

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

**Příležitosti k učení z textu ve výuce základní (střední)
školy**

Diplomová práce

Autor: Lucie Lojďová

Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ- Český jazyk a literatura

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – Občanská nauka

Vedoucí práce: PhDr. Jana Doležalová Ph.D.

Hradec Králové

2015

Univerzita Hradec Králové Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: Lucie Lojdová

Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – Český jazyk a literatura

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – Občanská nauka

Název závěrečné práce: Příležitosti k učení z textu ve výuce základní (střední) školy

Název závěrečné práce AJ: Opportunities for learning from text in teaching on the primary (secondary) school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

V práci budou popsány teorie pro práci s textem. Empirické šetření v programu CodeNet zaměřené na příležitosti práce s textem. Výsledky budou podrobně rozebrány a okomentovány. Celá práce bude doplněna o možné náměty pro práci s textem.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 2013

Datum odevzdání závěrečné práce:

Poděkování

Děkuji vedoucí této práce za cenné rady a připomínky, za trpělivost a čas věnovaný konzultacím. Dále bych chtěla touto cestou poděkovat svým přátelům a rodině za jejich podporu v průběhu psaní této práce a v neposlední řadě oběma zkoumaným školám, kde byl uskutečněný výzkum.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí diplomové práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Anotace

LOJDOVÁ, Lucie. Příležitosti k učení z textu ve výuce základní (střední) školy. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015.98 s. Diplomová práce.

Příležitosti k učení z textu ve výuce základní (střední) školy

Cílem práce je zjistit příležitosti k učení z textu ve výuce na základní (střední) škole, neboť čtenářské dovednosti jsou významnými klíčovými kompetencemi. Využitím programu CodeNet bude v průběhu výuky zaznamenáváno využívání různých typů textů a činností při práci s nimi. Získané výsledky budou zhodnoceny a případně budou navržena nápravná opatření. Součástí závěrečné práce se stanou náměty pro práci s textem ve výuce v aprobačních předmětech studenta.

Klíčová slova: text, aprobační předměty, četba, základní školy, výzkum.

Annotation

LOJDOVÁ, Lucie. Opportunities for learning from text in teaching on the primary (secondary) school. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 98 pp. Degree Thesis.

Opportunities for learning from text in teaching on the primary (secondary) school

The goal is to find opportunities for learning from text in teaching on the primary (secondary) school as appropriate reading skills are important key competencies. Using the Net Code will be recorded in the course of teaching the use of various types of texts and activities while working with them. The results will be evaluated and, where appropriate, corrective measures will be proposed. The part of final work will become topics for working with text in teaching the subjects which has the student as specialization.

Keywords: reader's literacy, reading, primary schools, research.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 4/2009 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum:.....

Podpis studenta:.....

Obsah

Úvod	12
1. Komunikační dovednosti jako hlavní předpoklady pro práci s textem	13
1.1. Metakognice.....	13
1.2. Metakognitivní znalosti	14
2. Proces výuky	15
3. Čtenářské strategie a dovednosti	17
4. Práce s textem.....	19
5. Textové pomůcky využívané ve výuce	21
5.1. Učebnice a jiné pomůcky.....	21
5.2. Programy pro zpracování textů.....	23
5.3. Textové editory	23
5.5. Co-training	24
6. Metody práce s textem	25
6.1. Čtení s předvídáním	25
6.2. I.N.S.E.R.T.	25
6.3. Čtení s otázkami.....	26
6.4. Dvojitě zápisníky	26
6.5. Výzkumné týmy.....	26
6.6. Klíčová slova	27
6.7. Volné psaní	27
6.8. Mezerový text	27
6.9. T-diagram.....	27
6.10. Noviny	28
6.11. Učíme se navzájem	28
6.12. Tvorba a práce s pracovními listy.....	28

6.13. Studijní průvodci.....	29
6.14. Myšlenkové mapy.....	29
6.15. Komiks.....	30
6.16. Řízené poznámky.....	30
6.17. Brainwriting.....	30
7. Přínos v oblasti práce s textem.....	32
8. Negativní vlivy vyskytující se při práci s textem.....	33
9. Funkční gramotnost.....	34
10. Výzkumy v problematice dětského čtenářství, čtenářské gramotnosti a práce s textem.....	35
10.1. PIRLS 2011.....	37
11. Aprobační předmět český jazyk a literatura.....	40
12. Mezery popisného pojetí výuky českého jazyka.....	41
13. Negativní přístupy ke změnám v rámci předmětu český jazyk a literatura.....	42
14. Změny v oblasti práce s textem v českém jazyce.....	43
15. Občanská výchova a její dnešní podoba.....	44
16. Praktická část.....	46
16.1. Empirické šetření č. 1: Příležitosti pro práci s textem v hodině českého jazyka, literatury a občanské výchovy.....	46
16.1.1 Metody empirického šetření.....	46
16.1.2 Charakteristika vzorku.....	47
16.1.3 Výsledky empirického šetření a jejich interpretace.....	48
16.1.4 Shrnutí celkových výsledků z pozorovaných hodin.....	68
16.2. Empirické šetření č. 2: Názory a zkušenosti učitelů na práci s textem ve výuce.....	75
16.2.1. Cíle empirického šetření č. 2.....	75
16.2.2. Metody empirického šetření a charakteristika vzorku.....	75

16.2.3. Výsledky empirického šetření a jejich interpretace	75
16.2.4. Shrnutí	77
16.3. Návrhy pro zlepšení problematické práce s textem	77
16.3.1. Řešení číslo 1- doplňující předmět.....	78
16.3.2.. Řešení číslo 2 – Volitelný předmět	79
16.3.3. Řešení číslo 3- čtenářské dílny.....	79
16.3.4. Řešení číslo 4- příručka pro učitele.....	79
16.3.5. Řešení číslo 5- čtení s rodiči	80
16.4. Vlastní přípravy se zaměřením na práci s textem - sebereflexe	80
Závěr.....	82
Seznam použité literatury	85
Přílohy	89

Úvod

Pro svoji diplomovou práci jsem si vybrala téma příležitosti práce s textem v aprobačních předmětech studenta. Protože studuji a i na dále budu pracovat na druhém stupni základní školy, svůj empirický výzkum jsem orientovala do tohoto prostředí v předmětech český jazyk, literatura a základy společenských věd. Již v předešlé bakalářské práci jsem se zabývala tématem čtenářské gramotnosti, která je úzce spojena i s touto problematikou.

Diplomová práce je členěna na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části charakterizuji jednotlivé metody, jak pracovat s textem. Objasňuji výuku předmětů českého jazyka a základů společenských věd. V teorii představuji i problémy spojené s prací s textem ve výuce obecně. Seznamuji s řadou důležitých osobností pedagogiky, jejichž záměr ovlivnil dnešní podobu vzdělávacího procesu. Shrnuji řadu výzkumů zaměřených na oblasti čtenářství, čtenářské gramotnosti, problematiku textů. V neposlední řadě uvádím předpokládané didaktické pomůcky využívané v aprobačních hodinách.

Empirickou část tvoří výzkum pomocí počítačového programu s názvem CodeNet, který mi vytvořil přehledné tabulky obsahující výsledky práce s textem žáků a učitelů v hodinách. Hlavním cílem bylo zjištění možných příležitostí pro práci s textem ve výuce a pro utváření čtenářských dovedností. Zaznamenání problémů při manipulaci s textem vyplývajících při pozorování. Výzkum je doplněn i rozhovory s učiteli s dlouholetou praxí a vedením školy umožňující seznámení s názory na problematiku týkající se, již zmiňované čtenářské gramotnosti, dnešní podoby výuky, změn ve školství a další. V závěru výzkumné části uvádím přípravy tří hodin, českého jazyka a občanské výchovy a pro zajímavost i tělesnou výchovu, jenž by mohly posloužit k lepšímu přístupu žáků k textu a samotné hodině. Navíc jsem vypracovala možné náměty pro zlepšení situace čtenářské gramotnosti se zaměřením na práci s textem ve výuce. Absolvovala jsem pedagogickou praxi na dvou odlišných základních školách, kde jsem se seznámila s prostředím školy, pedagogy, systémem, a proto jsem ve výběru zkoumaných škol zvolila právě tyto dvě, které se liší jednak přístupem k výuce, ale například svoji velikostí a místem.

1. Komunikační dovednosti jako hlavní předpoklady pro práci s textem

Komunikační dovednosti jsou základním prvkem většiny gramotných lidí. Bez nich se nebudeme moci začlenit do moderní společnosti. Jedná se především o naslouchání, mluvení, četbu a psaní. Naslouchání a četbu zařazujeme do receptivní kategorie, kdy příjemce prostřednictvím slov z úst cizího člověka nebo skrze autora slova v knize, přijímá informace. Druhá kategorie se nazývá produktivní, kam samozřejmě patří mluvení a psaní. Podle Palenčářové, Šebesty (2006)¹ receptivní oblast je stejně důležitá jako oblast produktivní. Naslouchání doprovází jedince už od narození a dále se rozvíjí. Aktivní čtení si dítě osvojí s nástupem do první třídy. Produktivní, neboli vyjadřovací schopnosti zahrnují mluvený a písemný projev. Slyšet a naslouchat, není jedna a táž aktivita. A s tímto tvrzením plně souhlasím. „*Slyšení je fyzický jev, který zahrnuje příjem zvukových vln prostřednictvím vibrací ve vnějších, středních a vnitřních částech ucha.*“². Oproti tomu je naslouchání myšlenkovým procesem, kdy se musí recipient nad jednotlivými slovy zamýšlet tak, aby dokázal určitým způsobem reagovat. Celý systém pramení v centrálním mozgovém systému, jenž zvukové vlny transformuje na řádnou informaci. Všechny tyto dovednosti jsou důležité nejen pro život obecně, ale také jsou úzce spojeny s problematikou textových informací.

1.1. Metakognice

„*Způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám využívá, když se učí a poznává.*“³ Autor Flavell (1976)⁴, který byl zároveň prvním tvůrcem definice metakognice, rozlišuje dva principy tohoto pojmu. V první řadě člověk zná

¹ PALENČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 102 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-736-7101-8.

² PALENČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál, 2006, s. 45. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 8073671018

³ PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s.122. ISBN 8071785792

⁴ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš.a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7

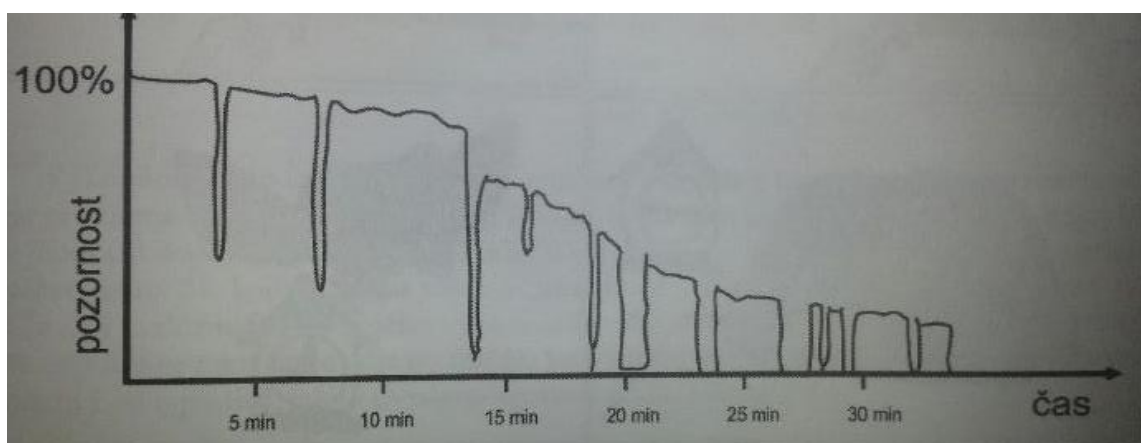
potřebná fakta o svém myšlení i myšlení okolí. Za druhé jsme schopni myšlení ovládat. Víme o svých slabých a silných stránkách, dokážeme s nimi pracovat a plně využívat.

1.2. Metakognitivní znalosti

Představují znalosti, o kterých víme, že jsou ovlivněny různými faktory. Například žák preferuje raději naslouchání, protože čtením se toho prý naučí mnohem méně. Mezi faktory patří samotná osobnost, úlohy a možné strategie, jimiž student disponuje.

Vyučovací hodina trvá přibližně 45 minut. Učitel slouží jako prostředník předávání informací. Zaujmout spektrum rozdílných osobností na celou hodinu není možné. Potvrzuje to i křivka pozornosti žáka viz obrázek č. 2. Schéma pozornosti⁶. Vyučující většinou používá frontální výuku s monologem.

Podle mého názoru mezi nejčastější aplikované metody patří výklad a popis. Ve frontální výuce má hlavní roli učitel, studenti spolupracují, věnují pozornost tématu, zapisují



Mezi klasické výukové metody podle Maňáka (2003)⁷ patří:

- Metody slovní (vyprávění, vysvětlování teorií, přednes, přednášky, práci s textem, rozhovor).
- Metody názorně demonstrační (pozorování, využití obrazového materiálu).
- Metody praktické (nápodoba, experimenty).

⁶ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce*. Brno: Barrister-Principal, 2011, s. 37. ISBN 9788074850431

⁷ MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990, 111 s. ISBN 80-210-0210-7.

3. Čtenářské strategie a dovednosti

Frekventovaný pojem čtenářská gramotnost také úzce souvisí s pojmy čtenářské dovednosti a čtenářské strategie. Dobře osvojené čtenářské dovednosti a chytře zvolené strategie napomáhají úspěšné práci s textem.

Člověk si na prvním stupni osvojí základní činnosti jako je čtení a psaní. Obě činnosti, které jsou využívány při práci s textem, nás budou provázet celý život, záleží na našem uvážení a postoji, jak je budeme dále rozvíjet. Někteří patří mezi zaryté čtenáře, oplývající bohatou slovní zásobou. Ke styku s knihou se zajisté setkali, již v útlém dětství, a tak se u nich vytvořil kladný vztah ke čtení. Další skupinou jsou lidé nečtenáři, kteří sice ovládají čtení, ale kniha pro ně neznamena nic, než pouhá vázaná slova v deskách. Takto se dívá řada učitelů, výzkumných pracovníků, například autor Jiří Trávníček (2008)⁸, na dnešní podobu čtenářů.

Čtenářské dovednosti

Čtenářské dovednosti jsou schopnosti manipulace s textem do takové míry, že nejen dokážeme přečíst text, ale vytvoříme si o něm nějakou domněnku, dokážeme z něho vyvozovat určité závěry, dále s ním pracovat, odlišovat podstatné a banální informace. Doležalová (2014)⁹ představuje dva základní typy dovedností. tj. psychomotorické, zajišťující samotné čtení textu a rozumové související s úsudky, analýzou, reflexí, celkovým porozuměním textu.

Čtenářské strategie

Strategie nám určují, jak máme při nějakém úkolu postupovat, tak abychom dosáhli úspěchu. Používáme je při samostudiu a jsou pro náš život nezbytné, ale často opomíjené. Se správným zvolením strategií pochopíme složitější text, dokážeme aplikovat hlubší analýzu textu. Harvey, Goudvis (2000)¹⁰ doporučují a popisují různé strategie, jak pomoci učitelům naučit své žáky lépe pracovat s textem. Ve svých strategiích neopomíjejí práci s abstraktním myšlením a hlavně dedukcí. Když dojde

⁸ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtete?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* : (2007). Vyd. 1. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1

⁹DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7435-520-2.

¹⁰ HARVEY, Stephanie a Anne GOUDVIS. *Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding*. York, Me.: Stenhouse Publishers, 2000, xiii, 314 p. ISBN 15-711-0310-4.

k selhání čtenářských dovedností, automaticky člověk začne více nad textem přemýšlet a dospěje k volbě vhodných strategií, aby bylo dosaženo požadovaného cíle

4. Práce s textem

Jak už nám název napovídá, jedná se o činnosti, kde při vyučovací hodině dochází k manipulaci s nějakým textem, ke zpracování určitých textových informací. Prostřednictvím tištěného slova postupně získáváme nová fakta, data, vědomosti a poznatky. Nad zjištěnými informacemi přemýšlíme, vytváříme své názory, apod.

Co je **text**? „*Text je delší, souvislé, sémanticko-syntaktické jazykové vyjádření k tématu nebo k určité situaci.*“¹¹ Je tvořen slovy, která utvářejí slovní spojení věty nebo souvětí.

Setkáme se tu s pojmem didaktický text, který je při užití metody slovní nejpodstatnější. Aby byl text textem, musí podle Štíchy (2013)¹² obsahovat určité vlastnosti, tedy musí být koherentní, funkční, informativní, komplexní, organizovaný. Pod tímto slovním spojením můžeme najít učebnici, pracovní listy, doplňkové knihy, mapy a další materiály, které ve výuce využijeme.

Práce s textem. Podle Sitné (2013)¹³ rozlišujeme dva postupy využití textu v hodinách. První z nich je pasivní, kdy žáci k tištěnému materiálu přistupují povrchně, pouze jsou vyzvány učitelem, aby si přečetli úryvek, odpověděli na otázky pod textem, vytvořili si zápis nových i cizích slov do svých sešitů. Druhý, opačný přístup napomáhá studentům k oblibě této činnosti. Z obyčejných slov se stává aktivní skupinová zábava, při které se klade důraz na vyhledávání podstatných informací, důležitých myšlenek, logickou návaznost a schopnost vytvoření uceleného komentáře. Sitná představuje, ale ještě jednu kategorii označenou za nulovou kategorii, kde se bohužel studenti k četbě dostanou jen na krátkou dobu (max. 5min.) a vyučující předpokládají, že vědomosti třída i tímto způsobem získá.

Při manipulaci žáka s textem je důležité, aby se uměl v textu orientovat, dokázal pochopit podstatné informace, klíčová slova a ne, aby jen uměl přečíst samotný úryvek.

Dále by měl umět se svými získanými fakty pracovat i pro přečtení, měl by si je seřadit do určitých kategorií, které by dokázal popsat svými slovy a celkově text prezentovat

¹¹HEYD. *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt am Main: Diesterweg, 1991, s. 73.

¹²ŠTÍCHA, František. *Akademická gramatika spisovné češtiny.* Vyd. 1. Praha: Academia, 2013, 974 s. ISBN 978-80-200-2205-9.

¹³SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-807-3672-461.

vlastními myšlenkami. Zároveň si utříbit jistý názor, jenž nemusí zrovna souhlasit s daným článkem, ale důležité je se k tomu postavit a nějakým způsobem to komentovat.

Výběr textu pro třídu zajišťuje učitel. Vyučující může využít text z učebnice pro daný ročník, kde je vhodnost textu k tématu zajištěna podle daných norem. Nebo si sestaví pracovní listy, které může uzpůsobit podle míry náročnosti.

„Nejčastějším příkladem práce s textem je řízené čtení, zaznamenávání hlavních myšlenek textu, rozsypaný text, nedokončené věty nebo tematicky zaměřený poslech.“¹⁴

¹⁴ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce*. Brno: Barrister-Principal, 2011, s. 110. ISBN 9788074850431

5. Textové pomůcky využívané ve výuce

Ve výuce se pracuje s rozmanitými zdroji. Nejčastější z nich budou dále charakterizovány.

5.1. Učebnice a jiné pomůcky

Definice učebnice podle pedagogického slovníku zní: „*Druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou.*“¹⁵ Nejčastějším druhem učebnice je školní, která nabízí obsah vzdělávání, s podrobným plánem. Patří mezi didaktickou pomůcku poskytující oporu pro učitele i žáka.

Podle J. Maňáka (2008)¹⁶ se s počátkem školství za prvotní zdroj informací považoval vyučující. Postupem času informací a poznatků přibývalo, a tak vznikaly obsahy vzdělávání neboli učivo. Vytvořil se didaktický trojúhelník zaměřený na tři klíčové faktory- učitel, žák, obsah (učivo). Se vznikem knihtisku vznikly prvotní tištěné materiály, pomůcky pro jednotlivé hodiny, učebnice.

„*Přehled funkcí učebnic zahrnuje funkci informační, transformační, systematizační, zpevňovací, a kontrolní, sebevzdělávací, integrační, koordinační a rozvojově výchovnou.*“¹⁷ Skalková (2007)¹⁸ přidává další funkce tzv. poznávací a motivační.

Učebnice má předepsanou strukturu. Obsahuje teorie, cvičení pro pochopení dané látky, doplňující cvičení, poučení, poznámky a také barevné ilustrace, které zpestřují výklad. V neposlední řadě zahrnuje úkoly a otázky vyplývající z textů.

Průcha (2008)¹⁹ vysvětluje, že od poloviny minulého století s nástupem moderních technologií se změnila koncepce učebních pomůcek. S rozvojem vědeckotechnických vymožeností (počítače, přehrávače, televize,...) se učebnice dostala do pozadí. V rámci různých vzdělávacích kurzů dominují elektronické zdroje, prezentace, elektronické pracovní listy v rámci interaktivních tabulí. Prezentace umožňuje lepší možnosti

¹⁵ PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785792

¹⁶ MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990, 111 s. ISBN 80-210-0210-7.

¹⁷ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009, s. 19. ISBN 978-80-7367-503-5.

¹⁸ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš.a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

¹⁹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-807-1789-994.

vizualizace daného problému, látky, učiva. Posлуhač se dostává blíže k tématu, protože prezentace nabízí možnosti video, audio ukázek, obrázků.

Spilková (2001)²⁰ upozorňuje, že závislost učitelů na učebnicích se během devadesátých let celkově výrazně oslabila. Dále byli učitelé velmi zaskočení tím, když se na knižním trhu objevila celá škála učebnic pro daný ročník. Museli se umět rozhodnout a většinou si vybrali takový titul, který bohužel odpovídal jejím zvyklostem. Jak již bylo řečeno, pojetí učebnic se poněkud změnilo, rozvolnil se přístup ke školním osnovám a přibylo nových moderních metod a zároveň i pomůcek, které jsou upřednostňovány před učebnicemi. Nicméně tyto formy učebního materiálu zůstávají a i nadále zůstanou jako opěrný bod výuky. Učebnici musejí odpovídat určitým normám, aby se řadily mezi věrohodné zdroje faktů, teorií a informací. Existují výzkumy zabývající se problematikou učebnic. Většina z nich se podle Skalkové (2007)²¹ orientuje na jejich analýzy, možné parametry, dílčí vlastnosti. Pouze minimum výzkumů se zaměřuje na způsoby práce s učebnicí a roli této didaktické pomůcky v hodině. Lambert a Horsley podle Sikorové (2008)²² položili základní kámen pro teorii práce s učebnicí, označili ji jako tzv. „textbook pedagogy“, která vytváří určitou strategii.

Podle Kramplové a Potužníkové (2005)²³ se ve výuce čtení preferují právě učebnice a slabikáře, ty se využívají každý den během výuky. Menší procentuální zastoupení tvoří práce s pracovními listy. 30 % učitelů uvedlo, že tvorba pracovních listů je pro ně velmi časově náročná a výsledný efekt po vyplnění studentů není takový, jaký by měl být. Časopisy, dětské knihy a materiály z jiných předmětů ozvláštňují hodiny českého jazyka i samotného čtení.

²⁰ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

²¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

²² SIKOROVÁ, Zuzana. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004, 150 s. ISBN 80-704-2373-0.

²³ KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, 95 s. ISBN 80-211-0486-4.

5.2. Programy pro zpracování textů

S přílivem moderní techniky se vyskytují nové didaktické pomůcky. Objevuje se nový pojem e-gramotnost. Jak už název napovídá, jedná se o gramotnost zabývající se schopností práce s elektronickými médii. Do těchto médií patří především počítač, mobilní telefon, tabulkový procesor, textové editory, atd. Nejčastější využití má počítač s internetem, nabízející celou škálu snadno získaných informací. Palenčářová a Šebesta (2006)²⁴ se shodují, k ovládnutí e-gramotnosti je zapotřebí řada kompetencí. Od zvládnutí práce na klávesnici, s myší, po vyhledávání a využití informací. Ne všechny informace můžeme označit za věrohodné zdroje. Rozeznání věrohodných zdrojů od nedokonalých je největším úspěchem při manipulaci s internetovým textem. Dříve pro přenos textu sloužil meotar. Meotar umožňoval vyučujícímu zrychlení hodiny, další využití ušetřeného času například ke zkoušení. V dnešní době byl meotar nahrazen dataprojektorem, počítačem, notebookem, tablety, prezentacemi, inovativními interaktivními tabulemi. Ve většině školských zařízení nejsou tyto pomůcky dostupné, často škola disponuje omezeným množstvím moderní techniky. E-gramotnost u studentů se vyznačuje výbornými výsledky, oproti tomu někteří učitelé elektronické možnosti nevyužívají z důvodu nezájmu nebo nedokonalé práce.

5.3. Textové editory

Zařízení disponované v každém počítači. Zajišťují úpravu a práci s textem. Různé nastavení velikosti písma, úprava textu, vkládání grafů, obrazů, map, tabulek. Číslování stránek, tvorba odstavců je samozřejmostí. Dnes již existují editory obsahující programy přímo pro školy, nabízející formuláře, předpřipravené tabulky pro pracovní listy. Některé z nich využívají školy pro evidenci žáků, zameškaných hodin. Fungují místo tištěných třídních knih.

²⁴ PALENČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 102 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-736-7101-8.

5.4. Powerpointové prezentace

Dříve učitel většinu souvislého textu žákům diktoval nebo psal křídou na tabuli. Dnes si může ušetřit čas prostřednictvím projekce powerpointové prezentace, ve které promítne část textu, správné odpovědi, otázky a další. Možnosti prezentací umožňují vložení videí, fotografií i map. Internetový program s názvem prezí.com nabízí vylepšení, nové podoby prezentací, které jsou po přihlášení volně dostupné dalším učitelům, či žákům.

5.5. Co-training

Jedná se o metodu využití prezentace pro práci s textem. Dříve se co-training objevoval pouze na různých typech školení, dnes se postupně dostává do prostředí škol. Učitel s dostatečným časovým předstihem vybere dva žáky, jejichž úkolem bude vytvořit poutavou prezentaci. V danou hodinu předstoupí před třídu, jeden z nich svými slovy vysvětluje jednotlivé body ve vytvořené prezentaci, druhý zapisuje nejpodstatnější myšlenky na tabuli. Ostatní mohou v předem domluvených intervalech komentovat. Zařazení této metody do hodiny, zpestří výuku a zdokonalí žáky nejen v mluveném projevu, ale i v ujasnění si důležitých a méně podstatných myšlenek.

6. Metody práce s textem

S texty se pracuje v různých fázích výuky. V následujícím textu budou charakterizovány ty, jež mne nejvíce oslovily, a které bych ráda využívala ve své učitelské profesi.

6.1. Čtení s předvídáním

Metoda, při které se rozvíjí nejen čtenářská gramotnost, ale i samotná fantazie. Učitel začne třídit čist text, úryvek z knihy, pohádku, apod. Poté čtení přeruší a žáci pracují samostatně. Vytvoří si do sešitu, nebo připravené tabulky, svoji verzi o dalším pokračování příběhu. Vyučující vyzve několik žáků k přečtení své představy, následuje dočtení opravdového konce příběhu, kdy se kolektiv dozví, jestli uvažovali správně, nebo by situaci řešili úplně jinak. Podle zbývajících času může proběhnout i diskuze, nebo se naskýtají i různé alternativní úkoly spojené s touto metodou.

6.2. I.N.S.E.R.T.

Jedná se o vzájemné působení, spolupráci, také o interaktivní poznámkový systém, který napomáhá k efektivitě prvotního čtení a myšlení. Na začátku textu si žáci poznamenají na kraj papíru určité znaky vedoucí k lepšímu pochopení, zjednodušení orientace v textu. Setkáme se s informacemi, které již známe, dále s úplně novými pojmy, názory, potom s myšlenkami tzv. spornými a zároveň i s nápady, pojmy, u nichž neznáme význam a chceme se dozvědět jejich funkci.

- a. +: nová informace
- b. -: myšlenka, se kterou nesouhlasím, nebo je to informace v protikladu s tím, co jsem si myslel
- c. ?: informace, o které se chci dozvědět něco více nebo informace, které nerozumím
- d. √: informace, které jsem věděl

6.3. Čtení s otázkami

Žáci pracují ve dvojicích, čtou společně, po každém přečteném odstavci četbu přerušují. Poté si navzájem kladou otázky, které musí vycházet z textu. Odpoví si a ujasní si podstatu daného odstavce. Pokračují ve čtení, ze svých otázek a odpovědí si mohou vytvořit krátký zápis, který jim slouží k lepšímu pochopení a zapamatování informací.

6.4. Dvojité zápisníky

Kolektiv je rozdělen na dvojice, vytvořené náhodně nebo podle lavic. K této metodě práce s textem potřebujeme sešit a psací pomůcky. Papír je rozdělen na dvě části, do první části zapisují studenti informace, které vyčetli z textu a jsou pro ně nové. Do druhé poloviny zaznamenávají to, s čím nesouhlasí, zamyšlení, otázky, apod. Výsledkem práce budou jednoduché výpisky.

6.5. Výzkumné týmy

Podle Sitné (2009)²⁵ je tato metoda vhodná pro práci celé třídy, především na druhém stupni základní školy, ale i na středních školách. Časová dotace závisí na rozsahu studované látky. Učitel využije textu z učebnice, nebo jiné odborné literatury. Třída pracuje ve skupinách podle celkového počtu osob. Každá z nich dostane stejný text, ale budou pracovat na rozdílných otázkách. Výsledkem této práce bude rozebraný článek z několika různých pohledů, kde se projeví různé názory na dané téma i schopnost vzájemné spolupráce. Navíc může tato aktivní práce zaujmout žáky vhodně zvolenými názvy skupin např. shrnovači, odpůrci, aplikátoři, zvědavci, zkoušeči, apod.

²⁵ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-807-3672-461.

6.6. Klíčová slova

V tomto případě se jedná o důležitou aktivitu, která bude studentem využívána i do budoucna, například na střední nebo vysoké škole. Podstatou je nalezení klíčových slov v textu. Pro učitele se otvírají různé možnosti, jak dále s aktivitou, výsledky pracovat. Žák si tím vytvoří kvalitní záznam s nejpodstatnějšími fakty, informacemi. Může si barevně odlišovat věty, odstavce, slova.

6.7. Volné psaní

Rozvíjí klíčové kompetence k učení a řešení problémů. Základní pravidlo je, že pero nesmí opustit papír. Učitel řekne téma a nechá po určitý (předem vymezený) časový úsek žáky psát, co je napadne. Žáci píšou tedy i to, co třeba nutně nesouvisí s tématem, ale zrovna je napadlo. Po uplynutí času se jednotlivé myšlenky prezentují, diskutuje se. Důležité je podávat žákům informace o čase, aby mohli popřípadě myšlenky zakončit.

6.8. Mezerový text

Jak již název napovídá, v celku jsou vynechány určitá slova, která mohou být nahrazena obrázky nebo volným prostorem. Správný výběr doplněných forem pojmů, musí odpovídat nejen tématu, ale nesmí být v rozporu ani s mluvnickými kategoriemi, zahrnujícími pád, číslo jednotné nebo množné. Podle Sitné (2009)²⁶ obliba mezerového textu stoupá pro svoji efektivitu a nenásilnost pro zapojení mozkových buněk. Často se využívá pro oživení pracovních listů a k zopakování probrané látky.

6.9. T-diagram

Práce s textem vhodná pro výuku občanské a rodinné výchovy. Žáci po přečtení určitého textu si do sešitu napíší velké písmeno T, stránka se tím rozdělí na dvě části. Jedna z nich představuje kladné a souhlasící názory, druhá podtrhuje negativa a zápory.

²⁶ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-807-3672-461.

Tímto způsobem třída rozebere daný článek bez velké námahy a posléze může svůj T-diagram doplnit o vlastní názor nebo případné řešení.

6.10. Noviny

Aktivita spojená s fantazií a tvůrčí schopností. Při hledání různých titulků, žák vytváří nesourodé řetězce slov. Analyzuje běžné situace a rozvíjí svoji kreativitu.

6.11. Učíme se navzájem

Předem připravený text vyučující rozdělí na několik částí. Dvojice dostane určitou z nich a rozdělí si ji na dvě poloviny. Nejprve věnují pozornost první části, žák zhodnotí obsahovou stránku přečteného textu, druhý doplní otázkami. Poté se věnují zbývajícím polovině, u které postupují stejným způsobem, pouze si prohodí role. Své získané informace sepíše každý sám. Výpisky si navzájem přečtou a vytvoří ucelený text, jež prezentují před ostatními.

6.12. Tvorba a práce s pracovními listy

Podle Kramplové (2005)²⁷ pracovní listy plní funkci doplňujícího textu. Řadí se mezi možnou alternativu výuky bez učebnice. Nahrazují například nedostatek cvičení k opakování nebo naopak k osvojení si nové látky a následné práce s ní. Časově náročnější aktivita umožňuje různé kombinace, jak s jednotlivými cvičeními pracovat. Žáci mohou pracovat samostatně, ve dvojicích, či skupinách. Některá cvičení mohou být propojena i se správnými výsledky v prezentaci. Tvorba pracovních listů je pro učitele také náročná, ale dnešní knižní nakladatelství a internetové učitelské portály nabízejí nespočetné množství druhů již vytvořených.

²⁷ KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, 95 s. ISBN 80-211-0486-4.

6.13. Studijní průvodci

V pracovním listě jsou volná místa na doplnění určitých informací z výkladu, přečteného textu. Třída musí při výkladu dávat pozor, aby pochytila všechna fakta pro jejich doplnění do textu. Mohou doplňovat v průběhu nebo až na konci hodiny. Na začátku aktivity musí být přesně stanovená pravidla, zároveň i samotný pracovní list musí dodržovat daná kritéria. Jako například napomáhat kritickému myšlení, vyvolat možnou další diskuzi, zamezit tomu, aby žáci nepřehlédli méně nápadné myšlenky.

6.14. Myšlenkové mapy

Tvůrcem myšlenkových map (mentálních map) se stal Tony Buzan v 60. letech 20. století. BUZAN(2011)²⁸ vysvětluje, že myšlenkové mapy napodobují samotné pochody idejí v mozku. Nejčastější metoda práce s textem uskutečnitelná v jakémkoli prostředí a věku. Využívá se především pro svoji jednoduchost při vytváření a velkým výsledkům v konečné fázi. „*Jeden obrázek vydá za tisíc slov.*“²⁹

Tvorba myšlenkových map není nikterak složitá. V centru pozornosti je klíčový pojem, téma zakreslené doprostřed archu papíru v kruhu. Kolem centrálního bodu se zapisují další pojmy a postupně se přechází ke vzdálenějším bodům. Jednotlivé informace se navíc spojují klíčové pojmy napomáhající k lepšímu pochopení látky.

*Několik v předem určeném sledu navzájem spojených vybavovacích hesel vytvoří asociační řetězec. Každé heslo umožní vybavit si vlastní informaci.*³⁰ Myšlenkové mapy mohou žáci vypracovávat samostatně, ale i ve velkých skupinách. Slouží k zopakování látky nebo ke zjištění dosavadních informací. Při manipulaci s textem se mapy využívají k lepšímu pochopení. Výsledkem je přehledný tzv. pavouk informací.

²⁸ BUZAN, Tony a Barry BUZAN. *Myšlenkové mapy: probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život.* 2. vyd. Brno: BizBooks, 2012, 210 s. ISBN 978-80-265-0030-8.

²⁹ BUZAN, Tony a Barry BUZAN. *Myšlenkové mapy: probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život.* Brno: BizBooks, 2012, s. 52. ISBN 978-80-265-0030-8.

³⁰ POSSIN, Wilfried. *Paměť jako slon: speciálními technikami k dokonalé paměti.* V Praze: Ikar, 2005, s. 48. ISBN 80-249-0483-7.

6.15. Komiks

Aktivita podobná opravdovému komiksu. Třída si přečte článek a o daném textu vytvoří obrázky, které doprovodí bublinami se slovy.

6.16. Řízené poznámky

Při této metodě dochází k rozvoji samostatného myšlení, odlišení podstatných informací od vedlejších. Po prvním přečtení textu žáci barevně zvýrazní části textu. Vyučující může na začátku hodiny stanovit pravidla pro potrhávání (barevné rozlišení, druhy podtržení,...). Následuje druhé čtení, po kterém nejdůležitější podtržená slova, věty zapíše do příslušné tabulky. Počet úryvků je dán náročností a délkou článku.

Finální fáze spočívá v prezentaci důležitých faktů a následné diskuzi.

6.17. Brainwriting

Úzce souvisí s brainstormingem. Brainstorming neboli „bouře mozků“ se zajišťuje pouze ústně, kdy kolektiv třídy interpretuje své samovolné myšlenky k tématu, problému nahlas. Oproti tomu brainwriting je metoda, při které žáci své názory, informace píše na archy papíru, popřípadě do sešitu, apod. V první řadě se musí shromáždit, co nejvíce nápadů, se kterými se pak dále pracuje, hledá se určité řešení, jenž můžeme poté skupinově komentovat. Podstatou práce je tzv. asociace.

Asociace z pedagogicko-psychologického hlediska představuje: „*Spojování obsahů vědomí (představ, pojmů) takovým způsobem, že následný výskyt jedné představy automaticky vyvolá ve vědomí jinou představu, která je s ní sdružena.*“³¹

Brainwriting se doporučuje jako možná alternativa, když se kolektiv třídy natolik neprojevuje v diskuzních metodách, dále ve větším počtu žáků i pro vyvarování se hluku.

³¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 69. ISBN 80-7178-772-8.

Za možnou obměnu můžeme použít Metodu 635, kdy se vytvoří pracovní skupiny po šesti lidech. Skupiny vyplňují dotazníky, kam vpisují pokaždé tři své návrhy a nechávají kolovat ve své skupině, celkem pětkrát bude formulář kolovat, aby se vrátil zpátky k začínajícímu.

7. Přínos v oblasti práce s textem

Souhrnně lze říci, že je důležitá pro rozvoj klíčových kompetencí a pro rozvoj osobnosti, pro jeho samostatnost v učení atp.

- 1) Aktivní vyhledávání důležitých faktů vedoucí i k domácímu samostudiu.
- 2) Vytvoření kladného vztahu žáka ke čtení, rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. Praxí se zlepšuje a zkvalitňuje čtení i orientace v textu. Vhodný výběr titulů v hodině docílí i k dalšímu setkání s danou publikací- vypůjčení a dočtení knihy. Žáci mohou nad přečteným titulem diskutovat se spolužáky, rozvíjí se nejen komunikační schopnosti, ale vylepšuje se i klima třídy.
- 3) Zvyšování slovní zásoby prostřednictvím nových slov a jejich odborných významů.
- 4) S textem může vyučující provádět různé variace a alternativy, vedoucí k efektivitě výuky a k lepšímu zapamatování látky. Prostřednictvím textu se žáci učí nejen danou látku, ale také si osvojuje příslušné strategie.
- 5) Propojení moderní techniky a práce s textem umožňuje bližší a známější přístup dětí k látce. Zpestření výuky prezentací, kde se promítne text, doplněný například videem nebo zvukovým doprovodem. Též jako zdroj rychlého vyhledání informací, alternativních názorů atp.
- 6) Množství učebnic a pracovních sešitů, které slouží jako opěrný bod jednotlivých hodin.
- 7) Domácí úkoly obsahující práci s textem umožňují plné soustředění těm, kteří potřebují na čtení absolutní klid- jedná se například o dyslektické děti. Zelinková (2003)³² vytvořila řadu publikací obsahující úlohy pro dysgrafiky a dysortografiky.

³²ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky*. Praha: DYS, 2003, 32 l. ISBN 978-80-902065-7-1.

8. Negativní vlivy vyskytující se při práci s textem

V závislosti s přibývajícím moderní technikou se svět posunul sice o velký krok kupředu, ale také o dva zpátky. Když se lidé chtěli něco dozvědět, koupili si ve stánku noviny, odborný časopis, půjčili si knihu v knihovně. Dnes získáváme informace z jednoduchých televizních zpráv a internetu, kde postačí pár sekund a mnohé rychle nalezneme, nikdo nám však nemůže s úplností zaručit, že se jedná o pravdivé informace. V rozhovoru pro deník Lidových novin Karel Oliva³³, přední český jazykovědec a ředitel Ústavu pro jazyk český Akademie věd České republiky, poukazyval na fakt, jak si lidé zjednodušují život s využitím počítače, internetu, zapominají mluvit česky a pravopis není jejich silnou stránkou. Dnešní doba odkázaná na sociální síť, sms, emaily upřednostňuje rychlost nad kvalitou. Nemusíme v těchto zjednodušených zprávách přemýšlet nad diakritikou, pravopis za nás obstará program v počítači.

Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR se zabývá i, pro někoho z nás, banálními problémy jako jsou čárky mezi vloženými větami. Přitom i nepatrné opomenutí jedné čárky změni smysl celé věty například: „*Pavel dočetl knihu, kterou dostal k narozeninám, včera. Pavel dočetl knihu, kterou dostal k narozeninám včera.*“

První věta je syntakticky správně a popisuje, jak Pavel dočetl včera knihu, kterou dostal k narozeninám. V druhé větě se zapomnělo na čárku po vložené větě a ta změnila celkový význam, protože se dozvíme, že Pavel dočetl knihu a včera měl narozeniny.

Bohužel se pak ocitneme v situacích, kdy musíme něco vyplnit ručně a musíme formulovat takové věty, u kterých jsme si jisti, že jsou pravopisně správné. Nedostatečná práce s textem způsobuje snížení čtenářských dovedností a neosvojení si čtenářských strategií a tím je ohrožena kvalita vzdělávání - z tohoto základu se potom formují lidé funkčně negramotní

³³KOPECKÁ, Martina. Obrozenci to zvorali. *Příloha Lidových novin*. 2015, (6).

9. Funkční gramotnost

Schopností porozumět psanému slovu, umění pracovat s textem se zabývá funkční gramotnost. Definice z Pedagogického slovníku: „*Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám.*“³⁴

Termín vytvořil W. A. Grey v roce 1956. U nás se o funkční gramotnosti začalo mluvit mnohem později. Morávková (2002)³⁵ popisuje pojem jako triviální schopnost čtení a psaní využitelnou v běžném životě. Dříve se mnohem častěji mluvilo o negramotnosti v afrických zemích, lidé si však neuvědomovali, že i ve vyspělejších světadílech jako je například Evropa, existuje problém, který ohrožuje lidskou populaci. Lidé se nedokáží zorientovat v běžných formulářích, složenkách, textech. Podepisují nesmyslné půjčky a nerozumí splátkovému kalendáři. Nedokáží se orientovat v mapě, v jízdním řádě apod. J. Palenčářová, K. Šebesta (2006)³⁶ argumentují, že nezáleží, jestli umí člověk číst a psát, ale zda umí těchto schopností plně využít. Jde o praktické využití svých dovedností k práci s textovými informacemi, jenž se vyskytují všude kolem nás. Řada autorů zabývajících se touto problematikou se shodují, že předmět přímo sloužící pro správnou práci s textem neexistuje. S rozbořením textů se setkáme přímo v hodinách českého jazyka a literární výchovy. Žáci mají problém porozumět matematické slovní úloze, nepochopení zadání vede k neúspěšnému řešení. Proto se mnozí snaží zapojit aktivity spojené s porozuměním textu do dalších hodin. Podle Kirsche (1987)³⁷ se funkční gramotnost rozděluje na tři stěžejní oblasti: Literární, kontextovou a numerickou.

Literární se zabývá schopností porozumění souvislým textům. Oproti tomu dokumentová rozebírá texty kratší, nesouvislé. Numerická gramotnost doplňuje práci nejen s články o čísla.

³⁴ PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s.62. ISBN 8071785792

³⁵ Gavora, P. - Morávková, Z. Funkční gramotnost žiaků 3. a 4. ročníka ZŠ v modelových situáciách. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 48, 2001/2002, č. 3-4, s. 84-90.

³⁶ PALENČÁŘOVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 102 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-736-7101-8.

³⁷ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 88 s. ISBN 80-7041-115-5.

10. Výzkumy v problematice dětského čtenářství, čtenářské gramotnosti a práce s textem

S ubývajícím počtem čtenářů ubývá i slovní zásoby, naše mluva se stává globální a tedy zkratkovitá. Se čtenářstvím úzce souvisí i pojem čtenářská gramotnost. V knize Gramotnosti ve vzdělání se setkáme s definicí: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka, vědomostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“³⁸

V rámci výzkumu PISA³⁹, provedeném a vyhodnoceném v roce 2009 se úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků o trochu zlepšila. Stále, ale patříme k problémové zemi v této oblasti.

Z dětí se stávají zarputilí nečtenáři, kteří nečtou pro radost ani pro potěšení, nýbrž z nutného studia a četby povinné literatury. Bubeníčková, Čuřín (2013)⁴⁰ srovnávají jednotlivá šetření zabývající se čtenářstvím a čtenářskou gramotností, zjistili nepatrné zlepšení i rozdílné výsledky v různých oblastech. Také uvádějí sice horší dovednosti chlapců než děvčat, nicméně ze závěru vyplývá, že u chlapců došlo ke zlepšení a dívky procházejí bez přílišných změn. Chaloupka (1971)⁴¹ ve svém výzkumu potvrzuje, v 60. letech většina dospívajících dětí pravidelně s určitým zapálením četla. Dnes tomu tak bohužel není. K poklesu čtenářství dochází především u mužské populace, na druhém stupni základní školy. Faktory, které na to mají vliv, můžeme označit jako pubertu, nový nárůst technologií, rodinu, blízké okolí nebo prostředí školy a učitelé. Čtenář je osoba, která se vyznačuje tím, že ráda čte. Do čtení se pouští bez nutnosti, nýbrž s obrovskou chutí a úsilím. Každý z nás je originál, a proto se setkáváme s odlišnými

³⁸ Gramotnosti ve vzdělání: Soubor studií. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. s. 9. ISBN 978-80-87000-74-8.

³⁹ JANA PALEČKOVÁ, Vladislav Tomášek. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-802-1106-086.

⁴⁰ ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ. *Čtenářství v souvislostech*. Vyd. 1. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013, 94 s. ISBN 978-807-4053-276.

⁴¹ CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971, 126 s.

názory, zájmy i přístupy k literatuře nejen obecně. Bubeníčková, Čuřín (2013)⁴² upozorňují na možné zlepšení s novou podobou RVP pro základní vzdělávání, kde učitelé už nejsou natolik utiskováni striktními osnovami, ale mají větší volnost v organizaci, plánování výuky. Jednotlivé školy si mohou vytvářet individuální školní vzdělávací programy, které usnadňují výuku a vycházejí z RVP stanovených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Zachová (2012)⁴³ popisuje, jak by měla vypadat hodina literární výchovy na druhém stupni základní školy. Žáci by se měli prakticky seznámit s literárními druhy a žánry, významnými autory v jejich dobovém kontextu. Hodina by měla být doprovázena ukázkami děl a jejich postupně se rozvíjejícím rozbohem. Další výzkumy čtenářské gramotnosti prokázaly, že se Česká republika vyznačuje lepšími výsledky při porozumění grafům, tabulkám. Horší výsledky byly zaznamenány při manipulaci s textem, kdy si respondenti nejprve museli poctivě přečíst text, aby následně byli schopni odpovědět na otázky z něj vycházející. V roce 1988 se poprvé zabývala výzkumem problematiky práce s textem a související gramotností. Žákům byl nejprve předložena ukázka z Čítanky, jednalo se o pasáž z knihy Malý princ od autora Antoina de Saint-Exupéryho. Teprve po přečtení byly předloženy otázky vycházející z textu. Pohádka, která měla být napsána pro dospělé, se stala oblíbenou, ale zároveň svým obsahem i těžkou knihou mladých čtenářů. Při této četbě si musíme nejprve uvědomit souvislosti, hledat ve větách skryté významy, tvořit proudy asociací. Výsledky ukázaly problémy v oblasti vyvozování správných odpovědí. Minimum respondentů dokázalo odpovědět uspokojivě. V roce 2012 se k Malému princovi vrátili, proběhlo nové šetření v rámci Pardubického a Královehradeckého kraje. Otázky, které se jednoznačně týkaly hlavních postav, byly většinou správně zodpovězeny. Horší výsledky byly zaznamenány u otázek, kde se pracovalo více do hloubky textu. V porovnání s dřívějším výzkumem, výsledku z roku 2012 vycházejí značně lépe. Výzkumy jsou nejčastěji zaměřené na základní školství, které vytváří bazální postoje, návyky a dovednosti. Od roku 1989 prošlo školství velkými proměnami, byla odstraněna ideologizace. Došlo k mnohým organizačním změnám vyústěných k nově vzniklým rámcově vzdělávacím programům. V meziválečném

⁴² ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ. *Čtenářství v souvislostech*. Vyd. 1. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013, 94 s. ISBN 978-807-4053-276.

⁴³ ZACHOVÁ, Alena. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1.

období byly výzkumy pod vlivem zakladatele bibliopsychologie N. A. Rubakina. Do větších mezinárodních výzkumů se Česká republika zapojila v 90. letech 20. století. Podle tehdejších průzkumů byli Češi nadprůměrní v přírodních vědách, průměrní v matematice, podprůměrní ve čtenářské gramotnosti, která se pomalu zlepšuje. Další důležitým faktorem je příliv nových nakladatelství a s tím spojené nové knižní tituly. Podle Zachové (2012)⁴⁴ se mění především čtenářské preference, ty jsou spojené nejen se školním prostředím, ale i se všemi oblastmi lidského působení a dotýkají se samozřejmě různých věkových kategorií. Četnost přečtených knih během jednoho školního roku z vlastní iniciativy je velmi mizivá. Podněcující faktory ze strany rodičů upadají, a tak se žáci většinou do četby nutí kvůli školní povinnosti. Stále mezi nejčastější čtenou knihu v 5.-6. ročníku patří jednotlivé díly Harryho Pottera, Upířské deníky, Hobit. Na prvním stupni figuruje komiksová publikace Deník malého poseroutky. Už jen samotný výběr těchto titulů potvrzuje vliv moderní společnosti, kdy celosvětové knižní hity alespoň přinutí společnost k četbě. Většina těchto publikací byla postupně zfilmována. Celkový vliv globalizace přinesl ulehčení a zjednodušení některých sfér, bohužel také z pohodlnění a lenost.

10.1. PIRLS 2011

Projekty, které jsou realizovány Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA se střediskem v Amsterdamu. V tomto případě bylo zkoumáno 45 zemí v rámci pětiletého cyklu. Koncepce šetření PIRLS byla zaměřena na účely čtení, literární zkušenost pro získání a používání informací. Výzkum byl zaměřen na čtenáře v oblasti vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretaci i posuzování textu. „Evropské země a členské země OECD, které se zapojily do projektu, vykazují ve čtenářské gramotnosti nadprůměrný výsledek s výjimkou Rumunska a Malty.“⁴⁵ Nejlepších výsledků dosáhlo právě Rusko a překvapivě Finsko. Čeští žáci se umístili na devátém místě, kde byly výsledky velmi vyrovnané. Česká republika má ve srovnání s ostatními zeměmi docela nízké procento žáků, kteří dosáhnou nejvyšší obtížnosti a

⁴⁴ ZACHOVÁ, Alena. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1.

⁴⁵ PIRLS 2011: *koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, s. 2. ISBN 978-80-211-0607-9.

zároveň poměrně velkou část žáků nedosahujících svými výsledky ani na nejnižší úroveň. PIRLS (2011)⁴⁶ upozorňuje, že i přes nepříznivé výsledky se Češi zlepšují.

Obr. č.3: Schéma rozdílů výsledků výzkumů v roce 2001-2011 v oblasti čtenářské gramotnosti⁴⁷

Země	Celková škála	Definované úrovně			
		rozdíl mezi roky 2001–2011	velmi vysoká	vysoká	střední
Rusko	40	▲	▲	▲	▲
Slovinsko	29	▲	▲	▲	▲
Slovensko	17	▲	▲	▲	
USA	14	▲	▲	▲	▲
ČR	9		▲	▲	
Norsko	8	▼		▲	▲
Nový Zéland	2				
Německo	2				
Itálie	1				
Anglie	-1				
Maďarsko	-4	▲		▼	▼
Nizozemsko	-8	▼	▼		
Rumunsko	-10				
Litva	-15	▼	▼	▼	▼
Švédsko	-19	▼	▼	▼	▼

Když byl výzkum ještě více diferenciován např. podle genderového rozlišení, úroveň dovedností dívek převládala nad chlapci. V rámci PIRLS byli zkoumáni i učitelé, ale

⁴⁶PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, 101 s. ISBN 978-80-211-0607-9.

⁴⁷PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, s. 6. ISBN 978-80-211-0607-9.

v jiných kategoriích než samotní žáci. Věk učitelů v Česku se pohybuje od 25 do 60 let. V tomto šetření více jak 20% tvoří učitelé zastupující mužskou populaci. Délka učitelské praxe souvisí s věkem. Podobné výsledky byly zaznamenány v sousedním Německu. PIRLS uvádí, že 50% žáků, které učí vyučující ve vyšším věku, dosáhli nejnižších výsledků.

11. Aprobační předmět český jazyk a literatura

Mateřský jazyk patří k pilířům základního vzdělání. Začátky 90. let 20. století charakterizují pojetí výuky češtiny jako gramaticko-popisné. Spilková (2005)⁴⁸ upozorňuje na problém propojení spisovného jazyka (většinou psaného) s nespisovným, hovorovým, kterým mluví převážná část dětí a dospělých. Tím se vytrácí kvalita českého jazyka.

Dominantní pozici má český jazyk zejména kvůli potřebě vytvořit dovednost čtení a psaní. Touto dovedností se spojuje i s dalšími předměty a běžným životem. Mezi další potřebnou kompetenci patří rozvoj vyjadřovacích, řečových, dorozumívacích dovedností. Dnešní výuka se zaměřuje na znalost jazyka, jeho pojmosloví a terminologii. Zapomíná se na aktivity vedoucí k rozvoji řeči, slovní zásoby. Oproti tomu se literatura opírá o faktografické údaje, o rozlišení na jednotlivé druhy a žánry, přičemž se s touto teorií žáci začínají setkávat až ve čtvrtém, popřípadě pátém ročníku v rámci přípravy na přijímací zkoušky na nižší gymnázia. „Podle výsledků Reading Literacy Study v roce 1995 bylo toto přesvědčení na druhém stupni českých škol mezi učiteli i u žáků nejčastější na světě.“⁴⁹ Problém některých učitelů spočívá v tom, že se domnívají, že jejich hlasité předčítání zlepšuje studentovo čtení. Žáci, ale nevěnují čtenému slovu přílišnou pozornost tak, aby byli schopni výsledný text pochopit nebo dokonce převyprávět svými vlastními slovy. Význam pro starší žáky má tiché čtení. Jak uvádí Trávníček (2008)⁵⁰ předčítání je důležité především v předškolním věku, kdy se prostřednictvím úst svých rodičů seznamuje s obsahem knih. Dítě se tím dostává do bližšího kontaktu s knižními publikacemi. Mezi odborníky zaměřující se na čtenářskou gramotnost převládá názor, že dítě, které se už v průběhu raného věku dostane do styku s knihou, bude mít i v dalších letech kladný vztah ke čtení. A tato domněnka se bohužel potvrzuje, čím dál více.

⁴⁸ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

⁴⁹ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, s. 142. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

⁵⁰ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. Vyd. 1. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

12. Mezery popisného pojetí výuky českého jazyka

Obliba předmětu klesá z důvodu vysokých nároků na učivo, nezajímavých textů a titulů k četbě. V hodině českého jazyka a literatury nemá učitel tolik volného prostoru, aby mohl využít vícero aktivizujících metod. Navíc musí dodržovat předepsané osnovy, věnovat pozornost požadavkům rodičů, kteří usilují o úspěšné zvládnutí přijímacích zkoušek svých dětí. Právě vstupní testy jsou především zaměřeny na ověření znalostí jazyka než na problematiku funkční gramotnosti. Žáci se musí zorientovat ve složité terminologii, aby byli schopni pochopit podstatu dalšího jazykového jevu. S nedostatečnými jazykovými znalostmi nemohou obstát v kvantitě učiva. Paradox nastává při zamyšlení nad teorií, kdy zejména náš mateřský jazyk nám způsobuje takové problémy. Tento fakt se odráží v koncepci učebnic zabývajících se především novými informacemi a znovu opomíjejí získané dovednosti. Popisnost se ukrývá v řadě učebnic, které se prezentují jako interaktivní pomůcky. Knecht, Janík (2008)⁵¹ upozornili na popisnost ukrývajících se v řadě učebnic, které se prezentují jako interaktivní pomůcky.

⁵¹ KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, 196s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 11. ISBN 978-807-3151-744.

13. Negativní přístupy ke změnám v rámci předmětu český jazyk a literatura

Kvalita českého školství se díky těmto změnám, kdy se odlišuje pohled na žáka a mění se koncepce výuky, měla zlepšit. Vysoké nároky jsou kladeny zejména na učitele, aby samovolně rozvíjeli intelekt celé třídy. Zároveň však k žákovi přistupovat individuálně, svým způsobem si vytvářet databázi každého z nich.

Nedůvěra ke změnám nepřinese pozitivní výsledky. Doba se zmodernizovala a to by se samozřejmě mělo odrazit v přístupu k výuce. Zvyklosti v samotných hodinách by se měly nahradit aktivitami doprovázenými novými pomůckami, aby se upustilo od dřívějších struktur. Neměla by být důležitá kvantita učiva, ale zejména jeho kvalita. Konzervativní přístup některých učitelů a rodičů podtrhuje negativa a obavy vyplývající ze změn. Nechtějí věřit novým postupům, protože sami byli vzdělávání/vzdělávali se prostřednictvím tradiční výuky. Podpora mluveného slova, nýbrž řečových dovedností nesmí být opomíjena, jako tomu bylo doposud. Mareš (2013)⁵² se domnívá, že se této oblasti (řečovým schopnostem jako základu pro čtení s porozuměním), nevěnuje přílišná pozornost z důvodu vstupu do školy již s komunikační schopností. Nezačíná se od úplného začátku, jak je tomu například u čtení a psaní. První stupeň učí základním dovednostem, které se na druhém stupni dále rozvíjejí a prohlubují.

⁵² MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-802-6201-748.

14. Změny v oblasti práce s textem v českém jazyce

V prvním ročníku většina učitelů považuje za důležité společnou četbu- předčítání. V průběhu dalších ročníků by se požadavky měly navyšovat, aby se zlepšila čtenářská a především funkční gramotnost. Pedagogové prvního a druhého stupně (2. stupeň aprobace český jazyk a literatura) základní školy procházejí řadou dodatečných vzdělávacích kurzů, věnující se tématice čtení a psaní. V čítankách se objevují podněcující otázky vedoucí k pochopení textu. Příkladem zdařilejší formy učebnic můžeme uvést Čítanku 5 od spisovatele Pavla Šruta a B. Lukešové, Čítanku pro 5. ročník základní školy od Evy Beránkové, J. Bruknera, M. Čížkové. Pro druhý stupeň vhodné čítanky a pracovní listy od nakladatelství Fraus. Všechny zmíněné publikace obsahují zajímavé, poutavé texty, příběhy s otázkami, které svým obsahem dokáží zaujmout dnešní školáky. Technice vyslovování a hlasitému čtení se věnuje značná pozornost na nižších stupních základního vzdělání. Oproti tomu druhý stupeň více rozebírá a pracuje s texty. Nová genetická metoda v počáteční fázi výuky čtení, přesvědčuje děti, že čtení nemusí být nutnost, ale zábava. Zhruba po měsíci se žáci prvních tříd setkají s prvními krátkými texty, jež nahradily zastaralé a stále se opakující věty typu: „Máma mele maso. Ema má mámu.“ Učitelé kladně reagují na mluvní cvičení, či vyprávění před třídou o přečtené knížce. Zvyšuje se informovanost o literatuře, zároveň i kvalita čtenářské gramotnosti. Podpůrné projekty zaměřující se na samotné dětské čtenářství patří mezi běžnou záležitost na většiny základních škol, ale především se realizují pro první stupeň základní školy. Druhý stupeň se opomíjí, ale možnou příčinou může být nedostatek času a samozřejmě chybějící hodina čtení, která je na prvním stupni běžná. V rámci hodin literatury dochází k prezentacím doporučených nebo samovolně vybraných titulů. Tvorba čtenářských deníků začíná ve druhé nebo třetí třídě. Postupně se však zvyšují nároky, žáci druhého stupně rozebírají přečtenou knihu více do hloubky a nezaobírají se natolik obsahovou stránkou.⁵³ Narůstá počet školních novin, publikací psaných z per školáků pod malou kontrolou učitelů českého jazyka. V tomto pojetí výuky hodin českého jazyka a literatury na druhém stupni vidím značné rezervy, jež by se měly do budoucnosti odstranit.

⁵³ KOUBEK, Petr. *Upravený RVP ZV* [online]. Národní ústav pro vzdělávání. [09.03.2015]. Dostupný z: <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

15. Občanská výchova a její dnešní podoba

Dříve populární předmět, nyní jeho obliba klesá z důvodu snížení počtu vyučovacích hodin a tudíž mnohem většího množství učiva v rámci pouhé jedné hodiny týdně. Ubývá aktivit, případných diskuzí pro efektivní výuku. Často bývá občanská výchova v podvědomí rodičů a žáků popisována jako nepotřebný a nedůležitý zdroj informací. Ve skutečnosti by měli studenti prostřednictvím této výchovy získat všeobecný přehled napomáhající a dotýkající se všemožných témat, situací běžného života. Občanská výchova zaměřená především na výchovu k demokratickému člověku, může v mnohých evokovat pouze principy, jak žáky přesvědčit o systému demokratické strany. Tento zažitý předsudek se musí odstranit. Cílem je umožnit kolektivu dětí, aby se dozvěděly, co nejvíce informací o demokratických zemích, o pravidlech z ní vyplývajících. Nemůžeme popisovat nynější podobu předmětu pouze jako výchovu k získání přehledu o systémech, principech České republiky, nýbrž se setkáváme s globálními problémy a uvažováním. Občanská výchova zahrnuje principy etické výchovy, multikulturní výchovy, ekologii, ekonomii, sociologii, práva, demokracii.⁵⁴

Během předmětu se žáci aktivně zapojují do chodu třídy a školy. Existují školní parlamenty, umožňující názornost v problematice politiky, lidských práv, svobod. Volební možnosti naskýtají volbu třídního zástupce. Většina tříd základních škol si v souvislosti s třídním kolektivem stanovuje pravidla, podle kterých se řídí. Nedodržení zákonů je spravedlivě potrestáno, aby se žáci už od malička naučili pracovat pod určitými pravidly. V rámci výzkumu IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)⁵⁵ z roku 1999 na druhém stupni ve 28 zemích byla zkoumána společenskovední oblast. Česká republika se umístila na celkovém 10. místě. Lepší výsledky byly zjištěny u Poláků, Řeků, Finů. Překvapující horší výsledky měli Američané, u kterých se mnozí domnívají, že se dostatečně orientují ve všech oblastech. I když Američané vynikli před námi v dovednostech, oproti tomu je Česká republika zastínila v získaných znalostech. Výzkum byl zaměřen na otázky týkající se volebního

⁵⁴ KOUBEK, Petr. *Upravený RVP ZV* [online]. Národní ústav pro vzdělávání. [09.03.2015]. Dostupný z: <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

⁵⁵ <http://www.iea.nl/institutional>

práva. Zda se v budoucnu žáci budou ochotni aktivně zúčastnit voleb. Většina z nich odpověděla, že o celostátní ani komunální volby nebudou mít zájem, tudíž se hlasování nezúčastní. Spilková (2005)⁵⁶ navíc upozorňuje na případnou neaktivitu v charitativních oblastech, protestech, demonstracích a podpůrných akcích. V tomto případě jsou žáci velmi opatrní a nerozhodní.

V předmětu občanská výchova se naskýtají různé situace pro příležitosti práce s textem. Většinou žáci i učitelé disponují učebnicemi a pracovními sešity, které doplňují prezentacemi s videoukázkami pro lepší názornost. Především pedagog pokládá otázky na různá témata, aby navodil možné diskuze. Otázky jsou skryté v pracovních sešitech, listech, či prezentacích.

⁵⁶ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9

16. Praktická část

Nedostatky našich žáků zjištěné ve výzkumech čtenářské gramotnosti, mohou být způsobeny tím, že není dostatečně využit čas ve vyučovací hodině pro práci s textem. Chtěli bychom proto objasnit tuto situaci. Na zařazování práce s textem do výuky také významně působí názory, dále zkušenosti učitelů a jejich postoje k této problematice.

Na naznačené problémy budeme hledat vysvětlení empirickým šetřením. Praktická část bude členěna na tři oddíly podle okruhů řešených problémů. V první části budeme zjišťovat odpověď na otázku Je dostatek příležitostí pro práci s textem v hodinách českého jazyka a literatury, občanské výchovy? Ve druhé na otázku: S jakými názory a postoji na danou problematiku se setkáme při bližším kontaktu s učiteli? V poslední pasáži se pokusíme navrhnout opatření, které by napomohly k možnému zlepšení vyplývajících nedostatků.

Cíle empirické části:

1. Zjistit, zdali je ve výuce dostatek příležitostí pro práci s textem?
2. Zjistit, jaký postoj, zkušenosti a názory mají učitelé na práci s textem žáků, čtenářskou gramotnost a celkové pojetí výuky.
3. Navrhnout opatření ke zlepšení situace čtenářské gramotnosti se zaměřením na práci s textem.

16.1. Empirické šetření č. 1: Příležitosti pro práci s textem v hodině českého jazyka, literatury a občanské výchovy

16.1.1 Metody empirického šetření

V praktické části jsem se zabývala příležitostmi práce s textem. Na začátku svého výzkumu jsem si stanovila různé hypotézy, které jsem si chtěla ověřit v praxi. Věděla jsem již z dřívějšího pozorování, praxe i bakalářského výzkumu, že žáci s textem ve vyučovacích hodinách pracují, ale především s učebnicí. Práce s jinými textovými materiály se ve výuce příliš neobjevují. Proto jsem si chtěla svoji teorii ještě více ověřit a zjistit, jak často žáci pracují s textem, kolik času věnují této činnosti, s jakými druhy

textů se setkají, jakým způsobem s textem pracují. V neposlední řadě jsem pozornost věnovala samotným učitelům a jejich přístupům k textu. Protože budu učitelkou druhého stupně na základní škole s aprobační český jazyk a literatura, občanská výchova, realizovala jsem výzkum na dvou odlišných základních školách. První z nich byla škola v místě mého bydliště, v Náchodě, kde jsem absolvovala povinnou školní docházku. Dříve patřila mezi velkou instituci s početným pedagogickým sborem a nadbytkem žáků. Dnes se v každé třídě nachází průměrně 18 žáků. Oproti tomu druhá škola patří nejen svoji velikostí, ale i větším počtem žáků mezi velké školy a nachází se v Hradci Králové. Tuto školu jsem navštěvovala v průběhu souvislé praxe. Nevytvářela jsem dotazníkové šetření, ale využila jsem novějšího způsobu pozorování přímo v hodině za pomoci programu CodeNet.

16.1.2 Charakteristika vzorku

Monitorovala jsem jednotlivé hodiny ve virtuálním prostředí. Dohromady jsem zanalyzovala 30 hodin českého jazyka a 8 hodin občanské výchovy. Nízký počet hodin občanky je zapříčiněn rámcovým vzdělávacím programem, ze kterého vychází školní vzdělávací plán a žáci se v rozvrhu s občanskou naukou setkávají pouze jedenkrát týdně.

Prvním krokem bylo stanovení cílů výzkumu, v druhém kroku jsem si vybrala školy pro monitorování, seznámila vedení a kontaktovala vyučující, u kterých jsem chtěla provádět analýzu. V každé vybrané třídě, v rámci předmětu český jazyk a literatura, jsem pozorovala celkem čtyři po sobě jdoucí vyučovací hodiny. V občanské výchově probíhalo monitorování pouze jednu vyučovací hodinu v rozdílných třídách, ale u různých pedagogů, abych se seznámila s odlišným přístupem k pojetí výuky.

16.1.3 Výsledky empirického šetření a jejich interpretace

V rámci programu CodeNet jsem si vytvořila nastavení monitorování. V nastavení byly uloženy kategorie možných příležitostí práce s textem. Celkem bylo stanoveno 19 možných sekcí (dle NAJVAROVÁ, V. článek o výzkumu příležitostí ke čtení ve výuce, ale prováděný formou videostudií – z něho byly převzaty kategorie mého šetření.)⁵⁷

Každá hodina byla monitorována v třísekundových intervalech po dobu 45 minut. Před výukou musela být vyplněna vstupní tabulka, jež zahrnovala informace o vyučujícím, třídě a cílech hodiny. Poté prostřednictvím virtuálního rozhraní mohlo být zahájeno pozorování. Dále následují výsledky kódování.

16.1.3.1 Výsledky kódování

Jednotlivé sekce byly podrobně statisticky vyhodnoceny a jejich výsledky následně okomentovány.

Kategorie 0- Žádná

Tato sekce zahrnuje nejen vstupní a výstupní oblast hodiny, kam patří pozdravení, poděkování ale možné třídnické záležitosti, řešení kázeňských problémů. Z pohledu pozorovatele je tato pasáž nejvíce problematická, narušuje předem připravený plán hodiny. Vyučující ztrácí v této sekci drahocenný čas, protože využívá hodiny k řešení kázně, třídnických i celoškolských aktivit. Do této kategorie patří také rozhlas. Hlášení z rozhlasu za mého pozorování jsem zaznamenala pouze jednou v souvislosti s blížící se schůzkou školního parlamentu. V Hradci Králové z analyzovaných hodin v obou předmětech vyplynuly podobná data 0,38% a 0,33%. V Náchodě se procenta mírně lišily, v českém jazyce 0,45% a v občanské výchově 0,78%. Vyšší hodnoty podle mého názoru vznikly především zabýváním se problémy, kázní a organizací třídy. V hodině, kde se objevil třídní učitel, se určité minuty zaobíraly právě třídnickými záležitostmi.

⁵⁷ NAJVAROVÁ, Veronika, Jiří HAVEL a Lucie POSPÍŠILOVÁ. Metodologie zkoumání příležitostí k rozvíjení čtenářské gramotnosti na 1. stupni základní školy: videostudie. In M. Čuřín, V. Viška, I. Podoláková. Gramotnost ve škole. Hradec Králové: PdF UHK, 2013. s. 1-12, 12 s. ISBN 978-80-905245-0-7.

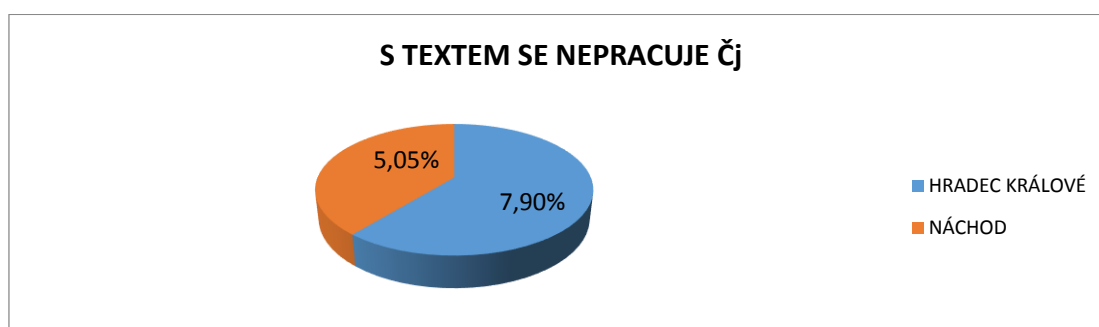
Tab. č.1: Výsledky kategorie žádná

Žádná	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	0,38%	0,33%
Náchod	0,45%	0,78%
Ostatní mapované činnosti	99,17%	98,89%
Celkem	0,83%	1,11%

Kategorie 1- S textem se nepracuje

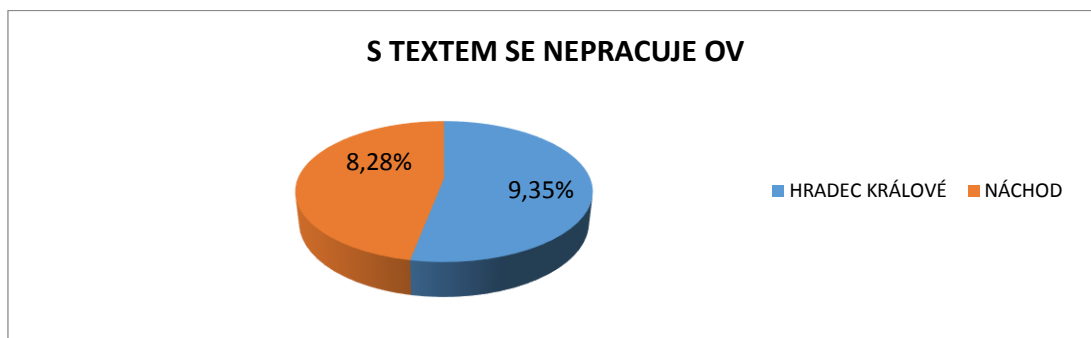
Jedná se o část hodiny, kdy vyučující ani žák, nepracuje s textem. Z obsahové stránky se do této sekvence řadí výklad učitele, sledování videa, komentování a vysvětlování úkolů. Zahrnuje jakoukoliv aktivitu nezávislou na textu. Ve většině sledovaných hodin využívali pedagogové pro tuto kategorii výklad nové látky. Občas se nedocílilo úspěchu, poněvadž poměrnou část hodiny vedl samotný učitel, jeho výklad byl zdoluhavý a přednes monotónní. Výuka se stala z pozice žáka nudnou, s možným prostorem pro vyrušování. V Hradci Králové nepatrně více nepracují s textem 7,09% , než na Základní škole v Náchodě 5,05%.

Graf č. 1: S textem se nepracuje- předmět český jazyk a literatura



V občanské výchově se znovu v porovnání s druhou zkoumanou školou, objevily vyšší procenta na Základní škole v Hradci Králové 9,35% vůči 8,28% v Náchodě. Učitelé občanské výchovy využívali většinou minimálního výkladu tak, aby mohla třída pracovat aktivně a hodina byla více zaměřena na činnosti žáka.

Graf č.2: S textem se nepracuje- předmět občanská výchova



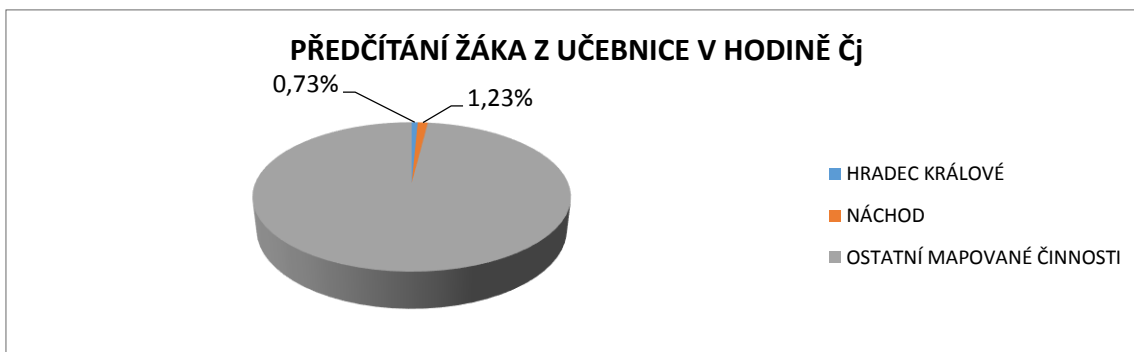
Kategorie 2- Předčítání žáka s učebnice

Podstatou této kategorie je hlasité čtení žáka. Aktivní kontakt s učebnicí. Vyvolaný student nahlas čte, ostatní mají učebnice s textem také k dispozici. Většina pedagogů vyvolává, selektivně vybírá předčítajícího. Poněvadž s rostoucí problematikou spojenou se čtenářskou gramotností, kdy ubývá čtenářů a zhoršuje se kvalita čtení, většina vyučujících vyzývá k hlasitému čtení studenta, o kterém předem vědí, že dobře čte a zároveň disponuje zřetelným hlasem. Tento princip je častý především z důvodu rychlejšího proudu informací a celkové plynulosti hodiny. Bohužel si řada pedagogů neuvědomuje fakt, kdy se někteří žáci setkávají s knihou, učebnicí jen ve škole, a tak se jejich čtenářské dovednosti nemohou zlepšovat alespoň prostřednictvím školského zařízení. Časté opravování špatně předčteného slova, narušuje hodinu. Při chybném čtení může docházet k chybám i špatnému pochopení látky. V obou pozorovaných školách se s učebnicemi pracuje poměrně často. Obě instituce využívají převážně učebnice od nakladatelství Fraus. V těchto publikacích se vyskytuje řada textů zaměřených na aktuální téma a zájmy studentů, poněvadž se snaží, co nejlépe přiblížit a především zaujmout dětské čtenáře. V Náchodě doplňují některá témata učebnicemi pod záštitou nakladatelství Tobiáš.

Při hlasitém předčítání, kdy předčítá pouze jeden žák, dochází k časté nepozornosti ostatních členů třídy. Zbytek třídy vyrušuje, nedává pozor, nesleduje text, nepřemýšlí nad jednotlivými souvislostmi, a tak se doporučuje nejprve hlasité předčítání, které se později doplní o samostatné čtení s řadou otázek vycházejících z předčteného textu.

Předčítání žáka z učebnice bylo patrnější v Náchodě 1,23% a menší procentuální zastoupení 0,73% v Hradci Králové.

Graf č. 3: Předčítání žáka z učebnice v hodině českého jazyka:



V občanské výchově se s předčítáním příliš nesetkáme, alespoň já jsem neměla takovou zkušenost při svém pozorování. Obvykle žáci předčítali nějaký příběh uvedený v učebnici a následně s ním dále pracovali. Při kódování hodin na Základní škole v Náchodě, jsem se s předčítáním studentů nesetkala vůbec, ale může to být zapříčiněno nízkým počtem hodin a probíranou látkou. V Hradci Králové se tato kategorie objevila v 0,99% z analyzovaných hodin.

Graf č. 4: Předčítání žáka z učebnice v hodině občanské výchovy



Kategorie 3- Předčítání žáka z pracovního listu nebo tabule

Znovu do této části patří hlasité čtení vybraného žáka, ale z pracovního listu nebo tabule. Pracovní listy si vytváří pedagog sám nebo využívá internetových portálů, kde si

pouze stáhne již vytvořenou verzi. Využívá se k opakování probrané látky, ke zpestření hodiny. Slouží dále jako doplňující materiál k učebnicím. Velikost pracovního listu by měla odpovídat složitosti obsahujících úkolů. S jednotlivými cvičeními může vyučující různě manipulovat, tzn., že žák může odpovídat na známku, pracovat sám nebo ve skupině, některá cvičení vypracovat doma. Nabízí se řada alternativ a nespočetné množství jejich využití. Za nevýhodu může být považován čas strávený nad jeho tvorbou, nutnost vytištění a vlepění například do sešitu, aby z něho studenti mohli i dále čerpat. Tyto možné nevýhody se mi bohužel potvrdily během sběru dat, většina pracovních listů se po vyučování objevila v koši nebo poletovala po třídě, studentům práce s pracovními listy nepřišla natolik atraktivní, aby ji věnovali dostatek pozornosti. Minimum učitelů pracovalo s pracovními listy v průběhu dalších hodin, pouze dva pozorovaní učitelé využili některá cvičení k získání známek nebo jako zadání domácích úkolů. Učebny, ve kterých se uskutečnila výuka, disponovaly obyčejnými tabulemi doplněnými o tabule interaktivní. Ve všech monitorovaných hodinách neproběhla aktivita spojená s využitím interaktivní tabule. Po reflexi hodiny bylo zjištěno, že s interaktivními tabulemi učitelé pracují během roku minimálně. Doporučují práci s využitím této techniky na nižším stupni. Častější práce žáků s pracovními listy v Hradci Králové se znovu promítla do procentuálních výsledků, tedy 1,06% žáků předčítá text, slova, z pracovního listu. V druhé zkoumané škole bylo v této oblasti dosaženo pouhých 0,69%.

Graf č. 5: Předčítání žáka z pracovního listu nebo tabule v předmětu český jazyk a literatura:



V hodinách občanské výchovy byla procenta zastoupení této kategorie na analyzovaných školách velmi vyrovnaná.

Graf č. 6.: Předčítání žáka z pracovního listu nebo tabule v předmětu občanská výchova



Kategorie 4- Doplnování (slov) žákem na tabuli

Po obsahové stránce tato část představuje interakci mezi textem, žákem, učitelem a následným doplněním slov do prostoru na tabuli. Učitel může položit otázku, student odpoví a následně doplní do textu napsaném na tabuli. Do této sekce můžeme zahrnout didaktické hry, u kterých se vpisují chybějící slova, jako je například křížovka nakreslená na tabuli. Křížovka na tabuli se v pozorovaných hodinách objevila pouze dvakrát, autorem byli samotní studenti. Vypracovali tuto aktivitu z důvodu získání malé jedničky. V hodině českého jazyka a literatury v Hradci králové nebyla zaznamenána žádná aktivita pro tuto oblast. V Náchodě byly již zmiňované křížovky a v průměru se procenta dostala do fáze 0,53%. V občanské výchově se studenti v Hradci Králové zapojili do této kategorie 1%. Nižší procento 0,61% se vyskytlo v druhé škole.

Tab.č.2: Výsledky kategorie doplnování (slov) žákem na tabuli

Doplnování (slov) žákem na tabuli	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	0,00%	1,00%
Náchod	0,53%	0,61%
Ostatní mapované činnosti	99,47%	98,39%
Celkem	0,53%	1,61%

Kategorie 5- Doplnování textu (slov) žákem do pracovního listu

Hlavním úkolem žáků je správné doplnění slov, celých vět do volných míst v pracovním listě. Každý disponuje vlastním pracovním listem. Většina úkolů souvisí s probíranou látkou nebo slouží k celkovému opakování učiva. Opět se projevila větší aktivita s pracovními listy v Hradci Králové 2,04%, kdy v hodině českého jazyka jsou často používány v souvislosti s gramatickými cvičeními. Podobné výsledky byly i v druhé pozorované škole. Při kódování občanské výchovy v Hradci Králové nebyla projevována aktivita související s doplňováním slov do pracovních listů. Na rozdíl od Základní školy v Náchodě, kde v mé přítomnosti doplňovali do pracovního listu 0,70%.

Tab.č.3: Výsledky kategorie doplňování (slov) žákem do pracovního listu

Doplňování (slov) žákem do pracovního listu	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	2,04%	0,00%
Náchod	1,99%	0,70%
Ostatní mapované činnosti	95,98%	99,30%
Celkem	4,02%	0,70%

Kategorie 6- Opisování souvislého textu žákem z tabule/ prezentace

Dříve se využívala tabule učitelem velmi často. Na nižším stupni většina příprav a cvičení je napsána křídou přímo na tabuli. Na druhém stupni slouží pro zaznamenání nejdůležitějších informací, pojmů, vzorců a dat. Předstupněm powerpointových prezentací byl meotar. V některých analyzovaných třídách se stále s meotarem můžeme setkat, ale plní už jen funkci „lapače“ prachu. Moderní technika umožňuje promítání souvislého textu na plátno nebo interaktivní tabuli. Vyučující prezentace využívali především pro zápis nového učiva. Setkala jsem se, ale i s možností ověření si zadaného úkolu, kdy správné řešení bylo po určitém čase, promítnuto přímo na plátno. Učitel, pak pouze vysvětloval časté chyby a nesrovnalosti. Opisování textu z interaktivní tabule nebylo zaznamenáno. V hodině českého jazyka a literatury žáci opisovali souvislý text

především v literatuře, také v hodině mluvnice, ale jen v Hradci Králové. Celkem průměrně opisovalo text 0,82% v HK a 0,92% v NA. V občanské výchově byla zřetelnější práce s prezentacemi, respektive opisování souvislého textu v HK 1,15% vůči NA 0,31%.

Tab. č. 4: Výsledky kategorie opisování souvislého textu žákem z tabule/prezentace

Opisování souvislého textu žákem z tabule/prezentace	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	0,82%	1,15%
Náchod	0,92%	0,31%
Ostatní mapované činnosti	98,27%	98,54%
Celkem	1,73%	1,46%

Kategorie 7- Opisování souvislého textu žákem z učebnice

Po přečtení látky, pedagog vyzve třídu k opisu souvislého textu. V této kategorii jsem se často setkala s problémem, kdy učitel zapomněl napsat na tabuli stranu, kde se text nachází. Nepozorní žáci nevěděli, co mají dělat, a tak ve třídě nastal zmatek. Došlo podle mého názoru k oboustranné chybě. Z pozice vyučujícího nebyly zadány přesné instrukce úkolu a studenti nevěnovali tématu pozornost.

Poté se plán hodiny narušil, protože se řešila nespolupráce žáka s učitelem. Průměrné výsledky v českém jazyce pro HK byly 0,21% a o něco vyšší procento opisování z učebnice bylo zmapováno v NA 0,44%. V pozorovaných hodinách občanské výchovy jsem v Hradci Králové nezaznamenala, opisování souvislého textu z učebnice ve srovnání se základní školou v Náchodě 0,43%.

Tab.č.5: Výsledky kategorie opisování souvislého textu žákem z učebnice

Opisování souvislého textu žákem z učebnice	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	0,21%	0,00%
Náchod	0,44%	0,43%
Ostatní mapované činnosti	99,35%	99,57%
Celkem	0,65%	0,43%

Pro kategorii 6 a 7 je podstatná nejen příprava učitele, ale především žáka, který musí být na hodinu také připraven tedy disponovat učebnicí a školním sešitem. Řešení zapominání učebních pomůcek pozdrželo znovu celou vyučovací hodinu. Tento problém se vyskytl skoro v celém uskutečněném výzkumu, proto již někteří učitelé měli připraveny náhradní sešity, volné papíry, učebnice k zapůjčení.

Kategorie 8- Tiché čtení žáka z učebnice

Tato pasáž zahrnuje práci žáka s učebnicí, prostřednictvím samostatného čtení vyhledává informace, získává hlavní myšlenky článku. Principem tichého čtení je bezesporu schopnost soustředění, orientace, jenž vede k porozumění celku. Zajímavé bylo zjištění, že ve zkoumaných školách se kategorie objevila pouze minimálně, poněvadž většinou bylo tichého čtení z učebnice využíváno společně s dalšími kategoriemi. Jedním z důvodů může být neuposlechnutí instrukcí, kdy se studenti věnují jiné činnosti než tichému čtení, a tak vyučující volí tiché čtení v kombinaci s dalšími úkoly, aby zamezil neaktivitě. Na základní škole v Náchodě bylo určeno vyšší procento využívání této kategorie, oproti druhé monitorované škole, kde nebyla tato kategorie pokryta daty ani v občanské výchově.

Tab. č. 6: Výsledky kategorie tiché čtení žáka z učebnice

Tiché čtení žáka z učebnice	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	0,00%	0,00%
Náchod	0,46%	0,20%
Ostatní mapované činnosti	99,54%	99,80%
Celkem	0,46%	0,20%

Kategorie 9- Tiché čtení žáka z pracovního listu, tabule, prezentace

Podobný segment jako v předešlé kategorii, lišící se pouze využitím jiné didaktické pomůcky, než učebnice tj. pracovního listu, tabule a powerpointové prezentace. Znovu se výsledky mezi jednotlivými školami odlišují. V Hradci Králové v předmětu český jazyk a literatura preferují tuto činnost 0,48%, než tiché čtení z učebnice, poněvadž více pracují s prezentacemi a zároveň s pracovními listy a tichého čtení z učebnice využívali hlavně v kombinaci s další činností. V Náchodě bylo tiché čtení vyskytnuto v zanedbatelném úseku 0,02% a v druhém pozorovaném předmětu nebyla potvrzena žádná data. Opět to je zapříčiněno využitím více kategorií než jen tichého čtení.

Tab. č.7: Výsledky kategorie tiché čtení žáka z pracovního listu, tabule/prezentace

Tiché čtení žáka z pracovního listu, tabule/prezentace	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	0,48%	0,00%
Náchod	0,02%	0,00%
Ostatní mapované činnosti	99,50%	100,00%
Celkem	0,50%	0,00%

Kategorie 10- Písemná odpověď žáka na otázky z tabule, z prezentace

V této pasáži učitel nejprve musel napsat otázky na tabuli nebo předem připravit do prezentace. Úkolem studentů byla písemná odpověď na tyto otázky. Nejčastěji otázky byly napsány na tabuli, pouze jeden vyučující ze základní školy v Hradci Králové, který velmi často pracoval s prezentacemi, využíval techniku ke kladení otázek. Podle mého názoru tím znovu usnadnil sled hodiny. Mohl v průběhu zobrazení jednotlivých otázek, některé složitější z nich dále komentovat a tím třídě pomoci ke správným odpovědím. Kategorie nebyla zaznamenána v Hradci Králové, poněvadž souvisela s propojením vícero kategorií, například s otázkami pracovali ve skupinách. V Náchodě se otázky obvykle psaly na obyčejnou tabuli, v průměru žáci písemně odpovídali 0,18%. V občanské výchově byly otázky často úvahové, aby navodily atmosféru nového učiva nebo uvedly problémovou situaci. Byla zadána jedna hlavní otázka a od ní se odvozovala různá témata vedoucí k myšlenkové mapě. Myšlenkovou mapu si studenti nejprve vytvářeli do sešitu, poté chodili k tabuli a doplňovali své odpovědi-myšlenky.

Tab. č.8 Výsledky kategorie písemná odpověď žáka na otázky, z tabule/ prezentace

Písemná odpověď žáka na otázky, z tabule/ prezentace	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	0,00%	0,98%
Náchod	0,18%	0,44%
Ostatní mapované činnosti	99,82%	98,58%
Celkem	0,18%	1,42%

Kategorie 11- Písemná odpověď žáka na otázky vycházející z přečteného textu/ učebnice

Oddíl závislý na předčteném textu, učitel nejprve určí text, jenž si třída musí přečíst. Před touto částí předchází kategorie tiché čtení žáka z učebnice; tiché čtení žáka z pracovního listu, tabule, prezentace; předčítání žáka z učebnice; předčítání žáka z pracovního listu/tabule. Popřípadě předčítání učitele z prezentace, kdy žáci mají text promítnutý na plátně a učitel jej žákům předčítá. V této fázi mezi nejdůležitější činnost patří umění práce s textem. Schopnost porozumění celému textu, souvislostí vyplývajících ze získaných informací, selektivní uvažování, odvozování a pochopení hlavních myšlenek. Právě porozumění textu se ve většině proběhlých výzkumů ukazuje jako nejvíce problematické. Hlavním překážka spočívá v nepozornosti a v nesoustředěnosti. Tento fakt se mi při mém výzkumu často potvrdil. Navíc si myslím, že převážná část studentů ke knize, textu, delším cvičením a úkolům přistupuje se značným odporem, poněvadž se nechtějí zdlouhavě zabývat jednou aktivitou. Chtějí získat hned jasně dané informace tak, aby nad dalšími fakty nemuseli příliš přemýšlet.

Především v hodině literární výchovy, pedagog obvykle vychází z přečteného textu a klade žákům otázky, jenž se se zabývají charakteristikou, určením hlavních postav, místa děje, prostředím, dobou, kde se příběh odehrává. V neposlední řadě stručným popisem děje, ústřední zápletkou s možným rozuzlením a zařazením textu do literárního druhu, žánru. Při mém bližším pozorování hodiny jsem dospěla k názoru, že obvykle tak tomu je, ale pozastavila jsem se nad několika hodinami, ve kterých se kolektiv třídy zabýval jen postavami a popisem děje. Další okolnosti a zařazení nebylo z pohledu vyučujícího potřeba a v nadcházejících hodinách bylo postupováno naprosto stejným způsobem. Vyhledávání osob a popis děje spadá mezi triviální aktivity, jestliže se více nedbá na hlubší analýzu textu, studenti budou tento jednoduchý postup využívat i v běžném životě. Nebudou věnovat pozornost skrytým významům a souvislostem. Podle pozorovaných hodin byla většina otázek pokládána v kombinaci s další kategorií, obvykle si žáci měli nejprve tichým čtením přečíst text a odpovídat na otázky nebo druhou možností, třída pracovala ve skupinách, každá skupina si musela přečíst určitou

část textu, písemně odpovědět na otázky vycházející z příslušné přečtené pasáže. Proto jsou průměrné výsledky tolik nízké nebo v nulových procentech.

Tab.č. 9: Výsledky kategorie písemná odpověď žáka na otázky vycházející z přečteného textu

Písemná odpověď žáka na otázky vycházející z přečteného textu	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	0,00%	0,00%
Náchod	0,05%	0,00%
Ostatní mapované činnosti	99,95%	100,00%
Celkem	0,05%	0,00%

Kategorie 12- Ústní odpověď žáka na otázky z tabule/ prezentace

Pasáž neodlišující se příliš od kategorie 10- písemná odpověď žáka na otázky z tabule/prezentace. Žák svoji informaci nemusí uvádět v písemné podobě, ale pouze svými vlastními slovy odpovídá na otázky, které jsou napsány přímo na tabuli nebo uvedeny v prezentaci. Učitelé pokládají otázky, u nichž jim postačí pouze ústní odpověď z důvodu pochopení tématu, ověření aktivity nebo součástí reflexe na konci celé hodiny. Ve zkoumaných třídách na základní škole v Náchodě například nebyla tato část nikterak zaznamenána. V Hradci Králové se průměrně v hodině objevují ústní odpovědi žáka na otázky přečtené z tabule nebo prezentace v zastoupení 0,16 %. Oproti tomu se v občanské výchově vyskytují ústní odpovědi v kategorii 12 s větší četností než v hodině českého jazyka a literatury.

Tab. č.10: Výsledky kategorie ústní odpověď žáka na otázky z tabule, PPT

Ústní odpověď žáka na otázky z tabule, PPT	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	0,16%	0,89%
Náchod	0,00%	0,37%
Ostatní mapované činnosti	99,84%	98,74%
Celkem	0,16%	1,26%

Kategorie 13- Ústní odpověď žáka na otázky vycházející z přečteného textu/ učebnice

Při této činnosti jsou potřebné dovednosti, které byly vysvětleny již předchozích kategoriích souvisejících s přečteným textem a čerpání informací přímo z něj. Ústní odpovědi by se podle mého názoru měly vyskytovat častěji než písemné, poněvadž urychlují postup hodiny a umožňují další činnosti jako je například diskuze. A mé tvrzení se v průměrných výsledcích také ověřilo. V českém jazyce se ústní odpověď vycházející z přečteného textu naskytla celkem v 0,39 %a písemná odpověď pouze v 0,05%. Stejně rozdíly byly zaznamenány při hodinách občanské výchovy, kdy písemné odpovědi nebyly zaznamenány vůbec a ústní odpovědi vycházející z přečteného textu byly v mapovaných hodinách průměrně stanoveny na 1,03 %.

Tab. č. 11: Výsledky kategorie ústní odpověď žáka na otázky vycházející z přečteného textu

Ústní odpověď žáka na otázky vycházející z přečteného textu	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	0,34%	0,55%
Náchod	0,05%	0,47%
Ostatní mapované činnosti	99,61%	98,97%
Celkem	0,39%	1,03%

Kategorie 14- Práce skupiny žáků s učebnicí

Skupinová výuka umožňuje zdokonalení v komunikaci mezi spolužáky, dále je vhodná ke kooperaci s vrstevníky a v neposlední řadě napomáhá inkluzi. Ozvláštňuje hodinu, ale pro některé znamená únik, kdy nedodržují pravidla skupinové práce, tudíž se do úkolů nezapojují. Ve většině pozorovaných hodin byly skupinové práce velmi časté. Obvykle učitel skupiny rozdělil podle svého záměru a uvážení tak, aby docílil práce všech. Zpravidla se týmy skládaly ze dvou až šesti členů. V Hradci Králové v učebně pro výuku českého jazyka je třída rozdělena do pracovních hnízd. Překvapivě ve všech pozorovaných hodinách českého jazyka panoval klid a neobvyklé uspořádání napomáhalo nejen učitelům ale i žákům. Pouze jednou byly v rámci skupinové práce stanoveny role. Opětovaně byl stanoven mluvčí neboli prezentátor skupiny až v závěru celé práce. Zajímavé bylo zjištění, že to, co zaujme jeden kolektiv, nemusí bavit paralelní třídu, a tak by bylo rozumnější, kdyby se aktivity vymýšlely přímo podle zkušeností s konkrétní třídou, aby se zabránilo nedostatkům.

Skupinová práce s učebnicí představuje aktivitu minimálně dvou členů, která určitým způsobem manipuluje s didaktickou pomůckou. V učebnici společně řeší a odpovídají na otázky, vyhledávají případné další informace vyplývající z konkrétního učebnicového textu. Z průměrných výsledků se ukazuje, že v Hradci Králové pracuje při skupinové práci s učebnicemi 0,17% žáků, oproti tomu na základní škole v Náchodě pouhých 0,06%. V předmětu občanská výchova se znovu ukázaly rozdíly mezi analyzovanými školami. Především se skupinové práce zaměřují na práci s učebnicí v Hradci Králové.

Tab.č. 12: Výsledky kategorie práce skupiny žáků s učebnicí

Práce skupiny žáků s učebnicí	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	0,17%	1,30%
Náchod	0,06%	0,01%
Ostatní mapované činnosti	99,76%	98,69%
Celkem	0,24%	1,31%

Kategorie 15- Práce skupiny žáků s pracovním listem

Oblast tvorby a práce s pracovními listy v hodinách, byla vysvětlena v kategorii 3, popřípadě 5, 9. V tomto sektoru musejí žáci opět spolupracovat a navzájem mezi sebou komunikovat, aby dosáhli požadovaného cíle. Veškerá aktivita souvisí s pracovními listy. Skupina doplňuje chybějící informace do textu, popisuje obrázky, odpovídá na otázky, vymýšlí a přiřazuje slova k určitým možnostem. Nejčastější počet členů skupiny pro tuto kategorii byly dva a obvykle se jednalo o sousedy v lavici.

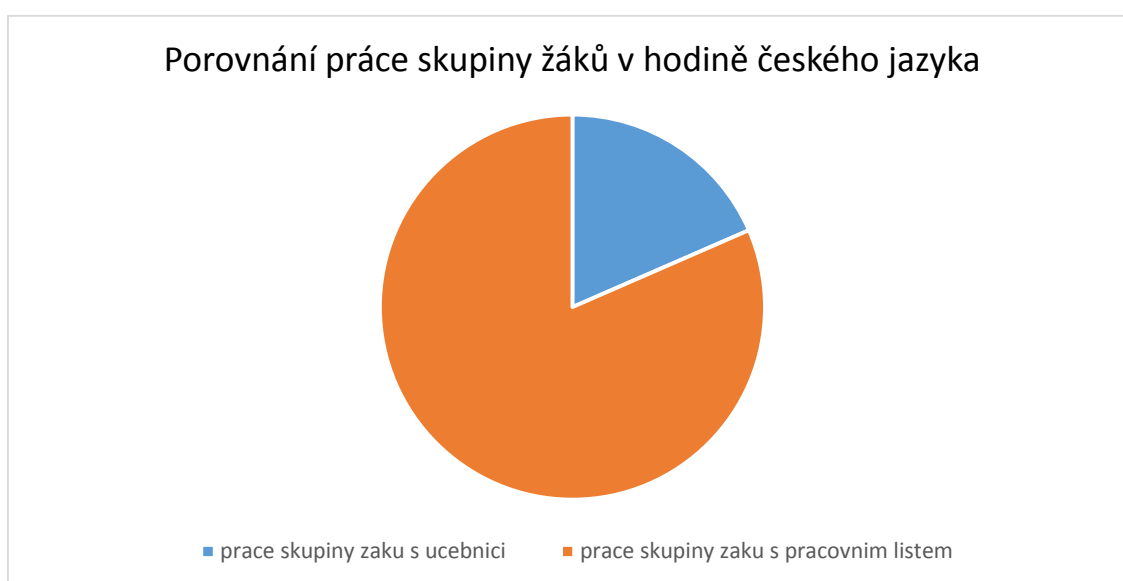
Tab.č.13: Výsledky kategorie práce skupiny žáků s pracovním listem

Práce skupiny žáků s pracovním listem	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	0,77%	1,30%
Náchod	0,40%	0,01%
Ostatní mapované činnosti	98,82%	98,69%
Celkem	1,18%	1,31%

Častější činnost skupinové práce s pracovními listy spadá opět pro Základní školu v Hradci Králové.

Pro zajímavost jsem vytvořila graf, na kterém jsou zprůměrovaná data obou škol dohromady a jejich zastoupení při skupinové práci. Větší procento pozorovaných hodin pracuje s pracovním listem, než s učebnicí. Pozn. Cvičení, která nebyla uvedena v učebnici a byla doplněna různými úkoly, následně vytištěna, jsem označila jako pracovní list.

Graf č. 7: Porovnání práce skupiny žáků v hodině českého jazyka:



Kategorie 16- Předčítání učitele z prezentace

S využitím powerpointové prezentace pedagog může vylepšit hodinu názorností. Obrázky, videa, jazykové jevy doplní textem, jenž třídě předčítá. Žáci mají text na očích a jednotlivé etapy sledují. Z mapovaných hodin bylo zřetelné, kdo prezentaci vytvářel poctivě, a kdo ji nevěnoval přílišný čas. Z některých prezentací jsem byla nadšena, vyučující měl připravenou přiměřeně dlouhou prezentaci, doplněnou o obrázky nebo zvukové efekty, ale v první řadě doplňoval krátké větné celky svými vlastními slovy. Z obyčejných vět se stal příběh. Třída si pamatovala pojmy, dokonce následující hodinu, aniž by se museli doma učit. Jen dvakrát jsem se při svém výzkumu setkala

s pedagogem, jehož prezentace neupoutala pozornost. Příčina mohla vzniknout z pouhého přečtení textu, bez jakéhokoliv dalšího vysvětlení.

Tab. č.14: Výsledky kategorie předčítání učitele z prezentace

Předčítání učitele z prezentace	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	0,96%	1,06%
Náchod	0,14%	0,00%
Ostatní mapované činnosti	98,90%	98,94%
Celkem	1,10%	1,06%

Minimální pokrytí této kategorie se znovu projevilo na Základní škole v Náchodě, kde ani v občanské nauce, která je podle mého názoru přijatelnější pro použití prezentací, než v druhém pozorovaném předmětu českém jazyce. Překvapení nastalo při zjištění, že se výuka slohu na druhém stupni může stát zábavou. Vyučující použil techniku pro promítnutí filmu, která sloužila jako zadání slohové práce. Nejprve třída zhlédla film, zastavený v předem určeném okamžiku, aby ve zbývajícím čase podle instrukcí v dalším oddílu prezentace, mohli napsat slohový útvar úvahu vycházející ze zápletky filmu.

Kategorie 17- Předčítání učitele z odborné knihy

Do kategorie odborná kniha jsem zařadila učebnici, encyklopedii, slovníky, odborné publikace s různou tematikou. Byla jsem přesvědčena o častém předčítání učitelů z učebnic, ale po delším pozorování jsem dospěla k názoru, že jsem se mylila. Předčítání učitele se objevilo většinou v kategorii 18- více kategorií současně, poněvadž učitel četl text a žáci během četby poslouchali, doplňovali do pracovního listu informace a atd. Příčinou mého úsudku může být kontakt a praxe na nižším stupni, kde učitelé velmi rádi předčítají žákům z učebnic. Dalším negativním zjištěním je nepoužívání encyklopedií, odborných časopisů v pozorovaných hodinách. Po dodatečných rozhovorech s učiteli, ale moje teorie nebyla potvrzena. V hodině českého

jazyka se pracuje s Pravidly českého pravopisu, Slovníkem cizích slov. V občanské výchově bohužel jen s upravenou, zkrácenou verzí Ústavy České republiky.

Tab. č.15: Výsledky kategorie předčítání učitele z odborné knihy

Předčítání učitele z odborné knihy	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	0,00%	0,00%
Náchod	0,66%	0,00%
Ostatní mapované činnosti	99,34%	100,00%
Celkem	0,66%	0,00%

Kategorie 18- Více kategorií současně

Předposlední úsek zahrnuje více činností zároveň. S tímto jevem jsem se setkala skoro v každé pozorované hodině. Obvykle třída měla přečíst text, odpovědět na otázky vyplývající z textu, shrnout podstatné informace do myšlenkové mapy. Dalším častou aktivitou v této sekci bylo předčítání učitele z učebnice a činnost žáků spočívající v písemné, či ústní odpovědi na otázky uvedené v pracovním listě nebo učebnici. Poslední možností byla práce ve skupinách, které předcházelo tiché čtení žáka z učebnice, pracovního listu. Během jedné vyučovací hodiny se prolínání různých kategorií objevovalo velmi zřetelně. Z mého pohledu pozorovatele více úkolů zároveň slouží k upoutání pozornosti a větší aktivitě třídy. Tím se však nemusejí všechny pasáže dokončit na výbornou a mohou působit odbytě. Opakované zaznamenání užití kategorie 18 se objevilo v Náchodě a to v 5,90 %, v Hradci Králové o něco nižší procento 3,31. V občanské výchově 1,20 % pro Základní školu v Hradci Králové a 5,02% v Náchodě.

Tab.č. 16: Výsledky kategorie více kategorií zároveň

Více kategorií zároveň	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	3,31%	1,20%
Náchod	5,90%	5,02%
Ostatní mapované činnosti	90,80%	93,78%
Celkem	9,20%	6,22%

Kategorie 19- Jiné

Poslední kategorií je oblast určená také jako práce s textem, činnosti aplikované v hodině, ale nemohly být zařazeny do předešlých mapovaných kategorií, a tak byla vytvořena tato oblast. Po zkušebních hodinách jsem si přibližně určila, které možnosti práce s textem budou patřit do kategorie 19. Především se jednalo o úvahové aktivity, kdy se žáci měli zamyslet nad určitým pojmem, větou, odstavcem. Dále doplňující aktivity pro práci s textem jako jsou slovní hry- vysvětlování pojmů, pantomima a většina činností, jež pro mne nebyly natolik rozpoznatelné. Navíc jsem do této kategorie umístila ústní zkoušení, písemné práce, které nevycházely z přečteného textu. Vysoká procenta u této kategorie mohou znamenat moji neschopnost si při rychlém čase uvědomit význam a podstatu dané aktivity. Úvahové pasáže, slovní hříčky a další se z mapovaných hodin zřetelně projeví při hodině českého jazyka a literatury na Základní škole v Náchodě. Cílem občanské výchovy je přimět žáky vyrovnat se s rozdílnými názory, přijetí různých etnik, zvládání stresových situací, apod. Byla jsem součástí hodiny občanské výchovy, která se věnovala multikultuře a s ní spojenými problémy. Pedagog uvedl výuku citátem, dále probíhala smršť názorů a různých problematik v dnešním světě. Celá výuka byla vystavěna na myšlenkách a názorech studentů, doplněná o otázky z úst učitele, tak aby usměrňoval diskuzi správným směrem.

Tab. č. 17: Výsledky kategorie jiné

Jiné	Český jazyk a literatura	Občanská výchova
Hradec Králové	3,31%	3,15%
Náchod	5,90%	2,25%
Ostatní mapované činnosti	90,80%	94,59%
Celkem	9,20%	5,41%

16.1.4 Shrnutí celkových výsledků z pozorovaných hodin

Ze získaných dat můžeme konstatovat, že příležitostí pro práci s textem se v hodině českého jazyka, literatury a občanské výchovy naskýtá mnoho, ale podle mého názoru se s texty pracuje velmi jednoduše, aby se předešlo neúspěchu a zdlouhavému vysvětlování.

Největší procentuální část, která je patrná z grafu č. 8, je část hodiny, kdy se nepracuje s jakýmkoliv textem. Jedná se o aktivitu učitele, jenž vysvětluje novou látku, obvykle užívá výkladu. Pouze ve výsledcích ze Základní školy v Náchodě graf. č. 9, se mi ukázalo nepatrně vyšší procento zaznamenané pro kategorii 18- více kategorií současně než pro kategorii 1-s textem se nepracuje. V dalších kategoriích se s textem pracuje, s výjimkou sekvence před výukou s označením jako kategorie žádná. Příležitosti pro práci s textem se v hodině českého jazyka a literatury, občanské výchovy objevují stále a provázejí značnou část hodiny. Studenti si ani neuvědomují, jak často se dostávají do kontaktu s textem. Oči v sloup a utrápené výrazy se objeví ve spojení se slovem, či výzvou „přečteme si“. Tento stereotypní znak byl zřetelný téměř v každé analyzované hodině. Myslím si, že chyba není jen ve studentech, ale břemeno tohoto nelichotivého výsledku nesou někteří učitelé. Ve výzkumu jsem se nesešla s žádnou zajímavou metodou pro práci s textem, pouze s tvorbou myšlenkových map a úvah.

Předpokládala jsem využívání většího počtu tištěných materiálů než pouhou učebnici. Ano je pravda, že pozorovaní učitelé vypracovávali pracovní listy například pro hodinu literární výchovy, kam vložili úryvek z nějakého odborného článku nebo konkrétního literárního díla. Protože jsem se již v předchozí bakalářské práci věnovala nedostačující čtenářské gramotnosti, chtěla jsem vidět nějaký pokrok. Bohužel ani pozorovaní učitelé

mě nepřesvědčili o možném zlepšení. Stále se žáci trápí s textem, s celou knihou se neseškávají ani v hodině literární výchovy. Přitom fyzický kontakt, kdy se seznámí s obálkou, titulní stranou, obrázky, může napomoci k motivaci k přečtení celé knihy.

Při hlasitém čtení účelně pedagogové vyvolávali žáky, kteří disponují schopností plynulého čtení bez přílišných oprav. Nemyslím si, že to je dobré řešení, poněvadž ti, co neumí dokonale číst, zůstanou v pozadí a lepší čtenářské dovednosti nezískají. Ale mám pochopení pro tuto variantu z důvodu kvantity učiva a krátké doby, kdy každá minuta je potřebná. Tiché čtení bylo obvykle doplněno další aktivitou, aby se zabránilo neaktivitě.

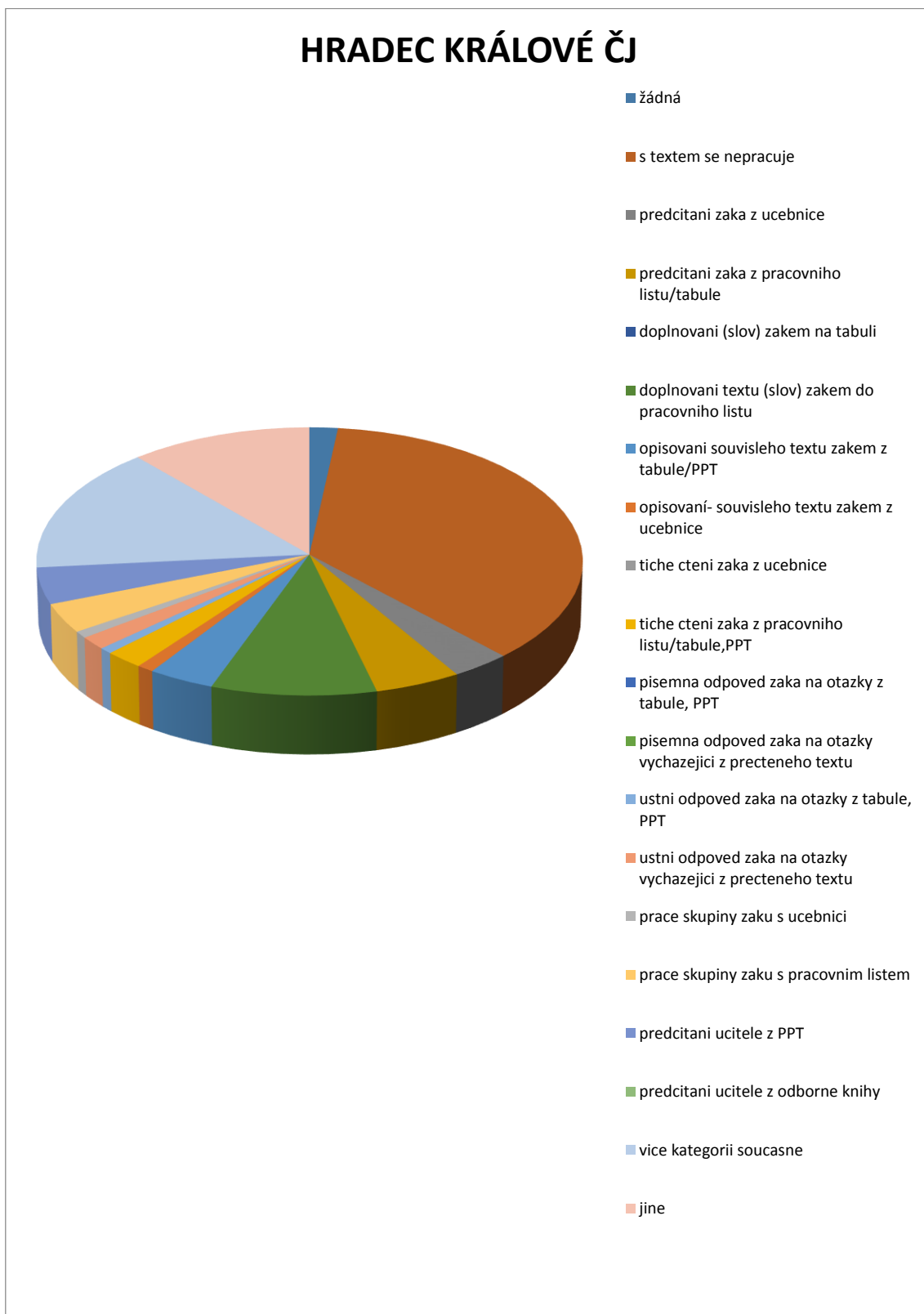
Bohužel poměrná část třídy nepracovala, tzn. text si nečetla a čekala na správné odpovědi od ostatních spolužáků. Vyučující nemohl věnovat pozornost nespolupracujícím žákům z důvodu nedostatku času, protože ztratil kvůli řešení kázeňských problémů čas již na začátku hodiny.

Z celkového grafu se nám může zdát, že jsou data poměrně v malém procentuálním zastoupení, ale většina činností se prolínala s další aktivitou a také byla data statisticky zprůměrována pro větší přehlednost. Nemohu porovnávat hodiny českého jazyka a občanské výchovy z důvodu nestejného počtu sledovaných hodin. Předmět občanská výchova by měla spojit teorii s praxí, kdy je výuka tvořena z větší části aktivitami, praktickými ukázkami. Bohužel tento princip se musel poněkud změnit, kvůli úbytku vyučovacích hodin občanské nauky, a tak se mi již v mém pozorování ukázalo, že se dříve aktivní předmět stává z větší části také výkladovým.

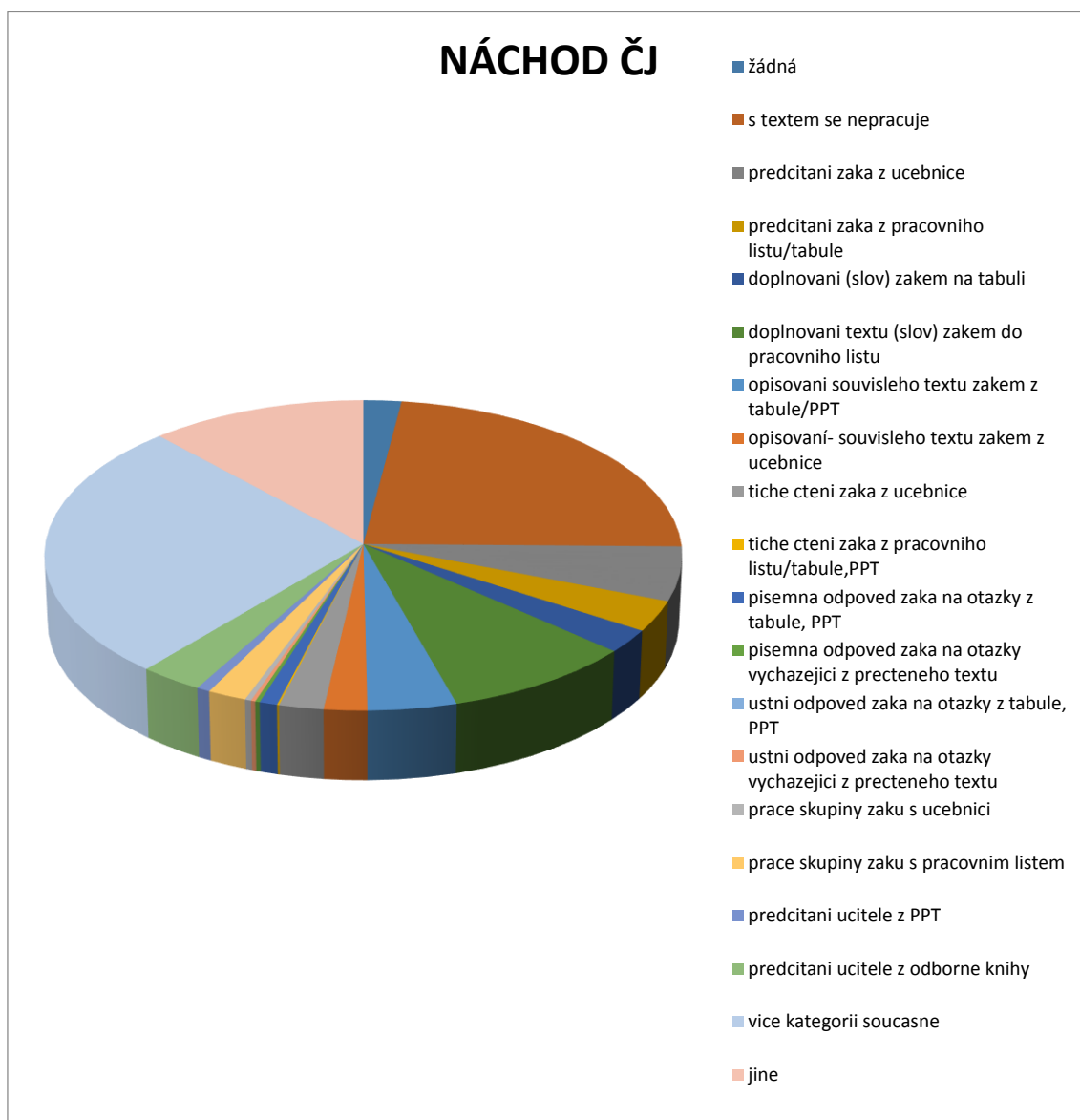
Každý učitel je jiný a tento fakt se objevil při mém sběru dat. Někteří raději pracují s moderní technikou, využívají prezentace, videa, pracovní listy a doplňují výuku četnými aktivitami. Na druhé straně se objevují zarputilí zastánci klasických hodin s využitím minima aktivit, ale kvalitním výkladem učiva. Obliba skupinových prací se v mém pozorování také ukázala, na žácích byla vidět značná úleva, kdy se nemuseli soustředit pouze na svoji práci, ale doplňovali své poznatky s dalšími členy týmu. Také museli putovat po třídě, prezentovat, projevit svůj názor a všechny tyto činnosti podle mého názoru pomáhají. Studenti se po skupinové práci mohou koncentrovat na další úkol.

Při svém pozorování jsem se setkala s několika problémy. Předem jsem obeznámila učitele s programem CodeNet, jednotlivými kategoriemi, celou tematikou mé práce. Myslela jsem si, že hodiny příliš nenaruším, když budu sedět v zadní lavici a pouze mapovat činnosti. Nebylo tomu tak, žáci se otáčeli, nedávali pozor, museli být často napomínáni učitelem. Také jsem nepatrným „klikáním“ myši rušila nejen vyučujícího. Navíc jsem zjistila, že většina pedagogů nedokáže zkonkretizovat cíle hodiny, ale obvykle mi bylo popsáno jen téma hodiny. Cíle jsem si musela doplnit později sama. V programu CodeNet jsem měla kategorie zadané, podle předem stanoveného výzkumného vzorce. Při pozorování se mi někdy nepodařilo rychle označit činnost, z důvodu umístění kategorií vodorovně do dlouhé tabulky, a tak se objevila delší časová prodleva než pouhé tři sekundy. Protože jsem pracovala ve virtuálním programu CodeNet, musela jsem si předem zjišťovat, zda v učebnách, kde se koná výuka je možnost připojení k bezdrátové síti. Opakovaně byla třída nucena změnit učebnu, abych mohla provádět monitoring. Stejně se mi několikrát během mapování stalo, že mi z neznámých důvodů přestalo fungovat internetové spojení, proto mi přišla práce v programu někdy až příliš časově náročná.

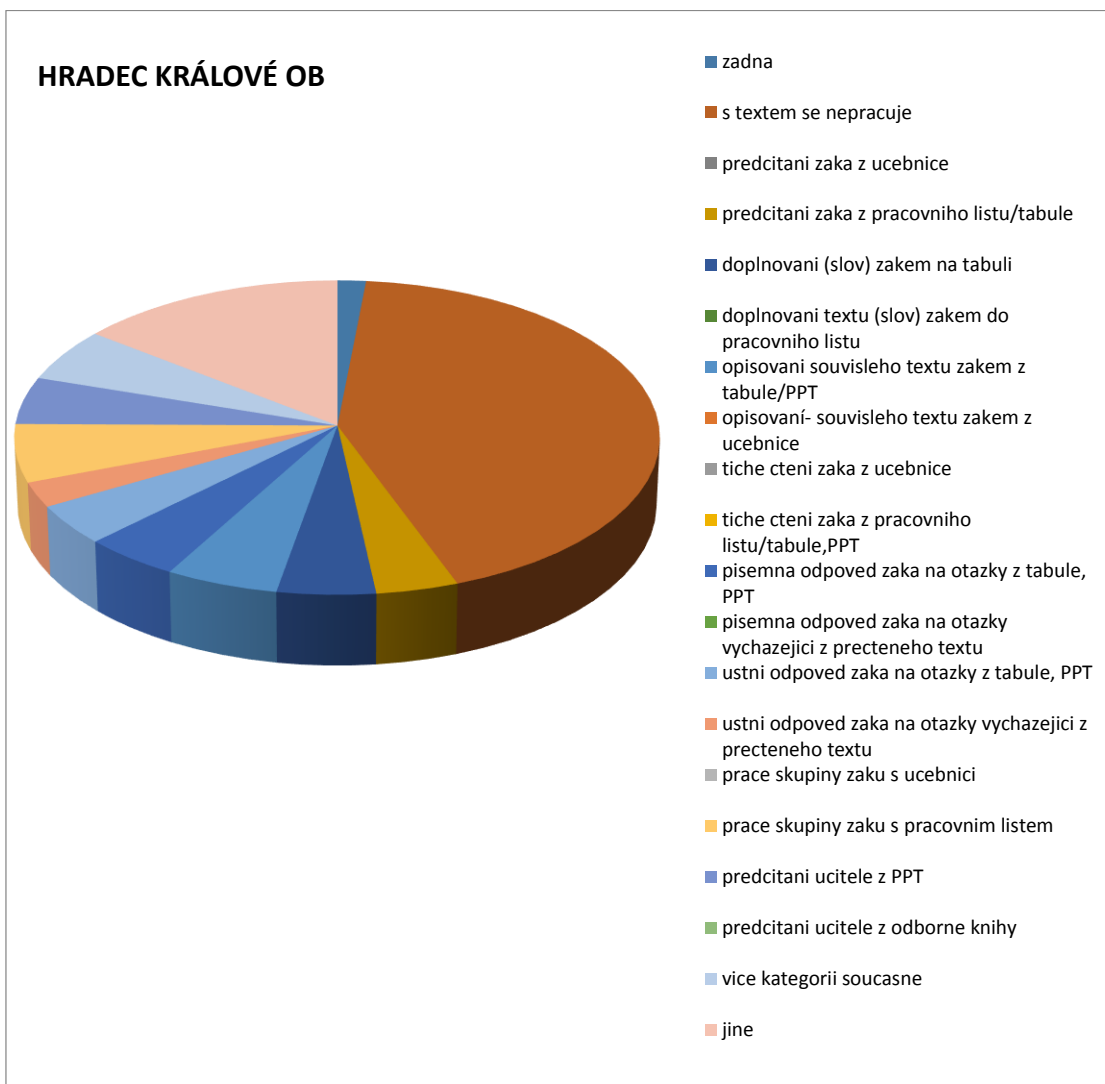
Graf č. 8: Celkové výsledky Hradec Králové v předmětu český jazyka a literatura:



Graf č. 9: Celkové výsledky Náchod v předmětu český jazyka a literatura



Graf č. 10: Celkové výsledky Hradec Králové v předmětu občanská výchova



Graf č. 11: Celkové výsledky Náchod v předmětu občanská výchova:



16.2. Empirické šetření č. 2: Názory a zkušenosti učitelů na práci s textem ve výuce

V rámci výzkumného šetření jsem se zúčastnila pozorování několika vyučovacích hodin v rozdílných třídách. Setkala jsem se se začínajícími učiteli i s pedagogy s dlouholetou praxí.

16.2.1. Cíle empirického šetření č. 2

- Jaké mají profesní zkušenosti, názory a postoje na čtenářskou gramotnost?
- Jakým způsobem pracují s textem v hodinách?
- Jaké jsou hlavní nedostatky při práci žáka s textem?

16.2.2. Metody empirického šetření a charakteristika vzorku

K získání více informací a bližšímu kontaktu s učiteli jsem s nimi realizovala krátké polostrukturované rozhovory. Jejich odpovědi jsem po svolení nahrávala na diktafon a později doslovně přepisovala.

S některými vyučujícími jsem se setkala několikrát prostřednictvím průběžné a souvislé praxe.

16.2.3. Výsledky empirického šetření a jejich interpretace

Většina z dotazovaných má za sebou minimálně dvacetiletou praxi, pouze dva patří mezi učitele „nováčky“, kteří procházejí prvními roky se vstupními pedagogy, napomáhající v začlenění do školního prostředí. Každý si povolání učitele vybral sám ze své vlastní vůle, ale u starších pedagogů bylo zřetelné, že jim ve výběru pomohli i rodiče, protože dříve tato profese patřila mezi prestižní a společensky uznávanou. Setkala jsem se se dvěma přístupy. První z nich byli zastánci názorů, že školství sklouzává na čím dál trnitější cestu, která vytváří nepřiměřené podmínky a učitelé jsou bohužel pod neustálým tlakem ze strany rodičů, žáků a vedení školy. Do školy chodí rádi, ale vracejí se unaveni a zklamáni ze všech stran. Platové podmínky jsou stále

nedostačující, a proto ubývá kvalitních pedagogů. Učitelé nejsou motivováni tak, jak tomu bylo dříve. Připomínají větší benevolentnost žáků, která sebou přináší řadu problémů. V neposlední řadě upozorňují na zhoršující se propojení školy s rodiči. Řada rodičů nemá o svých dětech dostatečný přehled, z tohoto důvodu dochází k častějším konfliktům mezi školou a rodiči. Rodiče se obracejí na pedagogy až v době, kdy jejich dítě neprospívá tak, jak si představují. Především označují školu za původce špatných známek. Rozvíjejí u dětí zažitá stereotypy, které negativně útočí na učitelskou profesi. Druhá skupina představuje také negativní stránky dnešní podoby školství, ale převažuje u nich nadšení a nové možnosti. Podle nich jsou žáci stále stejní, možná otevřenější, upřímnější, člověku dají okamžitě na srozuměnou, kdy jej berou, kdy ne. Ke škodě žáků je fakt, který souvisí s vysokým počtem středních škol, žáci ve vyšších ročnících nejsou tolik motivováni k výkonu, vědí, že se na nějakou školu dostanou. Na střední školy tak jdou i žáci, kteří podle jejich mínění nemají šanci udělat maturitu, ztrácejí tak čas i sebevědomí, mohli by z nich být šikovní řemeslníci.

Přístup respondentů k práci s textem ve vyučovacích hodinách

Nadpoloviční většina dotazovaných se přiklání k názoru, že přibližně 70% dětí čte z donucení. Dobrovolně vyhledává knihy minimum studentů a většinou pocházejí z rodin, kde alespoň jeden z rodičů je aktivním, zarputilým čtenářem. Tento fakt se promítá do mizivé čtenářské, popřípadě funkční gramotnosti. Žáci se nedokáží soustředit, četba pro ně není, lákavá, ale nudná. Dříve nebylo tolik možností využití volného času, jak tomu je dnes. S rostoucím pokrokem ubývá triviálních aktivit. Respondenti disponují novějšími učebnicemi, které jsou uzpůsobeny moderní době. Především výběr textů v učebnicích odpovídá osnově a snaží se zaujmout žáka. Podoba nových učebnic, ale stále podle většiny dotazovaných nestačí. Proto se někteří snaží využívat internetu. Do hodin vcházejí s již vytištěnými články, obsahujícími aktuální téma, jenž dokáže pobavit, poučit a především zaujmout studenty. Nejen v hodinách českého jazyka využívají hlasité čtení, předčítání, tiché čtení, ale i dovyprávění příběhu, kladení otázek. Upozorňují na časovou náročnost při práci s textem z důvodu nepozornosti, lenosti, neschopnosti vyhledávání informací žáků. V rozhovorech se vyskytl názor, popisující problém, kdy třída nedokáže text zestručnit, vytáhnout nejdůležitější informace a hlavní myšlenky. Toto úskalí se promítá v dalším studiu na

střední a vysoké škole. Aktivity nebo doprovodné didaktické hry využívají v nižších ročnících, aby se žáci alespoň trochu uvolnili a mohli být svolní k dalším poznatkům. Výkladové hodiny jsou charakteristické pro vyšší ročníky, kde většinu hodiny řídí sám vyučující. V devátých třídách se realizují nulté hodiny, nebo odpolední vyučování, umožňující zkoušení cvičných testů na střední školy. Bohužel se neschopnost práce s textem promítá i v přijímacích testech. Většina uchazečů ztroskotá na nepochopení vstupního úryvku, nerozumí otázkám, nesoustředí se na zadání a přitom znalosti mají dostačující. Dva respondenti uvedli, že v hodinách používají čtenářské šablony, které obsahují kratší nápadité texty. Žáci se naučí s textem pracovat a zároveň lépe pracují, protože vědí, že budou za svoji práci ohodnoceni. Jednou z dalších možných variant umožňující zlepšení pochopení textu jsou čtenářské kroužky. Na tyto kroužky chodí pouze dobrovolníci. Využití interaktivních tabulí a prezentací pro práci s tištěným materiálem upřednostňuje minimum učitelů, polovina z nich uvádí, že nejraději propojují výkladové hodiny s vytištěnými články nebo pracovními listy.

16.2.4. Shrnutí

Cílem rozhovorů bylo doplnění hlavní výzkumné části. V neposlední řadě jsem se vyučujících zeptala i na otázku týkající se vstupní přípravy žáků pro práci s textem. Absolutní většina z nich nevěnuje pozornost sestavení si určitých pravidel pro textovou diagnostiku. Žáci jsou podle mého mínění nedostatečně informováni, jak postupovat při práci s textem. Ze získaných informací vyplývá, že učitelé se pouze ptají, kladou otázky a chtějí od svých studentů odpovědi vycházející z četby. Když nedostanou správné odpovědi, pro urychlení hodiny napovídají nebo v horším případě řešení prozradí. Oponují nedostatkem vyučovacích hodin, velkým množstvím učiva a krátkou dobou na dosažení požadovaných výsledků.

16.3. Návrhy pro zlepšení problematické práce s textem

Cílem je navrhnout opatření pro zlepšení situace na školách i obecně pro společnost. Protože jsem při pozorování hodin dospěla k názoru, že práce s textem činí problémy nejen studentům, ale také učitelům, pokusila jsem se vymyslet alespoň některé možné náměty pro zlepšení situace.

16.3.1. Řešení číslo 1- doplňující předmět

Prvním možná neuskutečnitelným cílem, by bylo přidání alespoň jedné vyučovací hodiny do osnov ve všech ročnících. Přestože se učitelé snaží více rozebírat texty, většinou se zabývají stejnými otázkami. Poptávají se na děj, hlavní postavy a nevěnují pozornost dalším skrytým významům. Žáci nerozumí podstatě odstavců, neumějí rozdělit text do úseků a vysvětlit hlavní motiv vyplývající z textu. Celá situace je zapříčiněná nedostatkem času, přičemž žákům trvá podstatně déle vyhledávání informací a především doba strávená samotným čtením. Učitelé musejí obsáhnout učivo pro daný ročník, aby splnily stanovené plány. A tak se občas setkáme s kvantitou nežli kvalitou. Na některých školách vyučují doplňující předmět etická výchova, aby si žáci osvojovali prosociální chování a toleranci k okolí. Bylo by tedy dobré, kdyby se v týdnu setkali také s předmětem, ve kterém by četli, komentovali novinové články, rozebírali části textů, vymýšleli svoje příběhy. Třída by neměla k dispozici učebnici, pouze by stačil jeden sešit, kde by byly v první možné hodině stanoveny pravidla, jak pracovat a postupovat při práci s textem. Bohužel jsem se nesečkala ve výuce s učitelem, který by nejprve studentům vysvětlil způsoby, jak postupovat, o jaké body v textu se opírat, nač nezapomínat. Seznam rozebíraných titulů by obsahoval povinné publikace a knihy doporučené samotnými studenty. Ve výuce by se žáci setkávali s fyzickými knihami, postačil by jeden výtisk a část k rozboru nakopírovaná pro každého. Společně s učitelem by díla rozebírali, vytvořili si krátké poznámky a celý papír s rozbohem vlepili nebo vložili do desek. Žákům by vznikaly rozborové deníky od šesté až do deváté třídy, které by samozřejmě mohli dále využívat pro pozdější studium na střední škole. Aby se předcházelo stereotypní analýze a interpretaci, používali by učitelé metody práce s textem jako je např. čtení s předvídaním, T-diagram, brainwritting a další.

Našly by se argumenty, jenž by upozorňovaly na nezájem dětí o četbu, ale chyba se skrývá právě v mizivém kontaktu dětí s knižními publikacemi. Žáci nemají potřebu číst, protože nejsou k četbě vedeni ze stran rodičů nebo svých vrstevníků.

16.3.2.. Řešení číslo 2 – Volitelný předmět

Jestliže by nebylo umožněno řešení č.1, byla by možná varianta volitelného předmětu, ve kterém by se aplikovali stejné aktivity, s tím rozdílem, že si žáci tento předmět volí dobrovolně. Riziko by spočívalo právě s příležitostmi volit si předmět. Do volitelného předmětu by se přihlásili ti, jenž mají kladný vztah ke knize a nevadí jim práce s textem. Pomohlo by se jen určité skupině žáků.

16.3.3. Řešení číslo 3- čtenářské dílny

Existence čtenářských dílen na některých školách je patrná. Doplnila bych je však větším důrazem na práci s textem, vytvářením si čtenářských deníků s jasně stanovenými pravidly, jak dílo interpretovat a zapisovat do deníku. Součástí čtenářských dílen by byly mluvní cvičení, poněvadž s nedostatečnou četbou ubývá slovní zásoby. Žáci mají potíže s mluveným projevem. V rámci každé dílny by vystoupili dva až tři studenti, kteří by prostřednictvím mluvních cvičení svými slovy charakterizovali předčtenou knihu, s doplněním svého vlastního názoru a přečtením krátkého úryvku. Ostatní by museli spolužáky ohodnotit, vyučující by pouze shrnul pozitiva, negativa mluveného projevu daného žáka a vytvořil celkové hodnocení.

16.3.4. Řešení číslo 4- příručka pro učitele

Když jsem si vybrala toto téma diplomové práce, vyhledávala jsem si potřebné informace. Existuje řada titulů zabývajících se problematikou čtenářské gramotnosti, čtenářstvím a minimum publikací s tematikou práce s textem. Pro vyučující by bylo potřebné vytvoření nějaké konkrétní příručky. Příručka by obsahovala pravidla, postupy a metody práce s textem. Výuka by se mohla stát efektivní a žáci by ovládali s pomocí naučených základních pravidel, jak pracovat s textem. Jakých podstatných znaků si všímat.

16.3.5. Řešení číslo 5- čtení s rodiči

Aktivita zaměřená na vztah mezi žákem, rodičem, knihou a školou. Student si s jedním z rodičů vybere knihu, která ho zajímá, chtěl by si ji přečíst. Zároveň si ji musí přečíst vybraný rodič. Vyučující může zhotovit seznam titulů, ale není to podmínka. Na rodičovské schůzce nebo emailem si stanoví termín prezentace ve třídě. V daném dni předstoupí žák se svým tatínkem nebo maminkou a mluví o přečtené publikaci před třídou. Navzájem se doplňují a přitom dodržují jednoduchou osnovu zadanou vyučujícím, s jenz byli dopředu seznámeni v sešitě žáka tak, aby byla dodržena určitá forma. Po seznámení ostatních s přečteným textem, rozdají každému krátký záznam vycházející z osnovy. Třída bude vytvářet své vlastní deníky, zlepší se kontakt školy s rodiči. Komplikací by mohl být nezáměr ze strany rodičů nebo nemožnost se dostavit v určitý čas, ale podle mého názoru je vše o domluvě s učitelem. Rodič může být nahrazen jiným příslušníkem rodiny například prarodičem, tetou, strýcem, starším sourozencem.

16.4. Vlastní přípravy se zaměřením na práci s textem - sebereflexe

Protože jsem si chtěla ověřit využití některých aktivit pro práci s textem, vymyslela jsem si tři přípravy pro tři odlišné předměty. Všechny hodiny jsem zrealizovala na Základní škole v Náchodě, kde jsem je samostatně odučila.

Příklad aplikace práce s textem do výuky různých vyučovacích předmětů, přípravy– viz příloha č. 4.

Sebereflexe

Přípravy byly vypracovány pro šestý ročník druhého stupně základní školy. Škola mi vyšla velmi vstříc, a tak jsem mohla odučit hodinu českého jazyka podle svého vlastního uvážení. Tématem byla slohová hodina zaměřená na principy pohádky. Co mě ihned zarazilo, bylo zjištění, jak si žáci nevědí rady s vysvětlením pohádky. Formulace jednoduché odpovědi jim dělala značné problémy. A tak jsme se zdrželi již v úvodu hodiny. Při práci s knihou podle mého názoru byli nadšeni. Samozřejmě se našli tací, kterým přišla kniha s pohádkami infantilní. Ale v průběhu přepisování a vymýšlení

nové pohádky byli do práce zapálení. Výsledkem hodiny byly opravdu zdařilé práce a pro velký úspěch budou některé vybrané pohádky otištěny ve školním časopise.

Hodina občanské výchovy nedopadla podle mého očekávání. Byla jsem předem obeznámena se složením třídy. V kolektivu se objevují romské děti a žáci ze sociálně slabých rodin. Třída nebyla schopna pracovat. Aktivity se jim nelíbily, a tak jsem byla nucena od aktivit upustit a stavět hodinu na výkladu. Použila jsem alespoň doplňující otázky, u kterých jsem zjistila, že žáci překvapivě dávají pozor.

Poslední hodinu tělesné výchovy jsem si vybrala záměrně, abych ukázala, že i v pohybově velmi aktivním předmětu lze využít práci s textem. Bohužel kvůli sportovnímu dni jsem mohla zorganizovat jen část hodiny a to aktivitu se slovy. V příloze č. 5 jsou fotografie dokazující úspěšné řešení této činnosti.

V závěru reflexe bych chtěla podotknout, že na druhém stupni se žáci více diferencují. Hra může a nemusí patřit mezi jejich oblíbené činnosti. Záleží na dané třídě a učiteli, jakým způsobem s nimi pracuje.

Závěr

Teoretická část mi dala podstatné informace pro nastínění problematiky práce s textem, tj. cílem bylo charakterizovat základní pojmy a poukázat na problémy, které se vyskytují v oblasti práce s textem a upozornit na problematiku příležitostí k práci s textem. V empirické části bylo pro mě nejdůležitější pozorování, sbírání dat pro ověření stanovených cílů.

V průběhu výzkumného šetření jsem byla poněkud v rozpacích. Abych pronikla do oblasti monitorování, absolvovala jsem nejprve zkušební hodiny. Prostřednictvím práce nanečisto mi byly objasněny principy v systému CodeNet. Musela jsem se stoprocentně soustředit na průběh výuky, zaměřit se nejen na zkoumané kategorie, ale i další jevy. Především na způsoby vedení hodiny, pravidla při práci s textem, zadávání aktivit, negativa a pozitiva daného pedagoga a další. Bylo by pro mě mnohem jednodušší, když bych využila monitorování v programu a zároveň možnosti natáčení celé hodiny. Ale již při pouhém zaznamenávání kategorií jsem pocítovala značnou nervozitu ze strany učitelů a neklid z řad studentů, když jsem byla přítomna ve vyučovacích hodinách. Dále si také myslím, že by některé hodiny odučili jinak, než jak tomu bylo při mém pozorování. Ale to jsou jen mé odhady, které se nemusí potvrdit. Největším zjištěným problémem při pozorování vyučujících podle mého názoru nastal, když jsem od nich potřebovala zjistit cíle hodiny. Většina z nich mi pouze přeformulovala téma, přičemž cíle se od tématu značně odlišují. Podle celkových výsledků, jenž mi potvrdily některé z mých vstupních teorií se domnívám, že bohužel jednou z příčin špatných výsledků žáků, může být nedostatečná informovanost, tedy neznalost přesných postupů, jak pracovat s textem. Pozorování učitelé umí vysvětlit zadaný úkol, ale studenti neumějí postupovat tak, aby jednoznačně došli k vytýčenému cíli, tudíž neznají pravidla, která by jim usnadnila celkovou práci s textem. Proto si myslím, že část pedagogů využívá jednoduchých otázek, aby předešli zdlouhavým chvílím ticha a ztrátě drahocenných minut výuky. Za označení jednoduchá otázka považuji například: „Jak se jmenuje hlavní postava pohádky? Vyjmenujte další postavy? Jak se jmenoval pejsek v pohádce? Kde bydleli rodiče?“. Všimla jsem si v několika případech, že i pro někoho banální věc, může být složitá. Studentům byl zadán úkol, aby popsali stručně děj příběhu. Vyučující nestanovil počet maximálních vět, nebo rozsah, a tak jsem si povšimla, jak nejmenovaná třída vytvořila spoustu různě dlouhých obsahů. Po hodině jsem nahlédla

rychle do části vytvořených prací. Hned jsem si uvědomila, že někteří neumějí vystihnout podstatné data a zaměřují se na maličkosti, které v příběhu nebyly nejdůležitější. Další hodinu byly práce pouze rozdány a nikterak více komentovány, pokračovalo se v dalším tématu. Ačkoli žáci pracovali v tomto případě s textem, práce byla podle mého uvážení nedostačující z obou stran. Nemohu všechny učitele zařazovat do stejné „škatulky“, ale tento případ se mi naskytl při mém pozorování nejednou. Při čtení byli často vyvoláváni zdatnější čtenáři, přestože by měli vyučující umožnit hlasité čtení i ostatním méně zkušeným. Bohužel s pedagogy souhlasím, že plynulé čtení bez přílišných chyb zjednodušuje a hlavně umožňuje dodržení stanovené osnovy hodiny. Nemohlo by alespoň pomoci, kdyby se v rámci jakéhokoliv předmětu objevovalo předčítání žáků? Znovu se mohlo stát, že jsem byla zrovna přítomna takových hodin, kde většina z nich postupovala tak, aby se stihlo probrat, co nejvíce látky. Obvykle studenti a učitelé četli prostřednictvím svých učebnic, nebo z textů v pracovních listech. Nezaznamenala jsem jakoukoli práci s jiným textovým materiálem, nesetkala jsem se s dokumentem, obsahujícím práci s grafy a tabulkami, ale to může být zapříčiněno osnovami předmětu český jazyk, literatura a občanská výchova. Zarazilo mě ovšem nevyužití časopisů, novin a hlavně fyzická nepřítomnost titulů v hodině literatury. Přítomnost donesení ukázky na hodinu a samotné prolistování knihou bylo mizivé.

Při monitorování jsem si uvědomila, kolik příležitostí práce s textem v hodině mají žáci. Sice část hodiny využívá pedagog pro výklad nového učiva, ale většinu času třída manipuluje s textem. Vyskytují se různé aktivity doprovázející práci s textem jako je například tiché čtení, předčítání učitele i žáka, kladení a odpovídání na otázky, práce s pracovními listy a učebnicemi, čtení a opisování z prezentací nebo tabule. Průměrné procentuální zastoupení jednotlivých činností v daných kategoriích se ukazují s nepatrnými rozdíly, ale přítomnost problému z pozice žáka je patrná ve všech zkoumaných kategoriích. Často třídě bylo zadáno více úkolů najednou, a tak se položka více kategorií zároveň objevila mnohem frekventovaněji nežli samotné kategorie. Domnívám se, že je to z důvodu větších potíží v oblasti soustředění a rozdílných rychlostí činnosti žáků, a proto volí vyučující vícero úkolů zároveň.

Výzkum mi přinesl podstatné informace pro moji budoucí práci ve školství. Setkala jsem se s rozdílnými přístupy pro vedení vyučovacích hodin. Inspiruji se například využitím prezentací v hodině českého jazyka a literatury, kdy pedagog ke zrychlení

sledu předmětu vytvářel prezentace, kde se nacházely nejen výpisky, ale také úkoly se zadáním, později jejich řešení. Učiteli se naskytl větší prostor pro komentování a vysvětlování dané aktivity s tím, že třída měla celou dobu text před sebou. Navíc se neotáčel k žákům zády a kontroloval veškerou činnost kolektivu. Další poznatek pro pozdější aplikaci v mé profesi souvisí s měnící se intonací hlasu, vyvolávající aktivnější prostředí třídy. Jasně formulace otázek s případným vysvětlením nesmí chybět v žádném předmětu.

Pojem čtenářská gramotnost, jež se už dostala alespoň do takové fáze, kdy se objevuje v podvědomí společnosti, se v souvislosti s doplňujícími podpůrnými akcemi, výzkumy, metodami nepatrně zlepšila. Teď bychom právě měli my jako učitelé vylepšit postupy a stanovit si jasná pravidla platná pro všechny, abychom napomohli k možnému pokroku v této oblasti. Motivovat studenty natolik, aby k textu začali přistupovat kladně bez jakéhokoliv problému s minimálním nezájmem. Závisí to především na učitelích, okolí a rodině, ve které žák vyrůstá, poněvadž předpokladem kladného vztahu k četbě a ke čtení vůbec jsou zajisté tyto tři faktory.

V teoretické části jsem se zabývala podle mého názoru podstatnými informacemi, které mi napomáhaly v oblasti praktického výzkumu. Program CodeNet mi umožnil přehledné tabulky s výsledky, ale jinak bylo pozorování časově náročnější, jak pro mě jako pozorujícího, tak pro pozorované. Myslím si, že by bylo dobré, kdyby se mohl monitoring provést na každé škole v České republice, abychom získali poznatky, jak pracují jednotlivé školy, jaké mají učitelé a především žáci příležitosti pro práci s textem. Bohužel jedná se o časově náročný výzkum a z mé vlastní zkušenosti ne všechny školy souhlasí s realizací výzkumu.

V závěru bych chtěla poukázat na fakt, že příležitostí pro práci s textem mají žáci hodně, ale informovanost o způsobech a postupech, jak mají s tištěnými informacemi pracovat, jsou nedostatečné. Učitelé by také měli zaujmout zábavnějšími metodami, popřípadě aktivitami a také dát prostor novým technologiím.

Seznam použité literatury

BUZAN, T. a BUZAN, B. *Myšlenkové mapy: probudíte svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změníte svůj život*. 2. vyd. Brno: BizBooks, 2012, 210 s. ISBN 978-80-265-0030-8.

ČUŘÍN, M. a BUBENÍČKOVÁ, P. *Čtenářství v souvislostech*. Vyd. 1. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013, 94 s. ISBN 978-807-4053-276.

DOLEŽALOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost: (práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7435-520-2.

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 88 s. ISBN 80-7041-115-5.

GAVORA, P. a MORÁVKOVÁ, Z. Funkční gramotnost žiaků 3. a 4. ročníka ZŠ v modelových situáciách. Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 48, 2001/2002, č. 3-4, s. 84-90.

Gramotnosti ve vzdělání: Soubor studií. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. s. 9. ISBN 978-80-87000-74-8.

HARVEY, S. a GOUDVIS, A. *Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding*. York, Me.: Stenhouse Publishers, 2000, 314 s. ISBN 15-711-0310-4.

HEYD, G. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1991.

HORÁK, J. a KRATOCHVÍL, M. *Stručné dějiny vývoje školy a pedagogického myšlení*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2005, 126 s. ISBN 80-7083-944-9.

<http://www.iea.nl/institutional>

CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971, 126 s.

KOPECKÁ, M. Obrozenci to zvorali. *Příloha Lidových novin*. 2015, (6).

KOUBEK, P. *Upravený RVP ZV* [online]. Národní ústav pro vzdělávání. [09.03.2015]. Dostupný z: <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

KNECHT, P. a JANÍK, T. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, 196 s. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*, sv. 11. ISBN 978-807-3151-744.

KRAMPLOVÁ, I. a POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, 95 s. ISBN 80-211-0486-4.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990, 111 s. ISBN 80-210-0210-7.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-802-6201-748.

NAJVAROVÁ, V., HAVEL, J. a POSPÍŠILOVÁ, L. Metodologie zkoumání příležitostí k rozvíjení čtenářské gramotnosti na 1. stupni základní školy: videostudie. In M. Čuřín, V. Víška, I. Podoláková. *Gramotnost ve škole*. Hradec Králové: PdF UHK, 2013. s. 1-12, 12 s. ISBN 978-80-905245-0-7.

PALEČKOVÁ, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-802-1106-086.

PALENČÁROVÁ, J. a ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 102 s. *Pedagogická praxe (Portál)*. ISBN 80-736-7101-8.

PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, 101 s. ISBN 978-80-211-0607-9.

POSSIN, W. *Paměť jako slon: speciálními technikami k dokonalé paměti*. Vyd. 1. V Praze: Ikar, 2005, 181 s. ISBN 80-249-0483-7.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-807-1789-994.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009, 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785792.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

SIKOROVÁ, Z. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004, 150 s. ISBN 80-704-2373-0.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-807-3672-461.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš.a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

ŠTÍCHA, F. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2013, 974 s. ISBN 978-80-200-2205-9.

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. Vyd. 1. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

ZACHOVÁ, A. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1.

ZELINKOVÁ, O. *Cvičení pro dyslektiky*. Praha: DYS, 2003, 32 I. ISBN 978-80-902065-7-1.

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č.1 : Pomocné tabulky výzkumu- Normalizovaná data

Příloha č. 2: Možné grafy srovnání

Příloha č. 3: Otázky pro rozhovor

Příloha č. 4: Příklad aplikace práce s textem do výuky různých vyučovacích předmětů, přípravy

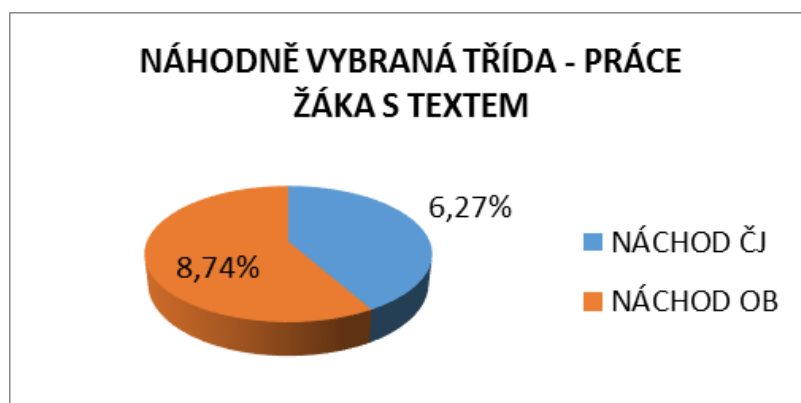
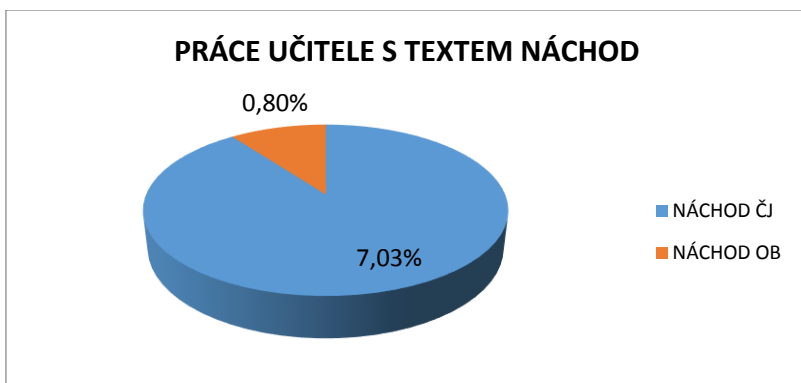
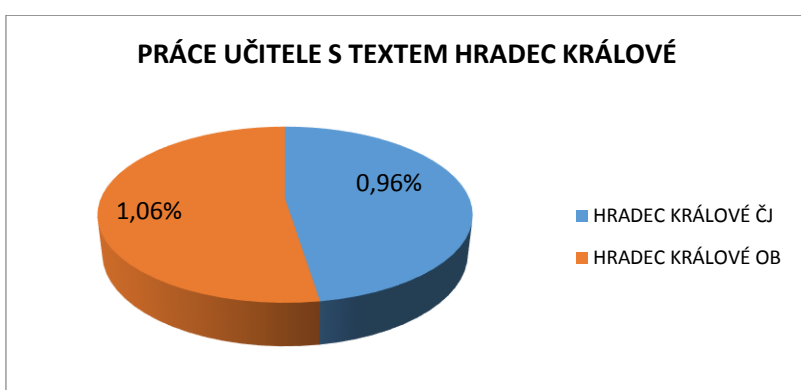
Příloha č. 5: Fotografie aktivit – tělesná výchova hra se slovy

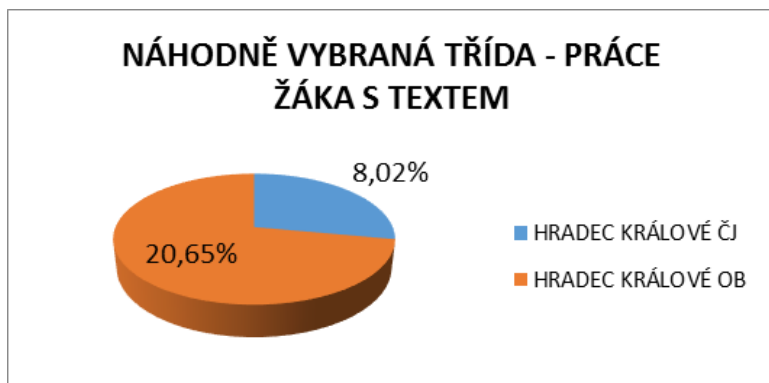
Příloha č. 1: Pomocné tabulky výzkumu- Normalizovaná data

Hodina	zadna	s textem se nepracuje	predcitaní zaka z ucebnice	predcitaní zaka z pracovniho listu/tabule	doplnovani (slov) zakem na tabuli	doplnovani textu (slov) zakem do pracovniho listu	opisovani souvisleho textu zakem z tabule/PPT	opisovani souvisleho textu zakem z ucebnice	tiche cteni zaka z ucebnice	tiche cteni zaka z pracovniho listu/tabule,PPT	pisemna odpoved zaka na otazky z tabule, PPT	pisemna odpoved zaka na otazky vychazejici z preciteneho textu
HK CJ 1	9,86397	121,955	0	0	0	0	26,005	0	0	0	0	0
HK CJ 2	7,96058	250,19	0	26,1562	0	88,7036	39,8029	0	0	0	0	0
HK CJ 3	9,29001	261,049	0	0	0	129,131	0	0	0	51,095	0	0
HK CJ 4	9,73167	184,902	255,943	0	0	0	66,1753	0	0	0	0	0
HK CJ 5	13,3979	219,52	0	0	0	0	17,5204	0	0	0	0	0
HK CJ 6	10,0461	163,477	0	0	0	0	23,7453	0	0	0	0	0
HK CJ 7	8,20689	47,4176	0	74,7739	0	0	62,0076	0	0	0	0	0
HK CJ 8	8,48045	174,909	0	0	0	46,6425	0	0	0	39,2221	0	0
HK CJ 9	8,4054	443,385	0	0	0	0	28,3682	0	0	0	0	0
HK CJ 10	10,9762	138,118	0	113,421	0	208,549	0	0	0	0	0	0
HK CJ 11	9,21788	224,916	0	47,0112	0	204,637	23,0447	0	0	0	0	0
HK CJ 12	21,2672	337,501	0	0	0	0	0	73,0481	0	0	0	0
HK CJ 13	8,1943	206,678	0	111,078	0	37,3296	0	0	0	76,4801	0	0
NA CJ 1	10,5492	257,017	0	0	123,713	0	5,7541	0	0	0	84,3935	0
NA CJ 2	12,2258	104,599	129,05	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NA CJ 3	14,8873	129,334	0	49,3142	0	37,2183	0	57,6883	0	9,30457	0	0
NA CJ 4	10,1649	238,876	0	142,309	4,06597	116,897	49,8081	0	0	0	0	0
NA CJ 5	17,9888	125,022	157,402	0	0	0	21,5866	0	0	0	0	0,89944
NA CJ 6	16,2508	68,8268	0	11,4711	0	103,24	0	0	0	0	0	0
NA CJ 7	12,1149	63,6034	0	0	0	275,615	0	16,1532	31,2969	0	0	0
NA CJ 8	11,6398	95,235	0	0	2,11633	113,224	0	0	0	0	0	0
NA CJ 9	11,0303	68,1874	99,2728	0	0	0	44,1213	0	76,2095	0	0	21,0579
NA CJ 10	12,4672	166,869	0	0	0	0	49,8689	27,8115	59,4591	0	0	0
NA CJ 11	12,0581	76,9866	0	0	0	0	0	57,5081	44,5224	0	0	0
NA CJ 12	8,54829	150,07	44,6411	0	61,7377	0	37,9924	0	0	0	0	0
NA CJ 13	11,1814	101,649	0	0	0	0	62,006	0	0	0	0	0
NA CJ 14	12,1356	87,9829	134,503	0	0	0	67,7569	0	0	0	0	0
NA CJ 15	12,9919	170,894	0	0	0	0	46,9708	0	0	0	0	0
NA CJ 16	7,34011	155,06	0	115,607	0	265,162	0,91751	44,9582	0	0	0	0
NA CJ 17	13,0861	259,342	0	0	49,965	0	34,4996	0	0	0	0	0
HK OB 1	7,63513	183,243	0	0	81,1233	0	57,2635	0	0	0	37,2213	0
HK OB 2	12,269	319,938	0	0	0	0	35,8633	0	0	0	42,4697	0
HK OB 3	7,13071	254,032	0	67,7417	0	0	0	0	0	0	0	0
NA OB 1	53,3262	128,788	0	115,708	15,0923	94,5786	0	0	0	0	0	0
NA OB 2	16,8168	223,663	0	0	0	0	0	0	0	0	58,8587	0
NA OB 3	7,18465	122,139	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NA OB 4	13,1709	265,3	0	0	66,7953	0	42,3351	0	27,2826	0	0	0
NA OB 5	14,3786	377,952	133,516	0	0	0	0	57,5145	0	0	0	0
PRUMER Celkem	12,4635	183,385	25,1139	23,0156	10,6476	45,2875	22,1951	8,80742	6,28343	4,63426	5,86692	0,57782
PRUMER Celkem (minuty)	0,62317	9,16924	1,25569	1,15078	0,53238	2,26438	1,10975	0,44037	0,31417	0,23171	0,29335	0,02889

Hodina	ustní odpověď zaka na otázky z tabule, PPT	ustní odpověď zaka na otázky vycházejí ci z prectene ho textu	práce skupiny zaku s ucebníci	práce skupiny zaku s pracovní m listem	predcitan í učitele z PPT	predcitan z odborne knihy	více kategorií současne jine	Práce žaka s textem	Práce učitele s textem	Práce žaka i učitele	
HK CJ 1	0	0	0	0	52,9067	0	107,607	270,811	26,005	52,9067	378,418
HK CJ 2	0	0	0	53,4496	0	0	121,683	0	208,112	0	121,683
HK CJ 3	0	0	0	48,308	10,219	0	69,6751	10,219	228,534	10,219	79,8941
HK CJ 4	25,3023	0	0	0	46,712	0	0	0	347,42	46,712	0
HK CJ 5	0	43,2856	1,03061	128,826	55,653	0	61,8366	47,4081	190,663	55,653	109,245
HK CJ 6	0	40,1843	60,2764	0,91328	43,8374	0	109,594	136,992	125,119	43,8374	246,585
HK CJ 7	30,0919	0	0	0	86,6283	0	200,613	79,3333	166,873	86,6283	279,946
HK CJ 8	0	36,0419	0	0	0	0	206,711	76,3241	121,906	0	283,035
HK CJ 9	0	0	0	0	26,2669	0	0	81,9527	28,3682	26,2669	81,9527
HK CJ 10	0	0	0	39,3315	0	0	0	78,663	361,301	0	78,663
HK CJ 11	0	0	0	0	0	0	79,2738	0,92179	274,693	0	80,1956
HK CJ 12	0	0	0	0	14,7946	0	142,398	0	73,0481	14,7946	142,398
HK CJ 13	0	0	0	0	0	0	61,9125	87,4059	224,888	0	149,318
NA CJ 1	0	0	0	0	0	0	0	107,41	213,861	0	107,41
NA CJ 2	0	0	0	0	63,846	0	277,119	0	129,05	63,846	277,119
NA CJ 3	0	0	0	0	0	0	179,578	111,655	153,525	0	291,233
NA CJ 4	0	0	0	0	0	0	26,4288	0	313,08	0	26,4288
NA CJ 5	0	10,7933	0	0	0	36,8771	218,564	0	190,682	36,8771	218,564
NA CJ 6	0	0	0	0	0	144,345	244,718	0	114,711	144,345	244,718
NA CJ 7	0	0	0	0	0	0	189,801	0	323,065	0	189,801
NA CJ 8	0	0	29,6287	27,5123	0	0	287,821	21,1633	172,481	0	308,985
NA CJ 9	0	0	0	0	0	0	216,595	52,1433	240,661	0	268,739
NA CJ 10	0	8,63115	0	0	0	55,623	139,057	69,0492	145,771	55,623	208,107
NA CJ 11	0	1,8551	0	0	0	0	377,513	18,551	103,886	0	396,064
NA CJ 12	0	0	0	113,027	0	0	74,0852	98,7803	257,399	0	172,866
NA CJ 13	0	0	0	44,7257	0	0	200,249	168,738	106,732	0	368,987
NA CJ 14	0	0	0	0	0	64,723	49,5536	171,921	202,259	64,723	221,474
NA CJ 15	0	0	0	0	0	0	149,907	207,871	46,9708	0	357,778
NA CJ 16	0	0	0	0	0	0	0	0	426,644	0	0
NA CJ 17	0	0	0	0	0	0	74,9475	155,843	84,4646	0	230,791
HK OB 1	38,1757	44,8564	0	0	33,4037	0	5,72635	100,211	258,64	33,4037	105,937
HK OB 2	33,9757	0	0	0	52,8511	0	91,5457	0	112,309	52,8511	91,5457
HK OB 3	0	0	0	105,178	0	0	0	155,093	172,92	0	155,093
NA OB 1	0	0	3,01847	1,00616	0	0	171,046	6,03693	229,403	0	177,083
NA OB 2	50,4503	0	0	0	0	0	174,894	60,5403	109,309	0	235,435
NA OB 3	0	63,7638	0	0	0	0	332,29	63,7638	63,7638	0	396,054
NA OB 4	0	0	0	0	0	0	0	174,044	136,413	0	174,044
NA OB 5	0	0	0	0	0	0	0	0	191,03	0	0
PRUMER Celkem	4,6841	6,56346	2,47248	14,7968	12,8189	7,93601	122,177	68,7591	180,946	20,7549	190,936
PRUMER Celkem (minuty)	0,23421	0,32817	0,12362	0,73984	0,64095	0,3968	6,10887	3,43795	9,04732	1,03775	9,54682

Příloha č. 2: Možné grafy srovnání





Příloha č. 3: Otázky pro rozhovor

- 1) Jak dlouho pracujete ve školství (délka pedagogické praxe)
- 2) Jakým způsobem pracujete s žáky s textem?
- 3) Jaké jsou podle Vás nejčastější problémy při práci s textem?
- 4) Jaké textové pomůcky využíváte ve svých hodinách?
- 5) Doplnující otázky podle situace.

Příloha č. 4: Příklad aplikace práce s textem do výuky různých vyučovacích předmětů, přípravy

1. Předmět občanská výchova:

Ročník: Šestý

Téma: Charakter člověka

Cíle hodiny: Žáci objasní pojem lidský charakter. Definují, popíší pozitivní a negativní vlastnosti. Diskutují nad svými vlastnostmi, využijí schopnosti sebehodnocení a sebekritiky. Poznatky vyzkoušejí v praxi při aktivitě

Pomůcky: Archy papíru, fixy, pastelky, pera, vytištěné články, fotografie, dobrá a tvůrčí nálada.

0:00 Začátek hodiny, zápis do třídní knihy

0:03 Aktuality zaměřené na aktuální téma. Žák si z novin, časopisu vybere článek, předstoupí před třídu a svými slovy popisuje hlavní myšlenky z textu. (max. 2 studenti)

0:10 Hodnocení aktualit nejprve spolužáky, poté učitelem. Vyzdvižení kladných a záporných stránek.

0:14 Téma hodiny. Na tabuli napíše větu: „To je, ale charakter.“

Otázky pro žáky: 1) Co Vás napadne, když se o někom řekne tato věta. -) Metoda myšlenkové mapy, žáci chodí k tabuli a jednotlivě zapisují své myšlenky.

0:19 V prezentaci vysvětlení pojmu charakter, charakterové vlastnosti, utváření charakteru.

0:23 Jaké pojmy, věty, teorie si žáci z prezentace zapamatovali?

0:27 Krátký zápis z prezentace do sešitu. Žáci si z prezentace opiší tučně vytištěná slova.

0:30 Práce s textem. Třída dostane obrázky lidí různého věku. Úkolem žáků je, podle obrázku a krátkého článku, který pouze uvádí příběh, tzn. že není dokončený, vymyslet rozuzlení a závěr příběhu. Obrázek nalepí na arch papíru a z druhé strany napíše příběh

0:42 Konec aktivity. Pedagog práce vybere a vystaví ve třídě tak, aby mohli žáci během jednoho týdne hlasovat o nejlepší příběh. Nemohou samozřejmě hlasovat pro svoji práci. Nejlepší práce, s nejvyšším počtem hlasů budou přečteny a oceněny jedničkou. Jeden příběh vybere sám učitel.

0:44 Zhodnocení práce studentů.

0:45 Konec hodiny

Doplňující aktivita při zbylém čase: Kreativní abeceda reagující na hodinu občanské výchovy. Na tabuli je napsán pojem CHARAKTER. Ke každému písmenku musí žák vymyslet pojem s tematikou předmětu a při zbývajícím čase pojmy i vysvětlit.

2. Předmět tělesná výchova:

Ročník: Šestý

Téma: Korfbal

Cíle hodiny: Žáci interpretují pravidla hry, která si ověří a osvojí v praxi při samotné hře.

Pomůcky: Pravidla korfbalu, cvičební pomůcky.

0:00 Nástup a rozvíčka.

0:08 Rozdělení do skupin po třech. Každá skupina dostane určitou část pravidel hry Korfbal. Úkolem žáků, skupiny je z odstavce vybrat nejpodstatnější informace, ty si mohou pro lepší orientaci v textu podtrhat.

0:18 Mluvčí skupiny vysvětlí zpracovanou část pravidel.

0:26 Reflexí je pochopení pravidel v praxi při samotné hře.

0:42 Konec hry.

Doplňující aktivita při zbylém čase: Na lístečkách budou napsaná slova o třech, maximálně pěti písmenech. Početnější skupiny si vylosují lístek a ze svých vlastních těl vytvoří dané slovo, přičemž ostatní se snaží pojem uhádnout, rozpoznat.

3. Předmět český jazyk a literatura:

Ročník: Šestý

Téma: Sloh- vyprávění

Cíle hodiny: Žáci definují slohový útvar vyprávění a literární oblast pohádky. Zopakují principy pohádky a vyprávění. Aplikují v praxi a provedou možnou kritiku.

Pomůcky: Různé knihy pohádek s kratšími pohádkami, psací potřeby, slohové sešity.

0:00 Začátek hodiny, seznámení s tématem hodiny Pohádka

0:02 Volné psaní na téma pohádka.

0:07 Přečtení alespoň dvou výsledků volného psaní- vyvolání dobrovolníci.

0:12 Podstata pohádky v prezentaci.

0:15 Zadání úkolu v prezentaci. Žáci mají stále zadání na očích. Vyučující podrobně vysvětlí úkol. Každá skupina dostane jinou pohádku, kterou si přečtou, aby pochopily princip a děj dané pohádky. Poté sepíší na cvičný papír osnovu pohádky. Podle osnovy budou pokračovat dál, kdy úkolem je vymyslet „praštěnou“ pohádku. Ačkoli bude místo prince například postava sněhuláka, celá pohádka bude vycházet z pohádky původní a především bude dávat smysl.

0:40 Konec úkolu. Dobrovolníci mohou svoji pohádku přečíst před třídou. Ostatní ji hodnotí podle kritérií potřebných v pohádce, navíc mohou hádat původní verzi pohádky.

0:43 Vyučující si pohádky vybere a ohodnotí podle svého vlastního uvážení.

0:44 Hodnocení práce žáků a celé hodiny.

0:45 Konec hodiny.

Příloha č. 5: Fotografie aktivit – tělesná výchova hra se slovy



