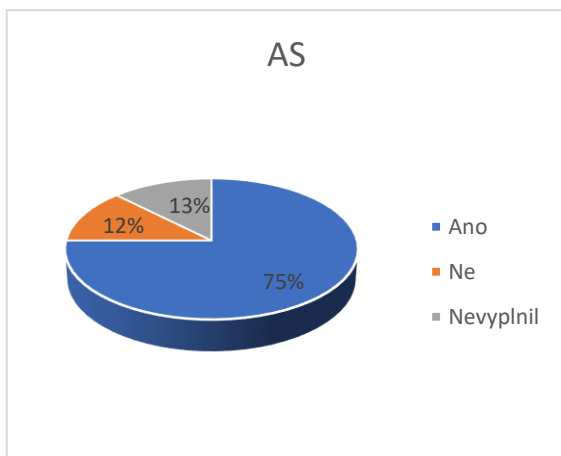
Graf 30 – Počet vyhledání slova lev (AS)

Graf 29 – Počet vyhledání slova lev (SF)

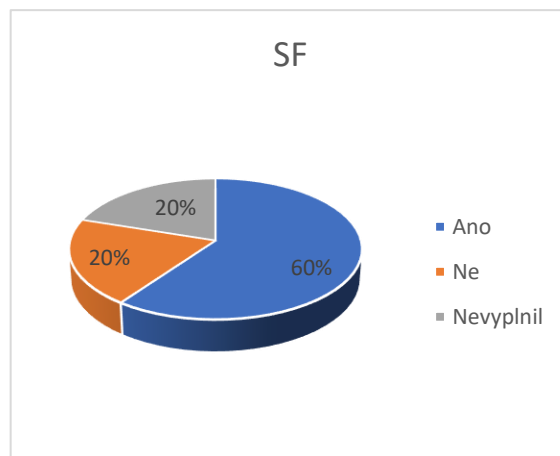
Slovo lev se v textu nacházelo celkem sedmkrát. Při pohledu do grafů 29, 30 zjistíme, že ve vyhledávání byli úspěšnější respondenti AS, všech sedm slov vyhledali 3 z nich. Šestkrát slovo lev vyhledalo 25 % žáků AS i 25 % žáků SF. Ve skupině AS bylo 8 žáků, kteří nevyhledali ani jedno slovo. V metodě SF byli tito žáci dva.

Porozumění věcnému textu

Na rozdíl od předchozích zkoušek, byla součástí třetí zkoušky i práce s věcným textem (Příloha 9). Oběma skupinám se v úkolu dařilo dobře. Žáci byli motivováni před čtením hledáním obálky, ve které se krátký text ukrýval. Motivace se projevila i na výsledcích. Více jak polovina respondentů v obou skupinách vypracovala úkol správně, i když úspěšnost předchozích úkolů byla již velmi nízká.



Graf 31 – Četnost porozumění věcnému textu (AS)



Graf 32 – Četnost porozumění věcnému textu (SF)

V úkolu se lépe dařilo žákům AS (75 %), skupina žáků učících se metodou SF dosáhla 60% úspěšnosti, jak je uvedeno v grafech 31, 32.

Ilustrace

Z AS metody vytvořilo 12 žáků ilustraci (50 %), z toho 4 zachytili pouze jednu osobu, 8 žáků do svého díla zakomponovalo více postav. Nejčastěji se v kresbách objevili Bruncvík (10krát), lev (6krát), čaroděj (5krát) a drak (4krát).

Ze skupiny SF se jedná o 9 žáků (45 %). Stejně jako u metody AS se v kresbě vyskytovalo více objektů, ale četnost jednotlivých postav se lišila. Nejčastější z nich byla postava lva (6krát), draka (4krát), Bruncvíka a čaroděje nalezneme ve dvou kresbách.

Obě skupiny vnímaly potřebu zachytit různé postavy z příběhu. Většina žáků AS metody vnímala za stěžejní dobrodružství Bruncvíka, zatímco většina žáků SF se zaměřila na význam lva v příběhu.

Videoukázka

Stejně jako ve druhé, tak i ve třetí zkoušce měli respondenti porovnat čtený text s videoukázkou. Žáci měli za úkol zjistit, jakého z Bruncvíkových protivníků ve videu nezmiňují, zatímco psaná pověst nás o něm informovala. Správně na otázku odpovědělo 60 % SF a 54 % AS.

Rychlost tichého čtení

Na rozdíl od druhé zkoušky, kde bylo pozorováno, kolik slov žáci přečtou za 3 minuty tichým čtením, ve třetí zkoušce byl zkoumán čas, za který žáci přečtou zadaný text. Rychleji pověst přečetla skupina AS (5 min 58 s), průměrně 77 slov za min. Průměrný čas žáků SF, za který přečetli zadaný text, byl 6 minut a 5 vteřin, 71 slov za minutu.

Závěr ze 3. zkoušky

Závěr tvoří souhrn výsledků analyticko-syntetické metody a metody splývavého čtení ze 3. zkoušky. Pro komplexní informace je nezbytné přečíst si veškerý předcházející text o 3. zkoušce. V den konání byla zaznamenána absence čtyř ve čtení méně úspěšných žáků SF. Výsledky žáků učících se SF i AS byly ve většině oblastí velmi vyrovnané.

Třetí zkouška byla rozšířena o poslech, ve kterém se oběma skupinám velmi dařilo. Stejně tomu bylo i u porovnání věcného textu. V poslechu obě skupiny dosahovaly úspěšnosti přes 80 %. Na rozdíl od poslechu a předvídaní, se žákům obou skupin méně dařilo ve vyhledávání postav v příběhu. Při porovnání výsledků skupin dojdeme k závěru, že se lépe dařilo metodě SF.

V otázkách zaměřujících se na dějovou linku příběhu opět nemůžeme stanovit jednoznačný výsledek. Na první uzavřenou otázku lépe odpověděla skupina respondentů zastupující metodu AS a na druhou uzavřenou otázku respondenti metody SF. Ve čtyřech otevřených otázkách ze šesti, které se zaměřovaly na děj, byla úspěšnější metoda SF, zatímco metoda AS byla úspěšnější ve zbývajících dvou.

Dalším zkoumaným předmětem byla tvorba otázky na přečtený text. V této kategorii převládaly dovednosti žáků AS.

I v oblasti orientace v textu byly skupiny velmi vyrovnané. Bylo tomu jak u doplňování slov do textu, tak při vyhledávání zadaného slova. Rozdíl dovedností můžeme zaznamenat v tvorbě heslovité osnovy, kde se lépe dařilo žákům SF, kteří mají větší zkušenosti z výuky s jejím tvořením. Ani v tvorbě ilustrace nebyl mezi výsledkem skupin velký rozdíl. O 5 % více ilustrací vycházejících z příběhu vytvořili žáci metody AS.

Bez výrazného rozdílu proběhla i aktivita, ve které žáci porovnávali informace čteného textu a videoukázky. S drobným rozdílem dosáhla lepšího výsledku skupina SF.

Rychleji čtou tichým čtením žáci AS (77 slov za minutu), než skupina SF (71 slov za minutu). I hlasitým čtením čtou rychleji žáci AS (54 slov za minutu), SF (48 slov za minutu). Opět se však nejedná o výrazný rozdíl. Při porovnání s výsledkem předchozí zkoušky se průměr respondentů zlepšil i přes náročnost textu.

7.1 Porovnání výsledků žáků v průběhu času

V této podkapitole uvedu pouze údaje, které byly pozorovány při více zkouškách a lze je porovnávat v průběhu času. Zbylé údaje nalezneme výše u jednotlivých zkoušek. Zároveň byly v této kapitole přidány údaje získané během specifických výzkumů, na kterých jsem se podílela s dalšími studentkami pod vedením Košek Bartošové: Čtenářská gramotnost a metody nácviku čtení v 1. třídě základní školy (2016) a Vliv techniky čtení na čtenářskou gramotnost (2017). Porovnávány byly opět pouze výsledky žáků, kteří se zároveň účastnili mého průzkumu k diplomové práci.

Tvorba otázky

Tvorba otázky byla začleněna do 1. a 3. zkoušky. V první zkoušce se o 5 % lépe dařilo metodě AS. Utvořené otázky byly především uzavřené a explicitní. I ve třetí zkoušce se lépe dařilo metodě AS. Kromě vyšší procentuální úspěšnosti, převažovali v AS metodě otázky zjišťující implicitní informaci. V metodě SF se stále objevovalo více otázek tážících se na explicitní informaci, ale počet implicitních byl v porovnání s 1. zkouškou rovněž navýšen.

Tab. 16 – Četnost vytvořených otázek

| | AS | SF |
|------------|------|------|
| 1. zkouška | 84 % | 79 % |
| 3. zkouška | 84 % | 60 % |

Z údajů uvedených v tabulce 16 vyplývá, že se tvoření otázek v obou zkouškách lépe dařilo žákům AS. Zatímco u skupiny SF došlo ke znatelnému zhoršení (o 17 %).

Vyhledávání zadaného slova v textu

Ve druhé zkoušce žáci vyhledávali různá slova v zadaném tvaru, zatímco ve třetí zkoušce bylo zadáno jedno slovo, které žáci vyhledávali v jeho různých tvarech.

Překvapilo mě, že se v obtížnějším úkolu zadaném ve 3. zkoušce lépe dařilo skupině AS, která měla ve druhé zkoušce s lehčí variantou obtíže.

Tab. 17 – Četnost vyhledaných slov v textu

| | AS | SF |
|------------|-------------|-------------|
| 2. zkouška | 43 % | 79 % |
| 3. zkouška | 60 % | 47 % |

Na rozdíl od skupiny AS, ve které došlo ke zlepšení (o 17 %), došlo u žáků učících se metodou SF k výraznému zhoršení, a to o 32 % (Tab. 17).

Předvídání

V obou skupinách vytvořilo 96 % žáků ve 2. zkoušce alespoň jednu předpověď. Z obsahového hlediska dokázala lépe předpovědi vytvořit metoda AS. Zajímavostí je, že žáci AS vymýšleli i fantazijní situace, zatímco žáci SF vytvářeli především předpovědi založené na reálných situacích.

Tab. 18 – Četnost vytvořených předpovědí

| | AS | SF |
|------------|-------------|-------------|
| 2. zkouška | 96 % | 96 % |
| 3. zkouška | 88 % | 95 % |

Ve druhé zkoušce byli žáci úspěšnější, protože pokračovali v příběhu. S tímto druhem předvídání se běžně v hodinách setkávají. Zatímco ve třetí zkoušce měli vymyslet příběh pouze ze tří indicií (jednalo se o nový úkol). U obou skupin došlo k mírnému zhoršení (Tab. 18).

Čtení s porozuměním

Protože se průzkumné šetření zaměřovalo především na porovnání porozumění byly zkoumány i metakognitivní procesy v průběhu čteného textu, které jsou blíže popsány v kapitole 2. 6. 3. Zkoumala jsem, zda jsou žáci schopni operace elaborace, tedy zda nové informace, začleňují do systému již osvojených informací a to ve 3. zkoušce, kde měli doplnit vynechaná slova do textu. Alespoň 6 slov z 10 vyplnilo 15 žáků AS a 8 žáků SF.

Druhou operací porozumění je inference, tedy schopnost vytvářet během čtení závěry a pochopení implicitních informací. V první zkoušce dokázalo na otázku, pro jejíž zodpovězení bylo nezbytné porozumění implicitní informace, odpovědět pouze 11 %

žáků AS a 8 % SF. Na rozdíl od první zkoušky, se ve druhé i třetí zkoušce více dařilo žákům SF. Ve druhé zkoušce došlo k výraznému zlepšení u obou metod, zvláště potom u metody SF. Žáci odpovídali na uzavřenou otázku a úspěšnost žáků SF dosahovala 68 % a AS 46 %. Ve třetí zkoušce již žáci odpovídali na otevřenou otázku. Náročnější úkol je znatelný i na výsledcích jednotlivých skupin SF (60 %) a AS (36 %).

Objasnění nejasné části textu se řadí mezi další operace porozumění. Vyhodnocení proběhlo ve 3. zkoušce z pozorování, kdy si vzájemně žáci vysvětlovali úseky, kterým příliš nerozuměli. Vzájemně si obtížný úsek zvládla vysvětlit většina žáků obou metod.

Tvoření otázek a předvídání dalšího úseku byly uvedeny výše jako samostatné kategorie.

Jak uvádím v kapitole 2. 1 sledují podle Kramplové (2005) procesy porozumění dva základní cíle (čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací). Jelikož byly texty převážně beletristické, jednalo se o čtení pro literární zkušenost. Krátký věcný text zaměřený na získání informace byl začleněn pouze do 3. zkoušky.

1) Hlavní postavy

V první zkoušce dokázali lépe odpovědět na dvě ze tří otázek žáci AS. I ve druhé zkoušce se dařilo lépe žákům AS. Zatímco ve třetí zkoušce sice dokázal všechny postavy vyhledat a zapsat pouze jeden žák, a to z metody AS, ale jinak se průměrně v úkolu lépe dařilo metodě SF (65 %), než žákům zastupujících metodu AS (53 % průměrné úspěšnosti).

2) Děj – uzavřené otázky

Z dat specifického výzkumu (Košek Bartošová a kol., 2017) vyplývá, že 32 % žáků AS bylo schopno na konci 1. třídy správně odpovědět na uzavřené otázky. Z metody SF bylo těchto žáků 26 %.

V mém průzkumu se v kategorii výběr ze dvou variant více dařilo metodě SF, ať už při odpovědi vyjádřené pohybem, či kroužkováním nebo zapisováním správné varianty.

Velmi zajímavou shledávám skutečnost, že je metoda AS úspěšnější v úkolech, kde žáci vybírají ze tří možností, než kde volí ze dvou možných odpovědí (Tab. 19).

Tab. 19 – Četnost správných odpovědí na uzavřené otázky (%)

| Metoda | Odpověď vyjádřená pohybem | | Výběr ze dvou variant | | Výběr ze tří variant | | Celková úspěšnost | |
|------------|---------------------------|-----------|-----------------------|-----------|----------------------|----|-------------------|-----------|
| | AS | SF | AS | SF | AS | SF | AS | SF |
| 1. zkouška | 42 | 83 | 47 | 33 | 48 | 17 | 46 | 44 |
| 2. zkouška | 54 | 86 | 33 | 68 | 48 | 47 | 45 | 67 |
| 3. zkouška | | | 71 | 77 | 76 | 75 | 74 | 76 |

V tabulce 19 je dále uvedena úspěšnost jednotlivých metod při různorodých otázkách zaměřených na uzavřené otázky.

3) Děj – otevřené otázky

Na začátku 2. třídy během specifického výzkumu (Košek Bartošová a kol., 2017) odpovědělo slovně zcela správně na všechny tři otevřené otázky 60 % žáků AS a 41 % SF z přečteného textu hlasitým čtením. Zpracovala jsem údaje pouze žáků, kteří se posléze účastnili specifického výzkumu.

Na konci 2. třídy v rámci stejného specifického výzkumu odpovědělo písemně na otázky po hlasitém čtení 65 % žáků čtoucích metodou AS a 48 % správných odpovědí zaznamenala skupina žáků SF. Zatímco jsem o měsíc později v průzkumu zaznamenala pokles úspěšnosti na 40 % v AS metodě a 20 % SF. Žáci četli text tichým čtením.

Na začátku třetí třídy došlo v metodě AS k výraznému zlepšení o 43 % (celkově 83% úspěšnost), skupina žáků dosáhla lepších výsledků než v pololetí 3. třídy. Skupina SF se vrátila na podobnou procentuální úspěšnost, které dosahovala na konci 2. třídy zkoumané ve specifickém výzkumu (Košek Bartošová a kol., 2017).

Žáci zastupující metodu SF se v porovnání s koncem 2. třídy na začátku 3. třídy zlepšili o 25 % a v pololetí ještě o 28 %. Obě dvě zapojené metody dosáhly v pololetí 3. třídy stejné úspěšnosti, tedy 73 % správných odpovědí na otevřené otázky (Tab. 20).

Tab. 20 – Četnost správných odpovědí (%) na otevřené otázky (podrobnější přehled)

| Metoda | 1. Otázka | | 2. Otázka | | 3. Otázka | | 4. Otázka | | Suma | |
|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----|-----------|-----------|
| | AS | SF | AS | SF | AS | SF | AS | SF | AS | SF |
| 1. zkouška | 11 | 8 | 26 | 21 | 79 | 42 | 42 | 8 | 40 | 20 |
| 2. zkouška | 83 | 45 | | | | | | | 83 | 45 |
| 3. zkouška | 84 | 95 | 80 | 80 | 54 | 60 | 75 | 60 | 73 | 73 |

Úspěšnost odpovědí se liší zejména podle toho, jak recipienti text vnímali, zda text četli hlasitým nebo tichým čtením. V tabulce 21 nalezneme údaje ze specifického výzkumu z konce 2. třídy (Košek Bartošová a kol., 2017) i jednotlivé zkoušky vlastního průzkumu. V tichém čtení se obě skupiny postupně zlepšovaly, zatímco u poslechu došlo ke zhoršení, i když se zvyšovala náročnost otázek a textů ve všech kategoriích.

Při důkladném porovnání výsledků porozumění tichého čtení a poslechu, dojdeme k závěru, že během časového období se obě skupiny výrazně zlepšily v porozumění tichého čtení a zároveň zhoršily v porozumění z poslechu. V pololetí se již porozumění z poslechu a tichého čtení vyrovnalo.

Tab. 21 – Četnost správných odpovědí (%) na otevřené otázky (souhrn)

| Metoda | Z hlasitého čtení | | Z tichého čtení | | Z poslechu | |
|------------|-------------------|----|-----------------|-----------|------------|-----------|
| | AS | SF | AS | SF | AS | SF |
| Výzkum | 65 | 48 | 54 | 63 | 78 | 87 |
| 1. zkouška | | | 43 | 32 | | |
| 2. zkouška | | | 64 | 56 | | |
| 3. zkouška | | | 74 | 75 | 75 | 74 |

Je pravděpodobné, že vlastnímu čtení žáků se ve 3. třídě věnuje více pozornosti než předčítání, jak ve školním, tak domácím prostředí. Zároveň je také možné, že se žáci naučili pracovat s textem, konkrétně vyhledávat informace v textu. Zatímco při předčítání se k textu vracet nemohou.

Osnova

Součástí hodnocení, zda recipient porozuměl dějové lince příběhu textu, tvoří osnovy. Různé náměty na práci s osnovou uvádím i v kapitole 8. 1.

Z tabulky 22 můžeme vyčíst, že výrazný rozdíl v práci s obrázkovou osnovou na konci 1. třídy (Košek Bartošová a kol., 2017) byl v pololetí 3. třídy vyrovnán. Obě skupiny se zlepšily, SF o 3 % a skupina žáků AS o 25 %. Převyprávění s podrobnostmi bylo součástí specifického výzkumu (Košek Bartošová a kol., 2017), v této kategorii nevznikl mezi metodami výrazný rozdíl.

Výsledky ve volbě ze 3 možností nejsou zcela vypovídající, z důvodu různých zkušeností, jak bylo uvedeno výše v diplomové práci.

Tab. 22 – Přehled úspěšnosti (%) v tvoření osnovy

| Metoda | Řazení obrázků | | Převyprávění s podrobnostmi | | Volba ze 3 možností | |
|-------------------|----------------|-----------|-----------------------------|-----------|---------------------|-----------|
| | AS | SF | AS | SF | AS | SF |
| Konec 1. třídy | 35 | 57 | | | | |
| Začátek 2. třídy | | | 25 | 30 | | |
| Pololetí 3. třídy | 60 | 60 | | | 27 | 42 |

Můžeme však skupiny porovnat v řazení obrázků a převyprávění s podrobnostmi. Příběh dokázala na začátku 2. třídy lépe převyprávět metoda SF, rozdíl mezi metodami činil 5 %. V řazení obrázků dosáhly obě metody v pololetí 3. třídy stejné procentuální úspěšnosti.

Videoukázka

Jak můžeme vyčíst z tabulky 23 obě skupiny byly v tomto úkolu velmi úspěšné. Je pravděpodobné, že úspěšnost vychází i z vnitřní motivace, kdy bylo z rozhovorů s různými žáky zjištěno, že je aktivita velmi bavila. Proto i přes náročnost zadaného úkolu přesahovala úspěšnost obou skupin ve třetí zkoušce 50 %.

Tab. 23 – Četnost správných odpovědí (%), porovnání videoukázky a přečteného textu

| | AS | SF |
|------------|-----------|-----------|
| 2. zkouška | 95 | 95 |
| 3. zkouška | 54 | 60 |

U metod AS i SF byly výsledky v obou zkouškách velmi vyrovnané, úspěšnost závisela na obtížnosti zadaného úkolu.

Ilustrace

Respondenti obou metod ve 2. a 3. zkoušce zaznamenali především jednotlivé postavy z příběhu nežli situace. Ilustrace netvořila ve 3. zkoušce povinnou část.

Tab. 24 – Četnost vytvoření ilustrací souvisejících s textem (%)

| | AS | SF |
|------------|-----------|----|
| 2. zkouška | 67 | 64 |
| 3. zkouška | 50 | 45 |

Mimo jiné mě zajímalo, jakou aktivitu si žáci zvolí. Nejčastěji žáci volili hledání dopisu o soše na Karlově mostě. Druhou aktivitu převážně u dívek tvořila kresba ilustrace. Úspěšnější skupinou byli žáci AS, kteří ve 3. zkoušce vytvořili o 5 % více ilustrací, jak je uvedeno i v tabulce 24.

Rychlost čtení

Posledním zkoumaným předmětem je kvantitativní znak, kterým je rychlost čtení.

1) Hlasité čtení

V tabulce 25 je uveden vývoj rychlosti hlasitého čtení, kdy výsledky od konce 1. třídy do konce 2. třídy pochází ze specifických průzkumů (Košek Bartošová a kol. 2016, 2017) a údaj z pololetí 3. třídy pochází z vlastního průzkumného šetření.

Tab. 25 – Průměr přečtených slov za minutu hlasitým čtením

| Hlasité čtení | Konec 1. třídy | Začátek 2. třídy | Konec 2. třídy | Pololetí 3. třídy |
|---------------|----------------|------------------|----------------|-------------------|
| AS | 30 | 32 | 52 | 54 |
| SF | 23 | 21 | 40 | 48 |

Při srovnání výsledků metody AS a SF, dojdeme k poznání, že v každém z uvedených období četli rychleji žáci AS. Zároveň se skupina žáků AS zlepšovala, tedy v hlasitém čtení zrychlovala. Žáci SF na konci 1. třídy četli rychleji, než na začátku 2. třídy, ale během 2. a 3. třídy došlo opět k výraznému zrychlení.

2) Tiché čtení

Stejně jako hlasitým čtením, tak i tichým čtením čtou rychleji žáci AS. Větší rozdíl pozorujeme při hlasitém čtení.

Tab. 26 – Průměr přečtených slov za minutu čtením v duchu

| | AS | SF |
|------------|-----------|----|
| 2. zkouška | 69 | 65 |
| 3. zkouška | 77 | 71 |

Jak vyplývá z tabulek 25, 26, žáci obou metod se ve čtení postupně zrychlují.

7.2 Porovnání výsledků s předpoklady učitelů a sebehodnocením žáků

Z porovnání výsledků žáků a strukturovaného rozhovoru (Příloha 1) s jejich třídními učiteli vyplynulo, že učitelé velmi dobře znají úroveň dovedností svých žáků. Obě zúčastněné třídní učitelky odhalily jejich slabiny i přednosti, jak vyplývá z tabulek 27, 28. Zároveň jsou obě vyučující spokojené s metodou výuky, kterou žáky učí číst.

Jediná oblast, kde se předpoklad vyučující AS neshodoval s výsledky žáků, byla odpověď na otevřené otázky, kdy paní učitelka uvedla o jeden nižší stupeň z předložené škály. K této odpovědi mohla vést odlišná představa obtížnosti otevřených otázek.

Rovněž jako u vyučující AS metody, tak i u vyučující metody SF se neshodovala pouze jedna oblast, a to převyprávění příběhu s podrobnostmi. Kde na rozdíl od paní učitelky AS, paní učitelka SF odhadovala vyšší schopnosti svých žáků.

Zajímavostí je, že se obě skupiny žáků shodly v pěti kategoriích. Žáci AS i SF vnímají své obtíže ve vyhledávání slov v textu. Myslím si, že pokud žák získá okamžitou zpětnou vazbu (vyhledal/nevyhledal), získává vhodný podklad pro sebehodnocení. Žáci AS dále spatřují drobné obtíže v převyprávění příběhu s podrobnostmi. Žákům SF činí, podle jejich názoru, obtíže vyhledat nové informace.

Myslím si, že metoda čtení schopnost sebehodnocení neovlivňuje. Domnívám se, že hlavními činiteli ovlivňující sebehodnocení je zkušenost, dosažení určitého stupně vývoje, výchova v rodině a pedagogické vedení.

Tab. 27 – Porovnání výsledků s předpoklady učitelů a sebehodnocením žáků (AS)

| Většina žáků skupiny AS po přečtení textu dokáže: | Předpoklad učitelů | Sebehodnocení žáků | Výsledky průzkumu |
|---|--------------------|--------------------|-------------------|
| Oповědět na uzavřené otázky. | Většinou ANO | ANO | Většinou ANO |
| Odpovědět na otevřené otázky. | Většinou ANO | ANO | ANO |
| Seřadit obrázky dle posloupnosti. | Většinou ANO | ANO | Většinou ANO |
| Převyprávět příběh stručně. | ANO | ANO | ANO |
| Převyprávět příběh s podrobnostmi. | Spíše NE | Většinou ANO | Spíše NE |
| Vyhledávat zadaná slova v textu. | Spíše ANO | Většinou ANO | Spíše ANO |
| Vyhledávat nové informace. | Spíše ANO | ANO | Spíše ANO |

Zatímco učitelé velmi dobře znají přednosti a slabiny svěřených žáků, žáci sami sebe spíše přeceňují, jak je tomu v daném věku obvyklé.

Tab. 28 – Porovnání výsledků s předpoklady učitelů a sebehodnocením žáků (SF)

| Většina žáků skupiny SF po přečtení textu dokáže: | Předpoklad učitelů | Sebehodnocení žáků | Výsledky průzkumu |
|---|--------------------|--------------------|-------------------|
| Oповědět na uzavřené otázky. | ANO | ANO | ANO |
| Odpovědět na otevřené otázky. | Většinou ANO | ANO | Většino ANO |
| Seřadit obrázky dle posloupnosti. | Spíše ANO | ANO | Spíše ANO |
| Převyprávět příběh stručně. | ANO | ANO | ANO |
| Převyprávět příběh s podrobnostmi. | Spíše ANO | ANO | Spíše NE |
| Vyhledávat zadaná slova v textu. | Spíše ANO | Většinou ANO | Spíše ANO |
| Vyhledávat nové informace. | Spíše ANO | Většinou ANO | Spíše ANO |

Zároveň se stejně jako u ostatních předmětů vzdělávání, jedná o dynamický proces, ve kterém se jedinci stále zlepšují, pokud jsou k sebereflexi vedeni.

7.3 Závěry průzkumu a diskuse

V průzkumu jsem se zaměřila na porovnání nejrozšířenější metody analyticko-syntetické s méně rozšířenou metodou splývavého čtení Sfumato při různorodých aktivitách. Důraz byl kladen na míru porozumění čteného. Porovnávala jsem tvorbu otázek, předpovědí, vnímání implicitních i explicitních informací, porozumění předčítaného, rychlost hlasitého i tichého čtení a další. Je důležité podotknout, že průzkumu se účastnilo celkem 49 respondentů. Nejedná se o významný vzorek, který by sloužil k vytvoření závažných závěrů. Průzkum tvoří náhled do situace, případně jako inspirace pro další výzkumná šetření. Skupinu respondentů učících se číst metodou AS tvořilo 25 žáků a skupinu SF 24, přehled počtu zúčastněných žáků v jednotlivých zkouškách uvádím v podkapitole zkoumaný vzorek, ve které jsou uvedena i kritéria výběru.

Za účelem porovnání metody AS a SF jsem naplánovala tři zkoušky po dvou hodinách, při kterých respondenti zapisovali své odpovědi do záznamových archů. První zkouška se uskutečnila na konci 2. třídy. Druhá zkouška na začátku 3. třídy a třetí zkouška v pololetí 3. třídy. Jednotlivé zkoušky byly sestaveny na základě předvýzkumu, který se uskutečnil formou polostrukturovaného rozhovoru se třídními učiteli obou skupin. Druhy textů jednotlivých zkoušek byly vybrány na základě výzkumu Prázové a Homolové (2014) společně s osobními preferencemi zúčastněných respondentů. Informace o respondentech byly získány z dotazníkového šetření. Dotazník byl vytvořen a vyplněn v rámci specifického výzkumu: Vliv techniky čtení na čtenářskou gramotnost (Košek Bartošová a kol., 2017). Tedy ve stejném roce, jako začal probíhat průzkum k diplomové práci, data byla z mého pohledu aktuální a dostatečná, proto byla se souhlasem Košek Bartošové zařazena do předvýzkumu.

Informace, postřehy a další důležité hodnoty získané při pozorování, jsem si zaznamenala neprodleně po zkoušce. Ucelená data z pozorování, záznamových archů i rozhovorů jsem dále zpracovávala v excelu. Některé vytvořené grafy a tabulky jsou uvedené v diplomové práci, jiné sloužily pouze k zpracování průzkumu. Data byla pro mě díky grafům i tabulkám názornější a lépe uchopitelná. Zároveň jsem pracovala s daty z dříve zmíněných specifických výzkumů (Košek Bartošová a kol., 2016, 2017). V těchto výzkumech byly kromě AS metody a SF zapojeny obě genetické metody. Pokud svoji pozornost zaměříme na porovnání SF a AS metody, dojdeme ke zjištění, že po celý průběh se převážně lépe dařilo metodě AS. Stejně tomu bylo i na konci 2. třídy v mém průzkumu.

V určitých oblastech převažovaly v průzkumu dovednosti žáků SF (odpovědi na otázky vyjádřené pohybem, výběr ze dvou možností, práce s osnovou a orientace v přímé

řeči). Metoda AS dosahovala lepších výsledků ve tvoření otázek, výběru ze tří možností, tvorbě ilustrací a rychlosti čtení. Přesto dosahovaly obě skupiny ve většině oblastí velmi podobných, v některých případech i zcela vyrovnaných výsledků (předvídání, odpovědi na otevřené otázky, porozumění z tichého čtení i poslechu, práce s obrázkovou osnovou, porovnání čteného s videoukázkou).

Průzkum prokázal, že ve většině případů nejsou rozdíly výrazné. Rozdíly mezi metodami se ve většině sledovaných kategorií postupem času vyrovnávají, i když jsou oblasti, ve kterých výrazné obtíže přetrvávají. Příkladem bych uvedla práci s heslovitou osnovou, kdy ovšem nevíme, jak výrazný vliv má na problematiku zkušenost. Oběma skupinám se méně dařilo ve vyhledávání slov, tedy v oblasti, kde mají čeští žáci obecně podle výzkumu PIRLS 2016 obtíže.

Rychlost čtení zkoumána ve výzkumu pomocí eyetrackeru Metelkové Svobodové a Svobodové (2016) byla metoda AS porovnávána s metodou genetickou. Lepších výsledků ve správnosti čtení i v porozumění dosáhla metoda AS. Rychleji četli žáci metodou genetickou, která ovšem nebyla v průzkumu předmětem mého zkoumání.

V průzkumu se dále prokázala dynamika vývoje, kdy ve většině oblastí docházelo k postupnému zlepšování. V některých oblastech docházelo ke stagnaci a výjimečně k regresi. Většinou tomu bylo z důvodu obtížnosti úkolu, únavy případně z nedostatku času.

Při aktivitě hledání informací o soše na Karlově mostě a v úkolech zaměřené na porovnání čteného s videoukázkou se potvrdilo působení motivace na aktivitu a výsledky žáků. Zájem žáků způsobil, že i když v ostatních úkolech již pozornost spolu s výsledky klesala, úspěšnost v těchto aktivitách byla výrazně vyšší.

Průzkumné šetření uvedené v praktické části porovnávalo mimo jiné i sebehodnocení žáků s hodnocením učitelů, společně s reálnými výsledky dosaženými v průzkumu. Kde se potvrdilo charakteristické přeceňování svých schopností žáky a zároveň velmi dobrá představa učitelů o dovednostech svých žáků.

Do průzkumu vstupovali žáci na konci 2. třídy. Druhou a třetí zkoušku absolvovali již jako žáci 3. třídy. Podle vývojových stadií čtení (Navrátilová a kol., 2015), o kterých se více zmiňuji v kapitole: 4. 1, by již u většiny zúčastněných žáků měla probíhat fixace a upevňování čtecího návyku. Informaci potvrzují výsledky průzkumu, kdy se čtení zpřesňuje, objevuje se méně chyb ve čtení, z toho vyplývá, že žáci jsou schopni číst rychleji a zároveň se zvyšuje procentuální výskyt intonace. Jak vyplývá ze 3. zkoušky ze zkoumání hlasitého čtení, kde intonovalo 80 % žáků SF a 73 % AS. Spolu s porovnáním rychlosti hlasitého čtení i tichého čtení, kdy v obou metodách dochází ke zrychlování.

Žáci, kteří již dosáhli vzhledem ke svému individuálnímu tempu třetího stupně, by měli být schopni chápat sdělenou myšlenku a orientaci v kontextu. Výsledky průzkumu dokázaly, že většina žáků je již schopna chápat sdělenou myšlenku, zatímco orientace v kontextu ještě není charakteristickou dovedností celé skupiny. Podle Navrátilové by již měli být žáci schopni pochopit hlavní myšlenku, i tato informace se v průzkumu v řadě úkolů potvrdila.

Při výčtu různých metod většinu lidí nejčastěji zajímá, která metoda je vlastně nejlepší? Myslím si, že na tuto otázku nezná nikdo odpověď, je možné že správná odpověď ani neexistuje, protože každý jsme jiný a každý máme předpoklady naučit se číst efektivně jinou metodou. A zároveň téměř každý se naučí číst jakoukoli metodou, i když je možné, že bude muset vyvinout mnohem větší úsilí. Také se nabízí skutečnost, že naše ideální metoda zatím čeká na objevení.

Jsem velmi ráda, že v současnosti má vyučující možnost volby a má další nástroj, jak výuku přizpůsobit potřebám svých žáků.

8 NÁVRH NÁMĚTŮ NA ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Na samém začátku jsem chtěla do diplomové práce začlenit i náměty do výuky, které by mohli být inspirací do hodin čtení i pro ostatní pedagogy. V mém přesvědčení mě utvrdilo zjištění výzkumu PISA, které nás seznámilo, že od roku 2000 do roku 2009 poklesl zájem o čtení (Palečková, Tomášek, Basl, 2010). I když už se situace v ČR podle výzkumu PIRLS od roku 2000 zlepšila, mezi roky 2011-2016 vývoj stagnoval. Více o problematice v kapitole 2. 5. Zjištění mě vedlo k zamyšlení, jak znovu motivaci žáků podnítit, aby se opět ve čtenářských dovednostech zlepšovali. Důležitým poznatkem z výzkumů je, že zhoršení proběhlo převážně u chlapců. Myslím si, že je důležité věnovat zvýšenou pozornost této množině. Zde mně opět napadá některá z mnohých řešení. Domnívám se, že by bylo vhodné vycházet z jejich zájmů. I průzkum k diplomové práci potvrdil, že při zapojení vnitřní motivace narůstá úspěšnost čtení s porozuměním. Najít knihu nebo žánr, který se jednotlivcům zalíbí a poté doporučit literaturu blízkou. Případně nabídnout literaturu relaxační a po navození vztahu ke čtení teprve nabízet literaturu obsahově závažnější a náročnější.

Stejně jako v ostatních oblastech, i ve čtení jedince ovlivňují vzory. Nejdříve osobnost dítěte nejvíce ovlivňují rodiče a starší sourozenci. Při vstupu do základní školy vstupuje do žákova života další vzor, tím vzorem bývá učitel. Proto si myslím, že je velmi přínosné, když vyučující žákům ukáže svůj pozitivní vztah ke čtení. Má zájem o jejich čtenářskou aktivitu a sám je aktivním čtenářem. Ukazuje jim různé knihy, navštěvují knihovny a čtenářské programy, které nabízejí. Dále je možností zapojit se do čtenářských soutěží a her. Příkladem hry pořádané knihovnou mohou být lovci perel apod. Zúčastnění si vyberou v knihovně knihu, která je označená perlou. Po jejím přečtení jim je nabídnut pracovní list. V případě úspěšného vyplnění obdrží perlu. Po ukončeném období je vyhlášen vítěz, který obdrží odměnu.

K motivaci se nabízí i třídní hra, která může mít různou podobu i délku trvání. Žáci mohou být oceněni různými třídními žebříčky, účastí na různých čtenářských akcích, kterými jsou například Noc s Andersenem ... Učitel by měl však najít rozumnou míru mezi kvantitou a kvalitou. Měl by zohlednit individuální možnosti svých žáků. A hlavně nedopustit, aby se z vnitřní motivace stala motivace vnější.

Ve výuce může být vhodnou motivací soubor tvořivých metod, tak i program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který vyvinulo Consorcium for Democratic Pedagogy. Metody kritického myšlení vnímám jako smysluplným zpestřením, ozvláštňením, cílevědomým rozvíjením čtení a vhodným motivačním podmíněním.

Podle mého názoru je mnoho didaktických a metodických knih uvádějící velké množství různých her a aktivit, které umožňují zefektivnění hodin čtení, proto bych ráda uvedla ty, které mně osobně přijdou velmi přínosné. Zároveň jsou některé z nich doporučované učiteli s mnoholetou praxí a byly prověřeny časem. Mnou navržené obměny byly se zkušenými učiteli konzultovány. Většinu z nich jsem sama s dětmi vyzkoušela a doplnila o doporučení.

Dnešní společnost klade na jedince vysoké nároky. Mimo jiné očekává vhodné zacházení s informací, jedná se o tzv. kritické myšlení. Jedním z hlavních cílů školní docházky je příprava jedince na život, a proto by ho měla škola připravit i v této oblasti. Učitelé by měli do výuky začlenit činnosti směřující ke kritickému posuzování a uvažování. Vhodnými se jeví metody kritického myšlení.

Z důvodu rozsahu práce, uvedu pouze, jejich názvy: Dílna čtení, Čtení s otázkami, Debata s autorem, Podvojný deník, Konzultace, I.N.S.E.R.T, Poslední slovo patří mně, Trojlístek, Vénův diagram. Bližší popis nabízí řada odborných publikací, například Steellová a kol. 2007.

8.1 Vlastní náměty, nápady a obměny inspirované různými zdroji

Pracovní náplň učitele obsahuje i přípravu na vyučování. Tato příprava může zahrnovat výrobu různých pomůcek na zpestření výuky. Samozřejmě čas je omezený a učitel na prvním stupni učí veškeré předměty, proto by nestíhal vyrábět každý den pomůcky na úplně všechny vyučovací hodiny. Proto jsem didaktické hry rozdělila do dvou kategorií: Bez předem připravených pomůcek a s pomůckami.

Uvedené aktivity jsou různé obměny již známých her, některé činnosti vznikly na základě inspirace, či volné asociace z knih, internetových zdrojů i po konzultaci s pedagogem, ale je možné, že již stejnou myšlenku či nápad měl jiný pedagog přede mnou.

A. Bez pomůcek

Hrátky s názvy

Inspirace: Technika titulkování (Jindráček, 2011)

Žáci vymýšlí/mění název textu po jeho přečtení.

Obměna: Žáci před čtením změni název textu (znají pouze původní název). Následně sledují, jak se od zdánlivého vymyšleného synonyma původní název vzdaluje.

Doporučení: Vhodné je žákům pokládat otázky, které zjišťují, co je k jejich asociaci názvu podněcovalo. Lze využít techniku koule, kdy nejdříve každý vymyslí svou variantu příběhu, poté se ve dvojici pomocí argumentace musejí žáci určitého počtu opět shodnout na jedné možnosti.

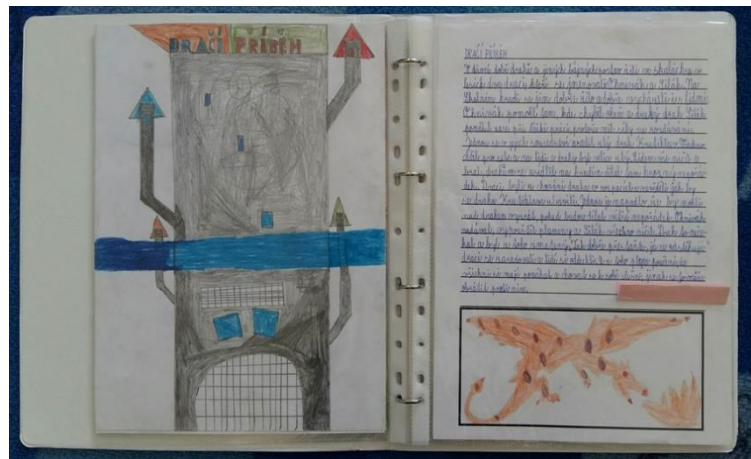
Žáci spisovateli

Zdroj: Průběžná praxe

Velmi se mně líbil námět, který jsem si odnesla z průběžné praxe, kdy paní učitelka zadá jednotné téma, žáci vymyslí a napíší různé příběhy, které se poté sváží a vyjde třídní kniha. Knihu s názvem Třídní špalíček pohádek na Obr. 1, 2 vytvořili, pojmenovali a ilustrovali žáci 3. třídy.



Obr. 1 – Titulní strana třídní knihy



Obr. 2 – Ukázka pohádky v třídní knize

Kolotoč

Zdroj: Obecně známá aktivita

Žáci sedí v kruhu, přečtou předem daný počet vět a po směru hodinových ručiček předají knihu spolužákovi, zároveň prstem ukáží, kde má pokračovat ve čtení. Knihu vybírá učitel, podle svého uvážení.

Doporučení: Třída si pomocí hlasování může sama zvolit, kterou z knih budou číst. Hlasování může proběhnout formou lístečků, kdy na lístek napíše název knihy, nebo lísteček se svým jménem/barvou/neznačený přiloží ke zvolené knize. Knihy mohou donést žáci. Před hlasováním můžou popsat děj.

Alej stromů

Inspirace: Z vyučovací jednotky dramatické výchovy na vysoké škole.

Text přerušíme v určité fázi, kdy se hlavní hrdina musí rozhodnout. Jeden žák ze třídy bude představovat hlavního hrdinu a ostatní si stoupnou do dvou řad, hlavní hrdina prochází alejí, dotkne se stromu (spolužáka), dotyčný mu poradí, jak by se měl v dané situaci zachovat.

Obměna: Rušnější variantou hry je, že žáci své myšlenky šeptají současně. Hlavní hrdina (vybraný žák) prochází a přiklání hlavu.

Doporučení: Rušnější variantu hry můžeme realizovat na škole v přírodě, kde může aktivně předcházet procházka do lesa, kde mohou žáci naslouchat šepotu korun stromů pohybujících se ve větru. Aktivita může být realizována v lese po motivační části. Ve třídě se mně osvědčila spíše první varianta využívající dotyk, velmi záleželo na skupině, s kterou jsem pracovala.

Obměna: Stromy (žáci) sdělují pocity hlavního hrdiny, říkají, na co v tu chvíli myslí, čeho se bojí ...

Metakomunikace

Zdroj: Jindráček, 2011

Žáci sedí v kruhu. Jeden z žáků sdělí svůj názor na text (co se mu líbilo, nelíbilo, překvapilo apod.) Další žák zareaguje na jeho výpověď: Mám stejný/různý názor, protože ...

Doporučení: Pokud mají žáci obtíže s dodržováním pravidla, mluví pouze jeden, je vhodné použít míč nebo jiný předmět označující, kdo má právě slovo.

Klobouk

Zdroj: Jindráček, 2011

Každý žák vytvoří zajímavou otázku, kterou vloží do klobouku/misky ... Následně se losují otázky, na které celá třída formuluje odpověď.

Víc hlav, víc ví

Dvojice žáků dostane rozstřížený text. První z dvojice po přečtení bude znát začátek příběhu a druhý konec. Poté si žáci vzájemně příběh převypráví nebo si střídavě kladou otázky, za každou otázkou následuje odpověď.

Doporučení: Ne vždy je vhodné rozpúlit text přesně na polovinu, důležité je zohlednit individuální schopnosti každého z dvojice.

Horké stoličky

Zdroj: Jindráček, 2011

Na jedné stoličce sedí žák, kterému se text líbil a na druhé sedí jeho spolužák, který má opačný názor. Oba žáci odůvodní, proč se jim text líbil/nelíbil. Poté se otočí zády ke třídě a zbylí žáci hlasují, který ze dvou měl přesnější argumenty (nehlasují, zda se jim text líbí/nelíbí).

Doporučení: Vhodné je, když zprvu žáci hlasují tajně, aby je neovlivnil názor jejich kamarádů. Aktivita je určena starším žákům, závisí na dané skupině žáků.

Jak se zachováš?

Inspirace: Čtení po částech.

Text je rozdělen na části, každá část končí otevřeným dějem. Žáci mají za úkol předpovědět následující děj.

Obměna: Mohou předvídat možná pokračování, podle dalších zadaných informací (nálada hlavního hrdiny, počasí, citu, rozumu a další).

Doporučení: Není vhodné hodnotit, zda se předpověď naplnila, nebo zda je reálná či založená na fantazii, ale jestli je možná. Zda vychází z předcházejícího textu a z informací již získaných. Aktivita je vhodná pro kruh na koberci, zároveň pro individuální i skupinovou práci.

Místa si vymění ti, kteří ...

Inspirace: Stejnomená seznamovací aktivita

Žáci sedí v kruhu a učitel/jeden z žáků klade uzavřené otázky. Pokud je odpověď žáka na danou otázku kladná, vymění si místo společně s ostatními, kteří na danou otázku odpověděli ano. Pokud je odpověď ne, žák zůstává sedět.

Obměna: Úprava spočívá v otázkách, které budou směřovat k přečtenému textu. Náročnost lze upravit obtížností textu, otázek a jejím druhem (explicitní nebo implicitní).

Doporučení: Ideální uspořádání židlí pro aktivitu je kruh, ale hra lze hrát i bez specifické úpravy třídy. V tu chvíli je potřeba dbát na bezpečnost, žáky upozornit, že rychlost přemístění není důležitá.

Nový zážitek

Žáci vymyslí pokračování příběhu (novou kapitolu), jaký nový zážitek společně hlavní hrdinové zažijí.

Doporučení: Před aktivitou můžeme žákům přečíst dvě kapitoly z knihy, aby dokázali lépe pochopit úkol, který jim zadáváme. Případně můžeme pro motivaci zvolit knihy, které mají více dílů.

Obměna: Žáci po přečtení příběhu vymyslí úplně nový příběh, který bude mít s původním příběhem pouze hlavní postavu/y, nebo místo, prostředí, případně obojí aj. Záleží na zadání, žáci mohou takto nově vymyšlené příběhy sepsat.

Vybíjená

Žák osloví svého spolužáka a vymyslí otázku, která vychází z přečteného textu a hodí mu míč. Pokud žák správně odpoví, opět vymyslí otázku. Pokud správně neodpoví je vybitý.

Obměna: Možné vytvořit skupinky a počítají se životy.

Doporučení: Pro přehlednost je vhodné, když žáci nejprve stojí, po správném zodpovězení a vymyšlení otázky pro dalšího spolužáka si sedají. Také se mně při aktivitě osvědčilo, že pokud žák neví odpověď na danou otázku, jednoduše hodí míč dál a zůstává stát. Důležité je mít ve třídě vhodné klima, žák nesmí cítit selhání, ale brát chybu jako proces učení. Další variantou je, že pokud žák neví, může si vybrat spolužáka, který mu pomůže.

Interwiev

Zdroj: Jindráček, 2011

Třída je rozdělena na dvojice. První z dvojice představuje vybranou postavu z příběhu, druhý z dvojice je novinář.

Obměna: Kromě jednoho zvoleného žáka (hlavní postava) jsou ostatní žáci novináři.

Doporučení: Poprvé může být pro ukázkou hlavní postavou učitel.

Obměna: Žáci se promění do postav v příběhu. Vybraný žák je novinářem, který provádí rozhovor s jednotlivými postavami.

B. S pomůckami

Obrázky nám napoví

Pomůcky: Obrázková osnova

Vhodnou oporou jsou pro žáky při převyprávění příběhů obrázkové osnovy (Homolová, 2009). Žáci mohou nejprve obrázky najít ve třídě, následně poskládat podle děje. Na druhé strany obrázku lze napsat písmeno/znak sloužící jako kontrola. Podle sestavených obrázků žáci převypráví děj. Záleží na učiteli, zda bude preferovat detailnější popis, nebo naopak zásadní okamžiky dějové linky.

Doporučení: Pokud s obrázkovou osnovou začínáme, je vhodné s obrázky pracovat již při čtení. Kontrolou může být tajenka, která vznikne po otočení správně sestavené osnovy.

Obměna: Pro lepší představivost mohou žáci před sebe umístit obrázek prostředí, ve kterém se zrovna odehrává předčítaný/čtený děj.

Popiš obrázek

Pomůcky: Připravená ilustrace k textu

Inspirace: Homolová, 2009

Žáci detailně popisují obrázek. Osobám přiřazují jejich jména, popisují, co se na obrázku děje, co mu předcházelo a co následovalo. Jak se osoby v danou chvíli cítí, na co mohou myslet apod. Poté se přechází ke čtení textu, ke kterému byla ilustrace vytvořena.

Přeskákej potok přes kamínky

Pomůcky: Protiskluzová podložka, vyrobené kameny s písmeny, nebo křídou nakreslené kameny na zemi (křída).

Potok tvoří modrá protiskluzová podložka, na které jsou umístěny kameny (vystrížené z protiskluzového materiálu, s našitými/fixem napsanými písmeny). Žáci skládají slovo (názvy míst, hlavní postavy, asociace, pocity ...) tím, že našlapují na jednotlivé kameny. Ostatní vysvětlují, jakým způsobem slovo z textu vychází.

Tyto kameny mohou představovat i obruče ve kterých je vepsáno, či jinak přichyceno písmeno.

Doporučení: Z pohledu bezpečnosti je vhodné nakreslit kameny křídou na zem. Vhodné je propojit s hodinou tělesné výchovy, případně realizovat na škole v přírodě.

Skládačky

Pomůcky: Papír, nůžky, pero.

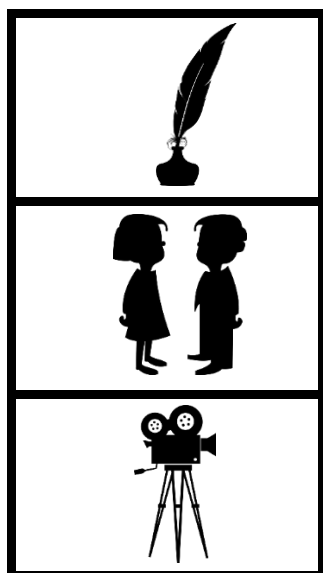
Inspirace: Zike

V dnešní době je mezi žáky velmi populární vytváření různých skládaček, organizérů a výukových laptopů. Proto je vhodné využít zájmu i při čtení. Žáci jednoduše skládačku na obrázku 4 vystříhnou, přehnou po přerušované čáře a doplní o požadované informace. Poté mohou nalepit jako zápis do sešitu, případně vyrobit zmíněný laptop.

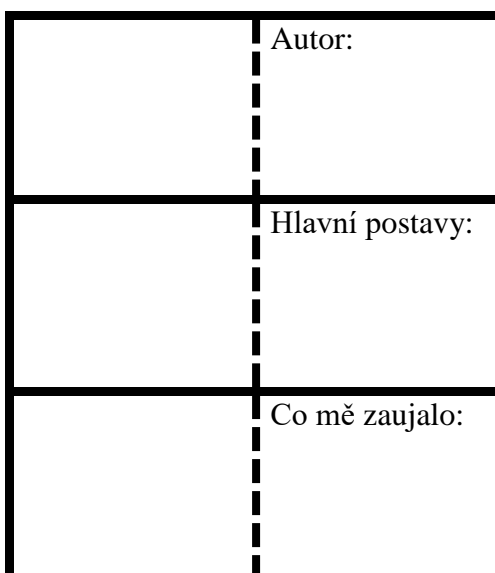
Obrázky, které můžeme vidět na Obr. 3, tvoří přední stranu.

Doporučení: V tabulce mohou být uvedeny údaje, podle potřeby vyučujícího.

Opět lze využít i ve skupinové práci. Také můžeme použít krabičky od sirek, obálky, krabičky po filmech apod.



Obr. 3 – Pohled na přední stranu



Obr. 4 – Pohled při otevření

Ilustrátor popleta

Pomůcky: Obrázky

Inspirace: Popiš obrázek (Homolová, 2009)

Činnost následuje po přečtení příběhu a pracuje především s ilustrací. Žákům jsou předloženy obrázky, které jsou určitým způsobem v rozporu s textem (děj, vlastnosti předmětů, osoby). Žáci musí odhalit, v čem se ilustrátor spletl.

Obměna: Žáci mohou sami obrázky vytvořit pro své spolužáky v rámci výtvarné výchovy (lze zvolit jakoukoli výtvarnou techniku).

Obměna: Žáci musí z více obrázků vybrat ten správný.

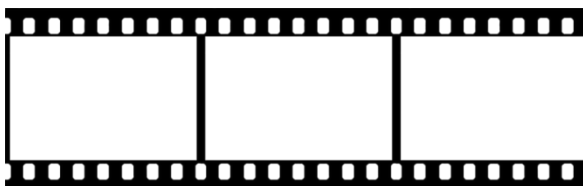
Filmová páska

Pomůcky: Obrázek filmové pásky

Do zvětšeného obrázku, jakým je obrázek 5, žáci zaznamenají osnovu příběhu tak, že do každého políčka napíší či nakreslí jednu její část.

Obměna: Do filmové pásky zaznamenají (napíší/nakreslí) část příběhu, která je nejvíce zaujala.

Obměna: Do filmové pásky je možné zapsat osnovu nového, vymyšleného příběhu, podle kterého může opět jiný žák příběh převyprávět.



Obr. 5 – Filmová páska

Doporučení: Obtížnost lze upravit délkou filmové pásky. Úkol je vhodný pro individuální i skupinovou práci.

Po zapsání/zakreslení lze jednotlivé díly rozstříhat a dále s nimi pracovat. Vhodné je například do skupin zadat tvorbu osnovy k rozdílným textům. Poté pracovat na stanovištích, kde si při změně stanoviště žáci přečtou text, seřadí osnovu, kterou vyrobili jejich spolužáci a na zvukový signál se opět přesunou k dalšímu stanovišti s novým příběhem.

Z druhé strany osnovy můžeme umístit kontrolu (čísla, posloupnost barev, tvarů ...). Zde je důležité, aby si řešení žáci zkontrolovali až po vyřešení úkolu. Kontrolou může být posloupnost geometrických tvarů na zadní části osnovy. Klíč ke správné posloupnosti tvarů je u učitele. Zároveň klíč není jednotný pro všechny skupiny.

Ochutnávka

Pomůcky: Vlastní knížka

Tuto aktivitu mají mí žáci velmi rádi, spočívá v tom, že každý přinese jednu knihu a umístí ji doprostřed kruhu. Každý z žáků si knihu na základě svých preferencí vybere a následuje dílna čtení. Poté se v kruhu ptají majitele knihy na jednu otázku vztahující se k příběhu, která je zajímavá. Žáci mohou a nemusí jednotlivé knihy předem představit.

Obměna: Po samostatném čtení vyberou zadaný počet vět, který přečtou svým spolužákům.

Doporučení: Pokud žák žádnou knihu nepřinese, umístí do kruhu knihu z třídní knihovničky. Zároveň si z kruhu vybírá jako poslední. Při závěrečné práci s knihou (otázky nebo čtení) je vhodné představit název knihy a autora.

Postav sněhuláka

Pomůcky: Sněhové koule (kruh vystřiženého papíru s písmenem)

V zimním období můžeme žáky motivovat nejdříve postavením sněhuláka ze sněhu. Poté si sněhuláka postaví i v hodině čtení. Sněhová koule je kruh vystřiženého papíru. Na každé sněhové kouli je napsané písmeno. Opět skládají slova vycházející z textu, ostatní žáci/skupiny musí zjistit, proč dané slovo postavili (hlavní postava příběhu, místo děje, nový název, pocity hlavního hrdiny ...).

Obměna: Na každé sněhové kouli je napsané slovo z heslovité osnovy. Skládají na sebe koule podle děje, tedy tvoří osnovu.

Obměna: Každý žák má jednu sněhovou kouli s písmenem/slovem a skládají buď slova, věty nebo se řadí podle posloupnosti a tvoří osnovu.

Doporučení: Vhodné využít v rámci projektového dne zaměřeného na zimu. Pokud není zima je možné motivaci zaměřit na housenky, kdy jeden článek je opět kruh vystřižený z (barevného) papíru. Jestli nemáme dostatek času můžeme sněhuláky/housenky nakreslit.

Když hudba mluví

Pomůcky: Různé hudební nahrávky

Po přečtení textu učitel přehraje hudební nahrávky. Žáci rozhodují, jaká skladba nejlépe vystihuje náladu příběhu. Pokud je příběh smutný, zvolí mollovou melodii, v případě veselého příběhu volíme melodii durovou.

Doporučení: Nabízí se propojení s hudební výchovou. Nejdříve žáci musí zvládnout popsat náladu hudby. Dobré je zvolit ukázkou bez textu (pouze melodie) například symfonického orchestru. Také je možné po zvolení nahrávky text znovu přečíst jako melodram, podkreslený právě vybranou melodií. Při této aktivitě je důležité zohlednit různé prožívání textů i hudby. Názory žáků se mohou lišit, důležité je obhájit si svůj názor.

Obměna: Žáci vybírají píseň z vlastního repertoáru písní, které se učili o hudební výchově.

Pod židlí

Pomůcky: Vytištěná slova pro umístění pod židle

Pod židle umístíme slova, která žáci pravděpodobně neznají. Zde se nabízí následující vyhledávání významu ve slovníku spisovné češtiny. Může se jednat o slova náročná na výslovnost a dále pracovat v rámci artikulačních cvičení. Můžeme použít různé postavy z textu a tvořit jejich charakteristiku a naopak.

Doporučení: Pod židle jsem umístila slova, z kterých žáci skládali osnovu příběhu. Slova jsem pod židle umístila před vyučováním pomocí lepící gumy, před příchodem žáků. Čtení bylo až poslední (pátou) hodinu, na aktivitě se jim líbilo i to, že celý den na pojmech seděli a vůbec nic netušili.

Hurá za dobrodružstvím

Pomůcky: Hrací deska, případně hrací karty (dle zvolené varianty hry).

Žáci pracují ve skupině (3-4 žáci), každá skupina má svoji hrací desku a otázky. Žáci se pohybují po herním poli o tolik políček, kolik hodí na své kostce. Aby se mohli o daný počet posunout, musí nejdříve správně odpovědět na otázku umístěnou na herní kartě.

Obměna: Žáci si navzájem kladou otázky a kontrolují správnost odpovědí.

Doporučení: Herní desky lze využít ve všech předmětech (obměňují se pouze karty s otázkami). Je důležité si předem stanovit, kolik času chceme aktivitě věnovat. Délka hry lze upravit délkou cesty na hrací ploše, případně zvolenou kostkou (šestiboká, osmi-boká, dvanáctiboká). Ale i pravidlem, že hra končí, jakmile první z některé skupiny doputuje do cíle. Vhodné je na zadní stranu umístit i správnou odpověď ke kontrole.

Kdo právě vypráví?

Pomůcky: Karty se jmény postav.

Každý žák má před sebou kartičky se jmény (Pepík, Kačenka...), či označením postav (vlk, maminka...). Během našeho předčítání žáci zvedají kartu, která označuje postavu, která právě mluví. Tato aktivita je vhodná před dramatizací.

Obměna: Příběh lze poté převyprávět z pohledu jednoho z hlavních postav. Například známou pohádku Perníková chaloupka očima ježibaby.

Obměna: Lze zkombinovat s pravidly známé hry písmeno tě probudí. Při této hře mají žáci položenou hlavu na lavici. Jakmile uslyší ve slově písmeno, zvednou hlavu. Ve čtení lze určit předem jedno slovo, které když žáci uslyší, musí hlavu zvednout. Případně, tímto znamením může být, když bude mluvit předem daná osoba.

Doporučení: Pokud zvolíte kritérium zvednout hlavu při přímé citaci jedné z postav, je dobré s mladšími žáky, nebo pokud hru hrajete poprvé, modulovat hlas podle postav. Dále můžete mít hlasovací karty, které tvoří z jedné strany barevný papír a z druhé strany bílý papír. Domluvíte se s žáky, jakou barvu bude mít jednotlivá postava. Vhodné je napsat přehled na tabuli. Poté platí stejná pravidla, která byla vysvětlena. Zároveň se aktivita stává pro učitele snadno kontrolovatelná. Bílý papír na zadní straně snižuje možnost nápovědy ostatním spolužákům.

Jak se cítím?

Pomůcky: Karty emocí

Žáci před sebou mají opět karty, tentokrát s emocemi. Žáci zvednou kartu odpovídající prožívání hlavního hrdiny v danou chvíli. Místo slovního popisu mohou být použity i smily/barevné papíry. Při hře se mimo jiné rozvíjí i empatie.

Doporučení: Před samotnou aktivitou je vhodné přečíst jednotlivé emoce na kartách. Ideálně v kruhu na koberci si popovídat, v jaké situaci můžeme danou emoci cítit. Případně jaká situace, by v nás vyvolala danou emoci. Je důležité mít na paměti, že prožívání je individuální a každá osobnost může prožívat danou situaci odlišně. Pokud použijeme smily nebo barvy, je velmi důležité si s žáky ujasnit, jaké emoce smil či barva představuje.

Kdo to ví, odpoví

Pomůcky: Body osnovy sepsané na různých listech papírů, pero.

Každý bod z osnovy vytiskneme na jeden papír (A4). Tyto listy papíru rozmístíme po třídě. Žáci na listy zapisují podrobnosti, co se v daném úseku příběhu přihodilo. Případně mohou zapisovat, jak se v daném úseku příběhu cítil hlavní hrdina apod.

Doporučení: Tuto aktivitu je vhodné plnit ve skupinách, kdy skupiny putují po stanovištích rozmístěných po třídě. Na každé stanoviště mají předem daný časový limit a na zvukový signál se přesunou k dalšímu stanovišti podle směru hodinových ručiček.

Obměna: Každá skupina je povinna si nejdříve přečíst předchozí záznam, aby se neopakovali.

Obměna: Skupina před svým odchodem papír přehne, aby následující skupina jejich záznam neviděla. Následně se pozoruje, zda se odpovědi skupin lišily nebo ne.

Obměna: Aktivita se může propojit s pravidly podvojného deníku (metoda kritického myšlení), kdy na sebe jednotlivé skupiny reagují.

Běžací osnova

Inspirace: Běžací diktát

Jsou zcela zachována pravidla běžacího diktátu. Po třídě (chodbě, lese ...) jsou rozmístěny karty se slovy. Žáci slovo přečtou, zapamatují a na svém místě zapíší. Ve čtení můžeme na dané karty napsat jednotlivá hesla osnovy. Žáci poté sestavují pořadí. Další možností je rozmístění otázek, kdy žáci zapisují odpověď. Nebo jsou na listech papíru hlavní postavy, žák si postavy zapamatuje a zapíše nebo napíše krátkou charakteristiku. V další variantě může vyhledat všechny lístečky a určit, která z postav chybí, nebo v příběhu nebyla apod. Aktivitu můžeme s úpravou použít před čtením i po čtení.

Doporučení: Vhodné je, si vždy před aktivitou připomenout pravidla (papír i pero zůstává na lavici, pracují samostatně a potichu).

Natoč vlastní vlog, piš si vlastní blog

Pomůcky: Videokamera/chytrý mobilní telefon

Inspirace: Současný vliv „youtuberů“

Reakce na současnou oblibu youtuberů, kteří natáčejí vlogy na určité téma. Žáci vytvoří vlog na knihu, kterou přečetli. Ve vlogách se často zmiňuje postoj, který k problematice jedinec zaujímá, proto by se v našich knižních spotech měly objevit názory na knihu, co nás překvapilo, zaujalo a doporučení. Případně, co se nám nelíbilo apod. Zároveň mohou být natáčena videa typu reakce na ... kde by reagoval spolužák na svého spolužáka, který četl stejnou knihu. Opět je velmi důležité nastavit pravidla. Videá nejsou veřejná. Přístup k nim má pouze daná třída na školních počítačích. Aktivita nemusí být natáčena.

Obměna: Místo natáčení videa (vlogu), by své názory sepsali formou blogu.

Doporučení: Aktivita je vhodná spíše na 2. stupeň ZŠ. Můžeme propojit s výukou informatiky. Před zařazením aktivity, důkladně promyslet, zda je pro konkrétní skupinu vhodná.

Pexeso

Inspirace: Stejnojmenná rozšířená stolní hra

Modifikací známé, velmi rozšířené hry je, že na jedné kartě je popis předmětu (modrá květina, muž s brýlemi ...) a na druhé kartě obrázek. Případně Popelka – hlavní postava apod. Pro žáky 1. třídy lze na jednu kartu umístit obrázek a na druhou kartu napsané slovo.

Doporučení: Čím méně žáků je v jedné skupině, tím je hra efektivnější.

Bomba

Inspirace: Stejnomená rozšířená stolní hra

Pomůcky: Bomba z dané hry případně kuchyňská minutka

Ve známé hře žáci musí slova vymýšlet, dle zadaných kritérií (první slabika).

Obměna: Žáci čtou slova na kartě. Pokud bychom chtěli, aby žáci četla daná slova s porozuměním, umístíme na kartu více slov (počet dle obtížnosti), všechna slova čtou nahlas a vybírají to, které mezi ostatní významově nepatří.

Obměna: Žáci určují slovo nadřazené.

Obměna: Žáci pokračují v řadě souřadných slov.

Obměna: Slova žáci nečtou, ale vymýšlejí. Podmínka je, že se slovo pojí s příběhem.

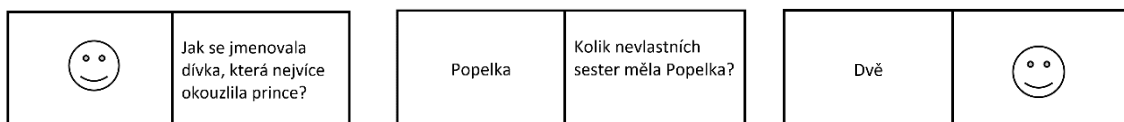
Doporučení: Pokud nemáte originální bombu ze stejnojmenné hry, lze nahradit kuchyňskou minutkou. V krajním případě časovačem na mobilním telefonu. V tu chvíli je vhodné umístit kuchyňskou minutku do látkového pytlíku, aby žáci neviděli, kolik času do zazvonění zbývá.

Domino

Inspirace: Stejnomená rozšířená stolní hra

Pomůcky: Vyrobené karty

Úprava klasické hry spočívá v tom, že na první hrací kartě je odpověď na otázku z předchozí karty a zároveň další otázka (Obr. 6).



Obr. 6 – Domino

Obměna: Obtížnost lze zvyšovat počtem hracích kamenů, obtížností jednotlivých otázek, složitostí textu a další. Další možností je přidat podobné, nesprávné odpovědi, v tom případě je nutné žáky upozornit, že ve hře neuplatní všechny kameny.

Pozor nebezpečí

Pomůcky: Karta s názvem: Pozor nebezpečí

Žáci čtou příběh o rostlinách, jakmile se v textu objeví nějaké zvíře musí zvednout kartu.

Obměna: Žáci zvednou kartu v případě, že si čtenář vymyslí slovo, které v textu není.

Doporučení: Místo karty mohou pokládat hlavu na stůl.

Čtenářský dobble

Inspirace: Rozšířená stolní hra dobble

Pomůcky: Vyrobené karty na způsob dobble

Jedná se opět o úpravu velmi rozšířené hry dobble, při které hráči hledají na dvou různých kartách dva téměř shodné obrázky (mohou se lišit velikostí). Algoritmus hry je utvořen tak, že se dvě karty shodují pouze v jednom znaku.

Tato hra je velmi dobře využitelná i v hodinách čtení. Každá skupina hraje s jednou sadou. Jedna sada obsahuje vyrobené karty, na kterých nejsou obrázky, ale různé obecné otázky týkající se na přečtený/předčítaný text, které můžeme využít na různé texty. Kartu získá hráč, který dokáže správně jako první odpovědět na otázku, která je na obou hracích kartách. Z obrázku 7 můžeme vyčíst, že se karty shodují ve slově místo. Cílem žáka je říci, kde se příběh odehrával.



Obr. 7 – Čtenářský dobble

Obměna: Existuje více variant této hry: Studna, horký brambor, pekelná věž, chyt' je všechny, otrávený dáreček, bonusová hra. Více o variantách v oficiálních pravidlech hry dobble.

Obměna: Místo slov mohou být obrázky hlavních postav příběhů, kdy je úkolem žáka říci název pohádky, ve které postava vystupuje. Obtížnější variantou je určit autora, který danou knihu napsal.

Doporučení: Pokud žáci nemají s hrou dobble žádné zkušenosti, je podle mého názoru vhodné, nejdříve vyhledávat shodné otázky, na které posléze odpovědět ve skupině. Po automatizaci pravidel hry je možné přejít k samotné porozumění rozvíjející hře.

Loto

Inspirace: Z knihy Hry a matematika na 1. stupni základní školy (Krejčová, 2014)

Pomůcky: Vyrobené loto

Opět velmi rozšířená hra se používá především pro zpestření matematiky. Kdy je herní pole rozčleněno na čtverce. Na každém čtverci je uveden matematický příklad, jehož výsledek žák hledá mezi rozstříhanými kartami. Správný výsledek přikládá na zadaný příklad, poté kartu otočí.

Má čtenářská obměna je založena na stejném principu s tím rozdílem, že je na základní desce napsaná část věty, která je dokončená na rozstříhaných kartách.

Obměna: Na základní kartě je slovní popis obrázku umístěném na rozstříhaných kartách.

Obměna: Na základní kartě je otázka vztahující se k textu, na jednotlivých menších kartách odpověď.

Doporučení: Aktivita je vhodná pro individuální i skupinovou činnost. Zároveň možné aktivitu použít pro rychlé čtenáře. Pro potřeby otočení karet slouží kniha, do které se základní karta vloží, zavře, otočí a znovu otevře, v případě správnosti vznikne obrázek.

Telefony

Inspirace: Z knihy Hry a matematika na 1. stupni základní školy (Krejčová, 2014)

Jedná se opět o rozšířenou hru, která se hraje v matematice na 1. stupni. Každý žák má svou kartu, na které je číslo. Žáci si volají pomocí vytváření příkladů. Žák A vytvoří příklad $(6 + 3)$, ozve se žák B, na jehož mobilním telefonu je napsané číslo 9. Žák B opět vymýšlí příklad. Do hodin čtení mě napadly tyto možné obměny:

Obměna: Jeden příběh je rozdělen na části. Kolik žáků, tolik částí. Každý žák má na své kartě část příběhu.

Obměna: Každý má na své kartě hádanku a zároveň odpověď na hádanku jiného žáka ve třídě.

Obměna: Každý má na své kartě otázku vztahující se k textu, který by žáci četli a zároveň odpověď na předchozí položenou otázku.

Doporučení: Pro zjednodušení lze věnovat jedna karta dvojici, či skupině žáků. Obtížnost lze upravit i samotným rozdělením textu. Je také možné nejprve celý příběh žákům přečíst. Žáci si mohou udělat poznámku, kterým slovem končí předchozí úryvek. Nebo mohou mít k dispozici celý text a svůj úryvek si v textu vyhledat.

Inspiraci dále můžeme hledat ve výzkumu PIRLS 2016, podle kterého mají tři čtvrtiny žáků k dispozici školní knihovnu a stejný počet může využívat třídní knihovničku (Janotová a kol. 2017). I s našimi žáky můžeme vytvořit třídní knihovnu, kterou obohatíme o různé žánry knih včetně časopisů a komiksů (Lepilová, 2014).

Mezi další možnosti rozvoje čtenářství se řadí různé soutěže (třídní, školní, knihoven), akce pořádané pro čtenáře (Noc s Andersenem, Celé Česko čte dětem apod.).

Žáci mé třídy si oblíbili strom knížkovník (Obr. 8), na který každý čtenář, který představí přečtenou knihu a odpoví na otázky spolužáků týkajících se dané publikace, umístí svůj květ knížkovníku do jeho koruny. Každé pololetí si poté přelepí své nasbírané květy do svého vlastního knížkovníku umístěného v portfoliu (Obr. 9).

Podle mého názoru by se měl každý učitel zamyslet, zda vhodně motivuje své žáky k domácí četbě. Ve spoustě třídách jsou stále vedeny klasické čtenářské deníky, do kterých žáci zapisují název knihy, autora, ilustrátora, děj a případně ilustrují, jak tomu bylo i před mnoha lety. Otázkou je, zda se opravdu jedná o vhodný způsob motivace. Myslím si, že velmi záleží na konkrétní třídě. V naší třídě žáci sbírají sluchátka, protože máme celoročně vše zaměřené na příběhy Macha a Šebestové. Za každou vyplněnou čtenářskou záložku získají děti jeden obrázek sluchátka. Sluchátka poté lepí na svou kartu ve třídě.

Myslím si, že i zvýšení spokojenosti učitelů a zvýšení jejich sociálního statusu ve společnosti by kladně ovlivnilo i zkvalitnění výuky a zvýšení úrovní gramotností včetně čtenářské. Výzkum PIRLS 2016 uvedl alarmující poznatek, který uvádí, že v kategorii spokojenosti učitelů jsme na druhém nejnižším místě ze všech zemí zapojených do výzkumu (Janotová a kol. 2017).



Obr. 8 – Třídní knížkovník



Obr. 9 – Osobní knížkovník

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se chtěla zabývat oblastí, která mě zajímá a zároveň bude přínosná pro mé zaměstnání. Zmíněnou oblastí je čtení. S čtením je v úzkém vztahu čtenářská gramotnost, kterou vnímám jako stěžejní předpoklad dalšího rozvoje a profesní úspěšnosti. Zároveň jsem si přála navázat na poznatky získané při spolupráci na specifických výzkumech pod vedením Košek Bartošové (2016, 2017). Dále jsem velmi ráda, že jsem mohla část věnovat praktickým námětům do hodin čtení, které mohou sloužit zároveň jako inspirace i ostatním vyučujícím. Pomocí aktivit a her přinést do hodin čtení radost, zábavu a tím podnítit u žáků zájem o četbu.

V úvodu diplomové práce jsem nastínila a vysvětlila základní pojmy čtenářství a čtenářské gramotnosti, společně se šetřeními, které se zabývají jejím zkoumáním. Dále jsem představila současné metody čtení. Uvedené teoretické informace byly nezbytné nejen pro správné porozumění výsledků praktické části, ale i velmi přínosné pro můj osobní rozvoj včetně prohloubení znalostí o dané problematice.

Praktická část vycházela z poznatků získaných ze specifických výzkumů. Navazovala na dotazníkové šetření, které bylo součástí specifického výzkumu (Košek Bartošová a kol., 2017). V rámci předvýzkumu jsem dále uskutečnila polostrukturovaný rozhovor s třídními učitelkami. Získané informace byly použity při tvorbě příprav na hodiny, při kterých docházelo ke sběru informací pro průzkumné šetření. Zároveň i jako porovnání předpokladů učitelů s reálnými výkony žáků.

Hlavním cílem průzkumu bylo porovnat metody AS a SF s důrazem na porozumění čteného. Zároveň některé tvořivé metody, aktivity a hry zaměřené na rozvoj čtení s porozuměním ověřit v praxi. Obě metody jsem podrobila zkoumání během různých aktivit zaměřených na různé oblasti. Pozorovala a vyhodnocovala data ze záznamových archů. V rámci dílčích cílů jsem se zaměřila na oblasti, ve kterých se lépe daří jednotlivým metodám. Tyto údaje jsou rovněž obsahem diplomové práce.

Během svého, zatím krátkého pedagogického působení, jsem si uvědomila, že čas ve výuce je velmi drahocenný, a proto je důležité zvážit efektivitu a celkový přínos dané aktivity. Přihlédnout k individuálním zvláštostem i potřebám daného kolektivu. Uvedla jsem různé tvořivé metody a hry ve výuce, o kterých jsem přesvědčena, že většinu žáků zaujmou. Nápady byly inspirovány různými zdroji. Většinu aktivit uvedených v praktické části jsem ověřila v praxi a mohla je doplnit o doporučení, která mohou pomoci dalším vyučujícím. Zároveň mě některé didaktické hry napadly během vyučování. Souhlasím

s tvrzením, že práce s dětmi je velmi inspirující. Byla bych velmi ráda, kdyby náměty pomohly jak začínajícím učitelům, tak zkušeným vyučujícím obohatit výuku čtení.

Po každé činnosti by měla následovat evaluace, tedy zpětná vazba. Podle mého názoru nás každá zkušenost obohacuje o nové poznatky a je důležité si uvědomit, co by se příště dalo udělat jinak, lépe. Kdybych opět stála před rozhodnutím, jaké téma diplomové práce si zvolím, rozhodla bych se stejně. Ovšem do průzkumu bych zařadila více aktivit na zkoumání hlasitého čtení. V další práci by bylo přínosné zařadit více aktivit na porovnání mezi 1. 2. i 3. zkouškou, u kterých bych mohla přesněji sledovat vývoj jednotlivých oblastí. Nabízí se i možnost zapojit standardizovanou zkoušku čtení. Dále bych se pokusila u vyučujících zajistit vyšší časovou dotaci a umožnit tím respondentům více času na jednotlivé úkoly.

Průzkum by mohl být rozšířen o porovnání porozumění v poezii, přidání genetických metod nebo se souhlasem autorky použít dotazník Homolové (2012), který uvádí v knize Možnosti zkoumání současného čtenáře. Možností by bylo porovnání výsledků žáků pouze z metod kritického myšlení, které tvořilo moji prvotní představu, bohužel žáci měli velmi rozdílné zkušenosti. Zjištění vyplynulo z předvýzkumu, konkrétně strukturovaného dotazníku. Další rozšíření průzkumu vidím v začlenění genderového porovnání úspěšnosti. I když jsem u některých aktivit sledovala úspěšnost dívek a chlapců, mohly by být výsledky důkladněji prozkoumány a porovnány. Zajímavý námět shledávám v porovnání porozumění podle metod čtení u starších žáků, studentů případně dospělých.

Při zpracovávání diplomové práce jsem se ztotožnila s názorem, že pro každého žáka je optimální jiná metoda čtení. Každá metoda přináší jisté výhody a zároveň i určitá úskalí, s většinou z nich si však zkušený pedagog umí poradit, komplikacím zabránit a v ideálním případě předejít. Nelze tedy jednoznačně určit, ideální či nejlepší metodu. Velmi záleží i na kvalitě vyučování, která je přímo závislá, zda pedagog vnitřně souhlasí s principy dané metody, dodržuje veškeré metodické kroky, umí děti motivovat, nadále se vzdělává ve všech oblastech edukace, případně zda je práce současně jeho zálibou.

Uvědomila jsem si, že je také velmi důležité se neustále vzdělávat prostřednictvím odborné literatury, kurzů apod. a tím neustále zvyšovat svoji kvalifikaci. Stejně jako jsou neustále nové, přínosné, obohacující objevy v oblasti vědy a techniky, tak je tomu i ve školství a je důležité nové poznatky aplikovat do praxe. Diplomová práce mě mimo jiné obohatila o mnoho zajímavých poznatků a nových zkušeností, které nadále využívám ve své učitelské praxi.

POUŽITÉ ZDROJE

1. ALTMANOVÁ, Jitka (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-86856-98-8.
2. BERKI, Jan a kol. (ed.) (2011). *Studie k problematice ICT gramotnosti v základním vzdělávání: sborník příspěvků z Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-74-8.
3. BLAŽEK, Radek a BOUDOVA, Simona. (2016) *Národní zpráva PISA 2015* [národní zpráva]. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-13-7.
4. ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
5. ČELEDOVÁ, Libuše a ČEVELA, Rostislav. (2010). *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3213-8.
6. CHALOUPKA, Otakar. (2002). *Takový jsme my – čeští čtenáři*. Praha: Adonai. ISBN 80-86500-53-5.
7. DOLEŽALOVÁ, Alena Bára (2017). *Metodický průvodce k výuce čtení a psaní v 1. ročníku, čteme a píšeme s Agátou*. Brno: Nová škola s. r. o. ISBN 978-80-7289-914-2.
8. DOLEŽALOVÁ, Jana (2014). *Čtenářská gramotnost (Práce stextovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-520-2.
9. FASNEROVÁ, Martina (2018). *Prvopočátky čtení a psaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1.
10. GARBE, Christine (2008). *Čtenářství, jeho význam a podpora*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR. ISBN 80-85 851-18-0.
11. GAVORA, Peter a ZÁPOČNÁ, Oľga (2003). *Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1869-8.
12. GAVORA, Peter (2002). *Gramotnosť: vývin modelov, reflexiapraxe a výskumu*. *Pedagogika*, roč. 2/2002. s. 171-181. ISSN 0031-3815.
13. GEJGUŠOVÁ, Ivana (2011). *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-013-1.
14. GLET, Jiří (2012). *Svatí na Karlově mostě*. Praha: Věra Nosková. ISBN 978-80-87373-20-0.

15. GRECMANOVÁ, Helena a kol. (2012). *Klima školy* [soubor dotazníků]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-80-4.
16. HAVEL, Jiří a KRÁTKÁ, Veronika (2005) Příprava učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti. In DOLEŽALOVÁ, Jana (ed). *Didaktika v pregraduální přípravě s mezinárodní účastí*. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 39-42. ISBN 80-7041-211-9.
17. HAVEL, Jiří, NAJVAROVÁ, Veronika a kol. (2011) *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: MU, ISBN 978-80-210-5714-2.
18. HEJSEK, Lukáš (2014). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání* [dizertační práce]. Olomouc: PdF UPOL.
19. HOMOLOVÁ, Kateřina (2009). *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN: 978-80-7368-657-4.
20. HOMOLOVÁ, Kateřina (2012). *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře*. Brno: Computer Press. ISBN: 978-80-7248-808-7.
21. HOMOLOVÁ, Kateřina (2013). *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezká univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7248-952-7.
22. HRBÁČKOVÁ, Karla (2009). Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy, roč. 19, č. 4, s. 89-103. ISSN 1805-9511. Také dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1329>
23. JANOTOVÁ, Zuzana a kol. (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016* [národní zpráva]. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-14-4.
24. JINDRÁČEK, Václav (2011). *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-429-5.
25. KAZDOVÁ, Lenka (2017). *Genetická metoda čtení a psaní, její aplikace v hodinách českého jazyka v prvním ročníku základní školy* [diplomová práce]. Hradec Králové: PdF UHK.
26. KLIMEŠ, Jeroným (2001). Způsoby sledování pohybu zraku [online]. *Klimes.mysteria* [cit. 2018-1-20]. Dostupné z: http://klimes.mysteria.cz/clanky/psychologie/ocnikamera_historie.pdf
27. KLOOSTER, David (2000). Co je kritické myšlení. *Kritické listy*, roč. 2000, č. 1,2. ISSN 1214-5823. Také dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/materialy.php?co=kriticke_listy&co2=02/cojeKM
28. KLUMPAROVÁ, Štěpánka (2006). Jak rozumějí pojmu čtenářská kompetence v Německu? Co je to adaptivní čtení? Jak ho lze využít ke zvýšení motivace žáků při výuce literární výchovy? [online]. Metodický portál RVP [cit. 2018-1-1]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/2732/JAK-ROZUMEJI-POJMU-CTENARSKA-KOMPETENCE-V-NEMECKU-CO-JE-TO-ADAPTIVNI-CTENI-JAK-HO-LZE-VYUZIT-KE-ZVYSENI-MOTIVACE-ZAKU-PRI-VYUCE-LITERARNI-VYCHOVY.html/>

29. KONOPKOVÁ, Jindra (2003). Způsoby vyjádření mlčení v uměleckém textu. *Slovo a slovesnost*, roč. 64, č. 1, s. 21-30. ISSN 0037-7031.
30. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-495-3.
31. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2016). *Metody výuky čtení využívané v České republice. Nová čeština doma a ve světě*, roč. 2016, č. 1, s. 78-89. ISSN 1805–367X.
32. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva a kol. (2017). *The influence of technology on reading literacy. Future Academy*, roč. 31, s.333-345. ISSN 2357-1330.
33. KRAMPLOVÁ, Iveta a kol. (2005). *Jak (se) učí číst*. Praha: Nakladatelství TAURIS. ISBN 80-211-0486-4.
34. KRAMPLOVÁ, Iveta a kol. (2012). *PIRLS 2011 [národní zpráva]*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905370-3-3.
35. KREJČOVÁ, Eva (2014). *Hry a matematika na 1. stupni základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-548-8.
36. KUBÍKOVÁ, Karolína a kol. (2014). Příručka pro waldorfské nováčky [online]. *Svobodná základní škola* [cit. 2018-3-6]. Dostupné z: <http://svobodnazs.cz/wp-content/uploads/2015/05/141125-prirucka-pro-waldorfske-novacky.pdf>
37. KUCHARSKÁ, Anna ŠMEJKALOVÁ, Martina (2017). Jazykové uvědomování u dětí mladšího školního věku. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, roč. 1, č. 1, s. 37-65. ISSN 2533-7890.
38. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava (2006) *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86898-01-6.
39. LEPILOVÁ, Květuše (2014). *Cesty ke čtenářství*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.
40. MANGUEL, Alberto (2007). *Dějiny čtení*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-231-2.
41. MAŇOUROVÁ, Zuzana (2011). Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí. [online]. *Začít spolu* [cit. 2018-3-7]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/old/dokumenty/100ccc1ab1ec717269620e2f7da3007c.pdf>
42. SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-545-8.

43. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a SVOBODOVÁ, Jana (2016). Eyetracker jako pomocník při monitorování cesty ke čtenářské gramotnosti. *Didaktické studie*, roč. 8, č. 1, s. 53-81. ISSN 1804-1221.
44. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a SVOBODOVÁ, Jana (2016). Eyetracker jako pomocník při monitorování cesty ke čtenářské gramotnosti. In: *Didaktické studie*. roč. 8, č. 1, s. 53-83. ISSN 1804-1221.
45. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana (2012). Čtenářská gramotnost-cesta ke vzdělávání [online]. Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě [cit. 2017-12-30]. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-metelkova-ctenarska-gramotnost-cesta-ke-vzdelavani.pdf>
46. NAVRÁTILOVÁ, Mária a kol. (2015). *Sfumato metodická příručka*. Praha: ABC Music v.o.s. Bez ISBN
47. NEUMANOVÁ, Hana (2015). Učíme se číst metodou Sfumato. *Odborný časopis pro učitele základní školy Komenský*, roč. 140, č. 2, s. 39-44. ISSN 0323-0449.
48. PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav, BASL, Josef. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. [online]. [cit. 2017-4-24]. Dostupné z: <http://img2.ct24.cz/multimedia/documents/23/2281/228041.pdf>
49. PRÁZOVÁ, Irena, HOMOLOVÁ, Kateřina a kol. (2014). *České děti jako čtenáři*. Brno: Host. ISBN 978-80-7491-492-8.
50. PRŮCHA, Jan, MAREŠ Jiří, WALTEROVÁ, Eliška a kol. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
51. RABUŠICOVÁ, Milada (1990). Negramotnost jako celosvětový problém. *Pedagogika*, roč. 40, s. 257-267. ISSN: 2336-2189.
52. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2017. 14-124s. [cit. 2017-12-14]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/41216/>>.
53. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2016) [online]. Praha: MŠMT, [cit. 2017-4-25]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
54. ŘEŠETKA, Miroslav (2005). *Anglicko-český česko-anglický slovník*. Praha: Fin publishing. ISBN 80-86002-79-9.
55. SANTLEROVÁ, Květoslava (1995). *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido. ISBN 8085931052.

56. SÁRKÖZI, Radek (2010). Kooperativní učení [online]. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [cit. 2018-3-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4#comments>
57. ŠIMKOVÁ, Ivana, STRAKOVÁ Jana (2006). O hodnocení práce žáků z pohledu WP [online]. *Stránky asociace waldorfských škol České republiky* [cit. 2018-2-22]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/ukazcely.php?link=c0710008&menu=ped-cl>
58. SÍS, Petr (2007). *Tři zlaté klíče*. Praha: Labyrint. ISBN 978-80-86803-09-8.
59. ŠKRABÁNKOVÁ, Jana (2004). Vliv rodinného prostředí na utváření osobnosti. *Pedagogická orientace*, roč. 14, č. 1, s. 38-43. ISSN 1211-4669.
60. ŠLAPAL, Miloš, KOŠŤÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum. ISBN 978-80-905036-8-7.
61. SMOLÍKOVÁ, Klára (2014). *Vynálezce Alva*. Praha: Česká televize. ISBN 978-80-7404-134-1.
62. SOCHOROVÁ, Libuše (2011). Didaktická hra a její význam ve vyučování [online]. *Metodický portál RVP* [cit. 2018-3-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJ.../>
63. ŠŤÁVOVÁ, Jitka (2008). Ztvárnění řeči a dramatické umění – divadelní poetika Rudolfa Steinera. In: *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita. s. 115-127. ISBN 978-80-210-4541-5.
64. STEELOVÁ, Jeannie a kol. (2007). Co je kritické myšlení. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: příručka*, roč. 2007, č. I.
65. STRAKOVÁ, Jana a kol. (2013). Hlavní zjištění z mezinárodního výzkumu vědomostí a dovedností dospělých PIAAC [hlavní zjištění]. [online]. Mezinárodní výzkum dospělých [cit. 2017-12-26]. Dostupné z: http://www.piaac.cz/attach/vysledky/PIAAC_hlavni_zjisteneni.pdf
66. ŠVRČKOVÁ, Marie (2011). *Počáteční čtenářská gramotnost a klíčové kompetence* [dizertační práce]. Praha: PedF UK.
67. TANSKÁ, Nataša (2000). *Puf a Muf*. Praha: Olympia a.s. ISBN 80-7033-681-1.
68. TOMÁŠEK, Vladislav a kol. (2016). *Mezinárodní šetření TIMSS 2015* [národní zpráva]. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-07-6.
69. TRÁVNÍČEK, Jiří (2008). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-270-1.

70. TRÁVNÍČEK, Jiří (2017). Čtenář a čtení [online]. *CzechEncy Nový encyklopedický slovník češtiny*. [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/%C4%8CTEN%C3%81%C5%98%20A%20%C4%8CTEN%C3%8D>
71. UNESCO, (1978). Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics [online]. *UNESCO* [cit. 2012-10-22]. Dostupné z: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TO-PIC&URL_SECTION=201.html
72. VALIŠOVÁ, Edita a kol. (2009). Projekt BiblioHelp aneb Biblioterapie na webu. *Čtenář*, roč. 61, č. 0708. ISSN 1805-4064.
73. VÁŠOVÁ, Lidmila (1995). *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-07-2.
74. VÁŠOVÁ, Lidmila (2007). Úvod do bibliopedagogiky [online]. Metodický portál RVP [cit. 2018-1-12]. Dostupné z: http://sites.ff.cuni.cz/uisk/wp-content/uploads/sites/62/2016/01/%C3%9Avod-do-bibliopedagogiky-%C3%9Aloha-in-forma%C4%8Dn%C3%ADch-instituc%C3%AD-ve-vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_V%C3%A1%C5%A1ov%C3%A1.pdf
75. VICHERKOVÁ, Dana ŘEŘICHOVÁ, Vlasta (2016). Čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie v kontextu současného českého kurikula. *E-PEDAGOGIUM*, roč. 2016, č. 3, s.15-. ISSN 1213-7499.
76. WAGNEROVÁ, Jarmila (1998). *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN-Pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7235-001-3.
77. ZIELENIECOVÁ, Pavla (2015). Metody a organizační formy výuky: celkový přehled [online]. *Univerzita Karlova* [cit. 2018-3-10]. Dostupné z: <https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/2015%20LS/20150225%20Pedagogika%20II%20-%20%20prednaska%20LS%202014-15.pdf>
78. ZÍTKOVÁ, Jitka (2013). Pojmy čtenářská a literární gramotnost (kompetence) v kontextu výuky na základní škole [online]. *EDUCOLAND* [cit. 2018-1-7]. Dostupné z: <https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/novinky-z-oboru/pojmy-ctenarska-a-literarni-gramotnost-kompetence-v-kontextu-vyuky-na-zakladni-skole/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 – Titulní strana třídní knihy (Zdroj: Vlastní)

Obr. 2 – Ukázka pohádky v třídní knize (Zdroj: Vlastní)

Obr. 3 – Pohled na přední stranu (Zdroj: <https://pixabay.com/cs/>)

Obr. 4 – Pohled při otevření (Zdroj: Vlastní)

Obr. 5 – Filmová páska (Zdroj: <https://pixabay.com/cs/>)

Obr. 6 – Domino (Zdroj: Vlastní)

Obr. 7 – Čtenářský dobble (Zdroj: Vlastní)

Obr. 8 – Třídní knížkovník (Zdroj: Vlastní)

Obr. 9 – Osobní knížkovník (Zdroj: Vlastní)

Zdroj obrázků použitých v záznamových arších: <https://pixabay.com/cs/>

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Otázky pro vstupní strukturovaný rozhovor s třídními učitelkami

Příloha 2 – Vybrané otázky z dotazníku pro žáky 2. ročníku ZŠ

Příloha 3 – Záznamový arch k 1. zkoušce

Příloha 4 – Záznamový arch ke 2. zkoušce

Příloha 5 – Záznamový arch ke 3. zkoušce

Příloha 6 – Ukázka textu k 1. zkoušce

Příloha 7 – Ukázka textů ke 2. zkoušce

Příloha 8 – Ukázka textu ke 3. zkoušce

Příloha 9 – Věcný text začleněný do 3. zkoušky

Příloha 10 – Otázky po třídě (2. zkouška)

Příloha 11 – Obrázková osnova a labyrint (3. zkouška)

Příloha 12 – Ukázka vyplněných záznamového archu 1. zkouška

Příloha 13 – Ukázka vyplněných záznamového archu 2. zkouška

Příloha 14 – Ukázka vyplněných záznamového archu 3. zkouška

Otázky pro vstupní strukturovaný rozhovor

1) Jaké formy vyučování využíváte ve vyučovací jednotce?

| | | |
|-------------------------|-----|----|
| Frontální vyučování | ANO | NE |
| Individualizovaná výuka | ANO | NE |
| Projektová výuka | ANO | NE |
| Párové vyučování | ANO | NE |
| Skupinová práce | ANO | NE |

Pokud je ve vyučování využívána skupinová práce

2) Kolikačlenné skupiny jsou ve Vaší třídě podle Vás při práci s textem optimální?

3) Je většina žáků schopna realizovat tiché čtení s porozuměním?

ANO NE

4) Pracujete ve vyučování s obrázkovou osnovou?

ANO NE

5) Pracujete ve vyučování s heslovitou osnovou?

ANO NE

4) Můžete si jako pedagog zvolit metodu čtení na Vaší základní škole?

ANO NE

5) Jste spokojená s analyticko-syntetickou metodou ve výuce čtení?

ANO NE

6) Jaké vnímáte klady analyticko-syntetické metody?

7) Přišli jste v průběhu Vaší pedagogické praxe na nedostatky AS?

8) Napadá Vás vylepšení analyticko-syntetické metody?

9) Co si myslíte o metodě splývavého čtení (Sfumato)?

10) Používáte tyto metody ve vaší výuce? (viz tabulka)

| Tvořivé metody | | JAK ČASTO | |
|--|-----|-----------|--|
| Čtení s otázkami | ANO | NE | |
| Čtení s předvídáním | ANO | NE | |
| Debata s autorem | ANO | NE | |
| Dílna čtení | ANO | NE | |
| Učíme se navzájem | ANO | NE | |
| Vyhledávání klíčových slov | ANO | NE | |
| Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (evokace, uvědomění, reflexe) | | | |
| Párové čtení | ANO | NE | |
| Řízené čtení s diskuzí | ANO | NE | |
| Čtení v rolích | ANO | NE | |
| I.N.S.E.R.T. | ANO | NE | |
| Podvojný deník | ANO | NE | |
| Podtrojný deník | ANO | NE | |
| Čtyři rohy | ANO | NE | |
| Brainstorming | ANO | NE | |
| Literární dopisy | ANO | NE | |
| Čtenářský deník | | | |
| Čtenářský deník (+ Jak) | ANO | NE | |

ŠKÁLA

- | | |
|-------------------------------|------------------------------|
| 1. Každou hodinu čtení | 6. Jednou za 2 roky |
| 2. Každou druhou hodinu čtení | 7. Méně než jednou za 2 roky |
| 3. Jednou za měsíc | 8. Nikdy |
| 4. Jednou za půl roku | 9. Metodu neznám |
| 5. Jednou za rok | |

11) Jaké další metody ve svých hodinách čtení využíváte?

12) Většina žáků skupiny AS po přečtení textu dokáže:

| | ANO | Většinou ANO | Spíše ANO | Spíše NE | NE |
|------------------------------------|-----|--------------|-----------|----------|----|
| Oповědět na uzavřené otázky. | | | | | |
| Oповědět na otevřené otázky. | | | | | |
| Seřadit obrázky dle posloupnosti. | | | | | |
| Převyprávět příběh stručně. | | | | | |
| Převyprávět příběh s podrobnostmi. | | | | | |
| Vyhledávat zadaná slova v textu. | | | | | |
| Vyhledávat nové informace. | | | | | |

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 2. ROČNÍKŮ ZŠ

Jméno žáka:

Myslíš si o sobě, že jsi výborný čtenář? Označ pouze 1 možnost.

- ANO (patřím k nejlepším ve třídě)
- ANO (ale patřím spíše k průměru třídy)
- Spíše NE (čtení mi stále dělá menší potíže)
- NE (čtení mi stále dělá velké potíže)
- NEVÍM

Pokus se posoudit, když něco čteš, rozumíš vždy tomu, co čteš?

- ANO (nemám potíže s porozuměním)
- ANO (ale někdy něčemu nerozumím a potřebuji poradit)
- Spíše NE (často potřebuji poradit od pani učitelky nebo spolužáka)
- NE (čtení mi stále dělá velké potíže, proto bez pomoci příliš textům nerozumím)
- NEVÍM

Kdyby sis měl vybrat, co budeš dnes odpoledne dělat, která činnost by to byla? Označ pouze 1 možnost:

- kreslení
- čtení
- počítání
- nějaký sport
- pracovat na počítači

Čteš si také rád ve svém volném čase po škole? Označ pouze 1 možnost:

- ANO (čtu si pravidelně)
- ANO (ale spíše nepravidelně, jak mám chuť a čas)
- Spíše NE (čtení mě příliš nebaví)
- NE

Pokud jsi odpověděl v předchozí otázce ANO, jak často chodíš do knihovny?

Označ pouze 1 možnost:

- jednou týdně
- dvakrát do měsíce
- jednou za měsíc
- jednou za půl roku
- jednou za rok

Máš rád, když ti někdo čte? Označ pouze 1 možnost:

- ANO
- Spíše ANO
- Moc NE
- NE, vůbec

Označ tři lidi, se kterými si nejčastěji povídáš o tom, co sis doma přečetl?

- s kamarády
- s rodiči
- se sourozencem
- s babičkou a dědou
- s paní učitelkou
- s jinými:

Dovedeš určit, jaký druh knížky, kterou máš rozečtenou je?

- Pohádka
- Příběh s dětským hrdinou (hlavni hrdina je kluk nebo holka nebo děti)
- Bajky, pověsti
- Fantazy, sci-fi (je to smyšlený příběh, co nemůže být skutečností)
- Vědecko-naučná-encyklopedie
- Dětská poezie-říkadla a básničky

Co nejraději čteš? Označit můžeš i tři možnosti:

- pohádky
- příběhy s dětským hrdinou
- encyklopedie a naučné knihy (o rostlinách, zvířatech, věcech, strojích, přírodě vůbec, aj.)
- bajky, pověsti
- dětské časopisy a noviny
- materiály ke čtení na internetu (webové stránky)
- nečtu nic, nerad čtu

Zdroj: Košek Bartošová a kol. 2017



Jméno badatele: _____

Dobrodružství s Pufem a Mufem



1. Utvoř otázku, její odpověď vyznač v textu zelenou pastelkou



2. Zapiš, zda jsi na otázku odpověděl správně. ANO =  NE = 

| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | | |



3. Odpověz na otázky

Jakou známku chce dát paní učitelka Pufovi? _____

Kterému z kocourů jde ježení méně? PUFovi MUFovi

Proč šlo kocourovi ježení méně? _____

Proč chce dát paní učitelka Míšovi špatnou známku? _____

Kdo říká podtrženou větu v příběhu? PUF MUF MÍŠA

Proč si začali Puf a Muf psát deník? _____

Pracovalo se mně:



Se svojí prací jsem:



Jméno vynálezce: _____

Vynálezce Alva



1. Zakroužkuj jména hlavních postav v příběhu.

- | | |
|----------|-----------|
| a) Denis | d) Filip |
| b) Eva | e) Franta |
| c) Alva | f) Denisa |



Znáš pohádky o Alvovi?



2. Odpověz na otázky a vylušti tajenku.

| | | | | |
|--------------------------------------|-----------|---|-------|---|
| Chodí sourozenci do 1. třídy? | ANO | K | NE | F |
| Vynálezce má ... brýle. | KULATÉ | I | VELKÉ | Y |
| Alvovo přenášedlo bylo ... | ZREZIVĚLÉ | L | NOVÉ | T |
| Vyrobil Alva v tomto příběhu raketu? | ANO | K | NE | I |
| Je Alva řidičem autobusu? | ANO | A | NE | P |

Tajenka: _ _ _ _ _



3. Po třídě jsou umístěny otázky. Otázku si přečti, na svém papíře zakroužkuj správnou odpověď. Papír zůstává na lavici.
Celkem 5 úkolů.

- | | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | a) | b) | c) |
| 2. | a) | b) | c) |
| 3. | a) | b) | c) |
| 4. | a) | b) | c) |
| 5. | a) | b) | c) |

4. Proč podle Alvy přenášedlo explodovalo? _____



5. Zakroužkuj

Filip s Denisou byli celí špinaví, protože

- a) Prolezli komínem
- b) Celý týden se nemyli
- c) Je zašpinilo vybuchující přenášedlo

Jak se cítila Denisa, když přenášedlo vybuchlo?

- a) Byla smutná
- b) Byla naštvaná
- c) Užívala si legraci



6. Místa si vymění ti, kteří ... Vyměnil sis místo? Napiš A (ano) N (ne).

| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|
| | | | |



7. V textu vyznač obyčejnou tužkou, kam si dočetl. Poslední slovo opiš. _____

ÚKOLY PRO RYCHLÍKY



V textu vyhledej tato slova a zakroužkuj je červenou pastelkou:

| | |
|--------|-----------|
| dvorky | přenášelo |
| prásk | karoserie |
| Měsíc | vědce |

Dokážeš v textu vyhledat slova, s kterými jsme se rozmlouvali? Vyhledej je a modrou pastelkou zakroužkuj.



Myslím si slovíčko, které ...

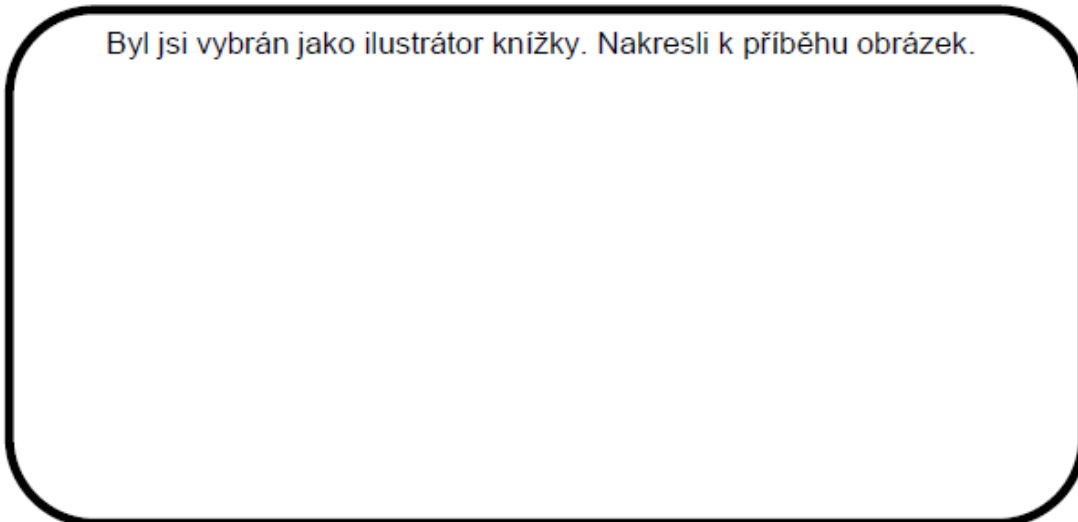
Je posledním slovem ve 3. části příběhu: _ _ _ _ _

Je před otazníkem ve 2. části příběhu: _ _ _ _ _

Je 5. slovem v páté větě 1. části příběhu: _ _



Byl jsi vybrán jako ilustrátor knížky. Nakresli k příběhu obrázek.



Jméno průzkumníka: _____



1. Do kterého města spisovatel přicestoval?

2. Návštěvník města je DÍTĚ DOSPĚLÝ.



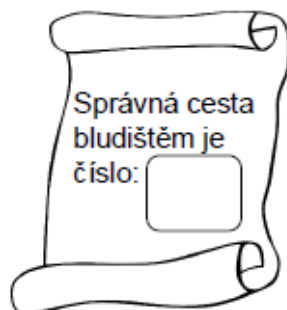
3. Kdo se stal průvodcem dobrodruha? Na co návštěvník vzpomínal při procházce městem? _____



4. Co se skrývá v truhle?



Myslím si, že příběh bude vyprávět o...



5. Můj úryvek je ze ZAČÁTKU PROSTŘEDKU KONCE příběhu. (Odhadni.)



7. Jak to bylo ...



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

8. Vypiš všechny postavy.

Kolik postav jsi vyhledal/a?



9. Opiš větu, která tě oslovila, překvapila nebo něčím zaujala. Napiš, proč jsi větu vybral/a.

Má vybraná věta: _____

Větu jsem si vybral/a protože:



10. Navštívil Bruncvík v příběhu divadelní představení?

ANO NE



11. Vmysli otázku z příběhu, na kterou se zeptáš svého spolužáka.

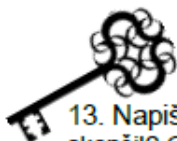
Otázka: _____

Odpověď: _____

_____ Jméno: _____



12. Kterého z Bruncvíkových protivníků ve videu nezmiňují? _____



ÚKOLY PRO RYCHLÍKY

13. Napiš dopis kamarádovi. (Nápady: Co tě překvapilo? Jak by sis přál, aby příběh skončil? O čem pověst byla. Porovnání přečtený příběh a shlédnutý příběh.)

A large, hand-drawn outline of a piece of paper with horizontal lines for writing. The paper has a slightly wavy, torn edge at the top and bottom. There are 12 horizontal lines inside the outline, providing space for a letter.

14. Kolikrát je slovo lev (ve všech tvarech) v textu? _____ Vyhledej a zelenou pastelkou zakroužkuj.

15. Jaké tajemství má socha stojící u Karlova mostu? Najdi obálku ve třídě.

Four horizontal lines for writing the answer to question 15.

Ilustrátor k pověsti o Bruncvíkovi

A large, empty rounded rectangular box for drawing, intended for the student to illustrate the story of Bruncvíkovi.



1. Pozorně si přečti příběh

PUF a MUF

Jak vypadáme, už víte. Jsme namalovaní pod příběhem. Jeden z nás je zrzavý a ten druhý černý. Prozradíme vám, že Puf není černý. Už víte? Jsme dva docela pěkní kocouři, že? Ale ve skutečnosti jsme ještě hezčí.

Včera jsme seděli na okně školy a slyšeli jsme, jak paní učitelka povídá našemu Míšovi: „Dostaneš pětku, protože škrábeš jako kocour!“

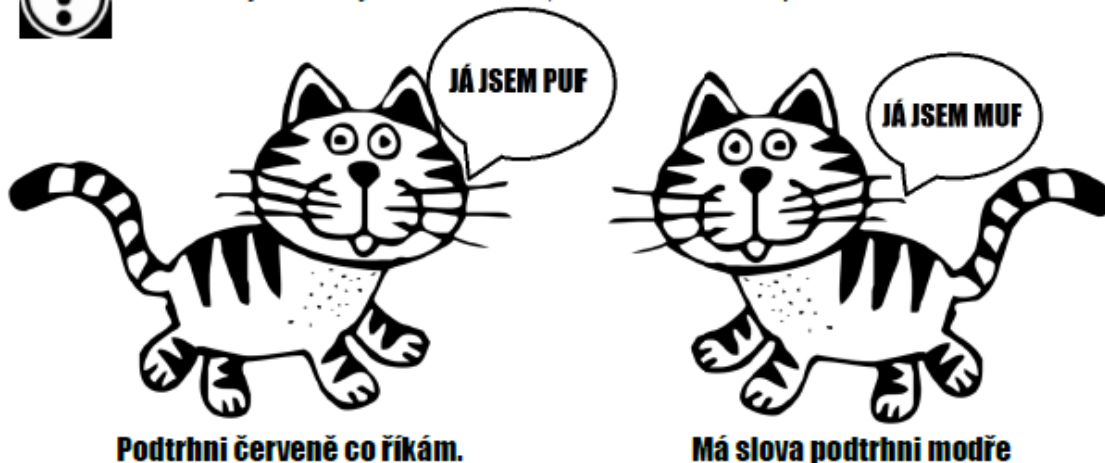
„Ty škrábeš?“ řekl jsem Pufovi. „Já neškrábu,“ řekl Puf. „Já píšu hezky. A ty škrábeš?“ „Já taky neškrábu,“ řekl jsem. „Já píšu taky hezky.“ „Měli bychom paní učitelce něco napsat,“ řekl Puf. „Aby viděla, že všichni kocouři neškrábou.“ „A co jí napíšeme?“ řekl jsem. „Napíšeme jí, co jsme dělali každý den, ano?“ Řekl Puf. „Ano,“ řekl jsem.

Pondělí

Dnes jsme se učili ježit. Muf se ježí o moc lépe než já. Vypadá hroznější. „Jak to děláš?“ řekl jsem Mufovi. „To nic není,“ řekl Muf. „Musíš si pomyslet na psa. Už sis pomyslel?“ „Už,“ řekl jsem. „Ale vždyť se vůbec neježíš,“ řekl Muf. „Na kterého psa myslíš?“ „Na Míšova Puntu,“ řekl jsem. „Ty hloupý, to neplatí.“ „Proč?“ zeptal jsem se. „Protože není doopravdický, ale dřevěný!“



2. Kožíšky nám vybarvi barvou, kterou máme v příběhu.



Upravený text z knihy Puf a Muf (Tanská, 2000).

TEXT na 2. hodinu čtení

Jméno: _____

1. ČÁST

Pani spisovatelka by ráda vytvořila název pro příběh, ale neví si rady. Pomůžeš jí název pro příběh vymyslet?

Denisa a Filip jsou sourozenci, kteří se přestěhovali a šli poprvé do školy. Sourozenci vlastně nešli do školy úplně poprvé, šli poprvé do školy v novém městě. K autobusu museli seběhnout kolem cihlových domů se zahrádkami a tajemnými dvorky. Měli napilno. Nevěděli, jak dlouho jim cesta na zastávku bude trvat. „Jejda! To jsem se lekla,“ vyjekla Denisa a nadskočila.

Čeho si myslíš, že se Denisa vylekala?

3. ČÁST

Jméno: _____

„Klídek, přátelé. Do školy v pohodě stiháme,“ ozvalo se ze dvorku. Oba sourozenci zpozorněli. Oni tady přece ještě žádné přátele nemají. Ve vratech se objevil střapatý kluk. Na očích měl veliké brýle, ve kterých připomínal profesora nebo vědce. V ruce držel šroubovák, na tváři měl šmouhu od oleje a široký úsměv. „A ty jsi kdo? Náš nový řidič autobusu?“ zeptala se ne zrovna přátelsky Denisa. „Skoro,“ zasmál se kluk a dívčina nedůvěřivého výrazu si nevšiml. „Jen neřídím autobus. Mám tady lepší vozítka.“ „Autobusák bez autobusu,“ zavrtěl hlavou Filip. „V tom případě jsem školák bez školy, protože ji dnes nestihneme, příteli.“ „A kdo teda jsi?“ zeptala se znovu dívka, ale tentokrát s úsměvem. „Ehm ... Ahoj,“ Alva si nadzvedl kulaté brýle a podrbl se na pihovatém nose. „Já jsem Alva. Jsem vynálezce a támhle je moje laboratoř.“ Ukázal na malou dřevěnou kůlnu přilepenou k vysoké zdi. „Tak to je teda hustý,“ vydechl Filip. „Hustý bude, až přijdeme po zvonění, opravila ho Denisa. Jenže Alva je překvapil: „Omyl, přátelé. Žádný pozdní příchod se konat nebude, neboť použijeme Alvovo jedinečné přenášeďlo! Střapatý kluk mávl rukou směrem k vynálezu, který vypadal jako rezavý autovrak. Omšelá karoserie bez kol, oprýskané dveře, zprohýbané plechy.

Jméno: _____

Na linku doplň slovo do příběhu. Do závorky můžeš napsat slovo, které původně autor myslel. Slova se mohou lišit, není to chyba. ☺

Před dávnými a dávnými léty žil rytíř jménem Bruncvík.

Tak jako jini _____ (_____)
i on se vypravil do světa, aby si vydobyl rytířský erb, který by zdobil jeho rod. Jel dnem i
_____ (_____)... Až přijel k moři, kde se nalodil na koráb
plující do dalekých zemí. Loď plula mnoho dní a mořeplavci zakusili strašlivé bouře častokrát
jen o vlas unikli _____ (_____)...
Až přistáli u Jantarové hory. Ostrov byl poset vraky lodí a kostmi trosečníků. Magnetická
přitažlivost _____ (_____) hory zabránila všem lodím
v odplutí. Mořeplavci pochopili, jaký strašný osud je čeká. Jeden po druhém odcházeli
Bruncvíkovi druhové na cestu bez návratu. On však neztrácel
_____ (_____)... Všiml si totiž obrovitého ptáka Noha, který
přilétal, aby se nasýtil koňskými mršinami. Jeho obří perutě vnukli Bruncvíkovi nápad. Vlezl si
do koňského postroje, aby ho pták považoval za chutné sousto. Pták Noh ho uchopil do pařátů a
vznesl se s ním nad moře. Nesl r _____ (_____) daleko,
až do svého hnízda. Hodil svůj úlovek hladovým mláďatům a odletěl za novou potravou.
B _____ (_____) se vyprostil z postoje a sešplhal z hnízda na zem.
Štěstí mu zatím přálo, a tak se vydal přímo k obzoru. V tom zaslechl příšerný
_____ (_____)...
Vystoupil na pahorek a spatřil hrůzostrašné divadlo. Lev a drak se utkali v boji na
_____ (_____) a na smrt. V nerovném zápase
_____ (_____) zvolna podléhal. Odvážný

Bruncvík neváhal ani okamžik a přispěchal lvovi na pomoc. Když strašného draka společně
přemohli, ošetřil Bruncvík lvovi rány. Vděčný lev od té chvíle neopustil svého zachránce ani na
krok. Pomáhal rytíři překonávat nástrahy a útrapy dobrodružné pouti. Bok po boku bojovali
proti silám zla. Společně dobili i nedobytnou Pevnost nenávisti. Utkali se i s tříhlavou
nestvůrou Lži, Závistí a Lakomstvím. Díky svému přátelství zvítězili nad všemi nepřáteli, až je
cesta dovedla k černé skále tvořené z nejtemnější Temnoty. Skála Temnoty byl ve skutečnosti
zlomocný Černokněžník Temnot, který se svým kouzelným mečem chystal zahubit celou zem.
Začal nelítostný boj. Lev zaútočil na Černokněžníka, byl však zasažen kouzelným mečem. (Od
té doby má český lev rozpolcený ocas.) Bruncvík oslepl svým štítem Černokněžníka a ten
upustil kouzelný meč. Rytíř se zmocnil meče a pozvedl ho proti černé stěně Temnoty, která se
pod jeho údery se rozpadala na malé úlomky. Všude kam úlomky dopadly, vytryskly mocné
prameny vod. Ve chvíli, kdy byla zlomena temná moc zlého Černokněžníka, zjevila se
Bruncvíkovi vysvobozená panna. Její tvář, to byla spanilá řeka Vltava. Její vlasy, to byly
stromy a domy na březích. A Bruncvíkův meč, který přemohl zlé síly, se proměnil
v nejkrásnější pražský most. Bruncvík a jeho lev proto dodnes stojí na stráži u Karlova mostu.

Upravený text z knihy Tři zlaté klíč (Sís, 2007).

Tajemství sochy Bruncvíka na Karlově mostě

Historie, která vypráví o životě Bruncvíka, je velmi zajímavá, ale proč je jeho socha i na Karlově mostě? V dávných dobách se muselo, za přechod přes Karlův most platit clo (poplatek za přejítí). Socha Bruncvíka, měla všem pocestným (kteří právě po mostě šli) připomenout, zaplatit danou částku. Socha stojící u Karlova mostu nemá téměř nic společného s rytířem z pověsti, který se vydal na cestu za vydobytím erbu. Teprve Pražané, kteří měli smysl pro humor, začali soše říkat Bruncvík, protože pověst o Bruncvíkovi byla v té době velmi oblíbená.

Upravený text z knihy Svatí na Karlově mostě (Glet, 2012).

OTÁZKY PO TŘÍDĚ.

1. Jakým dopravním prostředkem se původně chtěli Denisa s Filipem dopravit do školy?



2. Doplň slovo do věty podle příběhu.

K autobusu museli seběhnout kolem _____ domů se zahrádkami a tajemnými dvorky.

- a) dřevěných b) úzkých c) cihlových

3. Koho Filip nazval autobusákem bez autobusu?

- a) sebe b) Denisu c) Alvu

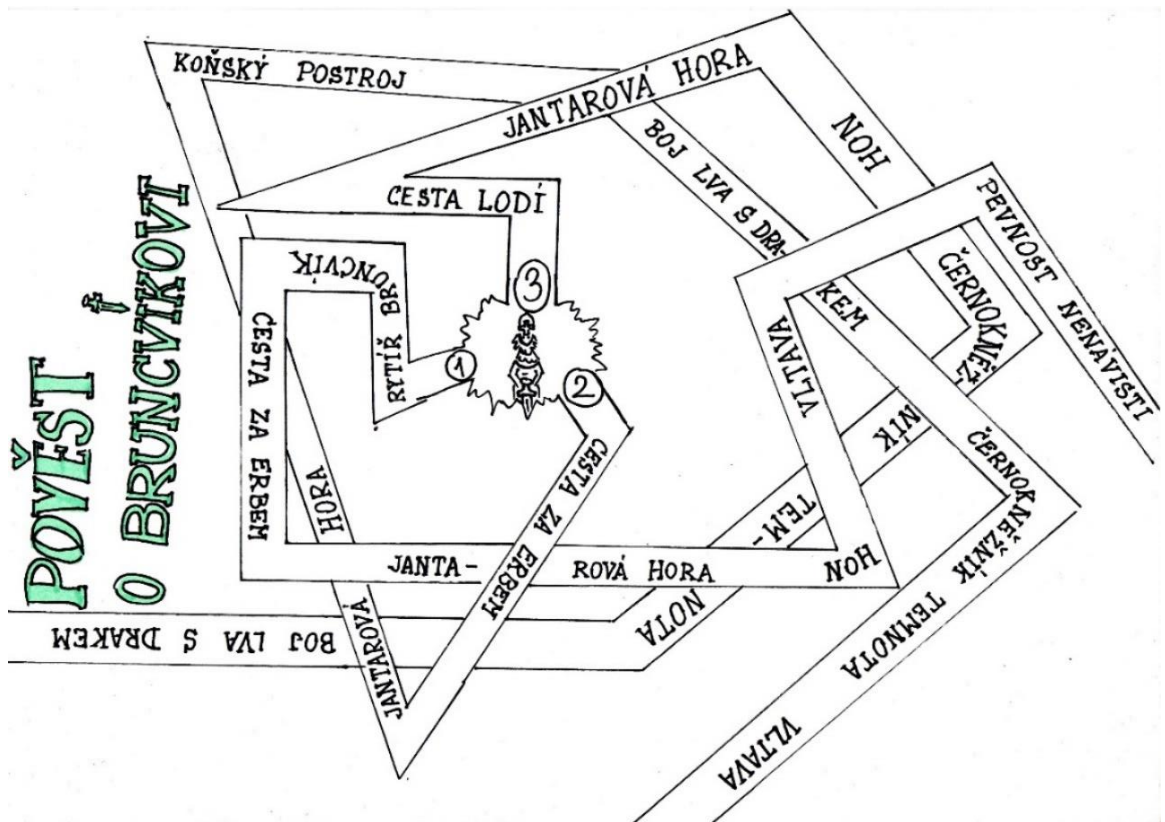
4. Čeho se Denisa vylekala?

- a) Odjíždějícího autobusu
b) Závodního automobilu
c) Zvuků vycházejících ze zahrádky

5. Vyskytoval se v příběhu opravdový závodní automobil?

- a) Ano b) Ne c) Nevím

Příloha 11 – Obrázková osnova a labyrint (3. zkouška)



Jméno badatele: _____

Dobrodružství s Pufem a Mufem








1. Utvoř otázku, její odpověď vyznač v textu zelenou pastelkou.

Který kocour je oranžový?



2. Zapiš, zda jsi na otázku odpověděl správně. ANO =  NE = 

| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
|---|---|---|---|--|----|----|
|  |  |  |  |  | | |



3. Odpověz na otázky

Jakou známku chce dát paní učitelka Pufovi? pětka

Kterému z kocourů jde ježení méně? PUF MUF

Proč šlo kocourovi ježení méně? Protože mlsal na Mišova dřevěného psa Puntu

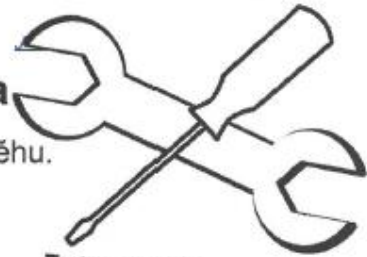
Proč chce dát paní učitelka Mišovi špatnou známku? Protože škrábe jako kocour.

Kdo říká podtrženou větu v příběhu? PUF MUF MÍŠA

Proč si začali Puf a Muf psát deník? Aby ukázali že neškrábou.

Jméno vynálezce:

Vynálezce Alva



Znáš pohádky o Alvovi?



1. Zakroužkuj jména hlavních postav v příběhu.

- a) Denis d) Filip
 b) Eva e) Franta
 c) Alva f) Denisa



2. Odpověz na otázky a vylušti tajenku.

| | | | | |
|--------------------------------------|-----------|---|-------|---|
| Chodí sourozenci do 1. třídy? | ANO | K | NE | F |
| Vynálezce má ... brýle. | KULATÉ | I | VELKÉ | Y |
| Alvovo přenášedlo bylo ... | ZREZIVĚLÉ | L | NOVÉ | T |
| Vyrobil Alva v tomto příběhu raketu? | ANO | K | NE | I |
| Je Alva řidičem autobusu? | ANO | A | NE | P |

Tajenka: F i l i p



3. Po třídě jsou umístěny otázky. Otázku si přečti, na svém papíře zakroužkuj správnou odpověď. Papír zůstává na lavici. Celkem 5 úkolů.

1. a) b) c)
 2. a) b) c)
 3. a) b) c)
 4. a) b) c)
 5. a) b) c)



4. Proč podle Alvy přenášedlo explodovalo? Dal tam moc kypřicího prášku do pečiva

5. Zakroužkuj

Filip s Denisou byly celí špinaví, protože

- a) Prolezli komínem
 b) Celý týden se nemyli
 c) Je zašpinilo vybuchující přenášedlo

Jak se cítila Denisa, když přenášedlo vybuchlo?

- a) Byla smutná
 b) Byla naštvaná
 c) Užívala si legraci



6. Místa si vymění ti, kteří ... Vyměnil sis místo? Napiš A (ano) N (ne).

| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|
| A | N | N | A |



7. V textu vyznač obyčejnou tužkou, kam si dočetl. Poslední slovo opiš. dveře

ÚKOLY PRO RYCHLÍKY



V textu vyhledej tato slova a zakroužkuj je červenou pastelkou:

dvorky

přenášelo

prásk

karoserie

Měsíc

vědce

Dokážeš v textu vyhledat slova, s kterými jsme se rozmlouvali? Vyhledej je a modrou pastelkou zakroužkuj.



Myslím si slovíčko, které ...

Je posledním slovem ve 3. části příběhu: dveře

Je před otazníkem ve 2. části příběhu: raketa

Je 5. slovem v páté větě 1. části příběhu:

4

Byl jsi vybrán jako ilustrátor knížky. Nakresli k příběhu obrázek.



Příloha 14 – Ukázka vyplněných záznamového archu 3. zkouška

Jméno průzkumníka: _



1. Do kterého města spisovatel přicestoval?

Praha



2. Návštěvník města je DÍTĚ DOSPĚLÝ.



3. Kdo se stal průvodcem dobrodruha? Na co návštěvník vzpomínal při procházce městem? počka, vzpomínal

na děctví, když sáňkoval na prvním sněhu



4. Co se skrývá v truhle?



Myslím si, že příběh bude vyprávět o...

O BRUNCVÍK: Protože lev bojoval ze
sání a BRUNclík mu pomohl a bi mělo cesko
z namení lva ale lev ho chtěl sežrat.



5. Můj úryvek je ze ZAČÁTKU PROSTŘEDKU KONCE příběhu. (Odhadni.)



7. Jak to bylo ...



1. TANTAROVÉ Hory
2. PLAVBA
3. NOH
4. SOUBOJ LVA S DRÁKEM
5. ČERNOKNĚŽNÍK temnoty
6. VLTAVA

8. Vypiš všechny postavy.

Kolik postav jsi vyhledal/a?

BRUNCVÍK, PTÁK NOH,
Jeho mláďata, LEV, SAN,
černokněžník



9. Opiš větu, která tě oslovila, překvapila nebo něčím zaujala. Napiš, proč jsi větu vybral/a.

Má vybraná věta: Lod' plula
mnoha dní a mořeplavci
zapusili strašlivě bouře
často krát jen o vlas unikli
smrti.

Větu jsem si vybral/a protože:
líbí se mi nejvíc protože
setam oběvarelo moře,
lod' a protože semi
nejvíc líbila



10. Navštívil Bruncvík v příběhu divadelní představení?

ANO NE



11. Vymysli otázku z příběhu, na kterou se zeptáš svého spolužáka.

Otázka: Jaká postava se ti nejvíc líbila?

Odpověď: kočka

Jméno: Lu... ..



12. Kterého z Bruncvíkových protivníků ve videu nezmiňují? čaroděj
smrti



ÚKOLY PRO RYCHLÍKY

13. Napiš dopis kamarádovi. (Nápady: Co tě překvapilo? Jak by sis přál, aby příběh skončil? O čem pověst byla. Porovnání přečtený příběh a shlédnutý příběh.)

Celé to bilo hezké, že jo líbilo se mi jak černoběžník rozpálil ocas tomu lvovi celé to bilo hezké. Tak bila ta kouřka.

14. Kolikrát je slovo lev (ve všech tvarech) v textu? 3 Vyhledej a zelenou pasteikou zakroužkuj.

15. Jaké tajemství má socha stojící u Karlova mostu? Najdi obálku ve třídě.



Ilustrátor k pověsti o Bruncvíkovi

