

UNIVERZITA PALACKÉHO
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra českého jazyka a literatury

**VYUŽITÍ PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ K ROZVOJI
ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

DISERTAČNÍ PRÁCE

Autor práce: Mgr. Jana Hyplová
Vedoucí práce: doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.

2010

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy vypracovala samostatně s využitím uvedených bibliografických a webových zdrojů.

V Ostravě 15. dubna 2010

Jana Hyplová

.....

Děkuji své školitelce doc. PhDr. Vlastě Řeřichové, CSc., za všestrannou pomoc a podporu.
Bez jejího vlídného vedení by tato práce nikdy nevznikla.

V Ostravě 15. dubna 2010

Jana Hyplová

.....

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 ČTENÍ, GRAMOTNOST, ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	11
1.1 Gramotnost a porozumění textu z pedagogického a didaktického pohledu.....	11
1.1.1 Základní gramotnost jako předpoklad získání čtenářské gramotnosti.....	12
1.1.2 Definice čtenářské gramotnosti	14
1.2 Výzkum čtenářské gramotnosti v šetření OECD/PISA	15
1.3 Čtenářská gramotnost v kurikulu základního vzdělávání	22
1.4 Výuka čtení s porozuměním na základní škole.....	24
1.4.1 Čtenářské strategie a techniky čtení.....	25
2 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ.....	31
2.1 Inovace a alternativy v současném vzdělávání	31
2.1.1 Historické kořeny současných inovací ve vzdělávání	32
2.1.2 Současné inovativní koncepce a projekty	32
2.2 Pragmatická pedagogika	34
2.2.1 John Dewey.....	35
2.2.2 W. H. Kilpatrick.....	36
2.2.3 Stručný nástin vývoje projektového vyučování v české škole	37
2.3 Terminologické vymezení projekt – projektová metoda – projektová výuka – projektové vyučování.....	38
2.3.1 Projekt a projektová metoda	39
2.3.2 Projektové vyučování – projektová výuka.....	40
2.3.3 Projekt jako vzdělávací strategie	42
2.4 Typologie projektu	44
2.5 Plánování projektu	45
2.6 Projekt jako aktivizační metoda konstruktivistického pojetí vyučování.....	47
2.7 Význam projektového vyučování pro současnou pedagogickou praxi.....	48
3 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	51

3.1	Literární výchova na 2. stupni základní školy v kontextu kurikulárního dokumentu	51
3.1.1	Mezipředmětové a vnitřněpředmětové vztahy v literární výchově	52
3.1.2	Průřezová témata.....	53
3.2	Projekt v literární výchově	55
3.2.1	Etapa přípravy pracovního listu.....	55
3.2.1.1	Tvorba úloh pracovního listu.....	58
3.2.1.2	Otázky rozvíjející kritické myšlení.....	60
3.2.1.3	Praktická aplikace otázek k literárnímu textu.....	62
3.2.2	Tvořivé činnosti v literární výchově jako fáze projektového vyučování....	64
3.2.2.1	Projekt jako metoda rozvoje tvořivosti.....	67
3.3	Význam projektového vyučování pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků	69
	EMPIRICKÁ ČÁST	71
4	PEDAGOGICKÝ VÝZKUM ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ	
2.	STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	72
4.1	Východiska a motivace výzkumu	72
4.2	Cíle výzkumu	73
4.3	Výzkumný problém a hypotézy	73
4.4	Výzkumný vzorek	74
4.5	Metody výzkumu	75
4.5.1	Konstrukce didaktického testu.....	76
4.5.1.1	Vyhodnocení obtížnosti jednotlivých položek didaktického testu	78
5	VÝZKUM ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	89
5.1	Výzkum čtenářské gramotnosti žáků experimentální a kontrolní skupiny v oblasti získávání informací (Studentův t-test).....	90
5.1.1	Vyhodnocení získaných dat.....	91
5.2	Výzkum čtenářské gramotnosti žáků experimentální a kontrolní skupiny v oblasti vytváření interpretace (Studentův t-test).....	93
5.2.1	Vyhodnocení získaných dat.....	93
5.3	Výzkum čtenářské gramotnosti žáků experimentální a kontrolní skupiny v oblasti posuzování textu z obsahového a formálního hlediska (Studentův t-test)	95
5.3.1	Vyhodnocení získaných dat.....	96

5.4	Dílčí závěr výzkumného šetření.....	98
5.5	Oprávněnost použití Studentova t-testu (Fisherův – Snedecorův F-test).....	99
6	KVALITATIVNÍ ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK DIDAKTICKÉHO TESTU	100
6.1	Vyhodnocení výsledků – oblast získávání informací.....	101
6.2	Vyhodnocení výsledků – vytváření interpretace.....	104
6.3	Vyhodnocení výsledků posouzení obsahu a formy textu	107
6.4	Závěr kvalitativní analýzy odpovědí (didaktický test).....	111
7	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU PRO UČITELE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY – PRŮZKUM	113
8	ZÁVĚRY A PŘÍNOS PRÁCE PRO PEDAGOGICKOU TEORII A PRAXI..	118
8.1	Výstup pro pedagogickou praxi	122
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	149
	SEZNAM GRAFŮ	154
	SEZNAM TABULEK.....	154
	SEZNAM PŘÍLOH.....	154

ÚVOD

Současná škola směřuje k rozvíjení aktivní samostatné osobnosti žáka prostřednictvím klíčových kompetencí, představovaných souborem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které budou využitelné pro celoživotní učení, každodenní život a práci. Předpokladem k jejich dosažení je čtenářská gramotnost, na kterou již není nahlíženo jako na pouhé dekodování textu, ale jako na aktivní práci s textem, jeho kritické posouzení a využití pro rozvoj žákova potenciálu.

Čtenářská gramotnost se stala středem zájmu mnoha mezinárodních výzkumů (SIALS, RLS, PIRLS, PISA). Úroveň čtenářské gramotnosti patnáctiletých českých žáků v mezinárodním srovnání byla v rámci výzkumu PISA (International Programme for Student Assessment) testována v roce 2000 a 2009.¹ Cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry získávají žáci na konci povinné školní docházky znalosti a dovednosti, které mají zásadní význam pro jejich plnohodnotné zařazení do společnosti. Výsledky šetření z roku 2000 prokázaly v oblasti čtenářské gramotnosti mírně podprůměrné vědomosti a dovednosti našich žáků, a to především v oblasti získávání informací a jejich propojování s vlastními znalostmi nebo v posuzování formy a obsahu textu (Straková a kol., 2002).

Tyto výsledky vedly k zvýšení zájmu o problematiku čtenářské gramotnosti, kterou se v českém prostředí zabývají např. J. Doležalová, T. Holasová, I. Kramplová, J. Palečková, E. Potužníková, I. Procházková, J. Straková a V. Tomášek. V článcích a publikacích určených především pedagogické obci objasňují nejen koncepci výzkumu PISA, ale předkládají i nové typy úloh pro práci s texty ve výuce a také pro další dílčí výzkumy čtenářské gramotnosti. Úlohy jsou zaměřeny na tři základní okruhy dovedností žáků, které mají být prostřednictvím práce s textem rozvíjeny. Jsou to dovednosti umožňující získávat informace z předloženého textu, dovednosti interpretovat jej a dovednosti nezbytné pro posouzení obsahového i formálního hlediska přečteného textu a umožňující nacházet souvislosti s poznatky získanými z jiných zdrojů.

Důležitým krokem směřujícím ke zvýšení čtenářské gramotnosti žáků bylo zavedení *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* do školské praxe. Tento dokument vytyčil mimo jiné ve svých cílech rozvoj čtenářské gramotnosti a zároveň poskytl školám volnost ve způsobu jejich dosažení. Orientace na čtenářskou gramotnost, jak je pojata mezinárodními výzkumy PISA, vyžaduje změnu v dosavadních vyučovacích

¹ Výsledky výzkumu uskutečněného v roce 2009 nebyly v době vzniku disertační práce zveřejněny.

metodách. Zmíněné výzkumy totiž poukázaly na to, že čeští žáci nejsou zpravidla vedeni ke kritickému posuzování různých typů textů a k zaujímání vlastních stanovisek, ani k funkčnímu vyhledávání informací (Procházková, 2006). Tyto dovednosti by však měly být z hlediska uplatnění v reálném životě na školách cíleně rozvíjeny, neboť umět vyložit text je klíčem k úspěchu, je předpokladem kvalitního učení. Z výše uvedeného je zřejmé, že výuka čtení ve smyslu rozumět čtenému a používat jej k dosahování vlastních cílů se jeví jako funkční prostředek výuky, který nutně musí procházet všemi předměty, nejen vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura.

V souvislosti s inovativními změnami v školní literární výchově směřujícími k zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti, jež vyplývají z kompetenčního principu *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, je třeba zkoumat, analyzovat, popsat a interpretovat ty vyučovací metody, které zvyšují úroveň porozumění textu a dovednosti práce s ním. Z tohoto důvodu se zaměřujeme na projektové vyučování, jehož výstupem je slovesný produkt v podobě vlastního žakovského textu. V průběhu realizace projektu pracuje žák s různými texty, vyhledává a vyhodnocuje informace v textu, dává je do souvislosti s poznatky získanými z jiných zdrojů, interpretuje přečtený text a vyvozuje z něj závěry. Při tvorbě vlastního textu (slovesného produktu) se zamýšlí nad jeho obsahovou a formální stránkou, volí určité prostředky, aby dosáhl stanoveného záměru.

Rozvoj čtenářské gramotnosti doposud nebyl z tohoto hlediska zkoumán, analyzován a popisován. Disertační práce z výše uvedených požadavků vychází a soustřeďuje se na přínos projektového vyučování pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.

V teoretické části předkládané práce vymezujeme nejdůležitější termíny vztahující se k sledovanému tématu. V úvodních podkapitolách se soustřeďujeme na problematiku čtenářské gramotnosti a na její funkci ve vzdělávání. Značnou pozornost věnujeme nejen obsahu a aspektům čtenářské gramotnosti, ale zevrubně také popisujeme dovednosti práce s textem, jež jsou sledovány v šetření mezinárodního výzkumu PISA. V souvislosti s výsledky výzkumu (PISA 2000) se zabýváme integrací čtenářské gramotnosti v základním kurikulárním dokumentu a možnostmi jejího rozvoje prostřednictvím vybraných strategií a postupů. V následujících podkapitolách objasňujeme na pozadí historického vývoje projektového vyučování jeho podstatu a význam pro současnou transformaci české školy. V závěrečné kapitole této části práce se zaměřujeme na přínos projektového vyučování pro rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně základní

školy. Zabýváme se především různými interpretačními přístupy a podmínkami pro efektivní práci s textem v rámci realizace projektu.

V praktické části disertační práce postupně představujeme metodologická východiska výzkumu, jeho cíle a hypotézy, charakterizujeme výzkumné soubory a metody výzkumu. Za velmi potřebný a přínosný pokládáme detailní popis konstrukce didaktického testu, který blíže objasňuje, jak jsme postupovali při aplikaci požadavků kladených na žáka v jednotlivých oblastech čtenářské gramotnosti a v jednotlivých úrovních požadované způsobilosti. V dalších kapitolách prezentujeme výsledky kvantitativního výzkumu úrovně čtenářské gramotnosti žáků, do jejichž školního kurikula bylo implementováno projektové vyučování, a žáků, jejichž výuka probíhá tradiční formou. Jeho cílem bylo zjistit, zda učení v projektech pozitivně ovlivňuje úroveň čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně základní školy. Výsledky navazující kvalitativní analýzy odpovědí žáků a učitelů, jejichž úkolem bylo objasnit zjištěná výzkumná data, přináší následující kapitoly. Na základě rekapitulace faktů poskytnutých výzkumným šetřením formulujeme metodická doporučení pro práci s textem a nabízíme návrhy projektů usilujících o efektivní podporu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÍ, GRAMOTNOST, ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Psané texty mají ve vyučovacím procesu svou nezastupitelnou úlohu. Jejich prostřednictvím žák získává podstatnou část vědomostí a znalostí, poznává a přijímá obecně platné normy a hodnoty, formuje své postoje a názory, vytváří si představy o vlastním i okolním světě. Pro život v 21. století, tedy v době informační exploze vyžadující efektivní práci s různými typy textů, bude podstatné, aby si jedinec již v průběhu základního vzdělávání osvojil takové vědomosti a dovednosti, které budou mít význam pro jeho celoživotní učení. „Uvědomme si, že mnohé znalosti, které si pro život v příštím století bude třeba osvojit, dnes ještě neexistují v žádné přístupné formě. Pokud se ovšem studenti naučí získávat a zpracovávat informace, nové znalosti pro ně přestanou být problémem“ (Pike, Selby, 1994, s. 79). Z uvedené citace vyplývá, že na **čtení** již není možné nahlížet jen ve smyslu ovládnutí správné techniky čtení a porozumění textu v základní rovině, ale jako na konstruktivní proces získávání smyslu textu, jako na dovednost osvojit si informace, pobavit se, něco zažít (Palenčárová, 2008; Gavora, 2002). Z pedagogického hlediska je čtení chápáno jako součást **čtenářské gramotnosti**, základního předpokladu vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

1.1 Gramotnost a porozumění textu z pedagogického a didaktického pohledu

Pojem **gramotnost** má ve vyspělých zemích mnohem širší význam, než je jeho tradiční chápání, tj. získání elementárních dovedností jako umět číst a psát. Podle B. Pupaly (2000) je obsah gramotnosti určován potřebami společnosti v konkrétní historické situaci. Dnes je tedy chápána jako soubor vědomostí, dovedností a strategií, kterých jedinec nabývá po celý svůj život v souvislosti se změnami ve společnosti, v ekonomice a v kultuře. P. Gavora (2002, s. 1) pohlíží na gramotnost jako na bránu „k vzdělávání, k získávání a spracování informací a tím – sprostředkovane – k profesijní úspěšnosti, k přístupu k médiím, k pěstování kulturních i dalších osobních zálib a k fungování v celom rade životných situácií.“ V kontextu takto vymezené gramotnosti se uplatňuje

termín **funkční gramotnost**, který je spojován především s životem dospělého jedince² moderní společnosti a který sleduje schopnost člověka efektivně zacházet s písemnými materiály a využívat je v situacích běžného života – osobního, profesního a občanského. Představuje kompetenci důležitou pro život, respektive k uplatnění v současném světě. Má-li škola vybavit jedince užitečnými vědomostmi a dovednostmi, je nezbytné, aby cíleně směřovala k formování funkční gramotnosti. Z pedagogicko-didaktického hlediska proto chápeme **gramotnost**³ jako dovednost, již žák získává postupně v průběhu základního vzdělávání v etapách, které jsou charakterizovány specifickými dovednostmi. **Základní gramotnost** žák získává v období prvopočátečního čtení⁴ a je představována nácvikem techniky čtení. V této fázi žák porozumění textu prokazuje reprodukováním zapamatovaných informací. V další etapě, kterou označujeme jako **čtenářskou gramotnost**, si žák osvojuje dovednosti, prostřednictvím kterých proniká hlouběji do struktury textu, a učí se jeho obsah využít k rozvoji vlastních vědomostí, a to za účelem uplatnění v reálném životě. Jedná se nejen o dovednosti, které žákovi umožní získat kvalitní vzdělání a které položí základy pro celoživotní učení, ale jde také o dovednosti, pomocí kterých může najít cestu k četbě a tím i k obohacení osobního života.

V následujících podkapitolách objasníme podstatu termínu gramotnost a její aktuální specifikaci, jak jsou prezentovány relevantní odbornou literaturou a mezinárodním výzkumem OECD/PISA a také jak se změnou chápání pojmu gramotnost mění i cíle základního vzdělávání.

1.1.1 Základní gramotnost jako předpoklad získání čtenářské gramotnosti

Základy **gramotnosti** žáci získávají v počátečních ročnících školní docházky. Zvládnutí techniky čtení a její zautomatizování a schopnost dekódovat významy⁵ má vliv

² Rabušicová (2002, s. 19) funkční gramotností myslí výlučně gramotnost dospělých, obvykle v populaci starší 15 let.

³ Slovenský badatel P. Gavora (2002) didakticky rozpracoval a charakterizoval čtyři modely gramotnosti. Každý z nich vznikl jako reakce na vyčerpání některé potenciality předcházejícího modelu. Rozlišuje gramotnost bázovou (základní), gramotnost jako zpracování textových informací, gramotnost jako sociálně-kulturní jev a e-gramotnost, která se váže na používání elektronických médií.

⁴ V naší práci se nebudeme zabývat technikami čtení, ale zaměříme se na teorii zabývající se gramotností jako schopností komunikovat s psaným textem.

⁵ Není-li ve vědomí žáka danému slovu přiřazen obraz, vede tento fakt k neporozumění.

na porozumění textu a naopak. Pokud žák během čtení musí věnovat značnou pozornost dešifrování grafických prvků textu (písmen, slabik, slov), tedy správnosti a navíc i požadované plynulosti a rychlosti, může mu unikat význam přečteného. Na straně druhé porozumění čtenému textu pozitivně ovlivňuje úroveň techniky čtení, která se obvykle projevuje v její vyšší kvalitě, v ovládnutí čtenářských dovedností, tj. v uvědoměném čtení, které postupně nabývá hodnot výrazného čtení (Plch, 1981; Gavora, 2008). Zvládnutí techniky čtení je proto podle V. Oberta (2002) možné jen tehdy, když se čtenářské dovednosti žáků rozvíjejí společně s porozuměním čteného textu. Jednostranné soustředění pozornosti na ovládnutí techniky čtení tak často realizované ve školské praxi mechanickým čtením pak může paradoxně potlačovat potřebu vidět v knize zdroj zábavy a poznání, může vyústit nejen v nechuť číst, ale také v neschopnost s textem smysluplně pracovat. Ve shodě s O. Zápotočnou (in Pupala, 2001), slovenskou badatelkou zabývající se gramotností, konstatujeme, že pokud se ve výuce čtení poměrně dlouho preferuje nácvik techniky čtení před osvojováním si strategií práce s textem směřujících k porozumění čtenému, má tento postup v konečném výsledku negativní dopad právě na úroveň čtení s porozuměním a vede k osvojení jediné strategie – k memorování. Žáci tak nejsou schopni propojovat informace uvedené v textu s vlastními již dříve získanými vědomostmi a zkušenostmi, nedokáží z daného textu vyvodit závěr ani zaujmout hodnotící stanovisko. V konečném výsledku takové „čtení textu a učení z textu“⁶ vede k tomu, že si žáci osvojují vědomosti nejen izolovaně, protože je nedokáží vřadit do již existujících kognitivních struktur, ale také pasivně získané poznatky – nové informace – izolovaně, bez pochopení prezentují. V praxi je pak často reprodukce textu chápána jako jeho porozumění a také kladně hodnoceno. Tento přístup je nutno odmítnout – nepodporuje porozumění čtenému textu a rozvoj žákova myšlení a je zcela v rozporu s atributy efektivního učení.

S nástupem kognitivní psychologie⁷ se přestalo na čtení pohlížet jako dovednost umět text přečíst a dešifrovat významy obsažené v textu, ale začal se klást důraz na čtení jako na aktivní, tvořivý a konstruktivní proces, během kterého „významy a porozumění smyslu jedinci sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 49).

⁶ Učení z textu definuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) jako proces zpracování a zapamatování didaktické informace přenášené didaktickým textem.

⁷ Proměnu chápání čtení a jeho významu však můžeme v českém prostředí zaznamenat už s nástupem reformní pedagogiky ve 20. letech minulého století. V pokusných školách byly děti „vedeny k uvědomělému čtení, k srovnávání čteného se svými vlastními zkušenostmi, k domýšlení, formulaci vlastních závěrů, k vyhledávání a evidování informací z textu“ (Řeřichová, 1999, s. 60).

1.1.2 Definice čtenářské gramotnosti

Kognitivní pohled na čtenářskou gramotnost, který jsme nastínili v závěru předchozí podkapitoly, zdůrazňuje interaktivní povahu čtení a konstruktivní povahu porozumění. Definice **čtenářské gramotnosti** (*reading literacy*) vycházejí jednak z chápání gramotnosti v jejím původním smyslu, tedy jako dovednosti číst a psát, jednak zdůrazňují její funkční charakter, a to čtení za účelem rychlého získávání a efektivního zpracování informací pro individuální potřeby jedince.

Podle Pedagogické encyklopedie (Wildová, Křivánek in Průcha (ed.), 2009, s. 230) zahrnuje **čtenářská gramotnost** „nejen osvojení si dovednosti čtení, ale schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd.“ Pro účely školské praxe se nám s ohledem na všestranný rozvoj osobnosti žáka jeví precizněji definovány následující dvě charakteristiky čtenářské gramotnosti. J. R. Campbell a kol. (Palenčárová, 2008) hovoří o **čtenářské gramotnosti** jako o schopnosti porozumět a aktivně používat takové písemné jazykové formy, které společnost vyžaduje anebo které mají hodnotu pro jednotlivce. **Čtenářská gramotnost** v pojetí mezinárodního výzkumu OECD/PISA je „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Straková a kol., 2002, s. 10). Čtení je z tohoto pohledu interaktivní proces založený na elaboraci a inferenci⁸ vedoucí ke schopnosti aktivně konstruovat smysl čteného textu (souvislého i nesouvislého) pomocí již dříve získaných vědomostí a zkušeností a schopnosti aplikovat získané dovednosti pro různé účely a cíle – osobní, pracovní a občanské.

Rozhodnutí, kdo je dostatečně gramotný a kdo ne, závisí podle P. Gavory (2002) na tom, jak se gramotnost definuje. Mezinárodní výzkum PISA ukázal našim školám nejen směr, kterým by se mělo vyvíjet vzdělávací úsilí, ale také poskytl způsoby a kritéria vyhodnocování úrovně čtenářské gramotnosti žáků základní školy.

⁸Čáp, Mareš (2001, s. 480) charakterizují elaboraci jako proces, při němž žák nejprve hledá vztahy mezi dosavadními a novými znalostmi. Výsledkem úspěšné elaborace je rekonstrukce dosavadní struktury znalostí. Procesy, které vedou při čtení k vyvozování obecnějších závěrů, se nazývají inference.

1.2 Výzkum čtenářské gramotnosti v šetření OECD/PISA

Čtenářská gramotnost se stala středem zájmu mnoha mezinárodních výzkumů (SIALS 1997, RLS 1995, PIRLS 2001, PISA 2000, 2009), které ve svých výzkumech sledují úroveň gramotnostních kompetencí dospělé i dětské populace. Úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků v mezinárodním srovnání je testována od roku 2000 ve výzkumu PISA (Programme for International Student Assessment) garantovaném Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).⁹ Východiskem výzkumného šetření PISA nebyla školní kurikula, respektive učivo předepsané školními osnovami, ale měření vědomostí a dovedností potřebných pro život v dospělosti. Koncepce výzkumu OECD/PISA vycházející z modelu celoživotního vzdělávání tak v žádném případě nepopírá důležitost osvojení konkrétních vědomostí, ale vychází z přesvědčení, že schopnost využít získané vědomosti v dospělém věku a schopnost průběžně si osvojovat vědomosti nové – potřebné pro přizpůsobení se proměnlivým okolnostem života, bude záviset na osvojení širších znalostí a dovedností. Proto se předmětem šetření v oblasti čtenářské gramotnosti stala úroveň porozumění psanému textu vyžadující **dovednosti** v těchto aspektech:

- získávání informací z textu;
- vytváření interpretace;
- posouzení obsahu a formy textu.

Pochopení **obsahu** sdělení byl v tomto výzkumu prezentováno texty:

- souvislými (vypravování, výklad, popis, polemický text, instrukce);
- nesouvislými (formuláře, výzvy, reklamy, grafy, schémata, tabulky, mapy).

Z hlediska účelu, pro které byly texty napsány, byly vymezeny čtyři typy **situací**:

- čtení pro soukromé účely uspokojující vlastní zájmy jedince (praktické, rekreační, intelektuální, také čtení za účelem udržování osobních styků);
- čtení pro veřejné využití související s účastí jedince na aktivitách společnosti;
- čtení pro zaměstnání spojované s vykonáváním úkolů;

⁹ Mezinárodní výzkum OECD/PISA sledoval v průběhu deseti let (PISA 2000, PISA 2003, PISA 2006, PISA 2009) úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků. Cílem bylo zjistit, jaký je celkový přínos vzdělávacích systémů ve věku, kdy je školní docházka všeobecná. V roce 2000 a 2009 byl výzkum zaměřen na oblast čtenářské gramotnosti. Více v publikacích: Straková, J. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0411-2; ÚIV: *Měření vědomostí a dovedností*. Praha: TAURIS, 1999. ISBN 80-211-0333-7.

- čtení pro vzdělávání představující čtení za účelem získávání informací.¹⁰

Z níže uvedené tabulky č. 1 vyplývá, že na úkoly, které byly respondentům předloženy ve výzkumu PISA v roce 2000, můžeme pohlížet makroskopicky (tj. úlohy vyžadují jeden z aspektů porozumění čtení) a mikroskopicky (tj. podle kritérií, které určují obtížnost úloh na škále).¹¹

- Makroaspekty:

- Dovednost **získávat informace** vyžaduje, aby recipient zběžně prohlédl text a aby podle kritérií daných v otázce vyhledal v textu explicitně (příp. synonymně) vyjádřené informace. Úkolem čtenáře je tyto informace porovnat a využít k dosažení požadované informace.
- Dovednost **vytváření interpretace** předpokládá, že čtenář textu porozuměl nejen v obecné rovině, ale také že tomu, co přečetl, porozuměl v plném rozsahu. To znamená, že recipient pročítá text a integruje informace z jeho různých částí. Při porozumění textu hraje velkou roli schopnost vyvozovat závěry. Ty využívají informací a myšlenek aktivovaných během čtení, nejsou ovšem v textu explicitně vyjádřeny (závisí na čtenářově znalosti světa).
- Dovednost **posouzení obsahu** textu vyžaduje, aby čtenář spojoval informace z textu s vědomostmi z jiných zdrojů. Ty mohou být součástí vlastních vědomostí, mohou pocházet z jiných textů poskytnutých v testu nebo z myšlenek uvedených v otázce. Čtenář musí porozumět tomu, co je záměrem textu a umět obsah zhodnotit, vyslovit a obhájit svůj názor. Tento aspekt porozumění vyžaduje zapojení vyšších myšlenkových operací. Pokud má žák zaujmout hodnotící stanovisko, musí textu porozumět. Musí informace z textu dát do souvislosti se svými vědomostmi a zkušenostmi, vytvořit v mysli nový (zrekonstruovaný) celek. K takto obohaceným představám, myšlenkám a názorům musí zaujmout vlastní stanovisko, vlastní úsudek, hodnocení. (Fontana, 1997; Manniová in Gavora, 2008).

¹⁰ Více např. KRAMPLOVÁ, I. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0416-3;

¹¹ Text je převzat a upraven pro potřeby disertační práce podle publikace: ÚIV: *Měření vědomostí a dovedností*. Praha: TAURIS, 1999, s. 27 – 32. ISBN 80-211-0333-7.

- Dovednost **posouzení formy** textu vyžaduje kritické posouzení formálních znaků textu. V tomto aspektu porozumění se čtenář zaměřuje především na strukturu textu a vyjadřovací prostředky autora. Na základě vlastních znalostí zvažuje, respektive posuzuje, zda je text pro danou situaci vhodný nebo zda se autorovi volbou určitých prostředků podařilo dosáhnout stanoveného záměru.

- Mikroaspekty
 - **Typ požadované informace** – tento aspekt se vztahuje k druhům informací, které musí čtenář zvolit pro správné zodpovězení otázky. Jako nejjednodušší jsou hodnoceny úlohy (otázky), které požadují zpracování konkrétní informace. Čím jsou požadované informace abstraktnější, tím jsou úkoly hodnoceny jako obtížnější.
 - **Typ přiřazení** – tento aspekt se vztahuje ke způsobu, jakým žáci zpracovávají text, tj. podle typu strategií použitých ke spojení informací v otázce s potřebnými informacemi v textu (lokalizace, cyklus, integrace, generování);
 - *Lokalizační úlohy* od žáků vyžadují, aby přiřadili jeden nebo více prvků informací uvedených v otázce identickým nebo synonymním informacím v textu.
 - *Cyklické úlohy* respondenti před přiřazením informací v otázce k informacím v textu musejí provést sérii přiřazení.
 - *Integrační úlohy* vyžadují, aby žáci spojili dvě nebo více informací z textu na základě specifického vztahu (např. srovnání, rozdíly – kontrast, vztah příčiny a důsledku). Při integrování informací využívají žáci k nalezení příslušné informace v textu informační kategorie, které jsou uvedeny v otázce. Potom vzájemně porovnávají textové informace související s těmito kategoriemi v souladu se vztahem určeným v otázce.
 - *Úlohy na generování* od žáků vyžadují, aby před integrováním informací uvedených v textu tyto kategorie nebo poměry sami vytvářeli.

- **Věrohodnost rozptylujících informací** tento aspekt se týkal míry, v jaké jsou znaky informace v textu společné znakům informací požadovaných v otázce, ale nevyhovují požadavkům otázky úplně. Obtížnost úlohy se zvyšuje s rostoucím počtem rozptylujících či matoucích informací v textu.
- **Formáty odpovědí** – v testu byly použity tři základní typy otázek:
 - *Otázky s výběrem odpovědi* – žáci měli zvolit jednu správnou odpověď ze 4 nebo 5 nabízených možností.
 - *Uzavřené otázky s tvorbou odpovědi* – žáci museli vytvořit stručnou odpověď, která byla jasně specifikována.
 - *Otevřené otázky s tvorbou odpovědi* – žáci museli utvořit a prezentovat vlastní názor, posoudit určitý jev nebo zhodnotit situaci vlastními slovy.

Pro evaluaci úrovně porozumění textu byly pro každou ze tří sledovaných dovedností (získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení textu) vytvořeny škály. Každá ze škál byla rozdělena na pět úrovní způsobilosti, které byly charakterizovány konkrétními vědomostmi a dovednostmi. Žáci, kteří prokázali schopnost řešit komplikované čtenářské úlohy, dosáhli nejvyšší úrovně způsobilosti. Naopak žáci, kteří nedosáhli ani první základní úrovně, nejsou schopni využívat čtenářské dovednosti k efektivní práci s textem, nemají vybudovány předpoklady k dalšímu sebevzdělání. Žáci, kteří prokázali schopnost najít v textu více informací, integrovat informace z různých částí textu a uplatňovat při četbě vlastní vědomosti, dosáhli třetí úrovně. Výsledky dosažené na této úrovni jsou ve výzkumu PISA pokládány za přijatelné.¹²

¹² Více STRAKOVÁ, J. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

Tabulka č. 1: Definice požadavků kladených na žáky v jednotlivých úrovních v dílčích oblastech čtenářské gramotnosti¹³

získávání informací	interpretace	Posuzování
<i>Co se hodnotí v jednotlivých škálách</i>		
Schopnost najít jednu nebo více informací v textu.	Schopnost pochopit význam textu a vyvozovat z něj závěry.	Schopnost dát text do souvislosti s vlastními zkušenostmi, znalostmi a představami.
<i>Parametry charakterizující obtížnost úloh</i>		
Obtížnost závisí na množství informací, které mají být v textu vyhledány, na počtu podmínek, které musí být splněny, a na míře nezbytnosti vyhledávat informace v určitém pořadí. Obtížnost také závisí na tom, jak je hledaná informace v textu nápadná a nakolik je text žákovi blízký. Dalšími určujícími parametry jsou složitost textu a přítomnost a působivost dalších zavádějících informací.	Obtížnost závisí na typu požadované interpretace. Nejjednodušší úlohy vyžadují formulovat hlavní myšlenku textu, obtížnější vyžadují pochopit souvislosti obsažené v textu a ty nejobtížnější pracovat s analogiemi nebo odvozovat významy slov z kontextu, ve kterém jsou uvedena. Obtížnost také závisí na tom, nakolik je myšlenka nebo informace, kterou žák potřebuje, aby mohl úlohu splnit, explicitně vyjádřena, jak je v textu nápadná a kolik text obsahuje dalších zavádějících informací. Úroveň obtížnosti ovlivňuje rovněž délka a složitost textu a také to, nakolik je žákovi text blízký.	Obtížnost závisí na typu posuzování. Nejjednodušší úlohy vyžadují najít jednoduché vztahy a podat jednoduchá vysvětlení na základě textu a vlastní zkušenosti, která se k němu váže. Obtížnější úlohy vyžadují vytvářet hypotézy nebo provádět hodnocení. Obtížnost závisí rovněž na úrovni vědomostí, které žák musí mít, aby byl schopen s textem pracovat, dále na složitosti textu a na míře požadovaného doslovného porozumění. Důležité je také množství vodítek poskytnutých v textu nebo v zadání úlohy, která žáka nasměrují k informacím, které jsou pro řešení úlohy důležité.
<i>Charakteristika úrovní 1 – 5</i>		
1 Žák je schopen podle jediného kritéria vyhledat v textu jednu nebo více explicitně vyjádřených nezávislých informací.	Žák je schopen rozpoznat v obsahově blízkém textu hlavní myšlenku nebo záměr autora. Požadovaná informace je v textu dominantní.	Žák je schopen provést jednoduché propojení mezi informací v textu a vědomostí z každodenního života.

¹³ Definice požadavků kladených na žáky v jednotlivých úrovních v dílčích oblastech čtenářské gramotnosti je převzata z publikace KRAMPLOVÁ, I. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

<p>2</p> <p>Žák je schopen vyhledat v textu jednu nebo více informací, přičemž u každé z nich může být požadováno splnění několika kritérií. Je schopen si poradit se zavádějící informací.</p>	<p>Žák je schopen formulovat hlavní myšlenku textu, pochopit vztahy, vytvořit nebo aplikovat jednoduché třídění nebo vyvozovat jednoduché závěry o smyslu omezeného úseku textu, ve kterém požadovaná informace není zcela zjevná.</p>	<p>Žák je schopen porovnat nebo propojit text s vlastními vědomostmi nebo vysvětlit vybraný aspekt textu s využitím vlastních zkušeností a postojů.</p>
<p>3</p> <p>Žák je schopen vyhledat v textu jednu nebo více informací a rozpoznat vztahy mezi nimi. U každé informace může být požadováno splnění několika kritérií. Žák je schopen si poradit se zavádějící informací, která je v textu dominantní.</p>	<p>Žák je schopen formulovat hlavní myšlenku, pochopit vztahy nebo odvodit význam nějakého slova či vyjádření na základě propojení několika částí textu. Je schopen porovnávat nebo klasifikovat na podkladě mnoha kritérií a poradit si se zavádějící informací.</p>	<p>Žák je schopen porovnat, propojit, vysvětlit nebo hodnotit vybraný aspekt textu. Je schopen prokázat podrobné porozumění textu na základě známých vědomostí z každodenního života nebo stavět na méně běžných vědomostech.</p>
<p>4</p> <p>Žák je schopen vyhledat několik informací ukrytých v textu, který má neobvyklý obsah nebo neobvyklou formu, a eventuálně tyto informace seřadit nebo propojit. U každé informace může být požadováno splnění několika kritérií. Žák je schopen rozpoznat, která informace v textu je pro daný úkol relevantní.</p>	<p>Žák je schopen vyvozovat z textu složité závěry, které mu pomohou klasifikovat informace v neznámém kontextu a pochopit význam vybrané části textu na základě textu jako celku. Je schopen si poradit s dvojznačnostmi, s myšlenkami, které jsou v rozporu s jeho očekáváními nebo které jsou negativně formulovány.</p>	<p>Žák je schopen využít teoretických nebo běžných vědomostí k vytváření hypotéz nebo ke kritickému zhodnocení textu. Je schopen prokázat přesné porozumění dlouhému nebo složitému textu.</p>
<p>5</p> <p>Žák je schopen vyhledat několik informací dobře ukrytých v textu, který má neobvyklý rozsah nebo neobvyklou formu. Některé z informací se mohou nacházet mimo hlavní část textu. Žák je schopen rozpoznat, která informace v textu je pro daný úkol relevantní a dovede si poradit s velmi zavádějícími informacemi, které mohou v textu i převažovat.</p>	<p>Žák je schopen pochopit význam jemných jazykových nuancí nebo prokázat, že předloženému textu porozuměl do nejmenších podrobností.</p>	<p>Žák je schopen kriticky posuzovat text nebo vytvářet hypotézy založené na odborných vědomostech. Je schopen si poradit s myšlenkami, které jsou v rozporu s jeho původními předpoklady a důkladně porozumět dlouhým a složitým textům.</p>

Z výsledků šetření PISA 2000, které prokázaly v oblasti čtenářské gramotnosti mírně podprůměrné vědomosti a dovednosti našich žáků, plyne, že vědomosti a dovednosti nezbytné pro plnohodnotné uplatnění žáků v reálném životě nejsou na našich školách cíleně rozvíjeny. Na celkové škále se čeští žáci umístili mezi 31 zúčastněnými zeměmi¹⁴ na 19. místě. Komparací výsledků v dílčích oblastech čtenářské gramotnosti bylo zjištěno, že na škále charakterizující získávání informací se naši žáci umístili na 22. místě, v oblasti interpretace na 16. místě a v oblasti posuzování formy a obsahu textu na 20. místě (Straková a kol., 2002). Vezmeme-li v úvahu, že v literární výchově se práce s textem soustřeďuje na formulování hlavní myšlenky a že v naučných předmětech nové poznatky získávané prostřednictvím učitelova výkladu žáci následně opisují z tabule do svých sešitů,¹⁵ neměly by být zjištěné závěry nijak překvapující.

Vzhledem k zaměření naší práce jsou relevantní i další závěry vycházející z výzkumného šetření PISA. Z nich vyplynulo, že náš vzdělávací systém zvyhodňuje žáky pocházejících z rodin s vyšším sociálním statusem a také že se žákům dostává minimální individuální podpory ze strany učitele. Má-li vzdělávací systém sloužit všem dětem a má-li připravovat žáky pro jejich další vzdělávání, pro jejich uplatnění na trhu práce a pro zapojení do občanské společnosti, nemůže být markantní rozdíl mezi tím, co se žáci ve škole učí, a tím, co budou v životě potřebovat.

Navážeme-li na obsah definic gramotnosti v dnešním chápání, můžeme říct, že čtenářská gramotnost, respektive čtenářské dovednosti tak, jak byly sledovány výzkumem PISA, jsou pro kvalitní vzdělávání a vzdělání určující.¹⁶ Se změnou posunu obsahu pojmu gramotnost se rozhodujícím způsobem mění i cíle, které ve vzdělávání sledujeme, a s nimi i způsoby, které ve vyučování používáme (Pupala, 2001). V následující podkapitole proto zaměříme pozornost na cíle formulované v kurikulu pro základní vzdělávání a na prostředky (učivo) potřebné pro jejich dosažení.

¹⁴ Výzkumu se zúčastnilo 32 zemí. Nizozemsko bylo pro nevhodný výběr testovaného vzorku z některých mezinárodních srovnání vyloučeno.

¹⁵ Žáci se transmisivně předané poznatky také většinou učí pouze ze svých zápisů v sešitě. Otázkou pak zůstává funkce učebnic v edukačním procesu.

¹⁶ Více *Čtenářská gramotnost jako základ kvalitního vzdělání*. Praha: Česká školní inspekce, 2008. Dostupné z http://www.csicr.cz/upload/2%20ČG%2006-07%20TZ_upraveno.pdf. Cit. 18.12. 2009.

1.3 Čtenářská gramotnost v kurikulu základního vzdělávání

Vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) směřuje k postupnému rozvoji klíčových kompetencí¹⁷, tj. souboru vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které mají žáci připravit na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Na klíčové kompetence, které mají nadpředmětovou podobu, je nahlíženo jako na výsledek – cíl základního vzdělávání. Jeho dosažení je možné jen tehdy, budou-li způsobilosti jako umět se učit, řešit problémy, komunikovat, spolupracovat, jednat demokraticky nebo soustředěně pracovat aktivně rozvíjeny a utvářeny ve všech vyučovacích předmětech (RVP ZV, 2004; Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007). Soustředíme-li pozornost na konkrétní dovednosti vymezené jednotlivými klíčovými kompetencemi, vidíme, že předpokladem jejich získání je osvojení specifických dovedností čtení. Například **kompetence k učení** vyžaduje, aby žák na konci základního vzdělávání vybíral a využíval pro efektivní učení vhodné učební strategie, vyhledával a třídil informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využíval v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. **Kompetence k řešení problémů** požaduje, aby žák vyhledával informace vhodné k řešení problému, kriticky myslel a byl schopen obhájit svůj názor. **Kompetence komunikativní** předpokládá, že žák bude rozumět různým typům textů, bude o nich přemýšlet a využívat je ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení do společenského dění (RVP ZV, 2004). Srovnáme-li požadované klíčové dovednosti¹⁸ a dovednosti čtenářské gramotnosti (viz podkapitola 1.1.2), můžeme konstatovat, že dosažení klíčových kompetencí je podmíněno vysokou úrovní čtenářské gramotnosti. Ta se tak stává obsahem a cílem všech vzdělávacích oblastí. Ačkoli se v RVP ZV čtení chápe jako prostředek získávání a zpracovávání textových informací, místo pojmu čtenářská gramotnost se v dokumentu pracuje s termínem **čtení s porozuměním**. Obáváme se, že mnozí učitelé budou spojovat čtení s porozuměním pouze s výukou mateřského jazyka. Zdůrazňujeme proto požadavek, že si žák má v průběhu základního vzdělávání osvojit řadu dovedností,

¹⁷ VÚP: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (2007, s.): „Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností, postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“

¹⁸ Máme na mysli dovednosti směřující k získání určité klíčové kompetence.

kteřé mu umožní využívat čtení jako nástroje efektivního vzdělávání a které vytvoří základy pro celoživotní učení. Výuka porozumění čtenému textu nemůže proto spočívat jen na bedrech učitele mateřského jazyka a nelze se domnívat, že je záležitostí pouze předmětu čtení a psaní (na 1. stupni ZŠ) a literární výchovy (na 2. stupni ZŠ). Má-li se stát čtení, respektive čtenářská gramotnost funkčním nástrojem získávání vědomostí a dovedností z různých oborů lidské činnosti, je nezbytné, aby žáci v průběhu školní edukace pracovali v rámci všech vzdělávacích oblastí s různými typy textů (souvislými i nesouvislými), zasazenými do různých situací, sledující čtení za různým účelem – osobním, vzdělávacím, pracovním a veřejným.

V RVP ZV je největší prostor rozvoji čtenářské gramotnosti je věnován ve vzdělávacím oboru **Český jazyk a literatura**,¹⁹ a to v rámci komunikační a slohové výchovy a literární výchovy. Od žáka se v závěru 1. stupně v komunikační a slohové výchově očekává, že zvládne plynulé čtení přiměřeně náročných textů, ve kterých bude schopen rozlišit klíčové informace. Žák má zvládnout jak čtení praktické (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu), tak věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova). V literární výchově se od žáka očekává, že bude vyjadřovat a zaznamenávat své dojmy z četby, podle svých schopností ho reprodukovat, tvořit vlastní text na dané téma, rozlišovat různé typy uměleckých a neuměleckých textů a používat při jednoduchém rozboru elementární literární pojmy. Obsahem učiva je zážitkové čtení, volná reprodukce, vlastní výtvarný doprovod a osvojení základních literárních pojmů.

V komunikační a slohové výchově se od žáka na 2. stupni očekává, že bude odlišovat ve čteném textu fakta od názorů a hodnocení, že bude ověřovat fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji, bude vyhledávat klíčová slova, formulovat hlavní myšlenky textu, pořizovat poznámky a výpisky, je schopen uspořádat informace v textu s ohledem na jeho účel. Na konci 2. stupně v učivu přibývají aspekty kritického čtení (analytického a hodnotícího) a čtení za účelem vzdělávání. V literární výchově se od žáka očekává, že bude uceleně reprodukovat text, popisovat strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy bude interpretovat smysl díla, že bude rozpoznávat rysy individuálního stylu autora, bude formulovat dojmy z četby a názory na umělecké dílo, na základě osvojených znalostí základů literární teorie bude tvořit vlastní

¹⁹ Vzdělávací obsah (učivo) má komplexní charakter, pro přehlednost je v RVP ZV rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná (RVP ZV, 2004, s. 12).

literární text, bude schopen rozlišovat literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor podložit argumenty, bude rozlišovat základní literární druhy a žánry, porovnat je i jejich funkci a uvést jejich výrazné představitele, uvést základní literární směry a jejich významné představitele v české i světové literatuře, porovnat různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování a umět vyhledávat informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích. Obsahem učiva jsou tvořivé činnosti s literárním textem, především volná reprodukce, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, vytváření vlastních textů a vlastní výtvarný doprovod k literárním textům, různé způsoby interpretace a základy literární teorie a historie.

To, že RVP ZV zařadil mezi cíle vzdělávání klíčové kompetence, znamená, že učitelé uvažují (anebo by měli uvažovat) o cílech a obsahu vyučovacího předmětu jinak, než tomu byli dosud zvyklí. Konkrétně učitel mateřského jazyka, jehož úkolem je rozvíjet žákovu čtenářskou gramotnost, plánuje a promýšlí výuku nejen z hlediska obsahu, ale také metod a forem práce.

1.4 Výuka čtení s porozuměním na základní škole

V předchozí podkapitole jsme uvedli, že **čtení s porozuměním** (*reading comprehension*), respektive čtenářská gramotnost je obsahem (učivem) a cílem edukačního procesu. Prostředkem k naplňování tohoto cíle je **práce s textem**. Rozumí se jí výuková metoda, která je založena na zpracovávání textového materiálu (informací), jejíž podstatou je porozumění textu (Maňák, Švec, 2003; Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Porozumění,²⁰ tj. pochopení významu textu, je náročný proces, který je založen „na dovednostech žáka dešifrovat text, tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi“ (Maňák, Švec, 2003, s. 65). Je podmíněno jazykovou vybaveností žáka, tj. schopností přisuzovat slovům význam, schopností chápat význam slovních spojení, vět a nadvětých útvarů. Závisí na již získaných vědomostech a znalostech (encyklopedických i všeobecných), na dosavadních zkušenostech jedince,

²⁰ Na porozumění je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) nahlíženo jako na schopnost jedince pochopit význam obsahu sdělení prezentovaného ve slovní, obrazové nebo symbolické podobě, jeho zpracování do smysluplné podoby a využití zpracovaného obsahu.

na jeho zájmech, na sociálním prostředí, ze kterého pochází, a na schopnosti integrovat nové poznatky do existujících kognitivních struktur a dále s nimi pracovat (Gavora, 1992; Davies, 2000). Mnohé z uvedených faktorů podléjících se na rozvoji úrovně porozumění textu učitel ovlivnit nemůže. Naučí-li však žáky s textem efektivně pracovat, tj. osvojit si různé techniky, postupy a strategie, které jim umožní textu porozumět, odnášejí si žáci ze základní školy do života dovednost – respektive gramotnostní kompetenci, kterou budou nejen disponovat po celý svůj život, ale kterou mohou kdykoli rekonstruovat, a to podle vlastních potřeb, v návaznosti na aktuální životní situace.

1.4.1 Čtenářské strategie a techniky čtení

Žák se ve vyučovacím procesu setkává s různými typy textů, nejčastěji narativními a výkladovými. Používá je za různým účelem – sleduje různé cíle, zaujímá k textu různé postoje – přistupuje k textu **pasivně** (chce zvládnout celé téma, naučit se co nejvíce stran, najít správné odpovědi, vstřebat přesně dané vědomosti, naučit se látku doslova) nebo **aktivně** (chce nalézt hlavní myšlenku, znát téma jako celek, pochopit souvislosti, logiku argumentace, smysl nejasných částí učiva, oprávněnost závěrů, chce vědět, na čem je argumentace postavena, co znamená obsah textu ve svých důsledcích). První z těchto přístupů k textu v odborné literatuře charakterizovali autoři F. Marton a R. Säljö (Petty, 1996; Čáp, Mareš, 2001) jako **povrchový přístup**, který se vyznačuje mechanickým, pamětním učením předložených informací, bez pochopení smyslu přečteného, druhý jako **hloubkový**, který je charakteristický aktivním postojem žáka, vycházejícím ze snahy o porozumění souvislostem mezi informacemi v textu, ale i o porozumění souvislostem mezi přečteným textem a světem kolem. Aby žák přistupoval k textu **aktivně** (a nechceme-li, aby k této dovednosti došel sám přes zdlouhavou cestu pokusu a omylu, anebo k tomuto přístupu nikdy nedospěl a byl tak navždy odkázán na pomoc druhých – gramotných), musí se dovednostem práce s textem v průběhu základního vzdělávání naučit.

Efektivní práce s textem (Gavora, 2008; Kucer in Najvarová, 2008) je založena na znalosti vhodných strategií a dovedností podle cílů čtení je volit i vhodně kombinovat. V odborné literatuře existuje celá řada strategií práce s textem. Z. Helus (1995) **strategie** definuje jako komplex postupů, soustavu dobře promyšlených tahů, sledujících vytyčený cíl učební efektivity. Zaměříme-li pozornost na aspekty zahrnující **úplné porozumění**

textu (získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení obsahu a formy textu), které korespondují s kompetenčními cíli RVP ZV i očekávanými výstupy ČJL, a obsah učiva, který je v RVP ZV prostředkem k dosahování očekávaných výstupů (viz podkapitola 1.3), je nutné blíže specifikovat strategie, které si žáci v průběhu základního vzdělávání pro práci s textem musejí osvojit.

Autoři R. Fry (2003), F. Davies (2000), J. Mistrík (1996), R. Papík (1992), L. Vášová (1995), W. Zielke (1998) rozlišují následující **strategie čtení**:

- **Kurzorické čtení (skimming)** je čtení zběžné, při kterém čtenář pročítá text vysokým tempem. Snaží se získat představu o obsahu textu, zachytit základní děje, myšlenky.
- **Selektivní čtení (skipping)** znamená čtení, při kterém čtenář vybírá pasáže, kterým chce věnovat zvýšenou pozornost. Informace, které vyhledává, čte podrobně.
 - **Scanning** jeho účelem je najít a identifikovat v textu jednotlivý údaj, např. konkrétní jméno.
- **Statarické čtení** označuje důkladné čtení a studium textu. Rychlost čtení závisí na tom, jak obsahu čteného textu čtenář porozuměl.

Za klíčové strategie zaměřené na porozumění textu jsou považovány **mikrostrategie** a **makrostrategie**²¹ zpracované W. Schnotzem (Čáp, Mareš 2001; Gavora, 1992):

- **Mikrostrategie** – jsou postupy, které čtenář užívá s cílem porozumět slovům a větám v textu. Jsou využívány při studijním nebo statarické čtení.
- **Makrostrategie** – jsou postupy vedoucí k porozumění textu jako celku, jejich pomocí čtenář hledá hlavní myšlenku nebo jádro sdělení. Jsou využívány při kurzorickém nebo selektivním čtení.

Strategie **SQ4R** amerických badatelů E. J. Thomase a F. P. Robinsona (Helus, 1995; Maňák, Švec, 2003) pod jednotlivými písmeny akronymu označuje jednotlivé kroky, jimiž se má žák během čtení nebo studiu řídit:

²¹ Vycházejí z teorie W. Kinschta a T. A. van Dijka, která předpokládá, že porozumění textu má dvě fáze. K lokálnímu porozumění vedou mikroprocesy, ke globálnímu porozumění textu makroprocesy. Blíže ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

- „S“ (*survey – prozkoumej*): znamená rychlou a zběžnou orientaci v celkové výstavbě textu podle nadpisů a záhlaví, od čeho k čemu je směřováno a dopátrat se smyslu textu.
- „Q“ (*questions – ptej se*): znamená klást si otázky – co víme a co ještě nevíme. Sledují tři základní linie dotazování, navozené slovy co, jak a proč.
- „4R“ (*read – čti, reflect – reflektuj, zvažuj, recite – opakuj si, review – rekapituluj*): znamená promyšlenější pročitání a studování textu s pořizováním poznámek a otázek k textu. Žák má nalézat vztahy mezi informacemi, zapamatovat si klíčové informace a zpětně si je vybavit a také informace z textu přehledně shrnout.

Metody kritického myšlení zahrnují aktivity před čtením, během čtení i po čtení²²:

- **Řízené čtení (čtení s předvídáním)** – žáci pracují s textem (uměleckým i odborným) rozčleněným na několik částí. Úkolem žáků je rekapitulovat přečtený úsek a zamyslet se nad obsahem následující části. Její podstata spočívá v uplatnění dovednosti předvídat, tj. vžít se do autorových myšlenek a pochopit je.
- **Poslední slovo patří mně** – metoda je vhodná pro práci s uměleckým i odborným textem. Každý žák si po přečtení z textu vybere myšlenku, která ho zaujala, a vypracuje k ní komentář. Třída o vybrané myšlence diskutuje, poslední slovo (a prezentace komentáře) patří žákovi, který danou myšlenku vybíral. Význam metody vidíme v tom, že dává prostor jednotlivci k osobnímu zamyšlení nad obsahem a vyjádření vlastního stanoviska, které musí písemně zformulovat. Každý žák ve třídě text analyzuje, nejen během čtení, ale i při výběru zajímavé myšlenky.
- **Dvojitě zápisníky** – představují práci s textem odborným i uměleckým, a to jak prozaickým, tak i s poezií. Po přečtení textu žáci rozdělí list papíru svislou čarou na dvě poloviny. Do levé části přepisují, pokud možno, z každého odstavce přečtené myšlenky, které je zaujaly. Na pravou stranu k údajům

²² Text je převzat a zkrácen pro potřeby disertační práce podle publikace: GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 72 – 79. ISBN 978-8085783-73-5.

zapsaným vlevo žáci vyjadřují svůj komentář (souhlas, nesouhlas, připomínku, otázku). Žáci prezentují, nad čím přemýšleli, co je v jednotlivých odstavcích zaujalo. Úkolem je zaznamenat a komentovat důležité myšlenky z celého textu.

- **Studijní průvodci** – žáci během čtení odborného nebo uměleckého textu průběžně vyplňují studijního průvodce – pracovní list. Ten je tvořen otevřenými otázkami nebo nedokončenými výpověďmi vztahujícími se k obsahu textu. Pokud chceme, aby metoda rozvíjela schopnosti kritického myšlení, musí otázky probouzet myšlení vyššího řádu (srovnávání, hodnocení, argumentaci), vyvolávat další diskusi.
- **Zpřeházené věty** – žáci obdrží v obálce ústřížky (věty, odstavce) rozstříhaného uměleckého nebo odborného textu. Úkolem žáků je ústřížky smysluplně poskládat. Po důkladném seznámení s původním nerozstříhaným textem žáci porovnávají ústřížky podle originálu, nejdříve z paměti, v další fázi podle předlohy. Žáci musí informace analyzovat, srovnávat, hledat souvislosti, proto tato aktivita rozvíjí schopnost pro systematické a logické uspořádání informací. Protože žáci opakovaně pročítají myšlenky (informace) na ústřížkách, procházejí svůj návrh, pracují i s původním textem, usnadňuje metoda zapamatování informací z textu.
- **I.N.S.E.R.T** – žáci v průběhu čtení odborného textu zatrhují informace danými symboly. Známé informace označí \surd , neznámé a nové informace +, k myšlenkám, se kterými nesouhlasí, napíše – , k údajům, kterým nerozumí nebo o kterých by se chtěli dozvědět více, napíše ?. Po analýze textu mohou žáci vyhotovit tabulku, do které zaznamenávají dvě až tři myšlenky, které je obohatily, které vyžadují další doplnění, ke kterým mají výhrady a které jsou jim známé. Žáci se opakovaně vrací k obsahu textu. Informace vyhledávají, vyhodnocují, třídí a systematizují, zasazují do původního schématu vědomostí a zkušeností.

Zběhlí čtenáři podle Jonáka (2007) používají strategie:

- **Strategie spojitosti** – čtenář si v hlavě vytváří spojení mezi tím, co zná a ví, a novými informacemi, na které naráží v textu.
- **Strategie tázání** – žák klade otázky sám sobě, autorovi, s nímž se prostřednictvím textu setkává nebo textu, který čte.

- **Strategie vysuzování** – žák vysuzuje v průběhu čtení a po něm.
- **Strategie zjišťování významu informace** – žák rozlišuje, které informace v textu jsou důležité a které méně.
- **Strategie syntetizování** – žák propojuje informace uvnitř textu a napříč různými texty a čtenářskými zkušenostmi.
- **Strategie korekce** – upřesňují a opravují omyly ve vlastním porozumění.
- **Strategie monitoringu** – žák sleduje v průběhu cesty, nakolik jeho dosavadní porozumění odpovídá vývoji textu.

V této podkapitole jsme uvedli jen některé čtenářské a čtecí strategie, které si žák osvojí pouze při aktivní práci s textem. Stanou-li se součástí přístupu žáka k textu, osvojí-li si je natolik, že je bude nevědomky (automaticky) podle cíle čtení používat, můžeme hovořit o osvojené čtenářské dovednosti.

1.4.2 Metody a formy vyučování

V podkapitole 1.2 jsme uvedli dílčí závěry výzkumu PISA (2000). Z nich vyplynulo, že český vzdělávací systém se v mezinárodním srovnání vyznačuje velkými rozdíly mezi žáky s dobrým a špatným rodinným zázemím.²³ Žáci z podnětějšího rodinného prostředí jsou lépe motivováni k učení, a proto tradiční frontální vyučování spojené s plošným předáváním vědomostí nemá šanci kompenzovat rozdílné podmínky žáků pocházejících z nepodnětného prostředí. V souvislosti s uvedeným zjištěním se také ukázalo, že naše škola nereaguje na individuální potřeby žáků a plně nevyužívá jejich potenciálu. Nemotivuje žáky zaostávající ani žáky talentované. Pokud chce škola připravit všechny žáky na praktické uplatnění čtenářských dovedností v osobním a praktickém životě a pokud chce zmíněné rozdíly eliminovat, musí zavádět takové metody a formy výuky, které čtenářskou gramotnost podporují a rozvíjejí a které zapojí do edukačního procesu bez rozdílu všechny žáky.

²³ Více STRAKOVÁ, J. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

Mezi metody podporující efektivní práci s textem založenou na propojování poznatků z různých vzdělávacích oborů patří **integrovaná tematická výuka**²⁴. Spolupráci mezi žáky posiluje **kooperativní učení**²⁵. Naopak učení jednotlivých žáků podle jejich zájmů a potřeb individualizuje **freinetovská škola**²⁶. Za zmínku stojí připomenout, že Célestin Freinet se proslavil použitím školní tiskárny ve výuce. Ve freinetovské škole je využíváno práce s volným textem, které vytvářejí děti samy na téma, které je zaujalo. Texty jsou ve třídě předčítány a dál se s nimi pracuje. Jsou rozebírány z hlediska jazykového, literárního a obsahového. Zajímavé texty jsou společně vybírány k tisku (Grecmanová, 1998; Maňák, 1997). Dalším příkladem metody, ve které je aktivita převážně na straně žáka, je **projektové vyučování**.

²⁴ Více Kovaliková, S., Olsenová, K. Integrovaná tematická výuka. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.

²⁵ Více Kasíková, H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, s.r.o., 1997. ISBN 80-7178-167-3.

²⁶ Více Štech, S. Škola stále nová. Praha: Karolinum 1992. ISBN 80-7066-673-0.

2 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ

Projektové vyučování klade důraz na vlastní činnost žáka, jeho zkušenost, vlastní hledání, objevování a konstruování poznatků. Zavádění projektů do školní praxe má pomoci překonat stále přetrvávající transmisivní pojetí vyučování spojené s předáváním hotových poznatků a jemu odpovídající pasivní vyučovací metody. V této kapitole chceme na pozadí historického vývoje projektového vyučování objasnit jeho podstatu a význam pro současnou transformaci české školy.

2.1 Inovace a alternativy v současném vzdělávání

Inovační snahy a aktivity ve školství, které se v českých školách začaly prosazovat po roce 1989, spojuje stejně jako v celé historii školství reakce na kritiku školy a nespokojenost s výsledky jejího působení. Zaměřují se jednak na cíle a obsah vzdělání, jednak na metody a organizaci vzdělávacích procesů. Vychází z nových pedagogicko-psychologických teorií, nebo se jedná o renesanci starších koncepcí a idejí, nejčastěji reformní pedagogiky.

Pojem inovativní škola (innovative school) či inovující škola je v české pedagogice relativně novým termínem.²⁷ V. Spilková (in Průcha 2009, s. 840) vymezuje tyto její základní rysy:

- inkluzivní vzdělávání, respekt k individuálním potřebám, zájmům a možnostem žáků;
- orientace na všestranný osobnostní a sociální rozvoj žáků;
- důraz na rozvíjení klíčových kompetencí;
- konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání;
- propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí;
- kooperativní strategie učení;
- kvalitativní, formativní, diagnostické pojetí hodnocení žáků;

²⁷ Za významově blízké jsou považovány termíny reformní, alternativní, netradiční. Viz PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

- otevřená partnerská komunikace ve třídě i uvnitř školy, důraz na kvalitní sociální klima třídy a školy;
- spolupráce s rodinou a místní komunitou.

2.1.1 Historické kořeny současných inovací ve vzdělávání

Reformní pedagogické hnutí neboli hnutí nové výchovy vzniklo na přelomu 19. a 20. století jako alternativa tehdejší tzv. tradiční školy a její pedagogické teorie – herbartismu. Stoupenci reformních snah vytýkali staré herbartovské škole jednostranný intelektualismus a jeho receptivní charakter, nedostatečné propojení se životem, malou nebo téměř žádnou orientaci na individualitu dítěte, jeho potřeby a zájmy, autoritativnost systému, strnulost vyučovacího obsahu aj. (Grecmanová, 1998). Jednalo se o hnutí mezinárodní, které se v jednotlivých zemích orientovalo různými směry. U nás a v německy mluvících zemích je označováno termínem **reformní pedagogika**, ve frankofonním světě názvem **nová výchova**, v anglosaských zemích **progresivní výchova** a v Itálii **aktivismus** (Singule, 1992). Největšího rozmachu a vlivu dosáhlo ve dvacátých a třicátých letech 20. století. V průběhu druhé světové války se pozornost všech zúčastněných zemí pochopitelně soustředila na jiné problémy a po jejím skončení se školství v totalitních státech začalo ubírat jiným směrem.

V sedmdesátých letech začíná ve světě tzv. druhá vlna reformní pedagogiky, spojená s hnutím alternativních škol, na kterou si české školství muselo ještě dvacet let počkat.

2.1.2 Současné inovativní koncepce a projekty

Úsilí o zkvalitnění podmínek, procesu a výsledků vzdělávání je v současné době realizováno jednak v podobě celostátní systémové reformy oficiálně projektované státní vzdělávací politikou (reforma shora), jednak v podobě dílčích inovací omezeného dosahu (reforma zdola).

Od počátku devadesátých let minulého století se v našem školství prosadilo několik ucelených inovativních projektů a koncepcí, které se velmi významně podílely na vnitřní

proměně jednotlivých škol. V rámci tzv. reformy zdola můžeme identifikovat tři hlavní směry inovačních snah:

- **Ucelené alternativní pedagogické koncepce**, jejichž východiskem se staly originální pedagogické koncepce založené na specifických filozofických a psychologických východiscích. V našem školství se nejvýrazněji uplatnily waldorfská pedagogika, montessoriovská škola a školy vycházející z daltonského plánu.
- **Inovativní projekty a programy** představují soudobé alternativy vzdělávání uvnitř systému běžných (standardních) škol. Realizují se často na úrovni jednotlivých učitelů a jejich tříd. Nejrozšířenější jsou programy a projekty **Začít spolu** a **Čtením a psaním ke kritickému myšlení** a projekty **Škola podporující zdraví** a **Tvořivá škola**.²⁸
- **Osobité, originální varianty vnitřní reformy školy** uplatňující se zejména v oblasti metodicko-organizační prvky alternativní pedagogiky a inovativních projektů. Uskutečňují je učitelé (jednotlivci nebo malé skupiny), kteří se programově nehlásí k žádné z etablovaných alternativních a inovativních koncepcí. Jedná se především o dramatickou výchovu, globální výchovu D. Selbyho, zážitkovou pedagogiku, integrovanou tematickou výuku S. Kovalíkové a projektové vyučování (Spilková in Průcha, 2009).

V závěru uplynulého tisíciletí se v České republice začaly připravovat změny týkající se celonárodní inovační koncepce, která vyústila v zásadní transformaci našeho školství po roce 1989 (reforma shora). Principy kurikulární reformy zformulované v RVP ZV (2004) vycházejí z Národního programu rozvoje vzdělávání, z tzv. Bílé knihy. V kontextu vývoje školství v posledních desetiletích představují zásadní obrat v pojetí vzdělání, v pojetí funkce a cílů základního vzdělávání a strategií učení.

Úspěšná realizace kurikulární reformy je podle V. Spilkové (in Průcha, 2009) podmíněna proměnou procesů vyučování a učení vyžadující konstruktivní pojetí výuky zdůrazňující především implementaci činnostních metod a kooperativní učení. Zavedením RVP ZV 1. září 2007 se otevřela cesta k uplatnění projektového vyučování v základním vzdělávání.

²⁸ Více SPILKOVÁ, V. et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, s.r.o., 2005. ISBN 80-7178-942-9.

2.2 Pragmatická pedagogika

Chceme-li pochopit podstatu projektové metody, musíme nejdříve objasnit vznik pragmatické pedagogiky a její filozofii. Proto se v následujících třech podkapitolách pokusíme na základě studie americké pragmatické pedagogiky F. Singuleho (1990) doplněné o poznatky M. Cipra (1993) stručně připomenout její vznik a vývoj.

Kořeny projektového vyučování v dnešním chápání je třeba hledat v **pragmatické pedagogice**, která měla přispět k řešení nově vzniklých problémů tehdejší americké společnosti. Ty byly spojeny především s rychlým rozvojem kapitalismu. Na konci 19. století docházelo v důsledku industrializace k vytváření průmyslových center, do kterých se stěhovalo nejen venkovské obyvatelstvo, ale také přistěhovalci ze zámoří. Dezintegrace tradiční americké rodiny, která se podílela na výchově a vzdělávání dítěte²⁹ a velké množství rasových, etnických, náboženských a kulturních skupin přinášely nebývalé sociální, ekonomické a výchovné problémy. Vystávala otázka, jak tuto různorodou masu včlenit do americké společnosti a jak nahradit kdysi tak účinné působení rodiny. Musela být proto vytvořena škola, která by vychovávala „celé dítě“.³⁰

Americká škola 2. poloviny 19. století byla po dlouhou dobu pod vlivem anglických pedagogických tradic. Přes Anglii přicházely do Ameriky nejen vyučovací postupy, učebnice, obsah vyučování a základní typy školských institucí, ale také Pestalozziho pedagogické myšlenky. Po skončení občanské války v roce 1865 se do USA výrazněji šířily, zejména prostřednictvím přípravy učitelů, pedagogické ideje Pestalozziho a Fröbela. Od sedmdesátých let začíná do USA pronikat herbartovská pedagogika, a to prostřednictvím Američanů vracějících se ze studií na německých univerzitách. Ve stejné době se v USA rozvíjí tzv. **hnutí progresivní výchovy**. V této souvislosti se v americkém odborném tisku začínají objevovat termíny progresivní školy, progresivní vyučování, progresivní metody a progresivní učitelé. Kořeny tohoto hnutí bychom našli v Evropě, neboť se opíralo o myšlenky J. J. Rousseaua, jehož pedagogické ideje působily na americký progresivismus prostřednictvím idejí Pestalozziho a Fröbela. Američtí progresivisté v osmdesátých a devadesátých letech 19. století kritizovali formalismus

²⁹ Singule (1990, s. 14) V rodině se dítě učilo všemu: stavět dům, dělat svíce, zapřahat do vozu, tkát, šít, a přitom si vedle odpovídajících poznatků, zkušeností a dovedností osvojovalo i způsoby společenského soužití, a to přímým kontaktem se zkušeností a komunikací se svým rodinným a sousedským prostředím.

³⁰ Singule (1990, s. 37) pragmatická pedagogika zavedla pojem „celé dítě“. Chápe jej tak, že se při výchově nemá zanedbávat žádná stránka života dítěte.

tradiční školy, nesouhlasili s jejím důrazem na striktní disciplínu, pasivní učení a dril. Progresivní výchova se tak přiblížila pedagogickému hnutí v Evropě označovaném „nová výchova“ nebo „reformní pedagogika“, které stejně rozhodně protestovalo proti herbartovské pedagogice a tradiční formalistické škole a výchově. Podněty stoupců progresivismu přispěly k tomu, že rozvíjející se pragmatická pedagogika a na jejím základě orientovaná škola a výchova začaly hledat cesty ke spojování školy se životem.

2.2.1 John Dewey

Zakladatelem pragmatické pedagogiky a hlavním představitelem progresivní výchovy se stal John Dewey (1859 – 1952). Svou pedagogickou koncepci rozvinul na filozofickém základě pragmatismu. Ústředním pojmem této filozofie je pragma (čin) a míra jeho hodnoty je v užitečnosti, v jeho praktickém výsledku (Cipro, 1993). Dewey proto vzdělávání chápe jako nástroj řešení problémů, se kterými se člověk setkává v praktickém životě. Základními pojmy svého instrumentalistického pojetí pragmatické filozofie a pedagogiky učinil **zkušenost** a **experiment**. Podle Deweyho zkušenost dítě získává v průběhu řešení problémového úkolu či situace na základě experimentu. Ověřováním různých hypotéz dochází k různým myšlenkám, názorům, pojmům a zákonům, které mu pomáhají orientovat se v uvedené situaci. Rekonstrukce nebo reorganizace zkušenosti tak dává zkušenosti smysl a určuje směr zkušenosti následující. Pro Deweyho je řešení problému prostředkem, pomocí kterého je dítě vlastní aktivitou vedeno od praktických otázek k teoretickým principům, od konkrétního a smyslového k abstraktnímu a rozumovému. V tomto duchu také Dewey zakládal své pracovní školy, v nichž byla uplatňována základní vyučovací metoda „learning by doing“, tedy učení činností – konáním – děláním. V řešení problémových úkolů vlastní činností spatřujeme kořeny projektové metody, kterou, jak dále uvádíme, rozpracoval W. H. Kilpatrick.

Srovnáme-li požadavky kladené na proces vyučování a učení kurikulárními dokumenty (RVP ZV) vyžadujícími odklon od transmisivního pojetí výuky, vidíme, že principy a filozofie Deweyho pedagogiky jsou pro současnou školu stále podnětné a přínosné. Z jeho pedagogické koncepce, preferující permanentní růst a revizi zkušeností, vyzdvihneme myšlenky, které by měly tvořit podstatu vyučovacího procesu:

- Myšlení je nástroj k překonávání překážek, proto by žákům měly být předkládány úkoly (formou problému) vyžadující myšlenkové úsilí.³¹
- Předkládaný problém respektuje předchozí zkušenosti a vědomosti žáků. Výsledkem jeho samostatného řešení jsou nové (zrekonstruované) zkušenosti či vědomosti. Aktivní činnost se tak stává pramenem vědomostí, poznání a zkušeností.
- Samostatné řešení vyžaduje organizování vlastního postupu, vybírání efektivních strategií, tj. vyhledávání informací z různých zdrojů a jejich třídění, přemýšlení o obsahu informací, jejich hodnocení, kritické posouzení a vyvozování závěrů.

2.2.2 W. H. Kilpatrick

Výchovné hnutí založené na Deweyho pedagogice se začalo v amerických školách prosazovat ve dvacátých letech minulého století. O proniknutí pragmatické pedagogiky a o prosazení jejího aktivizujícího obsahu vyučování a její vyučovací metody založené na řešení problémů v praxi se zasloužil Deweyův žák a nejbližší spolupracovník William Heard Kilpatrick.

Ve svém spise *The Project Method* z roku 1918 postoupil od Deweyho řešení problémů k propracování koncepce specifické formy amerického pedagogického pedocentrismu, v níž spatřoval nástroj formování dítěte, a to k projektové metodě. Kilpatrick vycházel z přesvědčení, že žák během realizace projektu uplatňuje tvůrčí aktivitu podle vlastního plánu mířícího k určitému cíli. Tímto postupem dochází nejen k obohacování jeho osobnosti o nové poznatky a dovednosti, ale také přispívá ke komplexnímu rozvoji žáka. Systémové plánování projektu, silná vůle žáka uskutečnit projektový záměr a odpovědnost za výsledky má pozitivní vliv na mravní rozvoj žáka. Metoda, jak uvádí M. Cipro (1993), vychází z názoru, že má-li být život člověka hodnotným a smysluplným, nutně pozůstává z plánovaného a záměrného jednání, nikoli z pouhého improvizovaného tápání. Kilpatrickova metoda tak současně reaguje na potřeby tehdejší

³¹ Ze závěru výzkumného šetření PISA (2000) vyplynulo, že čeští učitelé kladou v tomto smyslu na žáky malé požadavky.

americké společnosti, neboť plánovité jednání je typickým prvkem smysluplného života v demokratické společnosti a mělo by být také učiněno typickým prvkem školní výchovy.

Kilpatrick (Cipro, 1993) rozlišoval čtyři typy školních projektů:

- První typ si klade za cíl uskutečnit nějakou myšlenku nebo plán (např. stavba člunu, napsání dopisu nebo provedení divadelní hry). Při jejich realizaci žáci procházejí těmito fázemi: **zamýšlení – plánování – provedení – posouzení**.
- U druhého typu je záměrem zažít nějakou (estetickou) zkušenost (např. poslech hudby, historických příběhů, ocenění obrazu). U těchto projektů nestanovuje žádné fáze, ale zdůrazňuje, že faktor plánování ovlivňuje růst porozumění.
- Náplní třetího typu projektu je řešení nějakého intelektuálního problému (např. prozkoumat, zda mlha padá či nikoli).
- Pro čtvrtý typ Kilpatrick požaduje uplatnění stejných fází jako u prvního typu. Prostřednictvím projektu si žáci mají osvojit nějaký předmět nebo stupeň znalostí či dovedností (např. naučit se nepravidelná slovesa).

Pro současnou pedagogickou praxi je přínosná zejména Kilpatrickova myšlenka, že pouze osobní zainteresovanost žáka na projektu od zamýšlení, plánování, provedení až po jeho závěrečné hodnocení může rozvinout jeho přirozenou aktivitu, zájem o učení, jeho tvořivost a pílí.

2.2.3 Stručný nástin vývoje projektového vyučování v české škole

Největšího rozmachu a vlivu dosáhla pragmatická pedagogika ve třicátých letech 20. století. Svými myšlenkami působila nejen v Evropě, ale také v Asii. Do prvorepublikového Československa pronikla prostřednictvím spisů českých pedagogů,³² kteří v USA studovali. Pragmatickou pedagogikou byl nejvíce ovlivněn pedagog a psycholog Václav Příhoda, který byl během svého studijního pobytu v USA Deweyho žákem. Když koncem dvacátých let stanul v čele snah o školskou reformu, staly se principy pragmatické pedagogiky součástí jeho návrhu jednotné, diferencované a pracovní školy. V roce 1929

³² Především K. Velemínského a J. Uhera.

došlo k otevření několika pokusných škol,³³ mezi kterými vynikla škola ve Zlíně, vedená Stanislavem Vránou.

Podstatou školy pracovní, jak uvádí Vrána (1938, s. 87 – 88), je činnost, aktivita. Žák nepřijímá vědomosti pasivně, nýbrž se účastní na vlastním rozumovém vývoji. Činnost žáka v pracovní škole „jest hledání, sbírání faktů a jejich třídění, přemýšlení a vyvozování závěrů.“ Úsilí, aby žáci byli stavěni před problém a podněcování k myšlení, hledání odpovědí na otázky, aby přijímali odpovědnost za řešení problémů, se odráží ve volbě metod. Problémová a projektová metoda byly dvěma hlavními metodami pracovní školy.

Po roce 1948 byla v československém školství slibně se rozvíjející reformní pedagogika přerušena komunistickou doktrínou, která již ze své podstaty nepřála svobodnému rozvoji osobnosti dítěte.

Po roce 1989 se projektové vyučování začalo v praxi našich škol opět uplatňovat. V současné době existuje celá řada publikací seznamující pedagogickou veřejnost s tvorbou i realizací projektového vyučování.³⁴

2.3 Terminologické vymezení projekt – projektová metoda – projektová výuka – projektové vyučování

V současné době je problematika projektového vyučování v pedagogické a didaktické literatuře dostatečně zpracována. Jednotné vymezení pojmů projekt, projektové vyučování, projektová výuka v nich ale nenajdeme. Některými autory je preferován termín výuka, jiní dávají přednost pojmu vyučování. V této podkapitole proto podáme stručný přehled přístupů k vymezení těchto pojmů.

³³ První pokusné školy 1. stupně zahájily činnost v Praze-Michli, Nuslích, Hostivaři a Brně na Tyršově škole. Později se k reformnímu hnutí přihlásily i obecné školy v Praze-Suchdole, Humpolci a Otrokovicích. Více Řeřichová, 1999.

³⁴ Více KAŠOVÁ, J. *Škola trochu jinak*. Kroměříž: IUVENTA, 1995.

Více VALENTA, J. a kol. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

Více BERAN a kol. V. *Učím s radostí*. Praha: Agentura STROM, 2003, ISBN 80-86106-09-8.

Více TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

2.3.1 Projekt a projektová metoda

Podle W. Kilpatricka, duchovního otce projektové metody, je **projekt** učivem směřujícím k dosažení určitého cíle (žákova cíle), který má formu skutečného příspěvku k řešení sledované problematiky. Projekt se ukládá žákům a jejich úkolem je, aby něco zorganizovali, vyzkoumali, vykonali. (Singule, 1992).

Významný představitel naší reformní pedagogiky, propagátor projektové metody Stanislav Vrána formuloval ve své publikaci Učebné metody (1938) **projekt** následovně:

- a) je to podnik,
- b) je to podnik žákův,
- c) je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost,
- d) je to podnik, který jde za určitým cílem.

Při definování projektu vychází z Kilpatrickova pojetí, neboť stejně jako tvůrce metody zdůrazňuje, že zatímco předložený problém vede k podněcování myšlení a je výzvou k odpovědi, projekt je odhodláním k produkci (Vrána, 1938, s. 124 – 125).

Obdobně chápe **projekt** i Maňák (2003, s. 168), neboť jej vymezuje jako „komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“

Pro využití ve školní praxi se nám jeví jako nejvýstižnější vymezení **projektu** charakteristika J. Kašové v publikaci Škola trochu jinak (1995). **Výchovně vzdělávací projekt** autorka představuje jako integrovaný úkol, v jehož průběhu žáci potřebují vyhledat mnoho nových informací, zpracovat a použít dosavadní poznatky z různých oborů, umět organizovat svou práci, zvolit jiné řešení v případě chyby, formulovat svůj názor, diskutovat, spolupracovat atd. Cílem řešené problematiky je napsání knihy či časopisu, uspořádání výstavy, akce nebo přednášky či vyrobit vyučovací pomůcku nebo jinou užitečnou věc.

Termín **projektová metoda**, jejíž principy, jak jsme již uvedli, vycházejí ze zásad pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu, je v odborné literatuře definována vždy pomocí **projektu** (výsledného produktu), který se tak stává hlavním znakem uvedené metody.

M. Cipro (1984, s. 292) charakterizuje Deweyho **projektovou metodu** následovně: „Podle ní se učivo nečlení do jednotlivých předmětů z hlediska věd. Komplexní **projekty**, soustředěné na určitá, žákům blízká témata, seskupují učební látku z různých předmětů

podle konkrétního úkolu. Logický princip oborů je nahrazen psychologickým principem přirozené rekonstrukce zkušenosti vlastní aktivitou dítěte.“

Ve čtvrtém vydání Pedagogického slovníku (2003, s. 184) je **projektové vyučování** založené na **projektové metodě**. Ta je zde definována jako „**vyučovací metoda**, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. ... **Projekty** mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti, vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.“

Z uvedených definic vyplývá, že projektovou metodu charakterizuje především komplexní problém (úkol), který tvoří jádro (základ) projektu a který vyžaduje řešení zaměřené na jeho praktické užití. To má ve výsledku podobu produktu – výrobku – artefaktu.

2.3.2 Projektové vyučování – projektová výuka

Výchova a vzdělávání probíhá na našich školách v rámci vyučování. To je na jedné straně vymezováno vyučovací činností učitele, na straně druhé učením (učebními aktivitami) žáků. Tyto procesy neprobíhají ve vyučování izolovaně, ale ve vzájemné interakci. V této podkapitole se zaměříme na základní znaky **projektového vyučování**, kterými se odlišuje od ostatních způsobů výuky.

Kilpatrick (Singule, 1992, s. 20) při formulování charakteristiky **projektového vyučování** zdůrazňuje čtyři kritéria, která určují jeho základní rysy:

1. V učebním projektu mají žáci jistý vliv na výběr, příp. bližší definici tématu. Proces učení s tímto aspektem se vyznačuje otevřeností. Program učení není před prováděním projektu do všech jednotlivostí pevně stanoven, takže žáci jím nemohou projít jako programem fixním a shora daným.
2. Projekt souvisí s mimoškolní skutečností. Vychází z prožitků žáků a není jen zdánlivou nebo náhradní skutečností pro předepsané vyučování.
3. Projekt staví na předpokladu, že žáci jsou na něm zainteresováni, pracují na něm z vlastního zájmu a bez potřeby vnější motivace a práce je baví.
4. Učební projekty vedou ke konkrétním výsledkům, na jejichž základě mohou žáci získat nejen odpovídající poznatky a kvalifikaci, ale i z řešení vyplývající odměnu.

Za podstatný znak **projektového vyučování** je mnohými autory (např. Kilpatrick (Single, 1992); Kalhous, Obst, 2002; Kašová, 1995; Maňák, Švec, 2003; Skalková, 1995) považován interdisciplinární přesah. Tito autoři poukazují na skutečnost, že zatímco tradiční výuka probíhá téměř izolovaně v jednotlivých předmětech, při projektovém vyučování učební proces překračuje rámec jednotlivých předmětů. Vzhledem k tomu, že projekty mohou být realizovány i v rámci jednoho vzdělávacího oboru, nepokládáme mezipředmětový přesah, který je charakteristický také pro integrovanou tematickou výuku, za určující rys projektového vyučování.

Podle J. Maňáka (2003) **projektová výuka** (učení v projektech) částečně navazuje na metodu řešení problémů. Rozdíl mezi těmito metodami spatřuje především v tom, že v projektové výuce žáci řeší komplexnější úlohy, výukové záměry a plány mající vždy také širší praktický dosah. Učení v projektech, jak dále J. Maňák specifikuje, překračuje prostor učebny a školy, zasahuje do přírody, společenské komunity, výrobního procesu. Od exkurzí a vycházek či pracovní výuky se odlišuje tím, že se žáci aktivně začleňují do životní praxe a za své činnosti a následné výstupy přebírají odpovědnost.

V naší práci nahlížíme na projektové vyučování jako na alternativní organizační formu k tradičnímu pojetí výuky. Proto se ztotožňujeme s názory H. Grecmanové a J. Skalkové. H. Grecmanová (1997, s. 37 – 45) **projektové vyučování** vnímá jako „organizační formu, která je ve srovnávání s frontálním vyučováním i jinými formami výuky významně komplexnější, protože **projekty** jsou složeny z četných rozmanitých fází, využívají všechny sociální formy a metody učení a zaměřují se na vysoce žádané oblasti učebních cílů.“

J. Skalková (1995, s. 44) rovněž zařazuje **projektové vyučování** k organizačním formám, „které jsou orientovány na aktivní osvojování kultury v procesech založených na organizované činnosti žáků, na jejich bezprostřední zkušenosti.“ Ve své charakteristice respektuje Kilpatrickovo schéma řešení projektu: „Projektové vyučování umožňuje postihovat žákům celou strukturu činnosti, tj. její cíl, plánování této činnosti, pokusy o řešení, dílčí postupy, výsledek, reflexi o průběhu této činnosti, pocit subjektivní významnosti i odpovědnosti za vlastní činnost. Ve shrnutí lze tedy říci, že projektové vyučování nechce zprostředkovávat hotové, vzájemně izolované odborné vědění, jež poskytuje tradiční škola, orientovaná především na látku. Chce rozvíjet myšlenkové struktury ve spojení s procesy činnosti. Spojuje jednání, myšlení i prožívání, teorii a praxi, školu a život, zkušenost a metodu.“

2.3.3 Projekt jako vzdělávací strategie

Nový pohled na vyučování v projektech uplatnila M. Kubínová (2005). Podle ní projekt ve výchovně-vzdělávacím procesu plní různé funkce, a to v závislosti na vymezeném cíli výuky. Může tedy stejně dobře plnit funkci metody, nástroje, organizační formy, prostředku apod. Jeho stěžejní význam autorka spatřuje především v jeho vzdělávací strategii. Svůj názor zdůvodňuje autorka těmito slovy: „Je-li projekt dobře připraven a vhodně zařazen do výuky, vzniká dostatečný prostor pro rozvoj vlastních učebních strategií žáků a souběžně dostatečný (především časový) prostor pro řešení projektu a získání jeho výsledků. To vede žáky k zaujetí aktivního přístupu k jejich vlastnímu učení. Proto můžeme považovat projekt za specifickou vzdělávací strategii“ (Kubínová, rvp.cz/clanek/334). Na základě charakteristiky projektu jako vzdělávací strategie založené na aktivním přístupu žáka a porovnání s tradičními přístupy, přehledně zpracovaných v Tabulce č. 2, vidíme, že projekt má všechny předpoklady vedoucí k navození změny v pojetí a práci naší školy.

Tabulka č. 2 Projekt jako vzdělávací strategie

	Tradiční školní vzdělávání	Projekt jako vzdělávací strategie
Poznání	předáváno jako hotový soubor pokud možno předem utříděných poznatků a dovedností, založené na transmisi a instrukci směrem od učitele k žákovi	konstruováno a rekonstruováno, poznávací struktury se během učení mění, založené na experimentování a objevování, které řídí žák
Žák	pasivní přijímání a reprodukce hotových poznatků, vyžaduje minimální aktivitu	aktivní, neboť musí využívat existující kognitivní struktury a to, co je mu zprostředkováno ve škole ke konstrukci nových struktur nebo přebudování starých
Učitel	dominantní postavení učitele, určuje rozsah a tempo vyučování	ovlivňuje průběh vyučování pouze implicitně
Školní a mimoškolní svět	navzájem separovány	snahy o integraci

Rozvíjení individuálních vzdělanostních předpokladů žáků	potlačováno (zdůvodňováno nutností zachovat rovné podmínky pro všechny učící se žáky)	preferováno
Vzdělávací trajektorie	určována učitelem	určována žákem pod vedením učitele
Motivace	formální a jednostranná	vnitřní, individualizovaná, založená na sebepoznávání a přijímání osobní odpovědnosti
Schéma vyučovacího procesu	uniformní, založené na frontálních metodách práce	různorodé, reagující na individuální potřeby žáků, aktuální stav jejich poznání a poskytující jim účinnou podporu, pokud to potřebují
Hodnocení	založené na hodnocení okamžitého výkonu žáka	respektující osobnost žáka
Vztahy mezi učiteli a žáky	neosobní, negativně poznamenané pasivitou a kompeticí	založené na partnerství

Zdroj: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html>>.

Z komparace jednotlivých činností realizovaných v obou typech vyučování vyplývají výhody, ale také úskalí projektového vyučování. V několika bodech je vymezujeme následovně:

Mezi výhody projektového vyučování zařazujeme:

- žák je aktérem vlastního učení, konstruuje poznatky a zkušenosti na základě vlastní činnosti;
- projekt aktivizuje individuální úsilí žáka, pramenící z pocitu odpovědnosti;
- projekty vycházejí z životní reality, propojují tedy školu se životem. Žák tak poznává smysl a přínos učení;
- žák v průběhu realizace projektu vyhledává, třídí a zpracovává informace, osvojuje si strategie čtenářské gramotnosti;
- žák získává poznatky v souvislostech;
- žáci se učí spolupracovat, řešit problémy, uplatňují tvořivost;
- učitel je žákovým rádcem.

Nevýhody ve shodě s Z. Kalhouskem (2002) spatřujeme především v:

- časové a organizační náročnosti na přípravu a provedení;
- absenci systematického a uceleného učení.

2.4 Typologie projektu

Jedním z aspektů, který je třeba brát při plánování projektového vyučování v úvahu, je vlastní podoba projektu. S postupem doby se vytvořila celá řada projektů, na které můžeme nahlížet z různých hledisek. Přehledné zpracování typologie projektů tak, jak se v průběhu historického vývoje vytvořily, podávají J. Kratochvílová (2006) a J. Valenta (1993).

Z fakticky shodného úhlu pohledu rozlišuje i J. F. Hosic (Valenta, 1993, s. 5) projekty:

1. problémové (Proč vznikla většina tratí v tomto regionu v 90. letech minulého století);
2. konstruktivní (postavit v zahradě model středověké tvrze);
3. hodnotící (zkoumat a srovnávat dvě stavební firmy);
4. drilové (fixování pohybových dovedností, určování mapových značek).

Podle místa, příp. i času konání J. Valenta (1993, s. 6) rozlišuje projekty:

1. školní (probíhající ve výchovné instituci v rámci času k tomu určenému);
2. domácí (opak předchozího);
3. spojitě, neboť na sebe mohou navazovat.

Další kritérium podle J. Valenty (1993, s. 6) spočívá v počtu žáků:

1. projekty individuální,
2. projekty kolektivní:
 - a) skupinové
 - b) třídní
 - c) ročníkové
 - d) víceročníkové
 - e) celoškolské
3. projekty umožňující spojit společné aktivity s individuálními.

J. Maňák, V. Švec (2003, s. 169) uvádějí časový rozsah projektů:

1. krátkodobý, tj. dvou až několikahodinový;
2. střednědobý, realizuje se v průběhu jednoho až dvou dnů;
3. dlouhodobý, tzv. projektový týden, který se obvykle absolvuje jednou ročně;
4. mimořádně dlouhodobý, zahrnuje několik týdnů nebo i měsíců, avšak většinou probíhá paralelně s obvyklou výukou.

Autorka J. Henry (Kratochvílová, 2006, s. 45 – 46) rozlišuje projekty podle dvou kritérií, a to podle způsobu volby tématu a zajištění materiálu k jeho realizaci:

1. **strukturovaný projekt** – student obdrží definované téma a zároveň je specifikován postup pro sběr informací a jejich zpracování;
2. **nestrukturovaný projekt** – student si volí téma samostatně, shromažďuje si vlastní materiál, který zpracovává, třídí a analyzuje. Výsledek své práce prezentuje na základě informací, které si sám opatřil, roztřídil a samostatně zpracoval.

Podle způsobu organizace projektu navrhuje J. Kratochvílová (2006, s. 47) v souvislosti s novým koncipováním učiva RVP ZV projekty:

1. jednopředmětové;
2. projekty v rámci příbuzných předmětů v jedné vzdělávací oblasti;
3. projekty blízkých předmětů z různých vzdělávacích oblastí;
4. projekty nadpředmětové respektující průřezová témata RVP ZV.

2.5 Plánování projektu

Východiskem plánování jednotlivých etap projektu se stalo schéma rozpracované W. Kilpatrickem stanovující čtyři fáze jeho řešení: záměr – plán – provedení – hodnocení. Projektová metoda byla v průběhu vývoje dále propracována a zpřesňována stejně jako Kilpatrickův model plánování. Jeho rozšířené pojetí můžeme nalézt v publikacích J. Kratochvílové (2006), J. Maňáka, V. Švece (2003), A. Nelešovské, H. Spáčilové (2005), J. Skalkové (1999) nebo J. Valenty (1993).

Na rozdíl od tradičního vyučování, ve kterém učitel plánuje a řídí učební činnosti žáků, podstatným znakem projektového vyučování je, že učitel a žáci plánují společně všechny fáze projektu. V této dimenzi vidíme společně s Kilpatrickem jedinečný potenciál

projektového vyučování, a to zejména motivaci a aktivní účast na vlastním sebevzdělávání. Na následujících řádcích charakterizujeme jednotlivé fáze realizace projektu.

Záměr:

- Výchozím bodem je správný výběr tématu, který představuje problém, jenž žáky vybízí k řešení. Téma projektu, jak uvádějí výše uvedené publikace, může vzniknout spontánně v průběhu vyučovacího procesu ze strany dětí nebo učitele. Situace nemusejí být typicky školní, ale mají vycházet ze životního prostředí dětí, jejich zájmů a potřeb. Měly by umožňovat integraci různých vyučovacích předmětů a tím poskytnout dítěti vidět či chápat daný problém v širších souvislostech. Navrhuje-li téma učitel, je pro úspěšné uskutečnění projektu a dosažení vytyčených cílů nutné, aby se žáci s učitelovým návrhem ztotožnili a přijali ho zcela za svůj.

Plánování:

- V této fázi organizace projektu učitel společně s žáky přemýšlejí o tom, čeho, jak a proč chtějí dosáhnout. Zaznamenávají se myšlenky, nápady a náměty, které se žákům vybaví v souvislosti s tématem. Žáci zjišťují, co o daném tématu vědí. Zvažují a navrhují formu výsledného produktu (výstavka, kniha, časopis, vlastní realizace výletu, jarmarku apod.) a jeho prezentaci. Během plánování konkretizují výchozí představy o průběhu projektu, promýšlejí plán řešení a společně rozvádí původní záměr do jednotlivých kroků, zvažují časovou náročnost. Volí nejen metody, postupy, strategie a formy práce pro jednotlivé etapy realizace projektu, ale také informační zdroje a materiální pomůcky potřebné pro splnění vytyčeného cíle.

Provedení (realizace):

- V této fázi realizace projektu žáci pracují individuálně nebo ve skupinách na úkolech podle plánu ustanoveného ve druhé etapě. Vyhledávají informace, zajišťují materiál, třídí ho, zpracovávají, analyzují a systematicky kompletují. Rozvíjejí své rozumové dovednosti, fantazii, tvořivost a kreativitu. Během realizace se mezi žáky posiluje soudržnost a odpovědnost za výsledek práce.

Hodnocení:

- Závěrečná fáze obsahuje prezentaci projektu a hodnocení celého procesu realizace projektu. Učitel nehodnotí pouze úroveň poznatků a vědomostí, ale zaměřuje se na zvolený způsob řešení problému, iniciativu, uplatnění tvořivosti a také spolupráci s ostatními.

2.6 Projekt jako aktivizační metoda konstruktivistického pojetí vyučování

Nová didaktická koncepce vyučování vyžaduje **konstruktivistický přístup** k učení (viz také 1.1.2). Východiska tohoto pojetí vyučování bychom našli v kognitivní psychologii navazující na pedagogiku J. Deweye, J. S. Brunnera a psychologii J. Piageta, H. Wallona, V. V. Davidova a D. B. Elkonina. Tento konstruktivní princip zdůrazňuje odklon od transmisivního pojetí vyučování založeného na předávání a osvojování hotových poznatků. Naopak předpokládá jejich samostatné získávání, objevování a konstruování samotnými žáky, a to na základě jejich dosavadních vědomostí, dovedností a zkušeností (Spilková, 1997). Pro praktickou realizaci takto pojatého vyučovacího procesu byly rozpracovány tři fáze respektující přirozený proces učení:

- **Evokace** – v této fázi si žáci vybavují své koncepty daného tématu, tj. své dosavadní poznatky, představy a zkušenosti. Žáci si pokládají otázky, které chtějí zodpovědět, uvědomují si, co nevědí a které informace potřebují pro vyřešení úkolu (problému) vyhledat. Stanovují si konkrétní cíl a smysl své práce. V průběhu evokace musí žáci dostat příležitost odhalit prekoncepty, které brání žákům nejen v pochopení nových poznatků, ale zejména jejich vřazení do inovované struktury poznání. Pokud nedojde k přemostění prekonceptů a nových informací, „nové informace ztrácejí pro žáka smysl, zůstávají nevyužity, zapomenuty“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 24).
- **Uvědomění** – v této fázi se žáci setkávají s novými informacemi, myšlenkami a zkušenostmi. Samostatně je zpracovávají a srovnávají se svými dosavadními poznatky a představami o tématu. Na základě vlastní činnosti si ověřují původní koncepty o dané problematice, obohacují je o nové poznatky a uvědomují si jejich význam a souvislosti. Žáci se ptají sami sebe: „Které informace dobře vyplňují mezery odhalené v evokaci? Které informace se shodují s původními představami a stojí za zachování? Které informace jsou v rozporu s tím, co jsem si až dosud myslela? Které informace jsou pro mě matoucí, nerozumím jim a potřebovala bych je nějak dovysvětlit?“ (Košťálová, 2006, 4.2.3, s. 2).
- **Reflexe** – závěrečná fáze poskytuje příležitost ohlédnout se zpět za procesem učení. Každý žák si samostatně formuluje nový koncept daného tématu.

Uvědomuje si, co nového se naučil, co by se ještě potřeboval dozvědět nebo si ujasnit. (Grecmanová, Urbanovská, 2007; Košťálová, 2006, 4.2.3, s. 2).

Třífázový model E-U-R se do povědomí pedagogické obce dostal prostřednictvím programu Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT).³⁵ Představuje základ pro plánování vyučování, jeho realizaci a rovněž určuje jeho strukturu. Do všech tří fází učebního procesu jsou implementovány aktivizující metody (např. brainstorming, myšlenková mapa, pětilístek) a techniky či strategie (např. INSERT, čtení s předvídáním, čtení s otázkami, poslední slovo patří mně) směřující k rozvoji kritického myšlení (viz 3.2.1.2 a 3.2.2.1).

Pojetí konstruktivistického poznávacího procesu však souvisí také s volbou jiných aktivizujících metod a organizačních forem vyučování.³⁶ Srovnáme-li charakteristiku jednotlivých fází vyučovacího procesu (E-U-R) stavějících na konstruktivistickém principu a charakteristiku Kilpatrickova modelu projektového vyučování: záměr – plánování – realizace – hodnocení (kapitola 2.3.6), založeném na progresivní a permanentní rekonstrukci vědomostí a zkušeností, vidíme, že projektové vyučování neboli učení v projektech můžeme oprávněně považovat za efektivní prostředek naplňující cíle současného vzdělávání.

2.7 Význam projektového vyučování pro současnou pedagogickou praxi

Na základě teoretické reflexe podpořené vlastní pedagogickou praxí formulujeme význam projektového vyučování následovně:

- V projektovém vyučování spatřujeme jednu z metod či forem vyučování, jež umožňuje dětem konstruovat poznání na základě vlastní aktivity a tvořivé činnosti. Jeho prostřednictvím žáci získávají ve výuce poznatky o okolním světě v souvislostech vedoucích nejen k hlubšímu pochopení daného tématu či problému (v podobě projektu), ale také k uplatňování strategií, postupů

³⁵ Je znám také pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

³⁶ Spilková (1997) mezi aktivní vyučovací metody řadí – řešení problémových úkolů, projekty, dialogické metody, diskusi, tvořivou hru, dramatizaci a experimentování. Z organizačních forem vyučování klade důraz na skupinové formy práce, samostatnou činnost žáků a kooperativní vyučování.

a postojů nezbytných pro osvojení klíčových kompetencí. Problém stojící v centru projektu u dítěte evokuje otázky proč? Realizace projektu vyžaduje jeho řešení vedoucí dítě k odpovědi na otázku jak?.

- Projektové vyučování svou podstatou konstrukce a rekonstrukce zkušenosti dítěte, k níž dochází uplatněním Deweyho metody „learning by doing“, odpovídá současnému trendu vzdělávání.
- V obecné rovině vidíme přínos projektového vyučování především v posilování a utváření **kompetencí**:
 - **k učení**, tzn. žák bude plánovat, organizovat a řídit vlastní učení, vybírat a využívat pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, samostatně vyhledávat informace z různých zdrojů a logicky je propojovat, dále také zvažovat a vyjadřovat vlastní názor, samostatně pozorovat a experimentovat a získané výsledky kriticky posuzovat, vyvozovat z nich závěry pro využití v budoucnosti, v neposlední řadě umět kriticky zhodnotit výsledky svého učení;
 - **k řešení problémů**, tzn. žák rozpozná problém, promyslí a naplánuje způsob řešení, bude vyhledávat vhodné informace a volit adekvátní způsoby řešení, prakticky jejich správnost ověřovat, osvědčené postupy umět aplikovat při řešení obdobných situací a převzít zodpovědnost svá rozhodnutí a výsledky;
 - **komunikativní**, tzn. žák bude formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory logicky, souvisle a výstižně, stejně jako rozumět různým typům textů a záznamům, přemýšlet o nich a tvořivě je využívat;
 - **sociální a personální**, tzn. žák bude rozvíjet kooperaci ve skupině a podílet se na kvalitě společné práce, bude oceňovat zkušenosti druhých, přijímat různá hlediska a čerpat poučení z jednání jiných lidí;
 - **občanské**, tzn. žák bude respektovat přesvědčení druhých lidí a oceňovat naše tradice a kulturní i historické dědictví;
 - **pracovní**, tzn. žák bude přistupovat k výsledkům pracovní činnosti z hlediska ochrany kulturních a společenských hodnot a orientovat se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění záměru a k jeho realizaci.

Současné pojetí vzdělávání, jehož základním cílem je celková kultivace osobnosti dítěte a otevření potenci (v nejširším slova smyslu), je spojené se změnou hierarchie cílů vyučování provázenou změnou akcentů vyučování. Podle Spilkové (1997, s. 16) „dominují **postoje a hodnoty** (k sobě, k lidem, přírodě, vzdělávání) a dále jsou to **dovednosti** (např. pracovat s informacemi – vyhledávat je, syntetizovat, funkčně používat, dovednost kvalitně komunikovat a kooperovat s lidmi, tvořivě řešit problémy apod.) a **vědomosti**.“ Na proces získávání vědomostí není pohlíženo jako na předávání hotových poznatků a jejich reprodukování, ale jako na proces jejich hledání a nalézání, jako na proces konstruování vlastního poznání. Veškerá aktivita v učebním procesu musí směřovat k získání uvedených kompetencí. V následující kapitole se proto budeme věnovat jejich rozvoji a utváření v literární výchově.

3 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Literární výchova jako jedna ze tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura zaujímá v soustavě všech vzdělávacích oborů a oblastí specifické postavení. Je založena na komunikaci s uměleckými texty, jejichž prostřednictvím se ve výchovně-vzdělávacím procesu významně podílí na rozvoji žákovy osobnosti, a to zvláště po stránce kognitivní, estetické, emocionální a formativní. Předpokladem k rozvoji komunikace s literárním textem je čtení s porozuměním, které je jednou z kvalit čtenářské gramotnosti. Komparací jednoho z aspektů projektového vyučování, který umožňuje zpracovávání textových informací, a obsahu čtenářské gramotnosti, jsme dospěli k závěru, že můžeme pokládat projektové vyučování, v jehož centru se nachází umělecký text, za významný prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti žáků.

3.1 Literární výchova na 2. stupni základní školy v kontextu kurikulárního dokumentu

V první kapitole naší práce jsme věnovali pozornost prioritnímu cíli základního vzdělávání vymezeného kurikulárními dokumenty, a to utváření a osvojování klíčových kompetencí. Srovnání charakteristiky klíčových kompetencí a čtenářské gramotnosti nás dovedlo k závěru, že čtenářská gramotnost je jedním z nejdůležitějších předpokladů jejich získání. Kategorie klíčových kompetencí není jediná významná změna, kterou RVP ZV přináší a která směřuje ke zkvalitnění vzdělávání. RVP ZV klade důraz na propojování cílů a obsahů některých oblastí, oborů a jejich složek, které by se mělo projevit v hojnější integraci učiva – v navazování mezipředmětových vztahů a v projektovém vyučování.

3.1.1 Mezipředmětové a vnitropředmětové vztahy v literární výchově

Literární výchova se vyznačuje specifickými rysy a zákonitostmi, které jsou společné všem estetickovýchovným předmětům. Prioritou estetické interakce a úlohou estetického zážitku má literární výchova nejtěsnější vztah k výtvarné, hudební a dramatické výchově. Provázanost témat v souladu s RVP ZV spatřujeme ve shodě s J. Plchem (1984, s. 157) rovněž se společenskovědními vzdělávacími obory, zahrnujícími dějepis a výchovu k občanství. „V nich není již estetická interakce základní, prioritní a nezastupitelnou složkou jako v estetickovýchovném procesu, ale složkou průvodní, doplňující a prohlubující výchovné působení procesu naukových i dalších předmětů. V souvislosti s historickými poznatky vyvstává blízký vzájemný vztah literární výchovy k dějepisu. Z četných souvislostí učiva obou učebních předmětů lze stručně připomenout alespoň dva základní vztahy. Jde o vztah dějepisných poznatků k obsahu slovesného díla s historickou tematikou. Při osvojování jeho hodnot přispívají dějepisné poznatky k jeho hlubšímu pochopení, zejména jde-li o dílo realisticky zobrazující určitou dobu. ... Závažnou úlohu mají dějepisné poznatky při utváření povědomí a později představ o tvorbě jednotlivých autorů a zvláště při poznávání historického vývoje literární tvorby.“ Pro zefektivnění výuky je tedy žádoucí, aby učitelé propojovali vhodná témata společná jednotlivým oborům a aby se učivu věnovali v širších souvislostech. Prostředek k naplňování tohoto požadavku spatřujeme právě v projektovém vyučování, které umožňuje interdisciplinární přesah. V centru takto pojatého projektu stojí **ústřední téma** integrující poznatky z více oborů. Žáci vyhledáváním informací v jiných zdrojích, jejich propojováním a zpracováváním získávají podklady pro výsledný produkt, kterým v tomto případě může být prospekt cestovní kanceláře, dopis kamarádovi obsahující plán poznávacího výletu apod. Integrace učiva nevede pouze k jeho lepšímu chápání, ale také k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, neboť žáci jsou vedeni k práci s textovými informacemi. V této souvislosti je však nutné zdůraznit, že integrace poznatků z jiných vzdělávacích oborů v rámci realizace projektu si neklade za cíl, aby žák např. pochopil dějepisné události, respektive dějepisné učivo, ale aby na základě jejich znalostí (anebo seznámení se s nimi) lépe porozuměl významu uměleckého textu.

Úplné porozumění literárnímu textu zahrnuje široké spektrum dovedností. „Čtenáři mají nejen pochopit strukturu textu, žánr a záměr autora,³⁷ ale musí umět sledovat postup argumentace, srovnávat a vyhodnocovat informace v textu, činit závěry, rozpoznat nosné informace, poznat, jak je text vystavěn, aby byl přesvědčivý a splňoval svůj účel, a dát do souvislosti to, co přečtou, se svými vlastními zkušenostmi a vědomostmi. Musí se také naučit posuzovat hodnověrnost toho, co čtou, pomocí informací z jiných zdrojů a zvažovat vnitřní logiku a soudržnost předkládaných myšlenek a informací“ (Řeřichová, 2002, s. 46).

Z didaktického hlediska je proto nezbytná vnitřní propojenost složek oboru Český jazyk a literatura, tedy jazykové, komunikační (slohové) a literární.³⁸ Pro posilování vnitřněpředmětových vztahů může učitel mateřštiny volit projekty jednopředmětové, respektive jednooborové. Pokládáme za samozřejmé, že požadavek komplexnosti je respektován nejen jinými typy projektů, ale i v každé vyučovací hodině.

3.1.2 Průřezová témata

Snaha o integraci obsahů vzdělávání je patrná rovněž z existence šesti průřezových témat, která procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a která mají napomáhat především rozvoji osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot.

Podle O. Kubeczkové (2006, s. 71) „průřezová témata v širším slova smyslu reflektují vztah člověka ke společnosti, k životnímu prostoru, k sobě samému. I ona podtrhují směřování programu k budoucí roli žáka jako člena vyspělé multikulturní společnosti. Tematická pestrost ukázek v souladu se specifickým interpretačním přístupem může být základem uplatnění průřezových témat v literárně-výchovném procesu. Jejich náplň často koresponduje s texty určitých žánrových oblastí:

- **osobnostní a sociální výchova** se svými cíli shoduje zejména s tématy akcentovanými příběhovou prózou ze života dětí (chlapců, dívek);
- **výchova demokratického občana** odpovídá literárnímu obrazu současného životního stylu (v příběhové próze); nezanedbatelným zdrojem relací s tématem se jeví být i historická próza, zvl. zachycující nedávnou minulost uplynulého století;

³⁷ Záměr autora zahrnuje i volbu jazykových prostředků.

³⁸ Více SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: PdF OU, 2000. ISBN 80-7042-175-4.

- **výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech** akcentují ukázky pověstí, mýtů, příběhů z evropské a světové historie; ukázky děl světových tvůrců ze současnosti umožňují poznání životního stylu v jiných zemích;
- **o multikulturní výchovu** v podstatě usilují současní tvůrci prezentující aktuální představu soužití a respektu více kultur v jednom prostoru (nejvíce v příběhové próze, v dívčím románu, skrytěji i v pohádce); navíc se zvláště ve světové literatuře objevuje řada děl, která směřují k reflexi, kladou filozofické otázky, aby touto formou napomohla hlubšímu porozumění svébytnosti určité kultury;
- **environmentální výchova** může přirozeně nejvíce čerpat z žánrových podob přírodní prózy; vedle toho se vztah individua k přírodnímu prostředí tematizuje s menší intenzitou také v příběhové próze, autorské pohádce, dobrodružné literatuře;
- **mediální výchova** se v literární výchově dotýká celého žánrového spektra dětské literatury; může být úspěšně realizována specifickými konfrontačními postupy, srovnávacími prostředky médií a umění ve vztahu k příjemci.“

Ukázky uměleckých textů zařazených do čítanek směřují především k formování osobnosti žáka v oblasti jeho postojů a hodnot. Pro realizaci obsahu průřezových témat lze volit texty, v nichž budou vyčleněny takové **literární problémy** či **situace**, které vyžadují žákova etická stanoviska, konfrontaci vlastních poznatků a zkušeností s poznatky a odkazy, které dílo nabízí³⁹ (Obert, 2002). V rámci projektového vyučování je žák prostřednictvím uměleckého textu postaven před literární problém a je motivován pro jeho samostatné řešení, které má podobu slovesného produktu.

Respektování vnitropředmětových a mezipředmětových vztahů, rozvoj osobnosti žáka prostřednictvím průřezových témat společně s osvojením metod práce s textem zahrnujícím znalost čtenářských strategií a postupů směřuje k rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků.

³⁹ Obert (2002) interpretaci problému označuje pojmem metoda objevování.

3.2 Projekt v literární výchově

Zařazení projektu v literární výchově plně respektuje **nové pojetí vzdělávání** (viz 2.7), neboť umožňuje dosahování cílů v podobě vytváření **postojů**, osvojování **hodnot, vědomostí a dovedností**. Učitel promýšlí, jaký komplexní úkol (téma, literární problém) prostřednictvím textu (nejčastěji narativního) předloží v rámci projektového vyučování žákům. Zvažuje, které postoje, hodnoty, vědomosti a dovednosti budou žáci během realizace projektu získávat. Zamýšlí se nad přínosem výsledného produktu pro rozvoj osobnosti žáka. Tento aspekt v plánování učitelovy přípravy na výuku pokládáme za velmi důležitý, neboť učitel musí předběžně promyslet nejen kroky, tj. dílčí metody, postupy a strategie, vedoucí k cíli, ale i zvažovat, zda výsledný – slovesný produkt – bude, a podle našeho názoru by měl vždy být, syntézou získaných nových vědomostí a zkušeností v podobě konkretizace vlastních stanovisek, úsudku a hodnocení.

Základem projektu realizovaného v literární výchově je práce s výchozím – narativním textem. Ta je založena nejen na rozvíjení dovedností vyhledávat a zpracovávat informace z různých zdrojů, na interpretaci přečteného textu a vyvozování závěrů, ale také vyžaduje dovednost umět text zhodnotit po obsahové a formální stránce, vyslovit vlastní názor, úsudek a hodnocení. Úlohy, ve kterých žáci uplatňují tyto dovednosti, navozují vyšší myšlenkové operace, kritické myšlení a rozvíjejí také schopnost učit se. Na zpracovávání textových informací, např. v pracovním listu, proto nahlížíme jako na nezbytnou součást realizace projektu a předpoklad pro tvorbu vlastního textu (slovesného produktu) – časopisu, novin, knihy, internetové stránky, prospektu cestovní kanceláře apod. (srov. Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Projektové vyučování je náročné na přípravu a organizaci. Jedním z úkolů učitele je vybrat vhodný text a k němu vytvořit soubor otázek a úkolů. Žáci v průběhu jejich řešení získávají informace a poznatky k dané problematice, které následně tvořivě zpracovávají v podobě vlastního řešení – konkrétního výstupu. Protože otázky a úkoly k textu by měly splňovat určitá kritéria, budeme se jejich tvorbě v následujících podkapitolách věnovat.

3.2.1 Etapa přípravy pracovního listu

V počáteční etapě realizace projektu žáci v pracovním listu zpracovávají textové informace. Učí se činností, jež si mají pro práci s textem osvojit a které vedou žáky

k porozumění předloženého textu. Realizace projektu,⁴⁰ jak jsme již zdůraznili, klade vysoké nároky na jeho přípravu. Učitel při tvorbě pracovního listu zvažuje na základě vlastní analýzy textu jeho interpretační možnosti, hledá možné způsoby práce s ním. Promýšlí formulace otázek rozvíjejících čtenářskou gramotnost žáků.

Rozvoj komunikace s textem vedoucí k jeho porozumění spatřují J. Zítková (2004)⁴¹ a J. Pich (1984) ve vstupech do všech složek struktury textu, které vedou nejen k pochopení hlavní myšlenky textu, ale jsou pro porozumění celkové myšlenkové sdělnosti textu určující.

Pro pochopení tématu a hlavní myšlenky textu je nezbytné pochopení úlohy **literární postavy** a její funkce v textu. Pro práci s **literární postavou** v epice J. Zítková (2004, s. 21 – 22) navrhuje tyto možnosti práce:

- „charakteristiku přímou (autorem vyjmenované vlastnosti postavy);
- charakteristiku nepřímou (vlastnosti vyplývající z činů postav);
- popis zevnějšku;
- rozlišování podstatných a nepodstatných vlastností postav;
- myšlení a cítění postavy, proměny charakteru postavy v souvislosti s dějem;
- roli postavy v textu (postava hlavní nebo vedlejší, kladná nebo záporná, typ – postava se silnou sociální příznakovostí);
- vztah postavy k jiným postavám (konflikty mezi nimi);
- motivy činů postavy;
- spjatost postavy s dobou a prostředím;
- srovnávání tzv. referenčních hrdinů (hrdinů, odpovídajícího věku, s nimiž se může čtenář ztotožnit) s vlastními prožitky a zkušenostmi žáků;
- vztah autora k postavě.

Při práci s více postavami se zaměřujeme:

- srovnání vlastností postav, jejich činů, motivů;
- charakteristiku skupiny, kolektivního hrdiny.“

Žák v literární výchově pracuje především s texty souvislými, a to narativními, tedy texty uspořádanými v závislosti na obsahu a záměru autora. Proto **práce s kompozicí** tvoří

⁴⁰ Máme zde na mysli přípravu strukturovaného projektu (viz 2.4).

⁴¹ Publikace Jitky Zítkové je zaměřena na práci s textem na 1. stupni základní školy. Předložené interpretační postupy lze však úspěšně aplikovat i v literární výchově na 2. stupni základní školy.

nedílnou součástí práce s jazykovým materiálem. Podle J. Tomana (Zítková, 2004, s. 22) kompozičním rozbořem sledujeme tyto cíle:

- rozvíjet a tříbit vnímavost žáků pro výstavbu textu, vést je k postihování vzájemných vztahů a souvislostí mezi jeho částmi (složkami) a celkem, a tím také k hlubšímu pochopení jeho ideově tematického základu;
- pronikáním do kompozice textu rozvíjet literárně estetické dovednosti žáků.

Při práci s kompozicí syžetových žánrů (příběh, bajka, pohádka, pověst, báje, povídka, novela, román, epos) se žáci zaměřují na řazení témat a motivů. Sledují, zda jsou řazeny:

- chronologicky, tzn. žáci si uvědomují časovou následnost a příčinnou souvislost;
- retrospektivně, tzn. žáci si všímají zpětného pohledu, návratu do minulosti (srov. Martinková, 1995).

V kompozici nesyžetových žánrů (lyrické texty) sledují řazení motivů, mezi nimiž jsou nejrůznější vztahy (opakování, kontrast, gradace, konfrontace a paralelnost).

Důležitou úlohu v epických žánrech hraje vypravěč zprostředkující příběh. Při práci s textem žáci sledují, kdo příběh vypravuje, zvažují, jak změna vypravěče může ovlivnit vnímání vypravování.

Jazyk je základním nositelem sémantické a estetické informace literárního díla. Výběr jazykových prostředků odpovídá uměleckému záměru autora a u každého nabývá jistých specifických vlastností určených jeho stylem (Petrů, 2006). **Práce s jazykovými prostředky** se může realizovat různým způsobem. „K interpretačnímu pohledu na text ale přispívá pouze tehdy, pokud jazyk chápe jako umělecký prostředek a složku struktury textu, která existuje ve vzájemných vztazích k prostředkům a složkám jiným a plní v celku textu specifické funkce“ (Zítková, 2004, s. 23).

Analýza jazykového plánu literárního textu podle V. Oberta (2002, s.133) zohledňuje tyto tři zřetele:

- pochopení významové stránky jazyka;
- rozbor funkce jazykových prostředků;
- postupné chápání uměleckých prostředků jazyka.

Při interpretační práci s jazykovými prostředky je nutné respektovat jejich úlohu v textu a nahlížet na ně jako na prostředek přispívající k celkové sdělnosti a estetickému účinku textu. J. Zítková (2004) navrhuje tyto možnosti práce s jazykovou rovinou textu:

- chápat přímé významy jazykových prostředků textu;
- všímat si básnických prostředků (v poezii i próze);
- všímat si hovorového, nespisovného, slangového vyjadřování v přímé řeči (slouží k charakteristice postav);
- všímat si nářečních prvků a stylizace lidového vypravěčství;
- všímat si užívání neologismů (znak specifického autorského stylu);
- všímat si archaismů, historismů, archaické stylizace, které jsou charakteristické pro historickou prózu, pověsti a jiné žánry;
- všímat si deminutiv i augmentativ a zamýšlet se nad jejich funkcí v textu;
- všímat si zvukových kvalit užitých jazykových prostředků.

Míra porozumění textu závisí na řadě faktorů, například na obtížnosti textu, předchozích znalostech žáka, ale také na osvojených postupech, které umožní čtenáři textu porozumět (viz 1.4). K dialogu recipienta s textem dochází jen tehdy, když recipient nejen přebírá informace obsažené v textu, ale zaujímá k nim postoj. Hodnotí je, zvažuje jejich význam, pravdivost, užitečnost, souhlasí s autorem, anebo vyjadřuje pochybnosti apod. Tímto způsobem vede s textem (autorem) vnitřní dialog (Gavora, 1992). Úlohy zařazené do pracovního listu musejí dialog žáka s textem podporovat.

3.2.1.1 Tvorba úloh pracovního listu

Po vlastní interpretační analýze a zvážení možných vstupů do složek struktury textu učitel promýšlí vzhledem k cíli (výslednému slovesnému produktu) a literárnímu problému, tématu a hlavní myšlence uměleckého textu metody, postupy a strategie, pomocí kterých si žáci budou osvojovat a rozvíjet dovednosti nezbytné pro aktivní práci s textem. Při tvorbě otázek a úkolů k zvolenému textu je nutné respektovat všechny tři aspekty čtenářské gramotnosti, jež korespondují s kompetenčními cíli RVP ZV i očekávanými výstupy vzdělávacího oboru českého jazyka a literatury. Stejnou pozornost je nutné věnovat obsahu učiva jako prostředku k jejich dosahování (viz podkapitola 1.3).

Na základě teoretické reflexe podpořené vlastní pedagogickou praxí formulujeme kroky pro tvorbu vhodných textových úloh:

- Úlohy zaměřené na **vyhledávání informací** vyžadují **čtení vyhledávací**, tj. čtení kurzorické, selektivní a scanning i **čtení kritické**. Zaměřují se na vyhledávání informací, které jsou v textu explicitně nebo synonymně vyjádřeny, jejich výběr a třídění.⁴² Žáci v uměleckém textu vyhledávají:
 - informace podle svého čtenářského záměru;
 - informace, které nejsou v souladu s jeho prekoncepty, anebo naopak navazují na žákovy koncepty;
 - odpovědi na otázky, které text vyvolal;
 - časové a místní údaje;
 - informace vztahující se k charakteristice (vnější, vnitřní – explicitně uvedených) postav.
- Úlohy zaměřené na **vytváření interpretace** předpokládají **čtení studijní (statarické)** a **čtení kritické**, analytické, syntetické, hodnotící. Sledují nejen integraci informací různých částí textu, ale také elaboraci, během níž si žák vytváří spojení (vztahy) mezi dosavadními a novými informacemi (znalostmi). K dalším dovednostem této oblasti patří inference vedoucí žáka k vyvozování závěrů. Učitel pro rozvoj kritického čtení zařazuje strategie a metody kritického myšlení, a to čtení s předvídáním, I.N.S.E.R.T. nebo zpřeházené věty. Po žácích úlohy například požadují, aby:
 - určili hlavní myšlenku;
 - vysvětlili vztahy, např. mezi postavami;
 - vysvětlili motiv jednání, pohnutky postav;
 - určili či vysvětlili příčinu a důsledek událostí nebo jednání postav.
- Úlohy vyžadující **posouzení obsahu a formy textu** rovněž předpokládají **čtení studijní** a **kritické**. Požadují, aby žák dal informace z textu do souvislosti se svými vědomostmi a zkušenostmi a aby k novým obohaceným představám zaujal vlastní stanovisko, vlastní úsudek, hodnocení. Žák se prostřednictvím

⁴² Gavora (in Kolláriková, 1995) poukazuje, že se nejedná o mechanické přijímání informací.

úloh zaměřuje na strukturu textu a vyjadřovací prostředky autora, které dokáže kriticky zhodnotit. Pro rozvoj kritického myšlení jsou v této oblasti vhodné metody: pětílístek, diamant nebo poslední slovo patří mně. Po žákovi se požaduje, aby:

- uvedl nebo určil alternativní informace, jimiž by posílil autorův argument;
- ohodnotil dostatečnost důkazů nebo údajů v textu;
- zhodnotili kvalitu a přiměřenost textu;
- rozlišoval mezi faktem a názorem.

3.2.1.2 Otázky rozvíjející kritické myšlení

Cílem otázek zařazených do pracovního listu je aktivizovat rozumové činnosti a podněcovat žáky k přemýšlení. Slovy J. Palenčárové (2003, s. 51) „Vyžadujeme nimi od žiakov, aby interpretovali informácie, syntetizovali myšlienky, analyzovali poznatky, prepracúvali obrazy a hodnotili.“ R. Fisher (1997, s. 29) považuje správně položenou otázku za podstatu vyučování, neboť klade nároky na intelekt a může vytvořit most mezi vyučováním a učením se. „Podněcuje to, co Piaget nazval „kognitivní konflikt“, který může pokročit k vyššímu stádiu v jejich vývoji. Otázky tedy hrají důležitou úlohu v rozvoji žákova myšlení a ve vyučování by měly být rovnoměrně zastoupeny všechny typy vyžadující různé úrovně myšlení. Výzkumy realizované na Slovensku a v Čechách však prokázaly, že až 95 % otázek položených ve vyučovacím procesu je reproduktivních, respektive faktografických, vyžadujících jednoslovnou odpověď nebo odpověď krátkou větou (Kolláriková, 1995).

Grecmanová a Urbanovská (2007) se k této skutečnosti staví kriticky. Odpovědi na takové otázky nevedou žáky k hlubšímu proniknutí do učební látky, nevedou je ke schopnosti informace či poznatky syntetizovat a integrovat, a rekonstruovat tak žákovo poznání. Upozorňují na nebezpečí důsledku takto kladených otázek, neboť se žáci mohou zaměřovat na nižší úroveň myšlení, a dokonce preferovat tento způsob uvažování bez kontextu. Aktivizaci kognitivních procesů a myšlenkových operací může učitel

ve výchovně-vzdělávacím procesu dosáhnout správnou formulací otázek a učebních úloh vyžadujících různou úroveň myšlenkových procesů.

Učitelům by při tvorbě otázek pracovního listu měla být oporou či vodítkem Sandersova taxonomie otázek založená na Bloomově taxonomii úloh.⁴³ Odpovědi na otázky žádající znalost, porozumění a aplikaci vyžadují myšlení nižšího řádu, zatímco analýza, syntéza a hodnocení kladou důraz na myšlení vyšší úrovně. Stručně je podle publikace H. Grecmanové a E. Urbanovské (2007) uvádíme.

Otázky vyžadující doslovnou odpověď jsou zaměřeny na zjišťování faktických informací. Vyžadují mechanické vybavení informace a její reprodukci.⁴⁴ Na tuto otázku existuje jediná správná odpověď, proto bývá mnohými žáky pokládána za náročnou.

Otázky překladové – převodové (verbalizace obrazových či zvukových představ) požadují, aby žáci převedli informace do jiné formy, podoby. Úkolem žáků je představit si scénu či situaci a následně o svých vizuálních, auditivních nebo jiných představách spojených s textem diskutovat.⁴⁵

Otázky na porozumění – interpretační otázky vyžadují, aby žáci nalézali vztahy mezi fakty, myšlenkami, definicemi a hodnotami.⁴⁶ Žák si musí uvědomit, jak spolu myšlenky nebo pojetí souvisejí. Musí pochopit vztahy mezi myšlenkami a stavět různé kontexty, do kterých myšlenky či ideje zapadají. Příkladem interpretačních otázek je: „Z jakého důvodu došlo k této události?// Proč se to asi stalo? // Co znamená...? Vysvětli to.“ Sanders považuje interpretační otázky za nejdůležitější mezi otázkami vyšší úrovně.

⁴³Pro porovnání stručně uvádíme Bloomovu taxonomii cílů v kognitivní oblasti (Kalhous, Obst, 2002; Fontana, 1997):

Znalosti (zapamatování) – vyžaduje znalost faktů, výrazů, teorií atd. a jejich reprodukce. Činnost žáka vyjadřujeme slovesy: definovat, doplnit, napsat, opakovat, popsat, reprodukovat, vysvětlit, určit apod.

Porozumění – žák má prokázat porozumění a schopnost užití těchto znalostí. Cílové činnosti žáka: jinak formulovat, interpretovat, vysvětlit, objasnit, vyjádřit jinak (vlastními slovy, jinou formou) apod.

Aplikace – vyžaduje schopnost uplatnit znalost a porozumění v nových (problémových) situacích. Činnost žáka vyjadřují slovesa: aplikovat, diskutovat, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, řešit apod.

Analýza – vyžaduje schopnost rozložit sdělení (objekt) na prvky nebo části a rozpoznat jak vztahy mezi nimi, tak uspořádání myšlenek obsažených ve sdělení. Cílové činnosti žáka vyjadřují slovesa: provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, specifikovat apod.

Syntéza – znamená schopnost uspořádat tyto součásti do nových vztahů a vytvořit nový (přestrukturovaný) celek. Typická slovesa: kategorizovat, klasifikovat, syntetizovat, kombinovat, skládat, napsat sdělení, navrhnout, shrnout, vyvodit obecný závěr apod.

Hodnocení – vyžaduje schopnost posoudit hodnotu myšlenek, výtvorů, způsobu řešení apod. z hlediska nějakého účelu (kritéria, normy) co do přesnosti, adekvátnosti, efektivity atd. Typickými slovesy jsou: argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, posoudit, prověřit, zdůvodnit apod.

⁴⁴ T. Raphael (Palečárová, 2003) nazval tento typ otázky „přímo tam“, neboť odpověď je přímo v textu.

⁴⁵ Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) převod vysvětluje jako vyjádření v jiné podobě, např. metafora, ironie apod.

⁴⁶ T. Raphael (Palečárová, 2003) nazval tento typ otázky „rozmýšlej a hledej“.

Aplikační otázky (zobecnovací, řešící související problémy) nabízejí žákům příležitost řešit problémy, dále zkoumat, co odhalili a prakticky aplikovat.

Analytické otázky (posuzovací) vedou k analýze jevů. Hledají odpověď na otázku, zda byly jevy, události dostatečně vysvětleny, nebo zda nějaké dovysvětlení či ujasnění okolností mohou objasnit problém pochopitelněji. Například: „*Jaké pohnutky, motivy vedly k takovému jednání? // Jaké jsou části, podstatné a vedlejší znaky?*“

Syntetické otázky (přeformulovací, tázající se na vlastní čtenářův výklad, hledající alternativy) podněcují tvůrčí řešení problému. Zatímco otázky aplikační vedou k řešení problému na základě dostupných informací, syntetické otázky žádají, aby žáci použili celý rozsah svých znalostí a zkušeností a aby problém vyřešili tvůrčím způsobem. Syntetické otázky také od žáků požadují vytváření alternativních variant. Příkladem těchto otázek je: „*Jak bychom mohli přispět k..., zlepšit, navrhnout, vyřešit? // Co bychom mohli udělat, aby...?*“

Evaluační otázky (usuzovací, vyžadující zaujetí osobního stanoviska)⁴⁷ vybízejí žáky, aby vyslovili úsudek, postoj, přesvědčení podle vlastních kritérií. Vyžadují, aby žáci tomu, s čím se v četbě střetli, porozuměli a poučení z toho dokázali integrovat do vlastních hodnotových žebříčků, které jim pomohou formulovat vlastní přesvědčení a postoje. Otázky vyzývají žáky, aby posuzovali hodnotovou úroveň informací, své vlastní chování nebo chování hrdiny příběhu.

Učitel při tvorbě pracovního listu vztahujícího se k danému literárnímu textu zařazuje všechny typy otázek, a to otázky vyžadující jak myšlení nižšího, tak vyššího řádu. Cíleně jimi směřuje nejen k jeho porozumění, ale také jejich prostřednictvím podněcuje žáky k zamyšlení, co o tématu (problému) vědí, které další otázky předložený text vyvolává i jak by problém (téma) řešili. V rámci realizace projektového úkolu žáci zvažují, co potřebují ještě vědět, které informace je nutné pro jeho splnění zjistit.

3.2.1.3 Praktická aplikace otázek k literárnímu textu

L. Lederbuchová (2004) pro literárněvýchovnou interpretaci na základní škole navrhuje řízený rozhovor. Předmětem rozhovoru by měl být komunikační vztah čtenáře k významům textu (učitel volí otázky *Jak vidíš tuto situaci? Jaký vztah máš k postavě*

⁴⁷ T. Raphael (Palečárová, 2003) nazval tento typ otázky „já sám“.

a proč?). Cílem rozhovoru je lépe poznat významy pro obsah textu důležité z aspektu záměru autora a podněcovat aktivitu v responzní fázi četby. Interpretace textu by proto měla směřovat k uvědomění si emocionálního účinku textu, rozvoji představivosti, fantazie, identifikaci s textem, pozornost se obrací k poetice a skryté významovosti textu, kompozičnímu uspořádání apod.

Pro názornost uvádíme některé otázky a úkoly k epickému textu, jejichž pomocí L. Lederbuchová⁴⁸ zkoumala čtenářskou kompetenci raněpubescentních čtenářů na přelomu 20. a 21. století.

- Po přečtení textu mám pocit (podtrhni): Úlevy, smutku, radosti, zoufalství, nevím.
- Zeleně vyznač v textu místa, která ti připadala směšná. Napiš proč:
- Černě vyznač místo, které považuješ pro obsah textu za nejdůležitější. Napiš proč:
- Napiš, s kterou postavou nejvíc sympatizuješ:..... Uveď proč:.....
- Podtrhni významy, které se hodí do obsahu textu, dvakrát podtrhni ty nejdůležitější: škola, ohrožení, slunce, zlo, život, déšť, nespravedlnost, očekávání, svoboda, smrt, stud, násilí, ponížení, hra, nelidskost, vězeň, chodba, zklamání, závist.
- Domníváš se, že jsi příběhu dobře porozuměla(a)? Ano – Ne.
- Chtěla(a) bys tento příběh prožít?
Ano, protože...
Ne, protože...

K lyrickému textu se ve zmíněném výzkumu vztahovaly například tyto otázky a úlohy:

- Podtrhni slova vyjadřující pocity, které v tobě báseň vzbuzuje:
vděčnost, strach, radost, vznešenost, smutek, napětí, pokora;
- Vypiš z básně dvě slova, která tě svým významem nejvíc zaujala;
- Chtěl(a) bys prožít situaci, která je zobrazena v básni?
Ano, protože...
Ne, protože...

⁴⁸Více LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. ISBN 80-86898-01-6.

- Domníváš se, že by se obsah básně změnil, kdyby básník místo slov *pokleknouti* a *klekni* zvolil slova např. *shýbnout se*, *přisednout* nebo *přilehnout* (Kdo pít chce, musí přisednut)?
Ano, protože ...
Ne, protože ...
- Píše básník jen o studánce, anebo je jejím obrazem vyjadřuje i něco jiného?
 - a) Báseň je jen o studánce.
 - b) Obraz studánky znamená také...

3.2.2 Tvořivé činnosti v literární výchově jako fáze projektového vyučování

Učení v projektech v rámci literární výchovy vede k tvorbě slovesného produktu v podobě vlastního žákovského textu. Na tento konkrétní výstup projektového vyučování je nutno pohlížet jako na výsledek tvořivého zpracování komplexního úkolu (tématu nebo problému) předloženého žákům prostřednictvím literárního textu. Samostatnému řešení projektového úkolu by proto měly předcházet tvořivé činnosti s uměleckým textem, prozaickým nebo veršovaným, které je nutno chápat nejen jako přípravnou fázi pro tvorbu vlastního textu, ale také jako žádoucí aktivity, ve které by měla vyústit každá práce s textem v literární výchově. Tvořivé činnosti podporují rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a mohou se stát nejen inspirací pro tvorbu zajímavých úloh, ale také **samotným výstupem projektového vyučování** (např. sborníku povídek nebo básní).

Pro tvořivou činnost s literárním textem RVP ZV (2004) vymezuje jako učivo přednes vhodných literárních textů, volnou reprodukci přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukci hlavních myšlenek, interpretaci literárního textu, dramatizaci, vytváření vlastních textů a vlastní výtvarný doprovod k literárním textům. Poznáváním struktury literárního díla, námětu a tématu, literárního hrdiny, kompozice a jazyka, se žáci učí základům literární teorie. Na jejich osvojování není nahlíženo jako na cíl literární

výchovy, ale jako na prostředek umožňující chápání uměleckého díla na očekávané úrovni a nástroj pro vlastní tvorbu.⁴⁹

Požadavek na rozvíjení tvořivých dovedností není nový. J. Plch v publikaci *Základy teorie výchovy slovesným uměním* (1984, s. 204) uvádí: „Opomíjenou možností zůstává ve výchově slovesným uměním rozvíjení tvořivých dovedností. Dosud byla věnována pozornost spíše nácviku výrazného čtení a recitace, v ostatních druzích dovedností nebylo nashromážděno tolik materiálu, aby dovoloval širší teoretické zobecnění metodických postupů. V tom je také možno spatřovat jednu z příčin dosud neuspokojivého rozvíjení estetických dovedností ve výchově slovesným uměním.“

Učitelé českého jazyka a studující učitelství českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ mohou najít oporu k rozvíjení tvořivých dovedností žáků např. v odborné publikaci Zdeňka Kožmína *Interpretace básní*, Ivany Gejgušové *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole* nebo příručce Evy Beránkové *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Další náměty a metodické postupy, které lze úspěšně aplikovat v literární výchově na 2. stupni ZŠ, poskytují didaktiky literární výchovy pro 1. stupeň ZŠ autorek Věry Vařejkové a Jitky Zítkové nebo publikace Ondřeje Hníka *Hravá interpretace*.

J. Plch (1984, s. 203) rozumí tvořivou dovedností sestavování dvojic rýmujících se slov (tichá pošta), dotváření započatého příběhu, jeho různých obměn (místa, času, děje aj.), vytváření vlastních pohádek nebo příběhů, dramatizace, scénáře, úloh na dané téma (kompozice) a jiných úkolů ve vyšších ročnících.

J. Zítková (2004, s. 33) pro tvořivou práci s literární postavou navrhuje například:

- domýšlení dalších nebo předchozích osudů postavy;
- vymýšlení možných osudů postavy ve změněné situaci (co by se stalo, kdyby...), nebo v příběhu se změněnou podmínkou (co by se stalo, kdyby se postava nesetkala s...; kdyby nepřišla na schůzku včas; kdyby u sebe neměla... apod.);
- domýšlení vnějšího vzhledu postavy (pokud není popsána v textu);
- pozměnění charakteru hlavní (vedlejší) postavy (Odehrál by se příběh stejně?);
- Změna vypravěčské formy (ich-formy a er-formy), změna vypravěče (příběh je vyprávěn např. vedlejší postavou);

⁴⁹ RVP ZV (2004, s. 17) v očekávaných výstupech Literární výchovy pro 2. stupně ZŠ uvádí: Žák tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.

Pro práci s jazykovými prostředky nabízí tyto možnosti:

- vymýšlet vlastní metafory, přirovnání, rýmové dvojice, jazykové hříčky;
- pozměnit některá slova v básni, povšimnout si změny rytmu, narušení pravidelné rýmové výstavby, porušení zvukomalby apod.; při následném srovnání s výchozím básnickým textem pak ospravedlnit autorovu volbu jazykových prostředků,
- převést nespisovnou řeč na spisovnou a povšimnout si změny vyznění textu;
- převést řeč přímou na nepřímou nebo naopak;
- převést archaická vyjádření do současné češtiny.

I. Gejgušová (2009) ve výše zmíněné publikaci na konkrétních ukázkách, básnických i prozaických, demonstruje možné výukové aktivity. Vybrané náměty pro práci s uměleckým textem logicky řadí tak, že postupuje od těch, při nichž je pozornost soustředěna na zvukovou kvalitu textů, na jejich lexikální stránku, na využití obrazných pojmenování, k těm, při jejichž interpretaci je využito názvu jako interpretačního klíče nebo je pozornost věnována vnitřní stavbě a propojenosti uměleckého textu. Autorka například jako tvořivou aktivitu zaměřenou na kompoziční složku textu navrhuje práci s přeházenými pasážemi epického a lyrického textu. Úkolem žáků je seřadit jednotlivé části textu podle vnitřní návaznosti.

Jednou z dalších možností rozvíjení tvořivých dovedností je inspirace uměleckým textem, nejen prozaickým, ale zvláště básnickým.⁵⁰ Lze k ní přistoupit po proniknutí do poetiky předloženého textu, jeho obrazných prostředků, po pochopení významu díla, jeho interpretace, která vyústí v napodobení díla autorů věnujících se tvorbě pro děti a mládež. Výsledné texty jsou pak vlastním obsahem např. školního literárního časopisu nebo sborníku básní či příběhů, povídek nebo pohádek.

⁵⁰ Jedná se o metodu imitační, která je vhodná v počátečních pokusech o vlastní tvorbu. Viz ČECHOVÁ, M. Tvořivost učitelů k tvořivosti žáků? In *Český jazyk a literatura*, 1996/1997, roč. 47, č. 3 – 4, s. 68 – 81.

3.2.2.1 Projekt jako metoda rozvoje tvořivosti

Tvorba žákovského produktu v literární výchově vyžaduje **tvořivý přístup** k předloženému komplexnímu úkolu, jenž stojí v centru projektu. Učení v projektech se tak stává **metodou, formou či strategií rozvoje tvořivosti**.⁵¹ Ta je obvykle chápána jako nejvyšší specifický způsob řešení problému. Torrance (Kusák, Dařílek, 2000, s. 153) tvořivost definuje jako „proces nacházení problémů, formování myšlenek nebo hypotéz, ověřování a modifikování těchto hypotéz a sdělení výsledků.“ Proces tvořivé činnosti může podle Torrance vést k verbálním, neverbálním, konkrétním a abstraktním produktům. Tvořivost bývá také vymezována podle orientace na osobnost, a to jako komplex schopností, k nimž patří především senzitivita k problémům, fluence, flexibilita, originalita, elaborace a redefinice. Tvůrčí řešení závisí do značné míry nejen na vědomostech, dovednostech a zkušenostech, motivaci, vytrvalosti, sebeovládání a odpovědnosti, ale také na vnímání, paměti a pozornosti (Holeyšovský in Hlavsa, 1986).

Rozvoj tvořivého myšlení je podle Kollárikové (1995) divergentním procesem směřujícím od přijímání poznatků přes jejich reorganizaci ke generování nového poznatku. Ten se může vytvářet následujícími **operacemi**:

- syntézou, tedy kombinováním částí do nových celků. Vyžaduje analogické myšlení, sumarizaci, vytváření hypotéz a plánování;
- imaginací, kterou představuje náhlé vnuknutí myšlenky (nápadu, představy). Zařazujeme zde fluenci, vymyšlení, předvídaní, vizualizaci a intuici;
- elaborací, která znamená další rozvíjení nové myšlenky. Patří sem expanze, modifikace, extenze, posouvání, konkretizace.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu projektové vyučování vytváří podmínky pro výcvik dovedností v uvedených operacích. Úspěšná realizace řešení projektového

⁵¹ Podle Zeliny (Dolinská, 2008, s. 348) existují různé metody rozvíjení tvořivosti. Uvádíme jejich stručnou charakteristiku:

1. Metody tvorby tvořivých, divergentních úloh.
2. Vyučovací strategie – zde zařazujeme problémové vyučování, projektové vyučování.
3. Metody, které obsahují úlohy na důvtip, antirigidní myšlení; jde obvykle o úlohy konvergentní, ale řešení obsahuje něco neobvyklého.
4. Metody na rozvíjení vnímání, senzitivity, otevřenosti k vnějšímu a vnitřnímu světu, citlivost postřehu, cvičení asociační, percepční a apercepční pohotovosti.
5. Metody rozvíjení fantazie, imaginace, představivosti.
6. Metody zlepšování fluence, flexibility, originality a elaborace při myšlenkové produkci.
7. Metody zlepšování tvořivého hodnocení. Zde jde o nácvik rozhodovacích procesů, diskuse, polemiky apod.
8. Metody tvořivého řešení problémů, na základě heuristické metody.

úkolu⁵² probíhá v několika etapách, které jsou charakterizovány typickými aktivitami. Holeyšovský (in Hlavsa, 1986) vymezil čtyři fáze tvůrčího procesu sledující získání tvůrčích dovedností, schopností a vlastností.

V první **fázi – iniciační**, subjekt sám identifikuje problém, nebo je seznámen s jeho existencí. Mezi subjektem a předmětem problému se vytváří vztah a vzniká motivace k jeho řešení. Druhá, **logicko-operační fáze** směřuje k shromažďování informací, k posuzování podmínek týkajících se problému, k jeho upřesnění, případně reformulaci, k provádění analýzy cílů. V této fázi se vytváří hypotézy, hledají se možná alternativní řešení, postupy, ověřuje se jejich použitelnost. V **intuitivní fázi** probíhají operace na úrovni nevědomí, obsahy jsou konfrontovány se zkušenostmi, prožitky, vzpomínkami či zapadlými vzpomínkami a jsou asociovány i s poznatky z nejdlejších oblastí poznání. Změněné a doplněné obsahy pronikají zpět do vědomí. Jako jeden z těchto průniku do vědomí, ale i jako výsledek vědomých procesů se vynořuje náhlý nápad, vzhled do problému a námět k jeho řešení. Ve **fázi finální** subjekt verifikuje předchozí nápad, testuje správnost řešení a jeho realizaci.

Zpracování fází tvůrčího procesu jsme s přihlédnutím k modelu řešení projektu (viz 2.5) využili pro jejich aplikaci v rámci realizace strukturovaného projektu v literární výchově.

V **první fázi** je žákům předložen literární text, který obsahuje buď téma integrující poznatky z různých vzdělávacích oborů, nebo literární problém vyžadující žákovy etické projevy, konfrontaci vlastních poznatků a zkušeností s poznatky a odkazy, které text nabízí. Žák na základě porozumění výchozímu textu (např. prostřednictvím otázek v pracovní listu nebo řízeného rozhovoru) identifikuje téma, problém a je motivován k jeho samostatnému řešení;

V **druhé fázi** žáci zjišťují, co o daném tématu či problému vědí, navrhnou možná řešení, vyslovují hypotézy. Předložené téma, problém upřesňují, zvažují, které další informace potřebují pro splnění projektového úkolu vyhledat. V této etapě žáci promýšlejí, nejen jak výchozí text využijí pro zpracování vlastního originálního textu, ale také určují kritéria, která by měla být při jeho tvorbě respektována a která také budou žákům sloužit k sebereflexi.

⁵² Projektová metoda je vymezována jako specifická forma problémové metody (viz 2.3.2).

V **třetí fázi** žáci zpracovávají projektový úkol. Hledají odpovědi na otázky, které text vyvolal. Informace třídí, zpracovávají, analyzují a systematicky kompletují. V této etapě je dán prostor pro uplatnění fantazie, tvořivosti a kreativity.

Čtvrtá fáze obsahuje výsledek tvořivého zpracování nejuhodnější alternativní varianty řešeného komplexního úkolu (tématu nebo problému) předloženého žákům prostřednictvím literárního textu.

3.3 Význam projektového vyučování pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků

Čtenářská gramotnost je současnou moderní pedagogikou chápána jako soubor dovedností a vědomostí, jež umožňuje jedinci na základě aktivní práce s textem hlouběji pronikat do jeho struktury, chápat jeho obsah a využívat jej k rozvoji vlastního potenciálu. Ze základních postulátů čtenářské gramotnosti vyplývá její důležitost pro kvalitní vzdělávání, neboť osvojování poznatků v ostatních vzdělávacích oblastech je podmíněno její dobrou úrovní. S posunem významu obsahu čtenářské gramotnosti (viz 1.3) se mění cíle vzdělávání a tím i prostředky k jejich naplňování. Proto je úkolem základní školy hledat efektivní didaktické prostředky pro její utváření, rozvíjení a získání.

Projektové vyučování realizované v literární výchově prostřednictvím uměleckého textu umožňuje žákům získávat nejen **poznatky** z různých vzdělávacích oborů, propojovat je a chápat v souvislostech, ale také utvářet žákovy **hodnoty a postoje**.

Analýzou jednotlivých fází projektového vyučování jsme dospěli k závěru, že samostatné řešení komplexního úkolu (tématu, problému) **podporuje efektivní práci s textem** založenou na respektování výchozích vědomostí a zkušeností žáků, na zpracovávání textových informací s využitím metod kritického a tvořivého myšlení.

V tomto smyslu pokládáme učení v projektech za jeden z prostředků vedoucích žáka nejen k porozumění psanému textu, ale i k jeho používání za účelem dosahování vlastních cílů, a to v podobě tvorby výsledného slovesného produktu.

V této kapitole jsme se snažili teoreticky vymezit přínos projektového vyučování pro rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Pozornost jsme věnovali různým interpretačním přístupům k textu a metodám práce s ním. Na základě analýzy publikací

vztahujících se k problematice efektivní práce s textem jsme se blíže věnovali aspektům ovlivňujících porozumění textu v rámci projektového vyučování. Jedním z nich jsou čtenářské strategie a postupy směřující k rozvíjení tří oblastí čtenářské gramotnosti, tj. vyhledávání informací, vytváření interpretace a posouzení textu po obsahové a formální stránce; druhým je tvorba testových úloh, pomocí nichž si žáci potřebné dovednosti rozvíjejí a které následně využívají v tvorbě vlastního textu.

Na úroveň čtenářské gramotnosti nahlížíme jako na výsledek vzdělávacího procesu, proto budeme v empirické části zjišťovat vliv projektového vyučování na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně základní školy.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

4.1 Východiska a motivace výzkumu

V teoretické části jsme zdůraznili prioritu současného vzdělávání, jíž je vybavit žáka klíčovými kompetencemi, tedy souborem vědomostí a dovedností, které jsou využitelné v praktickém životě. Získání klíčových kompetencí je podmíněno vysokou úrovní čtenářské gramotnosti, na kterou je nutno pohlížet jako na předpoklad kvalitního vzdělávání.

V souvislosti s inovativními změnami v školní literární výchově směřujícími k zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti, jež vyplývají z kompetenčního principu *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, je třeba zkoumat, analyzovat, popsat a interpretovat ty vyučovací metody, které zvyšují úroveň porozumění textu a dovednosti práce s ním. Z tohoto důvodu se zaměřujeme na projektové vyučování, jehož výstupem je slovesný produkt v podobě vlastního žákovského textu. Vycházíme z předpokladu, že žák v průběhu realizace projektu pracuje s různými texty, vyhledává a vyhodnocuje informace v textu, dává je do souvislosti s poznatky získanými z jiných zdrojů, interpretuje přečtený text a vyvozuje z něj závěry. Při tvorbě vlastního textu (slovesného produktu) se zamýšlí nad jeho obsahovou a formální stránkou, volí určité prostředky, aby dosáhl stanoveného záměru. Projektové vyučování tak pokládáme za metodu, která by svou podstatou měla rozvíjet specifické gramotnostní dovednosti umožňující jedinci participovat na světě informací a dosahovat jeho osobních, pracovních a občanských cílů.

Rozhodli jsme se proto uskutečnit výzkum čtenářské gramotnosti žáků 9. tříd 2. stupně základní školy, do jejichž kurikula je implementováno projektové vyučování, a žáků 2. stupně základní školy, jejichž výuka probíhá tradiční formou.

Ve výzkumu, jehož cílem bylo zjistit a zhodnotit, zda se projektové vyučování efektivně podílí na zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně základní školy, vycházíme z teoretického modelu čtenářské gramotnosti jako souboru vědomostí a dovedností, které budeme sledovat ve třech oblastech, a to získávání informací, vytváření interpretace a posuzování textu z obsahového a formálního hlediska.

4.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem našeho empirického výzkumu bylo zjistit, zda projektové vyučování pozitivně ovlivňuje rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně základní školy. Pro naplnění vymezeného cíle byly zvoleny tyto výzkumné techniky:

- Didaktický test vlastní konstrukce obsahující úkoly a otázky, jež jsou srovnatelné s typy testových úloh mezinárodního výzkumu PISA. Pomocí didaktického testování jsme měřili, které konkrétní dovednosti čtenářské gramotnosti jsou rozvíjeny prostřednictvím projektového vyučování.
- Dotazník pro učitele českého jazyka, jehož cílem bylo zjistit, jakým způsobem a kterými prostředky je rozvíjena úroveň čtenářské gramotnosti zkoumaných žáků. Důvodem zaměření pozornosti na učitele byla snaha specifikovat podmínky, které velmi výrazně ovlivňují výsledek edukačního procesu.

4.3 Výzkumný problém a hypotézy

Hlavní výzkumný problém jsme charakterizovali otázkou:

Ovlivňuje zařazení projektu do výuky žáků 2. stupně základní školy úroveň jejich čtenářské gramotnosti?

Hlavní věcnou hypotézu k tomuto výzkumnému problému jsme definovali následovně:

V úrovni čtenářské gramotnosti žáků experimentální skupiny a kontrolní skupiny existuje rozdíl.

Nezávisle proměnná je prezentována dvěma rovinami, a to prací s textem na základní škole, v níž výuka probíhá tradičním způsobem, a prací s textem na základní škole, jež včlenila do výuky projektové vyučování. **Závisle proměnná** je sledována na úrovni rozvoje čtenářské gramotnosti.

Z hlavního výchozího problému a z jemu odpovídající hlavní věcné hypotézy jsme vyvodili soubor dílčích otázek a dílčích věcných hypotéz, které jsme vymezili následovně:

- **Existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny v úrovni dovednosti vyhledávat v textu informace nutné k vyřešení úlohy rozdíl?**
- H1: V úrovni dovednosti vyhledávat v textu informace existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl.
- **Existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl v úrovni dovednosti vytvářet interpretace?**
- H2: V úrovni dovednosti vytvářet interpretace existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl.
- **Existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl v úrovni dovednosti posoudit text z obsahového a formálního hlediska?**
- H3: V úrovni dovednosti posoudit text z obsahového a formálního hlediska existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl.

4.4 Výzkumný vzorek

Výzkum se uskutečnil v r. 2009 na jedenácti základních školách v Moravskoslezském kraji. Protože naším záměrem bylo zjistit, zda zařazení projektového vyučování pozitivně ovlivnilo úroveň čtenářské gramotnosti žáků získanou v průběhu základního vzdělávání, cílovou skupinou se stali žáci 9. ročníků ZŠ.

Při výběru výzkumného vzorku jsme byli nuceni kombinovat nenáhodný a náhodný výběr. Postupovali jsme tak, že jsme k základní škole, která se ŠVP prezentovala jako škola realizující projektové vyučování, vybírali náhodným výběrem (hodem kostkou) základní školu, kde výuka probíhá u žáků 9. tříd tradiční formou.

Kritérium reprezentativnosti jsme se snažili naplnit výběrem škol podle velikosti sídla:

- Do 5 000 obyvatel:
 - Experimentální skupina – 1 škola, 9 žáků, 1 učitel
 - Kontrolní skupina – 1 škola, 20 žáků, 1 učitel

- Do 10 000 obyvatel:
 - Experimentální skupina – 1 škola, 41 žáků, 1 učitel
 - Kontrolní skupina – 1 škola, 36 žáků, 2 učitelé
- Do 20 000 obyvatel:
 - Experimentální skupina – 1 škola, 39 žáků, 1 učitel
 - Kontrolní skupina – 1 škola, 32 žáků, 1 učitel
- Do 30 000 obyvatel:
 - Experimentální skupina – 1 škola, 30 žáků, 1 učitel
 - Kontrolní skupina – 1 škola, 28 žáků, 1 učitel
- Do 100 000 obyvatel:
 - Experimentální skupina – 2 školy, 16 a 17 žáků, 2 učitelé
 - Kontrolní skupina – 1 škola, 33 žáků, 1 učitel

Testování úrovně čtenářské gramotnosti se zúčastnilo 152 žáků, které jsme zařadili do experimentální skupiny, a 149 žáků, kteří v našem výzkumu patřili do skupiny kontrolní.

4.5 Metody výzkumu

Empirické cíle disertační práce byly naplněny prostřednictvím kvantitativně orientovaného výzkumu s využitím metody didaktického testu a dotazníku vlastní konstrukce. Měrný nástroj – didaktický test – umožnil porovnání obou skupin v ukazatelích závisle proměnné⁵³ a zjistil eventuální vliv jednotlivých pedagogických postupů, respektive organizačních forem a vyučovacích metod na úroveň rozvoje čtenářské gramotnosti žáků. Získané výsledky byly kvantitativně zpracovány a následně statisticky ověřovány pomocí Studentova t-testu a Fisherova - Snedecorova F-testu. Využitím Studentova t-testu (Chráska, 2003), který patří mezi parametrické testy významnosti, jsme testovali, zda mezi průměrnými výsledky obou skupin jsou anebo nejsou statisticky významné rozdíly. Pro ověření, zda použití Studentova t-testu bylo oprávněné, jsme zvolili Fisherův – Snedecorův F-test (Chráska, 2003). Abychom lépe porozuměli zjištěným

⁵³ Gavora, P. (2000) za ukazatele považuje úroveň vědomostí a dovedností žáků jako důsledek působení nezávisle proměnné.

závěrům statistického testování, přistoupili jsme ke kvalitativní analýze odpovědí na jednotlivé položky testu. Pomocí procentuálního srovnání jsme vyhodnocovali možné příčiny úspěšnosti či neúspěšnosti žáků v obou sledovaných skupinách. Posledním krokem naplnění cíle výzkumu bylo posouzení vlivu působení učitelů na rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti. Podklady pro tuto část realizace výzkumu byly získány prostřednictvím učitelského dotazníku.

4.5.1 Konstrukce didaktického testu

Didaktický test (*Achievement*) definuje P. Byčkovský (Chráska, 1999, s. 12) jako „nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky“. Pro náš výzkum jsme sestrojili didaktický test, pomocí kterého jsme zjišťovali úroveň porozumění různým typům textu u žáků, do jejichž kurikula bylo implementováno projektové vyučování, tj. u experimentální skupiny, a u žáků, jejichž výuka probíhá tradiční formou, tj. u kontrolní skupiny. Test obsahoval tři textové materiály. Základním textem byla povídka L. Aškenazyho Vajíčko, která se poměrně často objevuje v čítankách pro žáky 9. ročníků. Druhý výkladový text, který se tematicky vztahuje k uměleckému textu, byl vybrán z učebnice dějepisu pro 9. ročník. Třetí text – poznámky – obsahoval vysvětlení neznámých slov a data důležitá pro řešení některých úloh (Příloha 1).

K textům byl připojen soubor 18 úkolů a otázek, pomocí nichž jsme zjišťovali úroveň porozumění předloženým textům ve všech aspektech čtenářské gramotnosti, tj. v získávání informací, vytváření interpretace a posouzení obsahové a formální stránky textu.

Soubor testovacích položek jsme rozčlenili podle dvou kritérií, a to podle **makroaspektů** a **mikroaspektů**.

Úlohy na **makroúrovni** sledovaly jeden ze **tří aspektů čtenářské gramotnosti**:

- Testové položky 1 – 6 zjišťovaly úroveň dovednosti **získávat informace** z předložených textů. Odpovědi na otázky vyžadovaly informace, které jsou v textu explicitně nebo synonymně vyjádřeny. Protože žáci měli v našem výzkumu prokázat porozumění narativnímu textu (povídce), byly otázky zaměřeny na vyhledávání informací týkajících se doby, která je v textu zachycena, a charakteristiky hlavních postav. Úkolem žáků bylo vyhledat

v textu podle kritérií daných v otázce informace, porovnat je a využít k dosažení požadované informace.

- Otázky v didaktickém testu jsou uvozeny slovy: kdy, kdo, kde, jak, které apod.
- Testové položky 7 – 12 zjišťovaly úroveň dovednosti **interpretovat** umělecký text a **vyvozovat** z něho **závěry**. Žáci museli prokázat obecné porozumění textu, vysvětlit motiv jednání hlavního hrdiny, vyvodit význam slova nebo věty v kontextu celé povídky, provést zobecnění či vyvodit závěr.
 - Otázky jsou uvozeny slovy: proč, co.
- Testové položky 13 – 18 ověřovaly dovednosti nezbytné pro **posouzení obsahového i formálního hlediska** přečteného textu a jejich propojení s vlastními vědomostmi a zkušenostmi. Žáci museli prostřednictvím otázek prokázat, že rozumí záměru autora a jeho volbě jazykových prostředků nebo vyjádřit svůj názor na jednání hrdiny a své tvrzení doložit ukázkami z textu.
 - Otázky jsou uvozeny slovy: vysvětlí, které.

Mikroaspekty – do didaktického testu byly zařazeny otázky a úlohy sledující různou úroveň čtenářské gramotnosti. Při sestavování úloh různé obtížnosti jsme vycházeli:

- Z typu požadované informace:
 - jako nejjednodušší byly hodnoceny úlohy, které vyžadovaly vyhledání konkrétní informace, např. časového údaje, sousloví (zde citátu). Úlohy, které požadovaly abstraktnější typ informací, např. identifikovat záměr, jsme řadili mezi obtížnější. Úlohy, jež od žáků vyžadovaly určení ekvivalentu, např. interpretaci symbolu vajíčka, jsme hodnotili jako nejobtížnější.
- Ze způsobu, jakým žáci zpracovávají text, tj. z hlediska použitých strategií:
 - zda bylo úkolem žáků požadované informace pouze identifikovat (lokalizovat);
 - zda museli provést sérii přiřazení (cyklus);
 - zda museli propojit informace na základě specifického vztahu (integrace);
 - zda žáci museli před integrováním informací v textu sami souvislosti (poměry) vytvářet (generování).

- Z věrohodnosti rozptylujících informací, tj. podle míry a počtu matoucích nebo rozptylujících informací v textu.
- Z typu formátu odpovědí. Test obsahoval:
 - 12 otázek s výběrem odpovědi, prostřednictvím kterých žáci vybírali jednu ze čtyř alternativních odpovědí;
 - 4 otázky se stručnou odpovědí, pomocí nichž žáci vyhledávali v textu údaj, který otázka požaduje;
 - 2 otázky s tvorbou odpovědi vyžadovaly, aby žáci vytvořili odpověď vlastními slovy.

K vyhodnocení obtížnosti jednotlivých položek jsme použili **definice požadavků kladených na žáky v jednotlivých úrovních v dílčích oblastech čtenářské gramotnosti** (viz Tab. 1 podkapitola 1.2). Otázky v jednotlivých oblastech byly řazeny se stoupající obtížností. Toto hledisko jsme nerespektovali v oblasti získávání informací. Zde se nám jeví účelnější řadit otázky tak, aby sledovaly dějovou linii příběhu.

Při hodnocení odpovědí v testu jsme užili tzv. **jednoduchého skórování úloh** (Chrásková, 1999). To znamená, že jsme za každou správnou odpověď připsali jeden bod. Protože k položce č. 16 mohl žák v textu vyhledat tři různé odpovědi, byla každá z nich hodnocena zvlášť.

4.5.1.1 Vyhodnocení obtížnosti jednotlivých položek didaktického testu

V této podkapitole blíže objasníme, jak jsme postupovali při aplikaci požadavků kladených na žáka v jednotlivých oblastech čtenářské gramotnosti a v jednotlivých úrovních požadované způsobilosti. Pokládáme předložený detailní postup za velmi potřebný a přínosný, neboť publikace Ústavu pro informace ve vzdělání zveřejňující uvolněné úlohy z výzkumu PISA 2000 blíže nevysvětlují, jak postupovat při tvorbě úloh různé náročnosti. U každé položky uvádíme správnou odpověď, její bodové hodnocení (skóre) a mikroaspekty, které určovaly obtížnost úloh na jedné z pěti úrovní způsobilosti.

Makroaspekt – získávání informací

1. Úlohy s výběrem odpovědi

Kdy se příběh odehrává?

- A. Mezi dvěma světovými válkami.
- B. V době 2. světové války.
- C. Před 2. světovou válkou i těsně po ní.
- D. Po 2. světové válce.

Skóre 1

Mikroaspekty

Typ požadovaných informací – konkrétní

Typ přiřazení – cyklus

Věrohodnost rozptylujících informací – text obsahuje matoucí informaci (zahájení 2. světové války) .

Vyhodnocení – žák je schopen podle jediného kritéria (v otázce) vyhledat v dlouhém vyprávění dvě explicitně vyjádřené informace, porovnat je a využít k dosažení požadované informace.

Obtížnost 2

2. Úlohy se stručnou odpovědí

Které latinské přísloví si Pokštefl ze školy zapamatoval? Informaci najdete v první polovině příběhu.

.....

(správná odpověď – carpe diem)

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – konkrétní

Typ přiřazení – lokalizace

Věrohodnost rozptylujících informací – text neobsahuje žádné rozptylující či matoucí informace.

Vyhodnocení – Žák je schopen podle jediného kritéria (v otázce) vyhledat v dlouhém vyprávění explicitně vyjádřenou informaci. Příslušná část textu, kde hledat, je mu určena a nejsou zde žádné rozptylující informace.

Obtížnost – úroveň 1

3. Úlohy se stručnou odpovědí

Jak Pokštefl konkrétně naplňoval latinské přísloví carpe diem? (řádek 8)

.....
(Žák uvádí možnosti: Utrhl si ze dne, co se dalo. // Telefonoval neznámým lidem a dělal si z nich šprtouchlata. // Nebo napíše: Volal nezkušeným babičkám. Představoval se jako pohřební ústav. Zval lidi a jejich papoušky k očkování. Dělal si legraci z pana Kohoutka.)

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – středně abstraktní

Typ přiřazení – lokalizace

Věrohodnost rozptylujících informací – text neobsahuje žádné rozptylující či matoucí informace.

Vyhodnocení – Žák je schopen provést překlad citátu a prokázat porozumění doložením konkrétních příkladů uvedených v textu.

Obtížnost – úroveň 3

4. Úlohy s výběrem odpovědi

Jak reagoval týden co týden pan Kohoutek na Pokšteflův telefon?

- A. Byl vždy přívětivý.
- B. Ironicky nazýval Pokštefla mladým mužem.
- C. Byl vždy příjemný, ale po válce se změnil.
- D. Nebyl vždy v dobré náladě.

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – konkrétní

Typ přiřazení – lokalizace

Věrohodnost rozptylujících informací – jedna matoucí informace se nachází v části textu jiné než je ta, která obsahuje správnou odpověď (odlišná reakce pana Kohoutka po válce).

Vyhodnocení – Žák musí v textu, ve kterém se objevuje i matoucí informace, najít explicitně vyjádřenou informaci.

Obtížnost – úroveň 2

5. Úlohy s výběrem odpovědi

Víme, co Pokštefl dělal každý pátek ve tři hodiny odpoledne. Víme, že v pátek 17. listopadu 1939 čekal ve tři odpoledne pan Kohoutek marně. Můžeme říct, kde s největší pravděpodobností byl Pokštefl tentýž týden ve středu?

(Pracujte i textem 2)

- A. Volal nejspíš babičkám a žádal je o přeměření délky telefonní šňůry.
- B. Středa byla dnem, kdy se v telefonu představoval jako pohřební ústav.
- C. Zval telefonem k povinnému očkování papoušků a jejich majitelů.
- D. Zúčastnil se protestu proti okupaci.

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – středně abstraktní

Typ přiřazení – cyklus

Věrohodnost rozptylujících informací – text obsahuje rozptylující informace, které se nacházejí v jiné části textu než je ta, která obsahuje správnou odpověď (telefonáty cizím lidem).

Vyhodnocení – Žák musí z několika informací v textu 2 rozpoznat tu, která odpovídá informaci v otázce a je pro daný úkol relevantní.

Obtížnost – úroveň 4

6. Úlohy s výběrem odpovědi

Víme, že Pokštefl byl studentem. Vyhledej v textu, kterou školu a ročník navštěvoval, když na svět spadly první bomby.

- A. Byl studentem gymnázia.
- B. Byl v posledním ročníku vysoké školy.
- C. Byl v 1. ročníku vysoké školy.
- D. Byl studentem vyššího ročníku vysoké školy.

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – vysoce abstraktní

Typ přiřazení – integrační

Věrohodnost rozptylujících informací – Text obsahuje matoucí informace, které se nacházejí v různých částech textu nebo mimo hlavní text (chodil před válkou na gymnázium,...//...nakonec zkouškou dospělosti i imatrikulací na fakultě...// imatrikulace – slavnostní akt, při němž posluchači vysokých škol skládají akademický slib // začátek 2. světové války 1. září 1939).

Vyhodnocení – Žák si má z řady informací v textu, z nichž některé jsou matoucí, vybrat tu, která odpovídá specifické informaci v otázce. Žák musí nalézt informace v textu 1 a propojit je s informacemi uvedenými v poznámce.

Obtížnost – úroveň 5

Makroaspekt – vytváření interpretace

7. Úlohy s výběrem odpovědi

Jaký je autorův hlavní cíl?

- A. Autor chce podat čtenáři návod, jak si dělat z lidí prostřednictvím telefonu „šprt'ouchlata“.
- B. Chce, aby se čtenář zamyslel nad nepředvídatelností osudu.
- C. Chce čtenáře poučit, jak by se člověk neměl chovat.
- D. Chce čtenáře varovat před zneužíváním telefonu.

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – abstraktní

Typ přiřazení – generování

Věrohodnost rozptylujících informací – text obsahuje rozptylující informace.

Vyhodnocení: Žák musí rozpoznat hlavní myšlenku povídky, která je v úvodu vypravování naznačena.

Obtížnost – úroveň 1

8. Úlohy s výběrem odpovědi

Trochu měl štěstí, kapánek se v tom naučil chodit, a vůbec, byl to takový neřád. (řádek 42 – 43)

Co tím autor myslí?

- A. Že byl Pokštefl přizpůsobivý.
- B. Že byl Pokštefl ničema.
- C. Že byl Pokštefl odvážný.
- D. Že byl Pokštefl škodolibý.

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – abstraktní

Typ přiřazení – integrace

Věrohodnost rozptylujících informací – textu obsahuje rozptylující informaci (rozptyloval se snadno a bujně na cizí účet).

Vyhodnocení – Žák je schopen analyzovat význam věty a dát ji do souvislosti s celkovým smyslem a vyzněním povídky. Volbou správné odpovědi prokazuje, že je schopen informace získané z textu zobecnit.

Obtížnost – úroveň 2

9. Úlohy s výběrem odpovědi

– Než bych si vymyslel, jak znovu začínat... stejně nic nevymyslím... než bych si tím lámal hlavu, začnu tím, že zavolám pana Kohoutka. Je to jediné číslo, které si pamatuju. (řádek 44 – 45)

Proč Pokštefl ihned po návratu telefonoval panu Kohoutkovi?

- A. Zlomyslnost ho neopustila.
- B. Hledal zpátky cestu do života.
- C. Po panu Kohoutkovi se mu stýskalo.
- D. Nikoho jiného v Praze neznal.

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – středně abstrakní

Typ přiřazení – integrační (příčina – následek)

Věrohodnost rozptylujících informací – text obsahuje matoucí informace, které mají se správnou odpovědí blízké znaky. Matoucí informace se nacházejí ve stejném odstavci.

(Na tváři se mu objevil výraz oné poťouchlé bujnosti a zlomyslného potěšení.)

Vyhodnocení – Žák musí vysvětlit motiv Pokšteflůva jednání, a to na základě pochopení jeho povahových vlastností, sledu událostí a situace, ve které se po návratu z koncentračního tábora nachází.

Obtížnost – úroveň 3

10. Úlohy s výběrem odpovědi

Je prosím doma pan Slepíčka? Řekl a málem se rozplakal. (řádek 53)

Co bylo důvodem, že Pokštefl byl dojatý?

- A. Začal se za své jednání stydět.
- B. Bylo mu pana Kohoutka líto.
- C. Uvědomil si, že přežil hrůzy války.
- D. Potěšilo ho, že pan Kohoutek žije.

Kód 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – abstrakní

Typ přiřazení – integrační (příčina – následek)

Věrohodnost rozptylujících informací – v textu nejsou matoucí informace.

Vyhodnocení – Úloha vyžaduje, aby žák pochopil význam věty v kontextu celé povídky.

Žák musí vysvětlit příčinu hrdinových emocí.

Obtížnost – úroveň 3

11. Úlohy s výběrem odpovědi

Čtyři kamarádi se dohadují, jakou roli sehrál pan Kohoutek v Pokšťeflově životě. Komu dáš za pravdu?

- A. Adam: Pan Kohoutek byl v Pokšťeflově životě statistou.
- B. Bořek: Pan Kohoutek nehrál v Pokšťeflově životě důležitou roli.
- C. Ctirad: Pan Kohoutek hrál v Pokšťeflově životě bezvýznamnou roli.
- D. David: Pan Kohoutek nebyl v Pokšťeflově životě statistou.

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – vysoce abstraktní (ekvivalent)

Typ přiřazení – generování

Věrohodnost rozptylujících informací – Mimo hlavní text (v poznámce) je uveden význam slova statista. Text 1 obsahuje rozptylující informace, které mají se správnou informací společné znaky (Každý život má své hrdiny a statisty. Není nám souzeno znát jejich skutečnou roli ve hře. Koho považujeme za hrdinu, bývá často statista;), ale v textu není explicitně naznačena úloha pana Kohoutka v Pokšťeflově životě.

Vyhodnocení – Žák musí na základě informací v textu vyvodit význam slova v kontextu celého příběhu.

Obtížnost – úroveň 4

12. Úlohy s výběrem odpovědi

V závěru příběhu pan Kohoutek zve studenta na krásné bílé vajíčko. Studentovi říká: „Přijďte si na ně, pane uličník, uvařím vám je naměkko.“ (řádek 59)

Co chtěl autor čtenářům sdělit?

- A. Slepíčka konečně snesla vajíčko.
- B. Pan Kohoutek chtěl dát Pokšťeflovi najevo, že se na něho nezlobí.
- C. Studentovi začíná nový život.
- D. Pan Kohoutek si je vědom, že Pokšťefl v koncentračním táboře hladověl.

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – vysoce abstraktní (ekvivalent)

Typ přiřazení – generování

Věrohodnost rozptylujících informací – Text obsahuje dvě matoucí informace (...snesla, snesla...včera snesla, mrcha // Přijďte si na ně, pane uličník, uvařím vám je naměkko).

Samotné věty na první pohled umožňují různý výklad jejich smyslu.

Vyhodnocení – Žák analyzuje jazykový znak vajíčko jako symbol nového života. Na základě uvedené analýzy je schopen vyvodit závěr příběhu. Prokázal, že přečtenému textu porozuměl do nejmenších podrobností.

Obtížnost – úroveň 5

Makroaspekt – posouzení textu

13. Úlohy se stručnou odpovědí

Byl jeden člověk, jmenoval se, řekněme Pokštefl. (řádek 7)
Které slovo větu ozvláštňuje?

.....

(Žák uveďte kontaktní částici řekněme)

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – abstraktní

Typ přiřazení – integrace

Věrohodnost rozptylujících informací – Text (větný celek) neobsahuje žádné matoucí informace.

Vyhodnocení – Žák je schopen na základě vlastních vědomostí identifikovat jazykový prostředek, který má v textu kontaktní funkci.

Obtížnost – úroveň 1

14. Úlohy s výběrem odpovědi

Stručně řečeno, z koncentráku se nedalo telefonovat. Tak se mladý muž alespoň v tomto směru polepšil. (řádek 40 – 41)

Co daná pasáž vyjadřuje?

- A. Lítost nad proměnou hrdiny.
- B. Černý humor.
- C. Vysvětlení situace.
- D. Nezaujaté sdělení.

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – abstraktní

Typ přiřazení – integrační

Věrohodnost rozptylujících informací – text neobsahuje matoucí ani rozptylující informace.

Vyhodnocení – Žák je schopen s využitím vlastních vědomostí prokázat porozumění způsobu hodnocení situace autorem povídky.

Obtížnost – úroveň 2

15. Úlohy s tvorbou odpovědi

Srovnejte oba telefonáty. Ve kterém má pan Kohoutek větší radost, že slyší Pokšteflův hlas?

Vysvětli vlastními slovy s odkazem na to, co se v obou telefonátech říká.

.....

Žáci odkazují na porušení zásady pana Kohoutka vystupovat vždy slušně a zdvořile. Pan Kohoutek je rád, že skončila válka a že ji Pokštefl přežil. Radost projevuje slovy: „Mrcha, slepice, snesla vajíčko“ a oslovením Pokštefla: „Tak ty žiješ, uličníku?“ // Nadávky nejsou myšleny pejorativně, jsou proneseny v radosti (nad událostmi, radost z toho, že Pokštefl přežil).

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – abstraktní

Typ přiřazení – integrační

Věrohodnost rozptylujících informací – text obsahuje matoucí informace (nadávky si může žák chybně interpretovat).

Vyhodnocení – Žák je na základě vlastních vědomostí schopen vysvětlit, které prostředky autor povídky zvolil, aby jimi vyjádřil pozitivní emoce.

Obtížnost – úroveň 3

16. Úlohy se stručnou odpovědí

Zde je část rozhovoru dvou lidí, chlapce a dívky, kteří četli „Vajíčko“:

CH: „Ten Pokštefl se po válce vůbec nezměnil. Myslel bych, že bude po tom, co asi prožil, zlomený. A že nebude mít po návratu z koncentračního tábora náladu dělat si z lidí zase šprt'ouchlata.“

D: „To se mýlíš. Mně naopak připadá, že se na něm koncentrák podepsal a že je velmi bezradný.“

Který názor je podle tebe správný? Chlapce (Ch:) nebo děvčete (D:)?

Uveď ukázky z příběhu, které by mohly doložit postoj jednoho ze čtenářů.

Ch.: nebo D.:

Žák dá za pravdu dívce:

(Odkazuje na bezradnost: – Než bych si vymyslel, jak znovu začínat... stejně nic nevymyslím... než bych si tím lámal hlavu, začnu tím, že zavolám pana Kohoutka. Je to jediné číslo, které si pamatuju.)

Skóre 1

(Odkazuje na fyzické následky pobytu v koncentračním táboře: Ruka se mu třásla, s tím se nedalo nic dělat. Na tváři se mu objevil výraz oné poťouchlé bujnosti a zlomyslného potěšení.)

Skóre 1

(Odkazuje na psychické následky pobytu v koncentračním táboře: Málem se rozplakal.)

Skóre 1

Žák dá za pravdu chlapci:

(Odkazuje na to, že se Pokštefl nezměnil: Na tváři se mu objevil výraz oné poťouchlé bujnosti a zlomyslného potěšení.)

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – abstraktní

Typ přiřazení – integrační

Věrohodnost rozptylujících informací – text obsahuje matoucí informace (Než bych si vymyslel, jak znovu začínat...– žák může pasáž chybně interpretovat v tom smyslu, že se Pokštefl nezměnil, nikoliv že je bezradný.

Vyhodnocení – Žák musí vyjádřit svůj názor na motiv jednání a doložit ukázkami z povídky.

Obtížnost – úroveň 3

17. Úlohy s výběrem odpovědi

Který z následujících výrazů nejlépe vystihuje tento příběh?

- A. Tragédie – o nelehkém životním osudu hrdiny, o tragédii, která ho potkala během 2. světové války.
- B. Komédie – o bujarém studentovi a všech jeho lumpárnách a o tom, jak se mu vše nakonec vymstilo.
- C. Povídka – humorné vyprávění o studentovi, který se stal obětí nacistické zvěle.
- D. Lidové vyprávění – o obyčejných lidech a jejich osudech během války.

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – určení ekvivalentu

Typ přiřazení – generování

Věrohodnost rozptylujících informací – text (položky A – D) obsahuje matoucí a rozptylující informace.

Vyhodnocení – Úloha od žáka vyžaduje, aby prokázal, že rozumí nejen obsahu povídky, ale také určitým způsobem i jejímu stylu a stavbě. Žák musí aplikovat své vlastní znalosti.

Obtížnost – úroveň 4

18. Úloha s tvorbou odpovědi

Myslíš, že se autorovi podařilo vyjádřit hlavní myšlenku celého příběhu větou *štěk našeho života se někdy stává osudem?* (řádek 6)

ANO – NE. Vysvětli, jak věta souvisí s obsahem vypravování:.....

(Např. Ano. Tato věta má souvislost s tím, co následuje //uvádí příběh – série telefonátů, kterým Pokštefl nepřikládá žádný význam. Jsou pro něho nepodstatné, bezvýznamné záležitosti – štěky.)

Skóre 1

Mikroaspekty:

Typ požadovaných informací – určení ekvivalentu

Typ přiřazení – generování

Věrohodnost rozptylujících informací – uvedená věta, která vyjadřuje základní myšlenku, neodkazuje přímo na souvislost s následujícím příběhem.

Vyhodnocení – Žák je schopen text kriticky posoudit a poradit si s myšlenkami, které jsou v rozporu s jeho původním předpokladem.

Obtížnost – úroveň 5

5 VÝZKUM ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ

2. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Předmětem našeho zkoumání se stala úroveň čtenářské gramotnosti žáků, do jejichž kurikula bylo implementováno projektové vyučování, a žáků, jejichž výuka probíhá tradiční formou.

Hlavní věcnou hypotézu jsme formulovali následovně:

V úrovni čtenářské gramotnosti žáků experimentální skupiny a kontrolní skupiny existuje rozdíl.

Vycházeli jsme z předpokladu, že práce s textem v rámci projektového vyučování umožňuje rozvíjení takových specifických dovedností, které jsou spojeny s plným porozuměním textu, a že v důsledku efektivnější práce s textem se budou i výsledky žáků obou skupin výrazně odlišovat. Proto jsme hlavní věcnou hypotézu operacionalizovali a testovali proti hypotéze o shodnosti:

H_0 : Úroveň čtenářské gramotnosti žáků experimentální skupiny a kontrolní skupiny je stejná.

H_A : V úrovni čtenářské gramotnosti žáků experimentální skupiny a kontrolní skupiny existuje statisticky významný rozdíl.

Zda je mezi úrovní čtenářské gramotnosti žáků sledovaných skupin statisticky významný rozdíl, jsme ověřovali postupným testováním tří dílčích operacionalizovaných hypotéz. Pokud při statistické analýze dílčích hypotéz odmítneme alespoň ve dvou případech alternativní hypotézu, jsme oprávněni přijmout nulovou variantu hlavní hypotézy.

Nezávisle proměnnou v našem výzkumu představuje práce s textem na základní škole, v níž výuka probíhá tradičním způsobem, a práce s textem na základní škole, jež včlenila do výuky projektové vyučování. Závisle proměnná je sledována na úrovni rozvoje čtenářské gramotnosti, a to v oblasti získávání informací, vytváření interpretace a posuzování textu z obsahového a formálního hlediska.

K ověření dílčích hypotéz jsme zvolili Studentův t-test, pomocí kterého jsme ověřovali, zda jsou mezi průměrnými výsledky (daty) obou skupin získaných měření čtenářských dovedností statisticky významné rozdíly. Empirická data pro statistické výpočty jsme získali prostřednictvím zpracovaných výsledků didaktického testu.

5.1 Výzkum čtenářské gramotnosti žáků experimentální a kontrolní skupiny v oblasti získávání informací (Studentův t-test)

Hlavním cílem této části výzkumu bylo zjistit, zda mezi průměrnými výsledky dvou souborů dat zjištěnými měřeními dovednosti získávat informace, které jsou nutné k vyřešení úlohy, jsou statisticky významné rozdíly.

Pedagogickým výzkumem jsme chtěli vyhodnotit účinnost práce s textem v rámci projektového vyučování a práce s textem v tradiční výuce. Vycházeli jsme z předpokladu, že žáci experimentální skupiny během realizace projektu pracují s různými informačními zdroji, např. s encyklopediemi a jinými naučnými texty (učebnicemi), vyhledávají a třídí informace, které jsou potřebné pro zpracování výstupu projektu. Proto jsme formulovali pedagogický problém: *Existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl v úrovni dovednosti vyhledávat v textu informace nutné k vyřešení úlohy?* Na základě takto formulovaného problému jsme vyslovili hypotézu, která charakterizuje vztah mezi výsledky obou zkoumaných skupin respondentů:

V úrovni dovednosti vyhledávat v textu informace existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl.

Zda je mezi zkoumanými skupinami rozdíl a zda je tento rozdíl statisticky významný, jsme ověřovali testováním operacionalizované nulové hypotézy.

H_0 : Mezi výsledky žáků experimentální a kontrolní skupiny v dovednosti získávat informace není rozdíl.

H_A : Mezi výsledky žáků experimentální a kontrolní skupiny v dovednosti získávat informace existuje statisticky významný rozdíl.

Podklady pro statistické výpočty jsme získali na základě výsledků otázek č. 1 – 6 didaktického testu.

5.1.1 Vyhodnocení získaných dat

Pedagogické jevy jsme zachytili na úrovni intervalového měření. Vzhledem k tomu, že jsme si kládli za cíl zjistit, zda je mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl v úrovni dovednosti získávat informace z textu, rozhodli jsme se využít Studentův t-test. Získaná data pro výpočet testového kritéria jsme zapsali do přehledných tabulek.

Tab. č. 3 Výsledky žáků experimentální skupiny v oblasti získávání informací

Experimentální skupina / počet žáků	úkol č.						celkem	$\sum x_e^2$
	1	2	3	4	5	6		
ZŠ Sedlnice / 9	8	9	4	7	7	3	38	178
ZŠ Bílovec / 41	27	41	14	29	31	21	163	721
ZŠ Studénka / 39	27	37	15	20	30	11	140	566
ZŠ Nový Jičín / 30	13	28	23	17	19	6	106	432
ZŠ Ostrava – S. / 16	9	16	5	9	10	1	50	168
ZŠ Ostrava – Š. / 17	9	16	4	13	13	2	57	215

celkem žáků 152

Σ 554 Σ 2280

Tab. č. 4 Výsledky žáků kontrolní skupiny v oblasti získávání informací

Kontrolní skupina / počet žáků	úkol č.						celkem	$\sum x_k^2$
	1	2	3	4	5	6		
ZŠ Vendryně / 20	12	19	5	8	17	4	65	249
ZŠ Příbor / 36	22	35	20	20	28	15	140	616
ZŠ Hlučín / 32	29	30	20	30	29	20	158	822
ZŠ Kopřivnice / 28	17	25	9	18	20	7	96	382
ZŠ Ostrava – K. / 33	9	30	18	24	28	8	117	459

celkem žáků 149

Σ 576 Σ 2528

Zvolená hladina významnosti $\alpha = 0,05$

Aritmetický průměr $\bar{x}_e = 3,6$

Aritmetický průměr $\bar{x}_k = 3,9$

$n_e = 152$

$$n_k = 149$$

Nulovou hypotézu jsme testovali pomocí testového kritéria t:

$$t = \frac{\bar{x}_k - \bar{x}_e}{s} \sqrt{\frac{n_k \cdot n_e}{n_k + n_e}}$$

$$s^2 = \frac{1}{n_k + n_e - 2} \left[\sum (x_{ki} - \bar{x}_k)^2 + \sum (\bar{x}_{ej} - \bar{x}_e)^2 \right]$$

$$s = \sqrt{s^2}$$

Následně jsme dosadili naměřené a zpracované hodnoty:

$$s^2 = \frac{1}{152 + 149 - 2} [285,6 + 281,6] = 1,896$$

$$s = 1,377$$

$$t = \frac{3,9 - 3,6}{1,377} \sqrt{\frac{152 \cdot 149}{152 + 149}} = 1,891$$

Vypočítanou hodnotu testového kritéria $t = 1,891$ jsme srovnali s kritickou hodnotou testového kritéria t pro zvolenou hladinu významnosti a příslušný počet stupňů volnosti f :

$$f = n_k + n_e - 2 = 299$$

$$t_{0,05}(299) = 1,969$$

$$t_{0,05}(299) > t$$

Protože vypočítaná hodnota t je menší než hodnota kritická, přijímáme s 95 % jistotou nulovou hypotézu. **Mezi výsledky žáků experimentální a kontrolní skupiny v dovednosti získávat informace není statisticky významný rozdíl.**

5.2 Výzkum čtenářské gramotnosti žáků experimentální a kontrolní skupiny v oblasti vytváření interpretace (Studentův t-test)

Cílem této fáze výzkumu bylo zkoumat pomocí souboru otázek č. 7 – 12 didaktického testu úroveň dovednosti vytvářet interpretaci. Žáci obou skupin prostřednictvím svých odpovědí na tyto otázky prokazovali, že rozumí narativnímu textu.

Pedagogickým výzkumem jsme chtěli opět posoudit relativní účinnost práce s textem v rámci projektového vyučování a práce s textem v tradiční výuce. Předpokládali jsme, že žáci experimentální skupiny při zpracování projektu pracují s různými typy textů, zamýšlí se nad jeho významem, formulují hlavní myšlenky a vyvozují z přečteného textu závěry.

Proto jsme opětovně stanovili pedagogický problém: *Existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl v úrovni dovednosti vytvářet interpretace?*

K takto vymezenému problému jsme definovali hypotézu charakterizující vztah mezi dosaženými výsledky obou sledovaných souborů:

V úrovni dovednosti vytvářet interpretace existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl.

Případný rozdíl v úrovni tohoto aspektu čtenářské gramotnosti mezi zvolenými skupinami jsme stejně jako v předchozím případě ověřovali testováním operacionalizované nulové hypotézy.

H₀: Mezi výsledky žáků experimentální a kontrolní skupiny v dovednosti vytvářet interpretace není rozdíl.

H_A: Mezi výsledky žáků experimentální a kontrolní skupiny v dovednosti vytvářet interpretace existuje statisticky významný rozdíl.

5.2.1 Vyhodnocení získaných dat

Výsledky, které jsme získali intervalovým měřením dovednosti vytvářet interpretace, jsme zpracovali a uspořádali do přehledných tabulek. Pomocí Studentova t-testu jsme ověřovali, zda je mezi aritmetickými průměry dvou souborů dat rozdíl.

Tab. č. 5 Výsledky žáků experimentální skupiny v oblasti vytváření interpretace

Experimentální skupina / počet žáků	úkol č.						celkem	$\sum x_e^2$
	7	8	9	10	11	12		
ZŠ Sedlnice / 9	4	4	4	5	4	2	23	83
ZŠ Bílovec / 41	33	21	27	18	6	5	110	338
ZŠ Studénka / 39	25	13	25	15	21	7	106	358
ZŠ Nový Jičín / 30	13	18	18	14	16	1	80	294
ZŠ Ostrava – S. / 16	8	2	7	6	4	5	32	90
ZŠ Ostrava – Š. / 17	10	8	9	3	2	1	33	77

celkem žáků 152

Σ 384 Σ 1240

Tab. č. 6 Výsledky žáků kontrolní skupiny v oblasti vytváření interpretace

Kontrolní skupina / počet žáků	úkol č.						celkem	$\sum x_k^2$
	7	8	9	10	11	12		
ZŠ Vendryně / 20	10	4	16	7	8	5	50	168
ZŠ Příbor / 36	30	26	20	21	10	8	115	435
ZŠ Hlučín / 32	26	27	20	18	6	1	98	332
ZŠ Kopřivnice / 28	17	15	15	9	3	3	62	196
ZŠ Ostrava – K. / 33	14	14	18	12	6	5	69	191

celkem žáků 149

Σ 394 Σ 1322

Zvolená hladina významnosti $\alpha = 0,05$

Aritmetický průměr $\bar{x}_e = 2,5$

Aritmetický průměr $\bar{x}_k = 2,6$

$n_e = 152$

$n_k = 149$

Nulovou hypotézu jsme testovali pomocí testového kritéria t:

$$t = \frac{\bar{x}_k - \bar{x}_e}{s} \sqrt{\frac{n_k \cdot n_e}{n_k + n_e}}$$

$$s^2 = \frac{1}{n_k + n_e - 2} \left[\sum (x_{ki} - \bar{x}_k)^2 + \sum (\bar{x}_{ej} - \bar{x}_e)^2 \right]$$

$$s = \sqrt{s^2}$$

Dosadili jsme naměřené a zpracované hodnoty:

$$s^2 = \frac{1}{152 + 149 - 2} [280 + 297,6] = 1,932$$

$$s = 1,390$$

$$t = \frac{2,6 - 2,5}{1,39} \sqrt{\frac{152 \cdot 149}{152 + 149}} = 0,624$$

Vypočítanou hodnotu testového kritéria $t = 0,624$ jsme srovnali s kritickou hodnotou testového kritéria t pro zvolenou hladinu významnosti a příslušný počet stupňů volnosti f :

$$f = n_k + n_e - 2 = 299$$

$$t_{0,05}(299) = 1,969$$

$$t_{0,05}(299) > t$$

Vypočítaná hodnota t je menší než kritická hodnota testového kritéria, a proto odmítáme alternativní hypotézu. S jistotou 95 % přijímáme nulovou hypotézu. **Mezi výsledky žáků experimentální a kontrolní skupiny v dovednosti vytvářet interpretace není statisticky významný rozdíl.**

5.3 Výzkum čtenářské gramotnosti žáků experimentální a kontrolní skupiny v oblasti posuzování textu z obsahového a formálního hlediska (Studentův t-test)

Úplné porozumění textu zahrnuje nejen dovednosti jako získávat informace a dovednost interpretovat přečtený text, ale také schopnost kriticky posoudit jazykové prostředky, uspořádání textu, schopnost posoudit souvislost stylu textu s účelem, pro který byl vytvořen. Proto jsme měli v úmyslu sledovat, zda je v této oblasti mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny významný rozdíl.

Protože jsme předpokládali, že žáci experimentální skupiny se během zpracování výstupu projektu zamýšlejí nad jeho obsahovou a formální stránkou, volí určité prostředky,

aby dosáhli stanoveného záměru, formulovali jsme pedagogický problém otázkou: *Existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl v úrovni dovednosti posoudit text z obsahového a formálního hlediska?*

Z takto vymezeného problému jsme odvodili odpovídající hypotézu, kterou vyslovujeme náš předpoklad o rozdílech v ukazatelích závisle proměnné:

V úrovni dovednosti posoudit text z obsahového a formálního hlediska existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl.

Statistickou hypotézu jsme ověřovali proti nulové hypotéze. Alternativní hypotézu přijmeme, ukáže-li se při statistické analýze, že je možno nulovou hypotézu odmítnout.

H₀: Mezi výsledky žáků experimentální a kontrolní skupiny v dovednosti posoudit text z obsahového a formálního hlediska není rozdíl.

H_A: Mezi výsledky žáků experimentální a kontrolní skupiny v dovednosti posoudit text z obsahového a formálního hlediska existuje statisticky významný rozdíl.

5.3.1 Vyhodnocení získaných dat

Získaná data intervalového charakteru jsme opětovně zpracovali do přehledných tabulek a stejně jako v předchozích případech jsme k jejich statistickému vyhodnocení využili Studentův t-test.

Tab. č. 7 Výsledky žáků experimentální skupiny v oblasti posuzování textu z obsahového a formálního hlediska

Experimentální skupina / počet žáků	úkol č.						celkem	$\sum x_e^2$
	13	14	15	16	17	18		
ZŠ Sedlnice / 9	5	4	2	4	8	1	24	92
ZŠ Bílovec / 41	31	22	0	16	28	8	105	339
ZŠ Studénka / 39	28	21	3	25	32	3	112	383
ZŠ Nový Jičín / 30	24	18	2	11	25	6	86	280
ZŠ Ostrava – S. / 16	9	8	2	4	9	1	33	89
ZŠ Ostrava – Š. / 17	14	7	3	10	16	5	55	213

celkem žáků 152

Σ 415

Σ 1396

Tab. č. 8 Výsledky žáků kontrolní skupiny v oblasti posuzování textu z obsahového a formálního hlediska

Kontrolní skupina / počet žáků	úkol č.						Celkem	$\sum x_k^2$
	13	14	15	16	17	18		
ZŠ Vendryně / 20	13	11	2	9	16	4	55	193
ZŠ Příbor / 36	31	17	6	16	28	7	105	417
ZŠ Hlučín / 32	26	13	5	12	21	4	81	253
ZŠ Kopřivnice / 28	18	11	1	7	18	0	55	155
ZŠ Ostrava – K. / 33	23	20	1	2	25	1	72	188

celkem žáků 149

Σ 368

Σ 1206

Zvolená hladina významnosti $\alpha = 0,05$

Aritmetický průměr $\bar{x}_e = 2,7$

Aritmetický průměr $\bar{x}_k = 2,5$

$n_e = 152$

$n_k = 149$

Nulovou hypotézu jsme testovali pomocí testového kritéria t:

$$t = \frac{\bar{x}_k - \bar{x}_e}{s} \sqrt{\frac{n_k \cdot n_e}{n_k + n_e}}$$

$$s^2 = \frac{1}{n_k + n_e - 2} \left[\sum (x_{ki} - \bar{x}_k)^2 + \sum (\bar{x}_{ej} - \bar{x}_e)^2 \right]$$

$$s = \sqrt{s^2}$$

Naměřené a zpracované hodnoty jsme dosadili do výše uvedeného vztahu::

$$s^2 = \frac{1}{152 + 149 - 2} [275,5 + 286] = 1,878$$

$$s = 1,370$$

$$t = \frac{2,7 - 2,5}{1,370} \sqrt{\frac{152 \cdot 149}{152 + 149}} = 1,266$$

Vypočítanou hodnotu testového kritéria $t = 1,266$ jsme srovnali s kritickou hodnotou testového kritéria t pro zvolenou hladinu významnosti a příslušný počet stupňů volnosti f :

$$f = n_k + n_e - 2 = 299$$

$$t_{0,05}(299) = 1,969$$

$$t_{0,05}(299) > t$$

Kritická hodnota testového kritéria je větší než vypočítaná hodnota t , a tedy s jistotou 95 % přijímáme nulovou hypotézu. **Mezi výsledky žáků experimentální a kontrolní skupiny v dovednosti posoudit text z obsahového a formálního hlediska není statisticky významný rozdíl.**

5.4 Dílčí závěr výzkumného šetření

Hlavní výzkumnou hypotézu jsme ověřovali ve třech rovinách, a to testováním tří dílčích operacionalizovaných hypotéz. Na základě statistické analýzy jsme přijali jejich nulové varianty:

Mezi výsledky žáků experimentální a kontrolní skupiny v dovednosti získávat informace není statisticky významný rozdíl.

Mezi výsledky žáků experimentální a kontrolní skupiny v dovednosti vytvářet interpretace není statisticky významný rozdíl.

Mezi výsledky žáků experimentální a kontrolní skupiny v dovednosti posuzování textu z obsahového a formálního hlediska není statisticky významný rozdíl.

Z uvedených výsledků testování tří dílčích hypotéz, jimiž jsme zkoumali, zda je v úrovni čtenářské gramotnosti žáků sledovaných skupin statisticky významný rozdíl, vyplývá, že se náš předpoklad nepotvrdil a že s 95 % jistotou jsme oprávněni přijmout hlavní nulovou hypotézu:

Úroveň čtenářské gramotnosti žáků experimentální skupiny a kontrolní skupiny je stejná.

Realizace statistického výzkumného šetření zaměřeného na zjišťování, zda projektové vyučování pozitivně rozvíjí čtenářské dovednosti spojené s úplným porozuměním textu, nám umožnilo odpovědět na výzkumný problém:

Zařazení projektu do výuky neovlivňuje rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně základní školy.

5.5 Oprávněnost použití Studentova t-testu (Fisherův – Snedecorův F-test)

Pro ověření oprávněnosti použití Studentova t-testu jsme zvolili Fisherův – Snedecorův F-test. Poskytl nám odpověď na otázku, zda je v obou souborech dat přibližně stejně velký rozptyl. Pro výpočet testového kritéria F jsme použili data zpracovaná pomocí Studentova t-testu. Nulová hypotéza o rovnosti rozptylu v obou skupinách byla testována pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$.

Vypočítanou hodnotu testového kritéria ($F = 1,050$) jsme srovnali s hodnotou kritickou pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti $F_{0,05}(148,151) = 1,35$. Protože vypočítaná hodnota F byla menší než tabelovaná, přijali jsme s 95 % jistotou nulovou hypotézu a konstatovali:

Mezi rozptyly v obou skupinách nejsou statisticky významné rozdíly.

Použití Studentova t-testu bylo oprávněné.

6 KVALITATIVNÍ ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK DIDAKTICKÉHO TESTU

Statistické zpracování získaných dat neprokázalo, že projektové vyučování pozitivně ovlivnilo úroveň čtenářské gramotnosti zkoumaných žáků 2. stupně základní školy. Testování hlavní hypotézy nám sice umožnilo odpovědět na hlavní výzkumný problém, ale neposkytlo nám všechna potřebná data, kterými bychom mohli objektivně vyhodnotit výsledky našeho výzkumu a vyvodit relevantní závěry pro pedagogickou teorii a praxi. Proto jsme přistoupili ke kvalitativní analýze odpovědí žáků, které jsme porovnávali s požadovanými informacemi v jednotlivých otázkách a v předložených textech. Následovně jsme analyzovali možné příčiny neúspěšných odpovědí. Pro posouzení celkové úspěšnosti žáků v jednotlivých položkách jsme zvolili následující postup. U položek, které jsme měli možnost porovnat s velmi podobnými úkoly použitými ve výzkumu PISA, uvádíme pro srovnání i hodnoty, které ukazují průměrnou úspěšnost žáků všech zúčastněných zemí. U položek, kde jsme nemohli takového srovnání využít, pak přihlížíme k tomu, jaká byla procentuální úspěšnost odpovědí na otázky v dané úrovni způsobilosti. Podklady pro srovnání úspěšnosti v jednotlivých položkách jsme získali z uvolněných úloh použitých ve výzkumu PISA 2000.⁵⁴ Získané informace jsme vyjádřili v procentech, uspořádali do přehledných tabulek a pro názornost graficky zpracovali. Zjištěné poznatky jsme následně slovně interpretovali.

⁵⁴ Viz publikace KRAMPLOVÁ, I. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

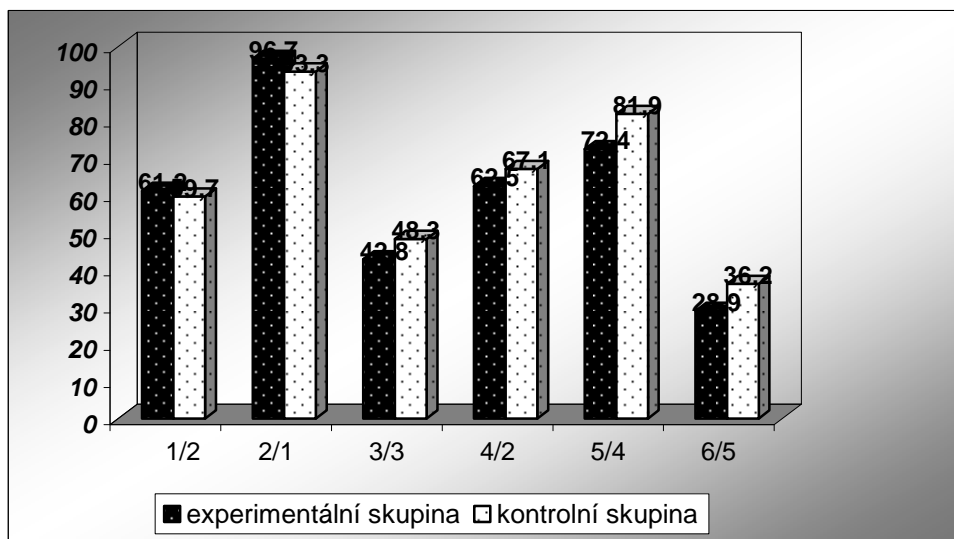
Viz publikace ÚIV: *Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků)*. Praha: TAURIS, 2000. ISBN 80-211-0366-3.

6.1 Vyhodnocení výsledků – oblast získávání informací

Tabulka č. 9 Úspěšnost všech respondentů v oblasti získávání informací

položka/ úroveň	experimentální skupina	kontrolní skupina	Celkem
	údaje v procentech		
1/2	61,2	59,7	60,5
2/1	96,7	93,3	95,0
3/3	42,8	48,3	45,5
4/2	62,5	67,1	64,8
5/4	72,4	81,9	77,1
6/5	28,9	36,2	32,6

Graf č. 1 Úspěšnost všech respondentů v oblasti získávání informací



Výsledky, které jsme získali odpověďmi 301 respondenta, dokládají, že nejlepších výsledků, tj. 95,0 %, žáci dosáhli v položce č. 2. Dále následovala položka č. 5 s 77,1 % správných odpovědí. Na položku č. 4 správně odpovědělo 64,8 % respondentů. Položku č. 1 úspěšně vyřešilo 60,5 % žáků. Nejmenší počet správných odpovědi jsme získali na položku č. 3, a to 45,5 % a na položku č. 6, kterou zodpovědělo 32,6 % žáků.

Položka č. 2 (úroveň 1),⁵⁵ kterou o 3,4 % lépe zodpověděli žáci experimentální skupiny, vyžadovala, aby respondenti podle jediného kritéria v otázce vyhledali v textu explicitně uvedenou informaci. Žáci, kteří nesprávně odpověděli, nejčastěji uváděli motto celého příběhu *štěk našeho života se někdy stává osudem*. Z odpovědi chybujících žáků můžeme usoudit, že se soustředili na formu přísloví,⁵⁶ kterou jim uvedená věta zřejmě připomněla, a nerespektovali kritérium dané v otázce. Vzhledem k tomu, že ve výzkumu PISA žáci dosáhli v úloze na 1. úrovni 85,2 % úspěšnosti,⁵⁷ můžeme celkovou 95,0 % úspěšnost respondentů obou skupin hodnotit kladně. Zbývajících 5,0 % žáků však prokázalo, že si neosvojilo čtecí strategii scanning.

V odpovědích na otázku č. 5 (úroveň 4)⁵⁸ odpovídali lépe žáci kontrolní skupiny, a to o 8,5 %. Odpověď vyžadovala, aby žáci vyhledali několik informací v textu 2 (výkladovém) a rozpoznali tu, která je pro daný úkol relevantní. Žáci, kteří neuvedli správnou odpověď, nejčastěji z nabízených distraktorů vybrali alternativu B a lze předpokládat, že s textem 2 (výkladovým) vůbec nepracovali. Podle našeho názoru se žáci nechali zmást tou alternativní odpovědí, která obsahovala slovo *den*. Z informace v textu pak tyto žáci zjistili, že *Měl-li špatný den, ozval se ovšem jako pohřební ústav...*, a propojili ji s informací v distraktoru *Středa byla dnem, kdy se v telefonu představoval jako pohřební ústav*. V úloze výzkumu PISA zjišťující vědomosti a dovednosti na úrovni 4 žáci dosáhli 44,3 % úspěšnosti.⁵⁹ Proto 77,1 % správných odpovědí sledovaných žáků hodnotíme jako nadprůměrnou.

Lepších výsledků, tj. o 4,6 % dosáhli žáci kontrolní skupiny odpověďmi na otázku č. 4 (úroveň 2). Úkolem žáků bylo podle informace v otázce *Jak reagoval týden co týden...* vyhledat v textu selektivním čtením potřebné informace. Žáci, kteří uvedli chybnou odpověď, a to nejčastěji alternativu C (*Byl vždy příjemný, ale po válce ze změnil*), pominuli kritérium v otázce, tj. *týden co týden*, která v textu odkazovala na chování pana Kohoutka před válkou. Domníváme se, že výběrem této odpovědi žáci mimo jiné také prokázali i nepochopení odlišné reakce pana Kohoutka po válce, kterou si vyložili jako negativní. Úlohu sledující úroveň 2 žáci v mezinárodním výzkumu řešili s 70,7 % úspěšností. Celkovou 64,8 % úspěšnost žáků obou skupin proto hodnotíme jako mírně podprůměrnou.

⁵⁵ Které latinské přísloví si Pokštefl ze školy zapamatoval?

⁵⁶ V textu je citát *carpe diem* označen jako přísloví.

⁵⁷ Otázka č. 33: Dárek. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

⁵⁸ Můžeme říct, kde s největší pravděpodobností byl Pokštefl tentýž týden ve středu?

⁵⁹ Otázka č. 39: Amanda a vévodkyně. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

V otázce č. 1 (úroveň 2)⁶⁰ dosáhli žáci 60,5 % úspěšnosti a nelze ji ve srovnání s 65,1 % správných odpovědí zjišťující úroveň 2 ve výzkumu PISA pokládat za úspěšně zodpovězenou. Žáci experimentální skupiny dokázali o 1,5 % lépe využít selektivní čtení. Úkolem bylo vyhledat podle jediného kritéria v otázce *Kdy se příběh odehrává* v dlouhém vyprávění dvě explicitně vyjádřené informace. Žáci, kteří nesprávně odpověděli, volili z distraktorů nejčastěji možnost B (*V době druhé světové války*). Protože autor v textu k tomu, co se dělo s hlavním hrdinou za druhé světové války, respektive „...když na svět spadly první bomby...“ uvádí: „Co se s ním všechno stalo, to je jiná povídka anebo román.“ (Příloha 1, řádek 42), můžeme konstatovat, že 39,5 % žáků tuto informaci buď opominulo, anebo chybně pochopilo.

Problémy činila žákům otázka č. 3 (úroveň 3). Vyžadovala, aby žáci selektivním čtením vyhledali požadované informace a stručnou odpovědí konkretizovali, jak Pokštefl naplňoval přísloví *carpe diem*. Jako chybné jsme vyhodnotili odpovědi, jimiž žáci vysvětlovali význam citátu, např. *Domníval se, že je smyslem života*. Na této úrovni způsobilosti žáci kontrolní skupiny prokázali o 5,5 % lepší čtenářské dovednosti než žáci experimentální skupiny. Celkovou 45,5 % úspěšnost hodnotíme jako podprůměrnou, neboť v úlohách (úroveň 3), jež byly použity ve výzkumu PISA, dosáhli zúčastnění žáci 61,4 %⁶¹ a 50,9 %⁶² úspěšnosti.

Odpověďmi na otázku č. 6 (úroveň 5) měli žáci prokázat, že jsou schopni v textu vyhledat ukrytou informaci. Správná odpověď na otázku, kterou školu (explicitně vyjádřená informace) a ročník (ukrytá informace) Pokštefl navštěvoval, když na svět spadly první bomby, je v textu uvedena v části *Student žil, a tutíž stárl. Úspěšně proklouzl pubertou, dozráváním a nakonec zkouškou dospělosti i imatrikulací na fakultě. ... Svět, který s ním částečně počítal pro neznámé cíle, pokračoval ve svém nezávislém vývoji. Spadly na něj první bomby, to bylo v Polsku. Žák musel další potřebnou informaci vyhledat v poznámce imatrikulace – zápis nových vysokoškoláků do seznamu studentů* a tuto informaci využít pro splnění úkolu. Chybující žáci nevyhledali v textu informace, jež by odpovídaly kritériím v otázce, a proto převážně volili distraktor A, prostřednictvím kterého odpověděli, že *Pokštefl byl studentem gymnázia*. Informace, že chodil na gymnázium se v textu sice objevuje, ale neodpovídá na danou otázku. Záměrně jsme v alternativní odpovědi A neuvedli žádný ročník, aby ji žáci mohli vyřadit jako neúplnou. Tito žáci prokázali, že nedokáží využít selektivní čtení a vybrané části se hlouběji věnovat. Žáci kontrolní skupiny dosáhli na této úrovni způsobilosti

⁶⁰ Otázka č. 1: Čadské jezero. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

⁶¹ Otázka č. 22: Policie. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

⁶² Otázka č. 2: Čadské jezero. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

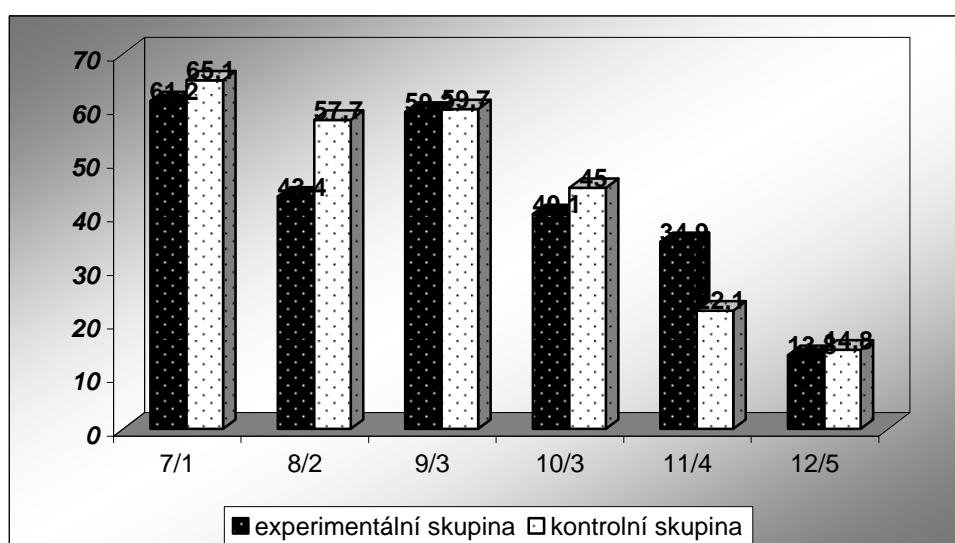
o 7,5 % lepších výsledků než žáci druhé sledované skupiny. Srovnáme-li výsledky, jichž žáci dosáhli v šetření PISA v úlohách těžší úrovně tj. 46,4 %⁶³, 31,3 %⁶⁴, můžeme celkovou úspěšnost žáků našeho výzkumu tj. 32,6 % pokládat za uspokojivou.

6.2 Vyhodnocení výsledků – vytváření interpretace

Tabulka č. 10 Úspěšnost všech respondentů v oblasti vytváření interpretace

položka/ úroveň	experimentální skupina	kontrolní skupina	Celkem
	údaje v procentech		
7/1	61,2	65,1	63,1
8/2	43,4	57,7	50,5
9/3	59,2	59,7	59,5
10/3	40,1	45,0	42,5
11/4	34,9	22,1	28,6
12/5	13,8	14,8	14,3

Graf č. 2 Úspěšnost všech respondentů v oblasti vytváření interpretace



⁶³ Otázka č. 16: Práce. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

⁶⁴ Otázka č. 43: Osobní. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

Z tabulky a grafu je patrné, že stoupající náročnost úloh téměř koresponduje s klesající úspěšností žáků v jednotlivých položkách. Pozorovaní žáci si nejlépe vedli v odpovědích na položku č. 7. Z celkového počtu 301 respondentů ji správně vyřešilo 63,1 %. Položka č. 9 byla zvládnuta 59,5 % žáků. Odpovědi na položku č. 8 byly úspěšné z 50,5 %. Na položku č. 10 jsme získali 42,5 % správných odpovědí. Nejobtížnější položky, tj. č. 11 a 12 byly vyřešeny s 28,6 % a 14,3 % úspěšností.

Odpověďmi na otázku č. 7 (úroveň 1) prokázali žáci kontrolní skupiny o 3,9 % lépe než žáci skupiny experimentální dovednost rozpoznat, co bylo cílem autora povídky. Chybující žáci nejčastěji volili distraktor C (*Chce čtenáře poučit, jak by se člověk neměl chovat*). Správná odpověď vyžadovala, aby se žáci zamysleli nad obsahem povídky. Podrobnější analýzou didaktických textů jsme zjistili, že neporozumění této otázky se projevilo i chybnými odpověďmi v otázkách č. 9 a č.16. Z uvedeného vyplývá, že pouze 63,1 % žáků dokázalo úspěšně aplikovat kurzorické čtení a následně čtení studijní. Protože podobný úkol⁶⁵ řešili žáci, kteří se zúčastnili výzkumu PISA z 80,5 % správně, hodnotíme výsledky získané v našem výzkumu jako podprůměrné.

Otázka č. 9 (úroveň 3), kterou úspěšněji vyřešili žáci kontrolní skupiny, a to o 0,5 %, zjišťovala, zda žáci dokáží vysvětlit motiv Pokšťeflova jednání po návratu z koncentračního tábora. Odpověď žáci hledali v pasáži *Než bych si vymyslel, jak znovu začínat... stejně nic nevymyslím... než bych si tím lámal hlavu, začnu tím, že zavolám pana Kohoutka. Je to jediné číslo, které si pamatuju*. Žáci, kteří nevedli správnou odpověď – položku B (*Hledal zpátky cestu do života*), nejčastěji volili distraktor D (*Nikoho jiného v Praze neznal*). Podle našeho názoru chybující žáci při integraci informace v textu, vyjádřenou vnitřním monologem postavy, jímž autor poukazuje na hledání nového začátku (příčina), a informace v otázce se soustředili pouze na větu *Je to jediné číslo, které si pamatuju*, kterou následně interpretovali jako *Nikoho jiného v Praze neznal*. O tom, že je daná otázka nevedla ke správné odpovědi, a tedy k pochopení základní myšlenky textu, svědčí i odpovědi těchto žáků na otázku č. 16. V této otázce nejvíce chybovali právě žáci, kteří rovněž chybně řešili otázku č. 9. Komparací výsledků, jež jsme získali odpověďmi na tuto otázku v našem výzkumu, tj. 59,5 %, s výsledky žáků výzkumu PISA, jež dosáhli v podobné úloze⁶⁶ zjišťující úroveň dovedností 3, tj. s 56,6 %, můžeme hodnotit námi získané výsledky jako mírně nadprůměrné.

⁶⁵ Otázka č. 24: Policie. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

⁶⁶ Otázka č. 34: Dárek.. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

U otázky č. 8 (úroveň 2)⁶⁷ jsme zaznamenali 50,5 % úspěšnost. Žáci kontrolní skupiny si zde vedli o poznání lépe. Svými odpověďmi prokázali na dané úrovni o 14,3 % lepší vědomosti a dovednosti než žáci experimentální skupiny. Porozumění významu věty měli žáci dokázat zobecněním Pokšťeflovy vlastnosti, která mu pomohla přežít koncentrační tábor. Žáci, kteří neodpověděli správně, volili nejčastěji alternativu C, jíž charakterizovali *Pokšťefla jako odvážného*. Protože žáci ve výzkumu PISA dosáhli v podobné otázce sledující tutéž úroveň způsobilosti⁶⁸ 67,3 % úspěšnosti, pokládáme výsledky získané v našem výzkumu za podprůměrné.

Položku č. 10 (úroveň 3) zvládli o 4,9 % úspěšněji žáci kontrolní skupiny. Správná odpověď vyžadovala objasnění příčiny Pokšťelových emocí. Aby žáci pochopili, co bylo příčinou *Pokšťeflova dojetí*, museli integrovat informace z více odstavců (*pobyt v koncentračním táboře a bezradnost po jeho návratu*). Nejčastější chybnou odpověď se stal distraktor D (*Potěšilo ho, že pan Kohoutek žije*). Domníváme se, že chybující žáci nejen tyto informace nepropojili, ale nepřečetli pozorně, že *Pokšťefl se málem rozplakal ještě dříve, než se mu pan Kohoutek představil*. Žáci, kteří se zúčastnili mezinárodního šetření PISA, dosáhli v podobné úloze⁶⁹ 56,6 % úspěšnosti. Proto celkovou úspěšnost, tj. 42,5 %, jíž dosáhli žáci odpověďmi v našem výzkumu, hodnotíme jako podprůměrnou.

Otázku č. 11 (úroveň 4) vyřešili o 12,8 % úspěšněji žáci experimentální skupiny. Správná odpověď vyžadovala, aby žáci pochopili význam slova *statista* v kontextu celé povídky a aby jeho prostřednictvím objasnili úlohu pana Kohoutka v Pokšťeflově životě. Žáci, kteří neporozuměli danému slovu, volili nejčastěji distraktor A (*Pan Kohoutek byl v Pokšťeflově životě statistou*). Otázku sice pokládáme za velmi náročnou, ale její splnění 28,8 % žáků nemůžeme pokládat za uspokojivý výsledek. V mezinárodním výzkumu žáci zúčastněných zemí dosáhli v úlohách téže úrovně⁷⁰ 40,9 % úspěšnosti.

Na nejnáročnější položku v této oblasti, otázku č. 12 (úroveň 5),⁷¹ jsme získali o 1,0 % více správných odpovědí od žáků kontrolní skupiny. Žáci, kteří správně odpověděli, dokázali na základě analýzy jazykového znaku *vajíčko* jako symbolu nového života vyvodit složitý závěr příběhu. Naopak 85,7 % žáků volilo jinou alternativu, a to

⁶⁷ Trochu měl štěstí, kapánek se v tom naučil chodit, a vůbec, byl to takový neřád. Co tím autor myslí?

⁶⁸ Otázka č. 41: Amanda a vévodkyně. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

⁶⁹ Otázka č. 34: Dárek. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

⁷⁰ Otázka č. 35: Dárek. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

⁷¹ V závěru příběhu pan Kohoutek zve studenta na krásné bílé vajíčko. Studentovi říká: „Přijďte si na ně, pane uličník, uvařím vám je naměkko.“ (řádek 59)
Co chtěl autor čtenářům sdělit?

nejčastěji B (*Pan Kohoutek chtěl dát Pokšťaeflovi najevo, že se na něho nezlobí*). Z jejich odpovědi usuzujeme, že si žáci jazykový znak *vajíčko* vysvětlili jako symbol usmíření či dobré vůle nebo jako projev přátelství. Protože se v povídce na žádném místě neobjevuje, že by se pan Kohoutek na Pokšťaefla zlobil, docházíme k závěru, že tito žáci neporozuměli textu do nejmenších detailů a že neumějí číst „mezi řádky“. Žáci v mezinárodním výzkumu dosáhli v úloze sledované úrovně způsobilosti 43,0 % úspěšnost.⁷² Celkovou 14,3 % úspěšnost žáků v našem výzkumu proto hodnotíme jako podprůměrnou.

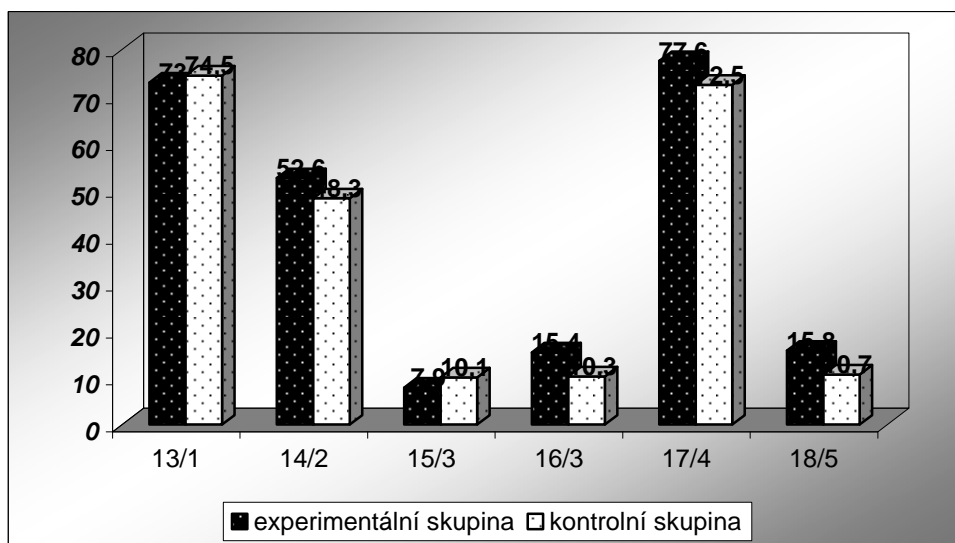
6.3 Vyhodnocení výsledků posouzení obsahu a formy textu

Tabulka č. 11 Úspěšnost všech respondentů v oblasti posouzení obsahu a formy textu

položka/ úroveň	experimentální skupina	kontrolní skupina	Celkem
	údaje v procentech		
13/1	73,0	74,5	73,8
14/2	52,6	48,3	50,5
15/3	7,9	10,1	9,0
16/3	15,4	10,3	12,8
17/4	77,6	72,5	75,0
18/5	15,8	10,7	13,3

⁷² Otázka č. 32: Dárek. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

Graf č. 3 Úspěšnost všech respondentů v oblasti posouzení obsahu a formy textu



Z výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že neúspěšněji si všichni zúčastnění respondenti vedli u položky č. 17. Z celkového počtu 301 respondentů jich 75,0 % odpovědělo správně. Dále následovala položka č. 13, kterou úspěšně vyřešilo 73,8 % respondentů. Položka č. 14 nečinila problém 50,5 % respondentům. Méně úspěšní byli žáci při řešení položky č. 18 s 13,3 % úspěšností. Nejhůře si pak vedli u položky č. 16, na kterou správně odpovědělo 12,8 % respondentů a u položky č. 15, která byla vyřešena 9,0 % respondenty.

Položka č. 17 (úroveň 4)⁷³ byla zvládnuta 75,0 % žáků. Procentuální výsledek obou skupin lze hodnotit kladně, neboť velmi podobná úloha⁷⁴ byla ve výzkumu PISA úspěšně vyřešena 64 % žáků všech zúčastněných zemí. Žáci měli za úkol vybrat ze čtyř nabídnutých možností jeden z žánrů, který charakterizuje výchozí text. Úlohou vyžadující aplikaci vlastních znalostí měli žáci prokázat, že rozumějí stylu a stavbě výchozího textu. Domníváme se, že žáci, kteří chybně odpovídali, se nechali zmást odpovědí distraktoru B (*komedie*), a prokázali tak, že neporozuměli obsahu povídky. Komparací výsledků žáků obou zkoumaných skupin lze konstatovat, že i když byli žáci experimentální skupiny v řešení úlohy o 5,1 % úspěšnější, je možné pokládat výsledky za vyrovnané.

⁷³ Který z následujících výrazů nejlépe vystihuje tento příběh?

⁷⁴ Otázka č. 10. Viz Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků). Citace viz odkaz č. 62.

Otázka č. 13 (úroveň 1) od žáků vyžadovala, aby v dané větě identifikovali slovo, které výpověď ozvláštňuje. Stručnou odpověď měli žáci prokázat, že porozuměli, kterým prostředkem (zde částicí) zamýšlel autor navázat se čtenářem kontakt. Chybující žáci uváděli jméno *Pokštefl*. Protože se však jméno hlavního hrdiny v textu několikrát opakuje, nemohli jsme tuto odpověď v žádném případě akceptovat. Žáci obou skupin řešili úlohu na téměř stejné úrovni. Rozdíl o 1,5 % ve prospěch kontrolní skupiny je zanedbatelný. Celkově můžeme hodnotit vyřešení úlohy 73,8 % respondentů za méně uspokojivé⁷⁵. Domníváme se, že se při práci s textem nevěnuje náležitá pozornost jazykovým prostředkům a jejich funkci v uměleckém textu. Přitom s různými kontaktními slovy (částicemi, oslovením) se žáci setkávají již na 1. stupni ZŠ (např. v četbě pohádek K. Čapka).

Otázku č. 14 (úroveň 2)⁷⁶ jsme řadili mezi jednodušší. Porozumění textu vyžadovalo převod informace do jiné podoby, do jiného slovního vyjádření (zde *černý humor*). Odpověď žáci vybírali ze čtyř nabízených alternativ. Proto se nám pouhých 50,5 % správných odpovědí jeví jako neuspokojivý výsledek⁷⁷. Volba nesprávných odpovědí, nejčastěji distraktoru C (*Vysvětlení situace*), i minimální rozdíl ve výsledcích, a to 4,3 % ve prospěch experimentální skupiny, nám potvrzuje, že se žáci obou zkoumaných skupin při práci s textem nezamýšlejí nad použitými jazykovými prostředky a jejich funkcí v textu.

Otázka č. 18 (úroveň 5), která byla zvládnuta 13,3 % respondentů, ověřovala, zda žáci dokáží kriticky posoudit složitý text. Prostřednictvím vlastní odpovědi měli žáci vysvětlit, zda věta *štěk našeho života se někdy stává osudem* vyjadřuje myšlenku celého příběhu. Jako správné jsme hodnotili následující odpovědi, např. „*Ano. Já bych si to vykládal takto: Pro studenta byl ten telefon panu Kohoutkovi štěk. Avšak po válce, když Pokštefl netušil, jak začít znovu, tak ho napadlo zavolat panu Kohoutkovi a díky němu v sobě pocítil znovu život. Myslím si, že se z nich stali kamarádi. // Ano, ty štěky, těmi myslí spisovatel ty telefony studenta panu Kohoutkovi. On se jen tak bavil, nebyly pro něho důležité (zpočátku), ale po válce, jak se vrátil z koncentráku, tak nevěděl, co má dělat, kde má začít, myslím si, že se tak potuloval ulicemi, nevěděl kudy kam, tak zavolal panu Kohoutkovi a najednou pocítil, že do něho vstupuje život, ucítil to zvýšeným tempem, zase*

⁷⁵ U této položky jsme neměli k dispozici srovnání s podobnou úlohou použitou ve výzkumu PISA 2000.

⁷⁶ Stručně řečeno, z koncentráku se nedalo telefonovat. Tak se mladý muž alespoň v tomto směru polepšil (řádek 40 – 41). Co daná pasáž vyjadřuje?

⁷⁷ U této položky jsme neměli k dispozici srovnání s podobnou úlohou použitou ve výzkumu PISA 2000.

se našel. // *Myslím, že se to autorovi podařilo. Poprvé jsem si myslel, že tam ta věta nepatří, ale pak jsem viděl, že ano. Ty štěky, to jsou ty telefony. A ty telefony mu po válce pomohly.* Z uvedených příkladů vidíme, jak postupovali žáci, kteří na otázku správně odpověděli: Text pročetli a museli si poradit s myšlenkami, které byly v rozporu s jejich původními předpoklady. Žáci, kteří otázku řešili neúspěšně, uváděli, že věta nijak nesouvisí s příběhem, nebo uváděli chybná odůvodnění, 11,0 % žáků na otázku neodpovědělo vůbec. Správnou odpověď na tuto položku vytvořilo celkem 13,3 % žáků. I v tomto případě si vedli žáci experimentální skupiny úspěšněji, a to o 5,1 %. Vzhledem k tomu, že ve velmi podobné úloze⁷⁸ výzkumu PISA dosáhli respondenti 37,1 % úspěšnosti, nemůžeme výsledky získané v našem výzkumu hodnotit kladně.

Otázka č. 16 (úroveň 3)⁷⁹ měla ověřit, zda žáci umí prostřednictvím dvou protikladných tvrzení vyjádřit svůj názor na jednání Pokštetfla a ten doložit ukázkami z povídky. Při hodnocení této položky nebylo podstatné, zda se žáci ztotožní s názorem dívky nebo chlapce, ale zda dokáží své rozhodnutí obhájit. Žáci, kteří uvedli, že se Pokštetfl po návratu z koncentračního tábora změnil, odkazovali na jeho bezradnost a svůj názor podpořili uvedením ukázky: *„Než bych si vymyslel, jak znovu začínat... stejně nic nevymyslím... než bych si tím lámal hlavu, začnu tím, že zavolám pana Kohoutka. Je to jediné číslo, které si pamatuju.“* Rovněž poukazovali na fyzické a psychické následky pobytu v koncentračním táboře: *„Ruka se mu třásla, s tím se nedalo nic dělat...“*, *„Málem se rozplakal.“* Dva žáci se přiklonili k názoru chlapce, uváděli: *Na tváři se mu objevil výraz oné poťouchlé bujnosti a zlomyslného potěšení.* Jako nevyhovující jsme hodnotili odpovědi, ve kterých se žáci sice ztotožnili s jedním nebo s oběma názory, ale nedokázali svá tvrzení doložit ukázkami z příběhu anebo uváděli ukázky, které s otázkou nijak nesouvisely. Žáci experimentální skupiny byli o 5,0 % úspěšnější než žáci skupiny kontrolní. Zaměříme-li však pozornost na uvolněné úlohy výzkumu PISA, vidíme, že žáci zúčastněných zemí řešili obdobnou otázku⁸⁰ s 64,2 % úspěšností. Nízká procentuální úspěšnost položky, tedy 12,8 % ukazuje, že se zkoumaní žáci s takovými typy úkolů ve výuce vůbec neseškávají, což v rozhovoru potvrdili i samotní učitelé.

Podle dosažených výsledků byla otázka č. 15 (úroveň 3) ze všech, které sledovaly dovednost posouzení textu nejobtížnější. Správnou odpověď na tuto položku vytvořilo

⁷⁸ Otázka č. 36: Dárek. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

⁷⁹ Který názor je podle tebe správný? Chlapce (Ch:) nebo děvčete (D:)? Uved' ukázky z příběhu, které by mohly doložit postoj jednoho ze čtenářů.

⁸⁰ Otázka č. 30: Dárek. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

pouze 9,0 % respondentů. V mezinárodním výzkumu PISA žáci řešili úlohu téže úrovně⁸¹ s 64,2 % úspěšností. Úkolem respondentů bylo porovnat oba telefonáty a vysvětlit s odkazem na to, co se v obou telefonátech říká, ve kterém má pan Kohoutek větší radost, že slyší Pokšteflův hlas. Jako správné jsme hodnotili odpovědi, např. *V druhém, říká mu uličníku a myslí to dobře. // Větší radost má v tom telefonátu po válce, protože říká: Tak ty žiješ, uličníku?* Žáci jak experimentální, tak kontrolní skupiny v 89,4 % místo posouzení jazykových prostředků, které autor zvolil pro vyjádření radosti, danou pasáž interpretovali, někdy i chybně. Např. *Pan Kohoutek má větší radost z druhého telefonátu, protože si myslel, že je Pokštefl mrtvý, a když se ozval, měl radost. // Pokštefl si dělal z pana Kohoutka srandu a ten zjistí, že chlapec žije. Připomenou si staré časy a pan Kohoutek ho pozve k sobě domů, aby mu pomohl začít nový život. // V druhém má větší radost, že ho slyší po dlouhé době a je rád že mu může oznámit, že slepička snesla vajíčko.* 5,2 % žáků bez dalšího vysvětlení odpovědělo *Ve druhém má větší radost.* 4,1 % respondentů na tuto položku nevytvořilo žádnou odpověď. Žáci kontrolní skupiny řešili úkol o 2,2 % úspěšněji než žáci skupiny experimentální. Nízká procentuální úspěšnost i minimální rozdíl mezi zkoumanými skupinami ukazuje, že žáci při práci s textem nejsou vedeni k posuzování jazykových prostředků.

6.4 Závěr kvalitativní analýzy odpovědí (didaktický test)

Kvalitativní analýza odpovědí didaktického testu nám umožnila interpretovat úspěšnost respondentů u jednotlivých typů položek získaných procentuálním zpracováním výsledků didaktického testu. Na základě zjištěných poznatků můžeme konstatovat:

- Úroveň čtenářské gramotnosti žáků zkoumaných skupin v oblasti získávání informací, vytváření interpretace a posouzení textu je ve srovnání s výsledky výzkumu PISA 2000 podprůměrná. Analýzou zpracovaných dat bylo zjištěno, že sledovaní žáci nedokáží efektivně pracovat s textem. Příčinu spatřujeme v neosvojení anebo neznalosti postupů a strategií, jež žákům umožní porozumět textu.
- Žákům činily největší problémy otázky s tvorbou odpovědi a otázky vyžadující složitější myšlenkové operace. Prostřednictvím těchto otázek žáci měli prokázat

⁸¹ Otázka č. 30: Dárek. Viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Citace viz odkaz č. 62.

dovednost dát informace z textu do souvislosti se svými vědomostmi a zkušenostmi, zhodnotit obsah a cíl textu, posoudit funkci jazykových prostředků, jichž autor použil, umět vyslovit a obhájit svůj názor nebo vyvodit závěr složitého textu. Příčinu je možno hledat v nedostatečné práci s uměleckým textem na základní škole. Žáci se ve výuce s těmito typy otázek a úkolů neseškávají (srov. Metelková Svobodová, 2008). Jejich opomíjení pokládáme za velký nedostatek. Odpovědi na tyto otázky vyžadují myšlení vyššího řádu a pomáhají při práci s textem rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků.

- Komparací získaných výsledků obou zkoumaných skupin jsme zjistili, že úspěšnost žáků v jednotlivých položkách všech sledovaných oblastí čtenářské gramotnosti je téměř totožná. Tato skutečnost nás vede k domněnce, že se metody práce s textem v obou skupinách od sebe neodlišují.

7 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU PRO UČITELE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY – PRŮZKUM

Poslední výzkumnou metodou, kterou jsme použili pro zkoumání vlivu projektového vyučování na rozvoj čtenářské gramotnosti, respektive čtenářských dovedností, byl dotazník (viz Příloha 2) určený učitelům českého jazyka a literatury žáků zkoumaných tříd. Během přípravné fáze výzkumu jsme si uvědomovali, že učitelé žáků patřících v našem výzkumu do kontrolní skupiny, tedy těch, do jejichž školního kurikula nebylo včleněno projektové vyučování, mohou používat ve výuce jiné metody, postupy a strategie, které rovněž mohou pozitivně ovlivnit rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Proto jsme do dotazníku zařadili položky, které nám umožnily analyzovat faktory podléající se jejím na rozvoji ve školní praxi.

Dotazník byl distribuován šesti učitelům žáků experimentální skupiny a šesti učitelům skupiny kontrolní v tomto věkovém složení a délkou praxe:

- 1 učitel ve věku 31 – 40 let s 12letou praxí, 1 učitel ve věku 51 – 60 let s 34letou praxí a 4 učitelé ve věku 41 – 50 let s průměrnou 20,5letou praxí (učitelé experimentální skupiny);
- učitelé ve věku 25 – 30 s průměrnou 4letou praxí, 1 učitel ve věku 31 – 40 let s 5letou praxí, 1 učitel ve věku 41 – 50 let s 20letou praxí, 1 učitel ve věku 51 – 60 let s 30letou praxí a 1 učitel ve věku nad 60 let s 52letou praxí (učitelé kontrolní skupiny).

Vzhledem k velmi malému počtu respondentů z řad učitelů si nedovolujeme zjištěné poznatky zobecňovat. Umožnily nám však získat nejen představu o způsobu realizace projektového vyučování, ale také o výuce porozumění textu na 2. stupni základní školy.

Z odpovědí učitelů žáků **experimentální skupiny** vyplývá, že projektové vyučování realizují 1 x za pololetí, a to pouze jako celodenní, nejčastěji v rámci tzv. projektového dne.

Většina (tj. 5 ze 6) zkoumaných vyučujících žáků experimentální skupiny uvedla, že ve výuce předmětu český jazyk a literatura žáci vytvářejí projekty jednopředmětové. Jeden učitel uvedl, že žáci vytvářejí kromě projektů jednopředmětových i projekty blízkých předmětů z různých vzdělávacích oblastí (např. český jazyk a dějepis), a jedna z vyučujících uvedla jen tvorbu projektů integrující poznatky příbuzných předmětů v jedné vzdělávací oblasti. Srovnáme-li tyto odpovědi s odpověďmi na položku č. 10, kterými všichni vyučující shodně uvedli, že uplatňují ve výuce mezipředmětové vztahy, nabízí se

otázka, proč mezipředmětové vztahy neuplatňují i při realizaci projektů, které svou podstatou k propojování poznatků přímo vybízí.

U učitelů žáků experimentální skupiny jsme zjišťovali, co je nejčastějším výstupem projektového vyučování v rámci předmětu český jazyk a literatura. Učitelé mohli vybrat z 5 alternativních odpovědí A – D, případně mohli uvést vlastní odpověď, a to volbou varianty E. Polovina vyučujících (3) uvedla, že projektem je nejčastěji školní literární časopis, druhá uváděla sborník příběhů. K alternativě E jako výstupy projektů učitelé uvedli:

- čtenářský deník;
- výstavky;
- referát;
- prezentace spisovatelů v rámci třídního kolektivu (rodiště českých spisovatelů, zaznačení do mapy ČR, život a dílo, práce s texty, adaptace knih);
- zpracování projektů na dané téma „na formát A 3 + výtvarné zpracování, následná prezentace před třídou“.

Učitele žáků **kontrolní skupiny** jsme požádali, aby uvedli důvody, pro které nerealizují projektové vyučování. Většina z nich uvedla, že s projektovým vyučováním mají sice zkušenost, ale že je tato organizační forma neoslovila. Jiní uváděli, že ji nerealizují z důvodu nedostatku času ve výuce a zejména z důvodu její neefektivnosti. Jeden z učitelů uvedl, že preferuje „*práci jednotlivce a samostatný ústní projev, ne výtvarné zpracování.*“ Pokládáme za velmi užitečné uvádět i odpovědi, ze kterých je patrné, že podstata projektového vyučování může být chápána jako prezentace daného tématu jinou formou.

Většina respondentů z řad učitelů (žáků experimentální a kontrolní skupiny) uvedla, že ve výuce využívají při práci s textem metody kritického myšlení. Nejčastěji jmenovali brainstorming (5), myšlenkovou mapu (2), pětilístek (3), diamant (1), čtení s předvídáním (1), volné psaní (2), podvojný deník (1), I.N.S.E.R.T. (1). Překvapujícím zjištěním bylo, že za metody kritického myšlení je například považováno:

- oddělit přímé a obrazné pojmenování;
- v uměleckém textu vyhledat odborné informace;
- podle popisu v textu nakreslit obrázek;
- vysvětlit význam neznámého slova;
- uvést co nejvíce slov s podobným významem;
- vyjádřit obsah vlastními slovy.

Dva učitelé uvedli, že tyto metody nepoužívají z důvodu časové náročnosti při jejich začlenění do vyučovací hodiny.

Všichni dotazovaní učitelé (12) uvedli, že v hodinách mateřského jazyka propojují jednotlivé složky předmětu. Z rozhovoru s učiteli vyplynulo, že umělecké texty používají především v jazykové složce předmětu český jazyk a literatura k jazykovým rozborům.

Na základě odpovědí učitelů sledovaných žáků (12) lze také konstatovat, že mají k dispozici dostatek různých čítanek, textů a knih. Protože žádný z učitelů prostřednictvím dotazníku nevedl, že by žáci četli v průběhu školního roku společně jednu knihu, usuzujeme, že se žáci setkávají v literární výchově pouze s ukázkami z umělecké literatury. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství je však velmi důležité, aby žáci četli celé beletristické knihy. Krátký úryvek nemusí žáky zaujmout, vtáhnout do děje. Nedovolí jim poznat motivaci hrdinů, ani vžít se do jejich pocitů či ocenit překvapivé zápletky.

Většina učitelů (10) uvedla, že používá ve výuce českého jazyka a literatury pomocné knihy, nejčastěji Pravidla českého pravopisu (8), Slovník spisovné češtiny (3), Slovník cizích slov (1). Použití encyklopedie nebo učebnice jiného vyučovacího předmětu pro vyhledávání informací učitelé nevedli.

V dotazníku jsme se také zajímali, jakým způsobem žáci pořizují zápis do sešitů. Všichni učitelé (12) uvedli, že žáci zápisy opisují z tabule, nebo z učebnice (čítanky), případně je zápis žákům diktován. Z odpovědí je patrné, že samostatné pořizování výpisků nebo výtahů z přečteného textu, tvoření otázek či pořizování poznámek, tedy činnosti podporující porozumění a učení z textu, jsou ze strany učitelů podceňovány.

Učitelé byli požádáni, aby uvedli, ke kterým dovednostem vedou žáky při práci s textem. Z odpovědí čtyř učitelů vyplývá, že čtení chápou především v jeho tradičním smyslu technické správnosti, tedy umět text přečíst plynule a správně. Nejčastěji se pak objevuje formulování hlavních myšlenek textu (7), vyhledávání informací (6), orientace v textu (1), vyjádření názorů na text vlastními slovy (1). Mezi dovednostmi práce s textem byly zařazeny i tyto požadavky:

- umět požádat o vysvětlení nepochopeného;
- obecně formulovaný požadavek – porozumět čtenému.

Na dotaz, jakým způsobem učitelé kontrolují porozumění textu, většina učitelů (9) uvedla, že porozumění přečteného textu zjišťují formou otázek (kde se příběh odehrál, kdo v něm vystupuje, co se s hrdinou stalo, co vedlo hrdinu k takovému jednání, jak příběh skončil anebo jen o čem jsme četli, o čem příběh byl). Dále uváděli blíže nespecifikované

vypracování úkolů k textu (7), jeho reprodukci (7), vyjádření obsahu vlastními slovy (1), interpretaci hlavní myšlenky (3), volné psaní (1). Jeden z učitelů uvedl jako jedinou odpověď klasifikaci žáků za každou činnost.

Informace, které jsme získali prostřednictvím dotazníku, nám pomohly **objasnit, doplnit a vysvětlit závěry výzkumu**, k nimž jsme dospěli jednak statistickým zpracováním získaných dat, jednak kvalitativní analýzou dosažených vědomostí a dovedností měřených didaktickým testem. Již v průběhu zpracovávání výsledků žáků obou skupin jsme si kladli otázku, proč se mezi zkoumanými skupinami respondentů neprojevil rozdíl v úrovni porozumění textu. Ptali jsme se, zda žáci experimentální skupiny během realizace projektu vyhledávají a třídí informace z různých zdrojů, zda hledají souvislosti mezi myšlenkami, zda zadané téma projektu poskytuje žákům příležitost řešit problémy, zobecňovat a vysuzovat závěry. Vynořovaly se otázky, zda žáci při tvorbě vlastního textu (slovesného produktu) zvažují, které prostředky (jazykové, kompoziční) zvolí, aby dosáhli stanoveného záměru.

Analýzou uvolněných projektů – školních časopisů jsme zjistili, že jejich obsahem jsou většinou zdařilé slohové práce, dětmi vytvořené křížovky, osmisměrky, zajímavosti z života známých osobností (zpěváků, herců a sportovců) či zprávy o chystaných akcích školy apod. Sborníky bychom mohli spíše pokládat za soubor slohových prací na dané téma. Obsahovaly např. práce – Ideální spisovatel (úvaha), Jsem dobrým synem /dcerou/? (úvaha), Rozhlédněte se kolem sebe (popis, líčení).

Kvalitativní analýzou odpovědí učitelů a jejich srovnáním jsme dospěli k názoru, že mezi učiteli žáků experimentální skupiny není rozdíl v postojích k projektovému vyučování a jeho realizaci. Učitelé ztotožňují s projektem například samostatné zpracování úkolu v rámci skupinové práce, soubor zdařilých slohových prací či vypracování referátu, jehož cílem je prezentace před třídou.

V centru takto pojatých projektů nestojí literární text, jehož prostřednictvím by byli žáci postaveni před komplexní úkol (téma, problém) vyžadující řešení v podobě tvorby vlastního textu (slovesného produktu). Žáci v průběhu realizace těchto projektů nejsou cíleně vedeni k osvojování strategií potřebných pro vyhledávání informací z jiných zdrojů a k jejich propojování se svými znalostmi a zkušenostmi, ani k vyhledávání a zvažování podpůrných informací, jimiž by se učili argumentovat či obhajovat svůj názor. Výzkumné šetření prokázalo, že tvorbě vlastního textu (slovesného produktu) nepředchází

konstruktivní práce s různými typy textů a že projekty v té podobě, jak jsou prezentovány na školách, které se zúčastnily našeho výzkumu, nesplňují požadavky, jimiž se projektové vyučování vyznačuje.

8 ZÁVĚRY A PŘÍNOS PRÁCE PRO PEDAGOGICKOU TEORII A PRAXI

V první části disertační práce jsme se zabývali problematikou čtenářské gramotnosti a možnostmi jejího rozvoje prostřednictvím projektového vyučování. Z hlediska teoretického jsme dospěli k následujícím závěrům:

- Čtenářská gramotnost je předpokladem získání klíčových dovedností, stává se tak významnou součástí a předním dílčím cílem základního vzdělávání. Lze ji získat jen aktivní prací s textem.
 - Aktivní práce s textem je založena na znalosti nejrůznějších postupů, dovedností a strategií, pomocí kterých čtenář dojde k porozumění textu.
- Efektivní rozvoj čtenářské gramotnosti podporuje součinnost metod práce s textem a organizačních forem výuky.
 - Projektové vyučování umožňuje konstruovat poznání na základě vlastní aktivity a tvořivé činnosti. Jeho podstatou je samostatné řešení komplexního úkolu (tématu či problému) formou výsledného produktu (projektu), který je odpovědí na problémový úkol.
 - Předkládané téma, problém respektuje předchozí zkušenosti a vědomosti žáků. Výsledkem samostatného řešení jsou nové (zrekonstruované) zkušenosti a vědomosti, které žáci prezentují v podobě vlastního výsledného produktu.
 - Samostatné řešení vyžaduje organizování vlastního postupu, vybírání efektivních strategií, tj. vyhledávání informací z různých zdrojů a jejich třídění, přemýšlení o obsahu informací, jejich hodnocení, kritické posouzení a vyvozování závěrů i tvořivé myšlení.
 - Projektové vyučování založené na konstruování poznatků je stejně jako čtenářská gramotnost (čtení s porozuměním) schopno vyvolat kognitivní konflikt v mysli dítěte vedoucí k rekonstrukci poznatků, vědomostí a zkušeností vlastní aktivitou dítěte. Pokládáme proto projektové vyučování za významný prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti žáků základní školy.

- Projektové vyučování, v jehož centru se nachází umělecký text jako integrující prvek, umožňuje nejen získávání a propojování poznatků z různých oborů, ale dovoluje také řešit literární problémy, jejichž prostřednictvím žáci přijímají obecně platné normy a hodnoty. Řešení komplexního úkolu (tématu, problému) podporuje efektivní práci s textem založenou na zpracovávání textových informací a využití metod kritického myšlení.

V druhé, empirické části jsme dospěli ke konkrétním závěrům, které nám poskytly východiska pro formulování metodických doporučení učitelům českého jazyka a literatury a pro jejich přínos pedagogické teorii.

Z poznatků, které jsme získali prostřednictvím výzkumného šetření **pro pedagogickou praxi** plyne, že pro rozvíjení čtenářské gramotnosti ve všech jejích oblastech je nutné zařazovat při práci s textem úkoly, které budou cíleně zaměřeny na rozvíjení a osvojování:

- vyhledávání informací s využitím čtení vyhledávacího (kurzorického, selektivního a strategie scanning);
- vytváření interpretace s uplatněním čtení studijního (statarického), kritického, tj. metod kritického myšlení, a prožitkového, tj. zaměřeného na prožitek či zážitek ze čtení;
- posouzení textu po formální a obsahové stránce s využitím strategií, které žákům umožní proniknout do jazykového, tematického a kompozičního plánu textu.

Neznalost anebo malá míra osvojení těchto čtenářských dovedností, jež jsou spojeny s plným porozuměním textu, se pak promítá do neschopnosti žáka volit vhodné strategie podle cíle čtení, kontrolovat porozumění čteného i pronikat hlouběji do struktury a významu textu. Výzkumné šetření prokázalo, že zkoumaným žákům činily největší problémy otázky s tvorbou odpovědí a otázky vyžadující složitější myšlenkové operace. Pro rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti žáků je proto nezbytné zařazovat do práce s texty právě tyto typy úloh, neboť od žáků vyžadují vyslovení vlastního názoru k přečtenému a vyhledání informací v textu, kterými by žáci svůj názor podpořili a využili k argumentaci. Vyžadují zhodnocení obsahu a cíle textu, posouzení funkce jazykových prostředků, jichž autor použil, anebo dovednost umět informace zobecnit či vyvodit závěr složitého textu.

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že žákům jsou kladeny nejčastěji otázky konvergentní zaměřené na reprodukci zapamatovaných informací v textu. Pro zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti žáků je žádoucí, aby učitelé uměli vytvořit k textům otázky různé úrovně obtížnosti. Proto doporučujeme zařadit do výuky otázky, které rozvíjejí divergentní myšlení. Pro žáky se stanou impulsem k tomu, že si začnou i sami sobě pokládat otázky (proč, co je příčinou, jaký je důsledek, jaké důkazy mám k dispozici apod.), které v nich text vyvolal a které jim umožní hlubší proniknutí do textu. Za velmi znepokojující pokládáme zjištění, že ani jeden z učitelů v dotazníku neoperoval s pojmy jako studijní či kritické čtení. RVP ZV vymezuje tyto čtecí strategie jako učivo, a tedy jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů a klíčových kompetencí.

Efektivita rozvoje čtenářské gramotnosti prostřednictvím projektového vyučování závisí do značné míry na kompetenci učitele, na jeho dovednosti aplikovat požadavky kladené na projektové vyučování do praxe. Výzkumné šetření zaměřené na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků, do jejichž školního kurikula bylo včleněno projektové vyučování, a žáků, jejichž výuka probíhá tradiční formou, prokázalo, že v úrovni čtenářské gramotnosti žáků sledovaných skupin není rozdíl. Na základě výsledku kvalitativní analýzy odpovědí učitelů experimentální skupiny konstatujeme, že projektové vyučování není realizováno na sledovaných školách z hlediska jeho podstaty, jak jsme popsali v kapitole 2. Učitelé ztotožňují s projektem například samostatné zpracování úkolu v rámci skupinové práce, soubor zdařilých slohových prací či vypracování referátu, jehož cílem je prezentace před třídou.

Přínos disertační práce pro pedagogickou teorii je třeba spatřovat v zjištěných výsledcích výzkumného šetření, jimiž se potvrzuje, že základní podmínkou pro efektivní realizaci projektového vyučování v praxi je požadavek, aby učitelé respektovali teoretické postuláty projektového vyučování a osvojili si dovednosti, strategie a postupy, jejichž pomocí budou učení v projektech realizovat. Důsledek podcenění jeho výchovně-vzdělávacího potenciálu v sobě zahrnuje riziko, že ani v budoucnosti **nebude možné zkoumat jeho efektivitu**, pokud učitelé při realizaci projektového vyučování nebudou vycházet z jeho teoretických vymezení, plně je respektovat, a tak účinně propojovat pedagogickou teorii s praxí. Tímto zjištěním se problematika efektivního rozvoje čtenářské gramotnosti žáků na 2. stupni základní školy prostřednictvím projektového vyučování přesouvá do oblasti přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka na pedagogických fakultách a také poukazuje na potřebu celoživotního vzdělávání učitelů z praxe. Výzkumné

šetření sledovaných učitelů jednoznačně poukázalo na zcela nepoučený přístup k realizaci projektového vyučování ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura. Pro rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti žáků prostřednictvím projektového vyučování realizovaného v rámci literární výchovy je nezbytné vycházet ze zásad konstruktivistického pojetí vyučování. Základní principy směřující k podpoře pedagogicko-didaktické teorie formulujeme následovně:

- ve výchovně-vzdělávacím procesu žáci konstruují nové poznatky vždy na základě stávajících vědomostí a zkušeností;
- prostřednictvím literárního problému či tématu je vyvolán ve vědomí žáků kognitivní konflikt; žák je motivován k jeho řešení, zkoumání, objevování;
- odpovědi na literární problém (téma) jsou nové postoje nebo poznatky vyjádřené formou výsledného produktu (projektu);
- žáci v průběhu realizace projektu nové poznatky (vzdělávací obsah) získávají prostřednictvím čtenářských strategií (učivo), a to čtením vyhledávacím, studijním a kritickým, vedoucím k úplnému porozumění textu (očekávaný výstup vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a získání klíčových kompetencí – komunikativních, k učení a řešení problému), jež zahrnuje všechny tři aspekty čtenářské gramotnosti – vyhledávání informací, vytváření interpretace a posuzování textu.

V rámci českého jazyka a literatury lze na základě zjištěných výsledků doporučit realizaci strukturovaných projektů, jejichž podstata spočívá ve zpracování tématu daného literárním textem. Úkolem učitelem je předložit žákům podnětný jazykový materiál a vypracovat k němu otázky podporující rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Výstupem projektu je ve školní literární výchově slovesný produkt, kterým může být:

- školní nebo třídní časopis (např. prezentace výsledků tvůrčího psaní);
- soubor fiktivních dopisů (např. literární postavě);
- prospekt cestovní kanceláře (např. inspirace mýty, národními i regionálními pověstmi, kronikami, vlastními životopisy);
- soubor pohlednic z cest (např. inspirace cestopisem, popis zajímavých míst nebo zážitků hrdiny);

- soubor jarmarečních písní (např. inspirace detektivními příběhy, mýty a pověstmi);
- pozvánka do divadla (prezentace vlastního divadelního představení);
- soubor autorských pohádek nebo pověstí – Jak přišla města ke svému jménu (např. inspirace prvním odstavcem Werichovy Lakomé Barky nebo národními či regionálními pověstmi);
- desatero, jak se chovat ke zvířatům (např. inspirace přírodní prózou jako je ukázka z knihy R. Těsnohlídka);
- desatero, jak se chovat k handicapovaným lidem (např. inspirace prózou s handicapovaným hrdinou jako je próza M. Drijverové Domov pro Mart'any).

8.1 Výstup pro pedagogickou praxi

V této podkapitole uvádíme příklady strukturovaných projektů, v jejichž centru se nachází umělecký text jako integrující prvek projektového vyučování. Úspěšná realizace předložených projektů je podmíněna aktivní prací s texty, uměleckými i výkladovými, a jejich úplným pochopením. Žáci jsou prostřednictvím textů vedeni k řešení témat a problémů, která jsou spojena s jednotlivými oblastmi rámcového vzdělávacího programu, průřezovými tématy a která respektují vnitropředmětové vztahy. K projektům jsou připojeny pracovní listy. Ty obsahují úkoly a otázky vedoucí k porozumění textům, k samostatnému vyhledávání informací nutných pro tvorbu vlastního textu (slovesného produktu), k interpretaci hlavní myšlenky, ke zvažování a vyjádření vlastního názoru, k rozvoji řešení problémů, tvořivosti a schopnosti citových prožitků, k rozvoji kooperace, organizačních schopností a samostatnosti.

Projekt – Čtěte s námi

Výstup (slovesný produkt):

- Školní časopis Čtěte s námi

Co by měl projekt obsahovat:

- zpracování tří kapitol knihy formou comicsu;
- dopis hlavní hrdince (názor na problém, jeho řešení, vyjádření názoru na přátelství, na chování k handicapovaným lidem);
- rubrika *Na co by se redakce ráda Honzy zeptala*;
- recenzi *Knihy ke čtení a poučení*.

Smysl projektu:

- poznat prostřednictvím uměleckého textu pocity sociálně handicapovaného hrdiny;

Integrace vzdělávacích oborů:

- český jazyk a literatura;
- výchova k občanství;
- etická výchova;
- výtvarná výchova.

Průřezová témata:

- osobnostní a sociální výchova;
- výchova demokratického občana;
- mediální výchova.

Použitá literatura:

- Martina Drijverová Domov pro Mart'any

Formy, metody, postupy:

- projektová výuka;
- skupinová práce;
- řízený rozhovor;
- práce s textem;
- pětilístek;
- prezentace projektu.

Dovednosti zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím práce s textem v rámci projektového vyučování:

- vyhledávání informací (klíčové místo textu);
- vytvoření interpretace (hlavní myšlenka, motiv jednání dětí, analýza; jazykového znaku náramek jako symbolu přátelství);
- posouzení textu (jazykových prostředků, pásma vypravěče, vyjádření vlastních názorů, postojů, pocitů a zkušeností).

Délka projektu: jednodenní

Doporučený postup – metodika při práci s textem:

Motivace:

Seznámení s názvem knihy. O čem asi bude? ...

Koho si představuješ pod názvem Mart'an? ...

Koho byste nazvali v dnešním světě Mart'anem? ...

Jak by měl vypadat nebo se chovat? ...

Otázky k textu po prvním přečtení:

Napište své pocity, dojmy z ukázky: ...

Proč myslíte, že na vás ukázka z knihy takto zapůsobila? ...

Práce s textem

Úkoly a otázky k textu:

Už se učíme

Je mi strašně

Jak mám jít do školy

V kapitole *Už se učíme* jsme se dozvěděli, že Michalin bratr Martin trpí Downovým syndromem.

- 1) Proč myslíte, že maminka o Martinovi říká, že bude jako z jiné planety? ...
- 2) Jak byste vysvětlili mladšímu sourozenci, jak člověk, který se s tímto postižením narodí, bude vypadat, jaký bude? ...
- 3) Vyhledejte v kapitole *Je mi strašně* větu, která nejvýstižněji svědčí o tom, že je Michala nešťastná:
- 4) Svou volbu zdůvodněte: ...

- 5) Vyhledejte v textu místo, podle kterého lze poznat, jaký měla Michala vztah k Lucii: ...
- 6) Která pasáž by nemohla být v žádném případě z textu vypuštěna? ...
- 7) Ve kterém okamžiku dala Michala najevo, že patří k postiženému bratrovi? ...
- 8) Proč se stala Michala středem útoků ze strany dětí? ...
- 9) Co Lucie vyjádřila tím, že si z ruky strhla náramek a hodila ho na zem? ...
- 10) Michala si v kapitole *Jak mám jít do školy* pokládá otázku: „Budu se s ní chtít bavit já?“ Co tím myslí? Na co přišla? ...
- 11) Co maminka myslí, když Michale říká: „Musíš se jim kouknout do očí. Kdybych tě dnes nechala doma, nic by se tím nevyřešilo.“ ...
- 12) V textu je věta, která svědčí o tom, že Lucie má ještě jednu nepěknou vlastnost, najděte tuto větu a uveďte název této vlastnosti:...
- 13) Najděte v textu místo, které svým významem odpovídá pořekadlu *na hrubý pytel hrubá záplata*: ...
- 14) Podtrhni v textu místo, které v tobě vyvolalo zlost // lítost // smutek. Napiš proč: ...
- 15) Co by asi napsala v dopise hlavní hrdinka Michala své kamarádce z předchozího bydliště? Co bys napsal/a ty, kdybys řešil/a stejnou situaci? ...
- 16) Co bys dělal/a, kdyby ses ocitnul/a na hřišti právě ve chvíli, kdy děti slovně zaútočily na Michalu a jejího bratra? ...
- 17) Která postava se ti zdála nejsympatičtější a proč? Máš s touto postavou něco společného? ...
- 18) Na koho ses v průběhu četby nejvíce rozlobil/a? Co tě více popudilo – zrada Lucky nebo neomalené chování Hamáka a Vedrala? Co by tě více bolelo? ...
- 19) Charakterizuj formou pětilístku postavu Michaly, Lucie, Honzy a Hamáka: ...
- 20) Myslíš, že „Mart’anem“ musí být jen člověk zdravotně postižený? ...
- 21) Uveď jiné důvody, pro které jsou některé děti z kolektivu podobným způsobem vyloučeny: ...
- 22) V textu se objevují slova jako debil, huba, pokuste se je nahradit slušnými výrazy a posuďte, jak na vás text zapůsobil. Proč autorka zvolila vulgarismy, ačkoli je kniha určena dětem? ...
- 23) Proč autorka nikde neuvedla křestní jména nezbedů Hamáka, Vedrala? Co tím sledovala? ...

24) Kdo příběh vypravuje? Pokus se libovolnou část příběhu vypravovat ve 3. osobě jednotného čísla. Zvažte, zda na vás více zapůsobilo vypravování v 1. osobě nebo ve 3. osobě: ...

25) Vyberte jednu z možností. Úryvek tohoto příběhu skončil:

Dobře, protože.....

Špatně, protože.....

26) Čím tě ukázka z knihy *Domov pro Marťany* zaujala a obohatila? ...

Žáci jsou na základě práce s textem připraveni k realizaci projektu – školního časopisu
Čtěte s námi.

Rozdělení dětí do 4 skupin:

1. skupina – zpracování 3 kapitol knihy formou comicsu;
2. skupina – dopis hlavní hrdince (názor na problém, jeho řešení, vyjádření názoru na přátelství, na chování k handicapovaným lidem)
3. skupina – rubrika *Na co by se redakce ráda Honzy zeptala*
4. skupina – recenzi *Knihy ke čtení a poučení*.

Nebo každá skupina zpracuje samostatně celý časopis.

Prezentace časopisu a jeho distribuce žákům jiných tříd (Příloha 3).

Projekt Daidalos a Íkaros

Výstup (slovesný produkt):

- Prospekt cestovní kanceláře nabízející pobytový zájezd spojený s poznávacím výletem. Součástí prospektu bude fiktivní autobiografie samotného Daidala.

Integrace vzdělávacích oborů:

- literární výchova;
- dějepis;
- výchova k občanství;
- zeměpis;
- výtvarná výchova.

Průřezová témata:

- osobnostní a sociální výchova;
- výchova demokratického občana;
- výchova v evropských a globálních souvislostech;
- mediální výchova.

Použitá literatura:

- Rudolf Mertlík – Starověké báje a pověsti;
- Jiří Žáček – Jarmareční píseň na počest prvních vzduchoplavců (součást pracovního listu);
- Atlas světa, mapa jihovýchodní Evropy.

Formy, metody, postupy:

- projektové vyučování;
- skupinová práce;
- řízený rozhovor;
- práce s textem;
- pětilístek;
- prezentace projektu.

Dovednosti zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím práce s textem v rámci projektového vyučování:

- vyhledávání informací (trasa letu);

- vytvoření interpretace (motiv jednání, hlavní myšlenka, analýza symbolu Íkarův pád);
- posouzení textu (kompozice básně, posouzení formy – báje, básně).

Délka projektu: jednodenní

Co by měl projekt obsahovat:

- název cestovní kanceláře;
- informace o mýtech, zdůvodnění, proč by turisté měli navštívit tuto lokalitu;
 - na základě informací z textu – stručný obsah mýtu;
- „fiktivní autobiografie Daidala“ (objev vědy – zlomek nalezeného pergamenu);
 - na základě interpretace textu – pocity, pohnutky, události;
- trasu poznávacího výletu (název výletu), která je součástí pobytového zájezdu;
 - na základě informací z textu.

Doporučený postup – metodika při práci s textem:

Aby žáci splnili zadání strukturovaného projektu, musejí pracovat s uměleckým textem, vžít se do jednání, pocitů a postojů hlavního hrdiny, poznat motiv jeho činů a prakticky je aplikovat.

PRACOVNÍ LIST

Snad neexistuje nikdo, kdo by neznal antický mýtus o Daidalovi a Íkarovi. Možná že vám z tragického příběhu otce a syna zůstalo ledaco utajeno. Zamýšleli jste se, proč potkal Íkara takový osud, jaký ho potkal? Kde je počátek jeho tragického osudu? Mohl se mu vyhnout? Proč Daidalos jednal tak, jak jednal? Proč se báje zachovala do dnešních dnů? Čím to je, že ani po staletích neupadl v zapomnění? Čím po staletí inspiruje umělce? Čím to je, že turisté kromě slunce vyhledávají v Řecku místa, která se pojí s řeckou mytologií, ačkoli by mohla být již dávno zapomenuta? Co způsobilo, že nás osudy antických hrdinů stále fascinují?

Představte si, že jednou třeba budete majiteli cestovní kanceláře a budete chtít, aby Vaši klienti odjížděli ze zájezdu spokojeni. Jaký program jim nabídnete? Asi se shodneme na tom, že Vaše nabídka musí upoutat jejich pozornost. Turisté se chtějí něco nového a zajímavého dozvědět. Poznat místa, o kterých četli nebo pouze slyšeli. Kde tato místa najdou? Pokuste se na základě Vašich vědomostí turistům poskytnout skutečně zajímavý poznávací výlet v rámci jejich pobytu na ostrově Kréta.

Než se pustíte do prospektu Vaší cestovní kanceláře, a tedy před vlastním studiem mýtu, hlavních hrdinů a míst, která s událostí souvisejí, pokuste se o malou rekapitulaci toho, co sami o Daidalovi a Íkarovi víte, co se chcete dozvědět. Na závěr posoudíme, co nového jste se dozvěděli.

VÍM	CHCI VĚDĚT	DOZVĚDĚL(A) JSEM SE
-----	------------	---------------------

TEXT č. 1

Daidalos a Íkaros

RUDOLF MERTLÍK

- 1) Odkud Daidalos pocházel? ...
- 2) Proč byl poslán do vyhnanství? ...
- 3) Která Daidalova vlastnost způsobila, že se dopustil tohoto činu? ...
- 4) Uveďte další lidské vlastnosti, které vedou k rozporům, nesvárům mezi lidmi: ...
- 5) Měl Daidalos i kladné vlastnosti? Vypište je a přemýšlejte, podle čeho tak soudíte:
...
- 6) Víme, že Daidalos postavil pro Mínoá zvláštní vězení. Kterým slovem cizího původu takovou stavbu označujeme: ...
- 7) Proč Daidalos nechtěl u Mínoá zůstat? Po čem toužil? ...
- 8) Co byste volili vy, kdybyste byli na Daidalově místě? Své rozhodnutí zdůvodněte:
...
- 9) Uvědomoval si Daidalos, že cesta bude nebezpečná? Proč ji podstoupil? Co bylo silnější?...
- 10) Platí v případě Daidalova jednání: Kdo s čím zachází, tím také schází? Najděte v textu místo, které významem odpovídá tomuto přísloví. ...
- 11) Proč myslíte, že Íkaros neposlechl otce?
- 12) Činy mnoha antických hrdinů se staly symboly např. síly (Héraklés), chytrostí (Odysseus), věrností (Pénélopa) atd. Přemýšlejte, jak byste vysvětlili Íkarův pád:
...
- 13) Jaké poučení z Íkarova pádu si můžete vzít? ...

14) Proč myslíte, že se báje z řecké mytologie uchovaly do dneška? ...

15) Jaké pocity, dojmy ve vás báje vyvolala? Zamyslete se proč? ...

16) Pětilístek:

1. řádek – téma (podstatné jméno)

2. řádek – vlastnosti tématu (2 přídavná jména)

3. řádek – dějové složky, co téma dělá, co se s ním děje (3 slovesa)

4. řádek – myšlenková syntéza, vcítění do tématu (4 různé slovní druhy)

5. řádek – formulace, rekapitulace podstaty tématu (pods. jméno)

Daidalos	Íkaros
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

PRÁCE S MAPOU

Trasa Daidalova a Íkarova letu je v mýtech přesně zachycena. Prostudujte ji v Starověkých bájích a pověstech Rudolfa Mertlíka nebo v knize Vojtěcha Zamarovského Bohové a hrdinové antických bájí.

Práce s mapou:

Pokuste se pomocí informací z textu vyznačit do mapy trasu útěku otce a syna.

17) Do mapy zakreslete začátek trasy.

18) Kterým směrem se vydali?

19) Pozorně si prostudujte ostrovy v Egejském moři amoři. Který nese Íkarovo jméno? ... Ve kterých místech asi spadl Íkaros do moře? Zaznačte do mapy.

Je toto místo na předem naplánované trase? ...

Rozhodl se Daidalos pro změnu trasy? ...

Pokud ano, přemýšlejte proč? ...

TEXT č. 2

JIRÍ ŽÁČEK – Jarmareční píseň na počest prvních vzduchoplavců

Kam s tím ale na Daidala!
Byl to chlapík s mozkiem:
zkonstruoval dvoje křídla,
slepil peří voskem.

Jednou přišel se žádostí
k Mínoovi králi:
Trochu se mi tady stýská
po domově v dáli.

Třeba se chtěl trochu ohřát,
možná trpěl mrazem -
slunce křídla roztavilo,
žuchnul rovnou na zem.

Perutě si připravili
na vysoké skále,
udělali dlouhé nosy
na Mínoa krále.

Dej mi menší dovolenou
na návštěvu vlasti!
Po králově odpovědi
zjistil, že je v pasti.

Mínós král mu řekl: Tůdle!
Utrpěl bych ztrátu!
Mělo by to zhoubný dopad
na obranu státu!

Nebojte se, neutonul,
vesele si žije -
ale to by potom byla
houby tragédie.

A tím končí tragédie
z hlubin dávnověku.
Pokloňme se Daidalovi,
odvážnému Řeku!

Daidalos byl všemělec
v starověké Krétě,
vynalézal ve dne v noci,
bádal v zimě v létě.

Zajásali, vydali se
na dalekou túru.
Ikaros však nedbal rady,
letěl přímo vzhůru.

Pravil synu Ikarovi:
Perutě nám stačí!
Přeletíme širé moře
jako havěť ptačí!

Vyletěli, zajásali:
Vzhůru k rodné mezi!
Sláva! Nazdar! Křídla předčí
všecky vynálezy!

Kdyby aspoň žuchnul na zem,
on však skončil v moři.
Utopil se jako kotě
k Daidalovu hoři.

- 20) Přeskupte jednotlivé sloky tak, aby na sebe logicky navazovaly.
- 21) Co je jarmareční píseň? ...
- 22) Ke každé sloce nakreslete obrázek.
- 23) Porovnejte text Rudolfa Mertlíka a Jiřího Žáčka. Přemýšlejte a napište, čím se odlišují a co mají společné: ...
- 24) Vraťme se k tabulce VÍM – CHCI VĚDĚT – DOZVĚDĚL/A/ JSEM SE.
Co nového jste se dozvěděli? ...

Realizace projektu:

Žáci jsou na základě práce s textem připraveni k realizaci projektu – prospektu cestovní kanceláře.

Děti se rozdělí do skupin. Každá skupina zpracovává svůj vlastní prospekt. Uvnitř skupiny si žáci rozdělí úkoly:

- zpracování informací o mýtech (volba nejvhodnějších prostředků, kterými se budou snažit získat turisty k návštěvě této lokality);
- zpracování „fiktivní autobiografie Daidala“ (svědectví v podobě pergamenu o jeho pocitech, pohnutkách a událostech);
- naplánování trasy poznávacího výletu (název výletu), která je součástí pobytového zájezdu (mapa do prospektu).

Prezentace vlastního projektu před třídou.

Projekt – Hrajeme si na básníky

Výstup (slovesný produkt): sborník básní s ilustracemi

Co by měl projekt obsahovat:

- Soubor básní inspirovaných Halasovou básní Co všechno musí udělat jaro.

Kritéria:

- Báseň bude mít minimálně čtyři verše o stejném počtu slabik. Verše se budou rýmovat a bude v nich uplatněn jeden ze základních druhů rýmu. Žák bude personifikovat zvolené roční období a použije na základě vlastní fantazie neotřelé metafory.

Smysl projektu:

- Proniknout do poetiky Halasovy básně.
- Pokusit se o imitaci básně (tvořivá činnost).

Integrace vzdělávacích oborů:

- český jazyk a literatura;
- informatika.

Průřezová témata:

- osobnostní a sociální výchova,
- mediální výchova.

Použitá literatura:

- František Halas Ladění

Formy, metody, postupy:

- projektové vyučování;
- řízený rozhovor;
- práce s textem;
- prezentace projektu.

Dovednosti zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím práce s textem v rámci projektového vyučování:

- vytvoření interpretace (hlavní myšlenky básně, přímé pojmenování obrazného pojmenování);
- posouzení textu (jazykových prostředků, kompozice básně);
- praktická aplikace získaných vědomostí a dovedností (tvořivá činnost).

Délka projektu: jednodenní (3 – 4 vyučovací hodiny jsou věnovány práci s básní a tvorbě vlastního textu. Ve 2 vyučovacích hodinách žáci zpracovávají sborník, který má podobu knížky).

Doporučený postup – metodika při práci s textem:

Halasova báseň Co všechno musí udělat jaro je určená dětem od sedmi let. Je srozumitelná a pro svou bohatou metaforiku i samotné téma inspirující. Podněcuje žákovu představivost, fantazii a obrazné myšlení. Práci s básnickým textem a následné činnosti je účelné věnovat minimálně tři hodiny spojené do bloku. Ve čtvrté hodině by žáci měli v rámci předmětu Informatika své básně přepsat na PC, doplnit grafickým obrázkem a vytisknout pro výstup – sborník básní (nebo třídní literární časopis).

Než žákům přečteme báseň, pokusíme se navodit poetickou atmosféru. V odpovědích na otázku, jak vypadá příroda před příchodem jara, by měli žáci, kteří se již na I. stupni seznámili s personifikací, použít obrazné pojmenování. Jejich představy zapisujeme na tabuli do prvního sloupce a vyzveme žáky, aby se zamysleli, jak se změní příroda příchodem jara. Co musí jaro udělat? Odpovědi zapisujeme do druhého sloupce.

TABULE:

Jak vypadá příroda před příchodem jara	Jaro musí: (očekávané odpovědi žáků)	Halasovy verše ⁸²
příroda spí	probudit přírodu	
příroda je zakaboněná// zamračená	rozesmát přírodu	
tráva spí v zemi // v hlíně// tráva je slehlá, žlutá	probudit trávu	vytáhnout trávu z hlíny
Holé// nahé stromy	obléci stromy do květovaných šatů	obléci nahé stromy
zubaté sluníčko	rozčesat sluníčko	
všude je ticho	rozezpívat ptáčky	nachystat noty ptáčkům

⁸² Viz úkol 5

Žákům předložíme text básně, ve kterém je u každé sloky rámeček pro ilustraci. Před vlastní recitací vybídeme žáky, aby sledovali, jak činnost jara zachytil básník. V otázkách zaměřených na recepci básnického textu sledujeme, jak na žáky báseň zapůsobila, jaké pocity a představy v nich vyvolala, jak se ztotožnili s atmosférou básně. Po přednesu předložíme žákům soubor otázek, doporučujeme, aby byly řešeny společně (řízený rozhovor). V závorce pro názornost uvádíme příklady odpovědí, které jsme zaznamenali během realizace projektu.

1) Jak si představujete zosobněné jaro?

(Má korunku ze sluneční záře, šaty z květů, boty z ranní rosy, usmívá se.// Je mladé, v lehkých šatech, usmívá se. V ruce má štětec a kyblík se zelenou barvou Kolem něj poskakují mlád'ata.// Je to krásná postava plná života, probouzí všechno, co spí. Má hladkou pokožku. Je líbezná a pořád se usmívá. Má šaty lehké jako vánek a hlavu jí zdobí věnec ze sněženek a petrklíčů.)

2) Jak na vás báseň zapůsobila? Které pocity nebo představy ve vás vyvolala?

(Uvědomil jsem si, kolik má Jaro práce, než všechno oživí. Vybavila se mi mlád'ata, zpěv ptáků a rozkvetlá třešeň.// Představovala jsem si, jak Jaro chodí po světě a jak vše pod jeho dotekem rozkvetá. Vybavil se mi motýl, načechraná rozkvetlá louka.// Původně jsem si představovala Jaro jako nějakou postavu, když jste báseň četla, viděla jsem před sebou rozpustilé dítě, jak na louku vysypává žluté penízky.// Představovala jsem si, jak to všechno dělá.// Měla jsem radost.// Ucítil jsem jeho vůni.)

3) Jak voní jaro?

(Voní rozkvetlou přírodou// hlínou// posekanou trávou// rozkvetlými květy a stromy// sladce// voní po jarních květinách, po svěžím vzduchu.)

4) Co myslíte, proč ve vás báseň vyvolala tyto představy? Čím na vás zapůsobila?

(Tím, jak to básník živě napsal// že použil výstižná slova// že vystihl život na jaře, jak to všechno štěbetá, bratří se// že to oživil – použil personifikaci.)

5) Podívejte se, jak jste odpovídali na otázku – co musí udělat jaro? Které verše básně vycházejí z podobných asociací, jež se vybavily i vám? Do třetího sloupce (viz zápis na tabuli) zapíšeme tyto verše a srovnáme.

6) Jak by mohla báseň pokračovat?

7) Které verše byste básníkovi nyní poradili?

8) Které další obrazy jara vás napadají?

(Jaro musí rozpustit sněhuláky, vyždímat černé mraky, zahnat vrány a havrany, šneky pošimrat na jejich růžky, rozeznít modré zvonky, na loukách rozstříkat barvy.)

9) Přečtete si báseň a nakreslete ke každé sloce obrázek, můžete k němu připojit i několik slov.

10) Proč se Jaro vysměje poškoláčkům? Proč nutí děcka vstávat? Proč musí peckám jádra dávat?

(Děti objasňují obrazné jazykové prostředky přímým pojmenováním, např.: Jaro se vysměje poškoláčkům, protože je venku hezky, svítí sluníčko a oni musejí být po škole. Na jaře se dříve rozednívá, tak nás to nutí dříve vstanout. Na konci jara už stromy odkvetly a z květů se staly malinké plody, ve kterých je pecka s jádrem.)

11) Které verše se vám nejvíce líbily? Která personifikace se vám zdála nejuvstíznější?

12) Pokuste se pomocí personifikace vytvořit verš, který by vystihoval jiné roční období.

(Načernit pěkně stíny – zima vygumuje stíny. // Pozlatit střechy, domy – zima musí zavát střechy, domy// pobílit // postříbřit střechy, domy. // Spočítat lístky růží – otrhat lístky růží (podzim). // Probudit v zemi larvy – uspat v zemi larvy (podzim).)

13) Jak si představujete Zimu? (Žáci si mohou vybrat i jiné roční období).

(Mladá a krásná paní v bílých šatech s průhledným závojem posetým střípky ledu// diamanty// křišťály. Má dlouhé bílé vlasy, korunku z ledu, na nohou křišťálové střevíce. Má ledový pohled, dokáže být krutá. Na co se podívá, zmrzne.)

14) Napište, co musí udělat, když se chopí své vlády?

(Zima musí roztrhnout sněhovou peřinu, rozsét diamanty// třpytivé křišťály// všechno nabílo natřít, ojínit dráty, obléci stromy do bílých kožíšků, uspat vodu, na rybníce vykouzlit zrcadlo, na okno nakreslit obrázky// pověsit ledovou záclonu// krajky//, načernit mraky, uspat zvěř, pozvat vrány a havrany.)

Slovní zásobu využijeme pro tvorbu vlastního textu.

15) Napište báseň, která bude mít minimálně čtyři verše, o stejném počtu slabik.

Zvolte jeden z druhů rýmu.

V předmětu Informatika žáci přepíší básně na PC a opatří ilustrací.

Společně se podílejí na tvorbě a konečné úpravě sborníku (Příloha 4).

Projekt – Ilustrovaná frazeologie

Výstup (slovesný produkt): frazeologický slovník v obrazech

Co by měl projekt obsahovat:

- vlastní výtvarné zpracování vybraných frazeologických jednotek (včetně titulní strany);

Smysl projektu:

- seznámit se s různými druhy slovníků;
- učit se vyjadřovat myšlenky jinou formou (výtvarnou);
- pohlížet na frazeologické jednotky jako na cennou kulturní hodnotu.

Integrace vzdělávacích oborů:

- český jazyk a literatura;
- informatika.

Průřezová témata:

- osobnostní a sociální výchova.

Použitá literatura:

- Bečka, J.V.: Slovník synonym a frazeologismů;
- Kolektiv autorů: Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost;
- Lada, J.: Ilustrovaná frazeologie;
- Zaorálek, J.: Lidová rčení.

Formy, metody, postupy:

- projektové vyučování;
- práce ve dvojicích;
- samostatná individuální práce;
- práce s knihou (slovníky);
- prezentace projektu.

Dovednosti zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím práce s textem v rámci projektového vyučování:

- vyhledávání neznámých rčení ve slovníku;
- vytvoření interpretace (vysvětlení významu rčení);
- posouzení textu (vyjádření myšlenky, významu rčení jinou formou).

Délka projektu: 2 – 3 vyučovací hodiny

Doporučený postup – metodika při práci s textem:

Žákům je představena Ilustrovaná frazeologie Josefa Lady. Podmínkou k vytvoření vlastního frazeologického slovníku v obrazech je znalost významu jednotlivých rčení a jejich užití v dané komunikační situaci. Prostřednictvím pracovního listu, jenž nabízí různé způsoby práce s frazeologickými jednotkami, se žáci učí chápat jejich významy. Žáci porovnávají významy předložených rčení, určují synonymní a antonymní rčení, nahrazují je přímým jednoslovným pojmenováním, objasňují rčení pomocí ustálených přirovnání a naopak a uvádějí jejich význam. V neposlední řadě se žáci učí pracovat s výkladovými slovníky.

Pracovní list pro žáky:

I. Vyberte, která rčení jsou si svým významem blízka:

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| 1. Je všemi mastmi mazaný | A/ Hraje v něm každá žilka |
| 2. Nemá všech pět pohromadě | B/ Má filipa |
| 3. Má rtuť v žilách | C/ Narostl mu hřebínek |
| 4. Má otevřenou hlavu | D/ Haraší mu v cimbuří |
| 5. Nosí bradu vysoko | E/ Má za ušima |
| 6. Je lechtivý na peníze | F/ Nerad pustí chlup |

Tato rčení vyjádřete alespoň dvěma přídavným jmény, která vyjadřují vlastnosti vyplývající ze rčení, a uveďte název nositele těchto vlastností:

synonymní rčení	přídavná jména	podstatné jméno
1. - ..		
2. - ..		
3. - ..		
4. - ..		
5. - ..		
6. - ..		

II. Najděte protikladná rčení a vysvětlete jejich význam pomocí přídavných jmen:

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| 1. Ještě mu peří nenarostlo | A/ Nerad sahá do kapsy |
| 2. Pro grejcar by si dal koleno vrtat | B/ Patří do starého železa |
| 3. Bojí se i svého stínu | C/ Ještě mu teče mléko po bradě |
| 4. Má holubičí náтуру | D/ Rozdělí se o poslední košili |
| 5. Vyhazuje peníze oknem | E/ Je z čertových vajec |
| 6. Je světem protřelý | F/ Lekne se až třetí den |

antonymní rčení	význam rčení 1. – 6.	význam rčení A – F
1. - ..		
2. - ..		
3. - ..		
4. - ..		
5. - ..		
6. - ..		

III. Rčení vysvětlete pomocí ustálených přirovnání:

- A/ Kam vítr, tam plášť ...
- B/ Má smích i pláč v jednom pytli ...
- C/ Kam šlápne, tam tráva neroste ...
- D/ Mít kosti v břiše ...
- E/ Má chlupatý jazýček ...
- F/ Je z hadích ocásků ...

(Je líný jako veš, žije jako v bavlnce, je jako hrom do police, je mlsný jako koza, je jako vyžle, točí se jako korouhvička, obrací se jako na obrtlíku, je jako aprílové počasí, jazyk jako břitva, drzý jako opice).

Že vám některá přirovnání zbyla? Nevadí! Napište je pod sebe a pokuste se je objasnit pomocí rčení. Už žádnou nabídku nemáte, budete si muset vystačit s tím, co znáte nebo sáhnout po správném slovníku.

.....

.....

.....

.....
 IV. Vyhledejte dvě rčení, která jsou si svým významem blízká, a vysvětlete je pomocí sloves, krátkých vět nebo dalšího synonymního rčení.

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1./ Dívá se pánubohu do oken | A/ Otíral si hubu o něho |
| 2./ Slyší trávu růst | B/ Přistříhli mu křídla |
| 3./ Učí starého psa štěkat | C/ Pověděl, zač je toho loket |
| 4./ Zatrhli mu tipec | D/ Dělá z komára velblouda |
| 5./ Vypláchl mu žaludek | E/ Chytá lelky |
| 6./ Nenechal na něm suchou nit | F/ kuře je chytřejší než slepice |

synonymní rčení	vysvětlení významu rčení
1.- ..	
2.-..	
3.-..	
4.-..	
5.-..	
6.-..	

Realizace projektu:

Žáci jsou na základě řešení úkolů v pracovním listu připraveni k individuálnímu zpracování výsledného produktu – frazeologického slovníku v obrazech.

Žák se pokouší vybraná rčení vtipně vyjádřit výtvarnou formou, dbá, aby nedošlo k posunu sémantického významu rčení (případně doplňuje vlastním komentářem).

Výtvarně zpracovaná rčení (vlastní kresba, PC) žák kompletuje do slovníku (Příloha 5).

Prezentace vlastního projektu před třídou.

Projekt: Soubor fiktivních dopisů československých letců RAF (slovesný produkt)

Integrace vzdělávacích oborů: Literární výchova, dějepis, výchova k občanství, hudební výchova, cizí jazyk.

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, mediální výchova.

Použité pomůcky:

- Filip Jánský Nebeští jezdci;
- Pavel Augusta, František Honzák Československo 1938-1945;
- M. Pečenka, P. Augusta, F. Honzák, P. Luňák Dějiny moderní doby;
- DVD Nebeští jezdci;
- PC – internet (Google.cz);
- CD – Jaromír Vejvoda Škoda lásky.

Forma a metody výuky: projektová metoda, aktivizační metody – čtení s předvídáním, pětílístek, prezentace projektu.

Délka projektu: jednodenní

Co by měl dopis obsahovat?

- informace o tom, jak se autorovi dopisu podařilo utéct z Československa do Anglie,
- omluva rodičům nebo známým, zdůvodnění, co ho přimělo k útěku do ciziny,
- informace o tom, na jakém stroji létá, u které letky,
- ze kterých zemí jsou jeho kamarádi a proč jsou právě z těchto zemí,
- jak tráví volný čas, kam chodí za zábavou, který tanec je moderní, jakou hudbu poslouchají a které písně zpívají.

Podněty k dalšímu zamyšlení:

- Kdyby hrdina z ukázky psal dopis domů, jaké by v něm převládaly pocity, nálady?
- Zjistěte jména některých letců a jejich věk při odchodu do ilegality.

- Zamyslete se, jak se asi mladí letci cítí daleko od domova?
- Jaké byly jejich hodnoty a životní postoje? Čeho si cenili? Co pro ně znamenala svoboda jejich vlasti a boj proti fašismu? Jaké měli tito muži asi vlastnosti?
- Přemýšlejte, jakou cestou bude dopis doručen do Čech.

1. Obraz československých letců v odborné literatuře (dějepis):

Nejdříve zvolíme četbu a úkoly z naučné literatury, neboť se na základě zkušeností domníváme, že znalost dobových reálií významně ovlivňuje porozumění uměleckého textu. Aby žáci napsali „autentický“ dopis, musí vyhledat následující informace.

- Proč opouštěly po roce 1939 tisíce mužů svou vlast? Jak se dostali na Západ?
- U kterého letectva bojovali?
- Na kterých strojích létali?

2. Obraz československých letců v literatuře (literární výchova):

Aby se žáci vžili do pocitů československých letců, je jim předložen umělecký text.

- Četba ukázky z knihy Filipa Jánského *Nebeští jezdci*, ve které hlavní hrdina vzpomíná na domov.

Interpretace ukázky a posouzení obsahu textu:

- Ve kterém roce se asi příběh stál? Proč hlavní hrdina neví, zda doma žijí? Nad čím se zamýšlí? Proč asi své spolubojovníky – členy posádky – dělí na vojáky a nevojáky? Co soudí o boji německých vojáků? Jak na vás ukázka zapůsobila?

Další souvislosti:

- Vyhledejte další knihy s touto tematikou. Proč se jejich autoři věnovali tomuto tématu?

3. Obraz československých letců ve filmu (literární výchova, mediální výchova):

- Četba poslední kapitoly – čtení s předvídáním.
- Videoprojekce filmu *Nebeští jezdci*.
- Beseda a srovnání závěrečné scény filmu s poslední kapitolou knihy.

Další souvislosti:

- Které další české filmy s touto tematikou znáte?

4. Obraz doby očima mladých mužů a žen (hudební výchova, cizí jazyk, dějepis):

Jak trávili volný čas? Kam chodili za zábavou? Který tanec byl moderní? Mohli poslouchat gramofon? Jakou hudbu poslouchali a které písně asi zpívali? Zjistěte, zda existuje píseň (českého autora), kterou zpívali čeští, angličtí i němečtí vojáci. Pokuste se o její překlad. Malá nápověda – J. Vejvoda.

5. Posuďte tvrzení: Národ, který nectí své hrdiny, si žádné nezaslouží. (Výchova k občanství)

- Myslíte, že bychom si hrdinství čs. letců měli i tolik let po ukončení války připomínat? Své tvrzení zdůvodněte.

6. Shrnutí tématu (válka, charakteristika letců) – formou pětilístku.

7. Prezentace výsledků (ústně každá skupina, třídní či školní časopis).

Závěr

Předložená disertační práce se zabývá aktuální problematikou čtenářské gramotnosti žáků základní školy a možnostmi jejího rozvoje ve výchovně-vzdělávacím procesu. Hlavním cílem práce bylo prostřednictvím pedagogického výzkumu zjistit, zda projektové vyučování pozitivně ovlivňuje rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně základní školy.

Pomocí didaktického testu jsme sledovali úroveň čtenářské gramotnosti žáků, do jejichž školního kurikula bylo implementováno projektové vyučování, a žáků, jejichž výuka v českém jazyce probíhá tradiční formou. Soubor testových úloh vychází z teoretického modelu čtenářské gramotnosti jako souboru vědomostí a dovedností, proto jsme její úroveň hodnotili ve třech oblastech:

- získávání informací;
- vytváření interpretace;
- posuzování textu z obsahového a formálního hlediska.

Hlavní výzkumnou hypotézu – **V úrovni čtenářské gramotnosti žáků experimentální skupiny a kontrolní skupiny existuje rozdíl** – jsme ověřovali ve třech rovinách, a to testováním tří dílčích hypotéz:

H1: V úrovni dovednosti **vyhledávat v textu informace** existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl.

H2: V úrovni dovednosti **vytvářet interpretaci** existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl.

H3: V úrovni dovednosti **posoudit text z obsahového a formálního hlediska** vyhledávat v textu informace existuje mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny rozdíl.

Statistickým testováním výsledků jsme zjistili, že projektové vyučování **nemá vliv na rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti zkoumaných žáků.**

Kvalitativní analýza zpracovaných dat získaných didaktickým testem a dotazníkovým šetřením nám pomohla **objasnit, doplnit a vysvětlit závěry statistického**

ověřování. Zjištěné poznatky prokázaly, že úroveň čtenářské gramotnosti žáků zkoumaných skupin v oblasti získávání informací, vytváření interpretace a posouzení textu je ve srovnání s výsledky výzkumu PISA 2000 podprůměrná. Žákům činily největší problémy otázky s tvorbou odpovědí a otázky vyžadující složitější myšlenkové operace. Prostřednictvím těchto otázek žáci prokazovali dovednost dát informace z textu do souvislosti se svými vědomostmi a zkušenostmi, zhodnotit obsah a cíl textu, posoudit funkci jazykových prostředků, jichž autor použil, umět vyslovit a obhájit svůj názor nebo vyvodit závěr složitého textu. Ze zpracovaných dat poskytnutých v dotaznících vyplynulo, že učitelé obou skupin pokládají žákům otázky zaměřené na nižší úroveň myšlení vyžadující především reprodukci zapamatovaných informací v textu a určení hlavní myšlenky. Výsledky našeho výzkumu rovněž poukázaly na to, že práce s textem cíleně nesměruje k osvojení čtenářských strategií a postupů vedoucí k porozumění textu.

Na základě srovnání dílčích zjištěných faktů jsme také dospěli k závěru, že učitelé českého jazyka v rámci projektového vyučování nevyužívají dostatečně všech možností, které se nabízejí pro efektivní práci s textem. Žáci v průběhu realizace projektu nejsou vedeni k osvojování strategií potřebných pro vyhledávání informací z jiných zdrojů a k jejich propojování se znalostmi a zkušenostmi žáků, ani k vyhledávání a zvažování podpůrných informací, jimiž by se učili argumentovat či obhajovat svůj názor. Výzkumné šetření prokázalo, že tvorbě vlastního textu (slovesného produktu) nepředchází konstruktivní práce s různými typy textů a že projekty v té podobě, jak jsou prezentovány na školách, které se zúčastnily našeho výzkumu, nesplňují požadavky, jimiž se projektové vyučování vyznačuje. Vzhledem k omezenému počtu respondentů si nedovolujeme zjištěné výsledky zobecňovat. Domníváme se však, že tendenci přistupovat k realizaci projektového vyučování nekompetentně můžeme předpokládat i v praxi jiných učitelů. Otevírá se tak prostor pro další výzkumné šetření orientované na sledování podmínek a průběhu realizace projektového vyučování ve školské praxi. Cílem výzkumu zaměřeného na hodnocení postojů učitelů k projektovému vyučování by bylo zjistit, zda učitelé z praxe realizující projektové vyučování přijali jeho základní principy za své a zda také zvládají potřebné dovednosti, pomocí nichž se pojetí učení v projektech reálně naplňuje.

Výzkumné šetření zaměřené na zjišťování efektivity projektového vyučování na rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně základní školy nám umožnilo nejen shrnout poznatky a formulovat závěry o úrovni rozvoje čtenářské gramotnosti na sledovaných školách, ale také teoretická a metodická doporučení pro didaktiku literární

výchovy. Přínos pro pedagogickou teorii je třeba spatřovat v zjištěných výsledcích výzkumného šetření, jimiž jsme potvrdili, že základní podmínkou pro efektivní realizaci projektového vyučování v praxi je požadavek, aby učitelé respektovali jeho teoretické postuláty a osvojili si dovednosti, strategie a postupy, jejichž pomocí budou učení v projektech realizovat. Výše uvedený přínos pro pedagogickou teorii tak plně podporuje naše doporučení revidovat postoje učitelů k projektovému vyučování.

Zjištěné aktuální poznatky podpořené pedagogickou praxí překladatelky práce jsme využili pro tvorbu modelových metodických návrhů projektů usilujících o efektivní podporu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně ZŠ prostřednictvím projektového vyučování.

Summary

In the doctoral thesis entitled “Usage of project teaching for development of readers’ literacy of elementary school pupils“, we react on the requirements of the *Framework Educational Programme for Elementary Education*, with the focus on the development of readers’ literacy through project teaching. Theoretic part of presented thesis defines all terms related to the monitored topic. Introductory subchapters provide issues of readers’ literacy and its function in education. Interest is paid to the skills in working with text that are observed in PISA research. Readers’ literacy integration in an official curriculum document is further considered with the opportunities of its development through selected strategies and procedures. With the background of project teaching historical development, next chapters clarify the project teaching nature and importance for today’s Czech school transformation. Final chapter of this part of work is focused on the benefits of project teaching for the development of students reading literacy levels. We therefore discuss various interpretation approaches an effective work with text within the project implementation.

Practical part of the thesis includes an introduction of methodological bases of the research, goals and hypotheses, as well as characteristics of research files and methods. Next chapters provide the results of quantitative observation of reading literacy levels of students with project teaching implemented into their school curriculum and students with traditional form of teaching. The goal of this research was to identify whether project teaching has a beneficial effect on the level of studied student reader literacy. Research is followed by a quantitative analysis of both the student and teacher answers to explain obtained research data. Based on the review of facts provided in the research observation, methodical recommendations for the work with text have been formulated and project proposals for an efficient support of reader literacy development in lower secondary school students have been offered.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

PRAMENY:

AŠKENAZY, L. *Vajíčko*. Praha: Čs. spisovatel, 1963.

DRIJVEROVÁ, M. *Domov pro Martány*. Praha: Albatros, 1998. ISBN 80-00-00614-6.

HALAS, F. *Ladění*. Praha: Borový, 1947.

JÁNSKÝ, F. *Nebeští jezdci*. Praha: Mladá fronta, 1990. ISBN 80-204-0000-0.

LADA, J. *Ilustrovaná frazeologie*. Praha: Máj, 1970.

MERTLÍK, R. *Starověké báje a pověsti*. Praha: Svoboda, 1989.

ŽÁČEK, J. *Dvakrát dvě je někdy pět*. Praha: Albatros, 2004. ISBN 80-00-01312-6.

LITERATURA:

CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984.

CIPRO, M. *Prameny výchovy*. Svazek třetí, IX. A XX. století. Praha: Nákladem vlastním, 1993.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČECHOVÁ, M. Tvořivostí učitelů k tvořivosti žáků? In *Český jazyk a literatura*, 1996/1997, roč. 47, č. 3 – 4, s. 68 – 81.

Čtenářská gramotnost jako základ kvalitního vzdělání. Praha: Česká školní inspekce, 2008. Dostupné z http://www.csicr.cz/upload/2%20ČG%2006-07%20TZ_upraveno.pdf. [cit.18. 11. 2009].

KUSÁK, P.; DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-7067-837-2.

DAVIES, F. *Introducing reading*. London: Penguin, 1995. ISBN 0-14-081390-X.

DOLINSKÁ, E. O inovačnom prístupe k vyučovaniu literatúry. In *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity* [CD-ROM]. Prešov: PdF PU, 2008. ISBN 978-80-8068-795-3.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, s.r.o.,1997. ISBN 80-7178-120-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

- FRY, R. *Naučte se studovat*. Praha : Informatorium, 2003. ISBN 80-7333-004-0.
- GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.
- GAVORA, P. Kritické myslenie – prehľad situácie v zahraničí. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. *Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1995, s. 7 – 22. ISBN 80-85756-18-8.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, P. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 2, s. 171–181. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, P. a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA, 2008. ISBN 978-80-89132-57-7.
- GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: PdF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.
- GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. In *Pedagogika*, 1997, č. 1, s. 37 – 45.
- GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; URBANOVSKÁ, E.; BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-24-X.
- GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.
- HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-245-4.
- HOLEYŠOVSKÝ, J. Charakteristika tvůrčích dovedností a schopností. In HLAVSA, J. a kol. *Psychologické metody výchovy tvořivosti*. Praha: SPN, 1986.
- CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2003. ISBN 80-244-0765-5.
- JONÁK, Z. *Úloha emocí při recepci literárního díla*. Metodický portál [online], 06. 02. 2007 [cit. 17. 12. 2009]. Dostupné na www: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1131/ULOHA-EMOCI-PRI-RECEPCI-LITERARNIHO-DILA.html>>. ISSN 1802-4785.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KAŠOVÁ, J. *Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: Iuventa, 1995.
- KIMMEL, K. *Questioning strategies*. 2003. [cit. 10. 12. 2010]. Dostupné na: <<http://depts.gallaudet.edu/englishworks/reading/questioningstrategy.html>>

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. *Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1995. ISBN 80-85756-18-8.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŠŤALOVÁ, H. *Třífázový model procesu učení – pomůcka pro plánování učení a výuky*. In *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha: VERLAG DASHÖFER, 2006. ISBN 80-86897-00-1.

KRAMPLOVÁ, I. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

KUBECZKOVÁ, O. a kol. *Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-203-6.

KUBÍNOVÁ, M. *Projekty ve vyučování*. Metodický portál [online], 18. 10. 2005 [cit.05. 03. 2010]. Dostupné na www: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html>>. ISSN 1802-4785.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. ISBN 80-86898-01-6.

MANIOVÁ, J. *Rozvíjame kritické myslenie při čítaní*. In *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA, 2008. ISBN 978-80-89132-57-7.

MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MARTINKOVÁ, V. *Teorie literatury netradičně*. Praha: Trizonia, 1995. ISBN 80-85573-61-X.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: PdF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.

Měření vědomostí a dovedností. Nová koncepce hodnocení žáků. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. ISBN 80-211-0333-7. Dostupné na www: <http://www.uiv.cz/soubor/494>. [cit. 02. 09. 2009].

MISTRÍK, J. *Efektivně čítanie*. Bratislava: VEDA, 1996. ISBN 80-224-0454-3.

NAJVAROVÁ, V. *Výzkum čtenářských strategií žáků 1. stupně základní školy*. In

SVATOŠ, T.; DOLEŽALOVÁ, J. (eds). *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy: sborník příspěvků z XVI. konference ČAPV*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2008, s. 461-468. ISBN 978-80-7041-287-9.

NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

PAPÍK, R. *Naučte se číst*. Praha: Grada, 1992. ISBN 80-85424-93-2.

PALENČÁROVÁ, J.; KESSELOVÁ, J.; KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačně a zážitkově*. Bratislava: SPN – Mladé letá, s.r.o., 2003. ISBN 80-10-00328-X.

PALENČÁROVÁ, J. *K čítaniu jako komunikačnej zručnosti*. Dostupné na: www.janapa.szm.com/Download/9%20_CITANIE.pdf. [cit. 15. 12. 2009].

PETRŮ, E. *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico, 2000. ISBN 80-85839-44-X.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PIKE, G.; SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.

PLCH, J. *O výchově slovesným uměním v mladším školním věku*. Praha: SPN, 1981.

PLCH, J. *Základy teorie výchovy slovesným uměním*. Praha: SPN, 1984.

PROCHÁZKOVÁ, I. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* Metodický portál [online], 18. 01. 2006 [cit. 15. 05. 2009]. Dostupné na [www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html). ISSN 1802-4785.

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PUPALA, B. *Kto je (ne)gramotný?* inZine [online], 18.01. 2000. [cit. 12. 11. 2003]. Dostupné na: http://www.inzine.sk/clanok.asp?ID_clanok=2856

RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-2858-0.

ŘEŘICHOVÁ, V. *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774-1948)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-244-0044-8.

ŘEŘICHOVÁ, V. *Rozvoj čtenářské gramotnosti a literární výchova na ZŠ (Několik poznámek k proměně a aktuálnímu obsahu pojmů čtenář a čtenářství)*. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 45-48. ISBN 80-244-0627-6.

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2004.
- SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika.* Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-20715-4.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti.* Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika.* Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování. Inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi.* Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.
- SPIPKOVÁ, V. *Jakou školu potřebujeme?* Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-2-3.
- STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
- SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny.* Ostrava: PdF OU, 2000. ISBN 80-7042-175-4.
- OBERT, V. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa.* Nitra: ASPEKT, s.r.o., 2002. ISBN 80-88894-07-7.
- TOMKOVÁ, A.; KAŠOVÁ, J.; DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech.* Praha: Portál, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
- TOMPKINS, G. E. *50 Literacy Strategies: Step by Step.* New Jersey : Pearson Education, 2004. ISBN 0-13-112188-X.
- Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků).* Praha: TAURIS, 2000. ISBN 80-211-0366-3. Dostupné na [www: http://www.uiv.cz/mez_setreni/](http://www.uiv.cz/mez_setreni/) [cit. 08. 01. 2010].
- VALENTA, J. a kol. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy.* Praha: Ipos Artama, 1993. ISBN 80-7068-066-0.
- VÁŠOVÁ, L. *Úvod do biliopedagogiky.* Praha: ISV, 1995. ISBN 80-85866-07-2.
- VRÁNA, S. *Učebné metody.* Praha: Dědictví Komenského, 1938.
- ZÁPOTOČNÁ, O. *Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti.* In KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- ZIELKE, W. *Jak číst rychleji a lépe.* Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988
- ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. – 5. ročníku ZŠ.* Brno: PdF Masarykovy univerzity, 2004. ISBN 80-210-3327-4.

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Úspěšnost všech respondentů v oblasti získávání informací

Graf č. 2: Úspěšnost všech respondentů v oblasti vytváření interpretace

Graf č. 3: Úspěšnost všech respondentů v oblasti posouzení obsahu a formy textu

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Definice požadavků kladených na žáky v jednotlivých úrovních v dílčích oblastech čtenářské gramotnosti

Tabulka č. 2: Projekt jako vzdělávací strategie

Tabulka č. 3: Výsledky žáků experimentální skupiny v oblasti získávání informací

Tabulka č. 4: Výsledky žáků kontrolní skupiny v oblasti získávání informací

Tabulka č. 5: Výsledky žáků experimentální skupiny v oblasti vytváření interpretace

Tabulka č. 6: Výsledky žáků kontrolní skupiny v oblasti vytváření interpretace

Tabulka č. 7: Výsledky žáků experimentální skupiny v oblasti posuzování textu z obsahového a formálního hlediska

Tabulka č. 8: Výsledky žáků kontrolní skupiny v oblasti posuzování textu z obsahového a formálního hlediska

Tabulka č. 9: Úspěšnost všech respondentů v oblasti získávání informací

Tabulka č. 10: Úspěšnost všech respondentů v oblasti vytváření interpretace

Tabulka č. 11: Úspěšnost všech respondentů v oblasti posouzení obsahu a formy textu

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Výchozí text k didaktickému testu

Příloha 2: Dotazník pro učitele českého jazyka a literatury pozorovaných tříd

Příloha 3: Ukázka výstupu projektu – Čtěte s námi

Příloha 4: Ukázka výstupu projektu – Hrajeme si na básníky

Příloha 5: Ukázka výstupu projektu – Ilustrovaná frazeologie

Příloha 1

Na následujících dvou stranách najdeš tři texty. Text 1 zprostředkovává příběh studenta Pokštefla, který se baví tím, že telefonuje neznámým lidem a tropí si z nich žerty. Text 2 je výkladový a vztahuje se k listopadovým událostem roku 1939, tedy k době, která souvisí s vypravováním předchozího příběhu. Třetí text – poznámky, obsahuje slova, jejichž význam třeba neznáte, a některá důležitá data. S pomocí těchto textů odpověz na otázky, které jsou za nimi uvedeny. U úloh s výběrem odpovědi je pouze jedna odpověď správná.

Text 1

Ludvík Aškenazy

Vajíčko

- 1 Člověk má hodně přátel, které vidí jen letmo. Nějak se mu připletli do života, měli v něm svůj malý výstup a zmizeli ze scény. Buď řekli „Pan hrabě byl raněn v souboji,“ anebo „Alenka vás srdečně pozdravuje, ale víc nesmím vyřídít.“ Přitom se na vás zasvěceně usmáli nebo si tajně vzdychli, anebo prostě hezky odešli, vzpřímeně a s citem.
- 5 Každý život má své hrdiny a staty. Není nám souzeno znát jejich skutečnou roli ve hře. Koho považujeme za hrdinu, bývá často statista; štek našeho života se někdy stává osudem.
- Byl jeden člověk, jmenoval se, řekněme Pokštefl. Chodil před válkou na gymnázium, dokonce klasické, domníval se tutíž, že smyslem života je ono slavné *carpe diem*. Jiné latinské přísloví si nepamatoval, ale ze dne si utrhl, co se dalo. Rozptyloval se snadno a bujně na cizí
- 10 účet; jeho záliba byla volat neznámé lidi telefonem a dělat si z nich známá šprťouchlata. Představoval se jako dozorčí úředník telefonní ústředny a žádal nezkušené babičky, které byly samy doma, aby našly krejčovský metr a změřily telefonní šňůru od zdi k přístroji. Měl-li špatný den, ozval se ovšem jako pohřební ústav a nahlásil dovoz vyřezávané rakve pro člověka, který zvedl telefon. Říkal:
- 15 – Tak vám tu rakev vezem, natáhněte si rubáš. A čekejte vleže.
- Anebo nařídil:
- Přijďte laskavě zítra o sedmé hodině ranní na Střelecký ostrov se svým papouškem, budete oba povinně očkováni. Děkuji vám.
- Zvláště si zasedl ten mladík na majitele telefonního přístroje číslo to a to. Jmenoval se
- 20 Eduard Kohoutek a byl, jak se tehdy říkalo, soukromník. Týden co týden se v pátek ve tři hodiny konal tento telefonní hovor:
- Dobrý den!
- Dobrý den.
- Je prosím doma pan Slepíčka?
- 25 Ó nikoliv! odpovídal kultivovaný hlas po krátkém odmlčení, – u telefonu Eduard Kohoutek.
- Tak slepička není doma? říkával pokaždé s novým úžasem student. – A snesla vám včera vajíčko?
- Nikoliv, nesnesla, odpovídal klidný, zdvořilý hlas. – Máte rád vajíčka, studente?
- Vejce z duše nenávidím, pravil mladík. – Tak to bude asi omyl.
- 30 Zavěsil a pak se celý týden těšil, že zase zavolá pana Kohoutka, v pátek ve tři odpoledne, a bude chtít pana Slepíčku.
- Pan Eduard Kohoutek byl vždy stejně přívětivý a sonorní. Neříkal *dacane* nebo chytráku nebo, což je ještě horší, mladý muži. Sluchátko pokládal decentně.
- Student žil, a tutíž stárl. Úspěšně proklouzl pubertou, dozráváním a nakonec zkouškou
- 35 dospělosti i imatrikulací na fakultě. Hlas se mu ustál v sytý baryton, dokonce okouzující. Každé ráno se holil.
- Svět, který s ním částečně počítal pro neznámé cíle, pokračoval ve svém nezávislém vývoji. Spadly na něj první bomby, to bylo v Polsku.
- Pak přišel 17. listopad 1939 a pan Kohoutek čekal v pátek ve tři hodiny marně.
- 40 Stručně řečeno, z koncentráku se nedalo telefonovat. Tak se mladý muž alespoň v tomto směru polepšil.

- Co se s ním všechno stalo, to je jiná povídka anebo román. Trochu měl štěstí, kapánek se v tom naučil chodit, a vůbec, byl to takový neřád. Přežil to.
- A když se vrátil do Prahy, bylo to jedenáctého května, pátek, za deset minut tři. Řekl si:
- 45 – Než bych si vymyslel, jak znovu začínat... stejně nic nevymyslím... než bych si tím lámal hlavu, začnu tím, že zavolám pana Kohoutka. Je to jediné číslo, které si pamatuju.
- Zašel tedy do malé osamělé budky, ještě byla šedivá z války. Ruka se mu třásla, s tím se nedalo nic dělat. Na tváři se mu objevil výraz oné potouchlé bujnosti a zlomyslného potěšení. Vytočil číslo.
- 50 – Dobrý den, řekl.
- Dobrý den.
- Je prosím doma pan Slepíčka? Řekl a málem se rozplakal.
- Na druhé straně někdo dlouho mlčel. Pak řekl:
- Tak ty žiješ, uličníku? No to je báječné.
- 55 – Žiju, pane Kohoutku, řekl bývalý student. V tu chvíli pocítil, že do něho skutečně vstupuje život. Pocítil to zvýšeným tepem a radostí až k zalknutí. Uslyšel zpívat své tělo.
- Musíte tam přece mít někde slepičku, řekl. – Nesnesla vám včera k snídani vajíčko?
- Ale snesla, snesla, pravil starý Kohoutek. – Včera snesla, mrcha. Krásné bílé vajíčko. Přijďte si na ně, pane uličníku, uvařím vám je naměkko.
- 60 A to je vlastně všechno, ale kdo ví?

Text 2

28. říjen – den vzniku Československé republiky a někdejší státní svátek, se stal v roce 1939 dnem národního protestu proti okupaci. Největší demonstrace proběhly v Praze. Okupanti zakročili nemilosrdně, padly i výstřely. Student medicíny Jan Opletal zranění podlehl a jeho pohřeb 15. listopadu se stal znovu manifestací odporu. Odplata byla krutá. Ještě v noci ze 16. na 17. listopad bylo popraveno devět studentských předáků a po rozsáhlých raziích putovalo 1 200 studentů do koncentračního tábora Sachsenhausen. 17. listopadu byly uzavřeny všechny české vysoké školy. Toto datum bylo později vyhlášeno za Mezinárodní den studentstva.

Poznámka

imatrikulace – zápis nových vysokoškoláků do seznamu studentů

sonorní – zvučný hlas

statista – 1/ osoba vystupující např. ve filmu nebo na divadle pouze v hromadných scénách, bez samostatné role; 2/ pasivní účastník

1. září 1939 – napadení Polska, začátek 2. světové války

8. květen 1945 – podepsání kapitulace, ukončení 2. světové války v Evropě

Příloha 2

Dotazník pro učitele českého jazyka a literatury pozorovaných tříd:

Délka praxe:.....

Věk: 25 – 30

31 – 40

41 – 50

51 – 60

1. Žáci pozorované třídy mají v rámci předmětu český jazyk a literatura zkušenosti s projektovým vyučováním:

ANO – NE

2. Jak často realizujete projektové vyučování?

.....

3. Pokud jste odpověděli ano, vytváříte spíše:

- a) projekty jednopředmětové;
- b) projekty v rámci příbuzných předmětů v jedné vzdělávací oblasti;
- c) projekty blízkých předmětů z různých vzdělávacích oblastí;
- d) projekty nadpředmětové respektující průřezová témata;

4. Výstupem projektového vyučování je nejčastěji:

- a) školní nebo třídní časopis;
 - b) prospekt cestovní kanceláře;
 - c) sborník povídek, příběhů;
 - d) sborník básní;
 - e) jiné výstupy.....
-

5. Pokud jste odpověděli ne, a tedy nerealizujete ani v hodinách ČJL, ani v ostatních předmětech projektové vyučování, napište prosím proč?

.....

.....

6. Využíváte při práci s uměleckým textem metod kritického myšlení?

ANO – NE

7. Pokud jste odpověděli ano, uveďte prosím, které metody používáte nejčastěji:

.....

.....

8. Pokud jste odpověděli ne, uveďte prosím své důvody:

- a) Nebyl /a jsem s těmito metodami seznámen/a.
- b) Tyto metody se mi v praxi neosvědčily.
- c) Nepoužívám je z důvodu časové náročnosti vyučovací hodiny.
- d) Jiná odpověď:.....

9. V hodinách ČJL při práci s uměleckým textem uplatňuji vnitropředmětové vztahy:

- a) ano, velmi často;
- b) ano, někdy;
- c) málokdy;
- d) ne, nikdy;
- e) jiná odpověď?.....

10. V běžných hodinách ČJL při práci s uměleckým textem uplatňuji mezipředmětové vztahy:

- a) ano, velmi často;
- b) ano, někdy;
- c) málokdy;
- d) ne, nikdy;
- e) jiná odpověď?.....

11. V literární výchově využíváte texty:

- a) výhradně z jedné čítanky;
- b) máme k dispozici více čítanek;
- c) čteme jednu knihu „na pokračování“;
- d) jiná odpověď?.....

12. Které pomocné knihy používáte v hodinách ČJL nejčastěji?

.....
.....
.....

13. Jakým způsobem pořizují žáci zápis do sešitu?

.....

14. Ke kterým dovednostem vedete žáky při práci s textem?

.....
.....
.....

15. Jakým způsobem kontrolujete porozumění čtení?

.....
.....
.....

Děkujeme Vám za Vaši účast ve výzkumu.

Jana Hyplová

Příloha 3

Ukázka výstupu projektu – Čtěte s námi

Žáci na základě práce s textem jsou připraveni k realizaci projektu. Rozhodli se vytvořit časopis, v jehož úvodu zpracovali formou comicsu kapitolu *Je mi strašně*. Dále do něho zařadili *dopis hlavní hrdince*, ve kterém skupina žáků vyjádřila vlastní zkušenost, názor na problém a jeho řešení. Časopis také obsahoval rubriku *Na co by se redakce ráda Honzy zeptala* a recenzi *Kniha ke čtení a poučení*.

Dopis hlavní hrdince

Milá Michalo,

ve škole jsme si přečetli tvůj příběh, byl velice smutný, nakonec ale veselý. Máš postiženého bratra a kvůli němu jsi ztratila kamarádku, kterou jsi měla ráda. Ale kdyby tě měla ona ráda, tak by ti toto neudělala. Věděla by, že ty za bratra nemůžeš. My známe taky holku, které se ostatní posmívají. Nosí oblečení po starších sestřích a bratrech, nemá ani mobil, počítač. Její taťka pije a to máš slyšet, když stojíme na zastávce a její taťka vyjde z hospody, jak si z ní děcka utahují a jak ji sprostě nadávají. A my se s ní kamarádíme, protože je hodná, nikomu neublíží a ve škole se dobře učí. My Ti radíme, aby ses kamarádila s Honzou Hubertem, to je správný kluk, baví se s Tebou a Hamáka přepere. Najdi si jinou kamarádku, Lucka není jediná holka. Tak ahoj. Petra, Markéta, Michala a Zuzka

Na co by se redakce ráda Honzy zeptala

Líbí se ti Michala?

Proč ses Michaly zastal?

Neměl jsi strach, že se k Hamákovi přidá i Vedral a že tě společně přeperou?

Neměl jsi strach, že se ti budou ostatní taky posmívat?

Kniha ke čtení a poučení

*Přečtěte si knihu Martiny Drijverové *Domov pro Marťany*. Není o Marťanech, jak jsme si mysleli ve škole i my, ale o holce Michale a jejím bratrovi, který je postižený. Michale se kvůli němu spolužáci posmívají a sprostě nadávají. Také jsme si zpočátku mysleli, že nás to zajímat nebude, ale příběh nás zaujal. Hlavně to, že Michala poznala, kdo je doopravdický kamarád a jak se má takový kamarád chovat. Jak to poznala, to se dozvíte v knize. A taky to, jak se se Honza Hubert Michaly zastal, jak se nebál a potrestal největšího sígra ze třídy. My bysme mu taky rozbili hubu.*

Za redakci Vlád'a, Patrik a Petr

Příloha 4

Ukázka výstupu projektu – Hrajeme si na básníky

Co musí udělat zima

Obléci nahé stromy,
postříbřit střechy i domy.
Ubrat slunci na jeho žáru,
uspat pár zvířecích párů.

Rozsét kolem sebe křišťály,
odebrat ptákům píšťaly.
Nabarvit našedo mraky
a všude vykouzlit sněhuláky.

Co musí udělat zima?

Načechrat loukám bílé peřiny,
rozsévat třpytivé střepiny.
Na okna upaličkovat krajku,
na stromy pověsit první baňku.

Co všechno musí udělat podzim

Připravit stromy na zimní spánek,
listy obléci do barevných šatů,
rozfoukat mezi ně voňavý vánek,
položít do trávy studenou vatu.

Naplnit vodou žíznivé mraky,
melírky podzimních barev namíchat,
rozfoukat do větru barevné draky
a teplého vzduchu se nadýchat.

Koupit sprej a všechno nasprejovat,
ale tiše, tiše, ať ho policie nevidí
a všechno pak krásně namalovat,
vždyť ani policajti nejsou nadlidi.

Co musí udělat zima

Roztrhnout sněhovou peřinu,
uložit lesní zvěř na zimu.
Čepici nasadit holým stromům
i všem rodinným domům.

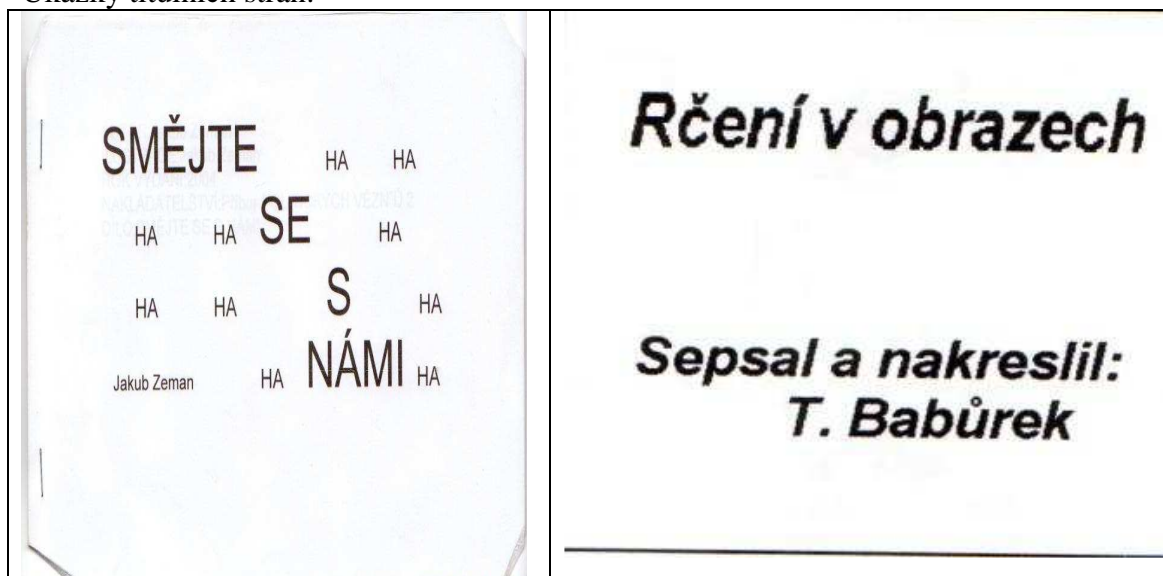
Slunci na síle žáru ubrat,
ledovým dechem vodu uspat.
Vykouzlit zrcadlo na rybníce,
vypustit sněhové metelice.

(Autory básní jsou žáci VI.B ZŠ Npor. Loma v Příboře, šk. rok 2006/2007)

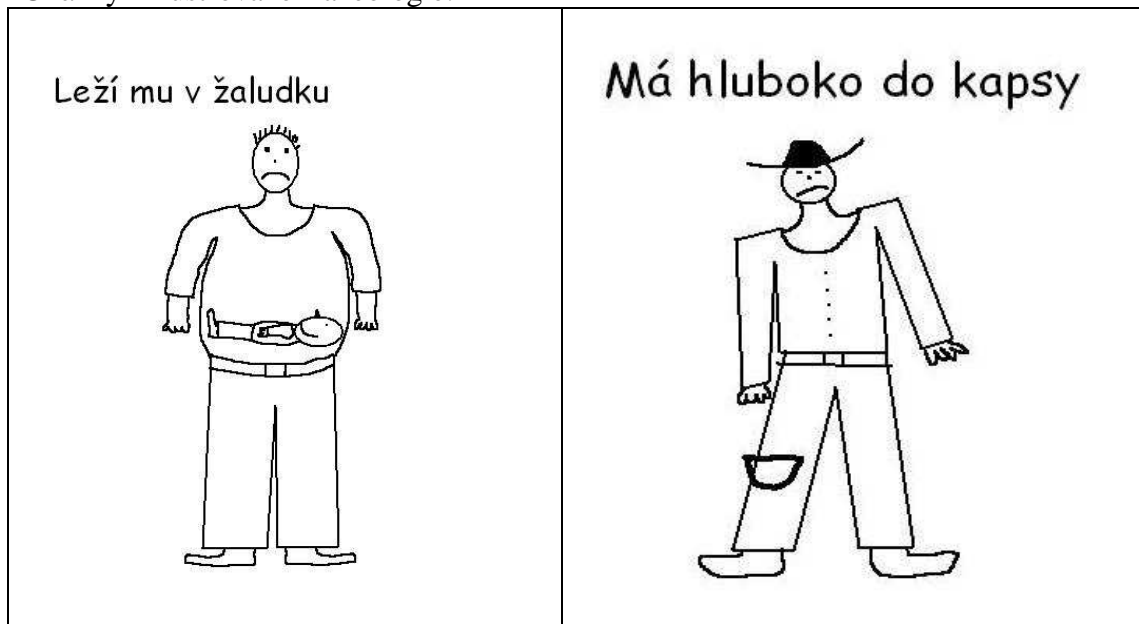
Příloha 5

Ukázka výstupu projektu – Ilustrovaná frazeologie

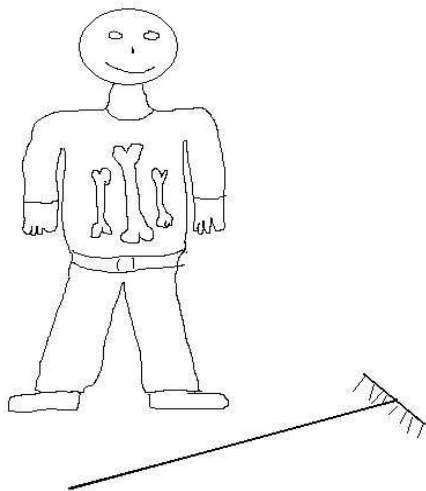
Ukázky titulních stran:



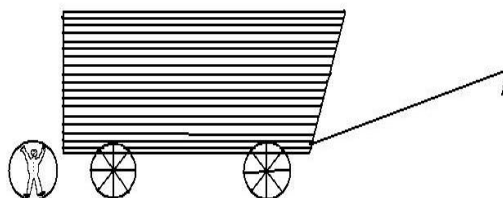
Ukázky z ilustrované frazeologie:



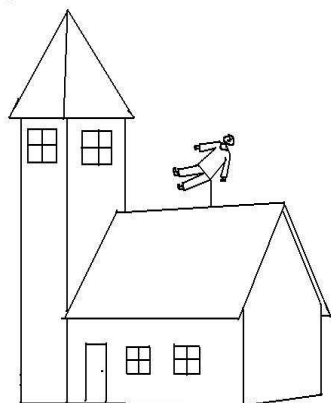
Má kosti v břiše



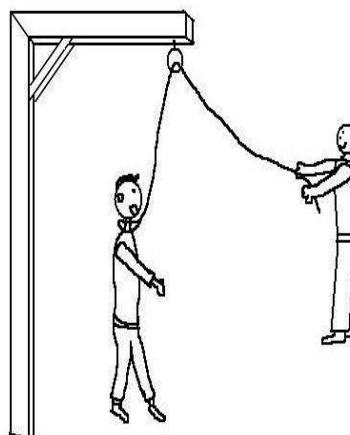
Je pátým kolem u vozu



Točí se jako korouhvička



Táhnou za jeden provaz



Poznámka: U posledního obrázku žák záměrně posunul sémantický význam rčení.

(Autoři ukázek: žáci 8. třídy ZŠ Bartošovice, šk. rok. 2003/2004)