

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Tereza Holá

Porozumění čtení hádanek a přísloví u žáků 1. stupně základní školy
logopedického typu

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Porozumění čtení hádanek a přísloví u žáků 1. stupně ZŠ logopedického typu“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 20. 5. 2020

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Renatě Mlčákové, PhD. za odborné vedení, trpělivost a cenné rady, které mi v průběhu realizace práce poskytovala. Dále panu doc. PhDr. Miroslavu Chráskovi, PhD. za odbornou pomoc při zpracování výsledků výzkumné části. Mé poděkování patří i všem pedagogickým pracovníkům za velmi ochotnou spolupráci při sběru dat a v neposlední řadě také žákům, kteří mi věnovali čas a úsilí při vyplňování testů.

Zpracování výzkumných dat bylo podpořeno v rámci projektu OPV VV „Inovativní vzdělávání učitelů spojením teorie s praxí“ (reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006522) v jeho klíčové aktivitě IV. Podpora využití technologií a realizace výzkumných aktivit v pregraduálním vzdělávání budoucích učitelů.

OBSAH

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Terminologické vymezení	9
1.1 Přísloví.....	9
1.2 Hádanka	10
1.3 Škola logopedického typu.....	11
2 Čtenářská gramotnost.....	14
2.1 Funkční gramotnost	15
2.2 Modely a úrovně gramotnosti	16
2.2.1 Bázová gramotnost	16
2.2.2 Gramotnost jako zpracování textových informací.....	16
2.2.3 Gramotnost jako sociálně-kulturní jev	17
2.2.4 E-gramotnost	17
2.3 Složky čtenářské gramotnosti	18
2.3.1 Aspekty čtenářské gramotnosti.....	18
2.3.2 Roviny čtenářské gramotnosti	19
2.3.3 Ukazatele čtenářské gramotnosti.....	20
2.4 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti	22
2.5 Čtenářství u žáků na 1. stupni základní školy.....	23
3 Porozumění	25
3.1 Čtení jako nástroj porozumění.....	25
3.2 Porozumění psanému textu čtením	27
3.2.1 Modely procesu porozumění čtení	29
3.3 Čtení s porozuměním	30
3.3.1 Rozvoj čtení s porozuměním	31
4 Kritické myšlení.....	34
4.1 Metody rozvíjející kritické myšlení při čtení.....	36

VÝZKUMNÁ ČÁST	39
5 Metodologický rámec výzkumu	40
5.1 Výzkumné cíle a hypotézy	40
5.2 Metody výzkumného šetření	41
5.3 Organizační zajištění a průběh výzkumného šetření	41
5.4 Charakteristika výzkumného vzorku	44
6 Výsledky výzkumného šetření	46
6.1 Ověření platnosti hypotéz	47
6.2 Vyhodnocení získaných dat	59
6.2.1 Vyhodnocení porozumění přísloví	59
6.2.2 Vyhodnocení porozumění hádankám	68
6.2.3 Vyhodnocení doplnění přísloví	72
7 Analýza a interpretace výzkumných dat	76
7.1 Limity výzkumné studie	79
8 Závěr	80
9 Seznam použité literatury	82
Seznam zkratk	88
Seznam příloh	89
Anotace	97

Úvod

Kdysi dávno byla přísloví vnímána jako lidová moudra, která se předávala z generace na generaci a napovídala lidem, jakým způsobem by měli žít, aby se vyhnuli zbytečným překážkám. Předávala se v nich léty prověřená životní zkušenost našich předků. Postupně se znění těchto přísloví pilovalo a brousilo jazykem společnosti až do dnešní podoby. Tato podoba se ne vždy shoduje s původním zněním, ale její obsah vyjadřuje stejnou myšlenku. V dnešní době však přísloví neprovází život lidí v takové míře jako dřív. Dnes přísloví slouží spíše k dokreslení situace nebo zdůraznění pointy, a to především u dospělých lidí.

Hádky byly naopak vždy spíše záležitostí dětí. Od hádanek, kterými rodiče trápili hlavičky svých zvědavých dětí, přes hádky, které prince dělili od vysvobození spanilé princezny, až po dnešní parodické hádky, jejichž řešení je většinou ještě absurdnější, než by nás mohlo napadnout. K řešení takových hádanek je zapotřebí hlavně bystrá mysl a trocha fantazie.

Zajímalo nás, zda děti v současné době rozumí příslovím a mají tolik důvtipu, aby uhodly odpovědi na krátké hádky. A jelikož jsme u výzkumného šetření zvolili kvantitativní přístup, rozhodli jsme se zkoumat míru porozumění čtení těchto přísloví a hádanek u žáků na 1. stupni základní školy.

Čtení je jednou ze základních dovedností, které si žáci ve škole osvojují. Samotný mechanický proces čtení by však neměl smysl, kdyby žák nerozuměl obsahu čteného textu. Proto je nutné se již od počátku nácvičky této dovednosti zaměřit na rozvoj čtení s porozuměním. Pokud totiž žák rozumí tomu, co čte, umožní mu to zpracovávat informace na základě vlastního úsudku, porovnávat je a vyvozovat z nich vlastní závěry. Správné porozumění textu je cestou k úspěšnému vzdělávání a efektivní komunikaci jedince.

Žákům na školách logopedického typu mnohdy může jejich diagnóza ztěžovat čtení s porozuměním. Soustředí se na mechanický proces čtení, který ještě nemají dostatečně zautomatizovaný, a prostor na vnímání obsahu čteného už jim často nezbyvá. Je ale možné, že právě proto ve školách tohoto typu učitelé ve výuce věnují rozvoji čtení s porozuměním více času než v běžných školách, kde se od žáků porozumění obsahu textu očekává. Proto jsme se rozhodli porovnat výsledky porozumění přísloví a hádanek mezi žáky základních škol logopedického a běžného typu.

V dostupné odborné literatuře autoři věnují pozornost porozumění čtenému jak z pohledu žáků běžných škol, tak také žáků s různými obtížemi ve čtení. Většinou se však jedná o souvislé texty, jejichž porozumění si autoři ověřují kontrolními otázkami. Literaturu, která

by zkoumala porozumění dětí lidovým slovesným útvarům jako jsou přísloví a hádanky, nenajdeme.

Cílem diplomové práce tedy bylo zaměřit se na úroveň porozumění čtení přísloví a hádanek u žáků základních škol logopedického typu a jejich výsledky poté porovnat s žáky běžných základních škol. Pro výzkum jsme si vybrali konkrétně žáky 5. ročníku základní školy z důvodu jejich čtenářské vyzrálosti a schopnosti písemného vyjadřování.

Práce je rozčleněna na část teoretickou a výzkumnou. V teoretické části nejprve v první kapitole definujeme základní pojmy, kterých se diplomová práce týká. Druhá kapitola zpracovává problematiku čtenářské gramotnosti, její vymezení, zařazení do systému a členění z různých hledisek. V závěru této kapitoly jsou blíže specifikované čtenářské dovednosti žáků na 1. stupni základní školy. Třetí kapitola se věnuje schopnosti porozumění, dovednosti čtení, porozumění psaného textu čtením a v neposlední řadě i čtení s porozuměním a jeho rozvoji. Poslední kapitola teoretické části se zabývá kritickým myšlením a jeho nácvikem.

Výzkumná část je tvořena třemi kapitolami. Nejprve se věnujeme stanovení cílů a hypotéz, popisu přípravy, a nakonec i samotnému průběhu výzkumného šetření. V této kapitole je také charakterizován výzkumný vzorek z různých hledisek. Další kapitola obsahuje vyhodnocení a výsledky výzkumného šetření, ověřuje platnosti jednotlivých hypotéz a prezentuje získaná data ve sloupcových grafech. Poslední kapitola v této části se věnuje interpretaci získaných výsledků a jejich komparaci.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Terminologické vymezení

Na následujících stránkách je nejprve nutné vymezit jednotlivé pojmy, kterými se bude práce ve svém průběhu zabývat. Vzhledem k tomu, že některé pojmy nemusejí být v dnešní společnosti dostatečně v povědomí, jejich upřesnění a definování je považováno za důležité pro pochopení celé práce.

1.1 Příslloví

Slovník současné češtiny (2011, s. 665) definuje přísloví, lat. *proverbium* jako „*útvár lidové slovesnosti vyjadřující obecně platnou lidskou zkušenost spolu s mravním ponaučením*“. Mají svérázný etický a poučující aspekt a lidé v nich sdílí tradiční nadosobní zkušenosti (Čermák, 2010). Komenský (1954) píše, že přísloví je krátká a mrštná průpovídka, ve které se něco jiného praví, a kterou se něco jiného rozumí. Slova tedy říkají něco klasického a známého, ale význam těchto slov je ve skutečnosti hlubší. Každé přísloví s sebou tedy nese nějaké přirovnání, podobenství. Podle Starého zákona (1979), je pro přísloví obsahově příznačný také jejich optimismus a pozitivní ladění, tedy že dobro je po zásluze odměněno a zlo naopak potrestáno, že spravedlivý a zbožný člověk si zaslouží bohatství a blahobyt apod. Proto se snaží ukázat člověku tu „správnou“ cestu, po které by se měl vydat, aby toho všeho dosáhl.

V minulosti byla přísloví označována názvem „mudrosloví“ společně s pořekadly, rčeními, úslovími, souslovími apod. Společným znakem těchto pojmenování je obraz. Zatímco rčení, úsloví atp. mají zpestřit, oživit a zvýraznit psaný nebo mluvený projev, účelem přísloví je názorné poučení, výstraha nebo pokárání (Zaorálek, 2009).

Nejčastěji se přísloví skládají ze dvou vzájemně souřadných členů, které jsou často rýmované a rytmičtější (např. „*Jaký pán – taký krám.*“). Samy o sobě mohou mít mnoho významů. Vhodného a přesného významu nabývají teprve až v souvislostech, ve kterých jsou použita. Folklórní badatel Beneš (1990, s. 238) uvádí, že se jimi vyjadřují:

- hodnocení („*Bláznova řeč nemá moudré odpovědi.*“)
- normy jednání („*Z malé jiskry velký oheň bývá.*“)
- závěry vyplývající z norem jednání („*Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.*“)

Dle Šmilauera (1979, s. 254) jsou to ustálená větná spojení s anonymní mravoučnou tendencí, která mohou mít charakter:

- vět oznamovacích („*Bez práce nejsou koláče.*“)

- vět rozkazovacích („*Darovanému koni na zuby nehleď!*“)
- stručného zachycení příběhu („*Nouze naučila Dalibora housti.*“)

Z hlediska způsobu reflexe lze přísloví rozdělit na **gnómická**, která vyjadřují danou realitu formou oznámení, výstrahy nebo rozkazu („*Ve štěstí nedoufej, v neštěstí nezoufej.*“) a **metaforická**, která obrazně pojmenovávají skutečný význam („*Kdo chce psa bít, hůl si vždycky najde.*“).

Podle toho, k jakým významovým okruhům se přísloví vztahují, tj. obsahové (tematické) stránky, se přísloví dělí na 4 skupiny:

1. **o rozumových a psychických vlastnostech člověka** („*Kdo šetří, má za tři.*“)
2. **o rodinném životě** („*Jablko nepadne daleko od stromu.*“)
3. **o vztahu člověka a společnosti** („*Vrána k vráně sedá, rovný rovného si hledá.*“)
4. **o vztahu k práci a k morálním hodnotám** („*Komu se nelení, tomu se zelení.*“)

(Brouček, Jeřábek et al., 2007, s. 825).

I v dnešním každodenním životě mohou přísloví nalézt své uplatnění. Ať už v konverzaci jako potvrzující shrnutí výpovědi, či pomocník při vyjádření myšlenky, tak i v reklamě nebo novinovém titulku jako poutač. Může stát i samo o sobě v blahopřání, oznámení nebo na stránkách památníků pro zdůraznění hlubší myšlenky (Bittnerová, Schindler, 2003). Přesto se s jejich užíváním v běžném hovoru setkáváme stále méně a méně. Příčinou může být mimo jiné i to, že lidé (zvláště děti) již dnes řadě přísloví nerozumí. Možná je to archaickým jazykem, kterým jsou některá přísloví vyjádřena, nebo třeba neznají názvy určitých reálií, které se v přísloví vyskytují (např. ševcovské kopyto, kterého se má švec držet). Závažnějším důvodem však může být upadající schopnost dětí porozumět analogii či obraznému sdělení, které přísloví přináší. Tedy užívat jazyk i v jeho funkci estetické a emoční, nejen pouze ve funkci sdělovací (Kukal, 2005). Etnografická a lingvistická věda zabývající se příslovími se nazývá **paremiologie** (Čermák, 2010).

1.2 Hádanka

Slovníkem současné češtiny (2011) je hádanka stručně a výstižně označena vtípnou hříčkou, která čtenáře nebo posluchače navádí k důvtipnému řešení. Hádanky se podle Beneše (1990) řadí do okruhu drobných folklórních žánrů, stejně jako přísloví, pořekadla, pranostiky,

zařikání a lidové nápisy a dopisy. Tyto nejjednodušší skladby se nacházejí na pomezí literatury, folklóru a slovních hříček.

Při hledání daného jevu (pojmu, situace, věci) se poukazuje na jeho podstatné a hlavní znaky a často k jeho odhalení bývá přímo vybídnuto. Hledaný jev může být naznačen:

- **metaforou** („*Sedí pán na střeše, kouří a nekřeše: komín.*“)
- **vtipnou slovní hříčkou** („*Jaká rána poletuje: vrána.*“)
- **početním problémem** („*Půl deváta bez půl páta a dvě a půl třetí? →*
$$\rightarrow 8 \frac{1}{2} - 4 \frac{1}{2} + 2 + 2 \frac{1}{2} = 8 \frac{1}{2}, \text{ tj. půl deváta.}$$
“)

Hádky jsou často stručné, obsahují pouze jednu až dvě věty. Jejich předmětem je okolní svět (život lidí, příroda, rostliny, zvířata apod.) (Brouček, Jeřábek a kol., 2007, s. 231). V jejich vyjádření jsou časté **personifikace** („*Plná škola dětí a nemohou ven: makovice.*“) či **protikladná srovnání** („*Kdo toho nevidí, zvedne to, kdo to vidí, nechá ležet: červivý ořech.*“). Běžná je pro hádky rytmizovaná řeč s náznaky rýmů (Beneš, 1990, s. 240).

V lidové slovesnosti hádky často zastupovaly úkoly, které měl hlavní hrdina pohádky, pověsti či vyprávění vyřešit a jejich správné uhodnutí většinou někoho zachránilo před zlem. Hádky však měly také poučný význam a používaly se při zábavné výchově mládeže k přiblížení nějaké skutečnosti, procvičení představivosti a rychlosti vybavování nebo jako nástroj bystrého úsudku a fantazie (Beneš, 1990).

1.3 Škola logopedického typu

V České republice řadíme mezi školy logopedického typu základní školy logopedické a základní školy pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení (Mlčáková, 2014).

Základní škola logopedická patří podle Slovníku speciální pedagogiky mezi školské instituce, které představují alternativu k základnímu vzdělávání ve školách běžného typu nebo v režimu individuální integrace. Toto vzdělání je poskytováno žákům se závažnějším typem narušené komunikační schopnosti, jež se nedaří upravit ambulantní logopedickou péčí a podstatně ztěžuje školní vzdělávání a úspěšnost žáka (např. specificky narušený vývoj řeči, dyslálie, dysartrie, koktavost, kombinované poruchy řeči), žákům se specifickými poruchami školních dovedností, s deficitem kognitivních funkcí na neurogenním podkladu nebo žákům z multilingvního jazykového prostředí. Vzdělávání zde probíhá podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) ve formě denní docházky nebo

u mnohých škol formou internátního pobytu pro žáky, kteří nemohou denně do takové školy docházet (Mlčáková, 2015). Ve výuce škola zabezpečuje výchovně-vzdělávací i terapeutickou činnost a zařazuje sem i hodiny „individuální logopedické péče“. Důraz je kladen na individuální přístup, protože pouze při něm může speciálněpedagogická logopedická intervence prolínat vyučovacím procesem (Klenková, 2006).

Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení je také školská instituce, která poskytuje vzdělání žákům podle RVP ZV. Podle něj si pak každá škola vytvoří svůj vlastní školní vzdělávací program (ŠVP). Mezi klienty patří primárně žáci se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie), ale také žáci s jiným typem narušené komunikační schopnosti (např. žáci se specificky narušeným vývojem řeči), žáci z bilingvního jazykového prostředí a žáci s jinými obtížemi logopedického typu (Mlčáková, 2015).

Mlčáková (2014) uvádí, že podle Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize, se ve školách logopedického typu nejčastěji vzdělávají žáci kategorie:

- F80.0 Specifická porucha artikulace řeči
- F80.1 Expresivní porucha řeči
- F80.2 Receptivní porucha řeči
- F81.0 Specifická porucha čtení
- F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti
- F81.2 Specifická porucha počítání
- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F94.0 Elektivní mutismus
- F98.5 Koktavost (zadržávání v řeči)
- F98.6 Breptavost
- R47.1 Dysartrie

a dále žáci s jinými obtížemi logopedického charakteru.

Podle zákona č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 9 lze pro žáky se závažnými vadami řeči a závažnými vývojovými poruchami učení zřizovat školy, do kterých je možné přijmout žáka pouze na základě doporučení ze školského poradenského zařízení, písemné žádosti zákonného

zástupce žáka a zájmu samotného žáka. Školské poradenské zařízení může napsat doporučení pro zařazení žáka do takové školy, pokud by poskytování podpůrných opatření nepostačovalo k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání.

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., může školské poradenské zařízení stanovit výše zmíněné doporučení nejvýše na dobu 2 let, v odůvodněných případech až na 4 roky. Nejpozději do 1 roku po umístění žáka do základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 musí školské poradenské zařízení vyhodnotit, zda stanovený způsob vzdělávání odpovídá speciálním vzdělávacím potřebám žáka. Další vyhodnocení se pak provádí nejpozději do 2 let od předešlého vyhodnocení, v odůvodněných případech až do 4 let od předešlého vyhodnocení. Žáci základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 mohou mít na prvním stupni nejvýše 5 dopoledních a 5 odpoledních vyučovacích hodin. Třída může mít nejméně 6 žáků a nejvíce 14 žáků, v mimořádných případech nejméně 4 žáky a nejvíce 6 žáků.

Cílem výchovy, vzdělávání a terapeutické činnosti na základní škole logopedického typu je rozvíjet komunikační schopnosti žáků, minimalizovat obtíže, které jim komunikace přináší a snažit se zajistit žákovi úspěšné vzdělávání. Jakmile pominou důvody, kvůli kterým byl žák zařazen do základní školy logopedického typu, je po domluvě se školským poradenským zařízením zařazen do své „kmenové“, zpravidla základní školy (Mlčáková, 2015).

2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost (*angl. reading literacy*) je definována jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 42).

V minulosti čtenář pouze přebíral význam textu v takové podobě, v jaké jej do něj zakomponoval jeho autor. Hlavním úkolem čtenáře bylo pouze dekódování jednotlivých prvků textu a porozumění jim, tudíž by více lidí mělo tentýž text chápat stejným způsobem. Čtenář plnil pouze pasivní roli. Od té doby se pojetí procesu čtení změnilo a sám čtenář začal konstruovat význam textu na základě svých znalostí a zkušeností (Hejsek, 2015). V současnosti se podle Fasnerové (2018) bez čtenářské gramotnosti v podstatě nedá kvalitně existovat. Vysoká úroveň čtenářské gramotnosti může člověku pomoci nejen se lépe orientovat ve světě, ale i získat lepší postavení na trhu práce.

Význam čtenářské gramotnosti je však nezastupitelný především ve vzdělání. U žáků je míra čtenářské gramotnosti důležitým faktorem, který určuje jejich úspěšnost ve studiu (Altmanová, 2011). Není tedy divu, že při organizaci školního vzdělávání má čtenářská gramotnost důležité postavení. Samotný termín se však v Rámcovém vzdělávacím programu nevyskytuje. Avšak v požadavcích jednotlivých vyučovacích předmětů je formulován (Zachová, 2013).

Česká republika se jako jedna z členských zemí Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj podílí na mezinárodních měřeních vzdělávacích výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti, a to konkrétně v projektech PISA (Programme for International Student Assessment) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Z výsledků se dozvídáme, že v porovnání s žáky základních škol jiných zemí, dosahují čeští žáci v oblasti čtenářské gramotnosti průměrných výsledků. Nejnižší hodnocení obdrželi žáci z úloh zaměřených na hodnocení a interpretaci textu (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Výzkum PIRLS (2011, s. 11) definuje čtenářskou gramotnost jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“ Čtení je zde charakterizováno jako proces, do kterého je čtenář aktivně zapojen a podílí se na

utváření významu daného textu. Je nucen o daném textu přemýšlet, čímž se zlepšují jeho čtenářské strategie a může si vytvářet k četbě pozitivní vztah.

To, že je čtenářská gramotnost předmětem zkoumání tolika různých srovnávacích výzkumů i na mezinárodní úrovni (např. PISA, PIRLS, SIALS, RLS), a to, že umožňuje získávat a zpracovávat informace ze všech vědeckých oblastí, pouze potvrzuje, že čtenářská gramotnost je nejdůležitější oblastí gramotnosti funkční (Havel, Najvarová et al., 2011).

2.1 Funkční gramotnost

Pojem „funkční gramotnost“ je nadřazený pojmu „čtenářská gramotnost“ a neoznačuje schopnost čtení a psaní pouze z technického hlediska, ale hlavně klade důraz na myšlenkové zpracování obsahu textu a dovednost využít získané informace v praktickém životě. Takto gramotný člověk dokáže využívat tištěný i psaný text k naplnění svých potřeb ve všech oblastech každodenního života, tedy jak v domácnosti či zaměstnání, tak i při trávení svého volného času (Havel, Najvarová et al., 2011).

Jednotlivé domény a jejich konkrétní obsah k přiblížení funkční gramotnosti uvádí Kirsch (1987):

- **Textová (literární) gramotnost** – obsahuje vědomosti a dovednosti, které člověk potřebuje k porozumění a používání získaných informací v souvislých textech jako jsou např. úvodníky, noviny, zprávy, komentáře apod.
- **Dokumentová gramotnost** – zahrnuje potřebné vědomosti a dovednosti k vyhledávání a užívání informací získaných z nesouvislých textů různé tematiky, ale především krátkého rozsahu - např. nálepky na výrobcích, pokyny, reklamní letáky, oznámení, formuláře, grafy, diagramy apod.
- **Numerická gramotnost** – označuje dovednosti a vědomosti, které jsou potřebné k operacím s čísly v textech a dokumentech - např. tabulky, faktury, účty, objednávky apod.

Funkční gramotnost má různé oblasti. Mezi ty základní patří gramotnost čtenářská, matematická, přírodovědná, informační a jazyková. Každý může v jednotlivých oblastech funkční gramotnosti dosahovat různé úrovně, někdy lze dosaženou úroveň označit až jako funkční nigramotnost. Jako jeden z hlavních úkolů vzdělávání by proto mělo být dosažení alespoň základní úrovně u všech oblastí funkční gramotnosti (Havel, Najvarová et al., 2011).

Příčinou nedostatečné funkční gramotnosti může být mimo jiné i nízká kvalita vyučování. Při výuce čtení a práci s textem by proto mělo být k žákům přistupováno individuálně. Žák musí považovat činnosti s textem za smysluplné a aktivně se podílet na sebeutváření. Je důležité, aby se učitelé ve všech vyučovacích předmětech zaměřili na rozvíjení čtení s porozuměním a práci s textem a získanými informacemi po celou dobu školní docházky. K dalším dovednostem, které je třeba rozvíjet v průběhu vzdělávání patří např. komunikativní dovednosti při řešení problémů nebo kritické myšlení (Doležalová, 2005).

2.2 Modely a úrovně gramotnosti

Teoretický rámec gramotnosti udává způsoby a kritéria hodnocení stupně nebo úrovně gramotnosti lidí. Na základě definice gramotnosti pak můžeme rozhodnout, kdo je gramotný a kdo ne, a co je dostatečná gramotnost pro uplatnění se v životě. Gavora (2002) popisuje 4 modely gramotnosti, z nichž každý má vlastní charakteristiky, způsoby praktického uplatnění a empirického vyhodnocování. Každý následující model překonává ten předchozí v požadavcích na kvalitu gramotnostních dovedností a přináší nové prvky, ale i problémová místa.

2.2.1 Bázová gramotnost

Je taková forma gramotnosti, kdy člověk ovládá čtení a psaní. Text čte plynule po řádcích a rozumí jeho obsahu. Čtení je zde chápáno ve smyslu psycholingvistické zručnosti a realizuje se dekodováním významů. Získané informace se pak ukládají v paměti, spojují se s již získanými informacemi a více či méně upravené se reprodukuje. Při nácviku takového čtení a psaní se klade důraz na automatizaci dekodování, zpětné vybavování zapamatovaných informací a jejich reprodukci. Méně důležitá je u bázové gramotnosti analýza obsahu textu a jeho hlubší interpretace.

Výkon se u bázové gramotnosti vyjadřuje většinou rychlostí čtení (počet přečtených slabik za minutu) a chybovostí (počet nesprávně nahlas přečtených slov). Kvalitativními ukazateli jsou např. plynulost čtení nebo porozumění textu.

2.2.2 Gramotnost jako zpracování textových informací

V tomto stádiu gramotnosti se pozornost přesunuje od dekodování textů, jejich reprodukce a automatizování těchto činností ke zpracování získaných informací z textu. V takovém případě už čtenář není pouze pasivním konzumentem textu, ale aktivně jej zpracovává. Čtenář

vyhledává v textu důležité informace, vyvozuje závěry, hodnotí text, jeho spolehlivost, uplatnitelnost, užitečnost, aktuálnost, pravdivost informací a kriticky je reflektuje.

V kontextu této gramotnosti se používá pojem **funkční gramotnost**, tedy zpracování informací v textu a jejich následné použití v reálném životě k řešení situací.

Parametry dobrého čtení už se zde neměří rychlostí a plynulostí, ale hovoří se o tzv. gramotnostní kompetenci, kterou je označována schopnost používat výše uvedené dovednosti a efektivně s nimi pracovat. K rozvoji takové kompetence významně přispívá škola. K měření výkonů žáků se používají testy gramotnosti.

2.2.3 Gramotnost jako sociálně-kulturní jev

Podle tohoto modelu je gramotnost vázána na konkrétní specifickou kulturu. Neexistuje jedna univerzální forma gramotnosti, ale množství různých druhů, forem a podob. Tyto gramotnosti korespondují s různými potřebami jednotlivců, skupin i národů a jsou navázány na sociální struktury, vztahy a činnosti (gramotnost úředníka vs. gramotnost zemědělce, gramotnost Čecha vs. Španěla). Odlišnosti jednotlivých gramotností si člověk uvědomí až po kontaktu s jinou gramotnostní skupinou.

Sociokulturní model klade důraz na praktické vyučování čtení a psaní, přiblížení obsahů textů, žánrů a práce s nimi každodennímu životu.

2.2.4 E-gramotnost

Tento model gramotnosti je vázán na vznik a používání médií (internet, e-mail, počítač, mobil apod.), což přineslo úplně nový systém hodnot a potřebu nových dovedností. Od čtenáře jsou vyžadovány jiné strategie, operace a myšlenkové procesy než při čtení z papíru. Tyto dovednosti sahají od ovládnutí klávesnice a efektivní manipulace s médiem, až po efektivní vyhledávání, zpracování a produkci informací. U této gramotnosti je nejdůležitější hodnocení užitečnosti, správnosti, věrohodnosti a spolehlivosti vyhledávaných informací. Užívá se pojem **kritické hodnocení** zdroje a obsahu.

2.3 Složky čtenářské gramotnosti

Rozdíly v pojetí gramotnosti můžeme najít jak v rovině vertikální, kdy požadavky na gramotnost byly v minulosti odlišné od požadavků dnešních, tak i v rovině horizontální, protože i dnes jsou napříč různými kulturami nároky na gramotnost odlišné. Úroveň gramotnosti tedy závisí na nárocích společnosti a kompetencích jedince (Košťálová, 2010).

2.3.1 Aspekty čtenářské gramotnosti

Pro snadnější uchopitelnost pojmu a z důvodu přesnějšího zkoumání a měření, se čtenářská gramotnost člení na jednotlivé aspekty neboli hlediska, ze kterých je čtenářská gramotnost posuzována (Hejsek, 2015). Zaměříme se na aspekty, které si zvolily výzkumy PISA a PIRLS.

Výzkum PIRLS (2011) vychází z vlastní definice čtenářské gramotnosti a uvádí tyto tři aspekty uplatňované při čtení:

- **Účely čtení** zastupující záměry čtenáře, se kterými ke čtení přistupuje. Různé druhy textu naplňují různé účely. U žáků mladšího školního věku jsou to především účel čtení pro získání literární zkušenosti, tedy četba ve volném čase z vlastního zájmu žáka pro radost a potěšení, a čtení pro získání a používání informací. Taková četba slouží jako nástroj vzdělávání.
- **Postupy porozumění**, jež zahrnují činnosti doprovázející četbu žáka za účelem porozumění významu textu. Mezi takové činnosti se řadí vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu.
- **Čtenářské chování a postoje**, které vedou děti k četbě a motivují je k celoživotnímu čtenářství. Takové chování a postoje rozhodují o začlenění jedince do vzdělané společnosti.

Při hodnocení čtenářské gramotnosti ve výzkumu PISA se měří následujících pět aspektů spojených s plným porozuměním souvislým a nesouvislým textům:

- **Obecné porozumění textu**, při kterém musí žák o textu přemýšlet v širší perspektivě, pochopit podstatu textu jako celku, určit hlavní myšlenku či rozpoznat účel textu.
- **Získávání informací z textu**, kdy je čtenáři kladen úkol vyhledat v textu informace, které nemusí být vyjádřeny vždy explicitně. Čtenář na základě daných kritérií musí najít příslušné sdělení, vyhodnotit jej a porovnat, aby získal požadované informace.

- **Vytváření interpretace** by mělo vést k rozšíření původní domněnky na základě přečtení textu, spojování informací a vyhodnocování detailů.
- **Přemýšlení o obsahu textu** po žákovi vyžaduje spojovat informace z textu s vlastními vědomostmi, obhájit si a udržet vlastní názor a zvyšovat tak úroveň svých metakognitivních schopností, které jsou v tomto aspektu vyžadovány.
- **Posouzení formy textu** čtenáře vyzývá k poodstoupení od textu, jeho objektivní zvážení a zhodnocení jeho kvality a přiměřenosti, zahrnuje kritické hodnocení a pochopení např. ironie, humoru a logické organizace.

2.3.2 Roviny čtenářské gramotnosti

Při vymezení obsahu pojmu čtenářská gramotnost nelze zohledňovat pouze ty složky čtenářství, které lze testovat. Nutno zahrnout i netestovatelné složky, tedy postoje a hodnoty čtenáře jako je např. jeho vztah ke čtení (Altmanová, 2011).

Košťálová (2010) jmenuje neopomenutelné roviny čtenářské gramotnosti:

- **Vztah ke čtení**, protože vnitřní potřeba a potěšení z četby jsou předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti.
- **Doslovné porozumění**, které lze budovat pouze s rozvíjením dovednosti dekódovat psané texty za použití dosavadních znalostí a zkušeností.
- **Vysuzování** značí schopnost vyvozovat z přečteného textu závěry a kriticky jej hodnotit a posuzovat z různých hledisek.
- **Metakognice** neboli dovednost reflektovat svůj záměr a na základě toho volit různé texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění a snažit se jej zlepšit.
- **Sdílení** svých prožitků, pochopení a porozumění s dalšími čtenáři a následné porovnávání shod a rozdílů.
- **Aplikace** čtení v běžném životě, např. k seberozvoji.

Čtenářská gramotnost tedy vyžaduje zvládnutí určitých dovedností, osvojení potřebných znalostí a v neposlední řadě také zvnitřnění daných hodnot a postojů. Postoje ke čtení se u žáků rozvíjí především nápodobou a vstřícným přístupem (Košťálová, 2010).

2.3.3 Ukazatele čtenářské gramotnosti

Pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je třeba si stanovit dílčí cíle, které povedou ke zvyšování čtenářské úrovně. Košťálová (2010) uvádí několik příkladů dílčích cílů, které mohou zároveň sloužit jako ukazatelé dobrého čtenářství. Učitel je může u žáků pozorovat a na jejich základě posoudit úroveň jejich čtenářské gramotnosti.

- **Žák četbu preferuje při nabídce různých činností, je k ní motivovaný.** Vybírá si k četbě vlastní knihu, nosí ji do školy, zajímá se o četbu druhých, vyhledává si a čte některé doporučené knihy. Využívá příležitost k referování o tom, co právě čte nebo co dočetl, čte i doma. Pokud žák knihu odloží nedočtenou, vysvětlí svoje důvody.
- **Žák se soustředí na četbu,** pokud je na ni vyhrazen čas při výuce, čte po celou stanovenou dobu. Nechá se vtáhnout do příběhu nebo výkladového textu, nereaguje na rušivé chování spolužáků.
- **Žák vyhledá v textu informace,** odpovídá na otázky učitelky vyhledáním informace na jednom nebo různých místech v textu a jejich sdružením, vyhledá informace nejen v textu, který je zřetelně členěn a informace jsou graficky zvýrazněné, ale i v autentickém textu. Hledá informace v textu samostatně nebo se spolužáky na základě činností, které proběhly před čtením, nebo pomocí nějaké k tomu určené metody, nebo podle toho, jaké informace potřebuje ke splnění úkolu. Žák se rozhoduje o tom, které informace jsou důležité, do jaké míry jsou důvěryhodné nebo potřebují ověřit či doplnit. Vyhledává ve více zdrojích a slučuje je, využívá získané informace.
- **Žák shrnuje,** odliší důležité sdělení od dílčích informací vzhledem k účelu čtení, formuluje shrnutí vlastními slovy a zaměřuje se jen na podstatné. Dodrží při shrnutí logický sled informací nebo myšlenek a formulace obsahuje klíčová slova ze shrnované pasáže. Při samostatné četbě delšího textu čas od času rekapituluje, co přečetl, a tím si ověřuje porozumění.
- **Žák si vyjasňuje při čtení** a rozpozná, že slovu, myšlence nebo pasáži textu neporozuměl. Poznává, zda vyjasnění potřebuje, nebo může číst dál i bez něho. Význam neznámého slova vyjasňuje nejprve odvozením, rozložením, z kontextu. Teprve když toto vyzkouší, ujistí se u spolužáka, u učitelky nebo ve zdroji. Smysl nesrozumitelné myšlenky vyjasňuje vyslovením domněnek a odhadů o smyslu domněnky, odhady pak prozkoumává a využívá při tom vodítka v textu a svou dosavadní čtenářskou či životní zkušenost.

- **Žák si klade otázky k lepšímu porozumění textu**, pokládá si různé druhy – jak otázky „kontrolního typu“, na které lze najít odpověď přímo v textu, tak otázky, na které v textu odpověď není. Otázky míří na širší souvislosti.
- **Žák předvídá** a formuluje, jak se bude text dál vyvíjet, předpovědi zdůvodňuje vodítky z textu nebo svou čtenářskou či životní zkušeností. Odhaduje z obálky, žánru, jména autora, titulu, z ilustrací, zda se mu bude kniha líbit a zda si ji má vybrat k četbě.
- **Žák zachytí základní složky příběhu**, převypráví příběh tak, že jeho vyprávění správně vystihuje místo, postavy, zápletku, rozuzlení, odliší to, co o postavách říká příběh, od své interpretace, vystihne hlavní myšlenku příběhu a vyjádří, jaké poučení si z textu pro sebe odnáší.
- **Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje**, odpovídá na otázky učitelky, na které v textu nelze přímo najít odpověď, a které ho nutí domýšlet, vyvozovat, hodnotit text apod. I bez otázek formuluje závěry, které ho nad textem napadly, mohou to být i otázky, domněnky, hypotézy, hodnocení textu. Rozlišuje fikci od skutečnosti, rozpozná autorovy záměry (pobavit, informovat, přesvědčit, instruovat) k něčemu, odhaduje zastřené autorovy záměry a svoje závěry zdůvodňuje. Odhaduje, jak textu mohou rozumět různí čtenáři.
- **Žák hledá a nalézá souvislosti**, rozpozná, jak to, o čem čte, souvisí s poznatky a zkušenostmi, které již má, případně jim odporuje. Rozpozná, jak to, o čem čte, souvisí s jinými texty, případně jim odporuje.
- **Žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu**, vyjadřuje, co ho při četbě napadá, jaké pocity se mu vybavují, co ho rozveselilo nebo rozesmutnilo, jaké obdobné příběhy nebo životní situace mu příběh připomíná apod. Vyjadřuje, co se mu na textu líbí a proč, a co se mu nelíbí a proč. Vyjadřuje se tak i o žánrech, knihách určitého autora, tématech, určitých postupech, ilustracích. Adaptace literárních děl porovnává s předlohou. Když vypráví o přečtené knize, činí tak se zaujetím, zprvu používá vyjadřování předvedeného učitelkou, postupně se vyjadřuje samostatně, neomezuje se na fráze. Pokud na četbu reaguje kresbou, vyjádří v ní nejen doslova to, co je v textu, ale své pocity z četby a reakci na ni.

2.4 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Vzhledem k tomu, že rozvíjení čtenářské gramotnosti je dlouhodobým a mnohvrstevným procesem, působí na něj v průběhu řada faktorů podmiňujících a ovlivňujících úroveň a kvalitu čtenářské gramotnosti (Havel, Najvarová et al., 2011). Tyto faktory můžeme rozdělit na faktory endogenní čili vnitřní, subjektivní činitele a exogenní neboli vnější, objektivní činitele.

Endogenní faktory obsahují vrozené předpoklady člověka, zvláštnosti jeho centrálního nervového systému, jeho rysy, osobnostní charakteristiky a získané zkušenosti (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

Havel, Najvarová et al. (2011) jmenují mezi tyto faktory genetické predispozice, vnitřní motivaci, čtenářské strategie, kam můžeme zahrnout např. sebehodnocení jako čtenáře, čtenářské chování a postoje, dále zájem žáka o čtení, charakter a intelektové schopnosti a také schopnost aktivní práce žáka s informacemi a jeho připravenost na další vzdělávání. Pokud žák získává informace prostřednictvím textů, rozvíjí tím důvěru ve vlastní schopnosti, která mu pak může pomoci při dosahování vlastních cílů. Zároveň si rozšiřuje a prohlubuje schopnost interpretace textu, jak uvádí Švrčková (2011), která k uvedeným vnitřním faktorům řadí ještě volní vlastnosti žáka, jeho prožívání negramotnosti nebo nedostatečné gramotnosti, flexibilitu a schopnost adaptace ke změnám.

Exogenní faktory tvoří podle Metelkové, Svobodové a Švrčkové (2010) u žáků na základní škole především **rodinné prostředí, prostředí školy** a výchova a vzdělání zde. Autorky kladou na faktory školního kontextu důraz, protože škola je v době povinné školní docházky místem, kde žák tráví většinu svého času.

Mezi **faktory domácího kontextu** v rámci vzdělání a výchovy v rodině patří:

- domácí čtenářské zázemí čili klima rodiny
- aktivity rozvíjející čtenářskou gramotnost (zájem rodičů o četbu dítěte, předčítání, vyprávění apod.)
- jazyk v domácím prostředí (zda se shoduje s mateřským jazykem žáka)
- domácí zdroje (dostupnost materiálů)
- vztah mezi domovem a školou (zapojení rodičů do školních i mimoškolních aktivit)
- mimoškolní čtenářské aktivity žáků (čtení pro zábavu, ze zájmu)

K faktorům školního kontextu se řadí:

- školní prostředí a zdroje (rozsah a kvalita školních zdrojů, stabilní prostředí, celoškolské programy, vztahy mezi žáky a učiteli, adekvátní učebny)
- prostředí a struktura třídy (přístup učitelů k výuce, velikost třídy, počet žáků, vztahy mezi nimi)
- příprava učitelů (kvalifikace, schopnosti, povaha, vzdělání)
- vyučovací metody (např. analyticko-syntetická, genetická, globální, sfumato aj.)
- aktivity pro rozvoj čtenářské gramotnosti (např. pětílístek, párové čtení, čtenářská dílna apod.)
- didaktické prostředky a materiály (učebnice, čítanky, knihy, časopisy, vlastnoručně vyrobené materiály atd.) - důležitá je kvalita a různorodost těchto materiálů

Výzkum PIRLS (2011) k těmto faktorům přidává ještě činitele širšího prostředí, v němž se děti učí. Řadí mezi ně **obec**, jejíž součástí jsou dané školy a rodiny a **stát** a jeho prostředky, postoj vlády k problematice vzdělávání. Kulturní, sociální, politické a ekonomické podmínky určité obce daného státu významně přispívají k rozvoji čtenářství. U rodinného činitele kladou důraz na ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí žáka, tedy povolání a nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, počet knih v domácím prostředí, ale také různé dialekty v rodině mohou výrazně ovlivňovat úroveň čtenářské gramotnosti.

2.5 Čtenářství u žáků na 1. stupni základní školy

K tomu, aby se dítě vůbec mohlo naučit číst, je třeba souhra více jednotlivých schopností, které jsou pak uspořádány do určité soustavy či vzorce tak, že vytvoří komplexní schopnost pro učení čtení. Mezi tyto jednotlivé základní schopnosti patří např. zraková a sluchová diferenciacce, zraková a sluchová paměť, smysl pro rytmus, orientace v prostoru a čase apod. (Matějček, 1978). Počáteční čtení není vnímáno pouze jako cíl výuky ve škole, ale společně s psaním jsou to především významné prostředky k dosažení čtenářské gramotnosti a postupně i gramotnosti funkční (Wildová, 2005).

Vývoj čtenářských dovedností se dělí na dvě základní fáze. První fází je **čtení bez porozumění**, ve které se klade důraz převážně na formální stránku čtení. Žák vnímá písmeno jako kód, který má určitou symbolickou funkci a při jeho použití je nutné respektovat určitá pravidla. Nejprve se musí naučit rozlišovat jednotlivé tvary písmen, které si spojí s příslušnou zvukovou podobou, následně z jednotlivých písmen skládají slabiky, ze slabik slova a ze slov

v určitém pořadí celé věty. Schopnost čtení v této fázi je spíše mechanická, žák se soustředí na samotný proces čtení, ale obsah textu mu často uniká (Vágnerová, 2012). Podle Wildové (2005) je však třeba již v raných etapách počátečního čtení klást důraz na vyváženost rozvoje techniky čtení a jeho porozumění. Časově lze etapu počátečního čtení zařadit do 1. - 2. ročníku školní docházky.

Postupně se pak žáci dostávají přes tzv. přechodnou fázi, která představuje čtení s porozuměním jednotlivým slovům, k porozumění větším celkům, až nakonec dospějí do **fáze čtení s porozuměním**. V této fázi již žák musí snadno identifikovat jednotlivá slova, chápat jejich význam a správně rozlišovat hranice slov, protože jinak žák nemůže pochopit smysl věty (Vágnerová, 2012).

Žáci 5. ročníku základní školy, kteří jsou předmětem výzkumné části diplomové práce, nejčastěji dosahují věku 11 let a vstupují tedy do období pubescence. V tomto období prochází žák výraznými fyzickými i psychickými změnami. Stejně tak prochází změnami i čtenářský zájem žáka a jeho postoj ke čtení. Pokud je vztah žáka k četbě z období prepubescence dostatečně kladně upevněn, může v tomto období dojít ke „čtenářské explozi“ a čtenář může nad knihou prožívat vše, co je mu zatím v reálném životě odepřeno (např. daleké cesty, dobrodružství, nebezpečné situace, lásku apod.). V opačném případě se čtenář může ocitnout v krizi a dát přednost v dnešní době velmi populární audiovizuální mediální konkurenci (Lederbuchová, 2004).

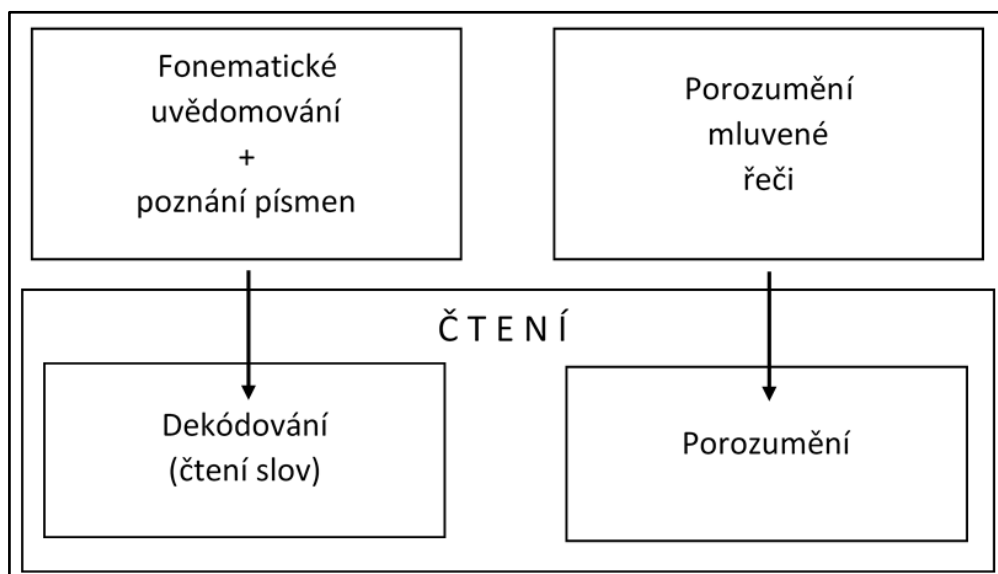
3 Porozumění

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 208) označuje porozuměním „*schopnost jedince pochopit význam obsahu sdělení, ať už je prezentováno ve slovní, obrazové nebo symbolické podobě, zpracovat jej do podoby, která je pro něj smysluplná nebo mu je zadaná, a využít zpracovaný obsah*“. Synonymem slova „porozumění“ může být slovo „pochopení“. Je to přirozená lidská činnost motivovaná tím, že člověk chce konat smysluplně, poznávat význam věcí, situací, lidí i sám sebe. Pokud zahrneme citový aspekt, můžeme těmito slovy označit vzájemnou shodu a respektování názorů, a vyjádřit jimi soucit a uznání, tedy pochopení někoho nebo něčeho. V českém jazyce není vhodný výraz pro rozlišení procesu porozumění od jeho výsledku (např. slovo „vzdělávání“ označuje proces a „vzdělání“ je výsledek tohoto procesu). Výraz „porozumění“ označuje jak činnost, tak i produkt této činnosti. Pro rozlišení tak musíme použít opisy jako např. „po dobu procesu porozumění“, resp. „když došlo k porozumění“ nebo „porozuměl“ (Gavora in Gavora et al., 2008).

3.1 Čtení jako nástroj porozumění

Jako jádro gramotnosti se čtení a psaní považují za složité vývojové poznávací schopnosti, které vyžadují souhru mnoha podmínek a procesů. Vědcům se však dodnes nepodařilo přesně popsat a porozumět mechanismům, které jsou na pozadí těchto schopností, přestože se v dnešní době skoro každé dítě chodící do školy zvládne naučit číst a psát poměrně v krátké době jakoukoliv metodou. Ačkoliv všichni intuitivně víme, co takové čtení je, odborný pohled může odkrýt důležité souvislosti, které člověk běžně nevidí (Mikulajová et al., 2012).

Jednoduchý, srozumitelný, ale teoreticky odůvodněný model čtení vytvořili v roce 1986 P. Gough a W. Tunmer a nazvali ho *Jednoduchý model čtení (angl. Simple view of reading)*. A možná právě díky své jednoduchosti a srozumitelnosti se model užívá dodnes. Čtení zde tvoří dva základní komponenty, a to dekodování a porozumění. **Dekodovat** text podle autorů umí takový čtenář, který dokáže přečíst samostatná slova rychle, přesně a potichu. Odlišují dekodování od schopnosti rozeznat jednotlivá slova, protože dekodování přímo označuje převod grafému na foném, tedy překládá psané slovo do mluvené řeči. Druhou složkou čtení je **porozumění** ve smyslu chápání významu slov, vět a textu. Aby čtení fungovalo, musí čtenář porozumět tomu, co dekoval. Úroveň porozumění čtení je podle autorů určována úrovní porozumění mluvené řeči. Když tedy člověk dokáže dekodovat slova a rozumí jim v mluvené řeči, dokáže jim porozumět i při čtení (Mikulajová et al., 2012).



Zdroj: Mikulajová et al., 2012, s. 12

Obrázek č. 1: Jednoduchý model čtení podle Gougha a Tunmera (1986)

Celý tento proces lze vyjádřit rovnicí $R = D \times C$, ve kterém R znázorňuje *reading* neboli čtení, D znamená *decoding* tedy dekodování či techniku čtení a C označuje *comprehension* čili porozumění. Výsledkem dekodování slov a jejich porozumění je pak čtení s porozuměním (Krejčová, 2019). Z dané rovnice vyplývá, že pokud člověk umí pouze dekodovat slova, ale nerozumí jejich významu, nemůže číst s porozuměním, a to samé platí i naopak, pokud člověk chápe význam slov, ale nezvládá techniku čtení. Proto je v rovnici použito znaménko „ \times “ a ne „ $+$ “. Čtení s porozuměním je v tomto modelu označováno jako matematický výsledek schopnosti dítěte dekodovat a rozumět textu na základě poslechu (Dreyer, Katz, 1992).

Jednoduchý model čtení byl podroben mnoha výzkumům. Přesto, že se může zdát, že taková komplexní činnost jako je čtení nemůže být determinována pouze dvěma komponenty, vědci se stále přesvědčují o jeho věrohodnosti a aktuálnosti. Proto Dreyer a Katz (1992) kladou při čtení u dětí důraz na rozpoznávací schopnost a pro její rozvoj považují za zásadní, aby se dítě učilo text rozpoznávat prostřednictvím vystavení tisku, explicitní systematické výuky a příležitostí pro praxi ve smysluplných kontextech.

Čtení se stává běžnou součástí života dětí na počátku školní docházky. Proto sem také bývá řazen i počátek čtenářské gramotnosti. Ten však můžeme pozorovat již v raném dětství, kdy se u dítěte rozvíjí myšlení, paměť, řeč a naslouchání. Děti v tomto období mohou trénovat tzv. nejazykové zpracování informací, které se projeví při společné četbě a prohlížení knih s rodiči. Dítě se zajímá o obrázky, uvědomuje si rozdíly mezi nadpisy a ostatním textem, všímá si detailů. Poté dochází k identifikaci celých slov, rozpoznávání písmen a uvědomění si

korespondence fonémů a grafémů. Důležité je budování kvalitní slovní zásoby, protože teprve poté, co se u dětí plně rozvine řeč, mohou si osvojit dovednost čtení (Krejčová, 2019).

Mikulajová (2012) popisuje **charakteristické rysy dobrých čtenářů** podle J. Borkowského (1996). Podle něj jsou efektivními čtenáři ti, kteří do čtení zapojují tyto procesy:

- Před samotným čtením si text nejprve prohlédnou.
- Před čtením textu si vyhledají důležitou informaci a pak jí věnují větší pozornost.
- K interpretaci textu využívají předchozí vědomosti.
- V průběhu čtení přemýšlí a přehodnocují své hypotézy o významu textu.
- Stejně tak na základě obsahu textu přemýšlí a přehodnocují předcházející vědomosti.
- Pokouší se vyvodit kritickou informaci, která v textu není explicitně vyjádřena.
- Používají strategie k zapamatování si textu (podtrhávání, poznámky, shrnutí, parafrázování, kladení si otázek apod.).
- Po přečtení textu zhodnotí míru jeho pochopení, pokud mají pocit, že něčemu dostatečně neporozuměli, vrátí se k textu.
- Předvídají a plánují využití poznatků z textu.

Siegel (1993) popisuje pět procesů, které se zapojují při čtení: **fonologie** se zabývá vztahem mezi zvukem a písmenem. **Syntax** se zabývá způsobem, jakým sdružujeme slova do frází a vět. Třetím procesem je **pracovní paměť**, což je individuální schopnost uchovat informace v krátkodobé paměti. Čtvrtý proces, který hraje důležitou roli při čtení, je porozumění významu neboli **sémantika**. A poslední proces se týká **pravopisu** a porozumění pravidlům písemného projevu.

3.2 Porozumění psanému textu čtením

Jeden ze způsobů porozumění je mimo jiné i porozumění psanému textu jeho čtením. Text je souvislý verbální útvar, který přináší čtenáři informace vyjádřené psanými verbálními a někdy i neverbálními prostředky (např. obrázky, schémata). Čtení je tedy interakcí mezi člověkem a textem. U člověka záleží na jeho znalostech, motivaci při čtení, cílech, zájmech a vlastní interpretaci, text je determinován svým verbálním ztvárněním, strukturou a záměrem (zda se jedná např. o novinový článek nebo učební text) (Gavora in Gavora et al., 2008).

Porozumění čtenému textu je jedním z aspektů čtenářské gramotnosti. Samotná dovednost čtení je velice komplexní a postupně se po nástupu do školy rozvíjí. Je složena z mnoha dílčích oblastí, ovlivňována spoustou odlišných faktorů a determinována různými ukazateli techniky čtení (rychlost, správnost a způsob čtení, intonace) (Kucharská, 2014).

Podle Gavory (2002) a jeho modelů a úrovní gramotnosti (viz kapitola 2.2 Modely a úrovně gramotnosti) spadá porozumění čtenému textu již do počáteční, tedy bázové gramotnosti. Zde dochází k dekodování významů a čtení a psaní jsou zde chápány jako dovednosti pohybování se po řádcích a pouze základního pochopení textu. Dále se pak porozumění čtení rozvíjí v etapě zpracování informací z textu, která již vyžaduje náročnější strategie, které navazují na předchozí schopnosti a dovednosti. Tyto dvě etapy se od sebe liší především mírou aktivity čtenáře, kdy v první úrovni je jedinec pouze pasivním čtenářem, který si text přečte a zapamatuje, ale není potřeba zapojovat vyšší kognitivní procesy jako je porozumění, hodnocení, vyvozování, aplikace apod. Tyto operace jsou potřebné ve druhé úrovni gramotnosti, kdy se jedinec stává čtenářem aktivním a dokáže tzv. „číst mezi řádky“ (Kucharská, 2014). Člověk dokáže integrovat a vyvozovat informace, které v textu nebyly explicitně vyjádřeny (tzv. interferenční myšlení), chápe strukturu textu, dokáže propojovat myšlenky a průběžně vyhodnocuje, zda čtenému textu stále rozumí (tzv. monitoring porozumění). Kvalitní vývoj porozumění čtení se lépe zjišťuje sledováním úrovně interferenčního myšlení, monitoringu při čtení a pochopení struktury textu než pouhým zjišťováním, zda čtenář pochopil obsah textu.

Na základě výzkumů poukazují Havel, Najvarová et al. (2011) na čtyři důvody, proč mohou žáci v průběhu čtení selhat v porozumění čtenému textu:

1. Čtenář neprovádí kontrolu porozumění čtenému, protože nemá dostatečně rozvinuté metakognitivní strategie (zejména kontrolní).
2. Špatná interpretace závěrů z důvodu neporozumění textu, kdy si čtenář vysvětluje nesrovnalosti pomocí vlastní zkušenosti.
3. Čtenář věnuje spoustu energie dekodování textu a již pak není schopen porovnávat nově získané informace s předchozími znalostmi a vytvářet si vlastní názory.
4. Na základě vlastního hodnocení textu a porovnávání jej s dalšími informacemi není žák schopen vytvořit souvislé závěry.

3.2.1 Modely procesu porozumění čtení

Psycholingvistický model

Čtenář se snaží předvídat, třídít, potvrzovat či vyvracet předchozí předpovědi a následně testovat text znovu. V tomto modelu čtení s porozuměním není po čtenáři vyžadováno, aby se snažil z textu vyčíst veškeré informace. Čím více je čtenář schopen správně odhadnout sdělení, tím méně je pak nucen vyhledat tvrzení v textu.

Model „zdola nahoru“

Tento model čtení s porozuměním postupuje od úrovně slovní zásoby k celým větám. Nevýhodou modelu je, že pokud se žák příliš soustředí na dekodování každého slova, může mu to bránit v pochopení celkového významu a jelikož má krátkodobá paměť limitovanou časovou kapacitu, pomalý čtenář může rychle zapomenout sdělení z předchozího textu.

Model „shora dolů“

Opakem modelu „zdola nahoru“ je model „shora dolů“. V tomto modelu jsou k porozumění potřeba vyšší kognitivní procesy a předchozí znalosti a zkušenosti čtenáře. Důležitá je zde dovednost předvídání, přiřazování, pochopení autorova záměru, vyhledávání záchytných bodů v textu a v neposlední řadě také znalost informací na pozadí kontextu.

Interaktivní model

Jak název napovídá, jedná se o interaktivní vztah mezi čtenářem a textem, který je založený na automaticnosti a plynulosti čtení. Tento poslední model vznikl na základě předchozích dvou modelů a tvrdí, že úspěšný čtenář umí zpracovat text „zdola nahoru“ a převést tak slova a věty na stránce rychle a přesně v požadovanou informaci. Zároveň však dokáže zpracovat text „shora dolů“ a spojit si získanou informaci s dosavadními znalostmi a získat tak skutečný význam textu (Babashamsi, Bolandifar, Shakib, 2013).

3.3 Čtení s porozuměním

Jedním ze základních cílů čtení je podle Slovníku speciální pedagogiky právě čtení s porozuměním (*angl. reading comprehension*) a je charakterizováno vytvářením odpovídajících představ (Langer, 2015). Pokud žák dokáže dešifrovat text, najít v něm zásadní poznatky, pojmy a vztahy mezi nimi, pak textu porozuměl (Maňák, Švec, 2003).

Gavora (in Gavora et al., 2008) zdůrazňuje, že to, že žák umí číst nahlas, plynule a správně, ještě nemusí znamenat, že textu rozumí. Technika čtení sice vytváří předpoklady pro porozumění textu, ale významnou roli hrají také žakovy vědomosti, znalost struktury textu a uspořádání informací v něm. Základem je porozumění jednotlivým slovům, poté slovním spojením, větám a souvislostem mezi těmito větami.

Podle Maňáka a Švece (2003) žák čte s porozuměním, pokud dokáže:

- označit v textu klíčové informace a hlavní myšlenky
- určit vztah mezi těmito informacemi
- uspořádat klíčové informace podle stanoveného kritéria
- vyjádřit tyto uspořádané informace graficky
- vlastními slovy prezentovat obsah textu
- zaujmout vlastní stanovisko k hlavním myšlenkám
- zformulovat otázky k danému textu
- zhodnotit text vlastním komentářem

Při čtení s porozuměním se však žák nemůže věnovat pouze textu, ale měl by se věnovat i sám sobě, tzv. sebekontrola. Je třeba vyhodnocovat co děláme, jak to děláme a proč to děláme. Takové „poznávání vlastního poznávání“ se nazývá **metakognice** (Gavora in Gavora et al., 2008). Podle Krejčové (2019) je metakognice „*uvažování o myšlenkových operacích, které provádíme my nebo druzí*“. V praktickém využití jde o schopnost žáka posoudit např. obtížnost úkolu a vyhodnotit použití správné strategie k jeho vyřešení nebo odhadnout míru porozumění danému problému či situaci (Vágnerová, 2012).

Metakognitivní procesy neprobíhají pouze při čtení, ale i před ním a po něm.

a) před čtením:

- vytvoření představy – rozsah, obtížnost, časová dotace
- stanovení cíle čtení

b) v průběhu čtení:

- kontrolní otázky porozumění (*Dává to smysl? Co tím chtěl autor říct? Proč použil tyto prostředky? Rozumím tomu, o co tu jde?*)

- kontrolní otázky k obsahu textu

c) po přečtení:

- zhodnocení obsahu textu
- vyjádření svého postoje

Pokud žák přemýšlí o svém myšlenkovém zpracování čtených informací (úkony související s čtením s porozuměním), provádí tzv. **seberegulaci**. Čtyři **seberegulační procesy** podle Mason (2009) uvádí Krejčová (2019):

- stanovení cílů – stanovení informací, které chci z textu získat
- sebemonitorování – zda pracuji v souladu se stanoveným cílem a chápu význam textu
- sebeinstruování – kladu si dílčí cíle, konkrétní úkoly k dosažení hlavního cíle
- sebeposilování – sleduji pokračování a úspěšnost v práci

Zelinková, Axelrood a Mikulajová (2011) uvádí dva způsoby metakognitivních přístupů, které pomáhají žákovi uvědomit si svoje myšlení během čtení, a těmi jsou: kladení si otázek a sebemonitorování. Cílem nácviku těchto schopností je jejich zvnitřnění a zautomatizování. Strategie **kladení si otázek** spočívá v průběžném sledování porozumění textu pomocí informačních a shrnujících otázek, které si žák klade během čtení i po přečtení textu. Při strategii **sebemonitorování** si žáci ověřují, zda vykonávají potřebné činnosti k naplnění jejich čtenářského cíle.

3.3.1 Rozvoj čtení s porozuměním

Je důležité, aby práce s textem probíhala na základě aktivní myšlenkové činnosti žáka. Při takovém aktivním myšlení žák konstruuje vlastní vědomosti a pouze je pasivně nepřijímá (Gavora in Gavora et al., 2008). Nácvik čtení s porozuměním dělí Zelinková, Axelrood a Mikulajová (2011) do několika etap, přičemž strategie jedné etapy mohou být použity i v etapě další. Tyto časové etapy jsou tři:

3.3.1.1 Před čtením textu

Tyto aktivity předcházejí samotnému čtení celého textu (Gavora in Gavora et al., 2008). Patří mezi ně:

- **Motivace**, která učiní čtení pro žáka přitažlivé. Mikulajová (2009) jako motivaci uvádí vytvoření vlastní knížky, která je souhrnem přečteného. Na každou stranu žák napíše větu či dvě, ve kterých vlastními slovy popíše nejen hlavní myšlenku textu, ale také své pocity. Žák může také přečtený text do knížky ilustrovat. Autorka také doporučuje čtenářský deník, kam si žák zaznamená, co ho na textu zaujalo či pobavilo. Patří sem také několik slov o autorovi textu.
- **Cíl čtení**, který je třeba si stanovit, aby mohla být činnost smysluplná. Odpovědět si na otázky k čemu má text sloužit, co je jeho cílem a jaké má přinést výsledky, zda je klíčový z hlediska pochopení nové věci nebo pouze ilustrativní k dokreslení již známého. Vhodné může být také přiblížení žákovi, na co daný text navazuje, tzv. intertextovost (Gavora in Gavora et al., 2008).
- **Rychlé prohlédnutí a předvídání obsahu textu** jsou strategie, které by měly žáka naladit na obsah textu a vzbudit v něm zvědavost. Žák může podle nadpisu či obrázků hádat, o čem text může být a také kolik času mu pravděpodobně zabere četba. Žák se snaží odpovědět na otázky typu: „O čem bude tento text?“, „Jaké bude téma?“, „Podle čeho jsme to zjistili?“ apod. (Gavora in Gavora et al., 2008).
- **Aktivace dosavadních vědomostí** už je aktivitou, která jde více do hloubky, protože většinou již žáci o daném tématu či problému něco vědí, jen si to třeba neuvědomují. Tato aktivita tedy slouží k propojení všeho, co se žákům vybavuje v souvislosti se zadaným tématem (Mikulajová, 2009). Jako jednu z neznámějších metod, která podporuje aktivaci předchozích poznatků je podle Zelinkové, Axelrood a Mikulajové (2011) K-W-L diagram, kde žák do prvního sloupce napíše „co ví“ (*angl. know*), tedy získané vědomosti o textu, který bude číst. Do druhého sloupce napíše „co chce vědět“ (*angl. want to know*), konkrétní otázky týkající se textu, na které chce znát odpověď, a do třetího sloupce zaznamená „co se naučil“ (*angl. learn*).

3.3.1.2 Během čtení textu

Při samotném čtení probíhá nejtěžší fáze práce s textem, kdy žák dekóduje text, zpracovává věcný význam slov, vět a snaží se porozumět větším větným celkům, propojuje informace mezi sebou a získané poznatky srovnává se svými dosavadními znalostmi (Mikulajová, 2009). Cílem těchto aktivit je udržení pozornosti čtenáře a jeho soustředění na předem stanovené cíle a postupy (Gavora in Gavora et al., 2008).

- **Značky** si žák může dělat v průběhu čtení přímo do textu. Navádí žáka k průběžnému monitorování toho, co čte. Žák může například znaménkem „+“ označit informaci, která se v textu objevila, ale žák ji již znal a značkou „-“ takovou informaci, kterou se v textu dozvěděl nově. Nebo si například značkou „?“ označí informaci, které nerozuměl a později se k ní může vrátit (Mikulajová, 2009).
- **Podtrhávání** je další efektivní technikou při čtení. Žák podtrhuje pouze taková slova, fráze či věty, které obsahují důležitou informaci (Zelinková, Axelrood a Mikulajová, 2011).

3.3.1.3 Po přečtení textu

Aktivity po přečtení textu výrazně přispívají k hlubšímu porozumění textu a k jeho zapamatování (Gavora in Gavora et al., 2008).

- **Parafrázování a souhrn textu** slouží ke zkrácení obsahu a jeho reprodukci vlastními slovy. Důraz se klade na odlišení hlavních myšlenek a méně důležitých souvislostí. Parafrázování pomáhá vyjádřit obsah textu v jazyce blízkém čtenáři, zatímco sumarizace textu slouží k zapamatování hlavní myšlenky textu. Konkrétní aktivitou je například metoda „Jednou větou“. Žák se snaží maximálně zestručnit obsah textu tím, že doplní základní informaci k daným frázím: „Někdo ..., chtěl ..., ale ..., a tak ...“ (Mikulajová, 2009). Při vytváření souhrnu může žákovi pomoci také grafické vyjádření – schéma, diagram, náčrt, kresba.
- **Určování klíčových informací**, které mají informační hodnotu. V rámci toho žák rozlišuje hierarchii informací – od těch klíčových, přes podpůrné, které dokazují to, co vyjadřují informace klíčové, dále informace aplikační apod. Žák musí zvážit konkrétnost informace, protože i všeobecná abstraktní informace může patřit mezi klíčové v textu (Gavora in Gavora et al., 2008).

4 Kritické myšlení

Na slovní spojení „kritické myšlení“ existuje mnoho různých pohledů. V anglicky mluvících zemích se význam tohoto pojmu liší podle vědních oborů. Motivy autora a jeho vliv na čtenáře zkoumá pomocí kritického myšlení literární teorie. Filozofové nahlízejí na kritické myšlení jako na schopnost logicky uvažovat a argumentovat, a jako „vyšší“ způsob myšlení chápou tento termín pedagogové (Havel, Najvarová et al., 2011).

Kriticky myslet znamená podle Manniové (in Gavora, 2008) přemýšlet o informacích do hloubky, zohledňovat jejich zdroje a cesty vyhledávání a brát v úvahu argumenty, vazby a souvislosti těchto informací. Meredith et al. (1997) konkrétně uvádí, že kriticky přemýšlí ten, kdo dokáže objektivně nahlížet na danou myšlenku z více úhlů, porovnat její tvrzení s opačnými názory a svými předchozími poznatky a na základě toho pak zaujmout k myšlence určitý postoj. Gavora (1995, s. 7) definuje kritické myšlení jako „*činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům.*“ Dunne (2015) charakterizuje kritické myšlení jako formu racionálního a zvědavého uvažování a klade důraz na význam důkazů znějících ve prospěch obhajovaného přesvědčení.

Ve vyučovacím procesu je kritické myšlení výchovně-vzdělávací aktivitou ovlivňující celou osobnost žáka. Napomáhá kognitivnímu rozvoji žáka, překonává jeho omezení a kultivuje jej v oblasti volní, citové i kreativní (Maňák, Švec, 2003). Dovednost myslet kriticky se rozvíjí cílevědomým, záměrným a dlouhodobým procesem, který je založený na porozumění a má vliv nejen na kvalitu a efektivitu učení se, ale také na individuální rozvoj jedince a utváření jeho hodnotového žebříčku. Pokud se žák učí čtením a snaží se takové čtení rozvíjet, základem je právě kritické myšlení. Díky němu se dostaneme pod povrchovou rovinu čteného textu a můžeme porovnávat informace z textu s našimi vlastními poznatky a zkušenostmi. Při smysluplném učení se nepřijímají hotové poznatky, ale konstruuji se nové na základě těch, které byly předtím osvojeny (Manniová in Gavora, 2008).

Kritické myšlení je založeno na tzv. **třífázovém modelu učení**. Tento model v sobě zahrnuje myšlenkové procesy, rozhodování, řešení problémů a metodické aspekty.

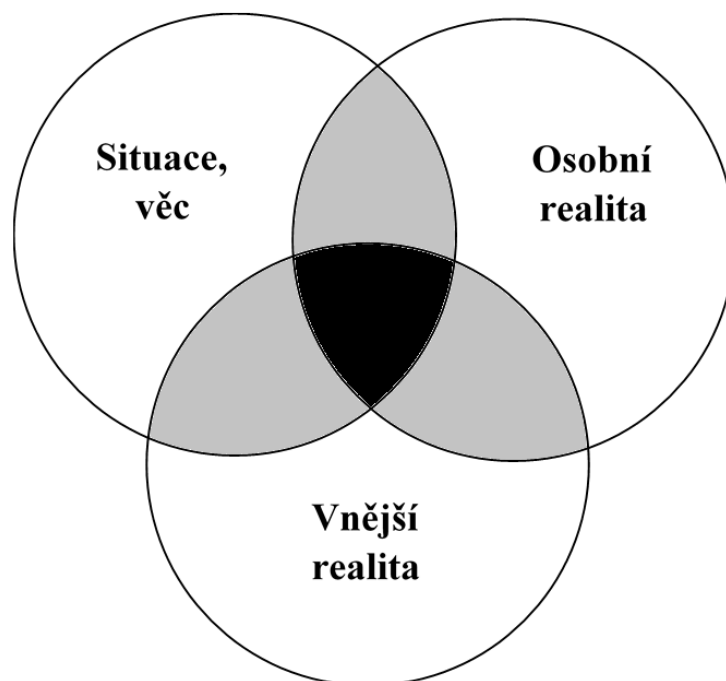
1. **fáze evokace** – vyvolání zájmu o problematiku, zjišťování dosavadních poznatků, formulování nejasností, otázek
2. **fáze uvědomění si významu** – udržení zájmu žáka, sledování myšlenkových postupů, hledání nových informací, jejich konfrontace s původními představami, upřesnění názorů

3. fáze reflexe – prohlubování učiva, třídění získaných vědomostí, převádění do smysluplného rámce, vytváření souvislostí (Maňák, Švec, 2003)

Stejně jako pro čtení s porozuměním jsou i pro kritické myšlení charakteristické metakognitivní procesy a jejich zdokonalování (Manniová in Gavora, 2008). Ve vyučovacím procesu může učitel rozvíjet metakognici a kritické myšlení žáka poměrně jednoduchým nástrojem – otázkami. Maňák a Švec (2003) uvádějí osvědčený **víceúrovňový systém kladení otázek**, do kterého patří:

- otázky vyžadující doslovnou odpověď (např. při definicích, matematických výrazech)
- otázky převodové, transformační (např. popis obrazů, interpretace schémat či záběrů)
- otázky na porozumění, interpretační (např. otázky začínající zájmenem proč)
- otázky aplikační, zobecňující (vedou k řešení problémů, odhalování nejasností)
- otázky analytické (hledají hlubší vysvětlení jevů)
- otázky syntetické (vybízejí k výkladu jevů, řešení problému tvořivým způsobem)
- otázky evaluační, hodnotící (formulování vlastního přesvědčení, vyjádření postoje)

Christenbury a Kelly (1983) představují tzv. **tázací kruhy** (*angl. The questioning circle*). Diagram se skládá ze tří překrývajících se kruhů. První kruh je nazván „Situace, věc“ a obsahuje dané téma. Druhý kruh se nazývá „Osobní realita“ a představuje subjektivní interpretaci vztahující se k danému tématu. Třetí kruh s názvem „Vnější realita“ se týká společenských norem a kulturních a historických souvislostí. Ve třech oblastech, které vzniknou překrytím vždy dvou sousedních kruhů, které jsme označili šedou barvou, se vždy kombinují dvě sousední problematiky a z nich vzniká další otázka. A konečně ústřední černá část kruhu představuje nejdůležitější otázku, která shrnuje všechny oblasti, a odpověď na ni odhaluje nejhlubší úvahu o daném problému (viz obrázek č. 2).



Obrázek č. 2: Tázací kruhy

4.1 Metody rozvíjející kritické myšlení při čtení

Metody podporující kritické myšlení rozvíjejí samostatné rozhodování a jsou prostředkem k aktivizaci žáka. Zlepšují schopnost žáka řešit komplexně obtížné problémy a kriticky hodnotit svět. Žáci by si postupně měli utvářet vlastní názor a dokázat si jej obhájit, zároveň však tolerovat názory druhých. Zvyšuje se jejich odpovědnost za své vlastní učení, které by mělo být uvědomělé a smysluplné. Manniová (in Gavora, 2008) uvádí několik metod, které rozvíjejí kritické myšlení žáka ve čtení.

Sokratovská metoda

Někdy se tato metoda nazývá také „sokratovský rozhovor“. Jde tedy o rozhovor mezi žáky a učitelem, ve kterém učitel klade žákům otázky, a ti na ně společně hledají odpověď. Rozhovor začíná nastolením problému nejčastěji formou otázky a žáci následně navrhnou způsob řešení. Učitel zpočátku odpovědi akceptuje, ale vzápětí k nim přikládá další otázky zaměřené na ověření správnosti tvrzení žáků. Učitel řešení žáků zpochybňuje, hledá nedostatky a hranice platnosti. Při hledání odpovědi se žáci zamýšlejí nad problémem do větší hloubky a hledají důkazy a argumenty pro své tvrzení. Zároveň poslouchají také názory a myšlenky ostatních a mohou se jimi nechat ovlivňovat. Úkolem učitele je udržovat zaměření

rozhovoru na určitý problém, zapojovat do něj co nejvíce žáků a udržovat jej na určité intelektuální úrovni.

Písemné práce

Písemné práce zaměřené na rozvoj kritického myšlení by měly být zadány tak, aby se žák musel zamyslet nad daným tématem sám a vyjádřit své vlastní myšlenky do souvislého textu (např. slohová práce). Taková písemná práce ukáže učiteli myšlenkový postup žáka a odhalí obsahové a formální nedostatky jeho myšlení.

Případová studie

Žáci obdrží popis určité situace nebo případu z probraného učiva a musí jej vyřešit. Řešení znamená vytvoření vlastního názoru na řešený problém. Po obeznámení žáků s případem dá učitel prostor pouze pro ty dotazy, které jsou stěžejní k vyřešení dané problematiky. Po uplynutí časového limitu stanoveného na otázky, následuje společné hledání optimálního řešení problému. Žáci musí rozlišit podstatné údaje od těch nepodstatných, vycházet z ověřených faktů, vytvářet návrhy na řešení, ověřovat jejich správnost a respektovat argumenty a názory ostatních. Poté se diskutuje o správnosti a realizovatelnosti navrhovaného řešení.

Inscenační metoda

Podstatou této metody je hrát nebo zinscenovat určité situace, které by se mohly stát, a najít jejich optimální řešení. Jde o simulaci jevů, které se můžou stát ve skutečnosti, ale i v imaginárním světě. Při této metodě se rozvíjí jistota žáků, jejich výraz, sociální citění, emocionální stabilita, tělesná koordinace a životní filozofie.

Strategie učení a myšlení EUR

Zkratka této strategie rozvoje kritického myšlení v sobě obsahuje počáteční písmena tří slov – **evokace**, **uvědomění si významu** a **reflexe**. Autorkami této strategie jsou K. S. Meredith a J. L. Steelová. Evokace značí nenásilné vtažení žáků do určité problematiky, vzbuzení jejich zájmu nejčastěji formou rozhovoru. Žáci mají za úkol vybavit si veškeré informace, které o daném tématu již znají. Ve fázi uvědomění si významu se již žáci setkávají s novými informacemi, které propojují s dosavadními poznatky a výsledkem je uvědomění si přečteného textu. Podstatou poslední fáze, tedy reflexe, je přemýšlení o tom, co nového se žáci naučili a formulace toho, co nepochopili a k čemu se musí ještě vrátit.

Strategie SQ3R

Zkratka této strategie se také skládá z počátečních písmen názvů jednotlivých kroků, tentokrát však v angličtině.

S – survey: prvním krokem této strategie je prvotní seznámení se s určitou problematikou.

Q – question: ve druhém kroku se kladou otázky k přečtenému textu (*Jaký je můj cíl? Slyšel jsem už o dané problematice?*).

R – read: třetí krok je zaměřený na aktivní čtení textu. Při tomto druhém čtení si žáci podtrhávají důležité informace apod.

R – recite, recall: v této fázi si žák ukládá do paměti přečtený text, jeho nejdůležitější části a pojmy.

R – review: posledním krokem je souhrn všech předchozích částí. Efektivní je metoda čtení ve dvojicích nebo menších skupinách (Di Carli, 1993, cit. podle R. Hrmo, 2003 in Manniová in Gavora et al., 2008).

Shlukování

Žáci nejprve vytvoří kruh, uprostřed kterého stojí jeden žák se svazkem provázků v ruce. Učitel napíše na tabuli základní slovo a žáci v kruhu se snaží vyslovit jedno slovo, které souvisí se slovem na tabuli. Poté si každý žák z kruhu vezme od žáka uprostřed jeden provázek a postupně vytváří pavučinu. Učitel zapisuje vyřčená slova na tabuli. Úkolem žáků je vytvořit skupiny slov, které spolu nějak souvisejí a podle toho také učitel jednotlivá slova spojuje různými barvami. Tato metoda účinně aktivizuje a motivuje žáky k danému tématu.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 Metodologický rámec výzkumu

Následující podkapitoly poskytují prvotní náhled na samotný výzkum. Je zde uveden metodologický rámec výzkumu, kde jsou nejprve popsány výzkumné cíle, stanovení jednotlivých hypotéz a postup dedukce při jejich tvorbě. Dále pak kapitola popisuje metody a postupy výzkumného šetření, organizační zajištění výzkumu a v neposlední řadě také charakteristiku výzkumného vzorku.

5.1 Výzkumné cíle a hypotézy

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na porozumění čtení přísloví a hádanek u žáků 5. ročníků základních škol logopedického typu. Kontrolní skupinou byli zvoleni také žáci 5. ročníků základní školy, ale typu běžného.

Cílem diplomové práce bylo sledování úrovně porozumění významu českých přísloví, znalostí jejich přesného znění a schopností uhádnout správnou odpověď na krátké hádanky mezi těmito skupinami žáků.

Cíl byl poté rozčleněn na jednotlivé části, které měly za úkol:

- zjistit úroveň porozumění čtení přísloví, znalosti znění přísloví a řešení hádanek
- porovnat úspěšnost žáků podle typu školy
- porovnat dosažené výsledky žáků z hlediska pohlaví
- určit, které přísloví a která hádanka činila žákům největší obtíže

Na základě teoretických poznatků, osobních předpokladů a výše uvedených bodů byly stanoveny věcné hypotézy:

H1: *Výsledky žáků ZŠ logopedického typu a žáků ZŠ typu běžného jsou v oblasti znalostí významu a znění přísloví a uhodnutí hádanek rozdílné.*

H2: *Znalost významu a znění přísloví a uhodnutí hádanek je u dívek a chlapců rozdílná.*

H3: *Výsledky chlapců ZŠ logopedického typu a chlapců ZŠ typu běžného jsou v oblasti znalostí významu a znění přísloví a uhodnutí hádanek rozdílné.*

H4: *Výsledky dívek ZŠ logopedického typu a dívek ZŠ typu běžného jsou v oblasti znalostí významu a znění přísloví a uhodnutí hádanek rozdílné.*

H5: *Znalost významu a znění přísloví a uhodnutí hádanek je u dívek a chlapců na ZŠ logopedického typu rozdílná.*

H6: *Znalost významu a znění přísloví a uhodnutí hádanek je u dívek a chlapců na ZŠ běžného typu rozdílná.*

5.2 Metody výzkumného šetření

Výzkumné šetření je postaveno na kvantitativním metodologickém přístupu. Z empirických metod sběru dat byla vybrána metoda testování, a to konkrétně nestandardizovaným didaktickým testem. Chráska (2016, s. 178) charakterizuje didaktický test jako zkoušku zaměřenou na „objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob, která je navrhována, ověřována, hodnocena a interpretována podle určitých pravidel“. Nestandardizovaný je podle stejného autora takový test, při jehož tvorbě nebyly uskutečněny stanovené kroky k jeho ověření. Mezi testové úkoly jsou zařazeny otevřené široké úlohy a otevřené úlohy se stručnou odpovědí.

Z výzkumných metod byl tedy uplatněn didaktický test, který obsahoval 15 přísloví a 5 hádanek. Jako inspirace posloužila kniha *Kdo jinému jámu kopá...: lehký i vážný slovník přirovnání, pořekadel a přísloví* autorky Anny Novotné, *Říkejme si přísloví* od Petra Kukala, *Hádky a luštěniny* od Jiřího Žáčka a webové stránky s názvem *Hádky, rébusy a hlavolamy*. 5 z 15 přísloví nebylo v úplném znění, druhá část přísloví byla vynechána a předložena žákovi k doplnění. U každé testové položky žák nejprve zakroužkoval buď „ano“, pokud dané přísloví nebo hádanku již někdy v životě slyšel, nebo „ne“, pokud přísloví či hádanku ještě nikdy neslyšel. Pod každým příslovím se nacházely volné řádky, což byl prostor pro napsání významu, který podle žáka dané přísloví neslo. Stejně tak i u každé hádanky se nacházel volný řádek určený k napsání jednoho slova, které bylo řešením hádanky (viz příloha č. 1). Pro testování byly nutné pouze samotné pracovní listy a psací potřeby.

5.3 Organizační zajištění a průběh výzkumného šetření

Příprava výzkumného šetření začala přibližně v září roku 2019 studiem literatury a přípravou výzkumných metod. Jako nástroj výzkumného šetření jsme použili didaktické testy a v průběhu měsíce jsme procházeli publikace a hledali vhodná přísloví a hádky.

Postupně jsme vytvořili pracovní listy a v listopadu proběhl pro ověření vhodnosti a správnosti stanovených testových úloh a přesnosti a úplnosti samotného zadávání testu **předvýzkum** s žákem 4. ročníku ZŠ. Chlapci byla předložena verze testu, která obsahovala 19 přísloví a 5 hádanek. Po dokončení byl test následně vyhodnocen autorkou, poté proběhla konzultace se samotným žákem a na základě toho bylo vybráno pouze 15 přísloví a některé hádky byly změněny. Předvýzkum pomohl autorce snížit riziko použití nevhodných testovacích položek, zvýšit přesnost zadávání didaktického testu a upřesnit formulace konkrétních problémů a hypotéz výzkumu.

Ve stejném měsíci jsme začali elektronicky, e-mailovou korespondencí, oslovovat jednotlivé školy. Oslovovali jsme primárně ředitele a ředitelky všech škol a ti nás případně odkázali na svého zástupce či zástupkyni. Nejprve jsme se domluvili na spolupráci se základními školami logopedického typu a výzkumné šetření na všech třech školách proběhlo do konce prosince. Po novém roce jsme kontaktovali také ZŠ běžného typu a do konce února 2020 se nám podařilo získat vyplněné testy všech 70 žáků z obou typů škol. Výzkumný vzorek tvořilo 31 žáků ZŠ logopedického typu a kontrolní vzorek 39 žáků běžné ZŠ.

Poté následovalo zpracování výsledků šetření, porovnávání, analýzy a vyhodnocování dat. Z těchto výsledků jsme následně vyvodili a popsali závěry.

Výzkumné šetření proběhlo v termínu od 16. prosince 2019 do 25. února 2020 a uskutečnilo se se souhlasem ředitelů tří základních škol logopedického typu a jedné základní školy běžného typu v České republice. Výzkumný vzorek, který reprezentuje základní soubor, byl zvolen záměrným skupinovým výběrem.

Autorka práce připravila pro rodiče žáků **informovaný souhlas**, ve kterém uvedla stručné informace o výzkumu, kontakt na sebe a rodiče měli možnost vyjádřit svůj souhlas, respektive nesouhlas s testováním svých dětí (viz příloha č. 2). Informované souhlasy velmi ochotně žákům vytiskli a rozdali pedagogičtí pracovníci, takže autorka se do škol dostavila až na samotné testování.

Na základních školách logopedického typu byla návratnost informovaných souhlasů s kladnou odpovědí od rodičů dětí přítomných ve škole v den testování přibližně 88 %. V konkrétní den se testování nezúčastnili pouze 4 žáci z celkových 35. S těmito 4 žáky odešla paní asistentka do jiné místnosti a ve třídě zůstala pouze autorka s žáky, kteří test psali.

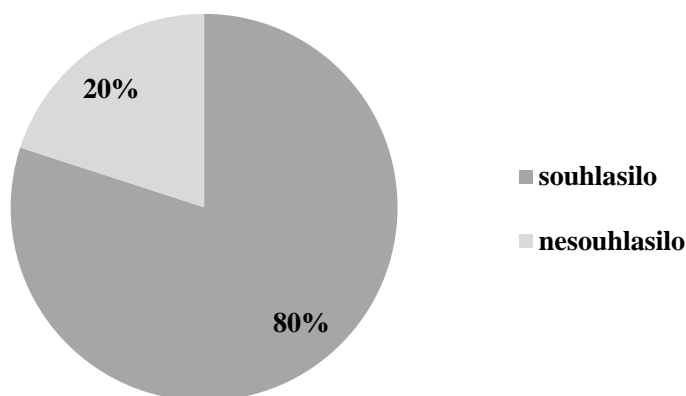
Od rodičů žáků základní školy běžného typu bylo autorce předáno 63 informovaných souhlasů, z čehož 47 souhlasů (75 %) bylo s kladnou odpovědí. V den návštěvy však nakonec test psalo pouze 39 žáků, protože spousta dětí byla nemocná. U dvou tříd proběhlo testování přímo v jejich třídě se všemi žáky a paní učitelkou. Dětem, které test psát neměly, zadala paní učitelka samostatnou práci. U jedné třídy měla autorka možnost odvést pouze děti, jejichž rodiče souhlasili s účastí svého dítěte ve výzkumu, do samostatné třídy.

Tabulka č. 1 ukazuje, že z celkového počtu 98 obdržených informovaných souhlasů bylo tedy 78 (tj. 80 %) s kladnou odpovědí.

Tabulka č. 1: Souhlas rodičů s výzkumným šetřením

	Souhlasilo		Nesouhlasilo		Celý soubor	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Vyjádření rodičů	78	80	20	20	98	100

Souhlasy rodičů s výzkumným šetřením



Graf č. 1: Souhlasy rodičů s výzkumným šetřením

Testování bylo zcela anonymní, žáci na test uvedli pouze své křestní jméno, aby autorka věděla, zda byl test vyplňován dívkou či chlapcem.

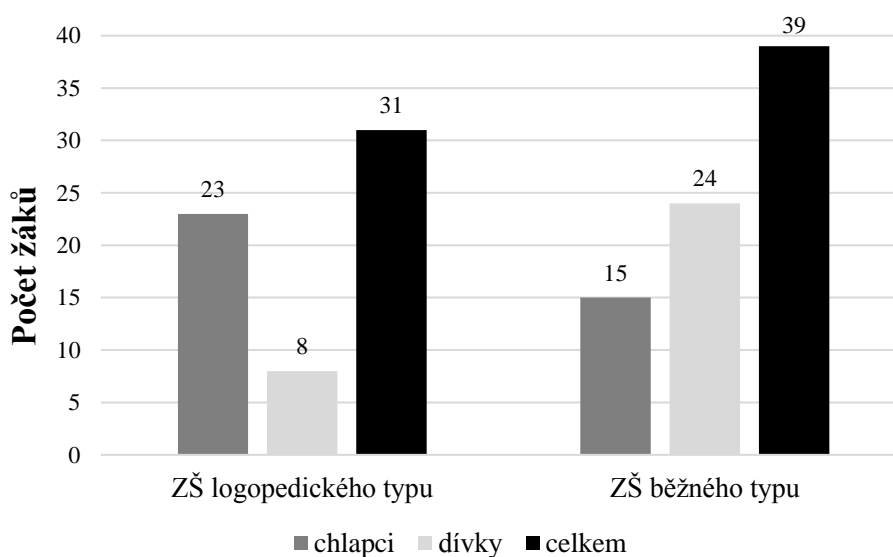
Didaktický test zadala autorka žákům 5. ročníků v jednotlivých třídách osobně. Test byl připraven na třech stranách pracovního listu formátu A4. Při zadávání didaktického testu autorka uvedla: „Dobrý den, děti! Jak se máte? Já jsem vás dnes přišla poprosit o pomoc. Pomohli byste mi vyplnit tyhle pracovní listy, prosím? Nebojte se, není to žádná písemka na známky, jen bych chtěla zjistit, jestli znáte některá česká přísloví a jestli uhodnete pár hádanek na konci. Víte, co to takové přísloví je? Znáte některá? Prísloví vždy nemusí znamenat doslova to, co říká. Například u přísloví „lež má krátké nohy, daleko neujde“, tím zrovna nemyslíme, že se mezi námi prochází lež s krátkýma nohama, ale že když lžeme, tak se na to dříve či později přijde. Já vám teď rozdám papíry a vy se na ně nejprve podepíšete pouze křestním jménem, to abych poznala, jestli jste dívka nebo chlapec, a můžete začít vyplňovat. Přečtete si přísloví, zakroužkujete, zdali jste ho už někdy slyšeli nebo ne, a pokusíte se napsat, co podle vás přísloví znamená. Pokud bude část přísloví chybět, tak na řádek doplníte vynechanou část. Když nebudete vědět, buď můžete napsat, co si myslíte, že přísloví

znamená, nebo ho přeskočíte. Kdo bude hotov, může si vybrat jedno přísloví nebo hádanku a pokusit se jej na zadní stranu testu nakreslit. Při odevzdávání didaktických testů autorka každému žákovi poděkovala a nabídla za odměnu bonbon.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 70 žáků. Jednalo se pouze o žáky 5. ročníků základní školy. 31 žáků (44 % sledovaného vzorku) navštěvovalo základní školu logopedického typu a 39 žáků (56 % sledovaného vzorku) chodilo do základní školy běžného typu. Sledovaný vzorek jsme charakterizovali z hlediska pohlaví a důvodu zařazení do základní školy logopedického typu.

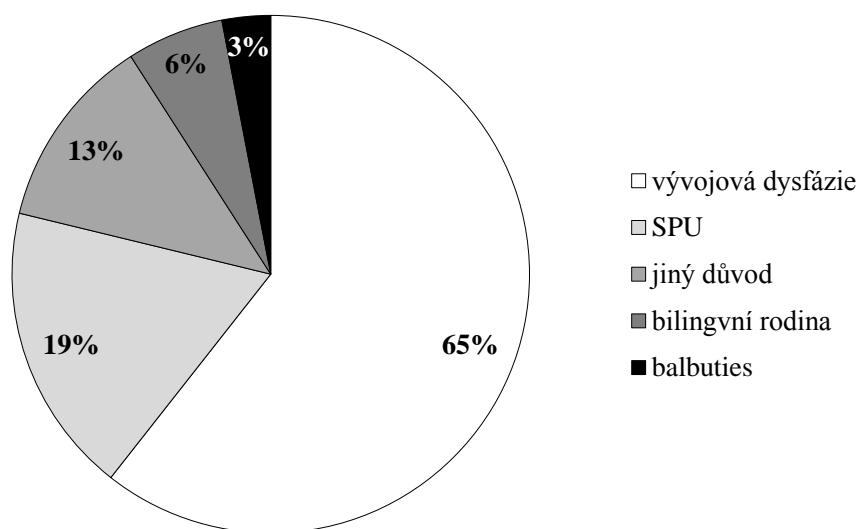
Z hlediska pohlaví na základní škole logopedického typu ve výzkumném souboru převažovali chlapci (74 %), jejich poměr k dívkám (26 %) byl 3 : 1. V základní škole běžného typu naopak tvořily vyšší procento z celkového počtu žáků dívky (62 %) oproti chlapcům (38 %). Složení vzorku z hlediska pohlaví zobrazuje graf č. 2.



Graf č. 2: Složení vzorku z hlediska pohlaví

V grafu č. 3 jsme dále žáky rozdělili podle důvodu zařazení do základní školy logopedického typu. Autorka od třídních učitelů zjišťovala logopedickou diagnózu. Nejčastěji se vyskytující byla vývojová dysfázie, která byla diagnostikována u 20 žáků (65 %). Druhou nejčastější diagnózou byly specifické poruchy učení, které se vyskytovaly u 6 žáků (19 %). V jednom případě se tyto dvě diagnózy vyskytovaly současně u jednoho žáka. Zmiňovaný žák

měl dále ve své diagnóze i ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), tato informace však nebyla do grafu zahrnuta, protože nebyla primárním důvodem zařazení žáka do školy logopedického typu. 2 žáci (6 %) byli z bilingvní rodiny a u jednoho žáka bylo diagnostikováno balbuties. Tento žák měl zároveň ve své diagnóze i výše zmiňované specifické poruchy učení. U 4 žáků (13 %) uvádíme „jiný důvod“. Tito žáci nebyli zařazeni do školy logopedického typu primárně kvůli logopedické diagnóze, a proto jsme je sloučili do jedné skupiny. Nachází se zde 2 žáci se sníženou hodnotou IQ, 1 žák s vrozenou hluchotou a zavedeným kochleárním implantátem a 1 žák s diagnózou poruchy autistického spektra.



Graf č. 3: Složení vzorku podle důvodu zařazení do základní školy logopedického typu

6 Výsledky výzkumného šetření

V první části následující kapitoly jsou nejprve na základě statistických výpočtů ověřeny platnosti stanovených hypotéz a poté se zabýváme prezentací výsledků žáků jednotlivých typů škol. Tyto výsledky jsou zpracovány do přehledných sloupcových grafů. Nejprve hodnotíme každé přísloví z hlediska úspěšnosti žáků jednotlivých typů škol, následuje celkový graf vyhodnocení nejčastěji a nejméně často porozuměnému přísloví. Stejným způsobem jsou rozpracována i data týkající se správných odpovědí na hádanky a správného a přesného doplnění jednotlivých přísloví. V grafech jsou výsledky vyjádřeny počtem jednotlivých žáků, avšak popsány jsou grafy procentuálním vyjádřením daných údajů.

Při vyhodnocování výsledků jsme se nezaměřovali na pravopisné ani gramatické chyby, pouze při vyhodnocování správnosti doplnění přísloví jsme dbali na přesné znění podle stanovených předloh.

Test byl vyhodnocován ve **3 oblastech**: význam přísloví, hádanky a doplnění přísloví.

Význam přísloví: Pokud žák správně napsal význam daného přísloví, byla jeho odpověď ohodnocena jedním bodem. Pokud napsal odpověď nesprávnou nebo k danému přísloví nenapsal nic, obdržel žák nula bodů.

Jako správně uvedené byly ohodnoceny například tyto odpovědi:

Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá. - „*Jak se k někomu chováš tak se on tak bude chovat k tobě.*“

Bez práce nejsou koláče. - „*Když něco chceš, tak pro to musíš něco udělat.*“

Ranní ptáče dál doskáče. - „*když vstaneš dřív tak víc stihneš*“

Co nemá v hlavě, musí mít v nohách. - „*Když na něco zapomeneme musím si pro to doběhnout.*“

Není všechno zlato, co se třpytí. - „*že zlato a peníze nejsou hlavní*“

Jako nesprávné byly ohodnoceny například tyto odpovědi:

Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá. - „*Když jsme na někoho zlí tak se nám to oplátí.*“

Bez práce nejsou koláče. - „*Když nebudu pracovat nebudu moct třeba hrát na telefonu.*“

Ranní ptáče dál doskáče. - „*Když si třeba přivstaneš tak dál dojdeš.*“

Co nemá v hlavě, musí mít v nohách. - „*Když nemáš nic v hlavě, alespoň umíš chodit.*“

Není všechno zlato, co se třpytí. - „*Může to být zlaté, ale může to být fake.*“

Hádanky: Pokud žák uvedl správnou odpověď na danou hádanku, obdržel jeden bod. Pokud napsal špatnou odpověď nebo nenapsal nic, dostal nula bodů. U některých hádanek bylo více správných odpovědí, pak stačilo, aby žák uvedl alespoň jednu z nich.

Například:

Přišel k nám bílý kůň, zalehl nám celý dvůr. - sníh, vločky

Nemá ruce, nemá nohy a přeci vrata otvírá. - klíč, vítr, klika

Doplnění přísloví: V této oblasti bylo jedním bodem ohodnoceno pouze správné a přesné doplnění znění přísloví. Jakékoliv odchylky pak byly hodnocené nula body.

Jako nesprávně napsané byly vyhodnoceny například tyto odpovědi:

Jak se do lesa volá, „tak se z něj ozývá“.

Kdo jinému jámu kopá, „sám do ní spadne“.

6.1 Ověření platnosti hypotéz

Statistické ověřování hypotéz probíhalo za použití programů STATISTICA 12 CZ a MS Excel. Jako vhodný statistický test významnosti byl vybrán Studentův t-test pro metrická data. Z důvodu verifikace hypotéz byly k věcným hypotézám nejprve formulovány příslušné statistické hypotézy – nulová a alternativní.

TESTOVÁNÍ HYPOTÉZY ČÍSLO 1

Hv1: *Výsledky žáků ZŠ logopedického typu a žáků ZŠ typu běžného jsou v oblasti znalostí významu a znění přísloví a uhodnutí hádanek rozdílné.*

H01: *Průměrný počet bodů v testu na význam a doplnění znění přísloví a uhodnutí hádanek není u žáků ZŠ logopedického typu a žáků běžné ZŠ rozdílný.*

HA1: *Průměrný počet bodů v testu na význam a doplnění znění přísloví a uhodnutí hádanek je u žáků ZŠ logopedického typu a žáků běžné ZŠ rozdílný.*

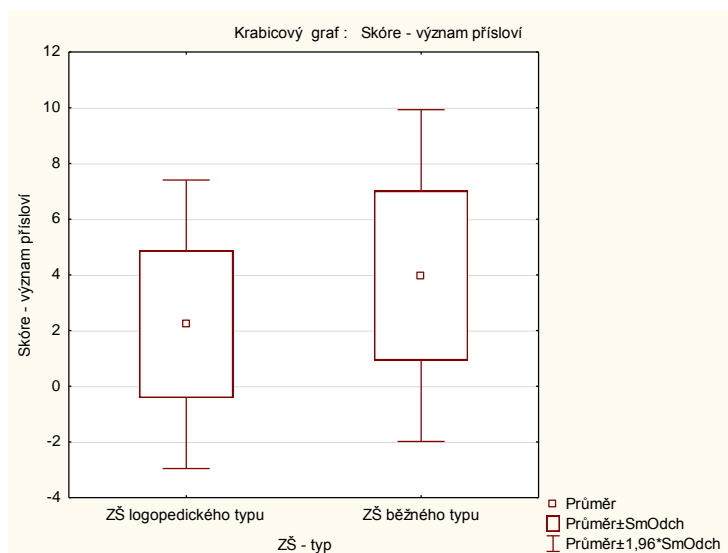
Tabulka č. 2: Rozdíly mezi výsledky žáků ZŠ logopedického typu a ZŠ běžného typu

Proměnná	t-testy; grupováno: ZŠ - typ (Holá - data.sta)											
	Skup. 1: ZŠ logopedického typu						Skup. 2: ZŠ běžného typu					
	Průměr ZŠ logopedického typu	Průměr ZŠ běžného typu	t	sv	p	Poč.plat ZŠ logopedického typu	Poč.plat ZŠ běžného typu	Sm.odch. ZŠ logopedického typu	Sm.odch. ZŠ běžného typu	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly	
Skóre - význam přísloví	2,225806	3,974359	-2,53134	68	0,013680	31	39	2,642091	3,039106	1,323111	0,432212	
Skóre - uhodnutí hádanek	1,419355	2,666667	-4,07168	68	0,000124	31	39	1,204829	1,324532	1,208577	0,597196	
Skóre - doplnění přísloví	1,612903	2,384615	-2,91019	68	0,004878	31	39	1,333602	0,877058	2,312043	0,015220	

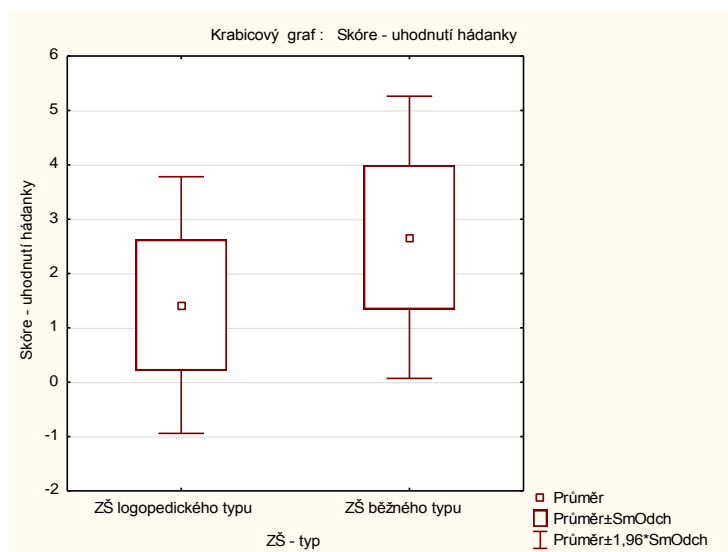
Z tabulky č. 2 je patrné, že ve všech třech skóre (význam přísloví, doplnění znění přísloví a uhodnutí hádanky) je mezi žáky různých typů škol statisticky významný rozdíl, jelikož hodnota p je ve všech případech nižší než stanovená hladina významnosti $p = 0,05$. Proto můžeme odmítnout nulovou hypotézu H_0 a přijmout hypotézu alternativní H_A . Žáci ZŠ běžného typu dosahují signifikantně lepších výsledků než žáci ZŠ logopedického typu.

Hypotézu H1 tedy na hladině významnosti 0,05 přijímáme.

Ze tří sledovaných oblastí je nejvýraznější statisticky významný rozdíl u skóre uhodnutí hádanky (viz graf č. 5).



Graf č. 4: Krabicový graf – význam přísloví (typ školy)



Graf č. 5: Krabicový graf – uhodnutí hádanky (typ školy)



Graf č. 6: Krabicový graf – doplnění přísloví (typ školy)

TESTOVÁNÍ HYPOTÉZY ČÍSLO 2

H_{v2}: Znalost významu a znění přísloví a uhodnutí hádanek je u dívek a chlapců rozdílná.

H_{o2}: Průměrný počet bodů v testu na význam a doplnění znění přísloví a uhodnutí hádanek není u dívek a chlapců rozdílný.

H_{A2}: Průměrný počet bodů v testu na význam a doplnění znění přísloví a uhodnutí hádanek je u dívek a chlapců rozdílný.

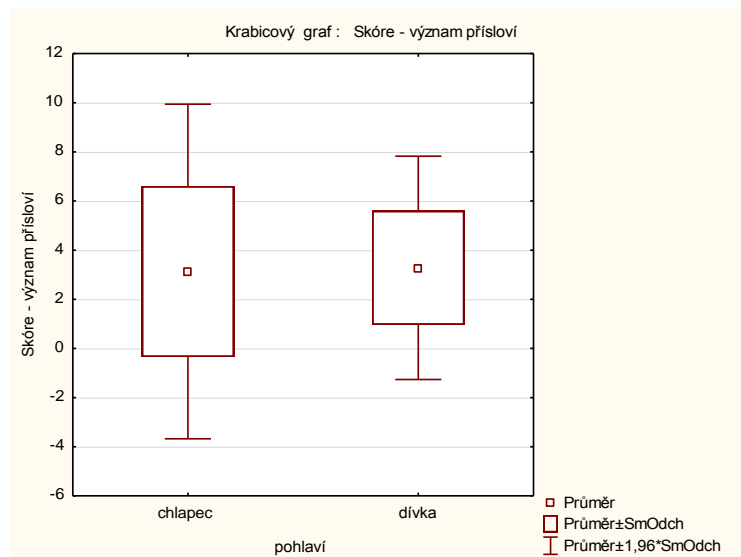
Tabulka č. 3: Rozdíly mezi výsledky chlapců a dívek

Proměnná	t-testy; grupováno: pohlaví (Holá - data.sta)										
	Skup. 1: chlapec					Skup. 2: dívka					
	Průměr chlapec	Průměr dívka	t	sv	p	Poč.plat. chlapec	Poč.plat. dívka	Sm.odch. chlapec	Sm.odch. dívka	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Skóre - význam přísloví	3,131579	3,281250	-0,20780	68	0,836006	38	32	3,473226	2,317317	2,246441	0,023410
Skóre - uhodnutí hádanky	1,815789	2,468750	-1,97072	68	0,052829	38	32	1,411445	1,343668	1,103428	0,784784
Skóre - doplnění přísloví	2,105263	1,968750	0,48771	68	0,627322	38	32	1,310858	0,966683	1,838838	0,085868

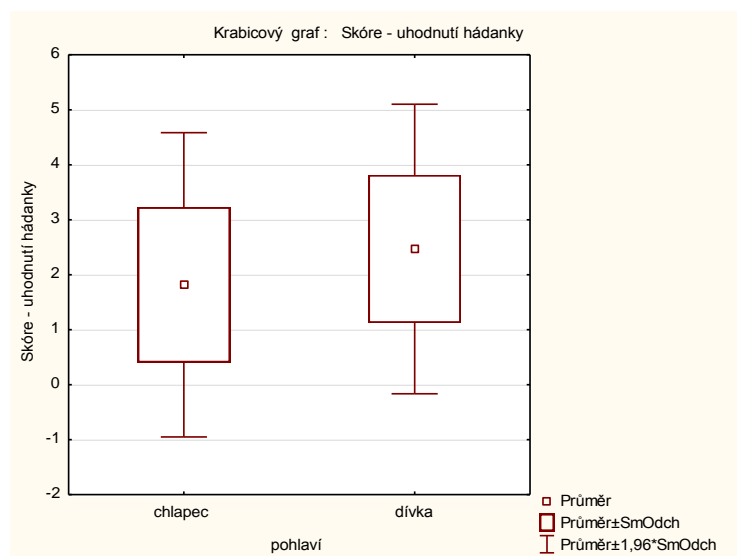
Tabulka č. 3 ukazuje, že mezi výsledky chlapců a dívek nebyly prokázány statisticky významné rozdíly, protože všechny hodnoty p jsou vyšší než hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05. Na základě toho nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu. Chlapci a dívky nedosahují signifikantně rozdílných výsledků.

Hypotéza H₂ nebyla potvrzena.

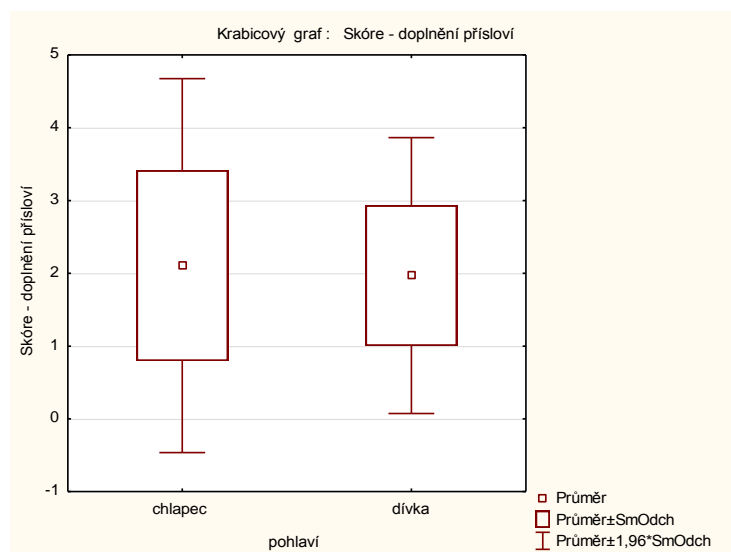
Rozdíl ve skóre uhodnutí hádanky u skupiny chlapců a dívek (viz graf č. 8) není sice statisticky významný na hladině významnosti 0,05, ale tento rozdíl je na samé hranici významnosti (0,052), takže při zvýšení počtu respondentů by rozdíly zřejmě významné byly.



Graf č. 7: Krabicový graf – význam přísloví (pohlaví)



Graf č. 8: Krabicový graf – uhodnutí hádanky (pohlaví)



Graf č. 9: Krabicový graf – doplnění přísloví (pohlaví)

TESTOVÁNÍ HYPOTÉZY ČÍSLO 3

H_{v3}: *Výsledky chlapců ZŠ logopedického typu a chlapců ZŠ typu běžného jsou v oblasti znalostí významu a znění přísloví a uhodnutí hádanek rozdílné.*

H₀₃: *Průměrný počet bodů v testu na význam a doplnění znění přísloví a uhodnutí hádanek není u chlapců ZŠ logopedického typu a chlapců běžné ZŠ rozdílný.*

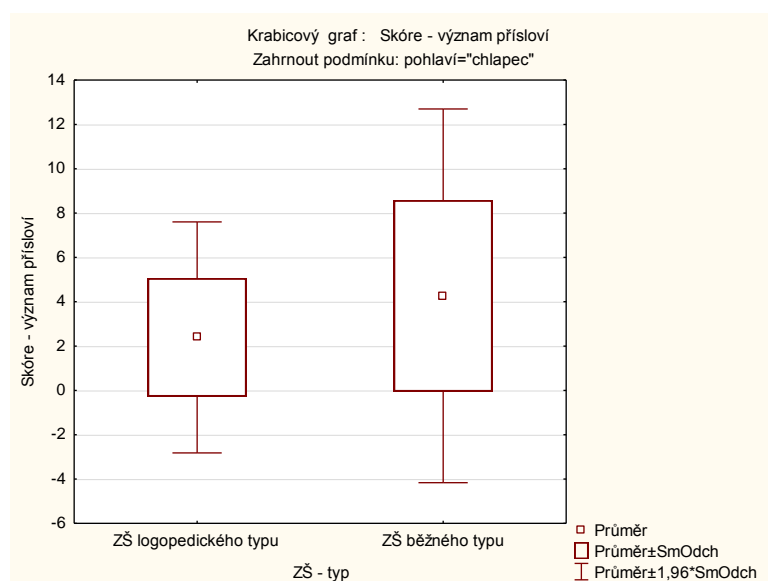
H_{A3}: *Průměrný počet bodů v testu na význam a doplnění znění přísloví a uhodnutí hádanek je u chlapců ZŠ logopedického typu a chlapců běžné ZŠ rozdílný.*

Tabulka č. 4: Rozdíly mezi výsledky chlapců ZŠ logopedického a běžného typu

Proměnná	t-testy; grupováno: ZŠ - typ (Holá - data.sta)										
	Průměr ZŠ logopedického typu	Průměr ZŠ běžného typu	t	sv	p	Poč. plat ZŠ logopedického typu	Poč. plat. ZŠ běžného typu	Sm.odch. ZŠ logopedického typu	Sm.odch. ZŠ běžného typu	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Skóre - význam přísloví	2,391304	4,266667	-1,66548	36	0,104498	23	15	2,658419	4,300609	2,617056	0,042226
Skóre - uhodnutí hádanek	1,391304	2,466667	-2,44526	36	0,019497	23	15	1,269901	1,407463	1,228385	0,646669
Skóre - doplnění přísloví	1,782609	2,600000	-1,94857	36	0,059174	23	15	1,412815	0,985611	2,054755	0,167156

Z tabulky č. 4 můžeme vyčíst, že u porovnání výsledků chlapců ZŠ logopedického a běžného typu se statisticky významné rozdíly na hladině významnosti $p = 0,05$ projevily pouze ve skóre uhodnutí hádanek (viz graf č. 11). Jen v tomto případě tedy můžeme odmítnout nulovou hypotézu H_0 a přijmout hypotézu alternativní H_A . V ostatních skóre však nulovou hypotézu odmítnout nemůžeme.

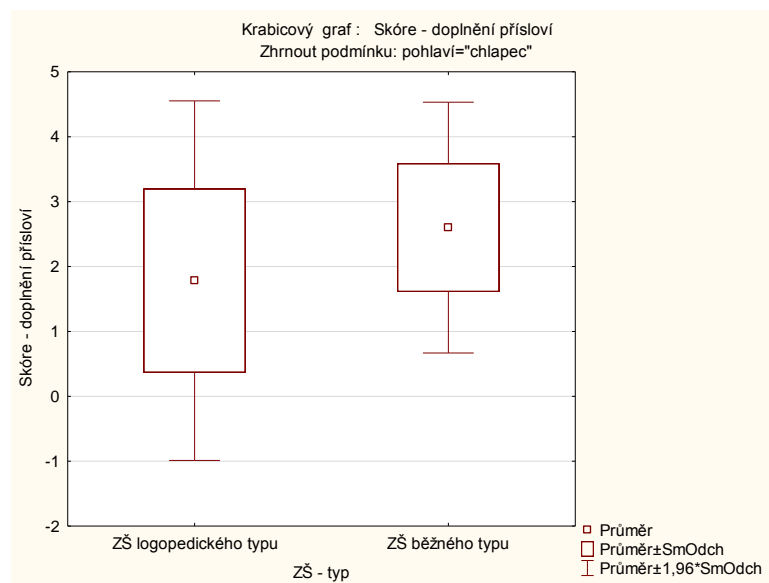
Hypotéza H₃ tedy nebyla potvrzena.



Graf č. 10: Krabicový graf – význam přísloví (chlapci)



Graf č. 11: Krabicový graf – uhodnutí hádanky (chlapi)



Graf č. 12: Krabicový graf – doplnění přísloví (chlapi)

TESTOVÁNÍ HYPOTÉZY ČÍSLO 4

H_{v4}: *Výsledky dívek ZŠ logopedického typu a dívek ZŠ typu běžného jsou v oblasti znalostí významu a znění přísloví a uhodnutí hádanek rozdílné.*

H₀₄: *Průměrný počet bodů v testu na význam a doplnění znění přísloví a uhodnutí hádanek není u dívek ZŠ logopedického typu a dívek běžné ZŠ rozdílný.*

H_{A4}: *Průměrný počet bodů v testu na význam a doplnění znění přísloví a uhodnutí hádanek je u dívek ZŠ logopedického typu a dívek běžné ZŠ rozdílný.*

Tabulka č. 5: Rozdíly mezi výsledky dívek ZŠ logopedického a běžného typu

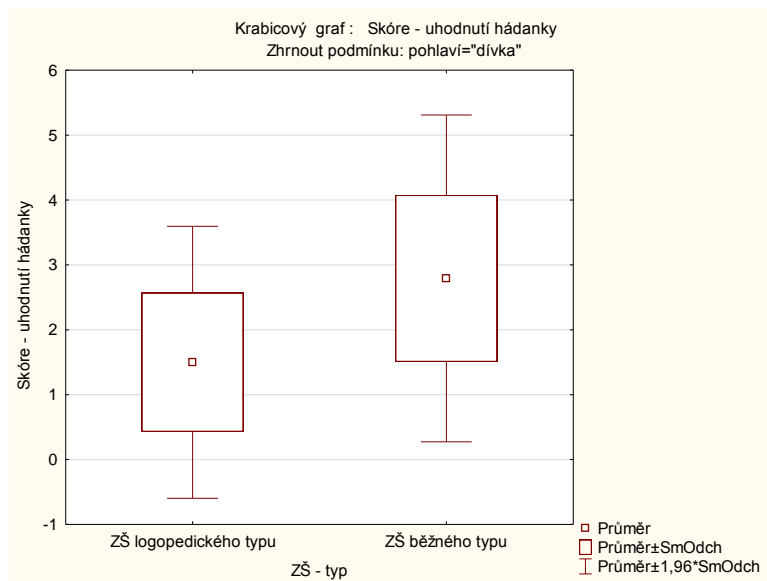
Proměnná	t-testy; grupováno:ZŠ - typ (Holá - data.sta) Skup. 1: ZŠ logopedického typu Skup. 2: ZŠ běžného typu Zhrnout podmínku: pohlaví="dívka"										
	Průměr ZŠ logopedického typu	Průměr ZŠ běžného typu	t	sv	p	Poč.plat ZŠ logopedického typu	Poč.plat. ZŠ běžného typu	Sm.odch. ZŠ logopedického typu	Sm.odch. ZŠ běžného typu	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Skóre - význam přísloví	1,750000	3,791667	-2,30307	30	0,028386	8	24	2,712405	1,977683	1,881030	0,239023
Skóre - uhodnutí hádanky	1,500000	2,791667	-2,55626	30	0,015884	8	24	1,069045	1,284664	1,444067	0,644708
Skóre - doplnění přísloví	1,125000	2,250000	-3,26464	30	0,002740	8	24	0,991031	0,793999	1,557882	0,396124

Tabulka č. 5 nám potvrzuje, že ve všech třech skóre je mezi dívkami ZŠ logopedického a běžného typu na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl (viz graf č. 13, 14, 15). Proto můžeme odmítnout nulovou hypotézu H_0 a přijmout hypotézu alternativní H_A . Dívky ZŠ běžného typu dosahují signifikantně lepších výsledků než dívky ZŠ logopedického typu.

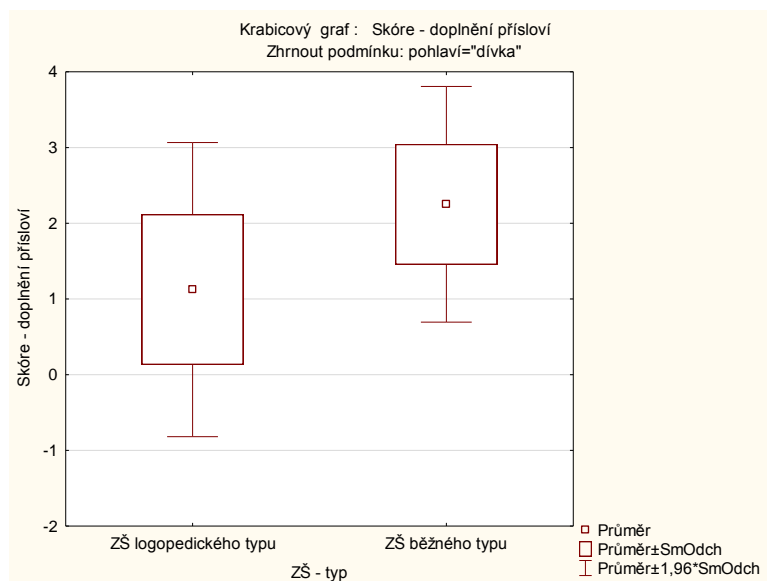
Hypotézu H_4 tedy na hladině významnosti 0,05 přijímáme.



Graf č. 13: Krabicový graf – význam přísloví (dívky)



Graf č. 14: Krabicový graf – uhodnutí hádanky (dívky)



Graf č. 15: Krabicový graf – doplnění přísloví (dívky)

TESTOVÁNÍ HYPOTÉZY ČÍSLO 5

H_{v5}: Znalost významu a znění přísloví a uhodnutí hádanek je u dívek a chlapců na ZŠ logopedického typu rozdílná.

H₀₅: Průměrný počet bodů v testu na význam a doplnění znění přísloví a uhodnutí hádanek není u dívek a chlapců na ZŠ logopedického typu rozdílný.

H_{A5}: Průměrný počet bodů v testu na význam a doplnění znění přísloví a uhodnutí hádanek je u dívek a chlapců na ZŠ logopedického typu rozdílný.

Tabulka č. 6: Rozdíly mezi výsledky chlapců a dívek ZŠ logopedického typu

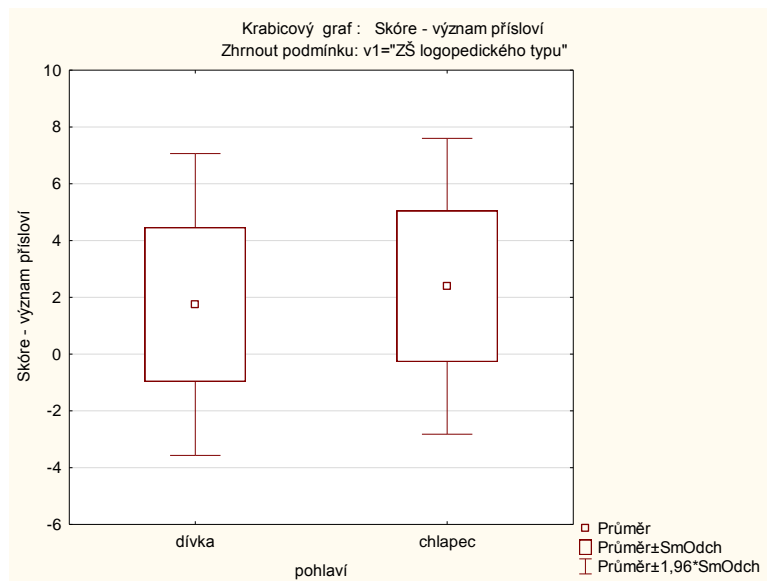
Proměnná	t-testy; grupováno: pohlaví (Holá - data.sta) Skup. 1: dívka Skup. 2: chlapec Zhrnout podmínku: v1="ZŠ logopedického typu"										
	Průměr dívka	Průměr chlapec	t	sv	p	Poč.plat dívka	Poč.plat. chlapec	Sm.odch. dívka	Sm.odch. chlapec	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Skóre - doplnění přísloví	1,125000	1,782609	-1,21064	29	0,235809	8	23	0,991031	1,412815	2,032339	0,339756
Skóre - význam přísloví	1,750000	2,391304	-0,58483	29	0,563186	8	23	2,712405	2,658419	1,041027	0,863885
Skóre - uhodnutí hádanek	1,500000	1,391304	0,21627	29	0,830289	8	23	1,069045	1,269901	1,411067	0,669733

Podle tabulky č. 6 nebyly mezi výsledky chlapců a dívek ZŠ logopedického typu prokázány statisticky významné rozdíly. Hodnoty p jsou ve všech třech případech vyšší než hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05. Na základě toho nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu. Chlapci a dívky ZŠ logopedického typu nedosahují signifikantně rozdílných výsledků.

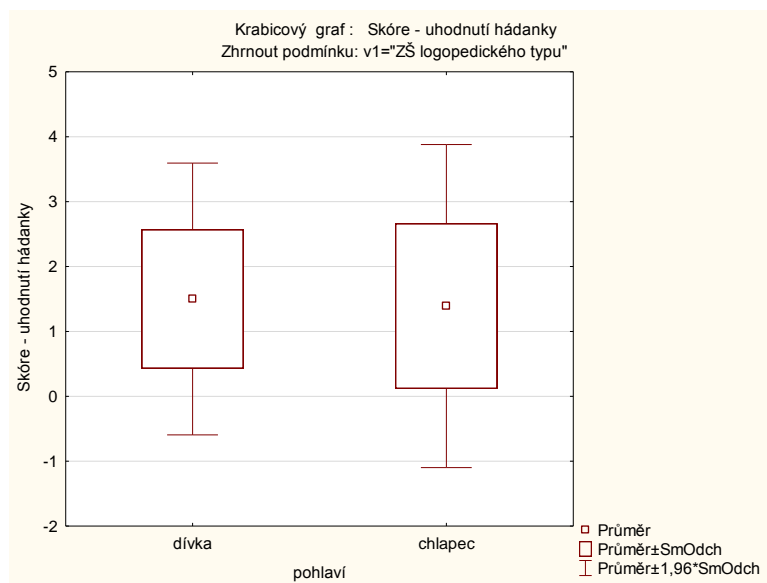
Hypotéza H₅ nebyla potvrzena.



Graf č. 16: Krabicový graf – doplnění přísloví (ZŠ logopedického typu)



Graf č. 17: Krabicový graf – význam přísloví (ZŠ logopedického typu)



Graf č. 18: Krabicový graf – uhodnutí hádanky (ZŠ logopedického typu)

TESTOVÁNÍ HYPOTÉZY ČÍSLO 6

H_{v6}: Znalost významu a znění přísloví a uhodnutí hádanek je u dívek a chlapců na ZŠ běžného typu rozdílná.

H_{o6}: Průměrný počet bodů v testu na význam a doplnění znění přísloví a uhodnutí hádanek není u dívek a chlapců na ZŠ běžného typu rozdílný.

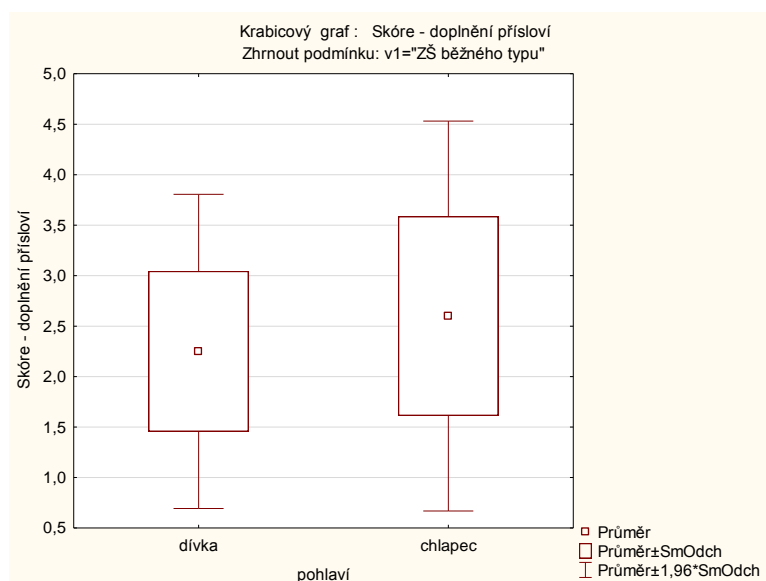
H_{A6}: Průměrný počet bodů v testu na význam a doplnění znění přísloví a uhodnutí hádanek je u dívek a chlapců na ZŠ běžného typu rozdílný.

Tabulka č. 7: Rozdíly mezi výsledky chlapců a dívek ZŠ běžného typu

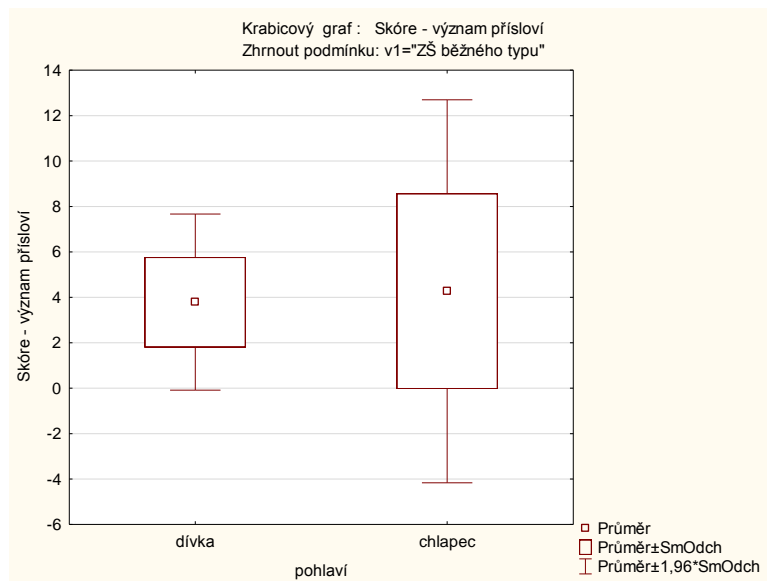
Proměnná	t-testy; grupováno: pohlaví (Holá - data.sta) Skup. 1: dívka Skup. 2: chlapec Zhrnout podmínku: v1="ZŠ běžného typu"										
	Průměr dívka	Průměr chlapec	t	sv	p	Poč.plat dívka	Poč.plat chlapec	Sm.odch. dívka	Sm.odch. chlapec	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Skóre - doplnění přísloví	2,250000	2,600000	-1,22021	37	0,230105	24	15	0,793999	0,985611	1,540887	0,346696
Skóre - význam přísloví	3,791667	4,266667	-0,46997	37	0,641136	24	15	1,977683	4,300609	4,728750	0,001029
Skóre - uhodnutí hádanek	2,791667	2,466667	0,74105	37	0,463340	24	15	1,284664	1,407463	1,200314	0,676438

Čísla v tabulce č. 6 nám ukazují, že ani mezi výsledky chlapců a dívek ZŠ běžného typu nebyly prokázány statisticky významné rozdíly. Ve všech skóre jsou hodnoty p vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Na základě toho nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu. Chlapci a dívky ZŠ běžného typu nedosahují signifikantně rozdílných výsledků.

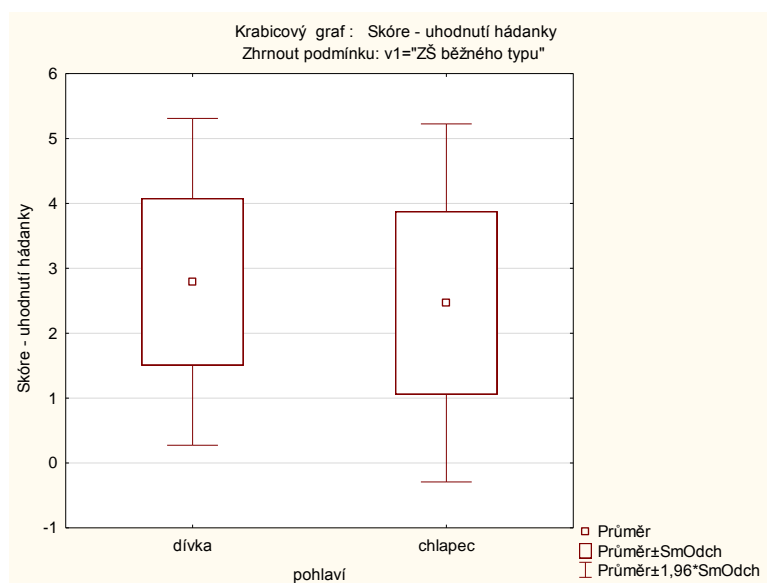
Hypotéza H₆ nebyla potvrzena.



Graf č. 19: Krabicový graf – doplnění přísloví (ZŠ běžného typu)



Graf č. 20: Krabicový graf – význam přísloví (ZŠ běžného typu)



Graf č. 21: Krabicový graf – uhodnutí hádanky (ZŠ běžného typu)

6.2 Vyhodnocení získaných dat

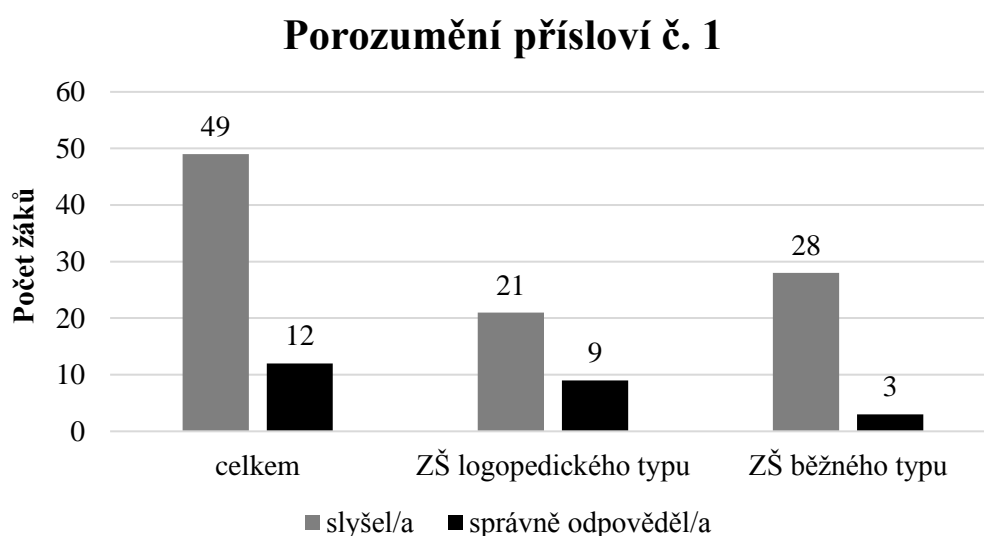
Data, která nebyla ověřována statistickými testy, ale jsou důležitá k dokreslení celkové problematiky porozumění přísloví a hádanek u žáků na 1. stupni základní školy logopedického typu, jsou rozpracována v této kapitole.

V průběhu zpracovávání dat se objevily situace, kdy bylo nutné získaná data opravit. Vždy se však jednalo o minimální úpravy a pouze u položky, ve které bylo třeba zakroužkovat, zda žák dané přísloví či hádanku někdy slyšel nebo ne. V případě, že žák nezakroužkoval ani jednu z nabízených možností, byla pro úplnost testu vybrána odpověď na základě toho, zda žák vyplnil význam přísloví či nikoliv. Pokud žák uvedl alespoň nějaký význam daného přísloví či odpověď k vybrané hádance, byla u této otázky zvolena odpověď „ano“, že žák již někdy přísloví či hádanku slyšel. Pokud nebyl uveden žádný význam, byla autorkou zvolena odpověď „ne“, že žák nikdy dané přísloví či hádanku neslyšel.

Z výzkumu byl vyřazen pouze jeden test. Žák, který jej vyplňoval, byl ve škole pouze dočasně na pár dní, a proto jeho rodiče neměli příležitost vyplnit informovaný souhlas. Paní učitelka ovšem nechtěla chlapci upřít příležitost si test vyplnit, takže se žák šetření zúčastnil. Test však byl autorkou po skončení testování vyřazen z důvodu absence souhlasu zákonných zástupců.

6.2.1 Vyhodnocení porozumění přísloví

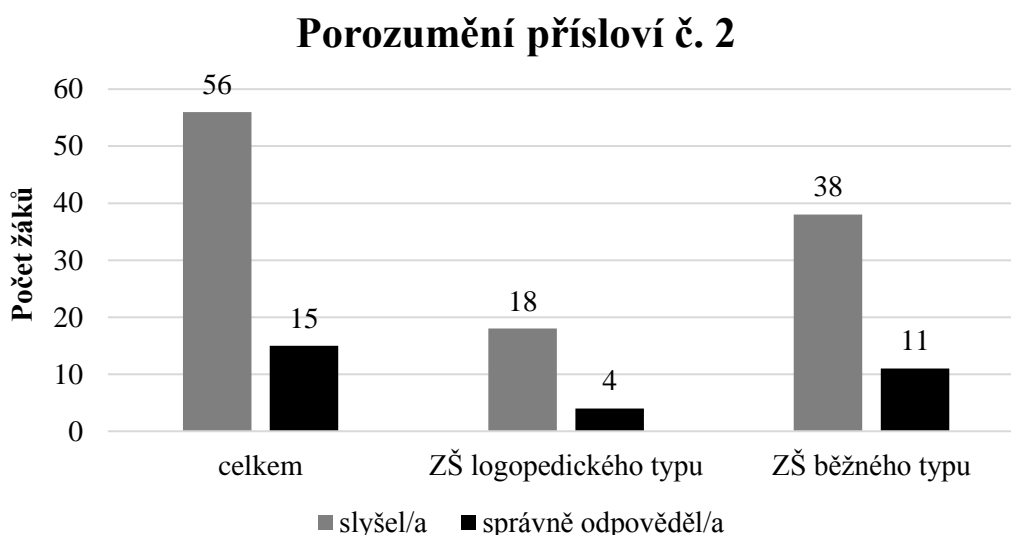
- Přísloví č.1 - „*Jablko nepadá daleko od stromu.*“



Graf č. 22: Porozumění přísloví č. 1

Po vyhodnocení správnosti odpovědí bylo zjištěno, že 70 % z celkového počtu 70 žáků, již někdy toto přísloví slyšelo. Pouze 17 % žáků však správně doplnilo význam přísloví. 75 % těchto žáků tvořili žáci ZŠ logopedického typu a pouze 25 % žáků, kteří uhodli správný význam přísloví, bylo ze ZŠ běžného typu.

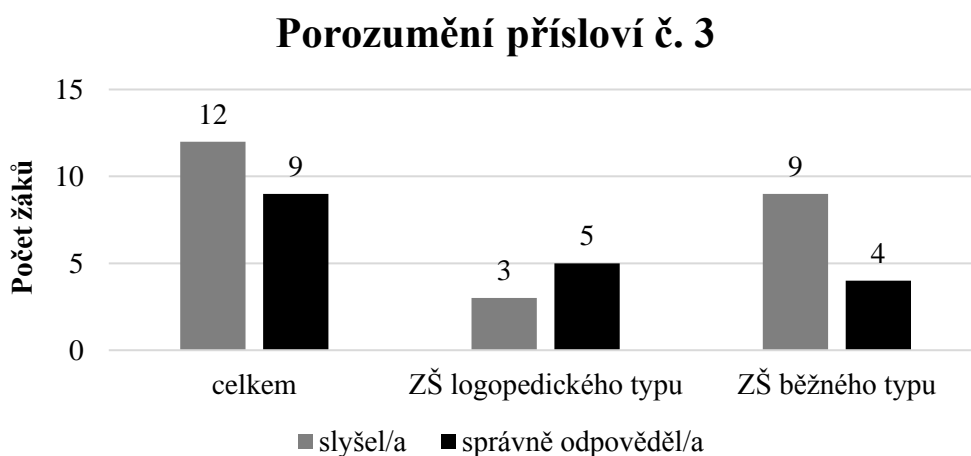
- Prísloví č. 2 - „*Jak se do lesa volá, tak ...*“



Graf č. 23: Porozumění přísloví č. 2

Prísloví č. 2 již někdy slyšelo 80 % ze 70 dotazovaných žáků. Pouze 21 % z celkového počtu však správně napsalo význam tohoto přísloví. Tuto skupinu tvořili z 27 % žáci ZŠ logopedického typu a ze 73 % žáci ZŠ běžného typu.

- Prísloví č. 3 - „*Lepší vrabec v hrsti nežli holub na střeše.*“

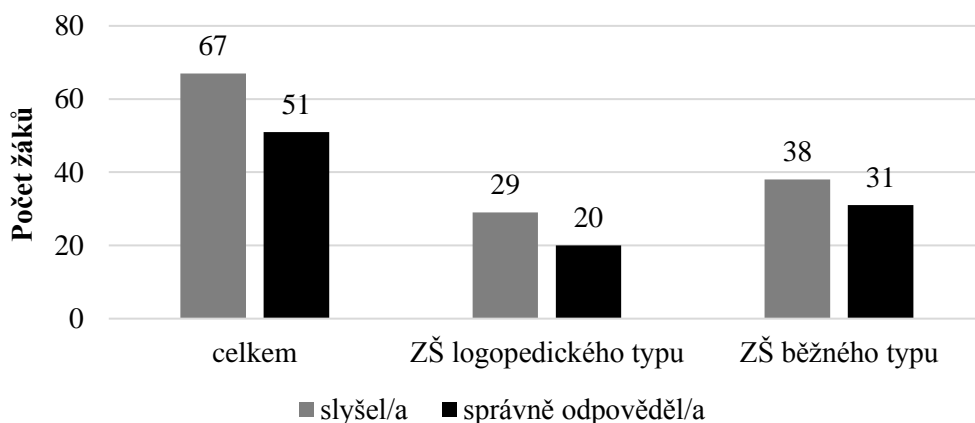


Graf č. 24: Porozumění přísloví č. 3

Z celkového počtu 70 žáků slyšelo 3. přísloví pouze 17 %. Počet žáků, kteří správně napsali jeho význam je jen o něco málo nižší a tvoří 13 % z těchto 70 žáků. Procentuální zastoupení žáků, kteří správně napsali význam přísloví, není příliš rozdílné. 56 % tvoří žáci ZŠ logopedického typu a 44 % žáků bylo z běžné ZŠ.

- Přísloví č. 4 - „*Bez práce nejsou koláče.*“

Porozumění přísloví č. 4

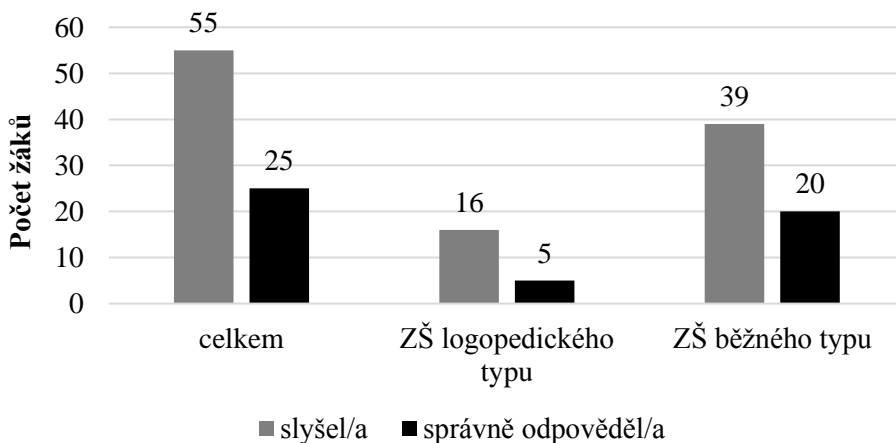


Graf č. 25: Porozumění přísloví č. 4

Přibližně 96 %, tedy skoro všichni dotazovaní žáci, již někdy slyšelo přísloví č. 4. O něco méně, asi 73 %, ovšem správně napsalo také význam tohoto přísloví. Z těchto žáků bylo 40 % ze ZŠ logopedického typu a 60 % ze ZŠ běžného typu.

- Přísloví č. 5 - „*Dvakrát měř, ...*“

Porozumění přísloví č. 5

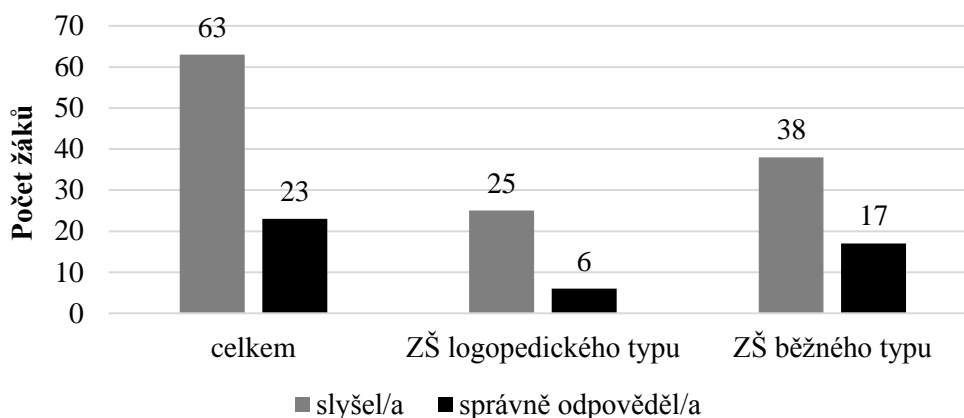


Graf č. 26: Porozumění přísloví č. 5

Ze všech 70 žáků, kteří vyplňovali test, 79 % zakroužkovalo, že přísloví č. 5 již někdy v minulosti slyšelo. Z těchto 70 žáků však pouze 36 % napsalo také správný význam tohoto přísloví. Tito žáci byli z 20 % tvořeni žáky ZŠ logopedického typu a z 80 % žáky běžné ZŠ.

- Prísloví č. 6 - „*Ranní ptáče, dál doskáče.*“

Porozumění přísloví č. 6

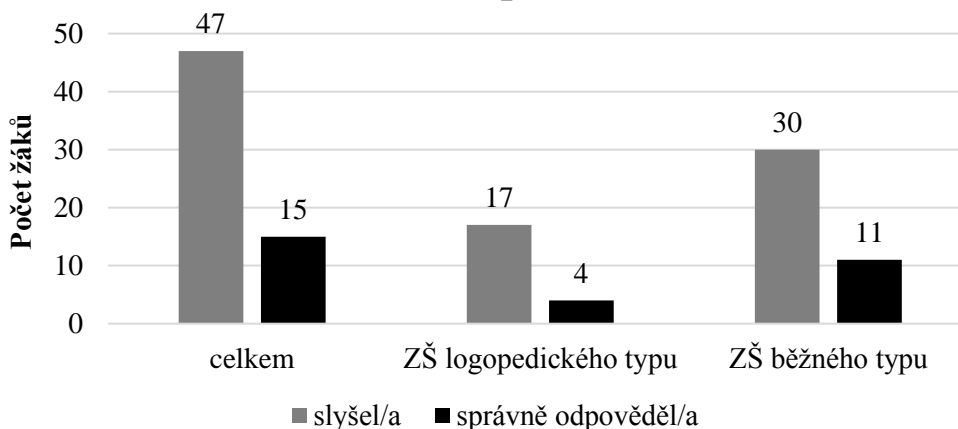


Graf č. 27: Porozumění přísloví č. 6

Po vyhodnocení grafu č. 27 bylo zjištěno, že přesně 90 % žáků z celkového počtu dotazovaných, bylo přísloví č. 6 povědomé. Pouze 33 % však dokázalo napsat správný význam daného přísloví, z čehož 26 % tvořili žáci ZŠ logopedického typu a 74 % žáci běžné ZŠ.

- Prísloví č. 7 - „*Komu se nelení, tomu se zelení.*“

Porozumění přísloví č. 7

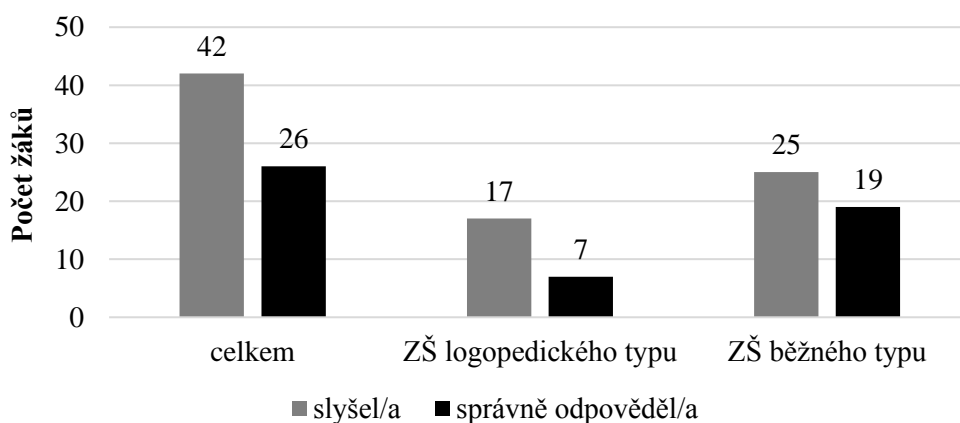


Graf č. 28: Porozumění přísloví č. 7

Graf č. 28 značí, že 67 % všech žáků slyšelo již přísloví č. 7 a 21 % dokázalo správně napsat jeho význam. Těchto 15 žáků byli z 27 % žáci ZŠ logopedického typu a ze 73 % žáci ZŠ běžného typu.

- Přísloví č. 8 - „*Kdo jinému jámu kopá, ...*“

Porozumění přísloví č. 8

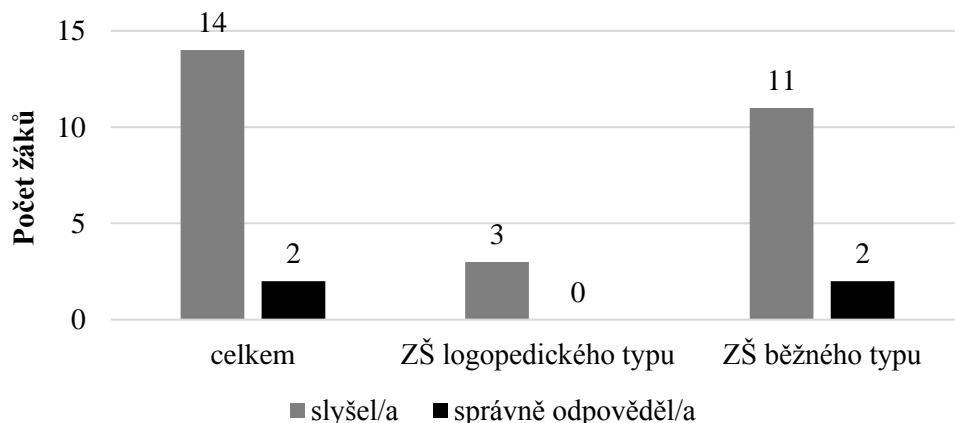


Graf č. 29: Porozumění přísloví č. 8

Data v grafu č. 29 znázorňují, že přísloví č. 8 má v povědomí 60 % ze 70 dotazovaných žáků. 37 % těchto všech dotazovaných žáků znalo také význam daného přísloví a z nich bylo 27 % žáků ze ZŠ logopedického typu a 73 % žáků z běžné ZŠ.

- Přísloví č. 9 - „*Co nemá v hlavě, musí mít v nohách.*“

Porozumění přísloví č. 9

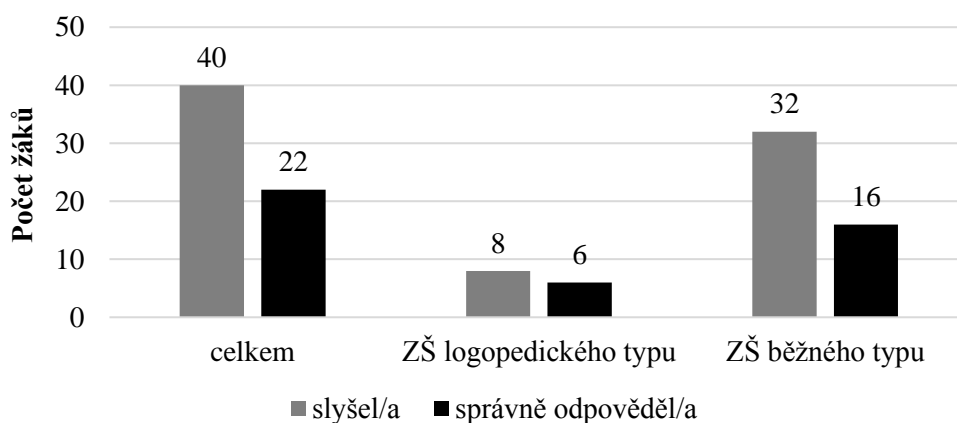


Graf č. 30: Porozumění přísloví č. 9

Přísluví č. 9 již nebylo tolik známé. Ze 70 žáků pouze 20 % již někdy toto přísloví slyšelo a pouze 3 % těchto žáků správně doplnila význam tohoto přísloví. Oba tyto žáci byli ze ZŠ běžného typu.

- Přísluví č. 10 - „*Žádný učený z nebe nespádl.*“

Porozumění přísloví č. 10

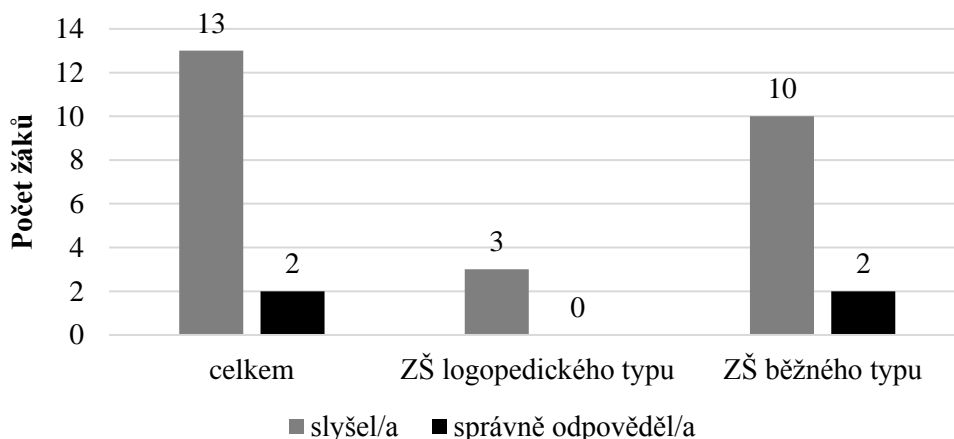


Graf č. 31: Porozumění přísloví č. 10

S příslovím č. 10 se již někdy setkala 57 % žáků, kteří byli dotazováni. Jeho význam znalo 31 % žáků. Z těchto žáků, kteří správně odpověděli na otázku významu přísloví, bylo 27 % ze školy logopedického typu a 73 % z běžné ZŠ.

- Přísluví č. 11 - „*Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, ...*“

Porozumění přísloví č. 11

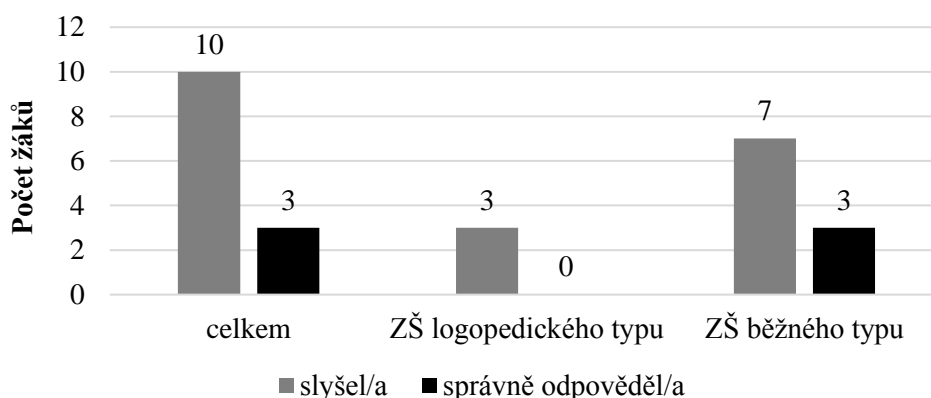


Graf č. 32: Porozumění přísloví č. 11

Po vyhodnocení přísloví č. 11 bylo zjištěno, že pouze 19 % žáků se s tímto příslovím v minulosti setkalo, a ještě méně žáků, přibližně 3 %, správně napsalo, co toto přísloví znamená. Oba tyto žáci, kteří význam přísloví uhodli, navštěvovali ZŠ běžného typu.

- Prísloví č. 12 - „*Kam nechodí slunce, tam chodí lékař.*“

Porozumění přísloví č. 12

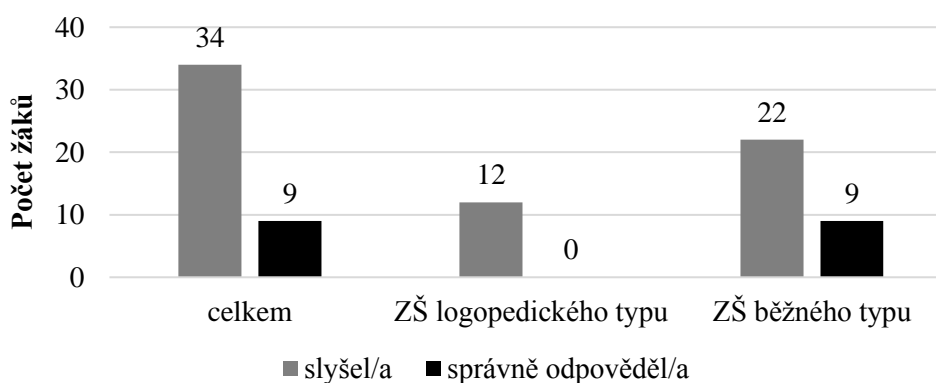


Graf č. 33: Porozumění přísloví č. 12

Obdobné výsledky byly získány i při vyhodnocení přísloví č. 12. Pouze 14 % ze všech 70 dotazovaných žáků již někdy slyšelo toto přísloví a pouze 4 % znala jeho význam. Tato 4 % tvořili pouze žáci z běžné ZŠ.

- Prísloví č. 13 - „*Není všechno zlato, co se třpytí.*“

Porozumění přísloví č. 13

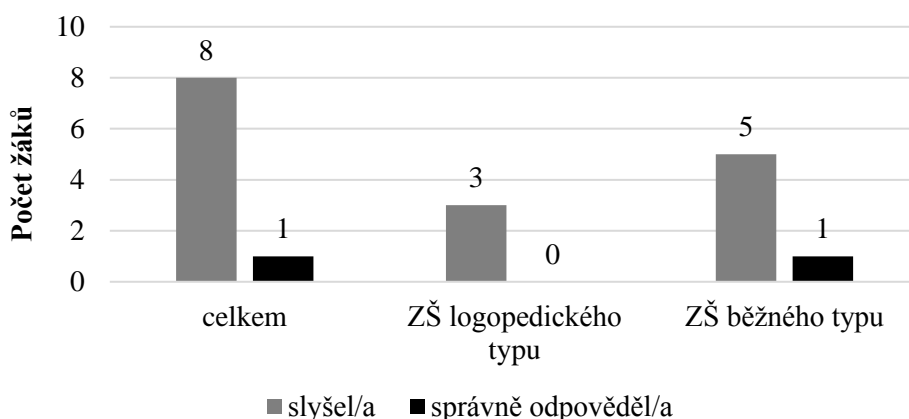


Graf č. 34: Porozumění přísloví č. 13

Na otázku, zda již někdy žáci slyšeli přísloví č. 13, odpovědělo 49 % žáků kladně a 13 % správně doplnilo jeho význam. Těchto 13 % bylo tvořeno pouze žáky běžné ZŠ.

- Přísloví č. 14 - „*Kdo chce psa bít, ...*“

Porozumění přísloví č. 14

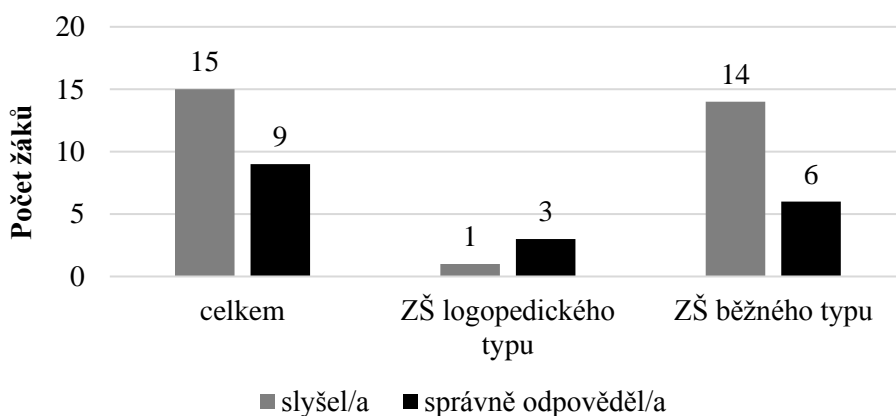


Graf č. 35: Porozumění přísloví č. 14

Další přísloví, které nebylo mezi žáky příliš známé, bylo přísloví č. 14. Na otázku, zda již někdy toto přísloví slyšeli, odpovědělo pouze 11 % ze 70 dotazovaných žáků, že ano. Pouze jeden žák z testovaného vzorku žáků věděl a správně napsal význam tohoto přísloví. Tento žák navštěvoval běžnou základní školu.

- Přísloví č. 15 - „*Proutek je třeba ohýbat, dokud je mladý.*“

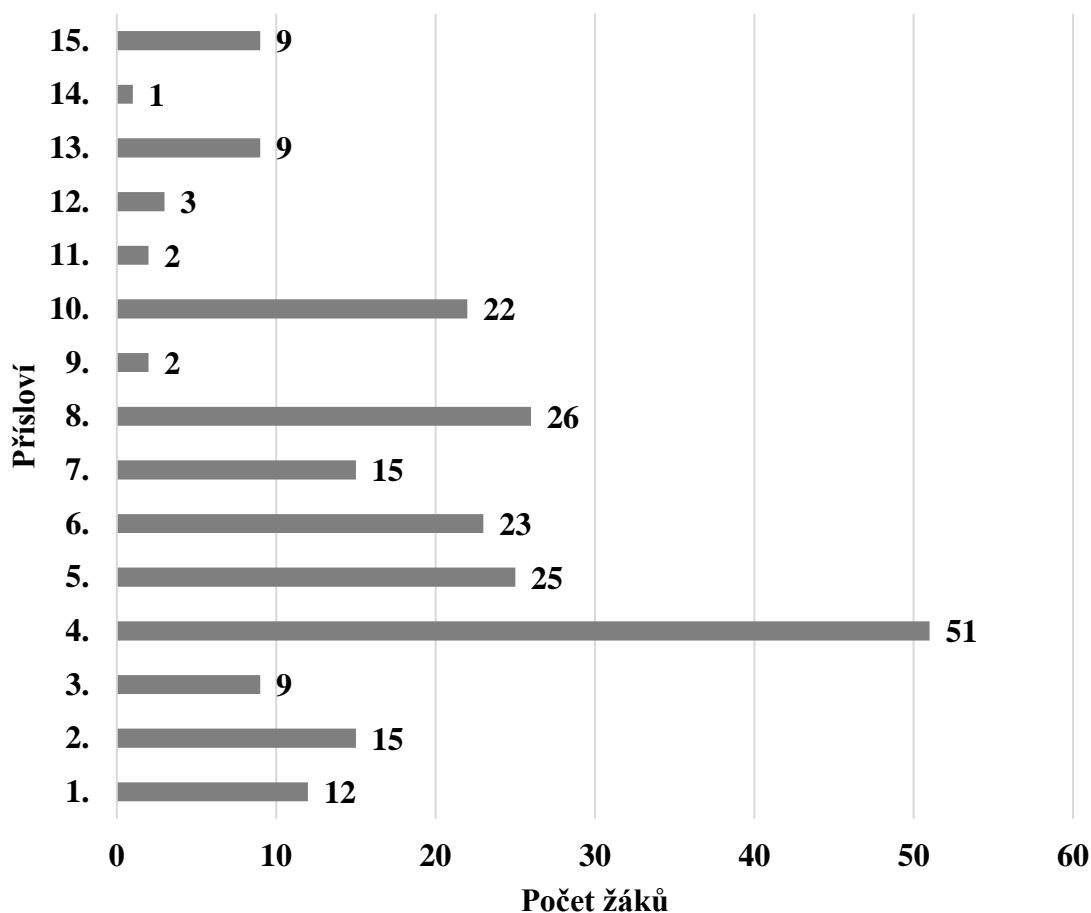
Porozumění přísloví č. 15



Graf č. 36: Porozumění přísloví č. 15

Poslední přísloví, na jehož význam jsme se žáků ptali, bylo přísloví č. 15. V povědomí jej mělo 21 % ze všech 70 žáků a 13 % znalo jeho význam. Z těchto žáků, kteří správně napsali význam toho přísloví, navštěvovalo 33 % ŽS logopedického typu a 67 % běžnou ZŠ.

Porozumění příslovím



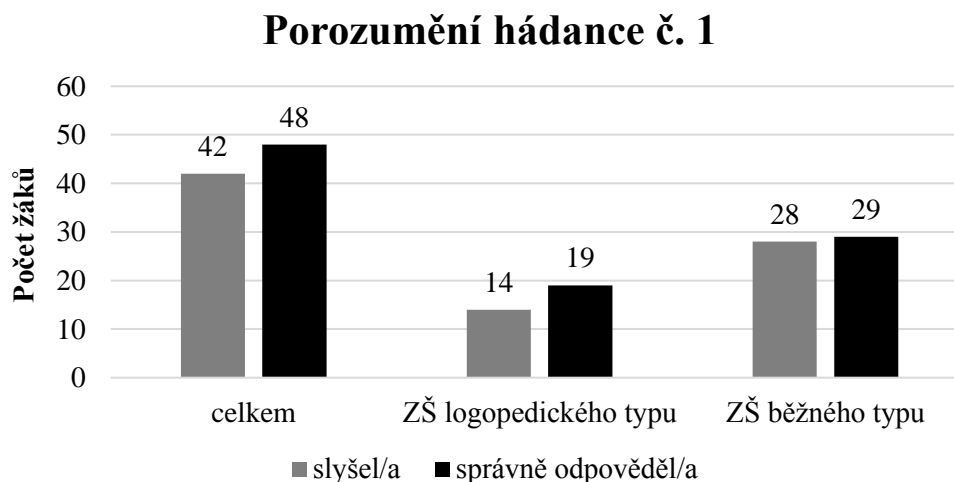
Graf č. 37: Porozumění všem příslovím

Z grafu č. 37 je patrné, že nejvíce žáků znalo význam přísloví č. 4 - *Bez práce nejsou koláče*. 73 % žáků vědělo, že pokud člověk něco chce, musí přiložit ruku k dílu. Prvenství tohoto přísloví je opravdu nesporné, jelikož v pořadí druhé nejčastěji správně popsané přísloví uhodlo zhruba o polovinu méně žáků. Význam přísloví č. 8 - *Kdo jinému jámu kopá, ...* napsalo správně 37 % všech žáků. Tito žáci uhodli, že když jeden chystá na druhého nějakou lumpárnu, většinou se nachytá on sám. Hlavní myšlenku přísloví č. 5 - *Dvakrát měř, ...*, tedy že je třeba si řádně promyslet, než se pro něco rozhodneme, správně napsalo 36 % žáků. 33 % žáků si správně myslelo, že ten, kdo vstane brzy ráno a pustí se do práce, stihne toho víc než ten, kdo spí až do oběda. To je správné znění významu přísloví č. 6 - *Ranní ptáče dál doskáče*. Pouze o jednoho žáka méně, tedy 31 % žáků, vědělo, že nikdo neumí nic hned sám od sebe, ale vše se musí postupně naučit, tedy že *Žádný učený z nebe nespadl*, což je přísloví č. 10. Poté následuje v grafu další větší rozmezí a přísloví č. 2 - *Jak se do lesa volá, tak ...* a přísloví č. 7 - *Komu se nelení, tomu se zelení* správně vysvětlilo 15 % žáků. Ti všichni

v nějaké podobě napsali, že tak, jak se budeme chovat k ostatním lidem, tak se budou ostatní chovat k nám, a že pracovitý člověk sklízí úspěch. 17 % žáků v různých formách uvedlo, že děti se podobají svým rodičům, a správně tak uhodlo význam přísloví č. 1 - *Jablko nepadá daleko od stromu*. Přísloví č. 3 - *Lepší vrabec v hrsti nežli holub na střeše*, přísloví č. 13 - *Není všechno zlato, co se třpytí* a přísloví č. 15 - *Proutek je třeba ohýbat, dokud je mladý*, správně popsalo 13 % žáků, kteří věděli, že je lepší spokojit se s něčím, co máme jisté než riskovat kvůli něčemu lepšímu, co se nám však ale nemusí podařit získat. Tito žáci také správně doplnili, že to, co je na první pohled krásné a lákavé, nemusí být vždy to nejvzácnější, a že v mládí se člověk naučí a vstoupí si nejvíce věci. Pak přichází další větší mezera v grafu a dostáváme se k těm příslovím, která činila žákům největší obtíže. Mezi ně patří přísloví č. 12 - *Kam nechodí slunce, tam chodí lékař*. Pouze 4 % žáků věděla, že ten, kdo chodí ven na čerstvý vzduch, nemusí často chodit k doktorovi s nějakou nemocí. 3 % žáků správně napsala význam přísloví č. 9 - *Co nemá v hlavě, musí mít v nohách*, tedy pokud něco zapomeneme, musíme se pro to vrátit zpět a přísloví č. 11 - *Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, ...* Pokud člověk pokouší štěstí, nemusí se mu to vyplatit. A konečně pouze jeden žák (1 %) z celého zkoumaného vzorku doplnil, že když chce někdo někomu jinému říct nebo udělat něco špatného, vždycky si najde důvod nebo záminku a uhodl tak význam přísloví č. 14 - *Kdo chce psa bít, ...*

6.2.2 Vyhodnocení porozumění hádankám

- Hádanka č. 1 - „*Přišel k nám bílý kůň, zalehl nám celý dvůr.*“

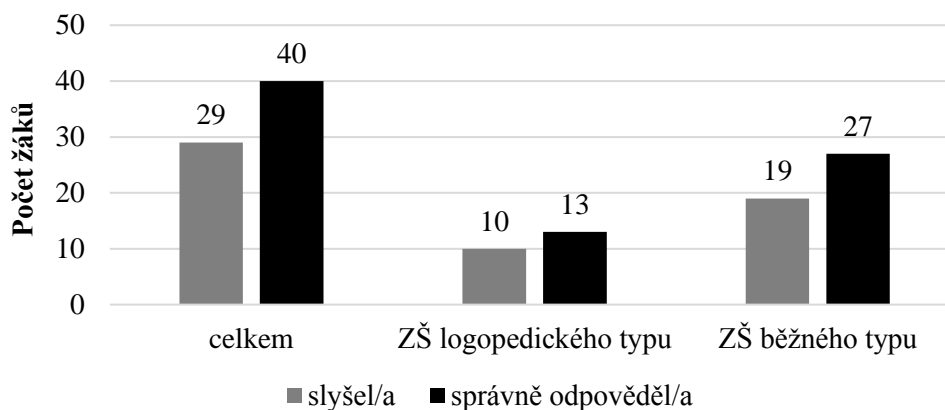


Graf č. 38: Porozumění hádance č. 1

Hádanku č. 1 již někdy zaslechlo méně žáků, než poté uhodlo správnou odpověď. Přesněji ze 70 dotazovaných žáků 60 % znalo znění této hádanky a 69 % napsalo správně odpověď. Z nich 40 % bylo žáky ZŠ logopedického typu a 60 % žáky běžné ZŠ.

- Hádanka č. 2 - „*Nemá ruce, nemá nohy a přeci vrata otevírá.*“

Porozumění hádance č. 2

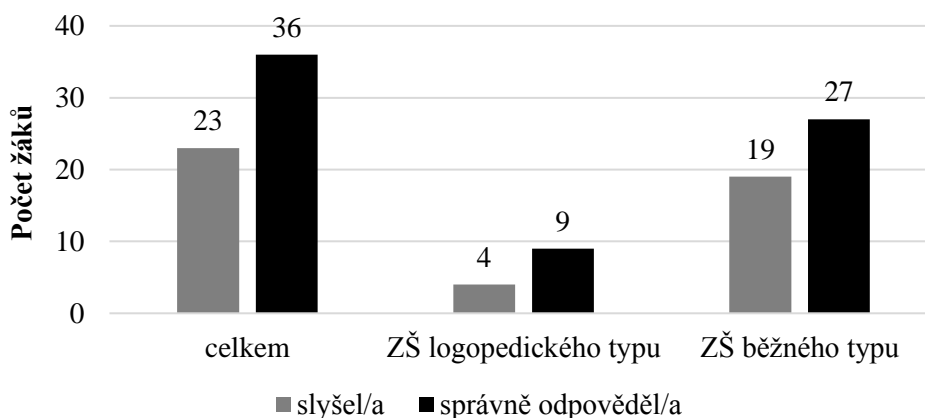


Graf č. 39: Porozumění hádance č. 2

Hádanku č. 2 z doslechu znalo 41 % testovaného vzorku, ale přesto 57 % uhodlo správnou odpověď. 32 % těchto žáků navštěvovalo ZŠ logopedického typu a 68 % běžnou ZŠ.

- Hádanka č. 3 - „*Stojí krejčí na pasece, tisíc jehel s sebou nese.*“

Porozumění hádance č. 3

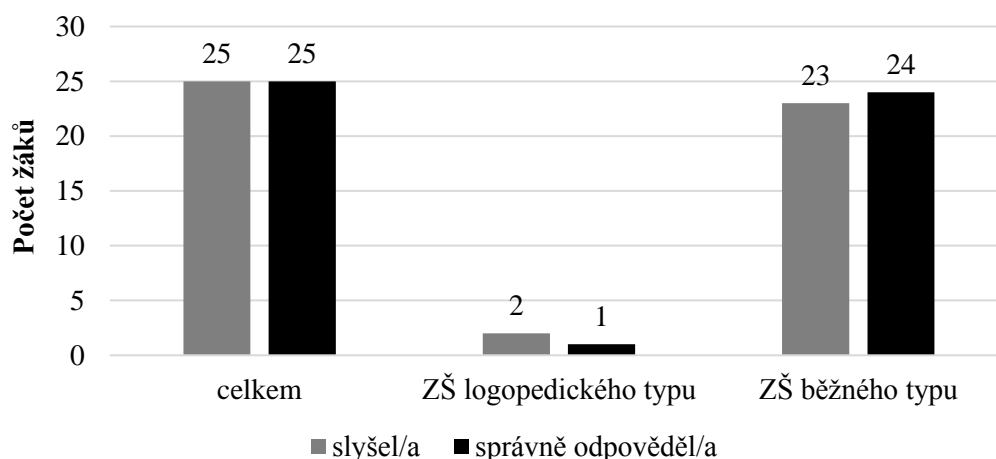


Graf č. 40: Porozumění hádance č. 3

Správnou odpověď na hádanku č. 3 znalo 51 % všech dotazovaných žáků a pouze 33 % již někdy předtím hádanku slyšelo. 25 % žáků, kteří správně uhodli odpověď na tuto hádanku bylo ze ZŠ logopedického typu a 75 % těchto žáků ze ZŠ typu běžného.

- Hádanka č. 4 - „*Dvě kukačky vedle sebe sedí, jedna druhou nevidí.*“

Porozumění hádance č. 4

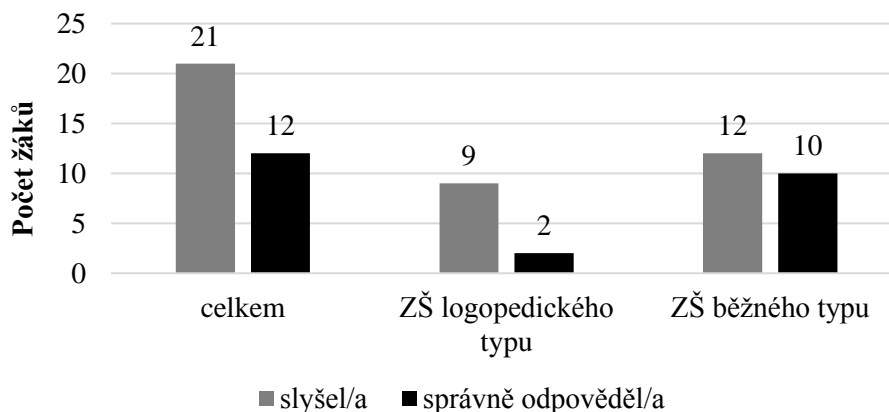


Graf č. 41: Porozumění hádance č. 4

V grafu č. 41 vidíme, že stejně jako 38 % žáků již slyšelo znění hádanky č. 4, tak i 38 % žáků na ní správně odpovědělo. Z těchto žáků byl pouze jeden žák, tedy 4 %, ze ZŠ logopedického typu a 96 % těchto žáků bylo z běžné ZŠ.

- Hádanka č. 5 - „*Běhá to okolo chalupy, dělá to cupity dupity.*“

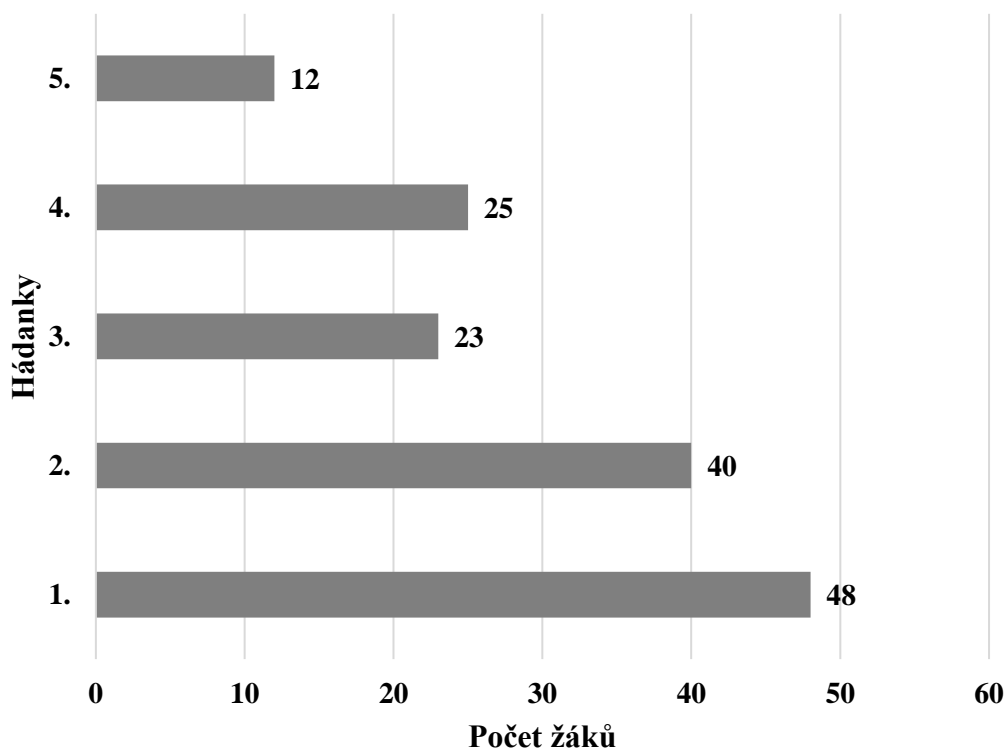
Porozumění hádance č. 5



Graf č. 42: Porozumění hádance č. 5

Poslední hádanku č. 5 jako jedinou více žáků již někdy slyšelo, než pak správně uhodlo. Konkrétně 30 % z celkového počtu testovaných žáků již hádanku v minulosti zaslechlo, ale pouze 17 % vědělo, jak na ni správně odpovědět. Z těchto žáků 17 % navštěvovalo ZŠ logopedického typu a 83 % běžnou ZŠ.

Porozumění hádankám

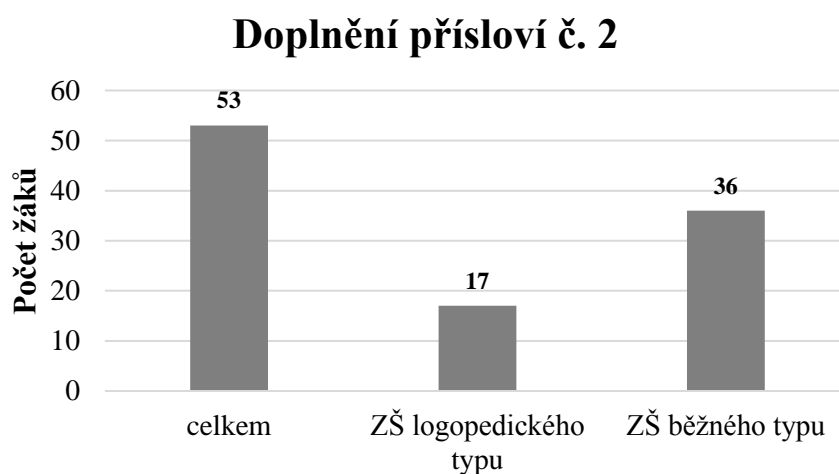


Graf č. 43: Porozumění hádankám

Nejvíce správných odpovědí bylo po vyhodnocení všech hádanek u hádanky č. 1 - *Přišel k nám bílý kůň, zalehl nám celý dvůr*. Počet žáků, kteří napsali že je to sníh nebo sněhové vločky, byl 48. 69 % ze všech 70 dotazovaných žáků správně hádanku uhodlo. Jako správná odpověď na hádanku č. 2 - *Nemá ruce, nemá nohy a přeci vrata otevírá*, byla uznávána odpověď klíč, klika nebo vítr. Jednu z těchto odpovědí si správně vybralo 57 % žáků. V pořadí další nejčastěji uhodnutá hádanka byla hádanka č. 4 - *Dvě kukačky vedle sebe sedí, jedna druhou nevidí*. Že jsou to oči správně napsalo 36 % všech žáků z obou škol. O něco méně žáků, 33 %, uhodlo, že ježek je krejčí, který stojí na pasece a nese s sebou tisíc jehel. Odpověděli tak správně na hádanku č. 3. Pouze 17 % všech žáků pak vědělo, že je to déšť, co běhá okolo chalupy a dělá cupity dupity a uhodli tak poslední hádanku č. 5.

6.2.3 Vyhodnocení doplnění přísloví

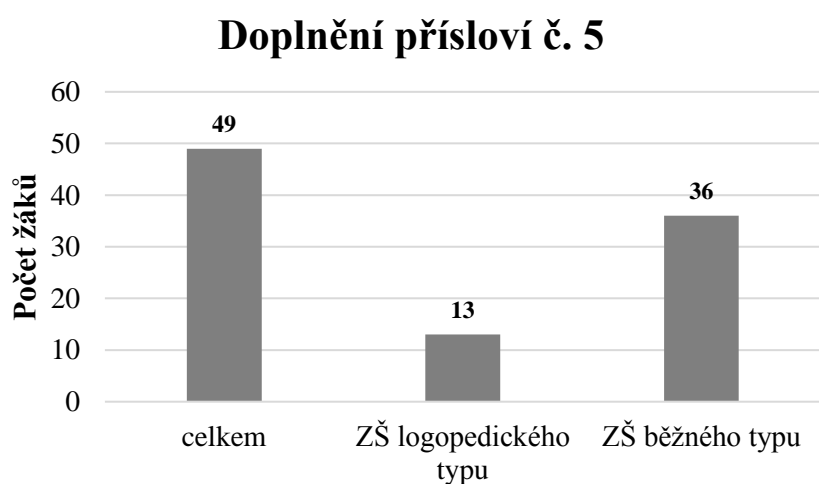
- Přísloví č. 2 - „*Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.*“



Graf č. 44: Doplnění přísloví č. 2

Po vyhodnocení dat z grafu č. 44 bylo zjištěno, že správné a přesné znění přísloví č. 2 znalo 76 % ze všech 70 dotazovaných žáků. Těchto 76 % bylo tvořeno z 32 % žáky ZŠ logopedického typu a z 68 % žáky běžné ZŠ.

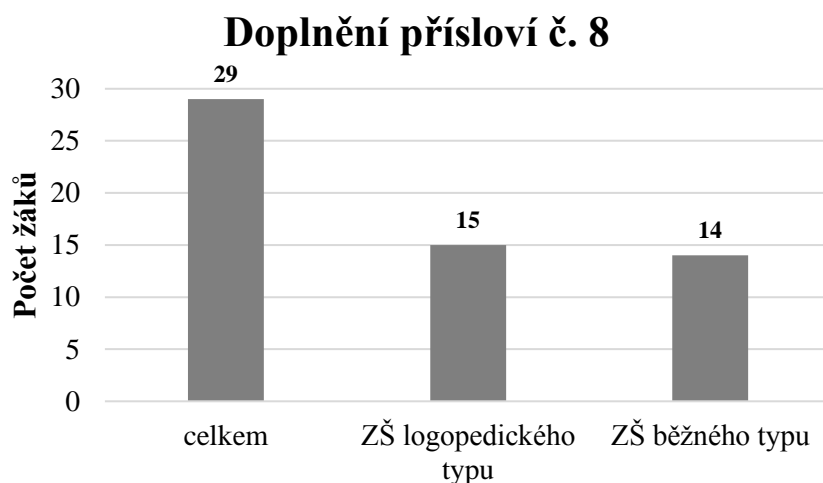
- Přísloví č. 5 - „*Dvakrát měř, jednou řež.*“



Graf č. 45: Doplnění přísloví č. 5

Jak správně zní druhá část přísloví č. 5, vědělo celkem 70 % žáků. Tito žáci byli z 27 % žáci ZŠ logopedického typu a ze 73 % žáci běžné ZŠ.

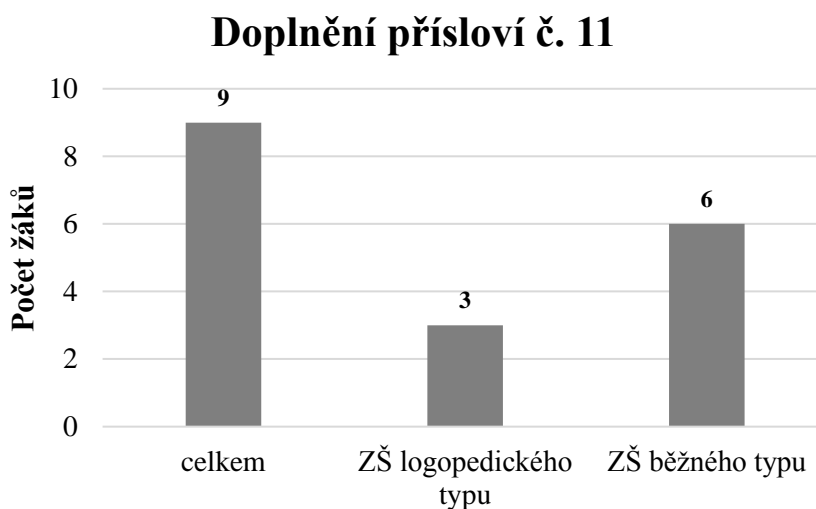
- Přísloví č. 8 - „*Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.*“



Graf č. 46: Doplnění přísloví č. 8

Jaké je správné znění přísloví č. 8, napsalo 41 % z celkového počtu dotazovaných žáků. Tento počet naplňovali z 52 % žáci ZŠ logopedického typu a ze 48 % žáci ZŠ běžného typu.

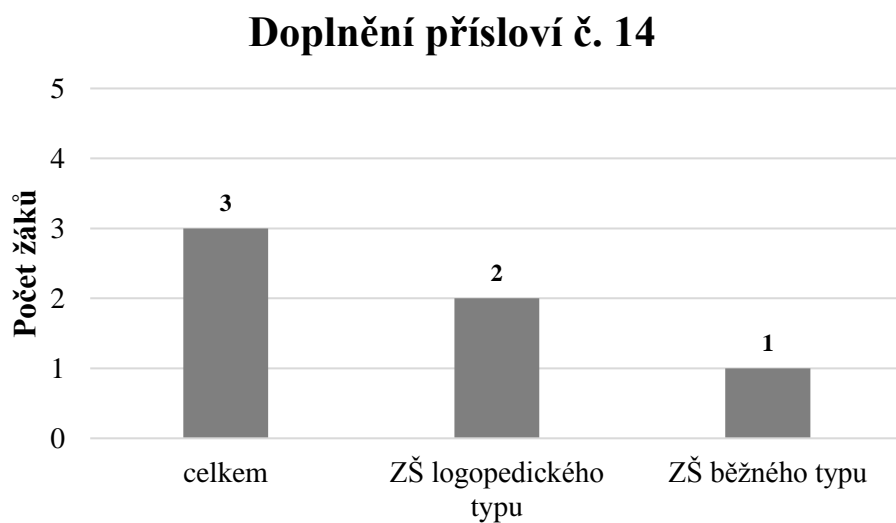
- Přísloví č. 11 - „*Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.*“



Graf č. 47: Doplnění přísloví č. 11

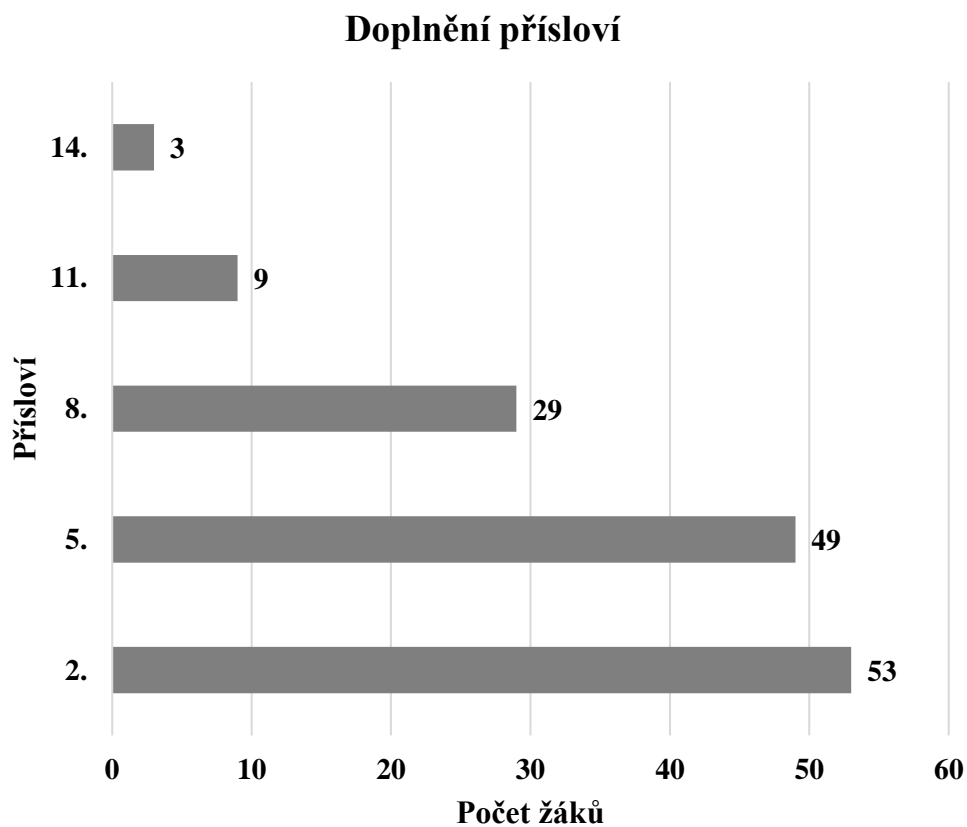
Mnohem menší úspěšnost mělo doplnění správného znění přísloví č. 11. Pouze 13 % z celkového počtu testovaných žáků znalo přesné znění druhé části tohoto přísloví a tyto žáky tvořili z 33 % žáci ZŠ logopedického typu a 67 % žáci běžné ZŠ.

- Přísloví č. 14 - „*Kdo chce psa bít, hůl si najde.*“



Graf č. 48: Doplnění přísloví č. 14

Nejméně žáků však znalo správné znění druhé části přísloví č. 14. Toto přísloví správně doplnila pouze 4 % všech dotazovaných, z čehož 2 žáci (67 %) byli ze ZŠ logopedického typu a pouze 1 žák (33 %) ze ZŠ typu běžného.

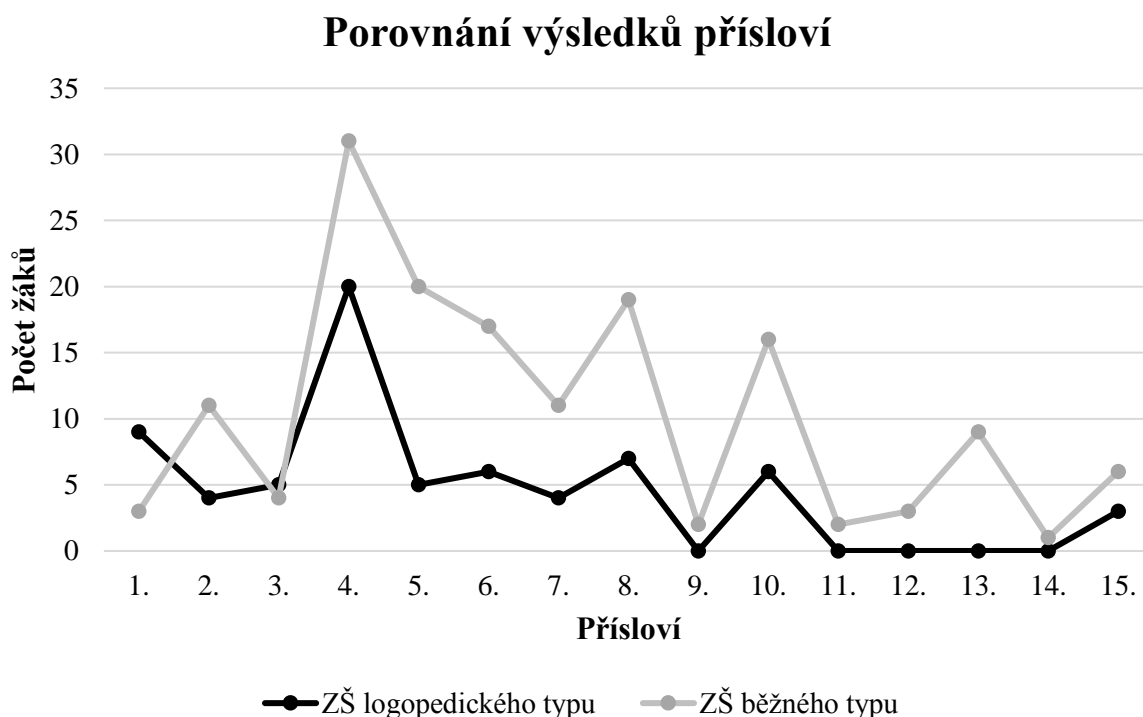


Graf č. 49: Doplnění přísloví

Po vyhodnocení dat z grafu č. 49 je zřejmé, že nejvíce žáků znalo přesné znění přísloví č. 2 - *Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá*. Druhou část tohoto přísloví správně doplnilo 76 % ze 70 žáků. O něco méně, ale přesto poměrně úspěšně, vychází z grafu správné doplnění druhé části přísloví č. 5 - *Dvakrát měř, jednou řež*. Přesně jej doplnilo 70 % dotazovaných žáků. Méně než polovina, přibližně 41 % žáků, vědělo, že *kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá*. Znali tedy správné a přesné znění přísloví č. 8. Mnohem méně žáků pak znalo správné a přesné znění druhé části posledních dvou přísloví, která měli za úkol doplnit. Přísloví č. 11 - *Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne*, správně doplnilo pouze 13 % dotazovaných a nejméně žáků znalo znění posledního přísloví č. 14 - *Kdo chce psa bít, hůl si najde*. Druhou část tohoto přísloví správně napsala pouze 4 % všech žáků z testovaného souboru.

7 Analýza a interpretace výzkumných dat

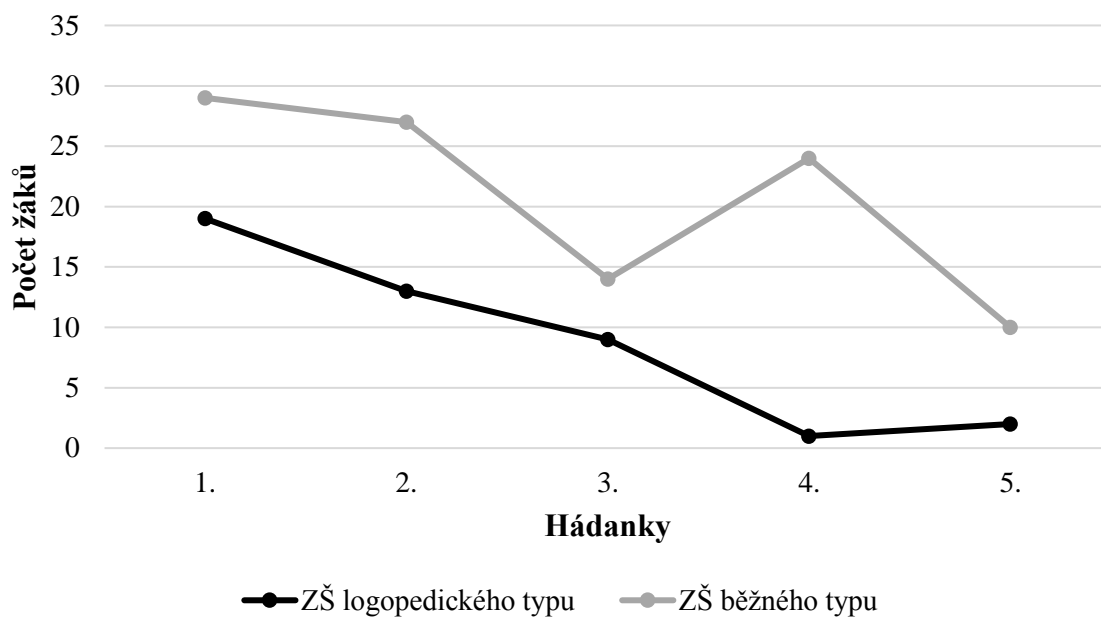
Pokud porovnáme počty žáků ZŠ logopedického a běžného typu, kteří správně odpověděli na konkrétní přísloví, získáme zajímavé výsledky. Přehledně tyto výsledky demonstrujeme ve spojnicovém grafu.



Graf č. 50: Porovnání výsledků přísloví

Ve dvou příslovích měli žáci ZŠ logopedického typu větší úspěšnost. Konkrétně u přísloví č. 1 - *Jablko nepadá daleko od stromu* a přísloví č. 3 - *Lepší vrabec v hrsti nežli holub na střeše*. U druhého zmíněného přísloví byla však úspěšnost vyšší pouze o jednoho žáka. Nejlépe porozuměným příslovím bylo v případě obou skupin přísloví č. 4 - *Bez práce nejsou koláče*. Naopak nejméně žáků obou skupin popsalo správně význam přísloví č. 14 - *Kdo chce psa bít, hůl si najde*. Největší diskrepance mezi výzkumným souborem a srovnávací skupinou můžeme zaznamenat u přísloví č. 5 - *Dvakrát měř, jednou řež*. Je nutné podotknout, že u pěti z patnácti přísloví žáci vyvozovali význam pouze z poloviny přísloví. Pokud tedy neznali celé znění přísloví, mohlo to ovlivnit jejich výsledky.

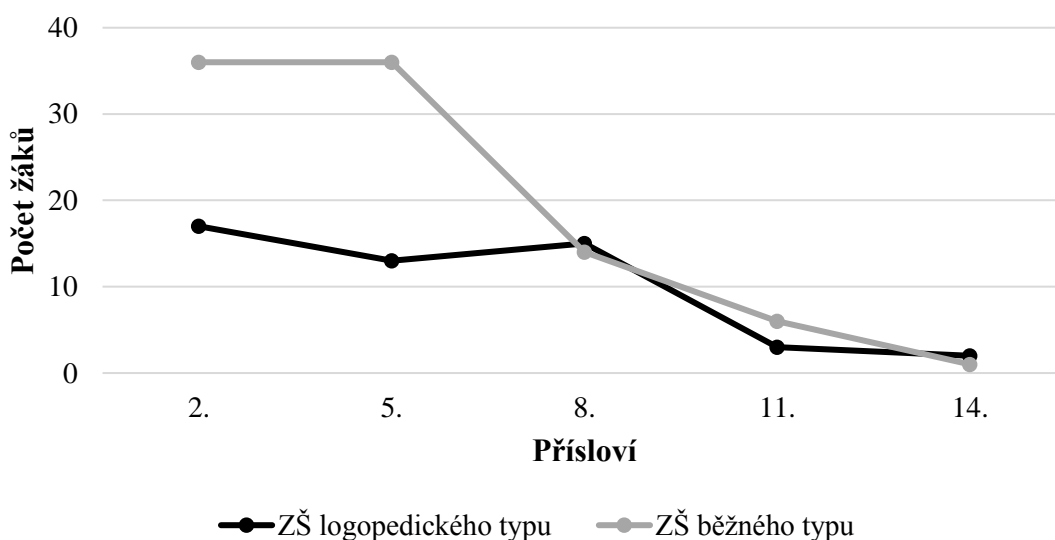
Porovnání výsledků hádanek



Graf č. 51: Porovnání výsledků hádanek

V případě hádanek je větší úspěšnost žáků ZŠ běžného typu jasně prokazatelná. Nejčastěji uhádnutá odpověď byla v obou skupinách na hádanku č. 1 - *Přišel k nám bílý kůň, zalehl nám celý dvůr*. Největší diskrepanci mezi výsledky můžeme pozorovat v případě hádanky č. 4 - *Dvě kukačky vedle sebe sedí, jedna druhou nevidí*, která byla nejtěžší pro žáky ZŠ logopedického typu. Nejméně žáků běžné ZŠ pak uhádlo hádanku č. 5 - *Běhá to okolo chalupy, dělá to cupity, dupity*.

Porovnání výsledků doplnění přísloví



Graf č. 52: Porovnání výsledků doplnění přísloví

Při srovnání správnosti a přesnosti doplnění vybraných přísloví zjistíme, že ve dvou případech byli žáci ZŠ logopedického typu úspěšnější. A to konkrétně v případě přísloví č. 8 - *Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá* a přísloví č. 14 - *Kdo chce psa bít, hůl si najde*, které bylo zároveň i nejméně doplňovaným příslovím u obou skupin žáků. V obou případech však byl rozdílem úspěšnosti pouze jeden žák. Největší diskrepance se objevila při doplnění přísloví č. 5 - *Dvakrát měř, jednou řež*.

Jelikož vzorek respondentů byl dostatečně obsáhlý, mohli jsme použít statistický test významnosti k ověření předem stanovených hypotéz. Konkrétně jsme ze statistických metod použili Studentův t-test. Na základě výpočtů jsme zjistili, že:

Hypotéza H1 byla přijata. Žáci ZŠ běžného typu dosahují signifikantně lepších výsledků než žáci ZŠ logopedického typu, a to v oblasti vysvětlení správného významu přísloví, v jejich přesném doplnění a také v uhodnutí hádanky. Důvodem, proč žáci ZŠ logopedického typu měli podstatně nižší počty bodů, mohly být obtíže v porozumění samotnému zadání úkolů, nedostatečný vhléd do problematiky přísloví, malá zkušenost s přenášením významů na základě vnitřních či vnějších souvislostí nebo nejistota při vyjadřování myšlenek v psaném projevu.

Hypotéza H2 nebyla potvrzena. Mezi výsledky všech chlapců a dívek nebyly prokázány statisticky významné rozdíly. V oblasti uhodnutí hádanky ovšem výpočty prokázaly, že při zvýšení počtu respondentů by rozdíly zřejmě významné byly, a to ve prospěch dívek.

Hypotéza H3 nebyla potvrzena. Ačkoliv se mezi chlapci ZŠ logopedického a běžného typu objevily statisticky významné rozdíly, objevily se pouze v oblasti uhodnutí hádanek. Chlapci ZŠ běžného typu měli větší úspěšnost než chlapci ZŠ logopedického typu. Přesto však nemůžeme hypotézu potvrdit, protože v ostatních případech se signifikantní rozdíly neobjevily.

Hypotéza H4 byla přijata. Dívky ZŠ běžného typu dosáhly signifikantně lepších výsledků než dívky ZŠ logopedického typu. Zjištěnou skutečnost lze vysvětlit podobnými argumenty jako u hypotézy H1.

Hypotéza H5 nebyla potvrzena. Chlapci a dívky ZŠ logopedického typu nedosahují signifikantně rozdílných výsledků.

Hypotéza H6 nebyla potvrzena. Chlapci a dívky ZŠ běžného typu nedosahují signifikantně rozdílných výsledků.

Závěry vyvozené z tohoto šetření slouží pouze pro rámcovou představu o tom, na jaké úrovni jsou žáci škol logopedického a běžného typu v dovednosti porozumění významu českých přísloví, znalostí jejich přesného znění a schopností uhádnout správnou odpověď na krátké hádanky. Získané závěry nelze zobecnit tak, aby podaly informace o současném stavu zkoumané problematiky mezi těmito skupinami v celé České republice.

7.1 Limity výzkumné studie

Limity na straně respondentů zkoumaného souboru lze u této studie spatřovat v rozložení počtu chlapců a dívek v obou skupinách respondentů. Ve skupině žáků ZŠ logopedického typu převažovali velkou měrou chlapci, zatímco mezi žáky běžné ZŠ převažovaly dívky.

Dalším limitem ve výzkumu mohlo být období, ve kterém probíhal sběr dat u žáků na ZŠ logopedického typu. Jednalo se o časový úsek před Vánoci a spousta učitelů poukazovala na rozptýlení myšlenek žáků a jejich nesoustředěnost. Při vyhodnocování testů si autorka také všimla, že první strany testů byly vždy nejvíce popsány a s postupujícími příslovími někteří žáci psali čím dál méně. Příčinou mohlo být příliš velké množství jednotlivých přísloví nebo postupná klesající pozornost a soustředěnost žáků.

Limitem na straně metodiky výzkumu mohl být písemný projev žáků. Mnoho z nich by pravděpodobně význam přísloví vysvětlilo jinak, kdyby sběr dat probíhal např. formou rozhovoru a žák měl na vysvětlení významu přísloví více prostoru. Tento námět by mohl být předmětem dalšího výzkumného šetření.

Vzhledem k tomu, že autorka nenašla žádnou publikaci věnující se konkrétně problematice porozumění významu přísloví a uhodnutí hádanek, nemohla tedy provést komparaci názorů ostatních autorů a porovnat s nimi výsledky této studie.

8 Závěr

Předkládaná diplomová práce se zabývá porozuměním čtení přísloví a hádanek a znalostí znění přísloví u žáků 5. ročníků základní školy logopedického typu. V teoretické části je tato problematika přiblížena z hlediska dostupné literatury. Nejprve je vymezena terminologie, která celou diplomovou práci provází. Dále uvádíme definici čtenářské gramotnosti a její kategorizaci, pozornost je věnována také čtenářství žáků na 1. stupni základní školy. Třetí kapitola je zaměřena na schopnost porozumění, dovednost čtení a čtení s porozuměním. Poslední kapitola teoretické části se zabývá kritickým myšlením, které je při rozvoji čtenářské gramotnosti žáka důležité. Uvádíme také několik způsobů, jak lze kritické myšlení u žáků rozvíjet.

Hlavním cílem výzkumné části bylo sledování úrovně porozumění významu českých přísloví, znalostí jejich přesného znění a schopností uhádnout správnou odpověď na krátké hádanky u žáků 1. stupně základní školy logopedického typu. Stanovili jsme si několik hypotéz, které jsme pak na základě dat vyhodnocovali. Jako srovnávací skupinu jsme si zvolili žáky běžné základní školy. Výzkumné šetření jsme prováděli pouze v 5. ročnících. Do výzkumného šetření se zapojilo 70 žáků. Z tohoto souboru bylo 31 žáků ze základní školy logopedického typu a 39 žáků z běžné základní školy. Porozumění čtení jsme testovali prostřednictvím námi vytvořených nestandardizovaných testů.

První část vyhodnocení se věnuje ověřování platnosti stanovených hypotéz. Dále je vyhodnocena zvlášť oblast porozumění významu přísloví, oblast uhodnutí hádanek a oblast doplnění přísloví. Data jsou zpracována do sloupcových grafů. V závěru výzkumné části je provedena komparace získaných dat a vyhodnocení jednotlivých hypotéz.

Analýzou dat jsme došli k závěru, že úroveň porozumění čtení přísloví a hádanek a doplnění některých přísloví, je u žáků ZŠ běžného typu signifikantně vyšší. Rozdíl mezi výsledky chlapců a dívek zásadní nebyl. Pouze mezi dívkami základních škol logopedického a běžného typu byl rozdíl v dosažených výsledcích výrazný. To však lze přisuzovat procentuálnímu zastoupení děvčat v jednotlivých skupinách. Přestože úroveň porozumění žáků na běžné základní škole byla markantně vyšší, pouze jeden žák z celého výzkumného souboru vyplnil správně význam všech přísloví, doplnil přesné znění všech nedokončených přísloví a uhodl všechny hádanky.

Přísloví, jehož význam i znění činili celému souboru respondentů největší obtíže, bylo přísloví: *Kdo chce psa bít, hůl si najde*. Nejzákladnější hádankou pro žáky základní školy logopedického typu pak byla hádanka: *Dvě kukačky vedle sebe sedí, jedna druhou nevidí*.

Nejméně žáků běžné základní školy pak uhodlo hádanku: *Běhá to okolo chalupy, dělá to cupity dupity*. Zjištění plynoucí z našeho výzkumného šetření slouží pro rámcovou představu o úspěšnosti a rozdílnosti výsledků v dovednosti porozumění čtení žáků zmiňovaných skupin.

Přísluví a hádanky dnes již netvoří tak pevnou část běžné mluvy, naštěstí však ale nadále zůstávají nedílnou součástí našeho mateřského jazyka. Měli bychom si je připomínat a dětem je vštěpovat už od malička, protože „co se v mládí naučíš, ve stáří jako když najdeš“.

9 Seznam použité literatury

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

BABASHAMSI, Parastoo, Saeideh BOLANDIFAR a Nahid SHAKIB. Various Models for Reading Comprehension Process. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 2013, 2(6), s. 150-154. ISSN 2200-3592.

BENEŠ, Bohuslav. *Česká lidová slovesnost: výbor pro současného čtenáře*. Praha: Odeon, 1990. ISBN 80-207-0181-8.

BITTNEROVÁ, Dana a Franz SCHINDLER. *Česká přísloví: soudobý stav konce 20. století*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0442-6.

BROUČEK, Stanislav a Richard JEŘÁBEK. ed. *Lidová kultura: národopisná encyklopedie Čech, Moravy a Slezska*. Praha: Etnologický ústav Akademie věd České republiky v Praze a Ústav evropské etnologie Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně v nakl. Mladá fronta, 2007. ISBN 978-80-204-1450-2.

ČERMÁK, František. *Lexikon a sémantika*. Praha: Lidové noviny, 2010. ISBN 978-80-7422-020-3.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.

DREYER, Lois G. a KATZ Leonard. An examination of „The simple view of reading“. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, 1992, s. 161-166.

DUNNE, Gerry. *What is Critical Thinking?* The Learning Teacher Magazine. 2015(3). ISSN 2000-2610.

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

GAVORA, Peter. Čo sa skrýva pod porozumením textu. In GAVORA, Peter et al. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA, 2008. ISBN 978-80-89132-57-7.

GAVORA, Peter. Jako viesť žiakov k porozumeniu textu. In GAVORA, Peter et al. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA, 2008. ISBN 978-80-89132-57-7.

GAVORA, Peter. *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*. Pedagogika, roč. 52, č. 2, 2002, s. 171-181. ISSN 0031-3815.

GAVORA, Peter. *Kritické myslenie v škole*. Pedagogická revue, 1995, č. 1-2.

Hádanky, rébusy a hlavolamy [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <http://hadanky.atropin.cz/hadanky-a-hlavolamy--strong-hadanky-pro-deti-strong>

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

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

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., akt. vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

CHRISTENBURY, Leila and Patricia P. KELLY. *Questioning: A Path to Critical Thinking*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of English, 1983.

KIRSCH, Irwin S. Measuring Adult Literacy. In *Towards Defining Literacy*. Pennsylvania University, 1987, s. 9.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Moudrost starých Čechů: za zrcadlo vystavená potomkům*. 4. vyd. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1954. Živá díla minulosti (Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění).

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Čtenářská gramotnost a její složky*. In: KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010, s. 14-17 [cit. 24.4.2020]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.

KUCHARSKÁ, Anna. *Porozumění čtenému I*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-726-7.

KUKAL, Petr. *Říkejme si přísloví: náměty pro využití přísloví a říkanek k rozvoji myšlení dětí od 4 do 8 let*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-953-4.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

MANNIOVÁ, Jolana. *Rozvíjame kritické myslenie při čítaní*. In GAVORÁ, Peter et al. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA, 2008. ISBN 978-80-89132-57-7.

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

MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

MEREDITH Kurtis S., Jeannie L. STEELE, Charles TEMPLE, Scott WALTER. *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 1-8*. Praha: Kritické myšlení, 1997.

Měření vědomostí a dovedností: nová koncepce hodnocení žáků. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. ISBN 80-211-0333-7.

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

MIKULAJOVÁ, Marína, Markéta CARAVOLAS, Barbora VÁRYOVÁ a Lýdia VENCELOVÁ. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2012. ISBN 978-80-89113-94-1.

MIKULAJOVÁ, Marína. *Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie. Učebný text pre logopédov, psychologov a špeciálnych pedagógov*. Bratislava: MABAG, 2009. ISBN 978-80-89113-74-3.

MLČÁKOVÁ, Renata. Úroveň opakování vět a řešení slovních úloh u žáků 3. ročníku základní školy logopedického typu a základní školy. In VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Posuzování verbální a neverbální složky komunikace ve speciálněpedagogické praxi: výsledky partikulárních výzkumných šetření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 83-100. ISBN 978-80-244-3989-1.

MULLIS, Ina V. S., et al. *PIRLS 2011 Assessment Framework* [online.] Boston College, 2009 [cit. 24.4.2020]. Přeložila E. POTUŽNÍKOVÁ. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0607-9. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c>

NOVOTNÁ, Anna. *Kdo jinému jámu kopá...: lehký i vážný slovník přirovnání, pořekadel a přísloví*. Ilustroval Jiří VOTRUBA. Praha: Práh, 2013. ISBN 978-80-7252-455-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SIEGEL, Linda S. Phonological processing deficits as the basis of a reading disability. *Developmental Review*. 1993, 13(3), s. 246–257.

Slovník současné češtiny. V Brně: Lingea, 2011. ISBN 978-80-87471-27-2.

Starý zákon: překlad s výkladem. Přeložil Miloš BÍČ. Praha: Církevní nakladatelství, 1979.

ŠMILAUER, Vladimír. *Nauka o českém jazyku: pomocná kniha pro vyučování na školách 2. cyklu*. 4. vyd. Praha: SPN, 1979. Pomocné knihy pro žáky (Státní pedagogické nakladatelství).

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Ostrava: PdF OSU, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.

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

VALENTA, Milan et al. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, č. 27/2016 Sb. [online] [cit. 2020-05-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

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

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

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online] [cit. 2020-05-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZAORÁLEK, Jaroslav. *Lidová rčení*. Praha: Levné knihy, 2009. ISBN 978-80-7309-753-0.

ZELINKOVÁ, Olga, Penny AXELROOD a Marína MIKULAJOVÁ. Terapie specifických poruch učení. In: LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 355-382. ISBN 978-80-7367-901-9.

ŽÁČEK, Jiří. *Hádanky a luštěniny*. Ilustroval Olga PTÁČKOVÁ. Praha: Šulc, 2004. ISBN 80-7244-150-7.

Seznam zkratek

aj.	a jiné
apod.	a podobně
et al.	a kolektiv (<i>lat. et alii</i>)
např.	například
tj.	to je
tzv.	takzvaný
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
SIALS	Second International Adult Literacy Survey
RLA	Reading Literacy Study
ZŠ	základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1: Seznam grafů

Příloha č. 2: Seznam obrázků a tabulek

Příloha č. 3: Didaktický test

Příloha č. 4: Informovaný souhlas

Příloha č. 1: Seznam grafů

Graf č. 1: Souhlas rodičů s výzkumným šetřením.....	43
Graf č. 2: Složení vzorku z hlediska pohlaví.....	44
Graf č. 3: Složení vzorku podle důvodu zařazení do základní školy logopedického typu.....	45
Graf č. 4: Krabicový graf – význam přísloví (typ školy)	48
Graf č. 5: Krabicový graf – uhodnutí hádanky (typ školy)	48
Graf č. 6: Krabicový graf – doplnění přísloví (typ školy).....	49
Graf č. 7: Krabicový graf – význam přísloví (pohlaví).....	50
Graf č. 8: Krabicový graf – uhodnutí hádanky (pohlaví).....	50
Graf č. 9: Krabicový graf – doplnění přísloví (pohlaví).....	50
Graf č. 10: Krabicový graf – význam přísloví (chlapci)	51
Graf č. 11: Krabicový graf – uhodnutí hádanky (chlapci)	52
Graf č. 12: Krabicový graf – doplnění přísloví (chlapci).....	52
Graf č. 13: Krabicový graf – význam přísloví (dívky).....	53
Graf č. 14: Krabicový graf – uhodnutí hádanky (dívky).....	54
Graf č. 15: Krabicový graf – doplnění přísloví (dívky).....	54
Graf č. 16: Krabicový graf – doplnění přísloví (ZŠ logopedického typu)	55
Graf č. 17: Krabicový graf – význam přísloví (ZŠ logopedického typu).....	56
Graf č. 18: Krabicový graf – uhodnutí hádanky (ZŠ logopedického typu).....	56
Graf č. 19: Krabicový graf – doplnění přísloví (ZŠ běžného typu)	57
Graf č. 20: Krabicový graf – význam přísloví (ZŠ běžného typu).....	58
Graf č. 21: Krabicový graf – uhodnutí hádanky (ZŠ běžného typu).....	58
Graf č. 22: Porozumění přísloví č. 1.....	59
Graf č. 23: Porozumění přísloví č. 2.....	60
Graf č. 24: Porozumění přísloví č. 3.....	60
Graf č. 25: Porozumění přísloví č. 4.....	61
Graf č. 26: Porozumění přísloví č. 5.....	61
Graf č. 27: Porozumění přísloví č. 6.....	62
Graf č. 28: Porozumění přísloví č. 7.....	62
Graf č. 29: Porozumění přísloví č. 8.....	63
Graf č. 30: Porozumění přísloví č. 9.....	63
Graf č. 31: Porozumění přísloví č. 10.....	64
Graf č. 32: Porozumění přísloví č. 11.....	64

Graf č. 33: Porozumění přísloví č. 12.....	65
Graf č. 34: Porozumění přísloví č. 13.....	65
Graf č. 35: Porozumění přísloví č. 14.....	66
Graf č. 36: Porozumění přísloví č. 15.....	66
Graf č. 37: Porozumění všem příslovím.....	67
Graf č. 38: Porozumění hádance č. 1.....	68
Graf č. 39: Porozumění hádance č. 2.....	69
Graf č. 40: Porozumění hádance č. 3.....	69
Graf č. 41: Porozumění hádance č. 4.....	70
Graf č. 42: Porozumění hádance č. 5.....	70
Graf č. 43: Porozumění hádankám	71
Graf č. 44: Doplnění přísloví č. 2.....	72
Graf č. 45: Doplnění přísloví č. 5.....	72
Graf č. 46: Doplnění přísloví č. 8.....	73
Graf č. 47: Doplnění přísloví č. 11.....	73
Graf č. 48: Doplnění přísloví č. 14.....	74
Graf č. 49: Doplnění přísloví.....	74
Graf č. 50: Porovnání výsledků přísloví.....	76
Graf č. 51: Porovnání výsledků hádanek.....	77
Graf č. 52: Porovnání výsledků doplnění přísloví.....	77

Příloha č. 2: Seznam obrázků a tabulek

Obrázek č. 1: Jednoduchý model čtení podle Gougha a Tunmera (1986).....	26
Obrázek č. 2: Tázací kruhy	36
Tabulka č. 1: Souhlas rodičů s výzkumným šetřením	43
Tabulka č. 2: Rozdíly mezi výsledky žáků ZŠ logopedického typu a ZŠ běžného typu	47
Tabulka č. 3: Rozdíly mezi výsledky chlapců a dívek.....	49
Tabulka č. 4: Rozdíly mezi výsledky chlapců ZŠ logopedického a běžného typu.....	51
Tabulka č. 5: Rozdíly mezi výsledky dívek ZŠ logopedického a běžného typu	53
Tabulka č. 6: Rozdíly mezi výsledky chlapců a dívek ZŠ logopedického typu	55
Tabulka č. 7: Rozdíly mezi výsledky chlapců a dívek ZŠ běžného typu	57

PŘÍSLOVÍ A HÁDANKY

Už jsi někdy přísloví slyšel/a?
(svoji odpověď zakroužkuj)

Doplň a na řádek napiš, co podle tebe přísloví znamená.

1) ano ne

Jablko nepadá daleko od stromu.

.....

2) ano ne

Jak se do lesa volá, tak

.....

3) ano ne

Lepší vrabec v hrsti, nežli holub na střeše.

.....

4) ano ne

Bez práce nejsou koláče.

.....

5) ano ne

Dvakrát měř,

.....

6) ano ne

Ranní ptáče dál doskáče.

.....

7) ano ne Komu se nelení, tomu se zelení.

.....

8) ano ne Kdo jinému jámu kopá,

.....

9) ano ne Co nemá v hlavě, musí mít v nohách.

.....

10) ano ne Žádný učený z nebe nespádl.

.....

11) ano ne Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu,

.....

12) ano ne Kam nechodí slunce, tam chodí lékař.

.....

13) ano ne Není všechno zlato, co se třpytí.

.....

14) ano ne Kdo chce psa bít,

.....

15) ano ne

Proutek je třeba ohýbat, dokud je mladý.

.....

Už jsi někdy hádanku slyšel/a?
(svoji odpověď zakroužkuj)

Na řádek napiš, co to je.

1) ano ne

Přišel k nám bílý kůň,
zalehl nám celý dvůr.

.....

2) ano ne

Nemá ruce, nemá nohy
a přeci vrata otevírá.

.....

3) ano ne

Stojí krejčí na pasece,
tisíc jehel s sebou nese.

.....

4) ano ne

Dvě kukačky vedle sebe sedí,
jedna druhou nevidí.

.....

5) ano ne

Běhá to okolo chalupy,
dělá to cupity dupity.

.....

Příloha č. 4: Informovaný souhlas

Tereza Holá

Tel: 728 709 895

E-mail: thola@seznam.cz

Žádost o souhlas s provedením vyšetření porozumění čtení

Vážení rodiče,

jmenuji se Tereza Holá a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Píši diplomovou práci, která je zaměřena na to, jak dnešní děti rozumí českým příslovím a jestli uhodnou klasické dětské hádanky. Ve výzkumu budu porovnávat výsledky dětí ze škol logopedického typu a běžných základních škol. Proto bych Vás chtěla požádat o souhlas s účastí Vašeho dítěte.

Jednalo by se o **zcela anonymní šetření**, během kterého bude daná problematika vyšetřena prostřednictvím pracovního listu. Předpokládaná délka trvání max. 30 minut. Pokud budete souhlasit, šetření proběhne během školního vyučování ve škole a prováděla bych jej já osobně.

Máte-li jakékoli dotazy, neváhejte se na mne obrátit pomocí výše uvedených kontaktů.

Prosím, zakroužkujte zvolenou odpověď:

Souhlasím

Nesouhlasím

s účastí mé dcery / mého syna na šetření.

.....
Jméno a příjmení dítěte

.....
Jméno a příjmení zákonného zástupce

V dne.....

.....
podpis zákonného zástupce

Děkuji Vám za spolupráci.
Tereza Holá

Anotace

Jméno a příjmení:	Tereza Holá
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, PhD.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Porozumění čtení hádanek a přísloví u žáků 1. stupně základní školy logopedického typu
Název v angličtině:	Understanding the reading of riddles and proverbs at pupils of the Speech and language elementary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce <i>Porozumění čtení hádanek a přísloví u žáků 1. stupně základní školy logopedického typu</i> sleduje schopnost žáků porozumět významu vybraných přísloví, správně doplnit znění některých z nich a správně odpovědět na krátké hádanky. Výsledky těchto žáků pak porovnává s výsledky žáků běžné základní školy.</p> <p>Teoretická část vychází z odborné literatury a obsahuje vymezení termínů, problematiku čtenářské gramotnosti, porozumění, čtení s porozuměním a kritické myšlení.</p> <p>Praktická část popisuje průběh a výsledky výzkumného šetření. Výzkumným nástrojem tohoto šetření je nestandardizovaný didaktický test, který jsme zkonstruovali pro potřeby této diplomové práce.</p>
Klíčová slova:	hádanka, přísloví, porozumění, čtení s porozuměním, kritické myšlení
Anotace v angličtině:	The diploma thesis <i>Understanding the reading of riddles and proverbs at pupils of the Speech and language elementary school</i> monitors the ability of pupils to understand the meaning of selected proverbs, to complete properly the wording of

	<p>some of them and to answer short riddles correctly. Their results are compared with the results of the pupils of a regular primary school.</p> <p>The theoretical part is based on scientific sources and contains the definition of terms, reading literacy, comprehension, reading with comprehension and critical thinking.</p> <p>The practical part describes the process and results of the research. The research instrument is a non-standardized didactic test that we have created for the purposes of this diploma thesis.</p>
Klíčová slova v angličtině:	riddle, proverb, comprehension, reading with comprehension, critical thinking
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Seznam grafů</p> <p>Příloha č. 2: Seznam obrázků a tabulek</p> <p>Příloha č. 3: Didaktický test</p> <p>Příloha č. 4: Informovaný souhlas</p>
Rozsah práce:	89 stran + 7 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk