

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární pedagogiky

Využití pracovních listů pro rozvoj čtenářské gramotnosti

ve 3. – 5. ročníku ZŠ

Diplomová práce

Autor: Veronika Knížková

Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

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

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Knížková**
Osobní číslo: **P111573**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Využití pracovních listů pro rozvoj čtenářské gramotnosti ve 3. - 5. ročníku ZŠ**
Zadávací katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Diplomová práce se zabývá možnostmi rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků 3. - 5. ročníku ZŠ pomocí pracovních listů. Obsahuje výklad pojmů gramotnost, čtenářská gramotnost a pracovní list. Cílem práce je zjistit úroveň rozvoje čtení s porozuměním u žáků 3. - 5. ročníku ZŠ, se zaměřením na orientaci v textu, správné porozumění textu a jeho interpretaci, a to prostřednictvím pracovních listů.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.**
Ústav primární a preprimární edukace

Oponent diplomové práce: **Mgr. Kateřina Josefová Víšková**

Datum zadání diplomové práce: **27.11.2014**

Termín odevzdání diplomové práce:

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat Mgr. Ivě Košek Bartošové, Ph.D. za odborné vedené mé diplomové práce a za cenné rady, které mi poskytla. Dále děkuji ZŠ Smetanova Přelouč za ochotu a spolupráci při realizaci mého průzkumu.

KNÍŽKOVÁ, Veronika. *Využití pracovních listů pro rozvoj čtenářské gramotnosti ve 3. – 5. ročníku ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 112 s. Diplomová práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá možnostmi rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků 3. – 5. ročníku ZŠ pomocí pracovních listů. Teoretická část je zaměřena na výklad pojmů gramotnost, funkční gramotnost a čtenářská gramotnost. Jsou zde uvedeny složky čtenářské gramotnosti a faktory, které čtenářskou gramotnost ovlivňují. Dále se teoretická část věnuje mezinárodním výzkumům PISA a PIRLS a postavení čtenářské gramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Rovněž je zde vymezen pojem pracovní list a uvedeny vlastnosti pracovních listů vhodných pro školní výuku. Praktická část si klade za cíl zjistit úroveň rozvoje čtení s porozuměním u žáků 3. – 5. ročníku ZŠ, se zaměřením na orientaci v textu, správné porozumění textu a jeho interpretaci. Prostředkem pro zjišťování je soubor pracovních listů navrhnutý tak, aby zahrnoval různé postupy k ověřování porozumění čtenému textu.

Klíčová slova: gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost, rozvoj čtenářské gramotnosti, pracovní list

KNÍŽKOVÁ, Veronika. *The use of worksheets in the development of reading literacy in 3rd - 5th class of primary school*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2016. 112 pp. Diploma Thesis.

Annotation

The diploma thesis focuses on the opportunities to develop reading literacy in 3rd – 5th class of primary school using worksheets. The theoretical part characterizes the terms literacy, functional literacy and reading literacy. There are mentioned the components of reading literacy and factors affecting the level of reading literacy. The work also deals with the international research of student assessment PISA and PIRLS and the position of reading literacy in the Framework Education Programme for Elementary Education. The theoretical part also includes a definition of the term worksheet and mentions the properties of suitable worksheets. The goal of the practical part is to discover the level of reading literacy of pupils in 3rd – 5th class of primary school. It is focused on the text orientation, comprehension and interpretation. For the research is created the set of the worksheets using different methods to check the reading comprehension.

Keywords: literacy, functional literacy, reading literacy, development of reading literacy, worksheet

OBSAH

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Gramotnost.....	11
1.1 Pojetí gramotnosti.....	11
1.1.1 Vymezení pojmu gramotnost	11
1.1.2 Gramotný člověk	12
1.1.3 Typy gramotnosti	12
1.2 Funkční gramotnost.....	13
1.2.1 Vymezení pojmu funkční gramotnost.....	13
1.2.2 Složky funkční gramotnosti.....	14
1.3 Čtenářská gramotnost.....	14
1.3.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost	15
1.3.2 Složky čtenářské gramotnosti	15
2 Rozvoj čtenářské gramotnosti	17
2.1 Vnější faktory	18
2.1.1 Školní prostředí	18
2.1.2 Rodinné prostředí	20
2.2 Vnitřní faktory	20
2.3 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti	21
3 Čtenářská gramotnost a RVP ZV	23
4 Mezinárodní výzkumy	24
4.1 PIRLS	24
4.2 PISA.....	26
5 Pracovní list.....	29
5.1 Vymezení pojmu pracovní list.....	29
5.2 Pracovní list jako didaktický prostředek.....	30
5.3 Funkce pracovního listu	32
5.4 Výhody a nevýhody pracovních listů.....	33
5.5 Tvorba pracovního listu.....	34
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
6 Východiska průzkumu	38
7 Výzkumný nástroj	39
8 Výzkumný soubor	40
9 Pracovní listy a jejich vyhodnocení	41
9.1 Pracovní listy pro 5. ročník.....	42

9.1.1 Pracovní list 1.....	42
9.1.2 Pracovní list 2.....	46
9.1.3 Pracovní list 3.....	50
9.1.4 Pracovní list 4.....	54
9.1.5 Pracovní list 5.....	58
9.2 Pracovní listy pro 4. ročník.....	62
9.2.1 Pracovní list 6.....	62
9.2.2 Pracovní list 7.....	66
9.2.3 Pracovní list 8.....	70
9.2.4 Pracovní list 9.....	74
9.2.5 Pracovní list 10.....	78
9.3 Pracovní listy pro 3. ročník.....	82
9.3.1 Pracovní list 11.....	82
9.3.2 Pracovní list 12.....	86
9.3.3 Pracovní list 13.....	90
9.3.4 Pracovní list 14.....	94
9.3.5 Pracovní list 15.....	98
10 Diskuze a shrnutí výsledků průzkumu.....	103
ZÁVĚR.....	106
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	108
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	111
SEZNAM PŘÍLOH.....	112

ÚVOD

Diplomová práce se zaměřuje na čtenářskou gramotnost žáků 3. – 5. ročníků ZŠ a na možnosti, jak ji rozvíjet. Téma jsem si zvolila jednak na základě mého velkého zájmu o čtenářství, a také abych přispěla k podporování rozvoje čtenářských dovedností žáků 1. stupně ZŠ, protože mu na našich školách mnohdy nebývá věnována dostatečná pozornost, a to i přesto, že se čtenářská gramotnost v současnosti stává častým námětem diskuzí.

Problematika čtenářské gramotnosti je velice obsáhlá a není možné v jedné diplomové práci poskytnout všem jejím oblastem pozornost, již by si zasloužily. Ve své práci se proto budu snažit postihnout zejména ty oblasti, které se týkají školní výuky, a to konkrétně vzdělávání dětí mladšího školního věku, jelikož do této věkové kategorie spadají respondenti, se kterými v rámci průzkumu, jenž je součástí praktické části diplomové práce, pracuji.

V první kapitole vymezím základní pojmy, které se k tématu mé diplomové práce vztahují. V prvé řadě to budou pojmy gramotnost a gramotný člověk. Rovněž zmíním dva základní typy gramotnosti – gramotnost primární a funkční. Funkční gramotnost představím jako nezbytnou vybavenost člověka pro život a její problematice věnuji celou druhou podkapitolu. V závěru první kapitoly vymezím pojem, jenž je pro tuto diplomovou práci stěžejní. Tímto pojmem bude samozřejmě čtenářská gramotnost. Definice uvedené v závěru první kapitoly pouze objasní základy problematiky čtenářské gramotnosti. Podrobnější informace budou obsaženy v dalších třech kapitolách diplomové práce.

Druhá kapitola si bude klást za cíl seznámit čtenáře s možnostmi rozvoje čtenářské gramotnosti. Nejdříve popíší faktory, které čtenářskou gramotnost ovlivňují. Uvedu jejich rozdělení na faktory vnější, mezi které bude patřit především rodina a škola, a na faktory vnitřní. Vnitřními faktory, které zmíním, budou vnitřní motivace ke čtení a obliba čtení. Jak jsem již zmínila, pozornost diplomové práce je zaměřena především na školní vzdělávání a právě z toho důvodu bude ze všech uvedených faktorů detailněji popsán vliv školy. Nakonec představím několik osvědčených metod rozvoje čtenářských dovedností čerpaných z publikace Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010)

Třetí kapitola objasní, jaké místo má čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. V úvodu kapitoly rovněž definuji pojmy Rámcový vzdělávací program a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Ve čtvrté kapitole zmíním, které mezinárodní výzkumy se zabývají čtenářskou gramotností. Podrobněji představím výzkumy PISA a PIRLS. Kromě základních charakteristik těchto výzkumů také předložím několik vybraných výsledků jimi uskutečněných šetření.

V páté kapitole uvedu charakteristiku jednoho z dostupných prostředků rozvoje čtenářské gramotnosti žáků. Bude jím pracovní list. Ten bude současně použit jako výzkumný nástroj praktické části diplomové práce. V úvodu kapitoly stručně vymezím pracovní list a zařadím jej do systému didaktických prostředků. Následně odhalím jeho funkce, výhody a nevýhody jeho užívání ve školní praxi. Nakonec zdůrazním, jaké zásady bychom měli při tvorbě pracovních listů dodržovat.

V praktické části diplomové práce představím soubor pracovních listů, které jsem sama navrhla za účelem provedení průzkumu, který odhalí, jaká je úroveň rozvoje čtení s porozuměním u žáků 3. – 5. ročníků ZŠ při práci s pracovními listy. Na začátku praktické části diplomové práce čtenář nalezne objasnění, jaká jsou východiska tohoto průzkumu. V následující kapitole podrobně popíši výzkumný nástroj, jímž je již zmíněný soubor pracovních listů. Další kapitola bude věnována charakteristice výzkumného souboru. Poté odhalím konkrétní podobu pracovních listů a uvedu prezentaci výsledků vyhodnocení jednotlivých pracovních listů. Praktickou část zakončí diskuze a shrnutí poznatků z průzkumu.

Do přílohy diplomové práce zahrnu přípravy na vyučovací hodiny čtení, podle kterých byl průzkum realizován, dále pak texty, ze kterých pracovní listy vycházejí, správná řešení a navržené obměny a zjednodušení jednotlivých pracovních listů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Gramotnost

1.1 Pojetí gramotnosti

V první řadě je třeba si vymezit, co je chápáno pod pojmem gramotnost. Obecně je tímto slovem rozuměna dovednost číst, psát a počítat. Gramotnost může být také popsána jako hybná síla, která formuje a rozvíjí společnost. Z tohoto důvodu jí vždy byla věnována velká pozornost. Jestliže si člověk osvojí gramotnost, dochází ke kultivaci jeho osobnosti, navyšuje se jeho intelekt a stává se jedincem, kterému se otevírají možnosti k úspěšnému uplatnění v profesní oblasti. Na rozdíl od minulosti, dnes již není gramotnost výsadou pouze lidí z vyšší společnosti. Díky zavedení povinné školní docházky získají alespoň základy gramotnosti všichni obyvatelé většiny zemí. (Doležalová, 2005)

1.1.1 Vymezení pojmu gramotnost

Dále se kapitola zaměřuje na to, jak gramotnost definují různí autoři. Avšak je třeba si uvědomit, že v průběhu vývoje společnosti došlo k různým proměnám společensko-ekonomických, politických a kulturních podmínek, které znesnadňují jednoznačné vymezení pojmu gramotnost. (Doležalová, 2005)

V Pedagogickém slovníku se nachází tato definice gramotnosti: „*dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 70) Velký sociologický slovník vymezuje gramotnost jako: „*schopnost či spíše dovednost číst, psát v určitém jazyce, nejčastěji mateřském, event. počítat.*“ (Maříková, Petrušek, Vodáková, 1996, s. 351) Průcha (2009, s. 223) v Pedagogické encyklopedii definuje gramotnost jako: „*schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích.*“

Doležalová (2005, s. 14) provedla shrnutí různých představ o gramotnosti reflektující stav současné společnosti: „*Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.*“

1.1.2 Gramotný člověk

Rovněž je nutné si vysvětlit, co lze chápat pod pojmem „gramotný člověk“. Doležalová (2005, s. 13) ho definuje takto: „*Gramotný je člověk, který umí s porozuměním přečíst a napsat jednoduchý text týkající se jeho každodenního života.*“ Oproti tomu za negramotnou je považována osoba: „*kteřá je schopná pouze čtení a psaní jednotlivých písmen (znaků, číslic) a svého vlastního jména, stejně jako ta, která umí přečíst a napsat pouze rituální texty.*“

Dále je možné se setkat s označením „pologramotný“, za kterého se považuje ten, kdo umí číst, avšak neumí psát. Charakteristiky gramotných, negramotných či pologramotných osob se budou lišit v závislosti na teritoriální příslušnosti. V rozvojových zemích jsou na to, aby byl jedinec považován za gramotného, kladeny nižší nároky než u nás. V těchto zemích je za negramotného považován ten, kdo neumí číst ani psát. (Doležalová, 2005, s. 13) Gramotným se člověk nerodí, ale stává se jím v procesu učení.

1.1.3 Typy gramotnosti

Na základě úrovně rozvoje dané země jsou rozlišovány dva základní typy gramotnosti. První typ gramotnosti se týká rozvojových zemí se zaostalým hospodářstvím. Tato gramotnost je označována jako primární (též elementární) a její podstatou je pouhé osvojení si základní dovednosti čtení a psaní. Ve vyspělých zemích se uplatňuje druhý typ gramotnosti. Jde o vyšší úroveň gramotnosti, která nezahrnuje pouhé přečtení nebo psaní textu, ale také dovednost s textovými informacemi operovat. Jedná se o tzv. funkční gramotnost. (Doležalová, 2005, s. 33 – 34) Další kapitola se bude věnovat popisu výše zmíněnému druhému typu gramotnosti.

1.2 Funkční gramotnost

1.2.1 Vymezení pojmu funkční gramotnost

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 67) definuje funkční gramotnost jako „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci.*“

Obdobně vymezuje funkční gramotnost Rabušicová (1998, s. 16): „*Funkční gramotnost je využívání tištěných a psaných informací potřebných k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cílů a aby se rozvíjely jeho znalosti a potenciál.*“ Zároveň uvádí, že ve funkční gramotnosti je možné spatřovat stěžejní předpoklad ekonomického a sociálního rozvoje národů, přičemž se jedná ještě o významnější předpoklad, než je bohatství přírodních zdrojů těchto národů.

Funkční gramotnost vyžaduje vyšší myšlenkovou činnost člověka. Z uvedeného vyplývá, že ovládnutí funkční gramotnosti je náročnější na dovednosti a vědomosti, než je tomu v případě elementární gramotnosti. Při osvojování funkční gramotnosti je zapotřebí kvalitnější a speciálně zaměřené výuky a věnování dostatečně dlouhé doby na její utváření. (Doležalová, 2005, s. 40)

Rabušicová (2002, s. 19) se věnuje hledání odlišností různých vymezení funkční gramotnosti od klasického vymezení gramotnosti v podobě prosté schopnosti číst a psát. Tyto odlišnosti shrnuje do následujících deseti bodů:

1. Dovednosti spojené s funkční gramotností přizpůsobují svůj obsah a náročnost kulturnímu kontextu, v němž je funkční gramotnost užívána.
2. Rozdíl mezi funkční gramotností a individuální gramotností spočívá v možné nedostatečnosti individuální gramotnosti pro fungování jedince a společnosti.
3. Předpokladem funkční gramotnosti jsou dovednosti, jež jsou náročnější než pouhé zvládnutí základních technik čtení a psaní.
4. Obecně je funkční gramotnost vnímána jako schopnost komunikovat.
5. Jelikož je obtížné změřit, kdo přesně je už gramotný a kdo ještě gramotný není, můžeme označit funkční gramotnost za jev, který není dichotomický, ale tvoří kontinuum, tedy je rozložen po celé škále.
6. Jako kontinuum je třeba funkční gramotnost také měřit a interpretovat.
7. Funkční gramotnost se nemusí odhalovat na základě jiných indikátorů (např. počtu let školní docházky), ale můžeme ji měřit přímo.

8. Jelikož dobré zvládnutí školního vzdělávání nemusí nutně znamenat úspěšné řešení úkolů každodenního života, při nichž je funkční gramotnost potřebná, můžeme konstatovat, že funkční gramotnost není totožná se „školní gramotností“.

9. Funkční gramotnosti se týká výlučně dospělých jedinců (obvykle starších 15 let).

10. O funkční gramotnosti se obvykle hovoří v souvislosti s vyspělými zeměmi.

Zmíněné body nejlépe vystihují podstatu funkčního vymezení gramotnosti.

Na závěr této podkapitoly lze konstatovat, že lidé, kteří splňují charakteristiku funkčně gramotných jedinců, si dokáží osvojovat nové poznatky a zpracovávat informace z textu. Těchto schopností využívají nejen ke svému vlastnímu rozvoji, ale také k rozvoji celé společnosti.

1.2.2 Složky funkční gramotnosti

Funkční gramotnost sestává z několika složek. Doležalová (2005, s. 41) rozlišuje tři složky funkční gramotnosti. Jsou jimi:

- textová (literární) gramotnost – zahrnuje vědomosti a dovednosti nutné k práci s informacemi v souvislých textech jako jsou např. úvodníky novin, komentáře a zprávy,
- dokumentová gramotnost – představuje vědomosti a dovednosti nutné k práci s informacemi v nesouvislých nebo krátkých strukturovaných textech jako jsou např. formuláře, reklamní prospekty, mapy a jízdní řády,
- numerická gramotnost - představuje vědomosti a dovednosti nutné k uskutečnění operací s číselnými údaji v textu nebo dokumentech, např. v tabulkách, grafech a účtech.

Kromě složek funkční gramotnosti se rozlišují také její jednotlivé oblasti. Mezi ně patří informační, sociální, matematická, jazyková, přírodovědná, dokumentová, umělecká a čtenářská gramotnost. Tyto oblasti neexistují izolovaně, ale navzájem spolu souvisí a prolínají se. (Najvarová, 2007) Dále bude pozornost věnována výše zmíněnému poslednímu typu gramotnosti.

1.3 Čtenářská gramotnost

Podstata čtenářské a funkční gramotnosti je shodná. Obě mají stejná východiska, avšak odlišuje je od sebe kvalita, rozsah a náročnost požadovaných dovedností podmíněných

zejména věkem. Čtenářská gramotnost je utvářena v období do konce povinné školní docházky. Oproti tomu funkční gramotnost se týká věku mezi 15. a 65. rokem života. (Doležalová, 2005)

1.3.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Stejně jako byl výklad pojmu gramotnost nejednotný, i v případě čtenářské gramotnosti se bude v odborných publikacích různých autorů objevovat odlišná definice.

Pedagogický slovník ji vymezuje jako: „*Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod na používání léků apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat a srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 34)

Jiný výklad pojmu čtenářská gramotnost říká, že je: „*definována jako 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)

V publikaci Čtenářská gramotnost ve výuce (2011, s. 8) je uvedena tato definice: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“

1.3.2 Složky čtenářské gramotnosti

Součástí čtenářské gramotnosti je několik neopomenutelných rovin. Jednou z nich je jedinecův vztah ke čtení projevující se jeho vnitřní potřebou číst. Další roviny spočívají v doslovném porozumění psaného textu a ve schopnosti z něho vyvozovat závěry a kriticky jej hodnotit. Dále nás při posuzování čtenářské gramotnosti zajímá, zda je jedinec schopný volit text a způsob čtení tak, aby následně dokázal reflektovat záměr vlastního čtení a vyhodnotit vlastní porozumění textu. Musí být také schopen sdílet své prožitky z četby s dalšími čtenáři. Takový jedinec je rovněž schopen využít četbu ke svému vlastnímu rozvoji a zúročovat ji v dalším životě. (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010)

Adlof, Perfetti a Catts (2011) se podrobněji zabývají jednou z výše uvedených rovin. Jedná se o rovinu doslovného porozumění psaného textu. Zaměřují se na vztah mezi čtením textu a jeho porozuměním. Úspěšný rozvoj čtenářských dovedností podle nich vyžaduje jistou úroveň osvojení obou zmíněných schopností. Přestože jsou tyto složky navzájem provázané, je možné jejich oddělení. Jedná se o situaci, kdy jedinec ovládá jednu schopnost podstatně hůře než druhou. Dítě, které ještě nezvládlo techniku čtení, bude mít jistě problémy s porozuměním textu. A naopak když bude větší pozornost věnována technice čtení a opomíjena stránka porozumění textu, bude se to na čtenářství dítěte nepříznivě odrážet. Pakliže se budou obě složky vyvíjet rovnoměrně, dopad na úroveň osvojení čtenářských dovedností bude zajisté pozitivní.

Sledování všech rovin čtenářské gramotnosti, které byly v úvodu této podkapitoly zmíněny, je významnou součástí práce učitelů. Je třeba žáky pozorovat a zaměřit se při tom na takové činnosti z oblasti čtenářství, které učitelům pomohou určit, v jaké míře si žáci čtenářskou gramotnost osvojili. V publikaci Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010) se hovoří o několika složkách čtenářské gramotnosti, které můžeme u žáků pozorovat a rozvíjet:

- Žák je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti – z nabídky různých činností si vybírá četbu, rád diskutuje o četbě a čte s chutí i doma.
- Žák se soustředí na četbu – nechá se vtáhnout do děje a nereaguje na vyrušování ze strany svých spolužáků.
- Žák vyhledá v textu informace - dokáže odpovídat na otázky k textu, vybrat důležité informace z textu, posoudit jejich důvěryhodnost a dále s nimi pracovat.
- Žák shrnuje – dokáže oddělovat důležité informace od nedůležitých, vlastními slovy shrnovat informace vyplývající z textu, přičemž dodržuje jejich logický sled.
- Žák si vyjasňuje při čtení – rozpozná, že v textu něčemu neporozuměl a dokáže význam neznámého slova či nesrozumitelné myšlenky vyjasnit odvozením, rozložením, z kontextu nebo vyslovením domněnek a odhadů.
- Žák si klade otázky k lepšímu porozumění textu - dokáže si položit takové otázky, jejichž odpovědi může nalézt v textu, ale i takové, na které v textu odpověď není.
- Žák předvídá – na základě informací, které o knize má, dokáže odhadnout, zda se mu bude líbit a po přečtení textu odhaduje, jak by se mohl příběh dále vyvíjet a své domněnky zdůvodňuje.

- Žák zachytí základní složky příběhu – vystihne hlavní myšlenku textu a dokáže odhalit, jaké ponaučení z něj vyplývá.
- Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje – odpovídá na otázky k textu, které nemají jednoznačnou odpověď (nutí ho domýšlet, vyvozovat, hodnotit text, apod.), rozlišuje fakta a fikci a pochopí přiznané autorovy záměry.
- Žák hledá a nalézá souvislosti – nalézá souvislosti mezi čteným textem, jeho vlastními zkušenostmi a jinými texty, které přečetl.
- Žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu – vyjadřuje své čtenářské postřehy a pocity, vysvětluje, proč se mu text líbí/nelíbí a umí své pocity přenést do své ilustrační tvorby k textu.

2 Rozvoj čtenářské gramotnosti

Obsahový základ čtenářské gramotnosti tvoří soubor dovedností, které umožňují pracovat s textem, porozumět informacím z textu, přemýšlet o nich a využívat je. Rozvíjení čtenářské gramotnosti tedy není snadnou záležitostí. Kvalita čtenářské gramotnosti koresponduje s úrovní sociálních a ekonomických podmínek celé společnosti, rodiny a školy. Pro dosažení co možná nejvyšší kvality čtenářské gramotnosti je zapotřebí vytvořit podnětné prostředí a uzpůsobit školní výuku tak, aby rozvoj této gramotnosti co nejvíce podporovala. (Najvarová, 2007)

Pakliže se učitelům podaří dosáhnout toho, že si žáci osvojí čtenářskou gramotnost na potřebné úrovni, mohou se z těchto žáků stát přemýšliví a nezávislí čtenáři. Přičemž je zapotřebí, aby tento cíl nespojoval pouze omezený počet učitelů, ale ustálil se v celém systému vzdělávání. Na rozvoj čtenářské gramotnosti přitom nesmí být zaměřena pouze literární výchova, ale musí k němu směřovat práce s textem ve všech vyučovacích předmětech. Avšak učitelé často argumentují, že kvůli velkému množství učiva, které je potřeba zvládnout za krátký čas, není možné plýtvat časem na úkoly, které by vyžadovaly i četbu. (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010)

Mnohá šetření rovněž ukazují, že se u nás čtenářské gramotnosti nevěnuje dostatek pozornosti. Proměny obsahu čtenářské gramotnosti nejsou dostatečně popularizovány (chybí literatura, časopisy, televizní pořady, apod.). Významnou roli hraje také fakt, že se na nepříznivé výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti žáků adekvátně nereaguje. (Najvarová, 2007) Přitom vybavení čtenářskou gramotností je nezbytnou složkou naší osobnosti a její zanedbání není dobré podceňovat.

Pokud si jedinec čtenářskou gramotnost neosvojí, přinese mu to neblahé následky. Takový jedinec se totiž nemůže plnohodnotně zapojit do společenského a pracovního života. Proto by se zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti mělo věnovat více úsilí.

Další část této kapitoly je věnována faktorům ovlivňujícím rozvoj čtenářské gramotnosti. V první řadě jsou zmíněny faktory vnější a následně faktory vnitřní.

2.1 Vnější faktory

Rozvoj čtenářské gramotnosti jedince je ovlivňován různými podněty z vnějšího prostředí. Na žáka 1. stupně ZŠ nejvíce působí škola a rodina.

2.1.1 Školní prostředí

Aby se učitelům dařilo čtenářskou gramotnost svých žáků efektivně rozvíjet, je zapotřebí, aby jejich výuka splňovala několik předpokladů. V publikaci Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010) se hovoří o deseti základních podmínkách. Jedna z nich spočívá v umožnění žákům číst takového texty, které je osobně oslovují. Znamená to, že každý žák bude číst jiný text. K tomu je nutná vybavenost učitelů určitými výukovými metodami a postupy, které zajistí hladký průběh individuálních učebních činností žáků vedoucích k rozvoji jejich čtenářství. Kromě toho se učitelé musí dobře orientovat v literatuře pro děti a mládež, přičemž jejich znalost nesmí být omezená pouze na tradiční literaturu, ale musí zahrnovat i literaturu moderní. Pedagogové tedy musí mít přehled i o nejnovějších knižních titulech. Důležité je, aby byl učitel pro žáky vzorem dobrého čtenáře. Proto je nezbytné, aby měli všichni učitelé zájem o četbu a uměli žákům doporučovat knihy, které je budou oslovovat. Ve třídě musí umět vytvářet příznivou pročtenářskou atmosféru.

Další podmínka říká, že čtenářské dovednosti, které se učitel snaží u svých žáků vybudovat, musí on sám zvládat na takové úrovni, aby je uměl bez potíží modelovat. Musí být schopen tzv. hlasitého přemýšlení, při němž nahlas popisuje, jaké kroky provádí při plnění určitého úkolu, jenž se vztahuje k textu. Žáci se tak učí tento model napodobovat. Také je důležité, aby učitelé svým žákům předčítali, a to i poté, co se žáci naučí sami číst. Díky předčítání se žáci mohou setkat i s literaturou o stupínek náročnější než dokáží sami přečíst.

Ve zmíněné publikaci je rovněž uvedeno, že je nutná dostatečná knižní vybavenost školní třídy. Knihy a texty by měly být žákům rychle přístupné. Také je zapotřebí, aby žáci četli celé knihy namísto pouhých úryvků a ukázek. Na přečtený text

musí mít možnost bezprostředně reagovat a sdílet s ostatními spolužáky své čtenářské dojmy a zkušenosti. Rovněž by měli své postřehy z četby písemně zaznamenávat. Žáci se totiž učí rozumět obsahu textů i tím, že je sami vytvářejí. Dále je důležité, aby bylo v programu školy vyčleněno dostatečné množství času na čtení přímo ve škole. Čas by měl být čtení věnován pravidelně.

Fabiánková, Havel a Novotná (1999) zdůrazňují, že učitelé nikdy nesmí žáky odrazovat od četby. Třebaže se jim osobně kniha, kterou se žák rozhodl číst, nelíbí, nesmí mu její čtení zakazovat. Tito autoři pojmají čtení jako kulturní činnost, která později dítěti zprostředkuje kulturu národa i celého lidstva. Četbou děti poznávají různé příběhy, ztotožňují se s jejich hrdiny a tím, jak si ujasňují svůj pohled na svět, dochází k formování jejich mravních postojů.

Na závěr této podkapitoly je žádoucí uvést informaci, zda školní prospěch žáků ovlivňuje jejich vztah ke čtení. Lederbuchová (2004) provedla výzkum zaměřený na jedenáctileté žáky, ve kterém se touto záležitostí zabývala. Respondenty rozdělila do dvou skupin, přičemž první skupinu tvořili žáci, kteří měli na vysvědčení z předmětu český jazyk známky 1 nebo 2 a do druhé skupiny spadaly děti, které byly z tohoto předmětu oklasifikovány známkou 3. Ostatní žáci byli z výzkumu vyřazeni, neboť jejich počet ve vzorku nezaručoval statistickou relevantnost. Výsledky zkoumání ukázaly, že respondenti první skupiny čtou rádi, při četbě preferují knihu a uspokojuje je četba delších textů. Ve druhé skupině je obliba čtení menší, respondenti více preferují četbu časopisů než knih a raději volí kratší texty. Obě skupiny o četbě hovoří jen příležitostně a důvodem k rozhovoru je pro ně evokace zážitků. Důvodem neochoty o četbě mluvit byla v první skupině neznalost obsahu a obava, že jejich názory na knihu se budou lišit od ostatních čtenářů. Ve druhé skupině převažoval důvod „nebaví mě o tom mluvit“. Z uvedeného vyplývá, že školní prospěch žáků ovlivňuje jejich vztah ke čtení. Lze však konstatovat, že u všech dětí se objevuje potřeba zážitkového čtení (bez ohledu na jejich školní úspěšnost). Rozhovor o knize u nich není zacílen na uvědomění si, o čem kniha byla, ale chtějí evokovat zážitek z četby. Zatímco první skupině většinou v rozhovoru brání zvýšená sebekritičnost (obava, že si nevybaví přesně obsah knihy, neochota prezentovat odlišný názor) v případě druhé skupiny je důvodem celková nelibost (nebaví je číst ani o knize mluvit). Tato zjištění by mělo ideálně vést k proměně pedagogické a didaktické aktivity ve školní literární výchově.

2.1.2 Rodinné prostředí

Kromě školy působí na rozvoj čtenářské gramotnosti ve velké míře také rodinné prostředí. Výzkumy PISA a PIRLS ukázaly, že lepších výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti dosáhli ti žáci, kterým bylo v předškolním věku rodiči předčítáno. Rovněž bylo zjištěno, že na výsledky má vliv také to, když rodiče svým dětem vyprávějí příběhy. Tento vliv je však podstatně méně výrazný než v případě předčítání. Dále bylo zkoumáno, jaký má účinek na rozvoj čtenářské gramotnosti předčítání dětem mladšího školního věku. Pozitivní vliv na výsledky testů se však v tomto případě nepotvrdil. Naopak lépe dopadli žáci, kterým rodiče četli pouze jednou měsíčně nebo vůbec. Lze tedy předpokládat, že dobří čtenáři čtou v tomto věku raději sami a předčítáno je spíše těm, kterým samostatné čtení ještě činí obtíže. (Kramplová, Potužníková, 2005)

Psychologové však rádi nepřestávají s předčítáním hned, jakmile dítě nastoupí do školy. „*S prvním školním rokem nesmí rodiče s předčítáním přestat. Je chybou přestat s čtením. Dětské čtení je ještě namáhavé. Je to luštění znaků, které zatím nedávají smysl, je to k uzoufání. Se skutečným čtením to zatím nemá mnoho společného. S rodičovským čtením lze přestat, až když dítě začne čtení bavit. Kdy dokáže v přeslabikovaném najít smysl.*“ (Matějček, 2004)

Tím, že budou rodiče svým dětem předčítat, jim vytvoří čtenářské zázemí, které je pro rozvoj čtenářské gramotnosti nezbytné. Přívětivé čtenářské zázemí tvoří řada dalších faktorů. Již bylo zmíněno, že učitelé musí být vzory dobrých čtenářů. Stejně tak jimi musí být i rodiče. Jestliže děti vidí své rodiče trávit volné chvíle četbou, je veliká šance, že budou tento model kopírovat. Pozitivní vliv má také orientace rodičů v dětské literatuře, která jim umožní vybírat svým dětem knihy, které je budou bavit a tím pádem motivovat ke čtení.

2.2 Vnitřní faktory

Na rozvoj čtenářské gramotnosti má současně vliv i řada vnitřních faktorů. Mezi nejvýznamnější patří vnitřní motivace ke čtení a obliba čtení. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 127) definuje motivaci jako: „*souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a světu.*“ Jedinci, kteří jsou ke čtení vnitřně motivováni, bývají lepšími čtenáři.

Souvislost existuje také mezi dosaženým stupněm čtenářské gramotnosti žáků a jejich zálibou ve čtení. Výzkumy ukázaly, že žáci, kteří mají oblibu ve čtení, dosahují lepších výsledků než ti, které četba nebaví. Z výzkumu PIRLS z roku 2001, kterého se Česká republika zúčastnila, vyplývá, že obliba čtení u českých žáků není příliš vysoká. Ze všech 35 zúčastněných zemí jsme se z hlediska obliby čtení umístili na posledním místě. (Krapková, Potužníková, 2005) Další výzkum PIRLS, který proběhl v roce 2011, ukázal mírné zlepšení. V oblasti zkoumající oblibu čtení u žáků 4. ročníků skončila Česká republika, v porovnání s ostatními zúčastněnými zeměmi, v pásmu průměru. (Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011, 2014)

2.3 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti

Kapitolu Rozvoj čtenářské gramotnosti završí výčet několika osvědčených metod, které přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Košťálová, Šafránková, Hausenblas a Šlapal (2010) mezi nejspolehlivější metody řadí:

- Čtení s otázkami – metoda, při níž si žáci ve dvojicích navzájem pokládají otázky, které mají přispět k lepšímu porozumění obsahu zvoleného úseku textu.
- Čtení s předvídaním – čtení textu rozděleného na části, přičemž každému čtení jednotlivých úseků textu předchází předvídaní, o čem se bude v dané části textu číst (předpovědi probrány ve dvojicích, skupinách či v celé třídě).
- Čtení s tabulkou předpovědí – vyplňování tabulky ve dvojicích, jenž zpřehledňuje záznam a zpřesňuje porozumění textu (po zpracování sdíleno s celou třídou).
- Debata s autorem – zkoumání významu textu vyplývajícího z jeho celkové výstavby (hledání odpovědí na otázku: Co se autor snažil textem vyjádřit?).
- Dílna čtení – metoda založená na individuální a sociální složce čtení – žák si potichu čte, píše si záznamy o četbě, sdílí se spolužáky dojmy z četby nebo různými způsoby informuje o přečtené knize spolužáky.
- Literární dopisy – žáci ve dvojicích si formou krátkých osobních dopisů sdělují své dojmy z četby (buď po přečtení úseků knihy, nebo po dočtení celé knihy).
- Podvojný deník – metoda založená na vlastních komentářích, kterými žák vyjadřuje své dojmy z četby, a které se vztahují k zajímavým pasážím textu, jež si žák vybral a doslovně je z textu opsal.

- Grafická schémata různých typů – metoda umožňující lepší pochopení souvislostí a vztahů, o kterých žák čte, pomocí pojmové mapy, Vennova diagramu, diamantu, srovnávací tabulky, tabulky postav a dalších grafických schémat.
- I.N.S.E.R.T. – žáci mezi sebou sdílí informace, které si v textu vyznačili (důležité a nedůležité, známé a nové, důvěryhodné a pochybné informace).
- Literární kroužky – řešení úkolu ve skupině, kdy každý žák přijímá určitou roli (např. výběrčí úryvků, ilustrátor, vykladač slov, vedoucí diskuze, apod.).
- Poslední slovo patří mně – metoda, při níž žák vybere nějaký závažný úsek textu a napíše k němu osobní komentář (přečte ho svým spolužákům poté, co je nechá odhadovat důvod, proč si právě tento úsek vybral).
- Skládankové čtení – čtení textu rozděleného na tři části, přičemž žáci ve třech skupinách pracují pouze s jednou částí textu a odhadují obsah zbývajících dvou částí (nakonec si skupiny své výtvary navzájem porovnají).
- Učíme se navzájem – metoda založená na práci ve čtveřicích, která vede k osvojení čtyř strategií čtení (předvídání, shrnutí, kladení otázek a vyjasňování).
- Vyhledávání klíčových slov - metoda, která spočívá buď v předvídání obsahu textu na základě klíčových slov, které vybral učitel nebo ve vyhledávání klíčových slov v textu samotnými žáky po četbě.

O tom, jakými způsoby je rozvíjena čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základních škol v Anglii hovoří Lewis a Wray (1997). V rámci jejich výzkumu se dotazovali učitelů na učební činnosti, které se jim v souvislosti s rozvojem čtenářství nejvíce osvědčily. Výsledkem zjišťování byl výčet aktivit, které tito učitelé pravidelně do výuky zařazují a považují je za vhodné metody rozvoje čtenářských dovedností. První aktivitou je projektové vyučování, při němž žáci pracují ve skupinách s různými zdroji informací a učitelé jejich činnost neřídí, ale pouze korigují. Mezi další jimi osvědčené aktivity patří vytrvalé tiché čtení, čtení s předvídáním, sepisování příběhů (individuálně nebo společně celá třída) a předčítání dětem učiteli.

Jako významný faktor rozvoje čtenářské gramotnosti byla v této kapitole představena škola. V další kapitole bude objasněno, jak je čtenářská gramotnost ukotvena v Rámcovém vzdělávacím programu, ze kterého musí školy vycházet.

3 Čtenářská gramotnost a RVP ZV

Nejdříve je třeba si vysvětlit pojem Rámcový vzdělávací program (zkratka RVP). Pedagogický slovník definuje RVP takto: „*Rámcové vzdělávací programy vymezují cílové zaměření vzdělávání na daném stupni/pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy. Charakterizují je priority, cíle, klíčové kompetence a obsah v širších oblastech. Na základě těchto rámcových programů si budou moci jednotlivé školy vytvářet vlastní školní vzdělávací programy, přizpůsobené podmínkám regionu a lokality.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 197) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (zkratka RVP ZV) je kurikulární dokument státní úrovně vymezující společné a nezbytné body v povinném vzdělávání žáků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých středních škol. Tento dokument specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. RVP ZV zahrnuje devět vzdělávacích oblastí, z nichž má klíčovou úlohu oblast Jazyk a jazyková komunikace. Význam této vzdělávací oblasti spočívá v tom, že vybavuje žáky dovednostmi, které jsou nezbytné pro získávání poznatků v dalších vzdělávacích oblastech. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007)

Čtenářská gramotnost se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi RVP ZV. Jednotlivé čtenářské dovednosti slouží k vymezení cílového zaměření oblastí a některých kompetencí, avšak s konceptem čtenářské gramotnosti RVP ZV nepracuje. V textu RVP ZV je přímo zmíněna pouze gramotnost matematická, informační, občanská a mediální. (Najvarová, 2007)

Konkrétním příkladem, jak jsou čtenářské dovednosti v RVP ZV uvedeny, může být jedna z charakteristik vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. „*V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah.*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 20)

4 Mezinárodní výzkumy

Čtenářská gramotnost bývá pokládána za nejdůležitější oblast gramotnosti vůbec, a proto se často stává předmětem různých mezinárodních výzkumů (např. SIALS, RLS, TIMSS, PISA a PIRLS). V České republice organizaci těchto výzkumů zajišťuje Česká školní inspekce, která zároveň provádí interpretaci výsledků jednotlivých šetření. Tato interpretace sestává ze souhrnné analytické zprávy, která však pouze okrajově komentuje příčiny daného stavu, ale neposkytuje (nebo jen v omezené míře) návrhy pro jeho zlepšení. (Sekundární analýza výsledků šetření PISA 2011 a TIMSS 2011, 2014) Výzkumy PISA a PIRLS již byly v předchozích kapitolách zmíněny. V následujících dvou podkapitolách bude na jejich problematiku soustředěna větší pozornost.

4.1 PIRLS

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) známou pod zkratkou IEA. PIRLS zjišťuje čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků základních škol, tj. dětí ve věku 9 až 10 let. Tento věk představuje významný mezník ve vývoji jedince jako čtenáře, jelikož technická stránka jeho čtení je již zvládnutá a začíná využívat čtení jako prostředek dalšího vzdělávání. (Krapková, Potužníková, 2005)

Šetření PIRLS využívá těchto testových nástrojů: testy pro žáky, dotazníky pro žáky a jejich rodiče, dotazníky pro učitele a ředitele škol. Písemný test, který je respondentům předkládán, sleduje dva aspekty – čtenářské záměry a procesy porozumění. Žákovským dotazníkem se zjišťují čtenářské postoje a chování žáků. Učitelské dotazníky směřují k odhalení, jakým způsobem se čtení vyučuje a s jakými materiály se při výuce pracuje. Rodičovské dotazníky slouží k získání informací o rodinném zázemí žáků a o vztahu rodiny ke škole a čtení. Výsledky jsou prezentovány jednak na celkové škále čtenářské gramotnosti, jednak na dílčích škálách. (Krapková a kol., 2012)

Výzkum probíhá v pětiletých cyklech. Prvního šetření, které proběhlo v roce 2001, se zúčastnilo 35 zemí včetně České republiky. Do výzkumu se zapojilo 150 náhodně vybraných českých škol. Z každé školy byla vybrána jedna třída. Výhodiskem pro výběr textů bylo rovnoměrné zastoupení dvou čtenářských záměrů – čtení pro literární zkušenost a čtení pro získávání a používání informací. Na základě prezentace závěrů šetření byl výsledek českých žáků lepší než mezinárodní průměr. Naši žáci se dokonce

umístili přibližně uprostřed spektra zemí, jejichž výsledek se nacházel nad mezinárodním průměrem. Dále se ukázalo, že v rámci zemí OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) se Česká republika umístila těsně nad průměrem, avšak v rámci zemí EU se nacházela pouze v oblasti průměru. (Kraplová, Potužníková, 2005)

Druhého cyklu šetření v roce 2006 se Česká republika nezúčastnila. Zapojila se až do dalšího výzkumu, který proběhl v roce 2011. Stala se tak jednou ze 45 zemí, které se k šetření v tomto roce připojily. Výsledky výzkumu ukázaly významné zlepšení českých žáků oproti roku 2001. Z dílčích škál došlo k největšímu zlepšení na škále interpretace textu. Jelikož průměrné výsledky nevysvětlují, v čem se v rámci jednotlivých zemí čtenářské dovednosti žáků liší, využívá se kromě prezentace prostřednictvím celkové škály a dílčích škál také prezentace pomocí čtyř úrovní čtenářských dovedností. Žák nacházející se na určité úrovni má dovednosti charakteristické pro danou úroveň, ale i pro všechny nižší úrovně. Charakteristiku jednotlivých úrovní lze vidět na následujícím obrázku. (Kraplová a kol., 2012)

	Při práci s literárními texty žáci umějí	Při práci s informačními texty žáci umějí
625 Velmi vysoká úroveň (úroveň 1)	<ul style="list-style-type: none"> ■ integrovat myšlenky a argumenty z textu za účelem pochopení hlavní myšlenky ■ interpretovat události příběhu a chování postav za účelem vysvětlení příčin, důvodů (pohnutek), které je k tomu vedly 	<ul style="list-style-type: none"> ■ nalézt a interpretovat složitou informaci z různých částí textu a nalézt vysvětlení v textu ■ propojit informace z textu, vysvětlit je, interpretovat jejich význam nebo sestavit jejich sled ■ posoudit různé prvky textu (např. souvislý text, tabulka, mapa) a vysvětlit jejich úlohu v textu
550 Vysoká úroveň (úroveň 2)	<ul style="list-style-type: none"> ■ vyhledat a odlišit podstatné skutečnosti a detaily v textu ■ vyvozovat závěry a na základě textu vysvětlit události, jednání, pocity či chování postav ■ interpretovat a propojit události příběhu a jednání postav z různých částí textu ■ hodnotit význam jednotlivých událostí a jednání postav v celém příběhu ■ rozpoznat určité jaz. prostředky (např. metaforu) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ vyhledat a rozpoznat požadované informace v náročném textu nebo složité tabulce ■ vysvětlit text na základě pochopení logické struktury textu ■ interpretovat souvislosti mezi informacemi v textu na základě propojení souvislého textu s dalšími prvky, jako je např. obrázek či mapa ■ provést zobecnění na základě posouzení obsahu a dalších prvků textu
475 Střední úroveň (úroveň 3)	<ul style="list-style-type: none"> ■ vyhledat explicitně vyjádřené informace (události, pocity) ■ vyvodit závěry ohledně vlastností, pocitů a pohnutek chování hlavních postav ■ interpretovat zřejmé důvody a příčiny a jednoduše je vysvětlit ■ rozpoznávat jednotlivé jazykové styly a jazykové prostředky 	<ul style="list-style-type: none"> ■ nalézt dvě nebo tři informace zmíněné v textu ■ použít nadpisy, text v rámečku a ilustrace k vyhledání určité části textu
400 Nízká úroveň (úroveň 4)	<ul style="list-style-type: none"> ■ vyhledat v textu detailní explicitně vyjádřenou informaci 	<ul style="list-style-type: none"> ■ nalézt dvě nebo tři informace zmíněné v textu ■ použít nadpisy, text v rámečku a ilustrace k vyhledání určité části textu

Obr. 1: Čtyři úrovně čtenářských dovedností (Kraplová a kol., 2012, s. 10)

Na celkové škále dosáhlo nejvyšší úrovně 8 % českých žáků. Největší procentové zastoupení měla druhá úroveň čtenářských dovedností (42 % žáků). Třetí úrovně dosáhlo 37 % žáků, čtvrté 11 % žáků a necelá 2 % žáků nedosáhla ani čtvrté úrovně. Ve všech úrovních skončila Česká republika nad mezinárodním průměrem. Výjimkou je pouze nejvyšší úroveň, v rámci níž se výsledky českých žáků nachází pouze v oblasti mezinárodního průměru. Při porovnávání průměrných výsledků na celkové škále se v rámci zúčastněných 45 zemí Česká republika umístila na 14. místě. Na třinácti vyšších příčkách skončily (sestupně od nejlepšího výsledku) státy: Hongkong, Rusko, Finsko, Singapur, Severní Irsko, USA, Dánsko, Chorvatsko, Tchaj-wan, Irsko, Anglie, Kanada a Nizozemsko. (Kraplová a kol., 2012)

4.2 PISA

Dále bude pozornost věnována výzkumu PISA. Jeho definice v Pedagogickém slovníku zní: „*Mezinárodní program pro hodnocení žáků (Programme for International Student Assessment) je realizován organizací OECD jako závazek členských států monitorovat za účelem mezinárodního srovnávání výstupy vzdělávacích systémů prostřednictvím měření vzdělávacích výsledků žáků.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 164) PISA zjišťuje úroveň kompetencí patnáctiletých žáků ve třech oblastech vzdělávání: ve čtení, v matematice a v přírodních vědách. Hlavní cílem šetření je informovat tvůrce školské politiky jednotlivých zemí o tom, jak úspěšný a efektivní je jejich vzdělávací systém. Výzkum probíhá v devítiletých cyklech, přičemž každý cyklus je složen ze tří fází. Každá fáze se orientuje na jednu z již zmíněných oblastí. Sběr dat tedy probíhá jednou za tři roky. Na čtenářskou gramotnost se zaměřovalo první šetření v roce 2000 a čtvrté šetření v roce 2009. (PISA 2009, 2012)

Výzkumu PISA 2000 se kromě České republiky zúčastnilo dalších 31 zemí světa. Vzorek respondentů dohromady čítal více než 250 000 žáků. V naší republice bylo testováno přibližně 10 000 žáků z 250 škol různých typů. V každé škole bylo náhodně vybráno maximálně 35 žáků narozených v roce 1984, tudíž se nejednalo o žáky jednoho ročníku. (Straková a kol., 2002) V zaměření na konkrétní věk respondentů je možné spatřovat rozdíl mezi výzkumy PISA a PIRLS, neboť výzkum PIRLS se soustřeďuje na konkrétní ročník (4. ročník ZŠ).

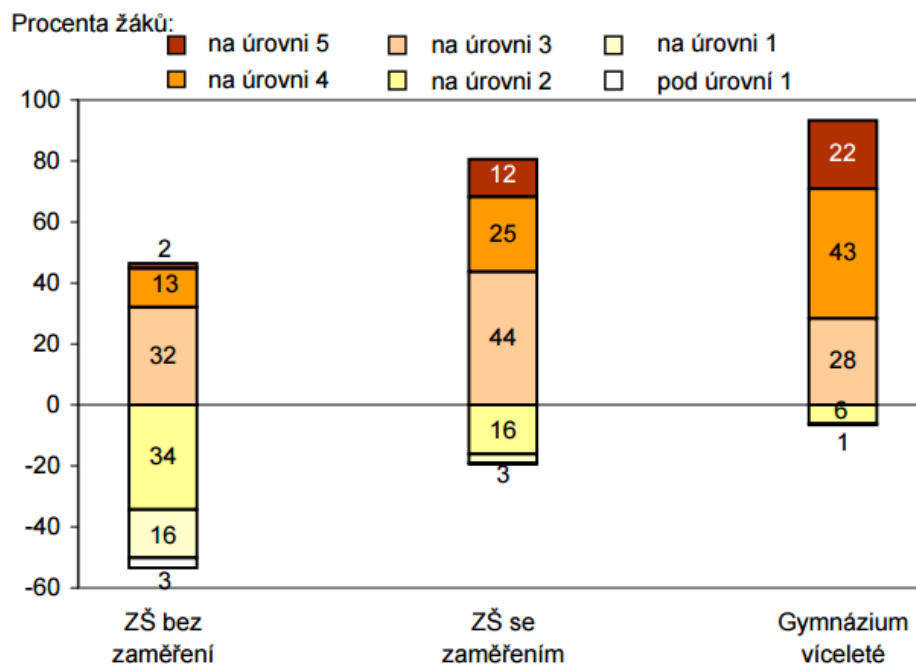
Prostřednictvím práce s různými druhy textů (vyprávění, výklad, popis, polemické texty, formuláře, reklamní letáky, ad.) byly zjišťovány různé čtenářské dovednosti žáků (např. porozumění hlavní myšlence textu, získávání informací z textu,

vytváření vlastního stanoviska a jeho obhajoba, apod.). Výsledky šetření byly prezentovány pomocí porovnání celkového průměrného výsledku žáků. V oblasti čtenářské gramotnosti se čeští žáci umístili na 19. místě. V mezinárodním srovnání byl jejich výsledek podprůměrný. (Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995-2000, 2002)

Výsledky žáků byly rovněž vyjádřeny pomocí úrovní způsobilosti. Žáci dosahující určité úrovně zároveň splňovali charakteristiku všech úrovní nižších. Jednalo se o pět úrovní, které byly vymezeny takto:

- Pátá úroveň – Žáci porozumí textu s neznámým obsahem, najdou v něm podstatné informace, kriticky jej posuzují, vytvářejí na jeho základě hypotézy, při práci s ním uplatňují vědomosti z úzce specializovaných oblastí a přijímají myšlenky, které jsou v rozporu s jejich původním očekáváním.
- Čtvrtá úroveň – Žáci jsou schopni najít informaci skrytou v textu, odvodit význam sdělení z jemných narážek a kriticky posoudit text.
- Třetí úroveň – Žáci jsou schopni najít v textu několik informací, najít souvislosti mezi různými částmi textu nebo dát přečtený text do souvislosti s běžnými vědomostmi.
- Druhá úroveň – Žáci jsou schopni najít v textu jednoduchou informaci, činit jednoduché závěry, pochopit význam textu a s pomocí vlastních vědomostí textu porozumět.
- První úroveň – Žáci dokáží nalézt v textu jednu informaci, rozpoznat hlavní myšlenku textu a objevit spojitost textu s vědomosti z běžného života.

Pro zajímavost je možné uvést rozdíly ve výsledcích jednotlivých typů českých škol. Ve víceletých gymnáziích se pod třetí úroveň nacházelo pouze 7 % žáků, v rámci základních škol se zaměřením se pod touto hranicí ocitlo 19 % žáků a v případě běžných ZŠ se jednalo o 53 % žáků. Zastoupení jednotlivých úrovní lze vyčíst z následujícího obrázku. (Straková a kol., 2002)



Obr. 2: Zastoupení žáků v různých typech škol na jednotlivých úrovních způsobilosti (Straková a kol., 2002, s. 100)

Cílem výzkumu PISA 2009 bylo jednak zjistit úroveň čtenářské gramotnosti žáků, jednak její vývoj od roku 2000. Do šetření se zapojilo 65 zemí světa. V České republice bylo zkoumáno 7500 žáků narozených v roce 1993. Celkový počet našich zúčastněných škol byl 290. (PISA 2009, 2012) Výsledek šetření byl alarmující: „V testu čtenářské gramotnosti dosáhli čeští žáci pouze podprůměrných výsledků a mezi zeměmi OECD se umístili ve spodní třetině pomyslného žebříčku. Česká republika je přitom jednou z pěti zemí OECD, ve kterých došlo od roku 2000 k významnému zhoršení výsledků. Současně s ním výrazně vzrostlo zastoupení českých žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí, kteří by mohli mít problémy při uplatnění v dalším životě.“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 7)

Přínos mezinárodních výzkumů může být (mimo již zmíněných faktů) spatřován ve zjišťování, zda jsou žáci schopni nabyté vědomosti uplatnit v situacích spojených s běžným životem nebo si pouze mechanicky osvojují učivo bez schopnosti aplikace. Na výsledcích mezinárodních výzkumů je třeba stavět a směřovat výuku tak, aby došlo ke zlepšení neuspokojivých výsledků zkoumání a nápravě současného stavu. Prostředky rozvoje čtenářské gramotnosti jsou rozmanité. Význačné postavení mezi pomůckami, které mohou učitelům k tomuto účelů posloužit, zaujímá pracovní list.

5 Pracovní list

Závěrečná kapitola teoretické části diplomové práce se věnuje problematice pracovního listu, jakožto výzkumného nástroje, jenž bude použit v praktické části této práce. Pracovní list je v ní představen jako významná učební pomůcka, jejímž prostřednictvím si žáci osvojují různé poznatky. Pakliže list obsahuje výchozí text a úlohy k němu vztažené, dochází při práci s ním k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.

5.1 Vymezení pojmu pracovní list

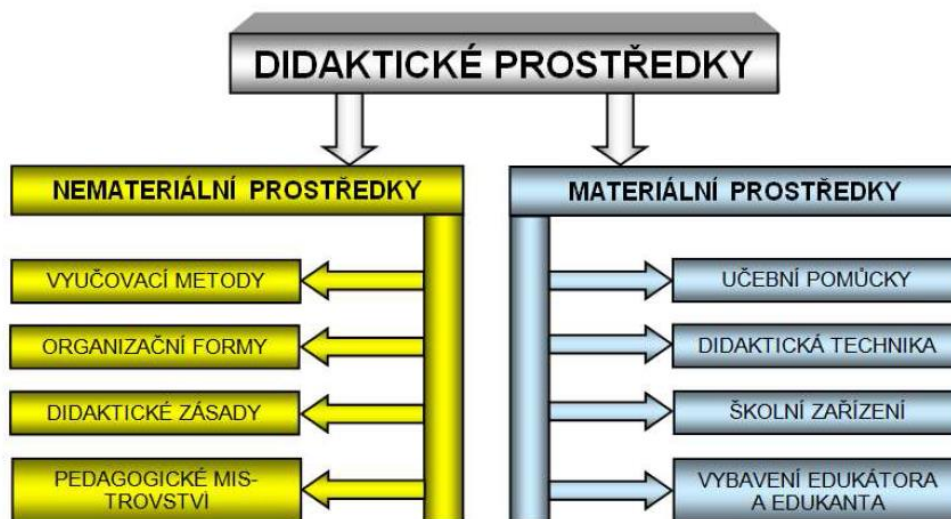
Teorii pracovních listů se mnoho publikací nezabývá. Ani v Pedagogickém slovníku není možné najít přesné vymezení pojmu pracovní list. Definují v něm pouze pojem pracovní sešit, který charakterizují jako druh cvičebnice s řadou úkolů sloužící k samostatné práci žáků. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Maněnová (2014, s. 7) vymezuje pracovní listy takto: „*Podstata pracovních listů spočívá v tom, že neobsahují rozsáhlejší výkladové texty jako učebnice, ale jsou to v podstatě soubory úloh, které má žák na daném stupni školy v daném předmětu samostatně řešit. Mohou obsahovat sérii příkladů, otázek či praktických úkolů. Někdy se využívají ke shrnutí probírané látky. Slouží především jako podklad pro procvičování a opakování učiva.*“

Pracovní listy se staly díky dostupnosti informačních technologií nedílnou součástí každodenní výuky učitelů. Prostřednictvím různých typů učebních úloh, které pracovní listy obsahují, mohou učitelé reagovat na aktuální potřeby dané třídy. Potenciál zařazení pracovních listů do výuky je tedy veliký. (Frýzová, 2014)

5.2 Pracovní list jako didaktický prostředek

Didaktickými prostředky rozumíme vše, co nám pomáhá dospět k vytyčeným výchovně-vzdělávacím cílům. (Maňák, Švec, 2003) Z tohoto tvrzení vyplývá, že i pracovní list spadá mezi didaktické prostředky. Obr. 3 odhaluje systém dělení didaktických prostředků, z něhož lze odvodit další zařazení pracovních listů.



Obr. 3: Systém didaktických prostředků (Dostál, 2008, s. 16)

Jelikož pracovní list má materiální povahu, řadíme jej mezi didaktické prostředky materiální. Z nabízených druhů materiálních didaktických prostředků bude pracovní list nejlépe zapadat mezi učební pomůcky. Pedagogický slovník definuje učební pomůcky jako předměty, které zprostředkovávají nebo napodobují realitu, čímž vedou k větší názornosti a usnadňují výuku. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Učební pomůcky se bezprostředně vztahují k probíranému učivu. Od vyučovacích metod a organizačních forem vyučování je odlišuje schopnost přímo žákům zprostředkovat poznání skutečností. (Čadílek, 2005)

Zormanová (2012) uvádí následující dělení učebních pomůcek:

1. Originální předměty a reálné skutečnosti – přírodniny v původním stavu (minerály, rostliny) nebo upravené (vycpaniny, lihové preparáty), výtvary a výrobky (vzorky výrobků, umělecká díla, stroje) a fyzikální, biologické či chemické jevy a děje.
2. Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností:
 - a) zobrazení – prezentovaná přímo (školní obrazy, fotografie, mapy), statická projekce (diaprojekce, zpětná projekce), dynamická projekce (televize, video, film) a zvukové záznamy (magnetické, optické),

- b) modely – statické, dynamické a stavebnicové.
3. Textové pomůcky – učebnice (klasické, programované), pracovní materiály (pracovní sešity, studijní návody, sbírky úloh, atlasy) a doplňková a pomocná literatura (časopisy, encyklopedie).
 4. Pořady a programy prezentované didaktickou technikou - pořady (diafonové, televizní, rozhlasové) a programy (pro vyučovací stroje, výukové soustavy či počítače).
 5. Speciální pomůcky (žakovské experimentální soustavy, pomůcky pro tělesnou výchovu).

Z výše uvedeného dělení vyplývá, že pracovní listy budou zařazovány mezi textové učební pomůcky. Jejich problematikou se zabývá Boněk (2012): „*Z pedagogického hlediska lze říci, že učení z textu v sobě zahrnuje zejména procesy vnímání, zpracování a zapamatování si informace sdělované učebním textem, kterým je v podstatě jakýkoli informační útvar, a to verbální (psaný, tištěný, zvukový), nebo obrazový (verbálně obrazový), který má didaktické prvky jako prostředek k učení. Učební text tedy nese didaktickou informaci, ztvárněnou tak, aby mohla fungovat v komunikaci mezi učitelem a žákem.*“

Je žádoucí zmínit, jaké funkce učební pomůcky ve výuce plní. Čadílek (2005) zdůrazňuje jejich znázorňovací funkci, která spočívá v umožňování žákům pochopit podstatu jevů, vnitřních vztahů a struktur a v rozvíjení jejich abstraktního myšlení. Zmiňuje také několik dalších funkcí učebních pomůcek:

- Výchovná funkce – rozvíjejí osobnost žáka, formují jeho myšlení, vedou k osvojování dovedností, postojů a zájmů.
- Poznávací funkce – realizují didaktickou jednotu mezi konkrétním a abstraktním.
- Intelektuální funkce – rozvíjejí paměť, pozornost, vnímání, myšlení, úsudek a fantazii.
- Samovzdělávací funkce – rozvíjejí samostatnost, podněcují k aktivitě.
- Funkce pozorování a objevu – vzbuzují chuť bádát, objevovat a experimentovat.

Petty (2002) hovoří také o tzv. vizuálních pomůckách, které jsou založené na předávání vizuálních informací (namísto informací verbálních, které se ve výuce uplatňují častěji). Hlavní výhody vizuálních pomůcek spatřuje v:

- upoutávání pozornosti – když žák sleduje vizuální pomůcku, není jeho pozornost odváděna jinými zrakovými podněty,
- přinášení změny – změna vzbuzuje zájem,
- napomáhání konceptualizaci – porozumění pojmům a myšlenkám prostřednictvím vizuálních podnětů,
- snazší zapamatovatelnost – lidé si lépe pamatují vizuální než verbální informace,
- projevení učitelova zájmu – žáci vidí, že učitel strávil čas přípravou vizuálních pomůcek a oceňují to.

Z uvedeného vyplývá, že by učitelé měli předávat informace žákům co nejvíce vizuální cestou. Po této stránce jim mohou být pracovní listy velice užitečné. Mohou totiž obsahovat různé obrázky, mapky, schémata či tabulky, prostřednictvím nichž si žáci poznatky snáze osvojí.

5.3 Funkce pracovního listu

Předchozí podkapitola nastínila význam pracovního listu jako učební pomůcky obecně. Nyní bude pozornost soustředěna přímo na pracovní listy a jejich funkci.

Pracovní list je prostředkem pro samostatnou práci žáků a jeho užívání je proto v souladu se snahami o zefektivnění výuky po stránce vyváženosti přímého vyučování a individuálních učebních činností žáků. Žáci se pomocí nich učí předkládaná fakta zpracovávat, porozumět jim a dávat si do souvislostí jednotlivé informace. (Maněnová, 2014)

Funkce pracovního listu spočívá v:

- motivování žáků – přitahuje žáky svou grafickou úpravou či obsahem,
- aktivizování žáků – nutí žáky k využívání svých vědomostí a dovedností při plnění zadaných úkolů,
- rozvoji samostatnosti žáků – mohou pracovat svým tempem, volit vlastní postup při plnění jednotlivých úkolů, pracovat s různými informačními zdroji, apod.,
- jasném a přehledném zaznamenávání informací,
- procvičování a fixaci probraného učiva,

- individuálním přístupem k žákům – umožňuje zjednodušení svého obsahu s ohledem na možnosti konkrétního žáka,
- prostoru pro tvůrčí činnosti učitele - umožňuje rozpracovat látku, které není v učebnici věnována dostatečná pozornost,
- diagnostikování individuálních obtíží žáků – učitel zjišťuje, které učivo je pro žáka problematické, jaké postupy používá při řešení úloh, apod.,
- prostředku pro sebehodnocení žáků – umožňuje žákovi zhodnotit svůj postup, porovnat výsledky se svými spolužáky, objevit své nedostatky při řešení úloh, apod.,
- zpětné vazbě pro rodiče – dozvědí se z něj, jaké učivo žák ve škole probírá, jakou úroveň zvládnutí učiva učitel požaduje apod.

(Frýzová, 2014)

Maněnová (2014) přidala další funkce, mezi něž patří: estetická funkce, prodlužování soustředění, zlepšování pozornosti, rozvíjení logického myšlení, poznávání světa, zdokonalování grafického projevu žáka, rozvíjení jemné i hrubé motoriky a zorientování žáka na ploše i v prostoru.

5.4 Výhody a nevýhody pracovních listů

Z již zmíněných popisů pracovních listů jasně vyplývá, že jejich užívání s sebou přináší řadu pozitiv, a proto čas strávený jejich zhotovením (vyhledáním, upravením, zkopírováním) je pro každého učitele vhodně směřovaným úsilím. Maněnová (2014) uvádí následující výhody pracovních listů:

- přehlednost, jasnost, poutavost,
- možnost přizpůsobení podle požadavků žáků,
- možnost opakovaného užití, navracení se a provádění dalších aktivit,
- originalita,
- možnost archivování v šanonech či deskách,
- možnost spojení pracovních listů od pracovního sešitu.

Používání pracovních listů s sebou může však přinášet i některá negativa:

- ochuzování interakce mezi učitelem a žáky,
- jejich příliš časté zařazování,

- obsahování nudných a nezábavných úkolů, které nepodněcují myšlení nebo aktivitu žáků,
- často umožňují pouze samostatnou práci žáků,
- často nejsou správně sestavené.

(Maněnová, 2014)

5.5 Tvorba pracovního listu

Aby se učitelé vyhnuli výše zmíněným negativním vlastnostem pracovních listů, je třeba dodržovat při jejich tvorbě určité zásady. Boněk (2012) zmiňuje, že tvorba každého učebního textu by se neměla týkat pouze obsahové složky, tedy co se z něho dá naučit, ale měla by se zaměřit také na to, jak se z něho dá něco naučit, tedy jak je obsah prezentován. Učební text musí promlouvat jazykem, který je pro žáky srozumitelný. Dále musí obsahovat tzv. stimulační prvky, které podněcují a řídí žákovu učení. Mezi tyto prvky se řadí např. různé typy otázek a úkolů, motivující předmluvy, druh a velikost písma, použití barev apod. Důležitou roli jistě hraje i strukturování příslušného obsahu, čímž jsou myšleny jeho typografické a materiálové vlastnosti (druh či barva papíru, formát), délka a členění textu (kapitoly, odstavce, nadpisy, atd.).

Frýzová (2014) popisuje, jak při tvorbě pracovního listu správně postupovat. Za nejdůležitější krok, kterým bychom měli tvorbu začít, považuje volbu dílčích vzdělávacích cílů vyučovací hodiny. Na základě charakteru hodiny vybereme různé typy učebních úloh. Můžeme rovněž vycházet z konkrétní fáze vyučovací hodiny, ve které bude pracovní list použit (motivace k tématu, expozice nového učiva, opakování). Dalším krokem bude formální úprava pracovního listu. Parametry je vhodné si stanovit již od počátku, abychom kvůli následným formálním úpravám nemuseli úlohy zkracovat či vypouštět (např. z důvodu, že by se nám do listu nevešly). Konkrétní zásady tvorby pracovních se dle Frýzové týkají těchto oblastí:

- Formát – Jestliže bude pracovní list vložen do složky (portfolia), je nejvhodnější formát A4. Pakliže se pracovní list vtahuje k obsáhlejšímu tematickému celku a tudíž obsahuje velké množství úloh, které by se na tento formát nevešly, je optimální zvolit formát A3 a list přeložit. Má-li pracovní list sloužit jako náhrada zápisu, volíme formát závisle na formátu sešitu (tzn. A4 nebo A5) tak, aby si žáci mohli list do sešitu vlepit.

- Písmo – Z hlediska čitelnosti je nejvhodnější bezpatkové písmo (např. Arial, Tahoma, Calibri apod.). Při volbě velikosti písma myslíme na to, že se žáci ve větším textu lépe orientují. Ideální velikosti písma pro žáky 1. stupně jsou následující:
 - 1. – 2. ročník – velikost písma 16 – 18,
 - 3 ročník – velikost písma nejméně 16,
 - 4. – 5. ročník – velikost písma nejméně 14.
- Zadání – Musí být vždy zvýrazněno, a to buď tučným písmem, nebo podtržením. Klíčová slova v zadání by měla být uvedena velkým tiskacím písmem.
- Obrázky – Volíme takové obrázky, které jsou podřízené vzdělávacím cílům. Žáci v nich mohou vyhledávat, doplňovat, popisovat, dokreslovat, apod. Pokud si nejsme schopni pro účely pracovního listu nakreslit své vlastní obrázky, můžeme je vyhledat na internetu. Takové pracovní listy však následně budeme moci použít jen pro potřeby výuky a současně je potřeba ke každému obrázku uvést odkazy na webová stránky.
- Návaznost úloh – Úlohy vždy řadíme v logickém sledu a ohlížíme se při tom na čas, který plnění jednotlivých úloh žákovi zabere. Aspekty, k nimž při řazení úloh přihlížíme, jsou následující:
 - aktivizace již probraných relevantních pojmů, kterých bude užito v následujících fázích výuky,
 - vyvození nového učiva,
 - fixace učiva, které se právě probralo,
 - závěrečné aplikační úlohy.

Na úplný závěr rovněž můžeme zařadit doplňující úlohy (např. vybarvování obrázků), které se vzdělávacími cíli nesoúvisí, ale jsou pro žáky zábavné. Vykonat je mohou ti žáci, kteří jsou s plněním povinných úloh hotovi rychleji než zbytek třídy. Případně je možné tyto úkoly vyplnit o přestávce nebo doma.

- Délka úloh – Vždy je podřízena schopnostem žáků. Čím jsou žáci mladší, tím kratší (méně obsáhlé) by jednotlivé úlohy měly být.

Maněnová (2014) přidává další zásady:

- V pracovních listech musí být dostatek místa pro zápisy žáků a doplňování chybějících údajů.
- Pracovní list musí být dobře čitelný, tzn. píšeme jej na počítači a užíváme zřetelné černé písmo.
- Musí být přehledný, neboť přehlednost u
- možňuje dobrou orientaci v textu.
- Ponecháváme volné okraje kvůli kopírování a zakládání do kroužkových bloků.
- Pracovní listy jsou vytvořeny tak, aby zajišťovaly jejich snadné a ekonomické rozmnožování pro všechny žáky (černobílé provedení, málo tmavých ploch, oboustranný tisk, apod.).
- Svou grafikou musí žáky zaujmout (obsahují obrázky, fotografie, apod.).
- Nové pojmy, které se v pracovním listu objeví, musí být dostatečně vysvětleny nebo jejich význam musí vyplynout z kontextu.
- Pracovní list musí žáky podněcovat k přemýšlení.

5.6 Typy učebních úloh

Učební úlohy v pracovních listech existují ve velmi rozmanitých podobách. K jejich plnění žáci využívají buď svých dosavadních znalostí anebo informací, které jsou součástí pracovního listu (výchozí texty, mapy, tabulky, grafy, apod.). Těmto informacím musí žák porozumět a dokázat s nimi dále pracovat. (Frýzová, 2014)

Maněnová (2014, s. 30) ve vztahu k učebním úlohám uvádí tato doporučení: *„Úlohy by se neměly opakovat ve formě a v typech myšlenkových operací. Potom vedou ke ztrátě motivace a k únavě. Při vybírání bereme na zřetel postup od blízkého ke vzdálenému, od známého k neznámému a od jednoduššího k podrobnějšímu. Věku žáků by měla odpovídat i délka jednotlivých úloh.“*

Frýzová (2014) hovoří o následujících typech učebních úloh:

- Úlohy s tvořenou odpovědí – Jsou velice obtížné, protože vyžadují vybavení si konkrétního pojmu. Existují v mnoha variantách, např.: odpovědi na otázky, doplňování nedokončených vět, doplňování chybějících pojmů v textu, doplňování informací do tabulek či grafů, doplňování názvů nebo popisu u vyobrazených předmětů či situací, zakreslování či dokreslování předmětů,

případně jejich vybarvování v reálných barvách a doplňování pojmů dle definic či vyobrazení (např. formou křížovky).

- Úlohy s volenou odpovědí – Žáci vybírají správnou odpověď z nabízených možností. Tím je jejich odpovídání jednodušší. Mezi varianty tohoto typu úloh patří např.: kroužkování správných odpovědí, doplňování neúplného textu výběrem ze společné nabídky (výčet je uveden před nebo pod textem a bývá označen jako nápověda), označování chybějících pojmů dle nabídky, označování platnosti, či neplatnosti tvrzení zakroužkováním pojmů ANO – NE, (popřípadě pomocí symbolů označujících souhlas – nesouhlas).
- Úlohy přiřazovací – Žáci hledají dvojice, které k sobě patří. Spojují je buď čarami, anebo je označují stejnými symboly, případně stejnou barvou.
- Úlohy roztříd'ovací – Jsou náročné, neboť vyžadují schopnost s danými pojmy dále myšlenkově operovat. Patří sem např. úlohy, kdy žáci určují správné pořadí (např. postupu nějaké činnosti, pořadí vyobrazených fází, apod.), označují barvami či symboly pojmy nebo názvy patřící do společných podskupin, označují pojmy z výčtu, které patří k dané podskupině nebo vyškrtávají pojmy (obrázky) z výčtu, které k dané podskupině nepatří

Jestliže budou učitelé při tvorbě pracovních listů dodržovat zmíněné rady a zásady, jejich žáci to jistě ocení, protože vytvořené listy budou zajímavé, originální, poutavé, přehledné a budou hravou formou směřovat k osvojování znalostí z různých vzdělávacích oblastí. Z poznatků, které tato kapitola obsahuje, jasně vyplývá, že předpoklad uvedený v jejím úvodu je pravdivý, tedy že ve spojení s výchozím textem jsou pracovní listy významnými prostředky pro rozvoj čtenářských dovedností žáků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce přináší poznatky z průzkumu čtenářské gramotnosti ve 3. – 5. ročnících ZŠ. Nejdříve popisují východiska průzkumu a následně výzkumný nástroj, který jsem pro účely průzkumu zvolila. Tímto nástrojem je soubor pracovních listů, jehož konkrétní podobu a vyhodnocení je možné nalézt v další samostatné kapitole. Příloha, která je součástí diplomové práce, navíc obsahuje přípravy na vyučovací hodiny čtení, jejichž jádrem je práce s danými pracovními listy. Dále v příloze čtenář nalezne výchozí texty k pracovním listům, správná řešení jednotlivých listů, jejich navržené obměny a zjednodušení.

6 Východiska průzkumu

Průzkum čtenářské gramotnosti, který jsem v rámci této diplomové práce navrhla a zrealizovala, si klade za cíl *zjistit úroveň rozvoje čtení s porozuměním u žáků 3. – 5. ročníků ZŠ při práci s pracovními listy*. Prostředkem pro zjišťování je vlastní soubor pracovních listů, jehož podrobné charakteristice je věnována následující kapitola. Výzkumný problém byl formulován jako *schopnosti žáků 3. – 5. tříd ZŠ číst s porozuměním*. Všechny úlohy, které jsem v pracovních listech použila, směřují k odhalení, do jaké míry mají žáci, kteří byli do průzkumu zapojeni, tyto schopnosti osvojené. Průzkum se rovněž snaží o zodpovězení hlavní výzkumné otázky a několika otázek dílčích.

Hlavní výzkumná otázka:

- Dokáží žáci porozumět textu natolik, aby s ním mohli dále pracovat?

Dílčí otázky:

- Dokáží svými slovy interpretovat obsah textu?
- Dokáží formulovat správné odpovědi na otevřené otázky vtahující se k textu?
- Dokáží z nabídky možností vybrat správnou odpověď na otázku k textu?
- Dokáží porozumět významu neznámých slov na základě užití těchto slov v textu?
- Porozumí textu natolik, aby mohli rozlišovat tvrzení k němu vztažená na pravdivá a nepravdivá?

7 Výzkumný nástroj

Již bylo zmíněno, že nástrojem, který jsem pro dosažení cílů praktické části zvolila, je soubor pracovních listů. Tento soubor jsem sama navrhla a v praxi vyzkoušela. Dohromady čítá patnáct pracovních listů pro žáky 3. – 5. ročníků ZŠ, přičemž pro každý ročník je určeno pět listů. Při jejich tvorbě jsem vycházela z poznatků nastudovaných z odborných publikací. Všechny tyto poznatky jsem současně uvedla v teoretické části diplomové práce.

Texty, ze kterých jednotlivé pracovní listy vycházejí, jsem volila tak, aby byly pro žáky zajímavé a korespondovaly s danou věkovou skupinou. Výchozí texty pro žáky 3. ročníků jsem čerpala z pohádek, které řadíme do klasické literatury pro děti a mládež. Prostřednictvím těchto textů mohou být navíc dětem představeni naši významní autoři, jako jsou Karel Čapek nebo Ondřej Sekora. Výchozími texty pracovních listů určených pro žáky 4. tříd, byly např. pověst, fantasy příběh či příběhová próza. Pro žáky 5. tříd jsem za výchozí texty zvolila např. bajku, příběhovou prózu či text z oblasti biblioterapie. Rozsah textů byl volen tak, aby odpovídal možnostem žáků z hlediska jejich věku.

Samotné pracovní listy jsou vždy složeny ze dvou stran a obsahují 4 až 7 úkolů k textu. Tyto úkoly jsou různého typu. Použila jsem úlohy s tvořenou odpovědí, úlohy s volenou odpovědí, úlohy přiřazovací a úlohy rozříd'ovací. Snažila jsem se, aby všechny zmíněné typy úloh byly v každém pracovním listu zastoupeny. Jednotlivé otázky v použitých úlohách jsou formulovány tak, aby odpověď na ně byla jasná a bylo možné objektivně posoudit, zda žák odpověděl správně, či nikoliv. Zdrojem pro zadání jednotlivých úloh jsou mé vlastní nápady.

Celý soubor pracovních listů je koncipovaný tak, aby po jeho vyhodnocení bylo možné zodpovědět hlavní výzkumnou otázku a stejně tak otázky dílčí.

8 Výzkumný soubor

Celý soubor pracovních listů jsem vyzkoušela na Základní škole Přelouč, Smetanova 1509, okres Pardubice. Jedná se o plně organizovanou základní školu, kterou navštěvují žáci prvního i druhého stupně. Každý ročník tvoří dvě až tři třídy o 20 až 26 žácích. Celkově navštěvuje první stupeň této školy 278 žáků rozdělených do 12 tříd. Můj průzkum jsem realizovala v odpovídajících ročnících, pro které jsou jednotlivé pracovní listy určeny, tedy ve 3. – 5. třídách ZŠ.

Šetření se uskutečnilo ve školním roce 2015/2016. Všichni vyučující mi ochotně vyšli vstříc a dovolili mi odučit ve svých třídách dohromady 15 vyučovacích hodin předmětu český jazyk – čtení. Přípravy, podle kterých jsem hodiny realizovala, jsou součástí přílohy této diplomové práce. Převážná část hodin proběhla v průběhu ledna a února 2016 během mé souvislé pedagogické praxe. V každé z těchto vyučovacích hodin jsem z navrženého souboru pracovních listů vyzkoušela jeden. Počet žáků účastnících se jednotlivých hodin nebyl nikdy stejný, jelikož jsem průzkum prováděla v několika (2 – 3) paralelních třídách anebo z důvodu nepřítomnosti některých žáků. Počet respondentů se tedy při vyhodnocování výsledků jednotlivých pracovních listů lišil.

Od vyučujících, v jejichž třídách jsem průzkum prováděla, mám zjištěno, že ve svých hodinách českého jazyka - čtení s pracovními listy nepracují. Porozumění přečtenému textu ověřují prostřednictvím otázek v čítankách, případně vymýšlejí vlastní otázky a zadávají je žákům ústní formou. Při vyhodnocování pracovních listů jsem tedy brala ohledy na to, že žáci nejsou na podobný styl práce zvyklí a volila jsem mírnější hodnocení.

9 Pracovní listy a jejich vyhodnocení

V této kapitole představuji celý soubor pracovních listů a prezentuji výsledky průzkumu. Vyhodnocení každého pracovního listu sestává ze dvou grafů a jedné tabulky. V prvním grafu shrnuji celkovou úspěšnost pracovního listu, v tabulce uvádím výsledky jednotlivých úkolů a v závěrečném grafu odkrývám, jak žáci ohodnotili pracovní list. V tabulce výsledků jednotlivých úkolů označuji jako *výborně* stav, kdy žáci dosáhli maximálního počtu bodů v daném úkolu. Slovem *dobře* nazývám situaci, kdy získali alespoň polovinu bodů a jako *špatně* hodnotím, když získali méně než polovinu bodů. Kapitola je strukturována tak, že nejdříve uvádím celkovou úspěšnost pracovního listu, poté jeho konkrétní podobu a nakonec vyhodnocení jednotlivých úkolů daného listu a jeho ohodnocení žáky. Tímto způsobem prezentuji celý soubor pracovních listů. Přípravy na vyučování, výchozí texty, správná řešení pracovních listů a navržené obměny a zjednodušení jsou součástí přílohy. Diskuzi a shrnutí výsledků průzkumu naleznete v následující kapitole. Grafické zpracování je má vlastní práce.

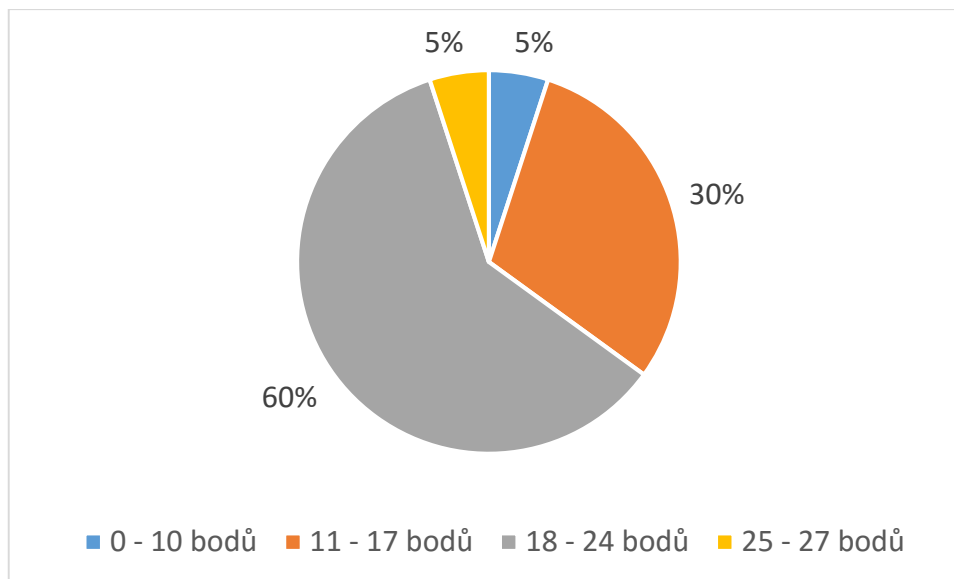
9.1 Pracovní listy pro 5. ročník

9.1.1 Pracovní list 1

Název: Kornouty s drobečky

Počet respondentů: 20

Maximální počet bodů: 27

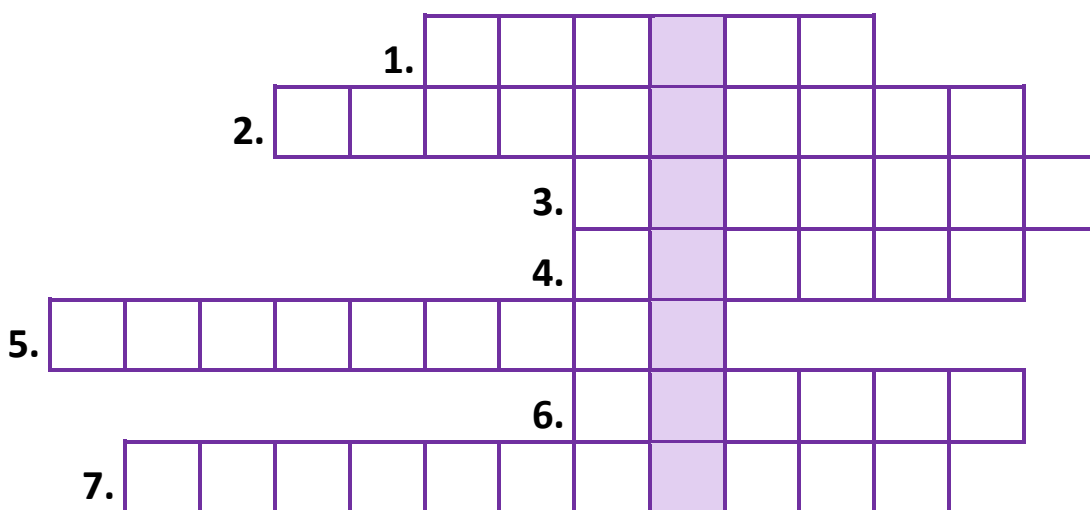


Graf 1: Úspěšnost pracovní listu 1

Graf ukazuje, že pracovní list byl pro žáky přiměřeně obtížný. Výsledek většiny žáků (60 %) se pohybuje v oblasti mezi 18 a 24 body, tedy vysoce nad polovinou z celkového počtu bodů. V oblasti kolem poloviny z celého počtu bodů se nachází 30 % respondentů. Tito žáci sice odvedli horší výkon, ale stále ještě považují jejich výsledek za uspokojující. Pouze malé procento žáků skončilo s výsledkem pod deset bodů, který lze označit za nevyhovující. Stejně procento žáků prokázalo výborné porozumění přečtenému textu (ztratilo maximálně dva body).

KORNOUTY S DROBEČKY

1. Vylušti křížovku.



1. Jak se jmenuje místo, kde vypravěč vyrůstal?
2. Z jakého papíru byly vyrobeny kornouty?
3. Kolik stál jeden kornout?
4. Komu vypravěč svůj příběh povídal?
5. Jak se jmenuje ulice, ve které měl vypravěč školu?
6. Jak se říká člověku, jehož povoláním je pečení cukroví?
7. Jaké bonbóny měly černou barvu?

Tajenka: _____

2. Rozhodni, zda jsou tato tvrzení pravdivá (ANO/NE):

- 1) Vypravěč se jako malý hoch chodil s partou kamarádů dívat přes sklo výkladní skříně na vystavené cukrářské zboží. _____
- 2) Jeho školní budova se mu zdála pochmurná. _____
- 3) Vypravěč neochutnal všechny druhy bonbónů, které se v cukrářském krámku nabízely. _____
- 4) Tenkrát nebyla v cukrářských krámcích tak velká vůně jako dnes. _____
- 5) U každého krámku byla i cukrářská dílna s pecí. _____
- 6) V kornoutech, které si vypravěč kupoval, byly drobty a úlomky dortů, které prodavačka nakoupila v jiných cukrářských krámech. _____

- 7) Vypravěč vzpomíná, jak mu maminka pekla piškot. _____
- 8) Vypravěči se nechtělo vyprávět pohádku o krásné panně Uliáně, protože by to bylo dlouhé. _____

3. Vypiš z textu, co kdysi vonívalo v cukrářských krámech.

4. Vypiš z textu, jaké druhy bonbónů se prodávaly v malém cukrářském krámku, do kterého vypravěč chodíval.

5. Vyber z nabídky možností správnou odpověď.

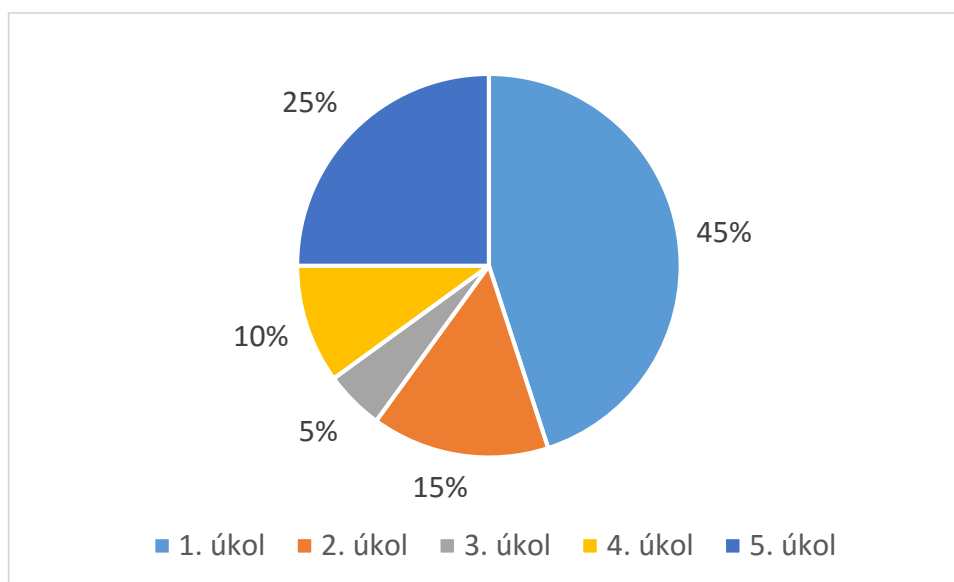
- 1) V kornoutech s drobečky se někdy našel také:
- a) kyselý drops b) pražený oříšek c) fenykl
- 2) Bonbóny byly zbožím:
- a) poměrně levným b) docela drahým c) zadarmo
- 3) Do cukrářských výloh se vypravěč chodil dívat:
- a) každý pátek b) každý den c) výjimečně
- 4) Vypravěč povídal vnučce o časech, kdy byl:
- a) ve stejném věku jako je teď ona
- b) o něco mladší než je teď ona
- c) o něco starší než je teď ona

☺ **Udělej hvězdičku u úkolu, který tě z tohoto prac. listu nejvíce zaujal.**

Tab. 1: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 1

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	15	75	5	25	0	0
2. úkol	0	0	19	95	1	5
3. úkol	1	5	6	30	13	65
4. úkol	8	40	6	30	6	30
5. úkol	11	55	7	35	2	10

Z tabulky můžeme vyčíst, že žáci byli nejméně úspěšní při řešení prvního úkolu. Tím byla křížovka. Přičítám to skutečnosti, že tento typ úkolu žáky velice motivuje k pečlivému vyplnění. Dalším úkolem, ve kterém žáci vykazovali značný úspěch, byl úkol č. 5. V tomto případě žáci odpovídali na otázky výběrem správné možnosti z nabídky. Výběr z nabídky se ukázal pro žáky přijatelnější, než odpovídání na otevřené otázky, což bylo součástí úkolů č. 3 a č. 4. Tyto dva úkoly dopadly z celého pracovního listu nejhůře. Je zřejmé, že žákům zmíněný typ úloh nevyhovuje.



Graf 2: Volba nejoblíbenějšího úkolu z pracovního listu 1

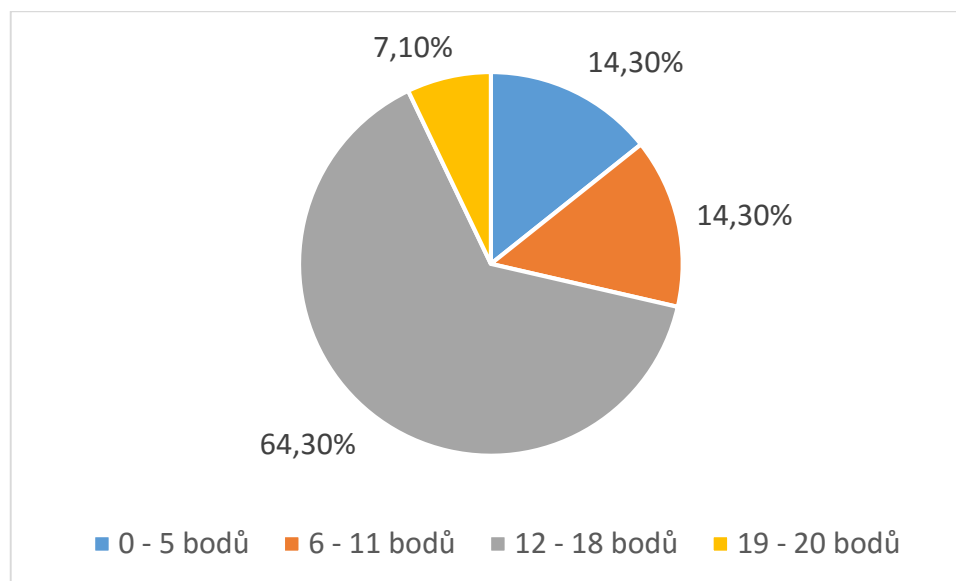
V tomto případě volba nejoblíbenějšího úkolu zcela koresponduje s tím, jaké úkoly činily žákům obtíže, a které jim naopak šly bez problémů. Téměř polovinu žáků nejvíce oslovila práce s křížovkou.

9.1.2 Pracovní list 2

Název: Mlynář a jeho syn

Počet respondentů: 14

Maximální počet bodů: 20



Graf 3: Úspěšnost pracovní listu 2

Tento pracovní list pokládám z celého souboru, který jsem vytvořila, za nejobtížnější. Proto mne mile překvapilo, že nejhojnější zastoupení výsledků jednotlivých žáků bylo v pásmu 12 – 18 bodů, tedy vysoce nad polovinou z celkového počtu bodů. V tomto bodovém pásmu skončilo 64,3 % žáků. Ačkoliv v pásmu, které se nachází na bodové příčce nejvýše, skončilo pouze 7,1 % respondentů, domnívám se, že souhrnně je výsledek žáků uspokojivý.

MLYNÁŘ A JEHO SYN

1. Dopln vynechaná slova.

- 1) Mlynář a jeho syn chtěli na trhu prodat _____.
- 2) Po setkání s prvním člověkem mlynář poručil _____, aby vsedl na osla.
- 3) Když mlynář kráčel za oslem, potkali _____.
- 4) Po hádce s děvčaty mlynář uznal svoji _____.
- 5) Potkali pocestné, kteří litovali _____, že dostal tolik naloženo.
- 6) Jeden z pocestných označil mlynáře a jeho syna za _____.

2. Odpověz na otázky.

- 1) Proč se mlynář se synem rozhodli nést osla na ramenou?

- 2) Proč se kramářům nelíbilo, že synek jel na oslu?

- 3) Byla děvčata, které potkali, hubatá? Zdůvodni.

- 4) V čem se od sebe lišily názory chasníka a pocestných na zacházení s oslem?

3. Pro koho platí následující sled činností?

NESL OSLA, JEL NA OSLU, VEDL OSLA, JEL NA OSLU, VEDL OSLA

Správnou odpověď zakroužkuj: mlynář ---- syn

4. Jak probíhal sled činností u druhého z nich?

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

5. Opiš z textu větu, která svědčí o chasníkově ironii.

(ironie je průpovídka, která dosahuje humorného účinku tím, že vyslovuje něco jiného, než skutečně míní - může přehánět, zastírat nebo říkat přímý opak)

6. Jaké ponaučení z příběhu plyne?

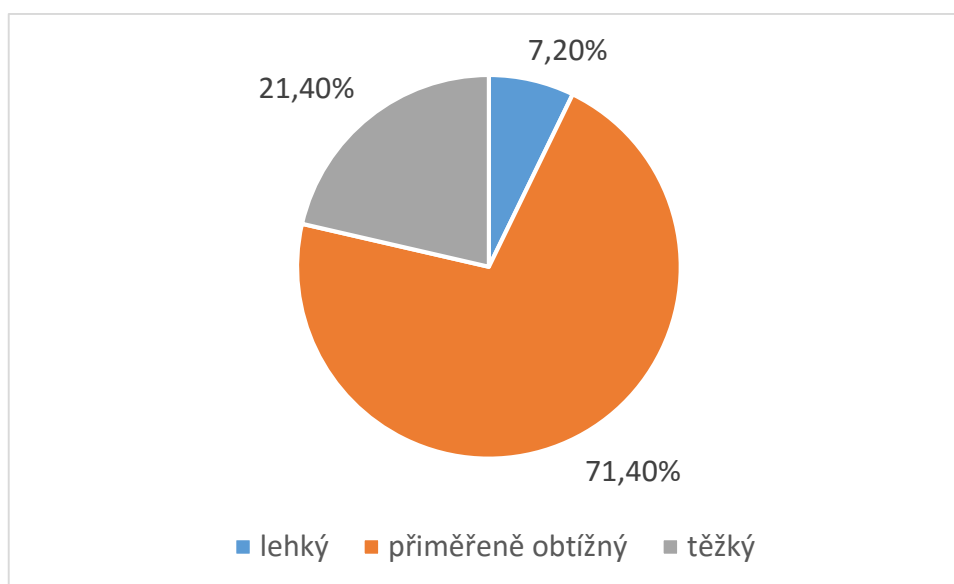
☺ Ohodnot' obtížnost tohoto pracovního listu:

- a) lehký
- b) přiměřeně obtížný
- c) těžký

Tab. 2: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 2

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	11	78,6	3	21,4	0	0
2. úkol	3	21,4	7	50	4	28,6
3. úkol	9	64,3	-	-	5	35,7
4. úkol	3	21,4	7	50	4	28,6
5. úkol	3	21,4	0	0	11	78,6
6. úkol	10	71,4	0	0	4	28,6

Z tabulky je možné vyčíst, že největší úspěšnost žáci vykazali při řešení prvního úkolu. Velké procento žáků zvládlo vyřešit úkol bez chyby a ostatní žáci jen s malým počtem chyb, takže lze říci, že úkol splnili dobře. Naopak největší potíže žákům činilo vypracovat úkol č. 5. Podstatou úkolu bylo vyhledat v textu ironickou průpovídku. Ačkoliv byl žákům (ústní formou) vysvětlen význam slova ironie a navíc samotný pracovní list výklad slova obsahuje, bylo schopno úkol splnit jen malé procento respondentů.

**Graf 4: Ohodnocení pracovního listu 2 žáky**

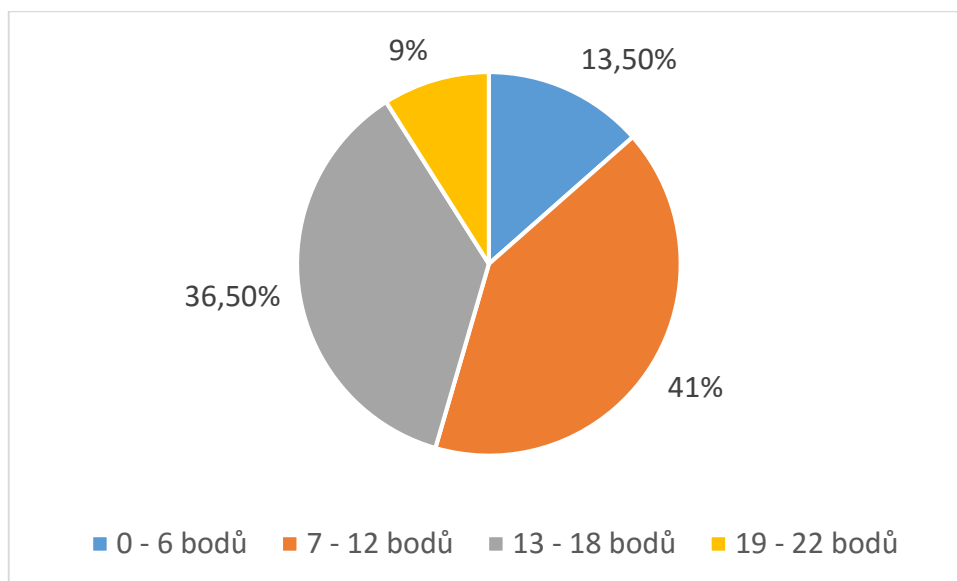
Ohodnocení pracovního listu se shoduje s tím, jak byli žáci při jeho řešení úspěšní. Celkový bodový výsledek, kterého žáci dosáhli, tedy odpovídá pocitům, jež při práci s daným textem měli. Většina žáků (71,4 %) označila list za přiměřeně obtížný. A proto i mým výsledným stanoviskem je, že pracovní list č. 2 je přiměřeně obtížný pro žáky pátých ročníků.

9.1.3 Pracovní list 3

Název: Lhaní pro dobrou věc

Počet respondentů: 22

Maximální počet bodů: 22



Graf 5: Úspěšnost pracovní listu 3

Z uvedeného grafu vyplývá, že výsledky vyhodnocení tohoto pracovního listu nejsou uspokojivé. V horních dvou bodových pásmech, do nichž spadají žáci dosahující více než poloviny bodů, se dohromady nachází 45,5 % respondentů, přičemž pouze 9 % z nich se podařilo ztratit nejvýše tři body. Zbývajících 54,5 % žáků skončilo s výsledkem pohybujícím se kolem poloviny z celkového počtu bodů (41 % žáků) nebo hluboko pod polovinou (13,5 % žáků). Špatné výsledky nelze zdůvodňovat příliš rozsáhlým množstvím textu, neboť většina žáků pracovní list odevzdala mnohem dříve, než vypršel časový limit. Lze tedy konstatovat, že žáci nemají čtenářské dovednosti osvojené na takové úrovni, která je k vyplnění listu potřebná.

LHANÍ PRO DOBROU VĚC

1. K následujícím odpovědím vytvoř vhodné otázky.

1) _____ ?

Odpověď: Byla to paní, která přišla vybírat peníze na dobročinné účely.

2) _____ ?

Odpověď: Dvacet euro.

3) _____ ?

Odpověď: Protože nenašel větší mince, které jim chtěl dát.

4) _____ ?

Odpověď: Protože odhalili, že jim lhala ohledně čtyřlístku.

5) _____ ?

Odpověď: Uvedli příklad s nacisty a Židy, o kterém se učili ve škole.

2. Obsah každého odstavce je vyjádřen následujícími spojeními slov. Napiš ke každému z nich číslo správného odstavce.

Odhalený podvod _____

Lhaní souvisí s důvěrou _____

Příspěvek do kasičky _____

Nečekaná návštěva _____

Debata o přípustnosti lhaní _____

Příklad lhaní, které je správné _____

Odčiněné špatného skutku _____

Lhaní pro potěšení druhého _____

Lhaní pro svůj dobrý pocit _____

Příklad lhaní pro dobrý pocit _____

3. Vyber z nabídky možností správnou odpověď.

- 1) Kolik mincí měl vypravěč v peněžence?
a) žádné b) pár centů c) pár euro
- 2) Kdo našel v trávě čtyřlístek?
a) nikdo b) Elsemik c) Bas
- 3) Kdo tvrdil, že lhát se nesmí kvůli Pánu Bohu?
a) Bas b) Elsemik c) pán, který příběh vypráví
- 4) Kdo v příběhu někoho pochválil, aby mu udělal radost?
a) Bas b) Elsemik c) pán, který příběh vypráví
- 5) Proč vypravěč nenašel v portmonce peníze, které tam měly být?
a) byl okraden b) ztratil je c) nikdy tam nebyly

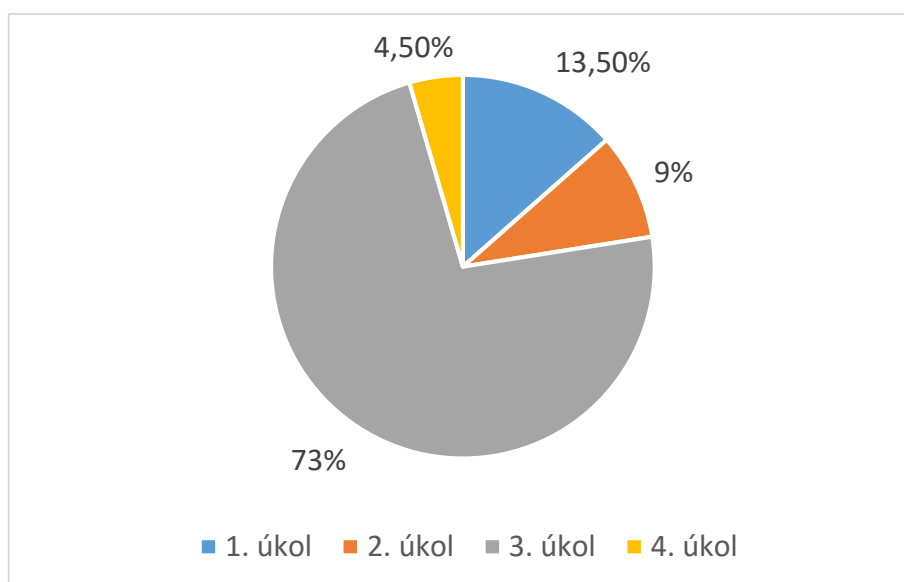
4. Vysvětli, proč vypravěč končil příběh slovy: „*A tak ten den skončil obdobně, jako začal: s událostí, která mi upřímně řečeno způsobila stejnou bolest jako radost.*“

☺ Udělej hvězdičku u úkolu, který tě z tohoto prac. listu nejvíce zaujal.

Tab. 3: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 3

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	6	27	9	41	7	32
2. úkol	1	4,5	13	59	8	36,5
3. úkol	2	9	13	59	7	32
4. úkol	0	0	3	13,5	19	86,5

Z tabulky je možné vyčíst, že nejlépe si žáci počínali při řešení prvního úkolu. Tento úkol spočíval ve vytváření otázek k textu, přičemž odpovědi na požadované otázky byly v úloze zadané. Jedná se tedy o velice obtížný úkol, a proto 27 % bezchybných odpovědí považují za úspěch. V dalších dvou úkolech již žáci tak úspěšní nebyli. Bezchybného vyřešení dosáhlo pouze mizivé procento respondentů. Jednoznačně nejhorší úspěšnost lze zaznamenat u úkolu č. 4, neboť z něj si špatný výsledek odneslo 86,5 % žáků. Podstatou úkolu bylo prokázat porozumění celému textu a interpretovat svými slovy způsob jeho zakončení. To se ukázalo být pro žáky nesplnitelné a většina z nich úlohu vůbec nevyplnila, třebaže času bylo dostatek.

**Graf 6: Volba nejoblíbenějšího úkolu z pracovního listu 3**

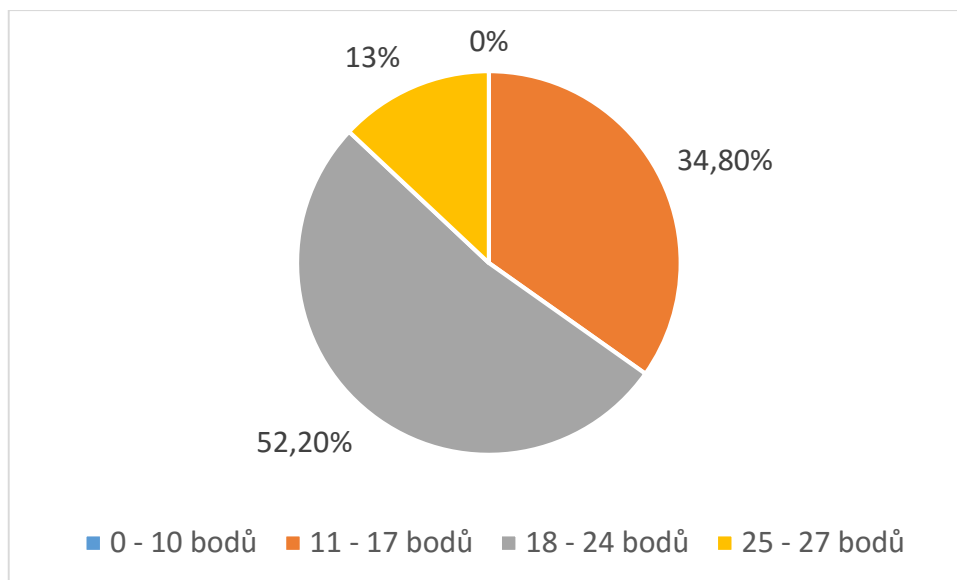
Žáci jednoznačně preferují úkol č. 3, jenž spočívá v kroužkování správných odpovědí z nabídky. Domnívám se, že úkol získal oblibu především díky menší náročnosti na jeho vyplnění oproti úkolům, které vyžadují tvoření vět.

9.1.4 Pracovní list 4

Název: Bylo nás pět

Počet respondentů: 23

Maximální počet bodů: 27



Graf 7: Úspěšnost pracovní listu 4

Celkový výsledek, kterého žáci dosáhli, považují přijatelný. Všichni se vešli do bodového skóre od 11 bodů výše. Třetina žáků se pohybovala v pásmu kolem poloviny z celkového počtu bodů. Zbývající dvě třetiny žáků skončily s vynikajícím výsledkem, tzn. počet jimi získaných bodů se na celkové škále nacházel vysoce nad polovinou, přičemž 13 % z nich se podařilo ztratit maximálně dva body. Většina žáků tedy prokázala, že textu rozumí a dokáže s ním dále pracovat.

BYLO NÁS PĚT

1. Jak jsou v úryvku líčeny tyto klučičí party? Patřící k sobě spoj.

Hoši z Palackého ulice	zrzaví
Ješiňáci	nesnášenliví
Dražáci	nejudatnější
Habrováci	posměváčci

2. Proč si hlavní hrdina myslí, že jsou Dražáci falešní?

3. Popiš, jak se Habrováci chovají ve škole.

4. Napiš, které klučičí party ovládají tato území.

oba břehy potoka javornického - _____

Na Zavadilce - _____

území sousedící s územím lukavickým - _____

Chaloupky - _____

území sousedící s územím ješiňáckým - _____

5. Vyhledej v textu:

1) jak se jinak řekne *trojka z chování* – _____

2) jak se jinak řekne *učitel náboženství* - _____

3) označení pro lavici, ve které sedí nejhorší žáci - _____

4) synonymum ke slovům *stáj, konírna* - _____

5) dvě synonyma ke slovu *policista* - _____

6. Vyber z nabídky vhodné slovo, kterým lze zaměnit zvýrazněné slovo v následující větě tak, aby se význam věty nezměnil.

My jsme nejjudatnější, **pročež** jsme postrachem všech nepřátel.

a) ačkoli

b) proto

c) neboť

7. Rozhodni, zda jsou tato tvrzení pravdivá (ANO/NE):

1) Ješiňáci jsou nejzlejší a jejich tatínkové jsou řezníci. _____

2) Habrováci jsou hoši špatných mravů a ošklivých zvyků. _____

3) Dražák, který strefil Ducbabu kamenem do hlavy se jmenuje Letovský. _____

4) Ducbabův tatínek ho chtěl dát k soudu. _____

5) Do lukavického území se nikdo neodváží bez doprovodu rodičů. _____

6) Území Ješiňáků zabírá také nádraží a cihelnu. _____

7) Bednařík, který má trojku z chování, je Dražák. _____

8) Válka mezi hochy obyčejně začíná bojovnou písní Habrováků. _____

☺ Ohodnot' obtížnost tohoto pracovního listu:

a) lehký

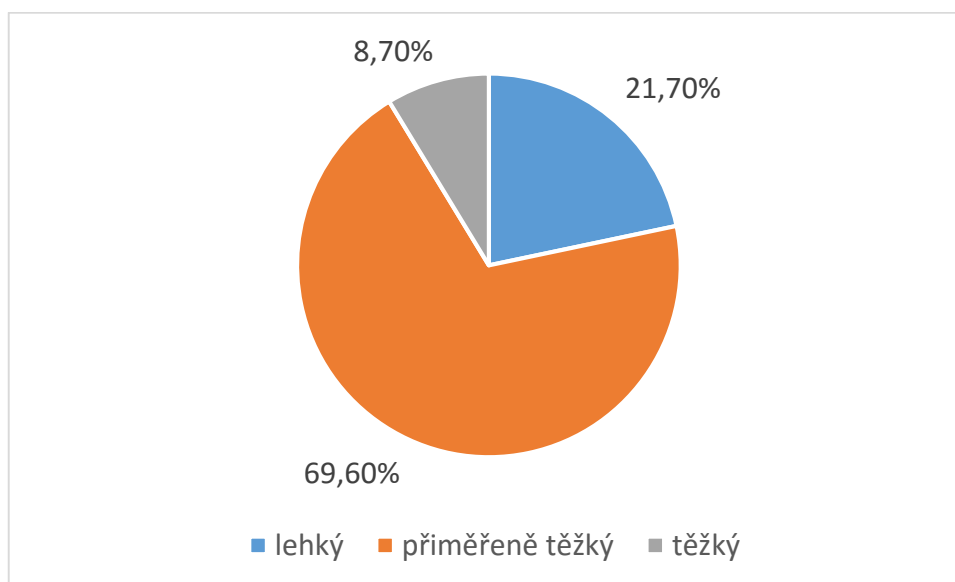
b) přiměřeně obtížný

c) těžký

Tab. 4: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 4

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	21	91,4	1	4,3	1	4,3
2. úkol	19	82,6	2	8,7	2	8,7
3. úkol	13	56,5	7	30,5	3	13 %
4. úkol	4	17,4	10	43,5	9	39,1
5. úkol	1	4,3	15	65,2	7	30,5
6. úkol	15	65,2	-	-	8	34,8
7. úkol	3	13	20	87 %	0	0

Pracovní list obsahuje 7 úkolů, přičemž při plnění prvních dvou z nich, byli žáci výrazněji úspěšnější než u zbývajících. První úkol zvládlo bezchybně vyřešit 91,4 % žáků a druhý úkol 82,6 % žáků. Za zmínku jistě také stojí výsledek posledního úkolu, který sice nemá tak hojné zastoupení bezchybných výsledků, avšak jej všichni žáci splnili alespoň na 50 %, a tedy nikdo neskončil v posledním sloupci špatných výsledků. Nejobtížnější byl pro žáky úkol č. 4. Špatně jej vyřešilo 39,1 % žáků.

**Graf 8: Ohodnocení pracovního listu 4 žáky**

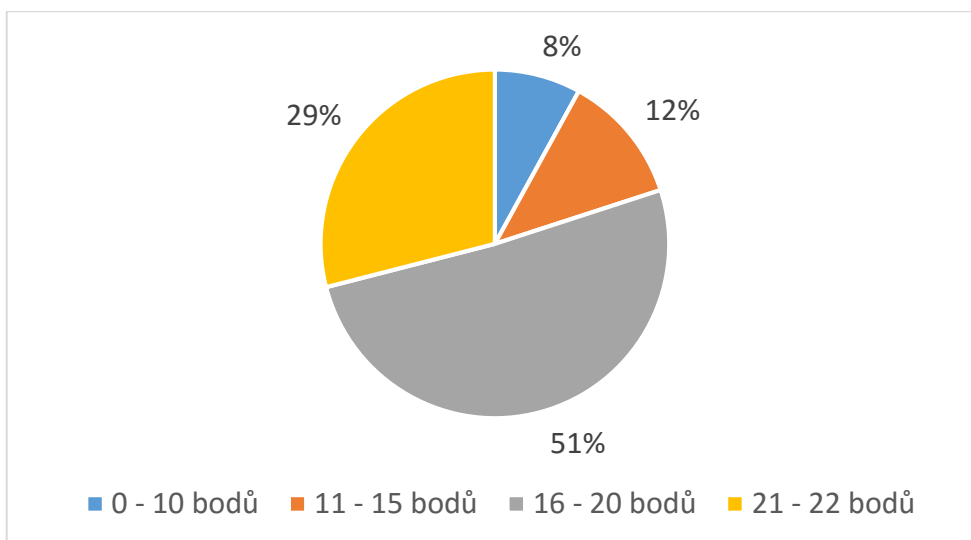
Hodnocení žáků je zcela v souladu s jejich celkovými výsledky. Pracovní list tedy lze označit za přiměřeně obtížný pro žáky pátých ročníků.

9.1.5 Pracovní list 5

Název: Vzdálené bubny lépe zní

Počet respondentů: 24

Maximální počet bodů: 22

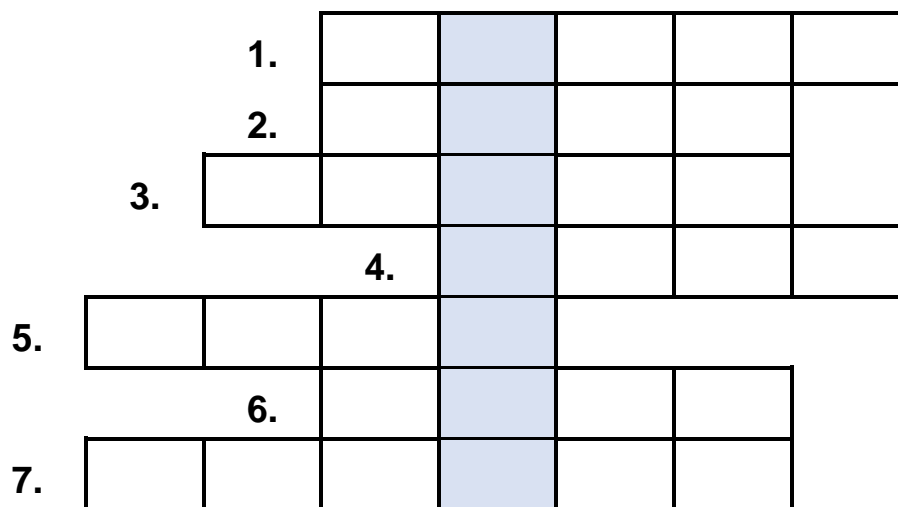


Graf 9: Úspěšnost pracovní listu 5

Z uvedeného grafu vyplývá, že většina žáků zvládla vyplnit pracovní list s velice dobrým výsledkem. V rozmezí bodů od 16 do 20 se pohybovalo 51 % žáků a 29 % žáků získalo buď plný počet bodů, nebo ztratilo pouze jediný bod. Celkově tedy můžeme vyhodnotit práci, kterou žáci odvedli na tomto pracovním listu, jako velice zdařilou.

VZDÁLENÉ BUBNY LÉPE ZNÍ

1. Vylušti křížovku.



- 1) Kdo prozradil Akwakasongovi, proč nemůže být sám se sebou spokojený?
- 2) Jakého zvířete se Akwakasongo zeptal jako prvního, zda neví, proč není docela spokojený?
- 3) Surovina, ze které vznikla černá žena.
- 4) Která kočkovitá šelma je v textu několikrát zmíněna?
- 5) Co je Kongo?
- 6) Část stromu, ze které Akwakasongo zhotovil bubny.
- 7) Jaký nástroj použil Akwakasongo k pokácení stromu?

TAJENKA: ____ _

Vysvětli slovo z tajenky: _____

2. Rozhodni, zda jsou tato tvrzení pravdivá (ANO/NE):

- 1) Černý bůh stvořil černého muže a dal mu jméno Akwakasongo. _____
- 2) Do té doby, než si černý muž stvořil černou ženu, na zemi žádný jiný živý tvor nežil. _____
- 3) Lidé přišli na svět až po zvířatech. _____

- 4) Černému bohu se více než brebentění lidí líbilo
šumění trav a hukot vody. _____
- 5) První, koho se černý bůh ptal, proč není docela
spokojený, byl on sám. _____
- 6) Stromy mluvily řečí, které černý bůh rozuměl,
pouze jeden strom byl němý. _____
- 7) Černý bůh nesouhlasil s tím, co mu řekl moudrý
strom, a tak ho za trest pokácel. _____

3. Odpověz na otázky:

- 1) Jak se podařilo Akwakasongovi rozehnat lid ze břehů řeky Kongo?

- 2) Jak byla stvořena černá žena?

- 3) Proč si moudrý strom myslel, že Akwakasongo nebyl k lidem spravedlivý?

4. Nahraď zvýrazněné slovo jedním z nabízených slov tak, aby se význam nezměnil.

.... a **podt'al** moudrý strom až u samé země.

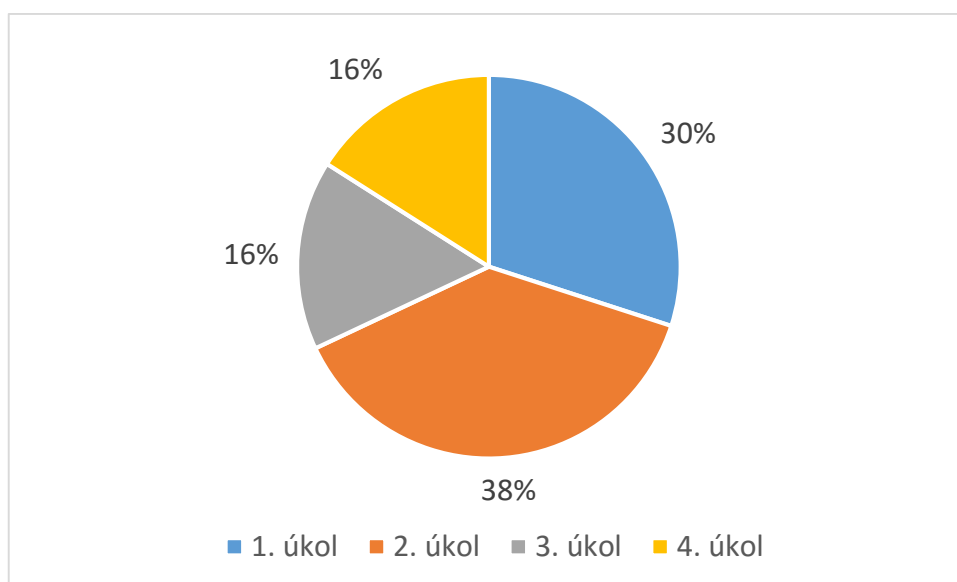
- a) označil
- b) podepřel
- c) podseknul
- d) vytrhnul

☺ **Udělej hvězdičku u úkolu, který tě z tohoto prac. listu nejvíce zaujal.**

Tab. 5: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 5

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	13	54	11	46	0	0
2. úkol	11	46	9	37	4	17
3. úkol	7	30	14	58	3	12
4. úkol	23	96	0	0	1	4

Tabulka prozrazuje, že nejsnazší byl pro žáky úkol č. 4. V tomto případě však ke správnému řešení úkolu nebylo vyžadováno správné porozumění přečtenému textu, ale byla zapotřebí znalost synonymních výrazů. Žáci dotazované slovo znali, a proto jim nečilo obtíže najít správné synonymum. Velice dobře dopadl rovněž úkol č. 1, kterým byla křížovka. Žáci jistě motivovala touha vyluštit tajenku, a tak se při plnění tohoto úkolu značně snažili. Navíc si správnost svého řešení mohli ověřit tím, že se jim podařilo dopátrat správného znění tajenky. Naopak nejhůře dopadl úkol č. 2, v jehož případě měli žáci rozhodnout o pravdivosti daných tvrzení. Ukázalo se, že žáci při čtení těchto tvrzení nebyli pečliví, a proto se dopouštěli četných chyb.

**Graf 10: Volba nejoblíbenějšího úkolu z pracovního listu 5**

Výsledek, který lze vyčíst z tohoto grafu, byl pro mne velkým překvapením. Žáci totiž za úkol, který je nejvíce zaujal, zvolili úlohu č. 2 (38 % respondentů). Tato úloha přitom z hlediska úspěšnosti dopadla nejhůře. Naopak úkol č. 4, ve kterém byli žáci nejúspěšnější, je dle výsledku grafu příliš nezaujal.

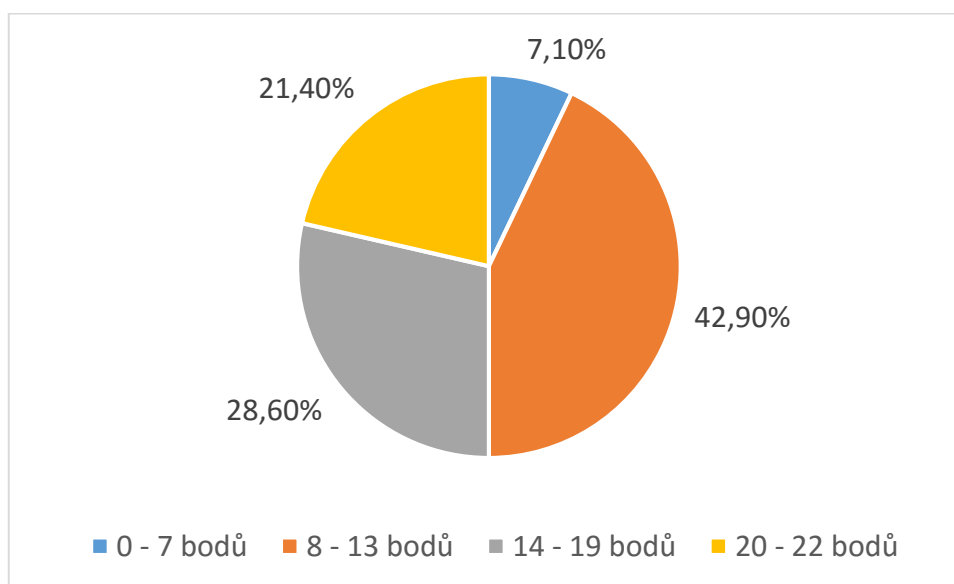
9.2 Pracovní listy pro 4. ročník

9.2.1 Pracovní list 6

Název: Sultánův šašek

Počet respondentů: 14

Maximální počet bodů: 22

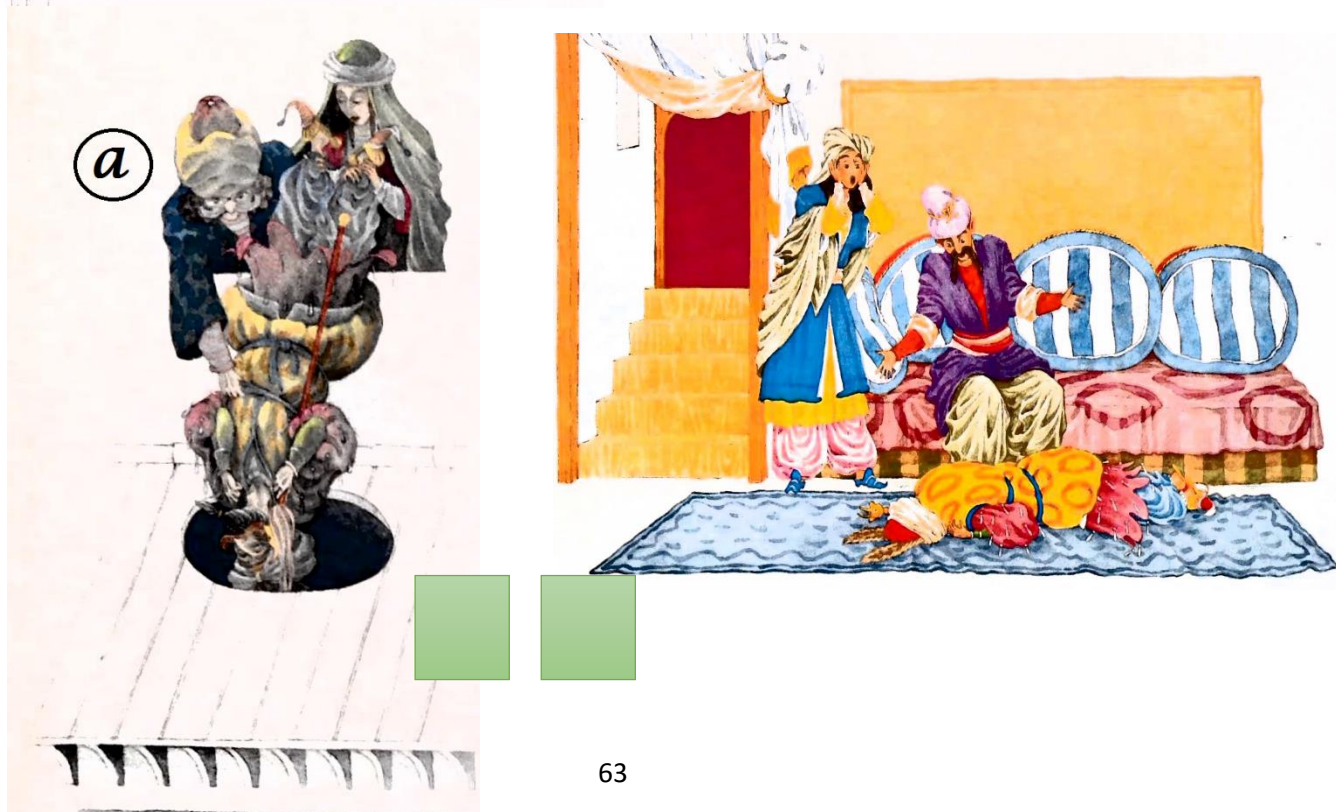


Graf 11: Úspěšnost pracovní listu 6

Graf prozrazuje, že výsledek, kterého žáci při řešení tohoto pracovního listu dosáhli, není uspokojivý. Ačkoliv téměř čtvrtina žáků skončila se ztrátou maximálně dvou bodů, celková úspěšnost není dobrá, jelikož 50 % žáků se pohybovalo v pásmu kolem poloviny z celkového počtu bodů či ve spodním bodovém pásmu od 0 do 7 bodů. Lze tedy konstatovat, že pracovní list byl pro žáky příliš náročný.

SULTÁNŮV ŠAŠEK

1. Očísluj obrázky (1 - 6) podle toho, jak se příběh odehrál.



2. V obrázcích najdeš šest písmen (a – f). U kterých postav se nacházejí? Vyber z nabídky.

krejčí doktor Fatima kupec krejčího žena Malik

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

3. Rozhodni, zda jsou tato tvrzení pravdivá (ANO/NE).

1) Malik byl povoláním dvorní šašek. _____

2) Krejčí pozval Malika k sobě domů na oběd. _____

3) Krejčí se ženou hodili Malika do doktorova domu komínem. _____

4) Doktorova služka se jmenovala Fatima. _____

5) Obchodník s olejem spal tvrdým spánkem. _____

6) Vedle domu obchodníka s olejem měl krámeček kupec. _____

4. Kdo dostal v příběhu zlaták? Od koho a za co ho dostal?

5. Jak se projevoval panický strach obchodníka ze zlodějů?

☺ Ohodnot' obtížnost tohoto pracovního listu:

a) lehký

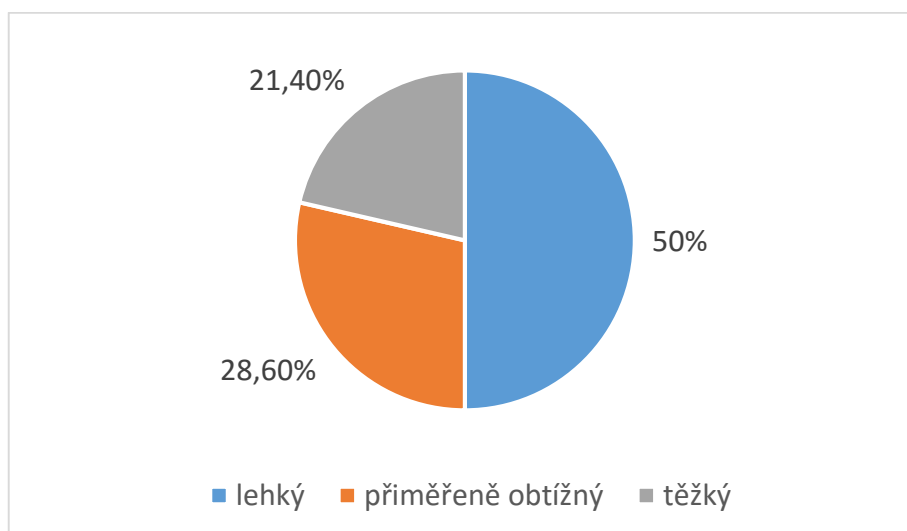
b) přiměřeně obtížný

c) těžký

Tab. 6: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 6

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	4	28,6	4	28,6	6	42,8
2. úkol	3	21,4	6	42,9	5	35,7
3. úkol	2	14,3	12	85,7	0	0
4. úkol	6	42,8	4	28,6	4	28,6
5. úkol	6	42,85	2	14,3	6	42,85

Tabulka ukazuje, že nejméně úspěšně byly vyřešeny úkoly č. 4 a č. 5. Jedná se o úlohy s tvořenou odpovědí, se kterými se v tomto případě žáci vypořádali lépe než s úlohami s volenými odpověďmi. Dobrý výsledek žáci vykazali rovněž u úlohy č. 3. Ačkoliv se pouze mizivému procentu žáků (14,3 %) podařilo vyhnout chybám, je pozitivní, že všichni ostatní žáci získali z dané úlohy alespoň nadpoloviční počet bodů. Největší problémy měli žáci s úkoly č. 1 a č. 2, ve kterých šlo o práci s ilustrací k textu. Kromě zmenšených obrázků v pracovním listě viděli žáci jejich verzi ve větším rozlišení na interaktivní tabuli. Proto špatné výsledky nelze připisovat nedobré čitelnosti obrázků.

**Graf 12: Ohodnocení pracovního listu 6 žáky**

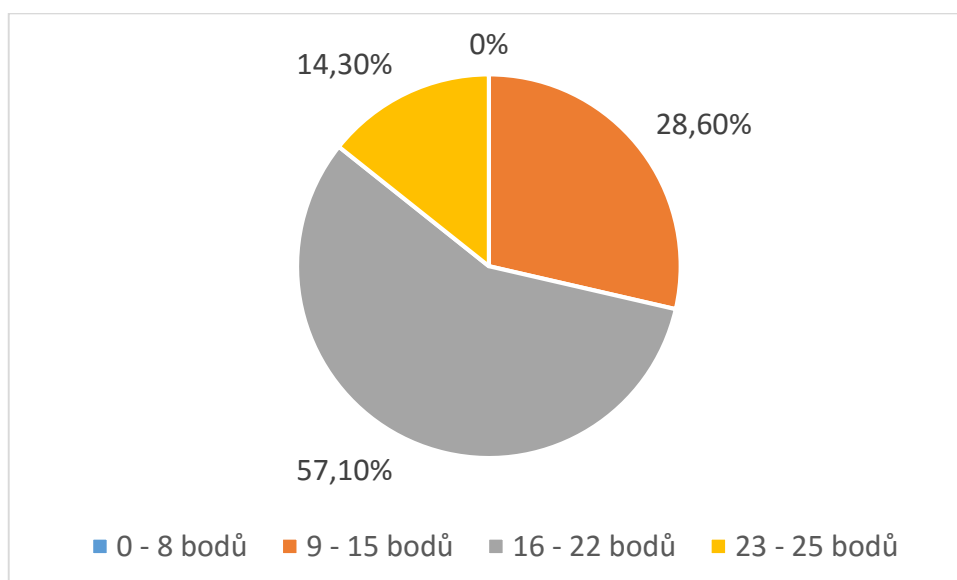
To, jak žáci ohodnotili pracovní list, je v rozporu s jejich dosaženými výsledky. Polovina žáků jej ohodnotila jako lehký. Lze se tedy domýšlet, že se jim jevil jako jednoduchý, protože nebyl nijak náročný na vyplnění. Nebylo nutné do něj vepisovat příliš dlouhé odpovědi a interpretovat text svými slovy. Většina žáků byla s vyplněním listu hotova mnohem dříve, než uplynul čas vyhrazený na jeho řešení.

9.2.2 Pracovní list 7

Název: Malá loupežnice

Počet respondentů: 14

Maximální počet bodů: 25



Graf 13: Úspěšnost pracovní listu 7

Pracovní list vyplňovala stejná skupina respondentů jako v předchozím případě. Ve výsledcích, kterých dosáhli, proto lze spatřovat velké zlepšení. Ačkoliv v pásmu nejlepších výsledků (ztráta maximálně dvou bodů) se nachází menší procento žáků než u přechozího pracovního listu (předtím 21,4 %, nyní 14,3 % žáků), je třeba pozitivně okomentovat skutečnost, že tentokrát nejčetnější skupinu tvoří výsledky nacházející se v pásmu 16 až 22 bodů, tedy vysoce nad polovinou z celkového počtu bodů. A proto celkově hodnotím práci, kterou žáci na tomto pracovním listu odvedli, jako zdařilou.

MALÁ LOUPEŽNICE

1. Vyber z nabídky možností správnou odpověď.

- 1) Loupežníci celou posádku vozu pobili. Naživu nechali pouze:
a) jehně b) holčičku c) kočího

- 2) Loupežníci přepadli kočár, protože chtěli:
a) získat zajatce b) ukrást kočár c) ukrást zlato

- 3) Holčička z vozu byla:
a) vypasená b) hubená c) jako kost a kůže

- 4) Vůz s loupežníky mířil do:
a) zámku b) lesa c) loupežnického
doupěte

2. Rozhodni, zda jsou tato tvrzení o malé loupežnici pravdivá (ANO/NE):

- 1) Jmenovala se Gerda. _____
- 2) Stará loupežnice byla její babička. _____
- 3) Byla stejně velká jako holčička z vozu. _____
- 4) Plánovala, že s ní holčička bude spát v posteli. _____
- 5) Loupežníci ji krmili samými oříšky. _____
- 6) Byla nesmírně paličatá. _____
- 7) Holčička byla ramenatější než ona. _____

3. Vysvětli, proč to vypadlo, jako když spolu stará a malá loupežnice tancují.

4. Spoj slova, která k sobě patří.

LESKLÝ

LES

GERDIN

KOČÁR

LOUPEŽNÍČIN

RUKÁVNÍČEK

TEMNÝ

NŮŽ

ZÁŘÍCÍ

OBOČÍ

VISÍCÍ

VOUS

5. Odpověz na následující otázky:

1) Proč kočár zářil jako plamen?

2) Co by se stalo, kdyby se malá loupežnice na Gerdu rozzlobila?

3) Na jaké Gerdiny věci si dělala malá loupežnice zálusk?

4) Jaké oči měla malá loupežnice?

5) K jakému zvířeti přirovnávala stará loupežnice Gerdu?

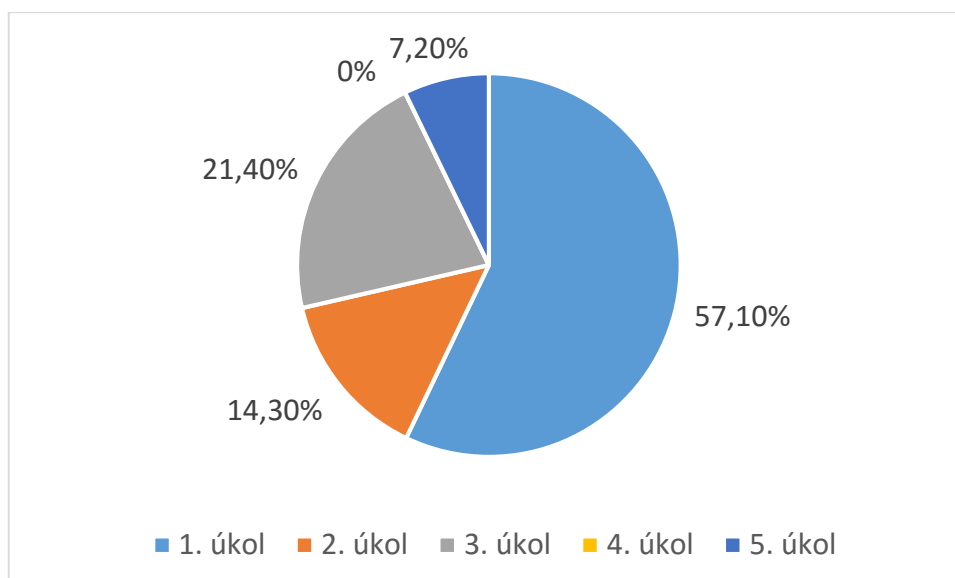
6) Jakou zbraň vytáhla stará loupežnice na Gerdu?

☺ **Udělej hvězdičku u úkolu, který tě z tohoto prac. listu nejvíce zaujal.**

Tab. 7: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 7

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	9	64,3	5	35,7	0	0
2. úkol	5	35,7	7	50	2	14,3
3. úkol	3	21,4	7	50	4	28,6
4. úkol	5	35,7	7	50	2	14,3
5. úkol	5	35,7	7	50	2	14,3

Tabulka prozrazuje, že jednoznačně nejlepších výsledků bylo dosaženo při řešení prvního úkolu. Jednalo se v něm o otázky s volenou odpovědí. Bezchybně jej zvládlo 64,3 % žáků a ostatní žáci vyřešili úkol správně alespoň z poloviny. V případě všech zbývajících úloh byl výsledek, jehož žáci dosáhli, obdobný. Vždy polovina žáků vyřešila úkol správně alespoň na 50 %, což pokládám za velice uspokojivé.



Graf 14: Volba nejoblíbenějšího úkolu z pracovního listu 7

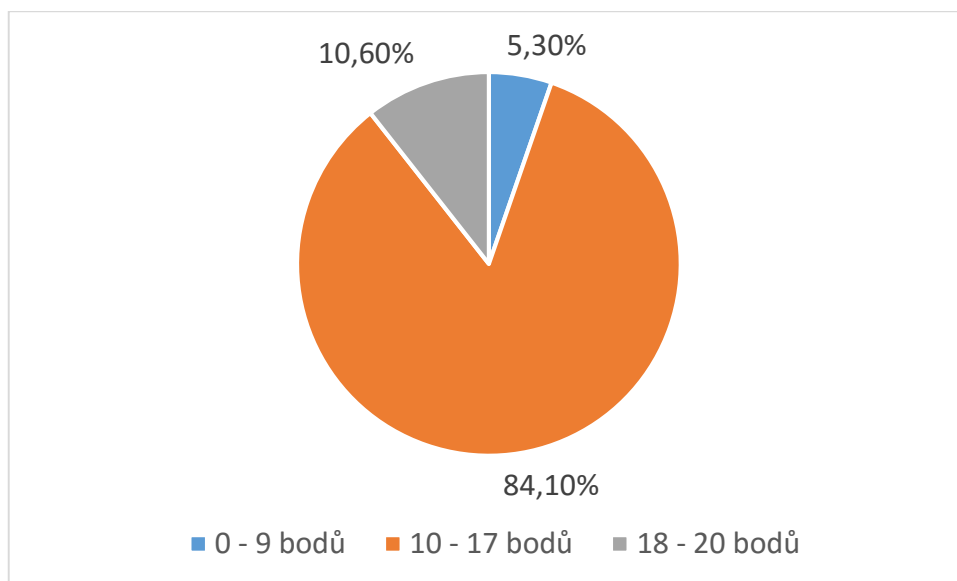
Výsledek volby nejoblíbenějšího úkolu z pracovního listu č. 7 je jednoznačný. Nejvíce žáky oslovil první úkol. Ten jim při vyplňování činil nejmenší potíže, takže se zároveň stal nejúspěšněji řešeným úkolem. Nejméně žáky upoutala úloha č. 4. Jednalo se o spojovačku slov, která k sobě významově patří. Žádný žák ji neoznačil za úkol, který jej z pracovního listu nejvíce zaujal.

9.2.3 Pracovní list 8

Název: Drak na brněnské radnici

Počet respondentů: 19

Maximální počet bodů: 20

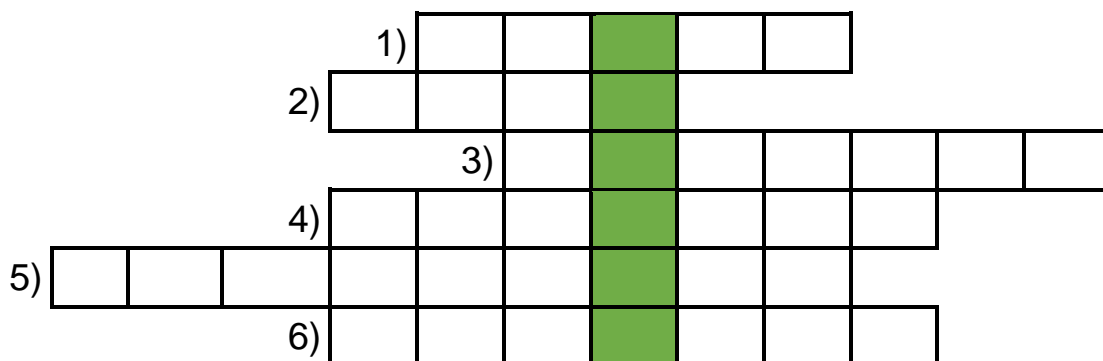


Graf 15: Úspěšnost pracovní listu 8

Většina žáků (84,1 %) vyřešila pracovní list s vyhovujícím výsledkem (měla správně alespoň 50 % úloh). Pouze 5,3 % žáků skončilo s počtem bodů nižším než polovina z celkového počtu bodů. Vynikající výkon (ztráta maximálně dvou bodů) podalo pouze 10,6 % žáků. Celkově tedy hodnotím výkon, který žáci při řešení tohoto pracovního listu odvedli, za velice dobrý.

DRAK NA BRNĚNSKÉ RADNICI

1. Doplň křížovku.



- 1) Co použil krejčík k vycpání kůže?
- 2) Město, ve kterém dnes můžeme nalézt zavěšeného draka.
- 3) O jaké řece se v pověsti mluví?
- 4) Na čem visí drak na Staré radnici? (Na ...)
- 5) Kdo rozhodl, že za zabití draka přísluší jako odměna zlaťáky?
- 6) Co dostal krejčík jako odměnu kromě zlaťáků?

TAJENKA: _____

2. Vysvětli následující zvýrazněná slova z příběhu.

- 1) Purkmistr dal vybuchovat a vylepit **vyhlášky**.

- 2) Na radnici přišel potulný tovaryš, co chodil světem po **vandru**.

- 3) Pil, pil, voda mu tekla do tlamy jak do **bečky**.

3. Rozhodni, zda jsou tato tvrzení pravdivá:

ano ne nebylo řečeno --

Ženské z Líšně vídaly draka na trhu, jak se tam vyhříval na sluníčku.			
První, kdo se přihlásil o odměnu, byl krejčík.			
Krejčík byl statný a silný mládenec.			
Bylo mu 20 let.			
Čekal na draka v koruně lípy.			
Drak se nejdřív napil vody z řeky a poté zamířil k zabitému volu.			
Za to, že draka zabil, dostal krejčík zlatáky.			

4. Vysvětli stručně, jakým způsobem se podařilo krejčíkovi draka zabit.

5. Vyber z nabídky takovou větu, kterou lze zaměnit se zvýrazněnou větou tak, že se nezmění význam sdělení.

Namířil si to rovnou k zabitému volu. **A hned se do něho pustil.**

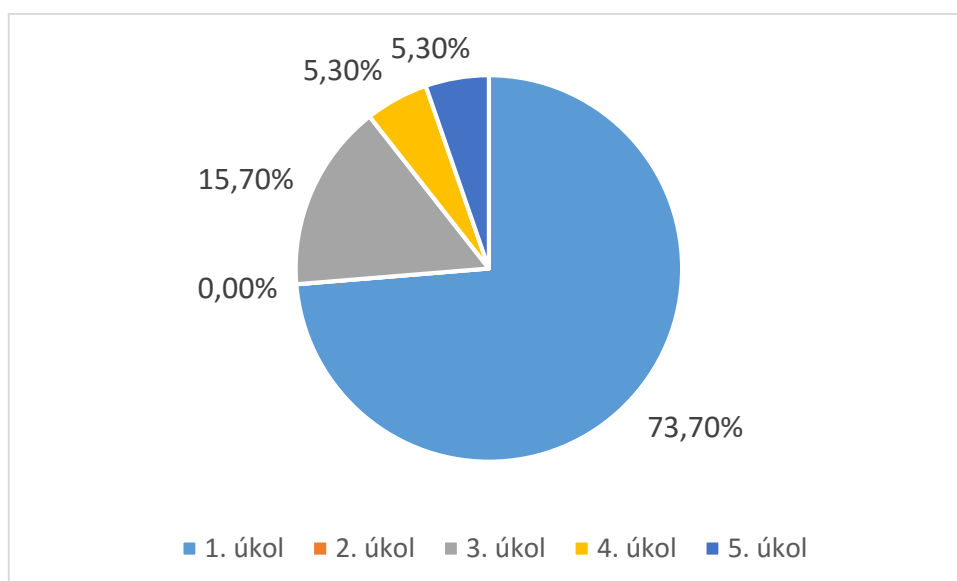
- a) A hned se na něj rozkřikl.
- b) A hned se do něj zakousl.
- c) A hned s ním začal zápasit.

☺ Udělej hvězdičku u úkolu, který tě z tohoto prac. listu nejvíce zaujal.

Tab. 8: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 8

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	15	79	4	21	0	0
2. úkol	1	5,3	3	15,7	15	79
3. úkol	3	15,7	14	73,7	2	10,6
4. úkol	10	53	2	10,6	7	36,4
5. úkol	15	79	0	0	4	21

Tabulka odhaluje, že stejně jako v případě ostatních pracovních listů, které obsahovaly křížovku, i tentokrát byli žáci nejméně úspěšní při řešení úkolu, jehož byla součástí. Bezchybně ji zvládlo vyplnit 79 % žáků. Dalším úkolem, ve kterém jsem zaznamenala vysokou úspěšnost žáků, byl úkol č. 5. Žáci tím prokázali, že rozumí významu konkrétní zvolené věty. Avšak v úkolu, který se ptal po významu tří vybraných slov, žáci vykazovali naopak nejhorší výsledek. V tomto případě se 79 % žáků nepodařilo získat ani polovinu bodů, které bylo možné za vyřešení úkolu obdržet.

**Graf 16: Volba nejoblíbenějšího úkolu z pracovního listu 8**

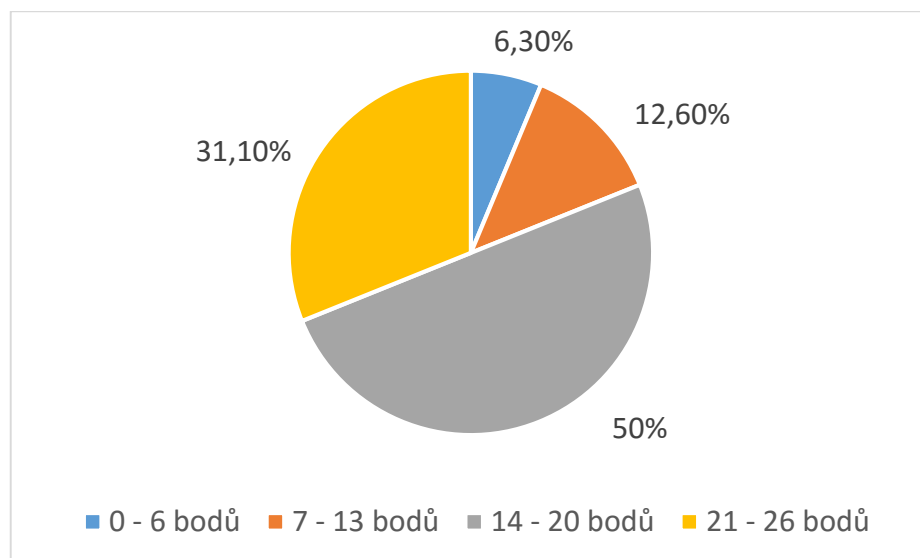
Úkol, který žáci zvolili za neoblíbenější, je současně úkolem, v němž byli nejméně úspěšní. Opět se mi potvrdilo, že křížovka je aktivitou, která žáky ze zvolených typů úloh ověřujících čtenářskou gramotnost nejvíce oslovuje. V tomto případě ji za nejoblíbenější zvolilo 73,7 % žáků.

9.2.4 Pracovní list 9

Název: Ruleta

Počet respondentů: 16

Maximální počet bodů: 26



Graf 17: Úspěšnost pracovní listu 9

Výsledek vyhodnocení tohoto pracovního listu byl pro mne milým překvapením. Nebyla jsem si totiž jistá, zda není pro žáky 4. ročníků příliš náročný a nehodil by se spíše pro starší žáky. Jelikož list obsahuje několik úkolů s tvořenými odpověďmi, které žákům často činí potíže, rozhodla jsem se hodnotit mírněji a do pásma nejlepších výsledků zařadit ty, jenž se nacházely v rozsahu 21 – 26 bodů. Překvapivě do tohoto pásma spadala téměř třetina žáků. Polovina žáků se nacházela v pásmu s nadpolovičním počtem bodů. Proto mohu říci, že byli žáci při plnění tohoto pracovního listu úspěšní.

RULETA

1. U každé otázky uveď číslo jednoho odstavce, ve kterém se nachází odpověď na tuto otázku.

Kdo získá všechno, pokud nikdo nevyhraje? _____

Co je potřeba ke hře ruleta? _____

Co je to ruleta? _____

Je ruleta vždy poctivá hra? _____

Kdo jejich hru vyhrál? _____

Na jaká čísla si hoši vsadili? _____

Co lze použít místo žetonů? _____

Kdo nechtěl hrát o peníze? _____

2. Vypiš jména všech osmi hochů, o kterých se v textu píše.

3. Na základě toho, co ses dočetl/a, vysvětli, jak se hraje ruleta.

4. Rozhodni, zda jsou tato tvrzení pravdivá (ANO/NE):

- 1) K ruletě je zapotřebí kulička. _____
- 2) Augustýn přinesl do školy fůru žetonů. _____
- 3) Vendelín navrhl, že by mohli hrát o desetníky. _____
- 4) Všichni hoši si vsadili na nějaké číslo. _____
- 5) Nejvyšší číslo si vybral Augustýn. _____
- 6) Viktorín pochyboval o poctivosti hry ruleta. _____

5. Odpověz na otázky.

1) Kdo urazil Vendelína a čím?

2) Proč si Augustýn myslel, že má právo na zisk, ačkoliv nevyhrál?

3) Proč si dělal nároky na výhru Albín?

4) Jakou zkušenost s ruletou měl Kryšpín?

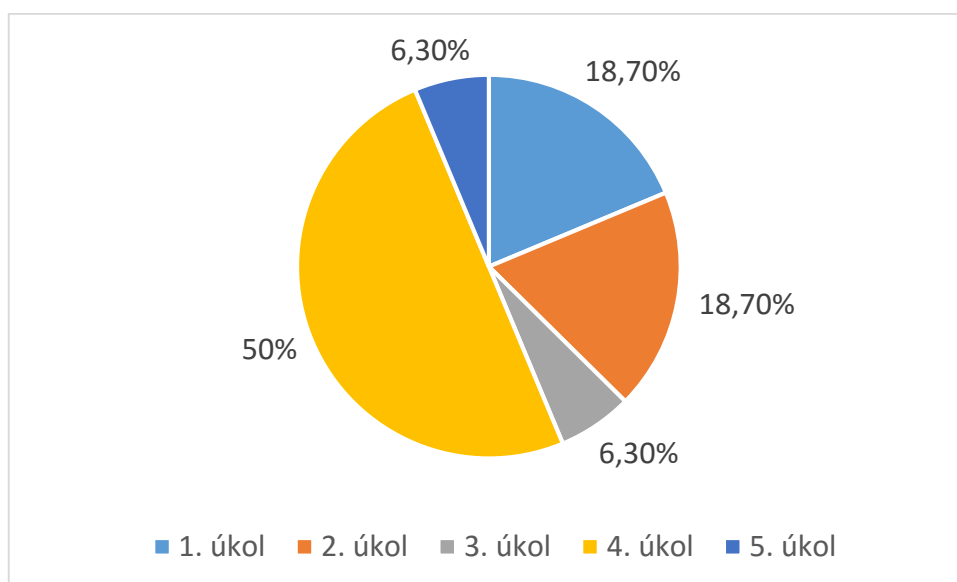
5) Kdo si plánoval koupit za výhru sladkost? Jaká sladkost to byla?

☺ Udělej hvězdičku u úkolu, který tě z tohoto prac. listu nejvíce zaujal.

Tab. 9: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 9

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	1	6,3	12	75	3	18,7
2. úkol	13	81,1	2	12,6	1	6,3
3. úkol	7	43,8	4	25,1	5	31,1
4. úkol	5	31,1	10	62,6	1	6,3
5. úkol	1	6,3	7	43,8	8	49,9

Z tabulky vyplývá, že nejlépe se žákům dařilo při řešení druhého úkolu. Tento úkol spočíval ve vypisování jmen všech hochů, kteří v ukázce vystupovali. Předpokládala jsem, že se někteří žáci budou potýkat s problémem, že jméno hoch, který je vypravěčem příběhu, není v textu zmíněno a lze ho vyčíst pouze z titulu ukázky. Proto mne mile překvapilo, že 81,1 % žáků úkol vypracovalo bez chyby. Naopak největší potíže měli žáci při řešení pátého úkolu. V tomto případě bylo třeba důkladně nad položenými otázkami přemýšlet a dobře obsahu textu porozumět. Z celkového výsledku lze tedy vyvodit závěr, že pouhé vyhledávání konkrétních slov v textu zvládne většina žáků na výbornou, avšak potýkají se s problémem z textu něco vysuzovat.



Graf 18: Volba nejoblíbenějšího úkolu z pracovního listu 9

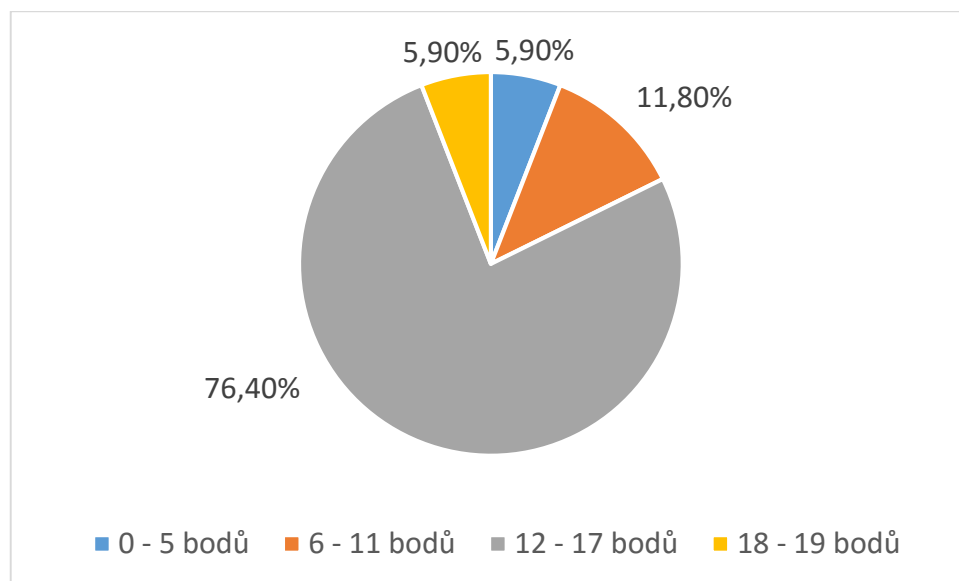
V tomto případě je výsledek volby nejoblíbenějšího úkolu jednoznačný. Polovina respondentů zvolila úkol č. 4, který spočíval v rozhodování o pravdivosti výroků. Jedná se o úlohu, ve které žáci (současně s úkolem č. 2) nejméně chybovali.

9.2.5 Pracovní list 10

Název: Harry Potter a kámen mudrců

Počet respondentů: 17

Maximální počet bodů: 19



Graf 19: Úspěšnost pracovní listu 10

Z grafu vyplývá, že většina žáků (76,4 %) neměla s porozuměním textu problém a dokázala s ním dále pracovat. Pouze nízké procento respondentů skončilo s výsledkem v oblasti polovičního počtu bodů nebo pod ním (dohromady 17,7 % žáků). Lze tedy konstatovat, že čtenářské dovednosti žáků byly na úrovni, která je k vyplnění tohoto pracovního listu potřebná.

HARRY POTTER A KÁMEC MUDRCŮ

1. Spoj názvy kolejí s typickými vlastnostmi pro jejich členy.

ZMIJOZEL	ČESTNOST
MRZIMOR	BYSTROST
NEBELVÍR	CÍLEVĚDOMOST
HAVRASPÁR	ODVÁŽNOST

2. Vyber z nabídky možností správnou odpověď.

- 1) Kolik stolů se celkem nacházelo ve Velké síni?
a) čtyři b) pět c) dvanáct
- 2) Nádobí na stolech bylo:
a) měděné b) stříbrné c) zlaté
- 3) Jakou barvu měl strop místnosti?
a) černou b) bílou c) zlatou
- 4) Za dlouhým stolem v čele seděli:
a) žáci prvních ročníků
b) učitelé
c) žáci i učitelé
- 5) Kdo nebyl ve Velké síni?
a) domácí skřítkové b) duchové c) studenti
vyšších ročníků
- 6) Jaké slovo nejvíce vystihuje Harryho pocity, které měl, když vstoupil do Velké síně?
a) obavy b) nedočkavost c) ohromení

3. Co si moudrý klobouk sám o sobě myslel?

4. Odpověz na otázky.

1) Jakou funkci měl moudrý klobouk při zahajovacím ceremoniału?

2) Jméno které profesorky/ kterého profesora je v úryvku zmíněno?

3) Čím byly zvláštní svíčky, které se nacházeli ve Velké síni?

4) Čím byl zvláštní strop?

5) Co si Harry zprvu myslel, že budou dělat s moudrým kloboukem?

5. Příběh pokračoval tím, že moudrý klobouk zařadil Harryho do Nebelvíru.

Jaké vlastnosti tedy musel Harry mít? (jmenuj aspoň 3)

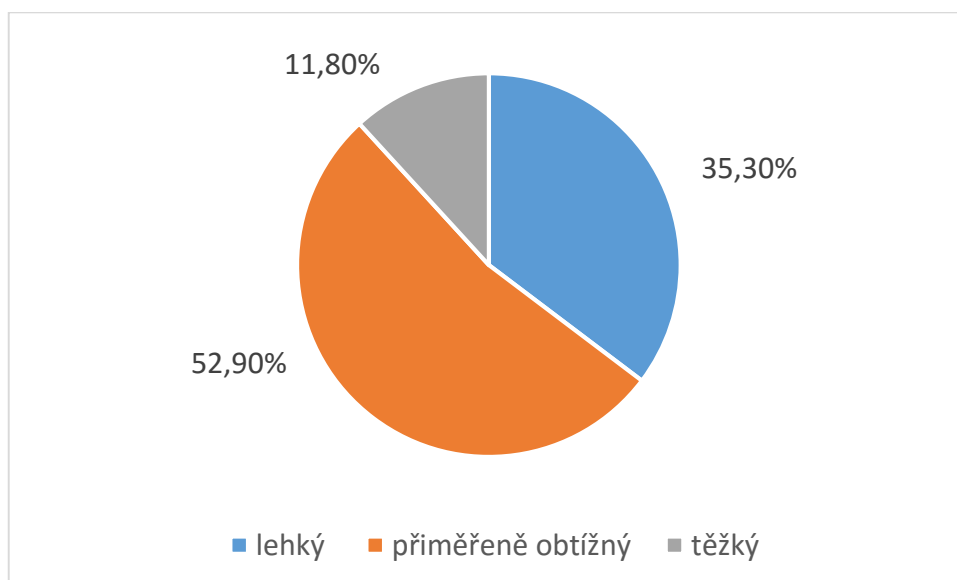
☺ **Ohodnot' obtížnost tohoto pracovního listu:**

- a) lehký
- b) přiměřeně obtížný
- c) těžký

Tab. 10: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 10

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	8	47,1	6	35,3	3	17,6
2. úkol	2	11,8	14	82,3	1	5,9
3. úkol	12	70,6	1	5,9	4	23,5
4. úkol	2	11,8	11	64,7	4	23,5
5. úkol	11	64,7	1	5,9	5	29,4

Z tabulky je možné vyčíst, že nejlépe si žáci poradili s úkoly č. 3 a č. 5. V obou případech se jedná o otázky s tvořenou odpovědí, které většinou žákům dělají větší problém, než otázky s volenou odpovědí. U těchto dvou úkolů však nebylo třeba odpovědi rozepisovat (požadovaly stručnou a jasnou odpověď několika slovy), takže se s nimi žáci dobře vypořádali. Otázky s volenou odpovědí obsahoval úkol č. 2, se kterým si žáci rovněž poradili velice dobře. Ačkoli maximálního počtu bodů dosáhlo pouze 11,8 % žáků, lze ho označit za úkol s výborným výsledkem, neboť špatně ho vypracoval pouze jediný žák.

**Graf 10: Ohodnocení pracovního listu 20 žáky**

To, jak žáci ohodnotili tento pracovní list, odpovídá výsledkům, kterých dosáhli. Myslím si, že každý žák dokázal správně odhadnout, jak bude ohodnocen a na základě toho odpovídal, zda se mu pracovní list jeví jako lehký, přiměřeně obtížný nebo těžký.

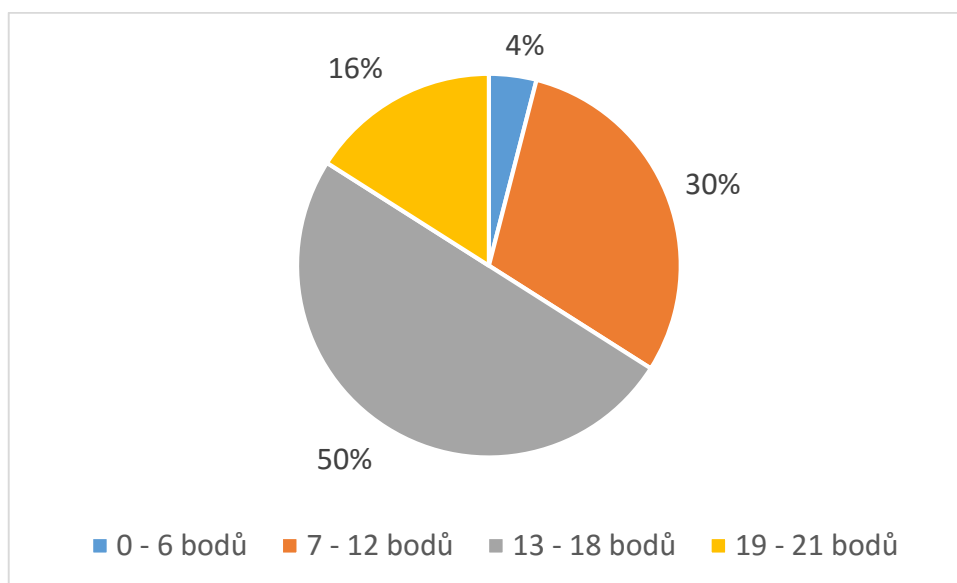
9.3 Pracovní listy pro 3. ročník

9.3.1 Pracovní list 11

Název: O psích zvycích

Počet respondentů: 24

Maximální počet bodů: 21

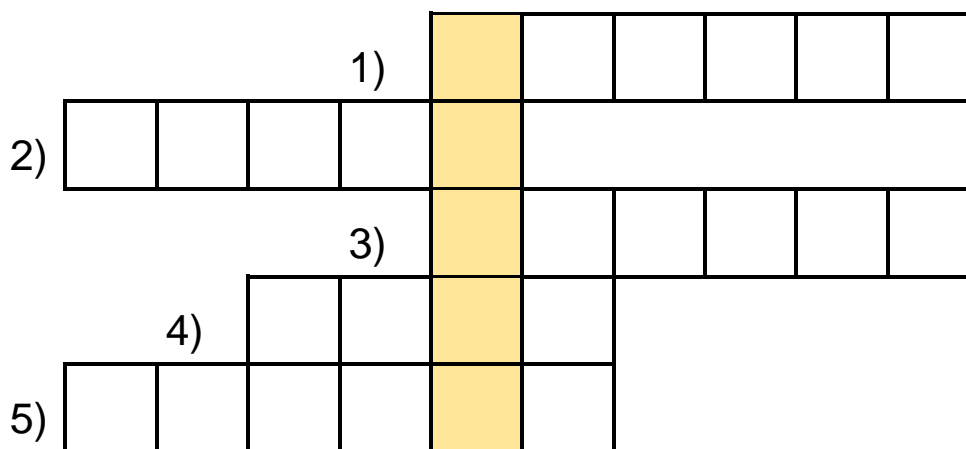


Graf 21: Úspěšnost pracovní listu 11

Domnívám se, že celkovou úspěšnost tohoto pracovního listu lze pokládat za přijatelnou, neboť polovina žáků dosáhla výsledku, jenž se nachází v pásmu 13 až 18 bodů, což je vysoko nad polovinou z celkového počtu bodů. Jelikož téměř třetina žáků spadá do pásma kolem poloviny z celkového počtu bodů, nemůžeme říci, že souhrnný výsledek žáků je ideální. Přesto si myslím, že odvedli dobrou práci, neboť list obsahoval několik záluďných otázek k textu.

O PSÍCH ZVYCÍCH

1. Dopln křížovku.



- 1) Kdo má vinu na tom, že spolu kdysi člověk a pes nemohli žít?
- 2) Lesní zvíře, o kterém se v textu píše.
- 3) Značkování pařezů a kamenů používají psi jako svůj
- 4) Prérie jiným slovem.
- 5) Označení pro skupinu několika psů.

TAJENKA: _____

Co má tajenka společného s textem?

2. Vysvětli tato slova:

KOLEGA: _____

PRÉRIE: _____

LENOŠKA: _____

HABADĚJ: _____

3. Rozhodni, zda jsou tato tvrzení pravdivá (ANO/NE):

- 1) Kdysi žili psi v lesích, ale dnes už tam místo nich žijí srnky. _____
- 2) Každý pes má rád louky. _____
- 3) Každý pes se třikrát otočí, než si lehne ke spaní, aby se ujistil, že kolem jeho pelíšku není nic nebezpečného. _____
- 4) Dnešní psi, kteří spí v lenošce, se již před spaním třikrát neotáčejí. _____
- 5) Psi podle značkování poznali, zda na daném místě byl kolega z jejich smečky. _____

4. Vysvětli stručně, proč začal pes žít s člověkem.

5. Odpověz na otázky:

- 1) Proč si psi v noci odpovídají štěkáním?

- 2) Kam si schovávali kosti, aby později neměli hlad?

- 3) Kdo je Dášenska?

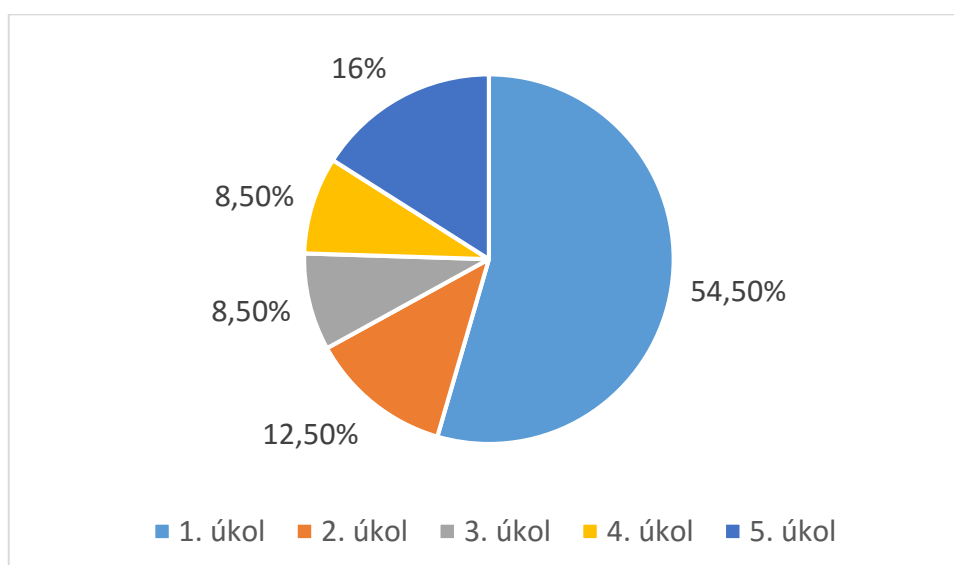
- 4) Jakým způsobem si vyšlapávali pelíšek před spaním?

☺ Udělej hvězdičku u úkolu, který tě z tohoto prac. listu nejvíce zaujal.

Tab. 11: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 11

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	5	21	15	63	4	16
2. úkol	7	30	10	40	7	30
3. úkol	5	21	15	63	4	16
4. úkol	12	50	3	12	9	38
5. úkol	6	26	14	58	4	16

V tomto případě nelze zcela jednoznačně říci, který úkol zvládli žáci vypracovat nejlépe. Úkol č. 4 měl největší zastoupení bezchybných výsledků (50 % žáků), ale zároveň také nejvyšší procento špatných výsledků (38 % žáků), kdy žáci nedosáhli ani poloviny bodů z dané úlohy. Oproti tomu úkol č. 5 sice neměl tak vysoké procentuální zastoupení bezchybných výsledků (jen 26 % žáků), ale na rozdíl od úlohy č. 4 v něm neudělali žáci tak velký počet chyb. Se špatným výsledkem, tzn. méně než polovinou bodů z dané úlohy, skončilo 16 % žáků.

**Graf 22: Volba nejoblíbenějšího úkolu z pracovního listu 11**

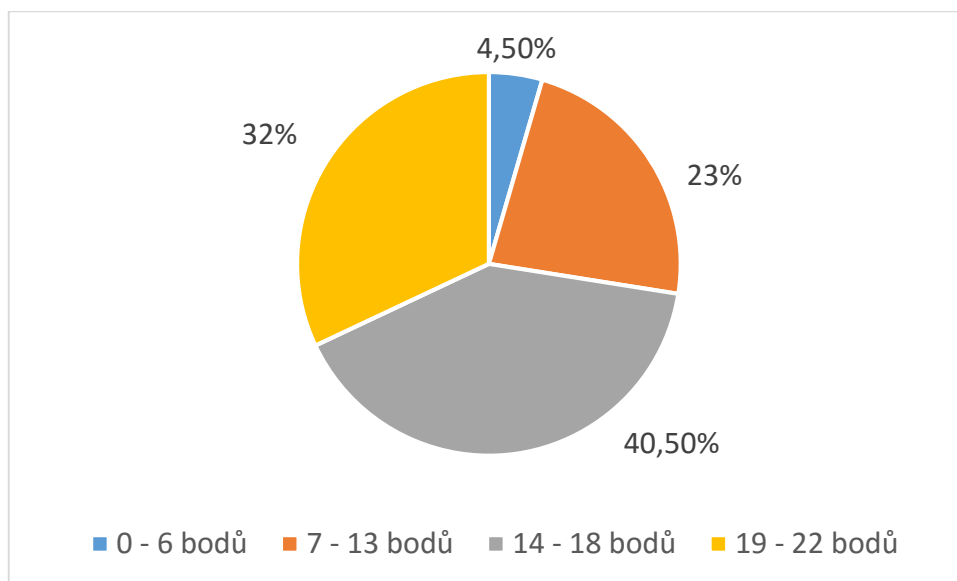
Ve všech pracovních listech, které obsahovaly křížovku, se tento typ úlohy objevil ve volbě nejoblíbenějšího úkolu na prvním místě. Ani tento případ není výjimkou. Tentokrát ze všech nabízených úloh křížovka nejvíce upoutala 54,5 % žáků. Ostatní typy úloh vyšly z této volby přibližně se shodnými výsledky, tzn. žádný z nich svým získaným počtem hlasů nijak významně nepřevyšoval ostatní.

9.3.2 Pracovní list 12

Název: Zlatovláška

Počet respondentů: 22

Maximální počet bodů: 22



Graf 23: Úspěšnost pracovní listu 12

Výsledky vyhodnocení tohoto pracovního listu lze označit za velice dobré, neboť téměř třetina žáků se nachází v pásmu 19 – 22 bodů, tedy na celkové škále nejvýše. Značná část žáků (40,5 %) se ocitla v následujícím pásmu bodů, tedy vysoce nad polovinou z celkového počtu bodů. V oblasti kolem poloviny z celkového počtu bodů se nachází 23 % žáků. Celkově považují výsledek za uspokojivý a myslím, že žáci odvedli dobrou práci.

ZLATOVLÁSKA

1. Vyber z nabídky možností správnou odpověď.

- 1) Jiřík rozuměl řeči zvířat díky tomu, že snědl kousek:
a) ryby b) hada c) jablka
- 2) Které zvíře slyšel Jiřík mluvit jako první?
a) husu b) koně c) mouchu
- 3) Na jakém místě se nacházeli, když král poprvé pojal podezření, že Jiřík rozumí řeči zvířat?
a) v kuchyni b) na zelené louce
c) v králově komnatě
- 4) Jaká zvířata mohla za to, že Jiřík málem přišel o hlavu?
a) ptáčekové b) koně c) mouchy
- 5) Jakým způsobem král sehnal hada?
a) ulovil ho b) dostal ho c) koupil ho

2. Odpověz na otázky:

- 1) Kam pospíchaly husy?

- 2) Proč se králův kůň bál poskočit si?

- 3) Jak si král ověřil, zda Jiřík rozumí řeči zvířat?

4) Komu patřily vlasy, o které se dva ptáčkové přetahovali?

5) Jaký úkol dostal Jiřík náhradou za to, že ho král nepřipraví o hlavu?

3. Zjisti v textu, kdo pronesl tyto věty. Spoj.

„Já bych taky rád skákal!“	král
„Mně je lehké, že bych chtěl přes hory skákat!“	Jiřík
„Propad’ s mi život!“	králův kůň
„Nedám, moje jsou! Já si je zdvihl!“	Jiříkův kůň
„Jak živ jsem takové ryby neviděl.“	moucha
„Nám taky něco! Nám taky něco!“	ptáček

4. Rozhodni, zda jsou tato tvrzení pravdivá (ANO/NE):

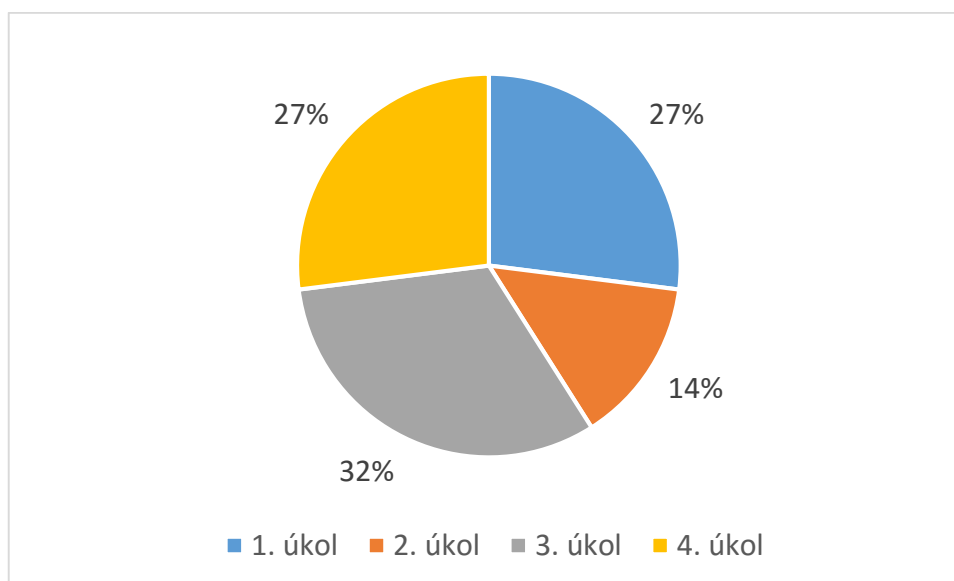
- 1) Král toužil rozumět řeči zvířat, protože se mu líbilo, že bude umět, co nikdo neumí. _____
- 2) Král dovolil Jiříkovi, aby vzal kouštíček na jazyk a ochutnal, co strojí. _____
- 3) Na projížďce na koních na sobě nedal Jiřík znát, že rozumí, co si koně povídají. _____
- 4) Král poručil Jiříkovi, aby si nalil do sklenice vína. _____
- 5) Na okno přiletěli dva ptáčkové a jeden z nich měl v zobáčku tři vlasy. _____
- 6) Byly to blondaté vlasy. _____

☺ Udělej hvězdičku u úkolu, který tě z tohoto prac. listu nejvíce zaujal.

Tab. 12: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 12

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	3	13,5	11	50	8	36,5
2. úkol	6	27	12	55	4	18
3. úkol	12	55	9	40,5	1	4,5
4. úkol	3	13,5	13	59,5	6	27

Tabulka prozrazuje, že žáci byli nejúspěšnější při řešení úkolu č. 3. Jedná se o spojovačku, kdy se k jednotlivým postavám či zvířatům přiřazují jejich výroky. Tento úkol zvládla bez chyby vypracovat více než polovina respondentů. Nejméně se žákům dařilo při řešení prvního úkolu, kdy měli z nabídky možností vybírat správné odpovědi. Je třeba zmínit, že úkol zahrnoval několik záludných otázek, kdy se všechny nabízené možnosti odpovědí úzce vázaly k otázkám, a proto jejich úspěšné zodpovězení vyžadovalo dokonalé porozumění textu. Bohužel se to více než třetině žáků nepodařilo.

**Graf 24: Volba nejoblíbenějšího úkolu z pracovního listu 12**

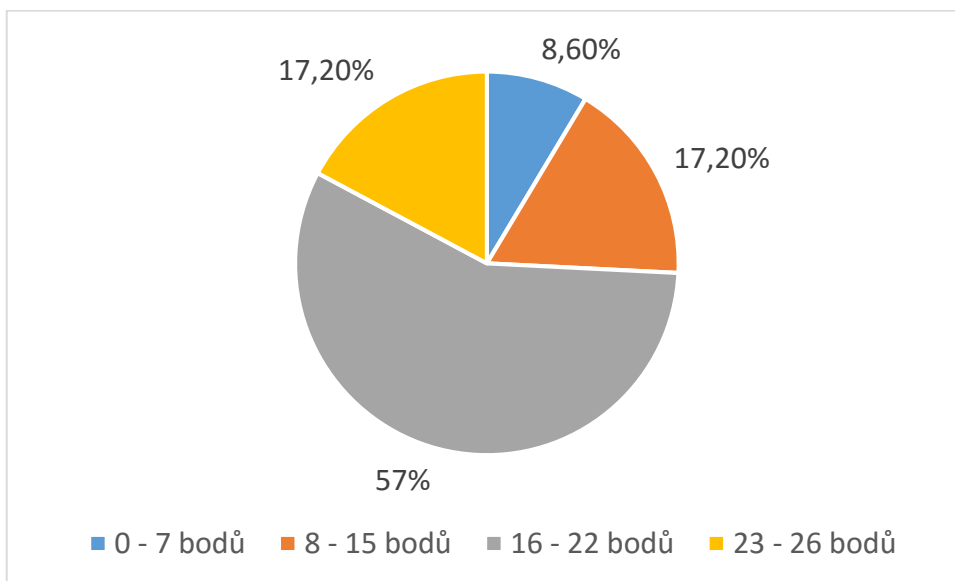
Ze čtyř úkolů, který tento pracovní list obsahuje, žádný nevyšel jako jednoznačně nejoblíbenější. Mírnou převahu v oblíbě získal úkol č. 3, který zaujal téměř třetinu žáků. Opět se výběr nejoblíbenějšího úkolu shodoval s tím, jak byli žáci při jeho řešení úspěšní.

9.3.3 Pracovní list 13

Název: Broučci

Počet respondentů: 23

Maximální počet bodů: 26



Graf 25: Úspěšnost pracovní listu 13

Přestože výsledky vyhodnocení celkové úspěšnosti tohoto pracovního listu nejsou tak výborné jako v předchozím případě, i tentokrát můžeme hovořit o dobrém výsledku. Žáci byli i v tomto případě při řešení listu úspěšní. Více než polovina žáků skončila s výsledkem v rozsahu 16 až 22 bodů, tedy na celkové bodové škole vysoce nad polovinou.

BROUČCI

1. Doplň vynechaná slova.

- 1) U hajného na zemi u dveří ležela zastřelená _____.
- 2) Brouček se ptal tatínka, zda lidé ve městě _____.
- 3) Slyšeli _____, který troubil, aby ohlásil _____.
- 4) Chaloupka pana hajného se Broučkovi z výšky zdála _____.
- 5) Brouček chtěl letět na místo, kde zpívali jejich _____.
- 6) Bylo ticho, lidé _____ a ani list nezašustil.

2. Rozhodni, zda jsou tato tvrzení pravdivá (ANO/NE):

- 1) Letěli tři – Brouček, tatínek a kmotříček. _____
- 2) Broučkovi se v zahradách nelíbilo, a tak chtěl letět domů. _____
- 3) Broučci by si mohli letět poslechnout modlitbičku, kdyby si přivstali a vyrazili z domu dříve. _____
- 4) Broučka zajímalo, zda žluny už také zalezli. _____
- 5) Broučci chtěli vletět do chaloupky pana hajného, ale dveře byly zavřené. _____
- 6) Opustili chaloupku a pokračovali podél lesa. _____
- 7) Brouček tu noc letěl poprvé. _____

3. Odpověz na otázky.

- 1) Jaký hudební nástroj používal ponocný?

- 2) Jaký pozdrav použili broučci v ukázce?

3) Podle čeho broučci poznali, že už se v chaloupce vaří snídaně?

4) Jak je podle tatínka možné, že ponocný pozná, kdy má troubit půlnoc?

5) Na jakém stromě broučci odpočívali?

6) U jakého stromu končila jejich výprava?

7) Jaké bylo poslání broučků? (Proč se vydali na cestu?)

4. Vysvětli tato slova:

PONOCNÝ: _____

KMOTŘÍČEK: _____

MODLITBIČKA: _____

RDĚLO SE: _____

5. Kterým z nabízených slov můžeme nahradit sloveso „se kmitali“ v následující větě tak, aby se nezměnil její význam?

*A ty hvězdy se třpytily a ti broučci **se kmitali** a pořád: „Zdař Bůh!“*

a) blikali b) nadsakovali c) poletovali

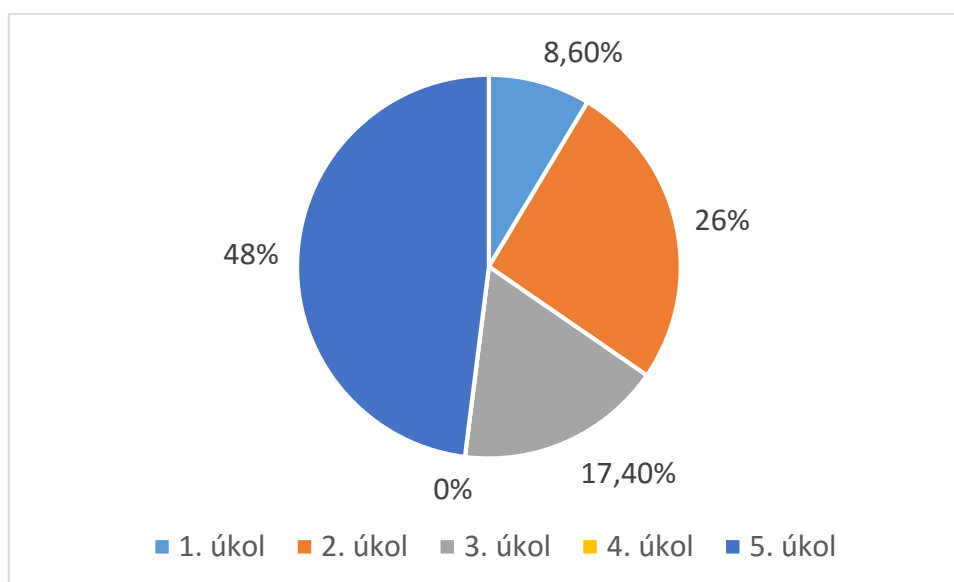
☺ Ohodnot' obtížnost tohoto pracovního listu:

- a) lehký
- b) přiměřeně obtížný
- c) těžký

Tab. 13: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 13

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	8	34,8	8	34,8	7	30,4
2. úkol	6	25,8	16	69,9	1	4,3
3. úkol	3	13	12	52,2	8	34,8
4. úkol	1	4,3	8	34,8	14	60,9
5. úkol	20	87	-	-	3	13

Jednoznačně neúspěšněji žáci vyřešili pátý úkol. Šlo v něm o pochopení významu slova „kmitat se“, což pro většinu žáků (87 %) nebyl problém. Je těžké určit, ve kterém ze zbývajících úkolů byli žáci nejúspěšnější, neboť např. první úkol má druhou největší četnost bezchybných výsledků (34,8 %), avšak také velkou četnost špatných výsledků, které postihují takové žáky, jenž nedosáhli ani poloviny bodů v daném úkolu (30,4 % žáků). Druhý úkol má nejmenší četnost špatných výsledků, avšak bezchybně ho vyřešilo pouze 25,8 % žáků. Jednoznačně nejhůře dopadl úkol č. 4, ve kterém neuspělo 60,9 % žáků. Jednalo se v něm o vysvětlení významu některých slov, které se v textu vyskytovaly. To se ukázalo být pro žáky velice obtížné.

**Graf 26: Volba nejoblíbenějšího úkolu z pracovního listu 13**

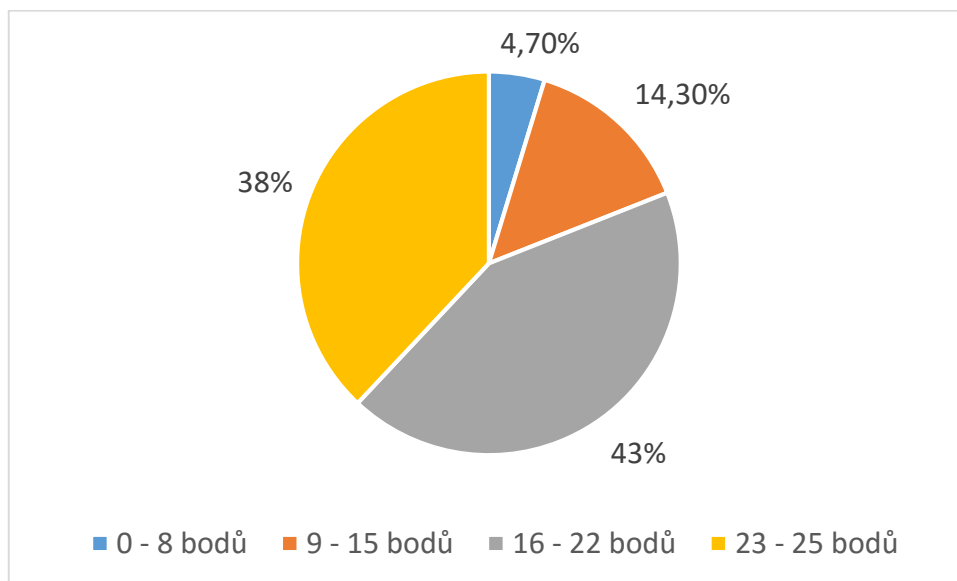
Téměř polovina žáků ve volbě nejoblíbenějšího úkolu z tohoto pracovního listu dala svůj hlas úkolu č. 5. I tentokrát se tedy nejúspěšněji řešený a nejoblíbenější úkol shodují.

9.3.4 Pracovní list 14

Název: Jak si housenka pletla kabátek

Počet respondentů: 21

Maximální počet bodů: 25

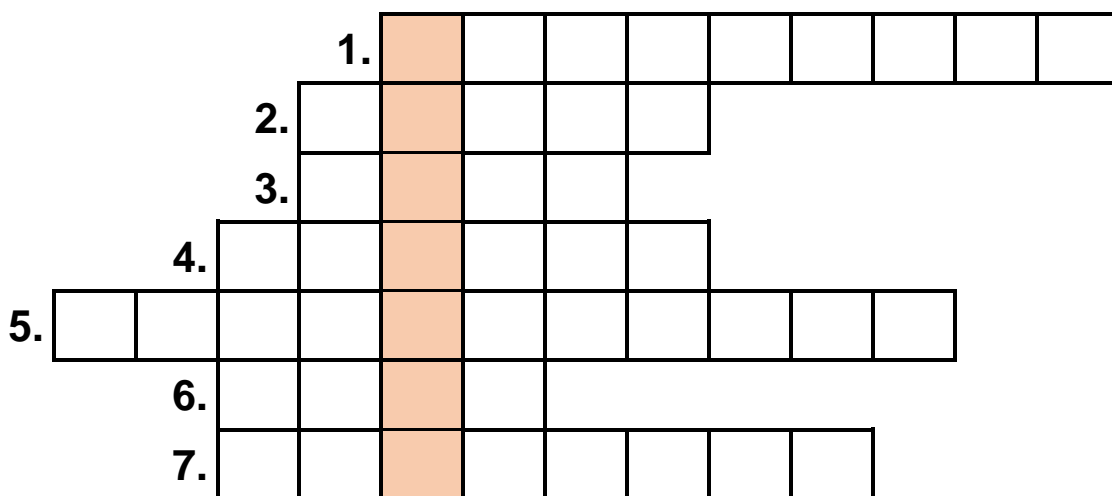


Graf 27: Úspěšnost pracovní listu 14

Graf ukazuje, že pracovní list byl pro žáky přiměřeně obtížný. Více než třetina žáků ho vypracovala s výsledkem, který pojímal ztrátu maximálně tří bodů, a tedy jej lze umístit na bodové příčce na nejvyšší místo. Další značná část žáků (43 %) skončila s výsledkem v rozsahu 16 – 22 bodů, tedy vysoce nad polovinou z celkového počtu bodů. Lze proto konstatovat, že celkově byli žáci při vypracovávání úkolů velice úspěšní.

JAK SI HOUSENKA PLETLA KABÁTEK

1. Vylušti křížovku.



1. Jakou ozdobu si dávala housenka do svých chloupků?
2. Za kolika lesy žila tato housenka?
3. Jaká barva bude v módě podle běláška?
4. Kdo prosazoval černou barvu?
5. Kdo prosazoval zelenou barvu?
6. Co housenku zajímalo ze všeho nejvíce?
7. Jak se nazývá nejkrásnější motýl?

TAJENKA: _____

2. Očísluj živočichy podle toho, jak je housenka potkala (od prvního do posledního):

- | | | | |
|-------|----------|-------|-------------|
| _____ | BĚLÁSEK | _____ | SLUNÉČKO |
| _____ | CVRČEK | _____ | ZLATOHLÁVEK |
| _____ | MALÁ | _____ | OTAKÁREK |
| _____ | HOUSENKA | | |

3. Vysvětli, proč si housenky pletou kabátek.

4. Rozhodni, zda jsou tato tvrzení pravdivá (ANO/NE):

- 1) Malá housenka byla první, kdo housence poradil s výběrem barvy kabátku. _____
- 2) Housenka začala plést kabátek bílou barvou. _____
- 3) Motýl otakárek housence poradil, ať si místo bílého kabátku uplete žlutý. _____
- 4) Motýl otakárek právě vylezl z kukly. _____
- 5) Na žlutou, černě páskovanou barvu začala housenka připletat zelenou, měňavou. _____
- 6) Cvrčkovi se zdála černá barva elegantní, ale housence se nelíbila. _____
- 7) Cvrček i jeho manželka jsou stejně zbarvení. _____

5. Odpověz na otázky:

- 1) Proč si housenka o běláskovi myslela, že rozumí módě?

- 2) Jaký kabátek si uplete malá housenka?

- 3) Jakou barvu housenka připletla na bílý načatý kousek?

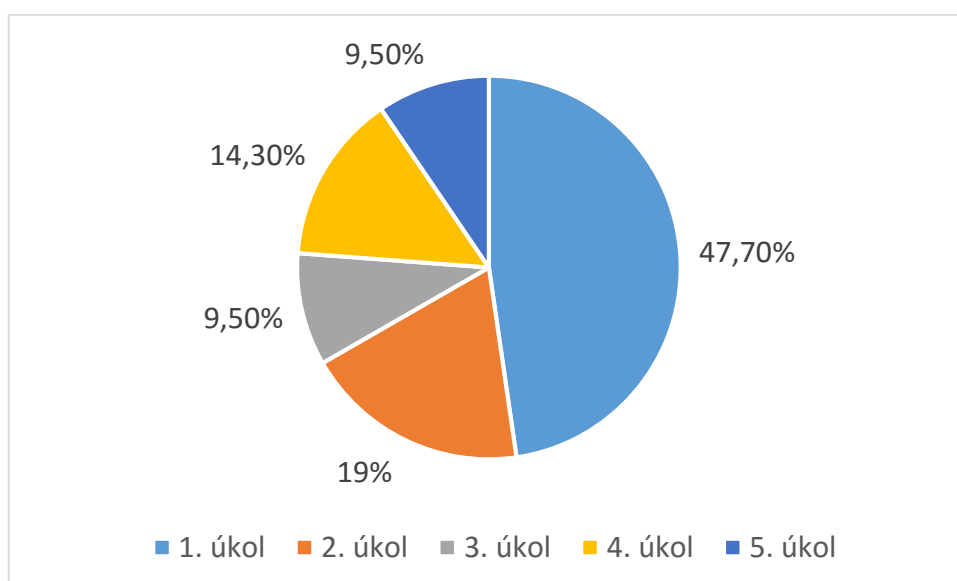
- 4) Který tvor oslovoval housenku „dámo“?

☺ Udělej hvězdičku u úkolu, který tě z tohoto prac. listu nejvíce zaujal.

Tab. 14: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 14

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	16	76,2	3	14,3	2	9,5
2. úkol	15	71,5	2	9,5	4	19
3. úkol	18	85,8	1	4,7	2	9,5
4. úkol	2	9,5	17	81	2	9,5
5. úkol	5	24	9	43	7	33

Z tabulky lze vyčíst, že se žákům podařilo nejlépe vypracovat úkol č. 3. Toto zjištění mne překvapilo, neboť se jedná o otázku s tvořenou odpovědí a tento typ úloh obvykle k nejúspěšnějším nepatří. V tomto případě ji však bez chyby zvládlo vyřešit 85,8 % respondentů. Velký úspěch lze rovněž zaznamenat u výsledků úkolů č. 1 a č. 2. Jedná se o křížovku, která se i v ostatních případech ukázala být silnou motivací žáků k úspěšnému vyřešení a o číslovací úkol, jehož podstatou bylo seřadit živočichy do správného pořadí.

**Graf 28: Volba nejoblíbenějšího úkolu z pracovního listu 14**

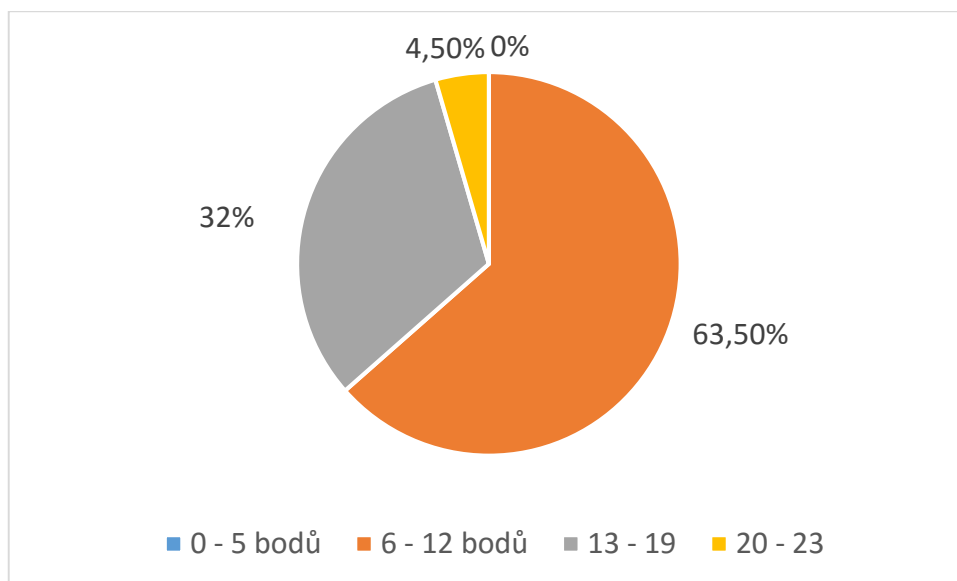
Z grafu jasně vyplývá, že žáky nejvíce oslovila práce s křížovkou. Tento výsledek pro mne nebyl překvapením, neboť křížovka i v ostatním případech v oblíbě vedla. Ostatní úkoly byly ve volbě zastoupeny téměř rovnoměrně.

9.3.5 Pracovní list 15

Název: Pohádka poštovská

Počet respondentů: 22

Maximální počet bodů: 23



Graf 29: Úspěšnost pracovní listu 15

Graf ukazuje, že pracovní list byl pro žáky velice obtížný. Většina z nich (63,5 %) skončila s bodovým výsledkem nižším než je polovina z celkového počtu bodů. Z tak početné množiny respondentů s neuspokojivým výsledkem lze vyvodit, že úkoly byly pro žáky příliš obtížné. Žáci s textem ve výuce dostatečně nepracují a nejsou ještě vybaveni čtenářskými dovednostmi na úrovni, jež je k úspěšnému vyřešení tohoto pracovního listu potřebná.

POHÁDKA POŠTOVSKÁ

1. Vyber z nabídky možností správnou odpověď.

- 1) Kolikátý skřítek posílal telegram?
a) šestý b) sedmý c) jednatřicátý

- 2) Kam posílal telegram?
a) do Bambolimbonandy b) na ministerstvo pošt
c) na poštu Kočičí Hrádek

- 3) Autor přirovnává velikost skřítků k velikosti různých zvířat. Které zvíře sem nepatří?
a) slepice b) králík c) myš

- 4) Kdo se přepočítal o jeden halíř?
a) pátý skřítek b) poštovní úředník
c) elf Matlafousek

2. Rozhodni, zda jsou daná tvrzení pravdivá (ANO/NE):

- 1) Poštovští skřítkové mají fousy. _____
- 2) Skřítkové mluví zvláštní řečí, které pan Kolbaba nerozumí. _____
- 3) Elf Matlafousek nepřišel do práce z důvodu nemoci. _____
- 4) První skřítek navrhl, že by si mohli zahrát karty. _____
- 5) Místo karet skřítkové použili třiadvacet dopisů. _____
- 6) Poštovští skřítkové chodí stejně oblekáni jako praví listonošové. _____

3. Spoj slova s jejich významy.

pelerína	zpráva
wyandotka	zařízení
depeše	druh slepice
aparát	plášť

4. Vypiš z textu tři různá pojmenování pro skřítky.

5. Které z nabízených sloves se nejvíce hodí mezi ostatní synonymní slovesa ve větě:

»Zatrachtile«, řekl si pan Kolbaba, ale jinak ani nemukl, ani necekl, ba ani nešpitl, aby je nezaplašil.

- a) nehlesl b) nekřikl c) nehuboval

6. Odpověz na otázky:

1) Co dělal druhý skřítek, když ho pan Kolbaba spatřil?

2) Kolikátý skřítek nadával, že práce není odvedená podle předpisů?

3) V jakém království leží město Bambolimbonanda?

4) Směrem na jaké město se musíte vydat, abyste se dostali do Bambolimbonandy?

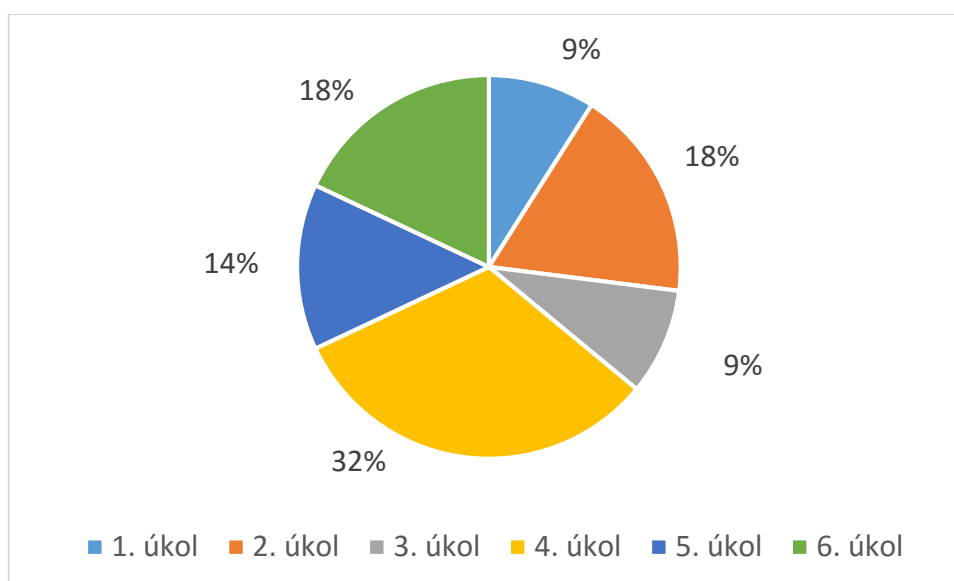
5) Kolikátý skřítek odpočítal dopisy ke hraní karet?

☺ **Udělej hvězdičku u úkolu, který tě z tohoto prac. listu nejvíce zaujal.**

Tab. 15: Výsledky jednotlivých úkolů pracovního listu 15

	výborně		dobře		špatně	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
1. úkol	3	14	13	59	6	27
2. úkol	2	9	17	77	3	14
3. úkol	8	36	7	32	7	32
4. úkol	0	0	4	18	18	82
5. úkol	4	18	-	-	18	82
6. úkol	7	32	7	32	8	36

Tabulka odhaluje, že ze všech úloh, které pracovní list obsahuje, se žákům podařilo dosáhnout maximálního počtu bodů nejčastěji v úloze č. 3. Podařilo se to více než třetině žáků. Celkově nejlépe dopadl úkol č. 2, který nezvládlo pouze 14 % žáků. Jedná se o úlohu s volenou odpovědí (ANO/NE). Potvrzuje se tedy domněnka, že tento typ úloh je pro žáky jednodušší, než odpovídání na otevřené otázky. Nejhorší dopadly úkoly č. 4 a č. 5. Příčinou neúspěchu žáků při řešení úkolu č. 4 bylo nepochopení zadání. Místo vyhledávání synonymních výrazů ke slovu „skřítek“, hledali konkrétní jména skřítků, ačkoli jim bylo zadání důkladně vysvětleno (ústní formou). Úlohu č. 5 žáci nezvládli z toho důvodu, že neznali význam slova „hlesnout“. S touto skutečností jsem nepočítala, a proto jsem je s významem slova neseznámila.

**Graf 30: Volba nejoblíbenějšího úkolu z pracovního listu 15**

Z volby nejoblíbenějšího úkolu nevyšel žádný jako ten, jenž by měl absolutní převahu získaných hlasů nad ostatními úkoly. Mírnou převahu hlasů sklidil úkol č. 4, který byl paradoxně také úkolem, který při vyhodnocování úspěšnosti jednotlivých úkolů dopadl nejhůře. Za nejoblíbenější ho zvolila třetina žáků. Žáci si zřejmě byli jistí, že úkol vypracovali správně a přišel jim snadný, neboť nevyžadoval náročné přemýšlení nad obsahem textu ale pouze schopnost v textu vyhledávat určitá slova. Bohužel kvůli nedostatečnému porozumění zadání tito žáci vyhledávali slova špatná.

10 Diskuze a shrnutí výsledků průzkumu

Průzkum byl realizován s cílem odhalit, jaká je úroveň rozvoje čtení s porozuměním u žáků 3. – 5. ročníků ZŠ při práci s pracovními listy. Prostřednictvím souboru 15 pracovních listů, který jsem za účelem provedení průzkumu úrovně čtenářských dovedností vytvořila, jsem dospěla k několika poznatkům, které bych na tomto místě chtěla interpretovat.

V první řadě musím zmínit, že ve všech patnácti případech se významným předpokladem úspěšného vyřešení pracovního listu ukázala být motivace žáků. Některé typy úloh žáky motivovaly k důkladnému přemýšlení nad obsahem textu, které bylo ke splnění úkolu zapotřebí, zatímco jiné typy úloh toto kouzlo postrádaly. V rámci motivace žáků se pozitivně osvědčila křížovka. Třebaže v některých případech bylo velice obtížné v textu vyhledat všechny pojmy, na které se mnou navrhnuté křížovky dotazovaly, motivační charakter tohoto druhu úkolu byl velice silný a křížovka z celého průzkumu vyšla jako jednoznačně nejúspěšněji řešený typ úloh. Kromě toho, že žáky vyplňování křížovek bavilo, mělo na výsledky příznivý vliv jistě i to, že při pátrání po hledaných údajích mohli odvodit, z kolika písmen jsou jednotlivá slova tvořena, čímž bylo pátrání jednodušší.

Naopak nejméně žáky motivovaly úlohy s tvořenou odpovědí. Často se stávalo, že žádnou odpověď do úkolu nevěpsali. Přičemž nutno konstatovat, že jen zcela výjimečně byl důvodem nedostatek času. Většinou mi žáci odevzdali list brzy před vypršení časového limitu. Na mou námitku, že ještě nemají všechny otázky zodpovězené, reagovali slovy, že zbývající informace nejsou schopni v textu vyhledat.

Úlohy s tvořenou odpovědí jsem do pracovních listů zařazovala rovněž z důvodů zjišťování, jaké jsou schopnosti žáků interpretovat text svými slovy. Výsledek zjišťování však není příliš pozitivní. Pro žáky byl tento druh úkolu velice obtížný. Při vyhodnocování jsem musela zmírnit své prvotní nároky a snažila jsem se zachytit správné myšlenky žáků i ve špatně formulovaných odpovědích. V takových případech jsem odpovědi žáků alespoň částečně bodově ohodnotila. Před započítáním průzkumu mou domněnkou bylo, že ve všech pracovních listech bude největší problém právě s úkoly zmíněného typu. Svou domněnku jsem si postupně potvrzovala. Nyní mohu prohlásit, že jsem pevně přesvědčená o její pravdivosti.

Dalším typem úloh, jenž byl pro žáky velice náročný, je vysvětlování významu některých slov vyskytujících se v textu. Při sestavování úloh tohoto typu jsem záměrně

vybírala slova, která jsem považovala pro žáky za neznámá, avšak jejichž význam lze z kontextu snadno odhalit. Bohužel ve většině případů si žáci s úkolem neporadili. V příloze diplomové práce je možné nalézt některá zjednodušená pracovních listů, ve kterých navrhuji zaměnit tento druh úkolu za spojovačku, neboť tím dojde ke změně úlohy s tvořenou odpovědí na úlohu s odpovědí volenou, která je pro žáky snazší.

Kromě motivace typem úlohy svou roli jistě hraje také motivace textem. Snažila jsem se vybírat texty, které odpovídají věku žáků. Ve třetích třídách jsem proto pracovala s pohádkami a pro práci se staršími ročníky jsem volila další žánry, které by žáky oslovovaly. Sahala jsem při tom převážně po klasické literatuře, která je z mého pohledu v současnosti málo propagovaná. Vybrala jsem takové knižní tituly, se kterými by se žáci rozhodně měli setkat, jelikož povědomí o nich patří do všeobecného kulturního přehledu člověka. Těmito tituly míním např. Dášenu od Karla Čapka či Broučky od Jana Karafiáta. Milým překvapením pro mne bylo, že klasickou literaturu žáci přijímali velice dobře. Jediným textem, u kterého jsem vyzorovala negativní odezvu, byl úryvek z knihy *Je to skutečně pravda?* Tento knižní titul spadá do moderní literatury z oblasti biblioterapie. Z reakcí žáků vyplynulo, že je text nikterak neoslovil. Příčinou však může být také rozsáhlá délka textu, neboť k postihnutí hlavní myšlenky jsem nemohla úryvek zkracovat. Domnívám se, že v ostatních případech byli žáci textem dostatečně motivováni.

Dále je možné dát do souvislosti výsledky žáků a volený způsob čtení. Při vyučovacích hodinách, v nichž jsem průzkum realizovala, jsem sice měla potíže s časem (každý pracovní list na jednu vyučovací hodinu), přesto jsem jejich strukturu uzpůsobila tak, aby byl text v hodině přečten třikrát. Nejdříve jsem text přečetla jednou já a poté jej dvakrát přečetli žáci, přičemž až na poslední čtení měli žáci u sebe pracovní listy a během čtení vyhledávali odpovědi na otázky. Struktura jednotlivých hodin je součástí přílohy této diplomové práce. Při jejím prohlížení čtenář zjistí, že jsem střídavě uplatňovala dva typy čtení – tiché a hlasité. Z vyhodnocení průzkumu ve čtvrtých a pátých ročnících jsem nevyzorovala žádný vliv typu čtení na výsledky žáků. Avšak výsledek žáků třetího ročníku vykazuje jistý rozdíl mezi těmito dvěma typy čtení. Tiché čtení jsem zařadila pouze jednou, ale musím konstatovat, že v uvedeném případě žáci vypracovali úkoly podstatně hůře, než ve zbylých případech.

Z průzkumu vyvozují závěr, že úroveň rozvoje čtení s porozuměním u žáků 3. – 5. ročníků ZŠ při práci s pracovními listy je závislá na mnoha faktorech. Některé čtenářské dovednosti mají žáci, kteří se průzkumu zúčastnili, osvojeni lépe (např.

vyhledávání konkrétních slov v textu, vybírání správných odpovědí na otázky k textu z nabídky možností, apod.), jiné je třeba ještě rozvíjet (např. interpretace textu vlastními slovy, odhalování významu neznámých slov z textu apod.). Z mého pohledu dosáhli zkoumaní žáci souhrnně průměrného výsledku.

ZÁVĚR

Svou diplomovou práci jsem věnovala problematice čtenářské gramotnosti. Pozornost jsem zaměřila především na možnosti jejího rozvíjení, přičemž jako hlavní nástroj rozvoje a zkoumání úrovně čtenářské gramotnosti jsem použila pracovní list.

V teoretické části jsem představila důležité pojmy vztahující se k tématu čtenářské gramotnosti. Definovala jsem gramotnost, funkční gramotnost a čtenářskou gramotnost a zmínila jejich význam pro život člověka. Z uvedených údajů čtenář pochopí, jak zásadní roli zaujímá v životě každého člověka schopnost porozumět textu a dále s ním pracovat. Inspirací ke zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti mohou být některé metody rozvoje čtenářských dovedností, které diplomová práce popisuje. Závěr teoretické části byl věnován představení pracovního listu jakožto vhodného prostředku rozvoje čtenářských dovedností. Z informací obsažených v páté kapitole této diplomové práce se čtenář mimo jiné dozví, jaké zásady je třeba při tvorbě pracovních listů dodržovat.

K tématu čtenářské gramotnosti se váže řada dalších oblastí a pojmů, které nebylo možné v jedné diplomové práci postihnout, jelikož nezbyl dostatečný prostor pro jejich vymezení. Těmito oblastmi míním např. problematiku čtenářství a výuky čtení na 1. stupni ZŠ, etapy rozvoje čtenářské gramotnosti či charakteristiku čtenářských strategií. Všechny zmíněné oblasti by mohly být námětem pro další studii, jež by na tuto práci navazovala.

Praktická část diplomové práce sestává z průzkumu úrovně rozvoje čtení s porozuměním u žáků 3. – 5. ročníků ZŠ při práci s pracovními listy. Nástrojem průzkumu byl soubor patnácti pracovních listů sestavených tak, aby obsahovaly různé typy úloh ověřující schopnost orientace v textu, správného porozumění textu a jeho interpretace. Celý soubor byl v praxi vyzkoušen. Na základě výsledků vyhodnocení jednotlivých pracovních listů jsem dospěla k několika poznatkům, jejichž interpretaci uvádím v diskuzi a shrnutí průzkumu. Avšak ke zcela objektivním výsledkům by bylo možné dojít realizací průzkumu na více základních školách a zkoumáním mnohem větší skupiny respondentů, což nebylo v mém případě možné. Cílem mé práce bylo především pomocí navrhnutého souboru pracovních listů odhalit, s jakými potížemi se žáci při práci s textem mohou potýkat a také ověřit, zda je daný soubor pracovních listů ve školní praxi použitelný.

Z průzkumu vyvozují závěr, že klíčovou rolí v úspěšné práci s textem hraje to, jak jsou k ní žáci motivováni. Úroveň rozvoje čtení s porozuměním u žáků 3. – 5. ročníků ZŠ při práci s pracovními listy je závislá na mnoha faktorech. Mezi dovednosti, které mají žáci osvojeny lépe, řadím vyhledávání konkrétních slov v textu a vybírání správných odpovědí na otázky k textu z nabídky možností. Mezi dovednosti, ve kterých spatřuji rezervy, řadím schopnost interpretace textu vlastními slovy nebo odhalování významu neznámých slov z textu.

Po vyhodnocení průzkumu mohu konstatovat, že soubor, který jsem navrhla, je cenným prostředkem rozvoje čtenářských dovedností žáků, pomocí něhož si mohou vyzkoušet jiný typ práce s textem, než na který jsou zvyklí. Jistě jej ve své budoucí učitelské praxi využijí. Za přínosnou rovněž považují celou realizaci průzkumu. Vyzkoušela jsem si různé postupy práce ve vyučovacích hodinách předmětu český jazyk – čtení a získala tím mnoho zkušeností, které mi budou do budoucna užitečné.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1 ADLOF, Suzanne, PERFETTI, Charles a CATTS, Hugh (2011). Developmental Changes in Reading Comprehension: Implications for Assessment and Instruction. In SAMUELS, Jay a FARSTRUP, Alan. *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association. ISBN 9780872078291.
- 2 BONĚK, Jan (2012). Využití učebních textů při realizaci výuky. In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2016-01-16]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1518/VYUZITI-UCEBNICH-TEXTU-PRI-REALIZACI-VYUKY.html/>.
- 3 ČADÍLEK, Miroslav a LOVEČEK, Aleš (2005). *Didaktika odborných předmětů*. [online]. [cit. 2016-01-16]. Dostupné z: <http://boss.ped.muni.cz/vyuka/material/puvodni/skripta/dop/didodbpr.pdf>.
- 4 DOLEŽALOVÁ, Jana (2005). *Funkční gramotnost: Proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 8070411155.
- 5 DOSTÁL, Jiří (2008). *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc: Votobia. ISBN 978-80-7409-003-5.
- 6 FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, HAVEL, Jiří a NOVOTNÁ, Miroslava (1999). *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido. ISBN 8085931-648.
- 7 FRÝZOVÁ, Iva (2014). Pracovní list nejen v přírodovědném vzdělávání. *Komenský*, roč. 139, č. 1, s. 48-54. ISSN 0323-0449.
- 8 KOL. AUTORŮ (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87000-99-1.
- 9 KOL. AUTORŮ (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2016-01-16]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
- 10 KOŠTÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej a ŠLAPAL, Miloš (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online]. [cit. 2016-01-16]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>.
- 11 KRAMPLOVÁ, Iveta a kol. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905370-3-3.

- 12 KRAMPLOVÁ, Iveta a POTUŽNÍKOVÁ, Eva (2005). *Jak (se) učí číst*. 1. vyd., Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - divize Nakladatelství TAURIS. ISBN 80-211-8486-4.
- 13 LEDERBUCHOVÁ, Ladislava (2004). *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk. ISBN 8086898016.
- 14 LEWIS, Maureen a WRAY, David (1997). *Extending literacy: children reading and writing non-fiction*. London: Routledge Falmer. ISBN 0-415-12830-7 : 900.
- 15 MANĚNOVÁ, Martina (2014). *Pracovní listy v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-499-1.
- 16 MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- 17 MATĚJČEK, Zdeněk (2004). *Vývoj dítěte a čtení*. In: *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna ... [et al.] v Praze, dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis, s. 7.
- 18 MAŘÍKOVÁ, Hana, PETRUSEK, Miloslav a VODÁKOVÁ, Alena (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Univerzita Karlova, Vyd. Karolinum. ISBN 80-7184-164-1.
- 19 NAJVAROVÁ, Veronika (2007). *Model funkční gramotnosti a RVP ZV*. In: JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr a NAJVAROVÁ, Veronika. *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-153-9.
- 20 PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav a BASL, Josef (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 – Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0608-6.
- 21 PISA 2009 (2012). In: *Česká školní inspekce* [online]. 16. 1. 2012 [cit. 2016-01-16]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/PISA-2009>.
- 22 PRŮCHA, Jan (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- 23 PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- 24 RABUŠICOVÁ, Milada (1998). *Funkční gramotnost, lidský kapitál a moderní společnost*. In: MATĚJŮ, Petr a kol. *Funkční gramotnost dospělých*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky.
- 25 RABUŠICOVÁ, Milada (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2858-0.

- 26 *Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011* (2014). [online]. [cit. 2016-01-16]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/1686a360-d008-478d-ab0c-b92c623be997>.
- 27 STRAKOVÁ, Jana a kol. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život - Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0411-2.
- 28 *Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995–2000* (2002). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0415-5.
- 29 ZORMANOVÁ, Lucie (2012). *Moderní aspekty v pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5980-1.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Čtyři úrovně čtenářských dovedností (Kramplová a kol., 2012, s. 10).....	24
Obr. 2: Zastoupení žáků v různých typech škol na jednotlivých úrovních způsobilosti (Straková a kol., 2002, s. 100)	27
Obr. 3: Systém didaktických prostředků (Dostál, 2008, s. 16).....	29

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1: Dodatek k pracovnímu listu 1
- Příloha 2: Dodatek k pracovnímu listu 2
- Příloha 3: Dodatek k pracovnímu listu 3
- Příloha 4: Dodatek k pracovnímu listu 4
- Příloha 5: Dodatek k pracovnímu listu 5
- Příloha 6: Dodatek k pracovnímu listu 6
- Příloha 7: Dodatek k pracovnímu listu 7
- Příloha 8: Dodatek k pracovnímu listu 8
- Příloha 9: Dodatek k pracovnímu listu 9
- Příloha 10: Dodatek k pracovnímu listu 10
- Příloha 11: Dodatek k pracovnímu listu 11
- Příloha 12: Dodatek k pracovnímu listu 12
- Příloha 13: Dodatek k pracovnímu listu 13
- Příloha 14: Dodatek k pracovnímu listu 14
- Příloha 15: Dodatek k pracovnímu listu 15

Přílohy tvoří samostatnou knihu.