

Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku

Bc. Hana Jelínková

Diplomová práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Hana JELÍNKOVÁ

Studijní program: N 7501 Pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku.

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretických východisek k tématu čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace výzkumu z oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku.

Zpracování a vyhodnocení výzkumu.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

VÁGNEROVÁ M., Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. vyd.1. Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-246-0181.

ČÁP J., MAREŠ J. Psychologie pro učitele. vyd.1. Portál, Praha, 2001. ISBN 80-7178-463X.

SPILKOVÁ V. a kolektiv. Proměny primárního vzdělávání v ČR. vyd.1. Portál, Praha, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

KOLLÁRIKOVÁ Z., PUPALA B. Předškolní a primární pedagogika. vyd.1. Portál, Praha, 2001. ISBN 80-7178-5857.

KRAMPOVÁ I., POTUŽNÍKOVÁ E. Jak (se) učí číst. Praha, ÚIV 2005.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

12. února 2009

Termín odevzdání diplomové práce:

15. května 2009

Ve Zlíně dne 12. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



L.S.



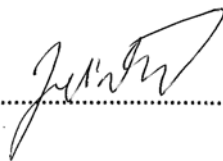
Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 6.5.2009



.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějšího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Moje diplomová práce se v teoretické části zaměřuje na problematiku čtenářské gramotnosti; konkrétně porozumění čtenému textu. Snažím se poukázat na problematiku týkající se porozumění čtenému textu u dětí mladšího školního věku. Práce popisuje kromě zmíněné čtenářské gramotnosti také tendence a principy rozvoje gramotnosti (jak z pohledu recepce čteného textu, tak i rozvoje gramotnosti z pohledu pedagogického), rámcový vzdělávací program, který zahrnuje klíčové kompetence. Dalším úsekem je práce s didaktickým textem a v neposlední řadě význam školního vzdělávání.

Praktická část se dělí na dva úseky. První úsek je věnovaný didaktickému testování žáků v souvislosti s výše zmíněnou problematikou porozumění čtenému textu. Další úsek poskytuje představy pedagogů o „výborném“ čtenáři a naopak, v čem se liší „slabý“ čtenář od „výborného“.

Klíčová slova: kognitivní vývoj, Rámcový vzdělávací program, klíčové kompetence, čtenářská gramotnost, porozumění čtenému textu, čtení, kritické myšlení, didaktické testování

ABSTRACT

My thesis focuses on issue of literacy; specifically to understand the text reading in the theoretical part. I am trying to highlight the issue of understanding reading text for younger children of school age. The work described in addition to the literacy trends and principles of the development of literacy (both in terms of perception reading text, as well as the development of literacy in terms of teaching), curriculum framework, which includes key competencies. Another section is working with a teaching text, and not least the importance of school education.

The practical part is divided into two sections. The first section is devoted to educational testing of pupils in relation to the above-mentioned problems understanding reading text. Another section provides ideas for teachers "excellent" readers, and vice versa, what is different "weak" the reader from the "excellent".

Keywords: cognitive development, framework curriculum, key competencies, literacy, understanding text, reading, critical thinking, educational testing

Motto:

„ Poznatky získané v dětství jsou nezničitelné – jsou jako bys je vyryl do kamene. “

Arabské přísloví

„Umění paměti záleží v umění pozornosti.“

S. Johnson

„Čtení má dějiny.“

Robert Darnton

Poděkování:

Děkuji mé vedoucí práce Mgr. Karle Hrbáčkové za konzultace, rady a připomínky, které mi během psaní mé diplomové práce poskytla.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem práci zpracovávala samostatně a použila literaturu a prameny uvedené v seznamu literatury.

Ve Zlíně dne 6. 5. 2009

.....

Bc. Hana Jelínková

OBSAH

ÚVOD	11	
I	TEORETICKÁ ČÁST	12
1	VÝZNAM ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1	VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	14
1.2	VÝVOJ ZÁKLADNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	14
2	RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	20
2.1	KLÍČOVÉ KOMPETENCE	21
3	ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	25
3.1	DEFINICE GRAMOTNOSTI	25
3.2	ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	26
3.3	FUNKČNÍ GRAMOTNOST.....	28
3.3.1	Specifické znaky funkční gramotnosti	30
3.3.2	Složky funkční gramotnosti	30
4	ZÁKLADNÍ POZNATKY PRÁCE S DIDAKTICKÝM TEXTEM	31
4.1	CHARAKTERISTIKA PEDAGOGICKÉHO TEXTU.....	31
4.1.1	Funkce pedagogického textu.....	31
4.1.2	Vlastnosti pedagogického textu	32
5	TENDENCE A PRINCIPY ROZVOJE GRAMOTNOSTI	34
5.1.1	Čtení a percepce	34
5.2	RECIPOVÁNÍ PEDAGOGICKÉHO TEXTU UČÍCÍM SE SUBJEKTEM	36
5.2.1	Čtení a pozornost.....	37
5.2.2	Vnímání textu.....	38
5.2.3	Porozumění čtenému textu.....	40
6	ROZVOJ GRAMOTNOSTI Z POHLEDU PEDAGOGICKÉHO	44
6.1	KRITICKÉ MYŠLENÍ.....	44
6.2	PROGRAM KRITICKÉHO MYŠLENÍ – ZAČÍT SPOLU (STEP BY STEP)	45
6.2.1	Hlavní záměry programu Začít spolu.....	46
6.2.2	Projekt: „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“.....	47
6.2.3	Pedagogický konstruktivismus ve vzdělávacím programu Začít spolu	47
6.3	STRATEGIE PRO ČTENÍ S POROZUMĚNÍM PODLE HAUSENBLASE.....	48
II	PRAKTICKÁ ČÁST	50
7	ÚVOD	51
8	1. ČÁST PRAKTICKÉ ČÁSTI	52
8.1.1	Výzkumný problém.....	52

8.1.2	Druh výzkumu.....	52
8.1.3	Hypotézy	53
8.1.4	Proměnné.....	53
8.1.5	Výzkumný vzorek a způsob výběru 1. části výzkumu.....	56
8.1.6	Výzkumné metody a techniky 1. části výzkumu	57
8.1.7	Způsob zpracování dat	59
8.1.8	Interpretace dat ze statistiky.....	59
8.1.9	Závěr 1. části výzkumu	76
9	2. ČÁST PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	78
9.1.1	Cíl výzkumného šetření.....	78
9.1.2	Výzkumný problém.....	78
9.1.3	Výzkumný vzorek a způsob výběru.....	78
9.1.4	Metoda 2. části výzkumu	79
9.1.5	Způsob zpracování dat 2. části výzkumu	79
9.1.6	Interpretace dat z dotazníků	80
9.1.7	Závěr 2. části výzkumu (komentář, význam, přínos).....	82
	ZÁVĚR.....	84
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	85
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	91
	SEZNAM TABULEK.....	92
	SEZNAM GRAFŮ	93
	SEZNAM PŘÍLOH.....	94

ÚVOD

Při rozvoji vzdělávání v České republice se čtenářská gramotnost jeví jako hlavní faktor, který určujícím způsobem úspěšně působí na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí, důležitých pro osobnostní růst a realizaci v životě i ve společnosti. Proto i dosažení její odpovídající úrovně prostřednictvím trvalého osvojování a zdokonalování čtenářských dovedností žáků ve školním vzdělávání patří k prioritám orientace školních vzdělávacích programů.

Inspirací k napsání mé diplomové práce bylo zjištění z šetření PISA, PIRLS a ČŠI, kdy se v těchto zprávách uvádí nepříznivé výsledky ve čtenářské gramotnosti patnáctiletých a ve funkční gramotnosti dospělých (SIALS). Po přečtení těchto zpráv, jsem se rozhodla zabývat se čtenářskou gramotností v mladším školním věku. Orientovat se budu na porozumění čtenému textu. Impulzem pro toto rozhodnutí je fakt, že Česká republika v mezinárodním výzkumu OECD PISA dosáhla ve čtenářské gramotnosti podprůměrné úrovně. K mému výzkumu taktéž přispěla zpráva České školní inspekce, která udává, že se školy, ale i učitelé, málo věnují rozvíjení čtenářských dovedností. Tento faktor může pro žáky znamenat negativní postih ve formě nedostačujících studijních výsledků, ale i následného uplatnění na pracovním trhu.

Největší úsek mé diplomové práce proto věnuji čtenářské gramotnosti a porozumění čtenému textu u žáků mladšího školního věku a následně didaktickému testování těchto žáků.

Cílem mé práce je zmapování oblasti porozumění čtenému textu u žáků mladšího školního věku (konkrétně je to 4. a 5. třída ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně) a následné výsledky jsou použitelné pro tuto školu, ale i pro všechny profesionály, kteří se o výše zmíněnou problematiku zajímají.

Výstupem z mé empirické části mimo jiné bude i to, jak pedagogové (ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně) vnímají „výborné“ čtenáře a naopak jakým způsobem odhadnou „slabého“ čtenáře. Toto zjištění by mělo pomoci zmíněné škole zlepšit pozici „slabého“ čtenáře, odstranit jeho nedostatky, aby se co nejvíce přibližoval čtenáři „výbornému“.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝZNAM ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Podle Čačky (2000) je vstup do školy bazálním zlomem a velkou změnou v životě každého dítěte.

V minulosti postupně vznikaly jednotlivé výchovné instituce v různých historických a sociálních podmínkách. Nyní škola představuje jedno z významných míst v životě každého jedince, i když názory na její společenskou funkci se mění (Vorlíček, 2000).

První stupeň základní školy je z hlediska vývoje žáků velmi významným a didakticky osobitým stupněm vzdělávání, který zajišťuje žákům především přechod z volnějšího rodinného života a předškolního vzdělávání do systematické povinné edukace. Jak již bylo zmíněno, vstup do školy je velkým zlomem a patří k nejnáročnějším obdobím, s nimiž se musí člověk vyrovnávat a tudíž jej zvládnout. Tyto změny sebou nesou pravidelnost a určitý režim, který se musí dodržovat bez kompromisů, jinak přijdou na řadu sankce v různých podobách. (Šimoník, 2005)

Jůva (2001) uvádí, že v naší společnosti je škola pojímána jako přechod z rodiny směrem do společnosti, která přitom plní jednu ze základních funkcí společnosti a to výchovnou a vzdělávací. Škola je tzv. sociální instituce, která umožňuje lidem základní vzdělání, rozvoj vědeckého poznání, dále poskytuje mravní, estetickou, pracovní, zdravotní tělesnou výchovu a ekologickou výchovu. Případná možnost také náboženské výchovy. Základní škola rozvíjí žáka pro další studium a praxi.

Prioritou 1. stupně základního vzdělávání je tvorba předpokladů pro celoživotní učení – osvojování si základních návyků pro školní práci, ale i mimo ni; vytváření motivace k učení, osvojování si základní gramotnosti jako předpokladu pro další vzdělávání; utváření si subjektivního názoru na svět, a postupné zespolečenštění. Škola má být pro žáka místem, kde nabude zkušenosti a pozitivní prožitky (Šimoník, 2005).

Jak uvádí Spilková (In Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001), primární vzdělávání je sjednocenou a přesně určenou fází, ontogeneticky významným stupněm vzdělávání

Po absolvování školy by měl být člověk schopen běžně fungovat v životě a dále navázat v dalším formálním, eventuelně, neformálním vzdělávání (Kalous, Obst, 2002).

1.1 Vzdělávání dětí mladšího školního věku

Mladší školní věk se podle Langmeiera J., Langmeiera M. a Krejčířové (1998) datuje od doby, kdy vstupuje dítě do školy až do doby začátku tělesného a psychického dospívání (to je asi do 11 – 12 let), respektive je to prvních pět let školní docházky.

„Podle J. Piageta školní věk zahrnuje dvě období vývoje rozumových funkcí. První je období názorného myšlení, které začíná v předškolním věku, pokračuje po vstupu do školy a končí v 7. – 8. roku; přivádí dítě ze symbolické nebo předpojmové fáze k začátku operací. Od 7. nebo 8. do 11. až 12. roku dítě přichází do druhého období, do období **konkrétních operací**; dítě si vytváří určité myšlenkové kategorie (pojem třídy, počtu, řady, příčinnosti apod.)“ (Kuric, 2000, s. 78).

Jak uvádí Spilková (In Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001), primární vzdělávání je sjednocenou a přesně určenou fází, ontogeneticky významným stupněm vzdělávání, zahrnuje věk dítěte od 5 (6) do 10 (12) let. Důraz se klade na postavení základů pro celoživotní učení. Osvojování si gramotnosti, dodržování kulturních tradic a dovedností, žák se musí umět orientovat v okolním světě. Důležitý je rozvoj jazyka – nástroj pro úspěch v dalších částech vzdělávání. Obecné zdokonalení sebe sama a rozvíjení svého potenciálu.

V Období konkrétních operací se projevuje způsob myšlení, který je pro mladší školní věk typický. Myšlení se váže na skutečnost, případné symboly či představy, které předurčují jednotný, konkrétní obsah. Při myšlení vyplývají na povrch vlastní zkušenosti a při výkladu látky se preferují názorné pomůcky (Skorunková, 2007).

1.2 Vývoj základních schopností a dovedností u dětí mladšího školního věku

Podle Langmeiera, Krejčířové (2006) se během tohoto období zlepšuje **hrubá a jemná motorika** a **smyslové vnímání** se v tomto věku postupně vyvíjí.

Ve školním prostředí vidíme velké pokroky, zejména v oblasti zrakového a sluchového vnímání. Zvyšuje se pozornost, vytrvalost, zkoumání situací dítětem, pečlivost a také menší závislost oproti mladším dětem. Na věcech děti tohoto věku zkoumají detaily. Vnímání se zkvalitňuje a profiluje se s pozorováním, které se stává důležitou aktivitou. Představi-

vost u dětí v tomto věku graduje a je spojována s eidetismem (Langmeier, Krejčířová, 2006).

„Eidetický obraz (představa) – z řeckého slova Eidos – obraz; ve vědomí vybavený obraz něčeho dříve vnímaného, který se svou úplností a ostroostí blíží vjemu. Schopnost uchovat a vybavovat takto přesné obrazy je vázána na tzv. eidetickou vlohu, která se v populaci vyskytuje poměrně vzácně“ (Gillernová, I. a kol., 2000, s. 16).

Langmeier, Krejčířová (2006) zdůrazňují v mladším školním věku, kromě motoriky a smyslového vnímání, rozvoj řeči, která dále vyvíjí oblast chování a prožívání. Základem úspěšného školního učení je pamatování. V tomto věku narůstá slovní zásoba, rozmach a ucelenost vět a v neposlední řadě stoupá využití gramatických pravidel.

Dítě v tomto věku má slovní zásobu kolem 2500 slov, takže umí vyjádřit vše, co má v hlavě a to většinou správně. Co se hry týče, už není tak důležitá, je přesunuta na druhé místo a na první se dostává učení. Z toho vyplývá, že má smysl pro povinnost, ví, že musí něco udělat (smysl pro povinnost) (Vášová, 1995).

Dalším rysem, který je typický pro mladší školní věk je, manipulace s číselnými pojmy, kdy se žák učí kooperovat se základními početními operacemi, dále kolem 8 let se zkvalitňuje porozumění pojmu času, kdy žáci vědí, že čas nelze vrátit, postupně poznávají hodiny. Po 8. roce je sebepojetí čím dál víc stabilnější a objektivnější. Umí se srovnat s vrstevníky. Má zájem o to, aby veškeré své činnosti vykonával dobře. Postupně si uvědomuje svoji podřízenost vůči autoritě učitele, ale také i svou souřadnou roli spolužáka. Začíná se sžívat s pravidly a respektovat je. Mladší školní věk je obdobím mezi hravostí předškoláka a řádem respektujícího školáka (Skorunková, 2007).

Kognitivní vývoj

Přechod od názorného (intuitivního) myšlení do stadia konkrétních operací přepokládá Piaget na začátku školního věku – kolem sedmi let (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006).

Vágnerová a Klégrová (2008) se shodují, že paměťové funkce se silně rozvíjejí ve školním věku, mezi 6 – 12 lety. Děje se tak nejen v závislosti na zrání, ale i pod vlivem určitého podněcování a potřeby vyhovět požadavkům, které na paměťové funkce klade škola. Zrání je důležité pro získání připravenosti k jejich rozvoji, ale spontánně by se rozvinuly jen

velmi málo. Vývoj paměti je závislý v postupně stále lepší strukturaci materiálu, tj. používání zralejších paměťových záměrů usnadňujících zapamatování a umožňujících přesněji zachytit rozsáhlejší okruh poznatků, ale i jejich vybavení a reprodukci. Uplatnění a vývoj paměti probíhá v úzké vazbě na rozvoj dalších psychických funkcí, především uvažování a pozornosti.

Kognitivní – „termín označuje poznávací proces a jeho strukturu“ (Chalupa, 2007, s. 190).

Kognitivní zralost dítěte pro vstup do školy souvisí s rozvojem jeho poznávacích procesů. Vyvíjí se analytické myšlení (podle Piageta jako **etapa operačního konkrétního myšlení**) Valentová (In Kolláriková, Pupala).

Podle Piageta a jeho stadia konkrétních operací, které se vymezuje od věku 7 nebo 8 let až do 11 nebo 12 let děti nabudou schopnost mentálně manipulovat s vnitřními reprezentacemi, které si vytvořili v předcházejícím období (předoperační období). Konkrétně je toto období charakteristické **zachováním množství** (kdy je dítě schopné mentálně zachovat dané množství bez ohledu na to, že vidí, jak se mění vzhled předmětu). Dokládá to nejznámější, Piagetův experiment, **zachování množství tekutiny** (dítě vidí 2 nízké široké pohárky naplněny tekutinou stejného množství, když se dítě dívá, přelijeme tekutinu ze dvou pohárků do třetího, který je užší a vyšší, jestliže se následně dítěte zeptáme, jestli je ve dvou plných pohárcích stejné, nebo různé množství tekutiny, dítě v tomto stadiu odpoví, že je více vody ve vyšším pohárku s menším průměrem, protože hladina vody je v něm vyšší). Dítě si bohužel ještě neuvědomí, že se množství zachovalo bez ohledu na změnu vzhledu (odpoví, že pohárky obsahují stejné množství tekutiny) (Sternberg, 2002).

L. S. Vygotsky rozlišil dvě úrovně kognitivního vývoje. První je **aktuální úroveň vývoje dítěte**, která v sobě zaujímá schopnost řešit problémy a druhou je **potenciální úroveň vývoje dítěte**, která je charakteristická druhem řešení problému (podbízeno prostřednictvím vrstevníka nebo dospělého). K tomu, abychom usoudili, na jaké kognitivní úrovni dítě je, musíme u něj znát obě (výše uvedené) složky. Vygotský nastiňuje, že nám svět pomáhají lépe zprostředkovávat zkušenější jedinci prostřednictvím verbální komunikace. V tomto případě se kognice posiluje. Na druhé straně je ale důležitým faktorem, aby se přijímající snažil porozumět a aktivně se zapojit do procesu předávání informací (Skorunková, 2007).

Podle Čápa, Mareše (2007) je myšlení dětí v mladším školním věku charakterizováno výrazem **realismus**. Děti chtějí poznat skutečnost; jaká tedy opravdu je. Její nestrannost a vše

do podrobností. V tom se liší od dřívějšího období (období předoperačního), ale také od období následujícího (formálních operací).

V období střízlivého realismu dítě nevlastní kritický názor na svět kolem sebe a ani nezlehčuje úlohu a autoritu rodiče či učitele (Skorunková, 2007).

Fisher (2004) upřesňuje, že kognitivní zkoumání se omezilo zejména na složitou povahu myšlení. Bylo zjištěno, že existují různé styly myšlení a učení. Existence **auditivního typu**, což jsou tzv. „*sluchovci*“, kteří upřednostňují proud informací sluchovou cestou. Dalším typem jsou tzv. „*zrakovci*“ (**vizuální typy**), kteří preferují přijímání informací viditelnou podobou. A třetím typem jsou tzv. „*hmatovci*“ (**taktilní typy**), kteří upřednostňují konkrétní hmatatelné zkušenosti. Některé osoby spolupracují s druhými, jiní dávají přednost samostatnosti. Ze zjištění vyplývá, že určitý styl výuky nebude ideální pro všechny žáky ve třídě.

Obecně lidé v průběhu svého vývoje získávají dokonalejší kontrolu nad svým myšlením a učením. Postupně, jak stárneme, stáváme se schopnějšími vytvářet stále složitější vazby mezi myšlením a chováním. S přibývajícím věkem se více věnujeme kvalitnějšímu zpracování informací. Starší děti umí lépe vyřešit problémy, jelikož kódují z problému více informací. Postupem času se lidé přestávají vázat na jeden kontext (při využití informace), ale učí se je používat v širším kontextu okolností (Sternberg, 2002).

Konkrétní operace

Podle Vágnerové (2000) je konkrétní logické myšlení charakteristické:

- respekt základních zákonů logiky
- respekt konkrétní reality

Konkrétní operace znázorňují změnu mezi činnostmi a obecnějšími logickými strukturami, které očekávají kombinatoriku a strukturu „grupy“, koordinující obě možné podoby vratnosti. Tyto rodící se operace se koordinují v celostní struktury, ale jsou chudší pro nedostatek zobecněných kombinací; postupují pomalu. Takovými konstrukcemi jsou např. **třídění**, **řazení**, vzájemně jednoznačné nebo jedno – až mnohoznačné korespondence, matrice nebo dvojjvýchodné tabulky atd. Zvláštní vlastností těchto struktur je „**grupování**“ (Piaget, Inhelderová, 2007).

Podle Fontány (2003) pozorujeme, jak si děti postupně pilují uspořádanou a soudržnou symbolickou soustavu myšlení, jež jim pomáhá při poznávání svého okolí, ale na druhou stranu jsou omezeny tím, že většinou popisují své okolí, namísto toho aby jej vysvětlily. Myšlení dětí v tomto období je charakteristické pokrokem. Postupuje od egocentrismu k decentrování (což je opak sebecentrace), které jde ruku v ruce s konzervací. Konzervace podle Piageta postupuje od zachování si v mysli látku, přes zachování si váhy, po zachování si objemu. Hlavní kognitivní strukturou, která je základem, je **grupování** (seskupování). Děti mohou uspořádat předměty a události do souborů podle jejich společných znaků. Dále grupování přináší pro děti v tomto věku vysvětlení si vlastní zkušenosti, řešení situací a vytváření si realističtější obraz o světě. Spolu s grupováním Piaget popisuje **seriaci** (řazení). Což je schopnost uspořádat předměty do pořadí. Souhrnně lze říci, že operace třízení a řazení ukazují, že jsou děti schopny vnímat vztahy mezi předměty a využívat tyto vztahy k řešení problémů.

Afektivní oblast

Fontána (2003) ve své příručce pro učitele vysvětluje, že afektivní stránka souvisí s kognitivní, ale značně se odlišují. Tyto kategorie uplatňujeme nejen ve škole, ale i v běžném životě mimo tuto instituci. Nyní můžeme uvést tyto afektivní kategorie:

1. **Přijímání** – naslouchání žáků, aktivně se zapojuje, komunikuje, sedí zpřímá a pozoruje
2. **Reagování** – žák hodnotí, odpovídá, píše, čte, poslechne
3. **Oceňování** – přisuzování hodnot; kdy žák postupuje od oblasti kognitivní po postoje a mravní normy, oceňování současně probíhá s argumentací, zapojení se a také sdílení
4. **Uspořádávání** – přijímání různorodých hodnot, které žák vzájemně porovnává a zvažuje a také za ně přijímá odpovědnost
5. **Sebevyjádření** – chceme vyjadřovat hodnotu nebo soustavu hodnot; snaha povznést úroveň uspořádávání výše; žák slouží, jedná, ovlivňuje, projevuje sebeuvědomění

Afektivita, která je ze začátku soustředěna na rodinné pole působnosti, rozšiřuje svůj rozsah v souvislosti s tím, jak se rozmnožují vztahy a morální city. Ty se ze začátku váží na autoritu, která je určována zvnějšku, a proto vede jen k relativní poslušnosti. Morální city se následně vyvíjejí ve vzájemný respekt a obecně vzájemnost vůbec. Postupem času jsou ve společnosti trvalejší a hlubší (Piaget, Inhelderová, 2007).

Emocionální vývoj

City jsou pochopitelné jako subjektivní *procesy* (dynamické aktuální prožívání zahrnující i afekty), *stavy* (náladu, které máme uvnitř, v našem nitru) či *vztahy* (př. láska, odpor, obdiv, pohrdání) prožívané jako bezprostřední zážitky našeho Já (Čačka, 1994).

Emoce jsou komplexní jevy, které jsou charakteristické citlivostí na změny ve vnějším i vnitřním prostředí organismu a proměnlivostí. Emoce jsou součástí afektivních jevů a jsou dále chápány jako vývojově vzniklé mechanismy adaptace na problémy přežití (Stuchlíková, 2002).

Dítě je schopno v mladším školním věku (6–8 let), rozlišovat dobro a zlo. Pomalu začíná ovládat své emoce a je schopno je ovládnout a také je vyjádřit přijatelným způsobem. Vnímá druhé a jejich pocity, ale někdy má tendence k žalování. Pokud se pohádá, po brzkém čase se zas usmíří. Postupem času vyžaduje dodržování pravidel. Tendence k velkému prožívání radosti a překvapení. Ve větší míře je schopno se odloučit od rodičů bez větších problémů (Krejčová, Kargerová, 2003).

Citové procesy u dětí snadno vznikají a zase lehce odeznívají. Při nástupu do školy odeznívá i afektivní ráz, který je příznačný pro dřívější období. Mění se povaha citových reakcí, vznikají zcela nové citové prožitky (např. strach vzniká, už ne v situacích kdy se cítí dítě ohroženo, ale spíše v souvislosti s obavami z posměchu, zbabělosti, apod.), říká Čačka (1994).

2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Základní vzdělávání má žákům být nápomocno pro utváření a rozvíjení jejich klíčových kompetencí a poskytnout kvalitní základ obecného vzdělávání (Šimoník, 2005).

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Jeřábek, Tupý a kol, 2007) je vzdělávací obsah pro čtení s porozuměním (vzdělávacího oboru Jazyk český a literatura) charakteristické pro žáka v **1. období**:

- plynulé čtení s porozuměním textu s přiměřeným obsahem a náročností
- přiměřeně rozumí složitým písemným nebo mluveným pokynům
- respektuje základní pravidla při komunikaci
- pečlivě vyslovuje, pokud se přeřekne, opraví se
- v kratších mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči
- používá správně verbální i neverbální komunikaci; jak ve škole, tak i mimo ni
- žák je schopen na základě svých zážitků o nich krátce mluvit
- zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním
- píše správně tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky ve slova a dokáže si napsaný text po sobě zkontrolovat
- píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení
- seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh

v **2. období**:

- přiměřeně náročné texty čte s porozuměním potichu i nahlas
- rozlišuje podstatné a nepodstatné informace v textu vhodném pro daný věk a podstatné informace zaznamenává
- u jednoduchého sdělení prověřuje, či je úplné nebo neúplné
- reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatovává si podstatné
- správně komunikuje (zanechává a vyřizuje vzkazy, telefonuje)
- rozpoznává manipulaci (např. v reklamě)

- používá vhodnou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle kontextu situace
- dokáže rozlišit spisovné slova od nespisovných a podle situačního kontextu slova zařadit
- je schopen správně napsat po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry
- podle vyprávění je schopen vytvořit krátký mluvený nebo písemný projev a jeho osnovu s dodržáním časové posloupnosti

2.1 Klíčové kompetence

Veteška a Tureckiová (2008) konstatují, že charakter klíčových kompetencí v RVP vycházejí ze získávání poznatků mezinárodních výzkumů a studií, ze získávání poznatků evropských kurikulí z konfrontace s průběhem kurikulárních reforem v některých evropských zemích. Pojem klíčové kompetence se opírá o Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílou knihu). Klíčové kompetence se určují jako soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a prosperování v životě. Hlavním znakem klíčových kompetencí v RVP je jejich propojení se vzdělávacím obsahem jednotlivých vzdělávacích oblastí, tedy oborů. Cílem vzdělávání je utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.

„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“ (Jeřábek, Tupý a kol. 2007, s. 4).

Podle Šimoníka, (2005) jsou klíčové kompetence charakteristické souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobnostní rozvoj žáků a následné uplatnění ve společnosti. Cílem vzdělávání je, vybavit žáky souborem klíčových kompetencí, na základní úrovni a připravit je na další vzdělávání nebo pro pracovní proces.

V etapě základního vzdělávání, podle RVP ZV (Jeřábek, Tupý a kol. 2007), jsou za **klíčové kompetence** považovány:

Kompetence k učení

Podle RVP ZV (Jeřábek, Tupý a kol. 2007) si žák na konci základního vzdělávání vybírá a využívá efektivní učení vhodnými způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a rozvíjení se ve společnosti. Třídí informace na základě jejich pochopení a účinně je využívá jak v procesu učení, tak i v činnostech a praktickém životě. Uvádí do souvislosti znaky a symboly, chápe mezipředmětové vztahy. Pozoruje a experimentuje, se získanými poznatky pracuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti. Chápe smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, pozná svůj vlastní pokrok a překážky, brání učení. Přemýšlí, jak by se mohl zdokonalit, hodnotí své výsledky, co se učení týče a umí o nich mluvit.

Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání RVP ZV (Jeřábek, Tupý a kol. 2007) definuje kompetence k řešení problémů žáka jako:

- žák bere v úvahu různých negativních situací ve škole i mimo ni a vytyčení problému, vydedukování příčiny problému a prognóza řešení z vlastního hlediska (podle úsudku a zkušeností)
- naleznutí řešení v podobě nabitých vědomostí a dovedností, existence různých variant řešení, vytrvání i při nezdaru až po naleznutí konečného řešení problému
- samostatnost při řešení problému, vhodnost zvolení způsobu vyřešení problému (při řešení užívá logické, matematické a empirické postupy)
- žák ověřuje správné řešení problému a osvědčený postup aplikuje na další problémy obdobného charakteru, také sleduje progres při zdolávání problémů
- žák kriticky myslí a uvažuje, je schopen se obhájit a uvědomuje si zodpovědnost za své rozhodnutí a výsledky svého řešení je schopen zhodnotit

Kompetence komunikativní

Podle RVP ZV (Jeřábek, Tupý a kol. 2007) se na konci základního vzdělávání žák formuluje a vyjadřuje své názory a myšlenky v logickém sledu, vyjadřuje se přesně, souvisle,

spisovně v ústním i písemném projevu. Žák naslouchá druhým a snaží se jim porozumět, vhodně reaguje na podněty a snaživě se zapojuje do diskuse. Obhajuje svůj názor a pohotově zdůvodňuje. Rozumí různým typům textů, záznamů, obrazových materiálů, gestům, zvukům a jiným komunikačním prostředkům. Přemýšlí o nich a všímá si jich, používá je pro svůj rozvoj a k zapojení do společenského života, respektive ke kvalitní komunikaci s okolním světem. Využívá svých dovedností k vytváření kvalitních vztahů s lidmi.

Kompetence sociální a personální

RVP ZV (Jeřábek, Tupý a kol. 2007) uvádí, že na konci základního vzdělávání žák účinně spolupracuje se skupinou a na základě této spolupráce (i s pedagogy) se podílí na utváření pravidel týmu. Kvalita práce je ovlivněna poznáním nebo přijetím role v pracovní činnosti. Pozitivní je podílení se na utváření příjemné atmosféry v týmu, ohleduplnosti a úcty k druhým a v neposlední řadě poskytnutí pomoci druhému, pokud o ni stojí. Žák debatuje jak v malé skupině, tak i v celé třídě, chápe nutnost spolupráce na zadané téma a oceňuje, při práci, druhé a bere jejich názory v potaz. Vytváření si pozitivní představy o sobě samém, která má velký vliv na sebedůvěru a rozvoj osobnosti. Svoje jednání a chování přizpůsobuje tomu, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Kompetence občanské

Na konci základního vzdělání žák, podle RVP ZV (Jeřábek, Tupý a kol. 2007), respektuje přesvědčení druhých lidí a taktéž respektuje jejich hodnoty, učí se být empatický. Žák odmítá útlak a hrubost, přijímá povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí. Chápe obecné principy zákonů a právních norem, tudíž si je vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu. Činí rozhodnutí podle okolností a situace, ve které se nachází. Chová se zodpovědně v ohrožujících situacích. Dále respektuje a chrání tradice a kulturní dědictví a projevuje pozitivní postoj ke kultuře a uměleckým dílům. Má pozitivní vztah ke sportu. Uvědomuje si základní ekologické otázky a enviromentální problémy, dodržuje požadavky na kvalitní životní prostředí, chová se tak, aby ochraňoval zdraví své, ale i trvale udržitelný rozvoj společnosti.

Kompetence pracovní

Podle RVP ZV (Jeřábek, Tupý a kol. 2007) žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje daná pravidla a plní své povinnosti, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky. Dbá na ochranu svého zdraví, ale i zdraví druhých, ochranu životního prostředí, ale i kulturních a společenských hodnot. Využívá znalosti, zkušenosti a dovednosti a používá je ke svému rozvoji a přípravy na budoucnost. Rozhoduje se o dalším vzdělávání a profesním zaměření. Rozvíjí své myšlení.

Textová kompetence

Textovou kompetenci si člověk rozvíjí už od dětství. Postupně poznává svět, prostřednictvím jazyka a textu. Vlastní textová kompetence je rozvíjena v procese recepce textu, nejvíce ve škole. Zejména zde se vyvíjí uspořádaný celek jazyka, vloženého do hodin slohu a literatury (Gavora, P. a kol., 1988).

V centru naší pozornosti byl žák, nyní, jako příjemce pedagogického textu, kdy učitel, jako autorita, řídí většinu činnosti s textem. Učitel vybírá texty určené žákům pro čtení, zadává úkoly, při kterých je využíváno informací získaných z pedagogického textu, přezkoumává a hodnotí žákovu práci s textem. Kvantita a druhy podnětů, které žák dostává od své autority v podobě učitele, jsou proto jedním z hlavních činitelů, které vedou k rozvoji textové kompetence (Gavora, P. a kol., 1988).

Jak uvádí Průcha (In Vališová a kol., 2004, s. 265) klíčová kompetence nejsou přímo vázané na jednotlivé předměty, jsou to univerzálně aplikovatelné způsobilosti.

3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Pro rozvoj gramotnosti je přítomnost autentického sociálního kontextu určující podmínkou. Další podmínkou je přítomnost bohatého, literárně podnětného prostředí, respektive gramotného prostředí, tj. prostředí podporující psanou kulturu v její bohatosti, rozmanitosti a mnohoúčelnosti v co největší možné míře. Naplňováním obou uvedených podmínek se vytváří předpoklady pro zabezpečení dalších, souvisejících už s motivací, budováním pozitivních postojů, formováním vztahu k psané kultuře, včetně vytváření čtecích návyků vysvětluje Zápotočná (In Kolláriková, Pupala, 2001).

Pravidlem tedy je, že počátky gramotnosti se spojují s chápáním její funkce, cílu a účelnosti. A to všechno prostřednictvím obsahů a důležitosti významu. Obsahově – významová a kontextuální složka psané řeči je primární a v procese osvojování psané řeči předchází formální, která je sekundární nejen v čase, ale i ve významu a důležitosti. Akceptace nedokonalých, byť i chybných výroků a výkonů dětí, jako přirozených projevů, které rozvíjejí jejich gramotnost, říká Zápotočná (In Kolláriková, Pupala, 2001).

Při čtení je důležité, aby žáci byli seznámeni s aktem a konceptem čtení, jeho smyslem a cílem, ještě před začátkem čtení. Aby jeho prvotní představy byly spjaté s významem a porozuměním, včetně zážitků a zkušeností s tím spojených, říká Zápotočná (In Kolláriková, Pupala, 2001).

3.1 Definice gramotnosti

Podle Průchy, J., Walterové E. a Mareše, J. (2003, s.70) je gramotnost „dovedností číst a psát, která je získávaná zejména v počátečních ročnících školní docházky. Ve vyspělých zemích dosahuje gramotnost obyvatelstva skoro 100%, naopak v málo rozvinutých zemích je gramotnost nižší (60% a méně)“.

Doležalová (2005) uvádí, že gramotnost zdokonaluje osobnost, zvyšuje souhrn schopností intelektu, nabíjí život jedince a také udává více příležitostí k uplatnění sebe sama v profesní oblasti.

„Gramotnost je využívání tištěných a psaných informací potřebných k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cílů a aby se rozvíjely jeho znalosti a potenciál“ Rabušicová (In Matějů, 1998, s. 16).

Gramotnost znamená podle Doležalové (2005) zvládnutí rozmanitých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v konkrétní společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jde o schopnost, která mu má pomoci řešit každodenní problémy života. Pokud nastíníme současné společensko-ekonomické podmínky, počítáme s různými stupni a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.

3.2 Čtenářská gramotnost

„Čtenářská gramotnost je komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 34)

Čtenářská gramotnost podle Strakové (2002, s. 10) je definována jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů. Čtenářská gramotnost vede k rozvoji vlastních vědomostí, souhrnu schopností a ke kultivovanému životu“.

V obecném smyslu je **čtenářem** každý, kdo zvládl dovednost **čtení**, každý, kdo rozumí tištěné a psané řeči. Schopnost číst předpokládá znalost grafického vyjádření slov, resp. znalost písmen pro jednotlivé hlásky, schopnost převést je pohotově na slova, vytvořit si odpovídající představu o obsahu čteného, přemýšlet o něm a zaujmout k němu osobní postoj (Řeřichová, 1999).

Čtenářem, podle Trávníčka (2008) je osoba, která prohlašuje, že čte (knihy), ta osoba, jejíž ústřední dovednost je směřována ke čtení; duševní uživatel knih (či jiných zdrojů).

Čtenář je charakterizován různě, podle účelu definic. Obecně je však čtenářem každá osoba, která umí číst. Z aktuálního pohledu je to osoba právě čtoucí, z pohledu substantiálního je to člověk, který má zájem o četbu, ať už literárního nebo jiného charakteru (Vášová, 1995).

Čtenářem je z pohledu pedagogicko-psychologického jedinec, který vnímá soustavu písemných znaků, je si vědom jejich významu, zaujímá k němu soustavu písemných znaků. Z hlediska pedagogicko-psychologického je **čtenář** jedinec, který vnímá soustavu písemných znaků, uvědomuje si jejich význam, zaujímá k němu mnohostranný vnitřní vztah a čtení se pro něj stalo nezbytnou součástí, jak poznat svět i způsob existence v něm. Pojem **čtenářství** označujeme aktivity, které se vyznačují schopností, zálibou, potřebou uplatnit dovednost čtení, která vede k mnohostrannému rozvoji člověka vůbec (Řeřichová, 1999).

Čtenářství souvisí též s dětskou populací. Je to plánovitě a cílené rozvíjení četby zejména s pomocí školy, knihoven, vzdělávacích institucí, aj. (Trávníček, 2008).

Pojmem „**čtení**“ označujeme procesem vnímání a uvědomování si podstaty čteného textu. Čtení je vlastně dešifrování určitých znaků a pochopení jejich významu na základě spojování jejich obsahu a formy. Čtení je z větší míry prací duševní, ale velký vliv na čtení má i tělesná motorika (Vášová, 1995).

Čtení můžeme chápat jako mediální aktivitu, která je zaměřena na knihy a jejich duševní přisvojování; čas, který knihám věnujeme; čtení chápeme jako základní aktivitu, která souvisí s knihami; je to sociokulturní dovednost (gramotnost) (Trávníček, 2008).

Čtení můžeme pojímat také jako určitý druh řečové činnosti, která je vedena psaným slovem, jako jazyková a zároveň kognitivní činnosti, kdy je východiskem tištěný nebo psaný projev. Klade se důraz na porozumění obsahu, které je výsledkem. **Porozumění** je charakterizováno jako poznávání významů slov, slovních spojení a obsahu vět. Poznávání jazykového projevu (hláskového a slabičného složení slov, slovních spojení a stavby vět) ucelují v **techniku čtení**. Porozumění a technika čtení vytvářejí jednotu. Technika čtení je prostředkem a porozumění čtení je cílem čtení (Řeřichová, 1999).

„Z pedagogického hlediska byla zkoumána v mezinárodním měření vzdělávacích výsledků IEA, a to i na české populaci žáků 3. a 8. ročníku základní školy. V současné době je součástí mezinárodního výzkumu PISA, jehož se zúčastňuje i ČR. Podle publikovaných měření (PISA 2002) je zastoupení českých žáků v jednotlivých úrovních čtenářské gramotnosti blízké mezinárodnímu průměru zemí OECD. Zároveň ale je čtenářská gramotnost českých žáků silně závislá na sociálně ekonomického stavu rodin“ (Průcha, J., Walterová, E, Mareš, 2003, s. 34 -35).

Počáteční čtenářská gramotnost

Rozvoj počátečního čtení je vnímán ve větší významové souvislosti, v tzv. počáteční čtenářské gramotnosti, která tvoří kvalitu v rozvoji čtenářské gramotnosti, což je cílem základní školy. Počáteční gramotnost i počáteční čtení tvoří součást čtenářské gramotnosti. Součástí rozvoje počátečního čtení je i rozvoj čtenářství. Při vývoji počátečního čtení má existovat individuální přístup k jednotlivcům, tak aby byly brány v úvahu jejich individuální vzdělávací potřeby a schopnosti (Spilková a kol., 2005).

Podle Kollárikové a Pupaly (2001) se model vývinu „pregramotnosti“ dělí do čtyř domén. Vychází ze čtyř procesorů, jsou to:

1. kontextový procesor,
2. významový procesor,
3. fonologický procesor,
4. ortografický procesor

Spilková a kol. (2005) objasňují, že jediné, co určité skupiny učitelů od sebe separuje, je zvolený základní metodický postup (analyticko-syntetická nebo genetická metoda).

3.3 Funkční gramotnost

Doležalová (2005) ve své monografii uvádí, že od 70. let 20. století se zvyšují požadavky na gramotnost, zejména v hospodářsky vyspělých zemích. Na druhou stranu propuká fenomén **funkční negramotnosti** (*funkční analfabetismus*), kdy zejména ve vyspělých zemích se jedinec, i když si prošel základním vzděláním, není schopen práce s textem a dále s ním funkčně nakládat.

Součástí funkční gramotnosti je i čtenářská gramotnost (Spilková a kol., 2005).

Protějškem funkčního analfabetismu je **funkční gramotnost**, která se naopak stává hlavním předpokladem pro rozvoj národů po stránce ekonomické a sociální. Funkční gramotnost je jedním ze stěžejních pilířů lidského kapitálu na stejné úrovni jako vzdělávání, vzdělávací systémy a hodnoty spojené se vzděláváním (Doležalová, 2005).

Funkční gramotnost závisí na schopnosti dekodovat poměrně malé části textu a umění aplikovat tyto získané informace k vyřešení problému. Existence této výbavy člověku pomáhá při různorodých činnostech v běžném životě. Není to jen schopnost číst, ale i například vypsát formulář, písemnou žádost a podobně. Funkční gramotností je i porozumění obsahu (kognitivní dovednosti s uplatněním vyšších úrovní myšlenkové činnosti), ne jen samotné přečtení (na rozdíl od gramotnosti jako takové) (Doležalová, 2005).

Je evidentní, že je funkční gramotnost náročnější na vědomosti, dovednosti, kvalitu a rozsah než gramotnost bázová (Doležalová, 2005).

Funkční gramotnost reprezentuje zvládnutí takových úkolů, které představují určitý soubor dovedností, které jsou nutné pro fungování ve společnosti (Průcha, 2006).

Průcha ukazuje dvě hlavní **příčiny, které vedou k funkční ngramotnosti**.

Jsou to:

1. **Pedagogické faktory** – kde Průcha vysvětluje, že obsah školního vzdělávání není plně zaměřen na osvojování všech dovedností. Říká, že existuje rozdíl mezi „školskou gramotností“ a „funkční gramotností“.
2. **Socioekonomické a sociokulturní faktory** – které se vyskytují u občanů, vstávajících z určitých sociálních vrstev; je vidět vyšší výskyt funkční ngramotnosti než v běžné populaci (zejména děti z patologických rodin – rodiče, kteří jsou například drogově závislí, alkoholici, gambleři, a podobně), případně některých etnických skupin. V poslední době má na funkční ngramotnost vliv také vizuální kultura jako televize, počítač, telefon, atd.

Funkční ngramotnost má nepříznivé důsledky jak pro život jednotlivce, tak pro život a fungování celé společnosti (Průcha, 2006).

3.3.1 Specifické znaky funkční gramotnosti

Ve své monografii Doležalová (2005) uvádí specifické znaky, které jsou charakteristické pro funkční gramotnost. A jsou to:

- různorodá struktura spojená s činností číst, psát a počítat (zahrnuje v sobě kvalitu i rozsah)
- schopnost práce se souvislými i nesouvislými texty, které udávají široké spektrum informací
- práce s textem na vyšší myšlenkové úrovni
- práce s informacemi, které jedinec potřebuje k řešení problému v jakémkoli období života
- souhrn vědomostí a dovedností, kterými operuje funkčně gramotný člověk

3.3.2 Složky funkční gramotnosti

Funkční gramotnost má 3 základní složky, které Doležalová (2005) definuje jako:

- a) **textová (literární) gramotnost** – zaujímá v sobě okruh vědomostí a dovedností, které jsou nutné pro monitorování a používání různých informací v souvislých textech (od novin, zpráv až po komentáře a jiné texty)
- b) **dokumentová gramotnost** – zaujímá v sobě okruh vědomostí a dovedností, které jsou nutné pro monitorování a používání různých informací v nesouvislých a bohatě strukturovaných textech (od jízdních řádů, přes mapy až po diagramy a reklamní prospekty); oproti textové a numerické gramotnosti má dokumentová gramotnost nejmladší kořeny
- c) **numerická gramotnost** – zaujímá v sobě okruh vědomostí a dovedností, které jsou zapotřebí pro uskutečnění operací s číselnými údaji, které jsou v různých typech textu (od tabulek v grafu přes zprávu o účtu z banky až po objednávací formuláře)

4 ZÁKLADNÍ POZNATKY PRÁCE S DIDAKTICKÝM TEXTEM

V pedagogice jsou za jeden z druhů didaktických prostředků považovány učebnice (Průcha, 2005).

V procesu čtení je úloha textu velmi důležitá. Záleží na obsahu, vnější úpravě, jestli se nám text bude číst dobře a rychle nebo pomalu. Působivost čtení závisí na stylistice dokumentu (stylu vyjadřování autora), ale i na formální stránce (obrázky, schémata, fotografie, ilustrace, poloha odstavců a podobně) (Papík, 1992).

4.1 Charakteristika pedagogického textu

Pedagogické texty jsou typickou skupinou textových informačních zdrojů, které jsou specifické dopředu určenými záměry rozvoje učícího se subjektu. Mají některé nezastupitelné funkce (Svatoš, 2005).

4.1.1 Funkce pedagogického textu

- a) pedagogické texty poučně ztvárňují vědecké poznatky v podobě učiva,
- b) pedagogické texty vedou k procvičování, opakování, systematizaci...
- c) pedagogické texty jsou prostředkem sebevzdělání a sebekontroly,
- d) pedagogické texty působí na postoje, motivy, zájmy (Svatoš, 2005)

Průcha (2005) vymezuje tři základní funkce učebnice:

- 1) **prezentace učiva** – učebnice je pojímána jako soubor informací, které musí být představeny uživatelům a to specifickou formou (například verbální, obrazová či kombinovaná)
- 2) **řízení učení a vyučování** – učebnice, jako didaktický prostředek na jednu stranu řídí žákovo učení a na druhou stranu je ukazatelem pro učitele
- 3) **funkce organizační (orientační)** – učebnice plní funkci informativní a to takovým způsobem, že žáci vědí, jak ji využívat

4.1.2 Vlastnosti pedagogického textu

Používaným a častým pojmem je tzv. **čitelnost a čtivost textu**. Čitelnost souvisí s formální stránkou textu (ztížené nebo naopak ulehčené vjemové optické podmínky pro čtení – např. velikost písma, šířka a prosvětlení znaků, podobnosti tvarů, umístění diakritických znamének) a je jednou ze základních podmínek čtivosti. Čtivost si spojujeme s procesem chápání a vyjadřujeme tím přístupnost a srozumitelnost textu. Přitom záleží na čtenáři, jak rychle nebo pomalu chápe myšlenky, které jsou v textu obsaženy (Papík, 1992).

Vlivy, které působí na čtivost

- **Stylistické vlivy** – pestrost a členění témat, uvádění konkrétních příkladů, jevy a zkušenosti, vystihující shrnutí podstatných údajů, přiměřené vyjadřování, používání cizích slov s vysvětlením, vhodně formulované slova ve větě, text je lépe vstřebatelný, pokud se používají kratší slova a kratší věty.
- **Technické a výtvarné vlivy** – záleží na celkové grafické úpravě, šířce řádků, členění odstavců, rozmístění textu vzhledem k obrázkům, fotografiím nebo grafům
- **Subjektivní vlivy** – vlivy prostředí, ve kterém čteme a osvětlení prostředí

(Papík, 1992).

„Z praktického zřetele, ve vztahu ke školní edukaci, jsou relevantní ty vlastnosti, které mají vliv na *složitost (complexity)*, resp. *obtížnost (difficulty)* textu učebnic pro žáky. Oba tyto pojmy jsou v podstatě synonymní a vyjadřují to, jak jsou učebnice různých ročníků a předmětů uzpůsobeny pro recepci a učení ze strany žáků příslušného věku. Obtížnost textu učebnic je stále aktuální problematikou, a to jak u nás, tak i v zahraničí, a proto se k ní soustřeďují četné empirické výzkumy“ (Průcha, 2005, s. 283).

- plní komunikační záměr (cílový stav poznání),
- vykazuje kohezi (vzájemnou návaznost vět),
- vykazuje koherenci (spojitost textu – ve smyslu informačních celků, soudržnost),
- pomáhá dosáhnout výchovně vzdělávacího cíle,

- obsahem jsou pedagogické informace s poznatkovými, výchovnými a regulativními účinky (Svatoš, 2005)

Druhy textu

Každý text je jinak strukturován a má jiná specifika. Základní pro žáka je, aby se v textu uměl dobře orientovat. Obecně rozlišuje Papík (1992) dva základní druhy textu:

- Věcné (novinářské, odborné a administrativní texty), které dále dělíme na:
 - ❖ Literární
 - ❖ Zpravodajský (nejlepší pro „rychlé čtení“)
- Umělecký text

Jedním ze základních úkolů učitele je postupně rozvíjet dovednosti a schopnosti žáků pracovat samostatně a tvořivě s učebnicí či jiným materiálem (textovým). Základem jsou alespoň dostatečné čtenářské dovednosti, plynulé čtení s porozuměním, interpretace a hodnocení čteného textu. Samostatnost, co se práce s knihou a učebním materiálem týče. Osvojení si metody samostatné práce s textem je předpokladem dalšího sebevzdělávání a sebe-rozvoje člověka (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

5 TENDENCE A PRINCIPY ROZVOJE GRAMOTNOSTI

Vágnerová a Klégrová (2008) uvádějí, že čtení se může chápat jako proces dekodování a pochopení významu prezentovaných informací. **Rozvoj čtenářských dovedností** obvykle postupuje od osvojení základních prvků a jejich spojování do větších celků, které mají nějaký význam. Písmeno je pojímáno jako základní jednotka tištěného či psaného textu. Nejdříve musí žák porozumět významu a písmene, respektive hlásky ve slabice a vědět, že každá hláska dává slabice nějaký smysl. Dále žák musí chápat řazení a sled písmen, uvědomovat si, že pořadí hlásek v určité slabice je závazné. Princip řazení a kombinace se uplatňuje při skládání a čtení slov. Aby dítě dokázalo pochopit pravidla, podle nichž je informace v textu zakódována, musí být schopné uvažovat na úrovni konkrétních logických operací, které umožňují zvládnout mechanismus konzervace i vratnosti. Rozvoj čtenářských dovedností závisí na celkové úrovni inteligence a jazykových schopností, ale i na úrovni dalších dílčích kompetencí (např. vizuální ortografické percepce).

Obecnými principy rozvoje gramotnosti v mladším školním věku, kromě různorodosti metod, zohledňující individuální proměnlivost a vývojovou spojitost zůstávají i nadále:

- mnohotvárnost rozvoje jazykových kompetencí
- autentický a sociálně významný kontext a cíl, jako záruka
- motivace, smysluplnosti a funkčnosti (Kolláriková, Pupala, 2001).

Metody a strategie čtení na 1. stupni ZŠ by měly směřovat na jedné straně k pochopení čtení s porozuměním, ale hlavně, na straně druhé, ke čtení přemýšlivému a postupem času i ke studijnímu čtení říká Doležalová (In Vališová, 2004, s. 300).

5.1.1 Čtení a percepce

Jestliže začneme přemýšlet o tom, jak zpracovat text, musíme si všimnout, že čtení je určitě zajímavá dovednost. Specifickým způsobem vnímáme správné písmeno bez ohledu na to, zda je tištěno *kurzívou*, **tučně**, VELKÝMI, malými nebo ozdobnými písmeny. Tyto procesy se týkají zrakového vnímání tištěných slov. Potom je zde nutnost převést písmeno na zvuk a vytvořit tak fonemický kód. Po převedení všech zrakových symbolů do fonemických kódů je musíme uspořádat do slov a následně identifikovat a zjistit, co zname-

nají. Přesunujeme se k dalším slovům a postup opakujeme až po dobu, až poskládáme větu, po celou dobu našeho čtení. (Sternberg, 2002).

Čtení vyžaduje existenci řady percepčních a dalších kognitivních procesů, ale také znalost jazyka a gramatiky. Většina rozumových činností se nějak vztahuje ke čtení, kterému někdy říkáme „zrakově řízené myšlení (Eysenck, Keane, 2008).

Co se důležitosti čtení týče, v dnešní době a v naší společnosti má čtenářská dovednost velkou důležitost. Dospělí, kteří nedokáží účelně číst, jsou značně znevýhodněni. Porozumět procesům čtení je významné proto, že může napomoci při řešení problémů, které mají špatní čtenáři (Eysenck, Keane, 2008).

Lexikální stránka čtení

Sternberg (2002) vysvětluje, že pokud se člověk chce naučit číst, musí projít dvěma základními druhy percepčního zpracování informací. A to lexikální a sémantické. Kdy lexikální zpracování se používá v průběhu rozlišování procesu vnímání písmen a slov, v paměti toto zpracování identifikuje sdělení o těchto slovech. Zatímco sémantické procesy dodávají smysl textu jako celku.

Sémantika – „v jazykovědě se zabývá významem slov. Psychologická sémantika zkoumá vnitřní procesy a mechanismy, které se podílejí na konstituování významů (všeobecně, nejenom u slovního materiálu). Jazykový význam slov a jejich psychologický význam se nemusejí krýt (příkladem je metafora, např. Vznáší se v oblacích)“ (Chalupa, 2007, s. 210).

Sémantická paměť v poznávání světa má u člověka důležité postavení významová, sémantická paměť. Výkladem sémantické paměti, která je kladena do protichodu s episodickou pamětí (paměti pro izolovaná data), vychází jednak z pozic neoasocianismu, a dále z kognitivních teorií (význam má to, co je součástí nějakého celku, kognitivní struktury) (Chalupa, 2007).

Podle Samuela (2002) je **sémantická paměť** pamětí verbální, která je nezbytná pro používání jazyka.

Sternberg (2002) vysvětluje, že naše oči se v průběhu čtení po stránce nebo po řádce nepohybují hladce, pohybují se ve sakádách, což jsou rychlé a oddělené skoky, charakteristické podle toho, jak se upevňují na následné části textu. Lexikální přístup nám umožňuje rozli-

šovat slova, která nedovoluje získat přístup k významu slova z paměti. Obecně je lexikální přístup *interaktivní proces*, který slučuje sdělení z řady úrovní zpracování informace (např. vzhledu písmen).

„Pohyby *skákové* (stadické) představují fixaci z předmětu na předmět nebo jeho části. O těchto pohybech se můžeme přesvědčit, jestliže se rozhodneme odkud, kam a kdy zrakem „přeskočíme“. Zorné pole, které oko přelétne od jedné fixace ke druhé, se jeví rozmazaně. Pohyby *hladké* mají opačnou funkci. Místo, aby fixaci přenášely, udržují ji na předmětu, který se ve vztahu k hlavě pozorovatele pohybuje. Jestliže se pohybuje předmět, nazýváme tyto hladké pohyby sledovacími, jestliže se pohybuje hlava pozorovatele, nazýváme je kompenzačními. V obou případech mají tyto pohyby za úkol udržet obraz fixovaného předmětu na fotce“ (Vášová, 1995, s. 35).

5.2 Recipování pedagogického textu učícím se subjektem

Podle Hartla, Hartlové (2000, s. 500) znamená „**recipovat** něco přejímat, převzít, přijmout; např. podněty mimoslovní komunikace, jako je překřížení nohou: jeden vytváří a druhý přejímá.“

Podle Gavory (1988) k úspěšné recepci textu přispívají tři předpoklady:

- 1) Znalost světa v nejširším slova smyslu, což je soubor poznatků, názorů, očekávání, které má člověk o sebe a o světě. Tahle znalost světa je základním předpokladem recepce textu. Jestliže je ale poznání světa, o kterém se v textu hovoří, malé, nemůže nikdy dospět k dostatečnému porozumění textu (např. dítě čte knihu určenou pro dospělé – detektivka, apod.)
- 2) Vědomosti, dovednosti a schopnosti, které se týkají jazykových jevů. Jde o poznání jazyka jako takového a jeho používání. Vědomosti, schopnosti a dovednosti se týkají fungování lexikální (týkající se slovní zásoby), gramatické, výslovnostní a pravopisné stránky jazyka
- 3) Vědomosti, dovednosti a schopnosti týkající se textu jako takového. Vlastnosti, které se spojují s vlastní recepcí a produkcí textu

(např. vědomosti o struktuře textu, schopnosti abstrakce, zevšeobecnování, apod.) (Gavora, P. a kol., 1988)

5.2.1 Čtení a pozornost

Pozornost úzce souvisí s poznávacími procesy. Při čtení má své specifické místo. Pozornost je začátečním aktem, kterým začínáme vnímání, a jimiž se naše smysly orientují na určité předměty. Pozornost je rozdělena na dva druhy činitelů (vnitřní a vnější. Vnitřní činitele chápeme jako motivy (tj. psychologické „důvody“ činnosti), které jsou nepostradatelné. A vnějšími činiteli pozornosti nějaké různorodé vlastnosti vnějších podnětů (např. grafická úprava dokumentu, kontrast, pestrost, barva, aj.). Dále rozlišujeme pozornost úmyslnou, která je samozřejmě důležitější, a neúmyslná. Důležitým poznatkem, co se pozornosti týče, je, že na soustředěné pozornosti závisí úspěšnost rychlého čtení. Také to nazýváme koncentrací pozornosti (nebo také jen koncentrace) (Papík, 1992).

Dalším aspektem, který je spjat s pozorností, je přenášení pozornosti. A to z objektu na objekt. Záleží na tempu. Přechází se postupně přes části, které známe méně, nebo jsou zcela nové k částem, které jsou už známé. Četnost výskytu přenášení pozornosti při racionálním čtení je horetní. Dynamičností nazýváme skutečnost, kdy čteme text rozdílnými rychlostmi. Naše chápání je pak limitujícím faktorem rychlosti, která je přizpůsobována povaze textu. Občasný pojem „*dynamické čtení*“ vychází ze schopnosti, jak se umí dítě v textu pohybovat (Papík, 1992).

Při porozumění čtenému textu je taktéž důležitá i **pozornost**.

Pozorností můžeme definovat zaměření a soustředění vnitřního úsilí, které vede k uvědomování si určitých aspektů vnějších smyslových podnětů nebo i duševních zážitků, omezujeme smysly do zvládnutelných dimenzí (Hill, 2004).

Podle Čačky (1994) je pozornost neurčitý duševní proces, který se podílí nejen na vnímání, ale i na myšlení, prožívání či chtění. Učitel může žáka upoutat pestrostí látky, její uspořádaností, návazností a přiměřeností obsahu i rozsahu látky a v neposlední řadě také potřebou užívání názorných demonstrací. Dále schopnost učitele spočívá také v potřebné úrovni podávání látky, tj. intonací, gestikulací a mimikou. Umění přiblížit se světu dětí, věnovat každému žákovi adekvátní pozornost, lépe vnímajícím uložit práci navíc (která je bude rozvíjet), slabší povzbuzovat a současně vést jejich pozornost.

Pozornost je považována za činitele vnímání, za psychický stav a za funkci vědomí (Musil, 2007).

Porozumění čtenému textu si můžeme zkontrolovat tak, že když žák čte určitou dobu, odebereme mu text a pobídneme ho, aby nám vyprávěl, co četl. Tím nám umožní posoudit, jak je schopno odpoutat se při čtení od technické stránky děje a vnímat obsah (Matějčíček, 1995).

5.2.2 Vnímání textu

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2008, s. 273) je vnímání „proces získávání a zpracovávání podnětů, informací, které neustále přicházejí jak z okolního světa, tak z vnitřního světa daného člověka. Skládá se z procesů typu: recipování podnětů, porovnávání s dosavadní zkušeností, udělení významu, redukování (filtrování) podnětů, kódování informací, volba reagování, uskutečnění reakce. Vnímání není jen záležitost smyslů, ale také kognitivních a motivačních procesů, vlivů sociálního prostředí, výcviku. Teorie vnímání se opírá o různé disciplíny (psychofyzika, tvarová psychologie, psychologie osobnosti, informační psychologie, sociální psychologie aj.)“.

„Vnímáním rozumíme získávání informací prostřednictvím smyslů (Samuel, 2002, s. 104)“.

Vnímání textu podle Svatoše (2005) je proces, kdy člověk rozlišuje a registruje určité grafické prvky textu (písmena, slova, mezery,...) a dává jim podstatný význam. Člověk vnímá stránky textu jak smyslově, tak i obsahově.

Vnímání je základem poznání a zdrojem bezprostřední zkušenosti. Postupem času se vnímání diferencuje, rozvíjí se schopnost pozorování, říká Valentová (In Kolláriková, Pupala, 2001).

Čáp a Mareš (2007) popisují vnímání jako poznávací proces, ve kterém se zachycuje v určitém okamžiku to, co zrovna působí na naše smyslové orgány. Ke vnímání ale sám smyslový orgán nestačí. Je zapotřebí také určité části v mozku a nervové dráhy, které vše spojují. Celé zařízení nazývají **analyzátor**.

„Zrakový analyzátor se skládá z receptoru, tj. z oka, z dostředivého nervu a z jádra zrakového centra. Nejdůležitější částí oka je sítnice, která obsahuje čípky a tyčinky. Tyto jsou vlastním čidlem zrakového receptoru. Zraková ostrost souvisí se zorným úhlem, který při

dopadu na sítnici svírají světelné paprsky, odražené z nazíraných předmětů. Zrakové ostrost závisí především na akomodační schopnosti čočky. Čočka věkem ztrácí pružnost a hůře se akomoduje, proto se zřetelné vidění upravuje brýlemi“ (Vášová, 1995, s. 36).

Části vnímaného textu postupují do operační paměti (krátkodobé uchování, cca 7 slov), potom přechází k dlouhodobému zapamatování nebo naopak k procesu zapomínání (neuchování informací, pro nás nepotřebných) (Svatoš, 2005).

Paměť

Paměťí rozumíme takový proces, který je schopen přijímat, uchovávat a vybavovat minulé vjemy, zkušenosti a děje, minulé prožitky a chování a obnovovat je ve vědomí. Paměť je akumulátorem a rezervoárem informací člověka, které získal, případně si je osvojil na základě vnímání, učení, přípravy do školy aj. (Musil, 2007).

Paměťí rozumíme neurčitý duševní proces, který umožňuje vstípení, uchování a vybavení nejen dřívějších vjemů, ale i myšlenek, citových prožitků, volního vypětí (všech duševních procesů, na které se lze mimovolně/záměrně soustředit), říká Čačka (1994).

Podle Musila (2007) má proces paměti 3 základní stadia:

- I. ***Stadium kódování*** – dochází k zapamatování, respektive ke vstípení (dochází k vsáknutí nových vjemů). Proces „vstípenosti“ se hromadí od dětství do pubescence a s věkem se snižuje, ve stáří je menší a menší.
- II. ***Stadium uchování (retence)*** – dochází zde k uchování či podržení v paměti. Můžeme jej nazvat též stadiem fixace, konzervace, zadržení. Je závislá na kvalitě jiných psychických vlastností (na volní složce, emocionalitě, schopnostech). U starších osob schopnost vybavit si starší zážitky a události je dobrá.
- III. ***Stadium vybavování (reprodukce)*** – Vybavit si zážitky nebo paměťové stopy můžeme buď záměrně (aktivní, úmyslné vybavování), anebo mimovolně, nezáměrně. Pokud se zapamatované a vybavované shoduje, mluvíme o čisté reprodukci.

Čítí

Abychom mohli smyslově poznávat, musí existovat smyslový orgán a receptor, který je citlivý na chemické a fyzikální změny prostředí. Následuje transformace údajů do vzruchů, které jsou přenášeny senzitivními neurony do analyzátoru, korových center smyslových orgánů v mozku. Receptorem můžeme nazvat složité přijímací zařízení, které nám zprostředkuje informace, jen v tom případě, jestliže má dostatek podnětů. Při nedostatku podnětů, v podobě nervových impulzů jsou informace předány analyzátorům. V mozku probíhá zpracování impulzů, v procesorech k vypracování odpovědi, k jejíž realizaci je aktivizován efektor (Musil, 2007).

Podle Čačky (1994) je čítí započeno drážděním smyslů (receptorů) podněty z okolí, či organismu. Vyvolaný „vzruch“ vede dostředivými drahami do centrální nervové soustavy, kde se nachází vzniklé podráždění. Touhle činností analyzátoru vzniká **počitek** (uvědomění kvalit podnětu).

Čítí je základní formou vnímání, jeho nejmenší jednotkou je počitek, který si však obtížněji uvědomujeme. **Počitkem** můžeme vyjádřit odraz jednotlivých vlastností vnímaného předmětu. Počitek rozpoznáme zejména na základě vjemové analýzy toho, co je pro nás žádoucí poznat, na základní úrovni (analýza má několik složek; analytickou složku smyslovou a korovou). Počitky jsou charakteristické vlastnostmi, jako je **modalita** (barvy, chutě, zvuky, tóny, pachy, aj.), **intenzita** (rozdíl mezi dolním a horním počitkovým prahem) a **trvání** (trvání podnětu). Čítí můžeme dělit na: **zrakové, sluchové, orgánové, čítí bolesti, čichové, čítí dotyku, čítí pohybu – kinestézie, polohy, tepla a chladu, čítí tlaku** (Musil, 2007).

5.2.3 Porozumění čtenému textu

Kolláriková a Pupala (2001) konstatují, že žáci mají handicap na úrovni práce s textem a učebnicí. Žáci se při přechodu na 2. stupeň nedokáží z knih samostatně učit, nemají vybudované dlouhodobé záměry k dosažení cíle práce s textem, dominuje jediná strategie, a to je memorování. Příčiny se nachází v počátečním vyučování a jejich metodách. Principy, na kterých je založené čtení, mohou mít v konečném důsledku i negativní ohlasy, projevující se zejména při čtení s porozuměním. Například to, že se porozumění zanedbává, respektive odkládá na později, upřednostňuje se nácvik techniky před porozuměním, apod., může způsobit, že se v zárodku potlačí.

Nácvik porozumění čtenému textu se prolíná s dekodováním. Větší pozornost může věnovat dítě obsahu textu, jestliže zvládne dekodovat. Pomocí zvládnout porozumět obsahu textu dítěti napomáhá nácvik čtení těžších slov, čtení po úryvcích, kdy jsou zdůrazňovány základní myšlenky. Podstatnou roli hraje i grafická stránka úpravy textu a v neposlední řadě diskuse o přečteném textu (Zelinková, 2003).

Čtení s porozuměním vyžaduje nejenom rozlišování v procesu vnímání, ale i porozumění celkové významové souvislosti jazykového projevu prezentované informace. Jestliže žák dostatečně dobře nezvládl základy čtení, smysl tištěného sdělení by mu unikal. i kdyby pro něj byl za jiných okolností jasný a srozumitelný (např. autorita vypravuje příběh) (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Neúplné porozumění obsahu textu se projevuje i zejména při zvýšené rychlosti čtení. I když čte dítě rychle a dobře, technika čtení není natolik dokonalá, aby umožnila soustředění na obsah textu, tím spíše na výkonné zpracování obsahu. Porozumění je ovlivněno úrovní čtení, věkem a probíhá ve více úrovních (Zelinková, 2003).

Hlavním problémem v porozumění textu je především důraz kladen na proces porozumění, jako intelektové schopnosti a s tím spojení dovednosti (Svatoš, 2005).

Podle Spilkové a kol. (2005) je důraz kladen na porozumění, které musí žák rozvíjet účelnými způsoby a to už od začátku.

Proto by mělo porozumění textu patřit mezi faktory, které ovlivňují žákovo působení ve škole a v cíleném důsledku i jeho školní prospěch (Gavora, P. a kol., 1988).

Jak probíhá porozumění textu?

Porozumění textu je aktivní proces. Recipient (příjemce informace) tvoří novou verzi textu – „spoluautor“. Někdy je porozumění připravováno k dialogu recipienta s textem. Dialog však může nastat pouze v případě utvoření postoje k obsahu textu (Svatoš, 2005).

Znalosti rostou v závislosti s tím, jakou mírou žák čte a píše. Tím se také posilují jeho schopnosti a porozumění čtenému textu. Učitelé musí začleňovat do svého programu k rozvoji čtenářství také tyto schopnosti začlenit. K žákovu porozumění také přispívá a velkou mírou má také aktivace dřívějších znalostí a dále jejich další rozvíjení (Sweet, 1994).

Podle Čápa, Mareše (2007) kromě **vnímání a porozumění textu** uvádí také **motivování** (předchází vnímání a může být incentivou, která žáka podporuje, aby se například přinutil do učení z učebnice), **zapamatování, vybavování a metakognici**. Souhrnně tyto procesy nazýváme recipování textu, **recepce textu**.

Matějíček (1995) hodnotí porozumění čtenému textu v šesti bodech:

1. Dítě rozumí tomu, co četlo – napodobenina je spolehlivá s mnoha detaily nebo je výstižná, ale stručná.
2. Děj je žákovi jasný, napodobuje důležité části obsahu, ale objevují se i některé nepřesnosti, jako důsledek chybného čtení nebo neporozumění textu.
3. Reprodukuje dobře, ale o ději nemá spolehlivou představu. Objevují se chyby ve čtení a neporozumění textu.
4. Porozumí jen tomu, co se mu podařilo dobře přečíst. Útržkovité porozumění textu.
5. Reprodukce se řídí jen několika slovy, kterým žák rozumí, ale bez spojitosti.
6. Žák nerozumí textu, který četl.

Jestliže ale dítě není schopno o textu bezprostředně hovořit, nebo jen své vyprávění omezí na velmi stručné informace, nepoužíváme základní stupnici pro hodnocení porozumění textu, ale zavádí se pomocná stupnice, která vyjadřuje, do jaké míry je dítě schopno bezprostředně reprodukovat čtení text:

1. Vypráví spontánně a samostatně,
2. Povídá podle návodné otázky,
3. Častěji mu pomáháme otázkami,
4. Mluví o obsahu pouze podle otázek ve větách nebo jednoslovně (Matějíček, 1995).

Angažované čtení

Angažované čtení je forma angažovaného učení, při němž si žáci vytvářejí vlastní znalosti. Je to zaujaté čtení, které přesahuje interakci čtenáře s konkrétním textem. Je to prostředek, pomocí kterého se dítě stává čtenářem a vlastně součástí celé společnosti (faktory socializace). Aby se žáci stali urputnými a zaujatými čtenáři, musí nejdříve poznat hodnotu čtení a vlastní možnosti jako čtenáře. Učitelé, jako jejich authority, jim v tom mohou pomáhat tak, že jim umožní přístup k různorodým zdrojům četby a jiných materiálů (Sweet, 1994).

Angažované čtení se může rozvíjet tam, kde je příznivá atmosféra pro vlastní rozvoj, kde je samozřejmá sebezpozorování a zpětné vazby o vlastním chování a prožívání jako východisko pro autoregulaci, dále důležitá je také diagnostika s druhými žáky. Důležité je, aby žák kontroloval a hodnotil vlastní pokroky při čtení (metakognitivní rovina – autodiagnostikování, autoreflexe vlastního učebního stylu). Dále je potřeba si srovnat vlastní názory a brát v potaz názory a odezvu od druhých. Důležité je také, aby si žák vytvořil vlastní význam přečteného (Sweet, 1994).

6 ROZVOJ GRAMOTNOSTI Z POHLEDU PEDAGOGICKÉHO

6.1 Kritické myšlení

Podle Maňáka a Švece (2003) je kritické myšlení nový název pro kvalitnější učení a vyučování. Pokud člověk kriticky myslí, uchopuje myšlenku takovým způsobem, že se snaží chápat její obsah, prozkoumat ho, skepticky ho posoudit, porovnat ho s názory, které dokáží argumentovat a následně zaujmout vlastní stanovisko. Jedním ze znaků kritického myšlení je vnímání specifického světa dětského myšlení, které se postupně mění v závislosti na činnostech. Na kritické myšlení má vliv konstruktivistická psychologie a pedagogika, ze kterých vychází. To znamená, že dítě, z níž při učení přebírá poznatky na základě dřívějších zkušeností a znalostí.

Učitelé by měli připravit pro své studenty takové problémy v oboru, které je můžou reálně zaujmout a podnítit k myšlení (Jarošová, Lorencová a kol., 2007).

Kritické myšlení se řadí ke komplexním metodám, jelikož bereme v úvahu metodický, činnostní a rozvíjející zřetel k žákově osobnosti. Při kritickém myšlení dochází k tzv. *synkritickému poznávání světa*, což znamená, že žák si osvojuje jevy propojením a sdružováním několika postupů, operací a prostředků (Maňák, Švec, 2003).

Dále kritické myšlení stejně jako učení vyžaduje, aby žáci mohli v klidném prostředí formulovat svá řešení problému nebo jeho hypotézy, aby jejich navržené řešení bylo bráno v potaz, mohli jej zkoumat, ověřovat je a diskutovat o nich (Jarošová, Lorencová a kol., 2007).

Maňák a Švec (2003) ve své knize sdělují, že kritické myšlení navazuje na zkušenosti ověřené reformním hnutím, alternativními školami i progresivními učiteli, pomáhá k rozšíření kognitivního rozvoje žáka. Dále autoři uvádějí, že ústředním tématem kritického myšlení je tzv. **třífázový model učení**, který kromě myšlenkových procesů v sobě zaujímá také rozhodování, řešení problémů a metodické aspekty:

1. Fáze evokace – jejím úkolem je vzbudit u žáka zájem o látku. Monitorování toho, co žáci o látce už vědí. Dále je zde prostor pro nejasnosti a otázky. Cílem by mělo být zaujetí pro řešení úkolu.

2. Fáze uvědomění si významu – cílem je udržení zájmu o problematiku, podpora žáka, aby rozvíjel své myšlenkové pochody. Vyhledávání nových informací, aby je žák mohl porovnat se svými původními představami.

3. Fáze reflexe – žáci si prostřednictvím této fáze prohlubují učivo, třídí, systematizují nabitě vědomosti a upevňují je.

Stěžejní úlohu k rozvíjení kritického myšlení mají **učitelovy otázky**, které jsou důležité pro rozvoj pozitivní atmosféry ve třídě, určují míru zátěže na žáka a také stanovují hodnocení žákova výkonu (Maňák, Švec, 2003).

Pokud všechny poznatky shrneme, můžeme říci, že kritické myšlení je komplex kognitivních a sociálních dovedností a postojů, které pomáhají člověku jednat a odpovědně se rozhodovat v problémových situacích osobního i kariérního života. Problémem rozumíme každou situaci, která vyvolává potřebu změny. Kritické myšlení je neoborová dovednost a měl by jí být vybaven každý člověk (Jarošová, Lorencová a kol., 2007).

6.2 Program kritického myšlení – Začít spolu (Step by Step)

Program Začít spolu, v mezinárodním označení Step by Step, je vzdělávacím programem, který zahrnuje 29 zemí světa. Jedním ze základních principů programu je podpora rozvoje pluralitních společností fungujících na základě demokratických principů. Umožnit dětem zažít výchovu, které by byly vedeny pod záštitou demokratických zásad, respektování osobnosti žáka, vedení ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání (Krejčová, Kargerová, 2003).

Základním pojetím programu je podpora rozvoje demokratických společností; umožnění dětem zažít výchovu a vzdělávání, které by byly v souladu s demokratickými principy; vedli k respektu osobnosti, vedli je ke kritickému myšlení a odpovědnosti. Program je charakteristický otevřeným didaktickým systémem. Program představuje pedagogický přístup, který v sobě spojuje moderní poznatky (pedagogické a psychologické vědy) spolu s osvědčenými vzdělávacími postupy (Spilková a kol., 2005).

Program umožňuje každé škole a učitelům přizpůsobit jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí. Čerpá z učení Komenského, Montessoriové, z myšlenek reformní pedagogiky, z díla Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera a dalších). Přístup je orientovaný na dítě. Vzdělávací program vychází z principu potřeby dětí poznávat svět, učit se a experimentovat. Existuje zde takové prostředí, kde mají děti možnost učit se na základě přímých zkušeností, prostřednictvím vlastních činností. Dále program buduje základní postoje, znalosti a dovednosti, pro dítě, aby bylo schopno se vyrovnat s problémy 21. století. Podporuje děti, aby se v budoucnu zajímaly o učení a uměly se samy efektivně učit. Aby je učení bavilo a nespojovalo se s přílišným stresem (Krejčová, Kargerová, 2003).

Jak uvádí Tvrzová, (In Vališová, 2004, s. 234 – 240) že hlavním úkolem učitele je naučit žáka se učit. Existují podmínky, aby i začínající učitelé byli schopni řešit pořád těžší a těžší případy, samostatně hodnotit realitu kolem sebe a vážit si jiného názoru.

6.2.1 Hlavní záměry programu Začít spolu

Program je sestaven tak, aby vyhovoval zvláštním individuálním potřebám, kultuře a tradicím naší země. Důraz je hlavně kladen na:

- Individuální přístup ke každému dítěti.
- Vedení k samostatnosti a odpovědnosti.
- Rozvoj schopností, znalostí a dovedností.
- Důraz na účasti a pomoci rodiny.
- Dále vede k utváření vlastního porozumění:
 - Porozumění k fyzikálnímu světu
 - Porozumění sociálním a kulturním informacím
 - Porozumění logice a matematice
 - Porozumění vztahům mezi psaným a mluveným slovem

(Gardošová, Dujková a kol., 2003).

6.2.2 Projekt: „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“

Projekt „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ (Reading and Writing for Critical Thinking – **RWCT**) se týká všech stupňů škol a tento projekt přináší učitelům konkrétní praktické metody, techniky a strategie, které jsou uspořádány do určitého celku, který je lehce použitelný ve škole. Konkretizuje přímé prožití učebních činností a jejich následný rozbor. Tento program učí pedagogy strukturovaně využívat čtení, psaní a diskuzi k rozvoji samostatného myšlení žáků, podpora celoživotního vzdělání, tvořivosti, spolupráce a respektování druhých. Jeho rámec tvoří tzv. **třífázový model učení E-U-R**:

1. **Evokace** – kdy žáci slovy vyjadřují, co sami vědí, nebo co si myslí, že o daném problému už vědí a hledají další problém, na který je třeba najít odpověď.
2. **Uvědomění si významu** – žák komparuje svou výchozí představu o daném problému s novými zdroji informací (např. text, přednáška, film, atd.).
3. **Reflexe** – na základě získaných informací a diskuze s vrstevníky, učitelem, apod. přetvářejí žáci své původní představy o tématu a hodnotí, jaké názory mají jiný.

(Tvrzová In Vališová, 2004, s. 236 – 237).

Program využívá metody, které umožňují proces učení „prožít“, které rozvíjejí samostatné a kritické myšlení žáků, vysvětlují, že učitelé nejsou jediná autorita, ale podstatné jsou i diskuse mezi žáky navzájem. Žákům je osvětlováno, že neexistuje jen jedna správná odpověď, ale můžeme brát ohled na více řešení. Soutěživost zůstává v pozadí. Pedagog, který chápe principy programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ je postupně schopen metody a strategie programu rozvíjet a obměňovat podle potřeb žáků i svých (Tvrzová In Vališová, 2004, s. 237).

6.2.3 Pedagogický konstruktivismus ve vzdělávacím programu Začít spolu

Konstruktivismus – „v oblasti poznání předpokládá, že člověk si aktivně vytváří model světa (patří sem Piaget, Neisser aj). Opačný názor počítá s působením hotových forem poznání (nativismus) či geneticky podmíněných dispozic (personalismus)“ (Chalupa, 2007, s. 192).

V programu Začít spolu se uplatňuje tzv. *konstruktivistická pedagogika*, která vychází z předpokladů, že si děti budují vlastní poznání samy, na základě svých zkušeností. Vycházíme z toho předpokladu, že děti o zmiňovaném tématu něco vědí; mají o něm informace, zkušenosti nebo alespoň představy. Cílem konstruktivistické pedagogiky je, aby se žák podílel na konstrukci vlastního poznání a nebyl jen pasivním příjemcem poznatků. Důležitý je zde kontakt s vrstevníky s dospělými (Krejčová, Kargerová, 2003).

6.3 Strategie pro čtení s porozuměním podle Hausenblase

Hausenblas (2001) dal dohromady výukové strategie pro čtení a kritické myšlení. Kde patří:

- **Analogie** – kdy žáci porovnávají nové informace s již známými informacemi
- **Grafické organizátory** – což jsou grafy nebo tabulky, ve kterých se uspořádává význam slov, aby se ujasnili vztahy mezi pojmy
- **Psaní poznámek**
- **Psaní pro učení** – kdy si vedeme záznamníky, deníky, zápisy z pokusů, výzkumné zprávy, poznámky a samozřejmě také shrnutí
- **Záznamy o učení**
- **Aktivity pro slovní zásobu** – narážky v kontextu, analýza sémantických rysů (význam jazykových jednotek), analogie (existující nebo zjištěná shodnost některých vlastností mezi netotožnými předměty (objekty), jevy), představivost, využití různorodých pramenů, vícestranné pohledy, mnemotechnika (systém metod a pomůcek ulehčující zapamatování a zvětšující rozsah paměti, zejména vytváření dodatečných asociací a pomocných představ)
- **Průvodce předvídáním** – vybavujeme si dosavadní znalosti a představy a pomáháme si odstranit mylné koncepty
- **Vím – Chci vědět – Dozvěděl (a) jsem se**
- **Shrnování**

- **Nakukování** – používání náznaků z textu, aby se ukázalo, jak jsme věc chápali do teď
- **Předběžné probírání** – povídání si před četbou a současně nahlížíme do textu
- **Otázky a odpovědi** – zaměření na to, kde hledat odpovědi (v textu i v dosavadní znalosti světa)
- **Problémové situace** – problémy se nastolují, aby se rozvinul důvod k četbě
- **Myšlení nahlas** – pedagog modelově myslí nahlas nad obtížnými tématy či pasážemi
- **Vzájemné určení** – po přečtení úseku přicházejí otázky, vysvětlení, shrnování a předpovídání
- **Řízené čtení** – využití předpovídání, ověření, úsudek a „jak by to bylo dál?“
- **Řízená imaginace** – což jsou pojmy zkoumané pomocí představ
- **Glosování** – poznámky na okraji, kterými vyjasňujeme a dotahujeme text
- **Diskusní pavučina**
- **Předvídání z klíčových slov** – písemné předvídání na základě klíčových slov nebo motivů
- **Intra-act** – což je rámeček pro diskusi, který využívá shrnutí, prepovídání a vyhodnocení

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 ÚVOD

Téma rozvoje čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku (konkrétně porozumění čtenému textu) jsem si vybrala z důvodu konání praxe na ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně, další motivací pro mě byla zjištění z šetření PISA, PIRLS a ČŠI, které se mimo jiné zabývaly i porozumění textu. Jelikož, co se porozumění textu týče v České republice, je to značný průměr, ne – li podprůměr. Proto jsem se na své praxi informovala o tom, zda škola prošla testováním, při negativním sdělení jsem uskutečnila domluvu se zástupkyní ředitele a následně úkon provedla.

Porozumění textu se budu zabývat v mladším školním věku (1. stupeň ZŠ; konkrétně 4. a 5. třída)

Pro můj výzkum jsem použila **druh smíšeného výzkumu**.

Praktickou část jsem rozdělila do dvou částí a to tak, že první část se zabývá **didaktickým testováním žáků (4. a 5. tříd)** a druhá část se zabývá **dotazováním učitelů** (té samé školy; učitelům jsem předložila dotazník s otevřenými otázkami, aby vyjádřili svůj subjektivní názor na vymezení „výborného“ čtenáře a naopak aby popsali, v čem se odlišuje „slabý“ čtenář od čtenáře „výborného“).

Cílem výzkumu je zjistit a porovnat rozdíly, v testování, z hlediska tříd a pohlaví v souvislosti se čtyřmi oblastmi obsaženými v didaktickém testu. Po vyhodnocení; doplnit výzkum o kvalitativní výpovědi pedagogů na výše zmíněný problém. A v neposlední řadě je dalším cílem podat výsledky ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně (místo, kde jsem uskutečnila didaktické testování). Dále chci získat pravdivý obraz o úrovni a kvalitě osvojovaných dovedností, tzn., jak si žák osvojil učivo.

Moje diplomová práce má pomoci pedagogům si uvědomit aktuální nedostatky a problémy (co se porozumění textu u dětí mladšího školního věku týče), které didaktický test ukazuje. A podpořit porozumění mezi pedagogem a žákem ZŠ, aby učitel byl tím, kdo žáka vede a dokáže mu pomoci v jeho slabých stránkách.

Pro můj popisný výzkumný problém jsem použila **smíšený typ výzkumu** (1. část je kvantitativní – didaktické testy žákům mladšího školního věku a 2. část je zaměřena na pedagogy – kvalitativní dotazníky určeny pedagogům).

8 1. ČÁST PRAKTICKÉ ČÁSTI

Pro můj popisný výzkumný problém jsem zvolila *smíšený typ výzkumu* (1. část je kvantitativní – didaktické testy žákům mladšího školního věku a 2. část je zaměřena na pedagogy – kvalitativní dotazníky určeny pedagogům).

8.1.1 Výzkumný problém

Jak děti mladšího školního věku dokáží porozumět čtenému textu?

Zajímám se o rozdíly mezi třídami v oblastech (níže uvedených) a také mezi pohlavím. A pátrám po tom, zda se vyskytují mezi proměnnými určité významné souvislosti.

Můj výzkum se týká čtyř oblastí, které jsem zkoumala v didaktickém testu, který byl zaměřený na porozumění čtenému textu. Jsou to:

- **Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledávání.**
- **Vyvozování přímých závěrů.**
- **Interpretace a integrace myšlenek a informací.**
- **Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu.**

(Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009).

Popisný výzkumný problém

Mým výzkumným problémem chci popsat, jak jsou na tom děti ZŠ Emila Zátopka, co se porozumění textu týče (děti 4. a 5. třídy). Co jim dělá největší problémy při čtení a v následném pochopení textu. V další části mého výzkumu se budu zabývat tím, jakou mají učitelé představu o „výborném“ čtenáři a naopak, jakou mají představu o „slabém“ čtenáři.

8.1.2 Druh výzkumu

Pro můj popisný výzkumný problém jsem si zvolila *smíšený typ výzkumu* (1. část je kvantitativní – didaktické testy žákům mladšího školního věku a 2. část je zaměřena na pedagogy).

8.1.3 Hypotézy

H₁: Předpokládáme, že mezi výsledky 4. a 5. třídy v oblasti zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu, jsou rozdíly.

H₂: Předpokládáme, že mezi výsledky 4. a 5. třídy v oblasti zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledávání, jsou rozdíly.

H₃: Předpokládáme, že mezi výsledky 4. a 5. třídy v oblasti vyvozování přímých závěrů, jsou rozdíly.

H₄: Předpokládáme, že mezi výsledky 4. a 5. třídy v oblasti interpretace a integrace myšlenek a informací, jsou rozdíly.

H₅: Předpokládáme, že mezi výsledky chlapců a dívek v oblasti zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu, jsou rozdíly.

H₆: Předpokládáme, že mezi výsledky chlapců a dívek v oblasti zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledávání, jsou rozdíly.

H₇: Předpokládáme, že mezi výsledky chlapců a dívek v oblasti vyvozování přímých závěrů, jsou rozdíly.

H₈: Předpokládáme, že mezi výsledky chlapců a dívek v oblasti interpretace a integrace myšlenek a informací, jsou rozdíly.

8.1.4 Proměnné

1. proměnná: Třída

Třída = „skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školského vzdělání. Prostorová jednotka, v níž probíhá vyučování“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 253).

Podle Hartla a Hartlové (2000, s. 630) je třída „skupina vzniklá jako výsledek třídění – klasifikace, soubor v nějakém smyslu (vzhledem k nějakému znaku) stejnorodý; v pedagogické psychologii sociální skupina tvořící zároveň organizační jednotku vyučování; obvykle jde o skupinu vrstevníků“.

Konkrétně je to ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně, ročník: **4.** (23 žáků, z toho 13 chlapců a 10 děvčat); **5.** (16 žáků, z toho 8 děvčat a 8 chlapců); počet žáků dohromady je 39 (vybírala jsem žáky záměrně, podle největšího počtu žáků ve třídě).

2. proměnná: Pohlaví

Pohlaví (gender identita) = „mužská respektive ženská identita jedince, jeho vnitřní pocit mužství nebo ženství. Zásadní roli při jejím vytváření hrají dospělí, zejména rodiče a sourozenci, ale i učitelé, dnes i hrdinové v masmédiích, se kterými se dítě identifikuje. Utváří se v průběhu socializace, asi od 2–3 let, kdy si děti uvědomují svou příslušnost ke svému pohlaví a mají vytvořená příslušná schémata (gender schémata). Gender identita dozrává spolu s osvojováním rodičovských rolí ve středním školním věku. Pro ranou adolescenci jsou ještě typické velké skupiny (party) (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 68).

3. proměnná; Oblast 1: Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu

Při vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu se pozornost čtenářů přesouvá na kritické uvažování o textu jako takovém. Žáci se opírají o svou interpretaci toho, co přečetli, a porovnávají své výsledky (porozumění textu) s vlastním vnímáním světa. Potom přijímá či odjímá to, co je v textu napsáno nebo zaujmout neutrální postoj. Co se prvků textu týká (např. jazyk a struktura), žák zkoumá jakým způsobem je text prezentován. Přitom čerpá ze svých znalostí. Žák, který zkoumá a vyhodnocuje obsah anebo formální prvky textu, stojí mimo vlastní text, zkoumá a také jej hodnotí. Obsah nebo význam čteného textu lze hodnotit z osobní perspektivy. Text je pochopený jako způsob vyjádření myšlenek, informací a pocitů. Žáci jsou si nejistí v tom, jak autor text napsal. Rozsah předcházející četby a znalost jazyka hrají významnou roli.

Úkoly, které se mohou vyskytnout, při práci s tímto typem textu jsou:

- Zhodnocení stavu událostí (že se skutečně staly).
- Popsání toho, jak mohl autor vytvořit takový konec.
- Posuzování úplnosti a srozumitelnosti informací v textu.
- Určení autorova stanoviska k hlavnímu tématu.
- Popsání, jak zvolení přídavných jmen dokáže ovlivnit význam.

(Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003)

4. proměnná; Oblast 2: Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání

Myšlenky v textu mohou vyvolat rozdílnou pozornost a žáci informacím v textu mohou věnovat různou míru pozornosti. Dále čtenáři často potřebují vyhledat informace explicitně uvedené v textu, aby získali odpověď na otázky, které si v souvislosti s textem kladou, nebo aby si ověřili, do jaké míry porozuměli určitým aspektům významu textu. Přitom používají žáci nejrůznějších postupů, aby našli požadované informace v textu. Důležité je, aby žák rozuměl, co je v textu napsáno, ale i pochopil, jak se tyto údaje vztahují k hledané informaci. Úspěšné získání informace vyžaduje takřka okamžité nebo automatické porozumění textu. Při tomto typu práce s textem se žák pohybuje zejména na úrovni vět (nebo jejich částí).

Úkoly, které se mohou vyskytnout, při práci s tímto typem textu jsou:

- Vyhledávání informací, které se vztahují ke konkrétnímu čtenářskému cíli.
- Vyhledat konkrétní myšlenky.
- Vyhledat definice slov nebo slovních spojení.
- Nutnost určení prostředí příběhu (např. čas, místo)
- Hledat hlavní tematickou větu nebo hlavní myšlenku textu (je-li explicitně uvedena).

(Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003)

5. proměnná; Oblast 3: Vyvozování přímých závěrů

Při zhodnocení významu textu činí žáci závěry o myšlenkách nebo informacích, které v textu nejsou přímo uvedeny. Vyvozování závěrů pomáhá žákovi proniknout pod povrch toho, co je napsáno. Důraz kladen na odvozování z textu.

Úkoly, které se mohou vyskytnout, při práci s tímto typem textu jsou:

- Vyvození příčinných událostí.
- Stanovení hlavních myšlenek a další dílčí argumenty z toho plynoucí.

- Určení, k čemu se vztahuje zájmeno.
- Vyhledat zobecnění v textu.
- Popsat vztah mezi dvěma postavami.

(Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003)

6. proměnná; Oblast 4: Interpretace a integrace myšlenek a informací

Žák se soustředí na lokální nebo celkový význam, v některých případech může uvádět do vztahu detaily s hlavními tématy a myšlenkami. Žák pracuje s textem nad úrovní jednotlivých vět a vychází ze svých zkušeností se světem. Proces interpretace a integrace myšlenek a informací z textu může po žácích vyžadovat, aby ze svých vlastních znalostí a zkušeností čerpali více, než při vyvozování přímých závěrů. Z tohoto důvodu se význam textu odvozený na základě interpretování a integrování informací bude více méně lišit od čtenáře ke čtenáři v závislosti na zkušenostech a znalostech, které si každý do čtenářských situací přináší.

Úkoly, které se mohou vyskytnout, při práci s tímto typem textu jsou:

- Poznání hlavního poselství nebo tématu textu.
- Jaké jsou alternativy jednání postav?
- Porovnání informací z textu.
- Posouzení nálady nebo tónu příběhu.
- Uvažování o reálném využití v životě.

(Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003)

8.1.5 Výzkumný vzorek a způsob výběru 1. části výzkumu

Výzkumným vzorkem v mém výzkumu (základním vzorkem) jsou žáci ZŠ. Konkrétně žáci 4. a 5. třídy (jedna 4. třída: 13 chlapců a 10 děvčat a jedna 5. třída: 8 chlapců a 8 děvčat). ZŠ Emila Zátópka ve Zlíně.

Co se druhu výběru týče, vzorek je dostupný, ale měla jsem na výběr mezi dvěma ZŠ, kdy jsem si zvolila záměrně tu, s větším počtem žáků ve 4. a 5. třídě

8.1.6 Výzkumné metody a techniky 1. části výzkumu

Didaktické testování, následné zpracování v programu Statistika a následná interpretace.

Didaktický test je definován různě, ale Chráska (2007, 184) ho popisuje tak, „že se jedná o zkoušku, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob. Od běžné zkoušky se didaktický test ovšem liší zejména tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých pravidel.“

Didaktický test můžeme nazvat jako test vědomostí, výkonový test nebo test školního prospěchu (Hniličková, Josífko, Tuček, 1972).

Co se ještě didaktického testu týká, žákům dává prostřední zpětnovazební informaci o výkonu, která je nutná pro regulaci procesu učení se a naopak učitelé dávají nejdostupnější a nejobjektivnější podklad pro hodnocení vlastního působení ve třídě (Ditrich, 1993).

Přípravná fáze didaktického testu

V mém výzkumu jsem použila **test úrovně**, kde chci zjistit, jaká je úroveň žáků při porozumění čtenému textu. Tento test je určen žákům ZŠ, konkrétně žákům 4. a 5. třídy. Tento test jsem převzala z ústavu pro informace a vzdělávání a ubezpečila se, zda žáci ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně nebyli tímto evropským testem testováni. Prostředí pro testování jsem zvolila, přirozeně, školní. Kde mi byl poskytnut čas, abych současně ve dvou třídách test uvedla, charakterizovala a taktéž vyčlenila způsob a čas vypracování (žáci měli test zvládnout do 60 minut). V obou třídách byl přítomen učitel, který bránil případně výměně informací. Didaktický test (v příloze) obsahoval krátký příběh a následně otázky k postupnému zpracování (jak uzavřené, tak otevřené).

Stručná administrace testu

Cíl: Testováním chci zjistit kvalitu porozumění čtenému textu žáků 4. a 5. třídy ZŠ Emila Zátopka.

Obsah testu: Test obsahuje 14 otázek spolu s textem (R. Dahl, Myši vzhůru nohama). Otázky jsou typu výběru jedné odpovědi nebo otevřené, kde žáci vysvětlují, uvádí nebo popisují fakta, které se v příběhu dovedli. Otázkami zkoumám 4 oblasti, které souvisí s porozuměním čteného textu.

Test je volně ke stažení na <http://www.uiv.cz/clanek/668/1037>. (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003).

Soubor žáků: Test je určený pro žáky ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně, konkrétně pro žáky 4. a 5. třídy (vybírala jsem žáky záměrně, podle největšího počtu žáků ve třídě). Účelem je zjistit rozdíl mezi třídami a pohlavím v souvislosti se čtyřmi zkoumanými oblastmi. Test je k dispozici na Ústav pro informace ve vzdělávání (2009).

Data, která jasně charakterizují test:

Typ školy, kde byl test prováděn: ZŠ (Emila Zátopka ve Zlíně)

Ročník: 4. (23 žáků, z toho 13 chlapců a 10 děvčat)

5. (16 žáků, z toho 8 děvčat a 8 chlapců)

Doba zadání testu: únor 2009

Místo: Kraj Zlínský, město Zlín

Počet škol: 1

Počet žáků: 39

Doba trvání testování: max. 45minut

Zadání testu: Test byl zadán v běžných třídách ZŠ a to mnou (já jako osoba výzkumníka), kdy jsem žákům na začátku testování vysvětlila, o co jde, jak vyplňovat odpovědi, respektive dopisovat do prázdných řádků, na konci hodiny jsem si vyplněné testy sesbírала. Samozřejmě, že jsem žáky upozornila na to, že je to samostatná práce, že není na známky a není potřeba test konzultovat s kamarádem. Stejný postup se opakoval u druhé třídy. V každé třídě, po mé instruktaži, byl přítomen třídní učitel.

Hodnocení testu: 4 oblasti, které jsem v didaktickém testu zkoumala:

- a) vyvozování přímých závěrů (spadají zde ot. č. 1, 3, 7, 9) – maximální počet bodů: 4
- b) získávání explicitně uvedených informací (spadají zde ot. č. 2, 5, 10) – maximální počet bodů: 3
- c) interpretace a integrace myšlenek a informací (4, 6, 11, 12) – maximální počet bodů: 7
- d) zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu (8, 13, 14) – maximální

počet bodů: 3

8.1.7 Způsob zpracování dat

Vyhodnocení bylo prováděno mnou (ručně) a další statistické zpracování programem STATISTICA 8.

8.1.8 Interpretace dat ze statistiky

Soubor dat jsem přehledně znázornila pomocí *krabicových grafů* (používá se také označení jako kvartilový graf anebo box-and-whiskers-plots). Krabicový graf jsem si vybrala, protože mi dokáže znázornit výsledky žáků v didaktickém testu a dále srovnat 4. třídu s třídou 5.

Při mém testování v programu STATISTICA 8 jsem použila U-test Manna Whitneyho, což je *test neparametrický*, který použiji v mém případě, kdy mám zhruba stejné rozdělení četností ze stejného základního souboru a tento test je zaměřený na počítání s určitým počtem bodů.

Co se *grafů* týká, obsahují vždy oblast, která je testovaná s proměnnými (třída / pohlaví). Dále počet bodů. Procentuálně nastíněná oblast, ve které se žáci nejvíce pohybují. Medián, což je prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti. Je to hodnota, která rozděluje soubor dat na dvě rovné části (počet hodnot menších nebo stejně velkých jako medián), označený □ (Chráška, 2003). A také rozmístění minimum – maximum bodů. Nakonec zdůrazňuji celkový rozdíl mezi třídami.

Vztah mezi proměnnými (oblast 1 x třída)

H_0 : Předpokládáme, že mezi třídou (4. a 5.) a oblastí 1 (zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu) nejsou rozdíly.

H_A : Předpokládáme, že mezi třídou (4. a 5.) a oblastí 1 (zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu) jsou rozdíly.

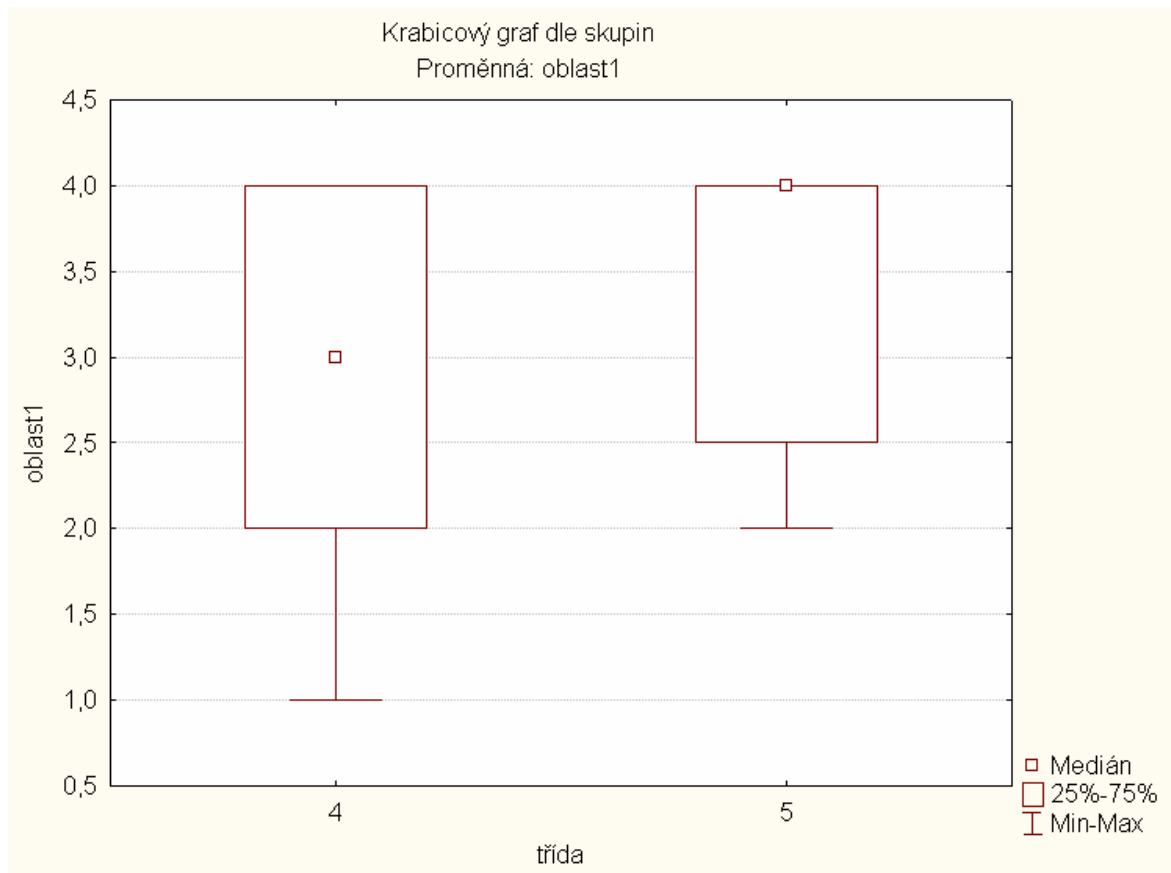
Zvolená hladina významnosti: 0,05

Tab. 1. Výsledky testování proměnných *oblasti 1 x třída*

Mann-Whitneyův U test (gramotnost)										
Dle proměn. třída										
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt poč. skup. 1	Sčt poč. skup. 2	U	Z	Úroveň p	Z upravené	Úroveň p	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1 str. přesné p
oblast1	412,5000	367,5000	136,5000	-1,35622	0,175030	-1,43589	0,151034	23	16	0,177128

Podle tabulky vidíme ($p > 0,05$), že mezi sledovanou *oblastí 1* a *třídou* není významná souvislost. Proto zamítáme nulovou hypotézu. Mezi výsledky 4. a 5. třídy v oblasti zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu, jsou rozdíly.

Graf č. 1 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi třídami v oblasti 1



- **5. třída** – nejméně bodů, které dosáhla: **2body**; nejvyšší a současně prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **4body**; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se žáci 5. třídy pohybovali, a je to: **od 2bodů do 4bodů**.
- **4. třída** – nejméně bodů, které dosáhla: **1bod**; prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **3body**; nejvyšší hodnotou je **4body**; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se žáci pohybovali, a je to: **od 1 bodu do 4bodů**.

Z grafu lze vyčíst, že **5. třída**, co se **zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu** týče, je na tom lépe než **třída 4**.

Vztah mezi proměnnými (oblast 2 x třída)

H_0 : Předpokládáme, že mezi třídou (4. a 5.) a oblastí 2 (zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledávání) nejsou rozdíly.

H_A : Předpokládáme, že mezi třídou (4. a 5.) a oblastí 2 (zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledávání) jsou rozdíly.

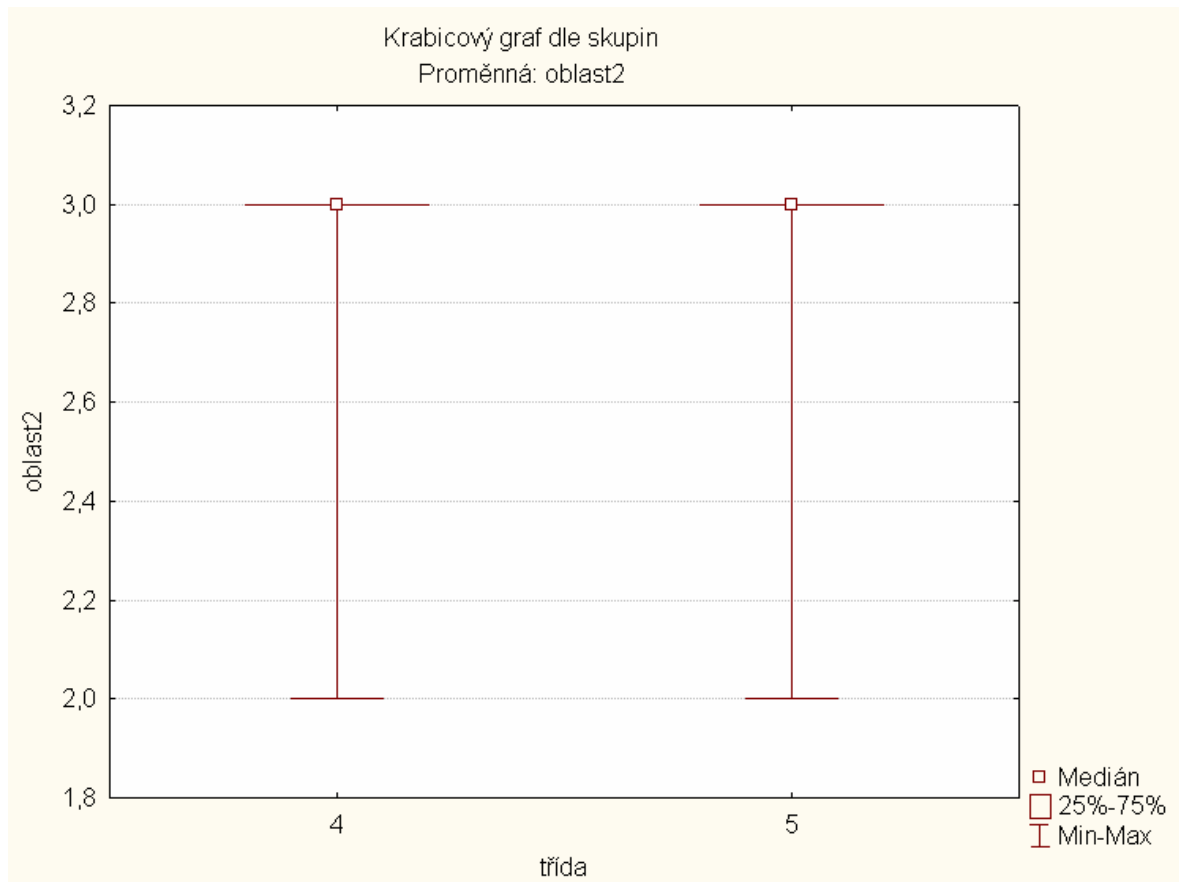
Zvolená hladina významnosti: 0,05

Tab. 2. Výsledky testování proměnných *oblastí 2 x třída*

Mann-Whitneyův U test (gramotnost)										
Dle proměn. třída										
Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$										
Proměnná	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	Úroveň p	Z upravené	Úroveň p	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1 str. přesné p
oblast2	447,5000	332,5000	171,5000	-0,366900	0,721167	-0,678960	0,497164	23	16	0,724293

Podle tabulky vidíme ($p > 0,05$), že mezi sledovanou *oblastí 2* a *třídou* není významná souvislost. Proto zamítáme nulovou hypotézu. Mezi výsledky 4. a 5. třídy v oblasti zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhodnocování, jsou rozdíly.

Graf č. 2 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi třídami v oblasti 2



- Jak vidíme, z grafu je patrné, že jak **4.**, tak i **5. třída** měla minimum dosažených bodů v didaktickém testu. **2body** – nejvyšší a současně prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **3body** (jak u 5., tak i u 4. třídy); dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se žáci pohybovali, a je to: **od 2 bodů do 3.**

Z grafu lze vyčíst, že obě třídy, co se zaměření na explicitně uvedené informace a jejich vyhledávání týče, byly na tom stejně.

Vztah mezi proměnnými (oblast 3 x třída)

H_0 : Předpokládáme, že mezi třídou (4. a 5.) a oblastí 3 (vyvozování přímých závěrů) nejsou rozdíly.

H_A : Předpokládáme, že mezi třídou (4. a 5.) a oblastí 3 (vyvozování přímých závěrů) jsou rozdíly.

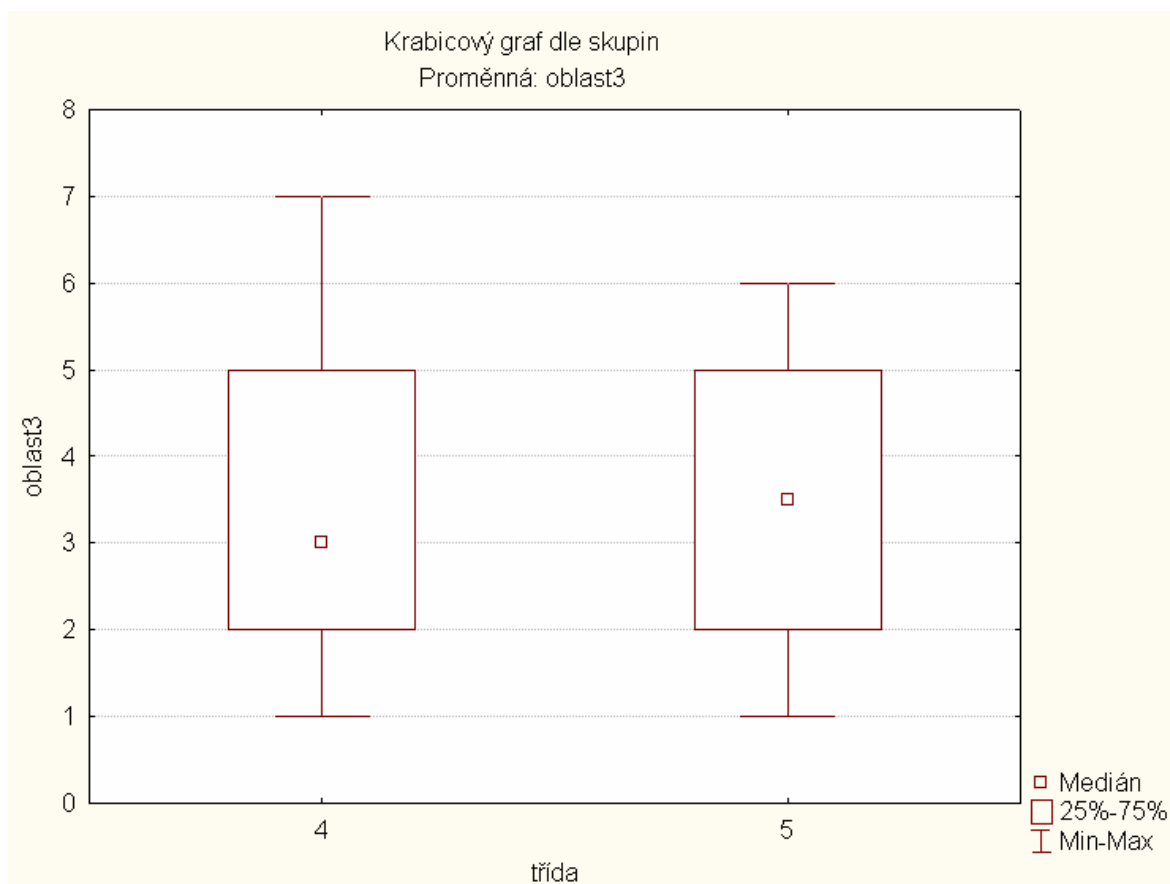
Zvolená hladina významnosti: 0,05

Tab. 3. Výsledky testování proměnných *oblasti 3 x třída*

Mann-Whitneyův U test (gramotnost)										
Dle proměn. třída										
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	Úroveň p	Z upravené	Úroveň p	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1 str. přesné p
oblast3	454,5000	325,5000	178,5000	-0,157036	0,875217	-0,159634	0,873169	23	16	0,876713

Podle tabulky vidíme ($p > 0,05$), že mezi sledovanou *oblastí 3 a třídou* není významná souvislost. Proto zamítáme nulovou hypotézu. Mezi výsledky 4. a 5. třídy v oblasti vyvozování přímých

Graf č. 3 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi třídami v oblasti 3



- **5. třída** – nejméně bodů, které dosáhla je: **1 bod**; prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **3,5 bodu**; nejvyšší počet bodů je **6**; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se žáci pohybovali, a je to: **od 1 bodů do 6**.
- **4. třída** – nejméně bodů, které dosáhla: **1**; prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **3**; nejvyšší hodnotou je **7 bodů**; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se žáci pohybovali, a je to: **od 1 bodu do 7**.

Z grafu můžeme vyčíst, že sice 4. třída dosáhla (u některých žáků) bodů 7, přesto je na tom 5. třída lépe, jelikož její medián je 3,5 bodů. Kdežto u 4. třídy je to je 3 body. Proto můžeme říci, že je na tom 5. třída, co se vyvozování přímých závěrů týká, lépe.

Vztah mezi proměnnými (oblast 4 x třída)

H_0 : Předpokládáme, že mezi třídou (4. a 5.) a oblastí 4 (interpretace a integrace myšlenek a informací) nejsou rozdíly.

H_A : Předpokládáme, že mezi třídou (4. a 5.) a oblastí 4 (interpretace a integrace myšlenek a informací) jsou rozdíly.

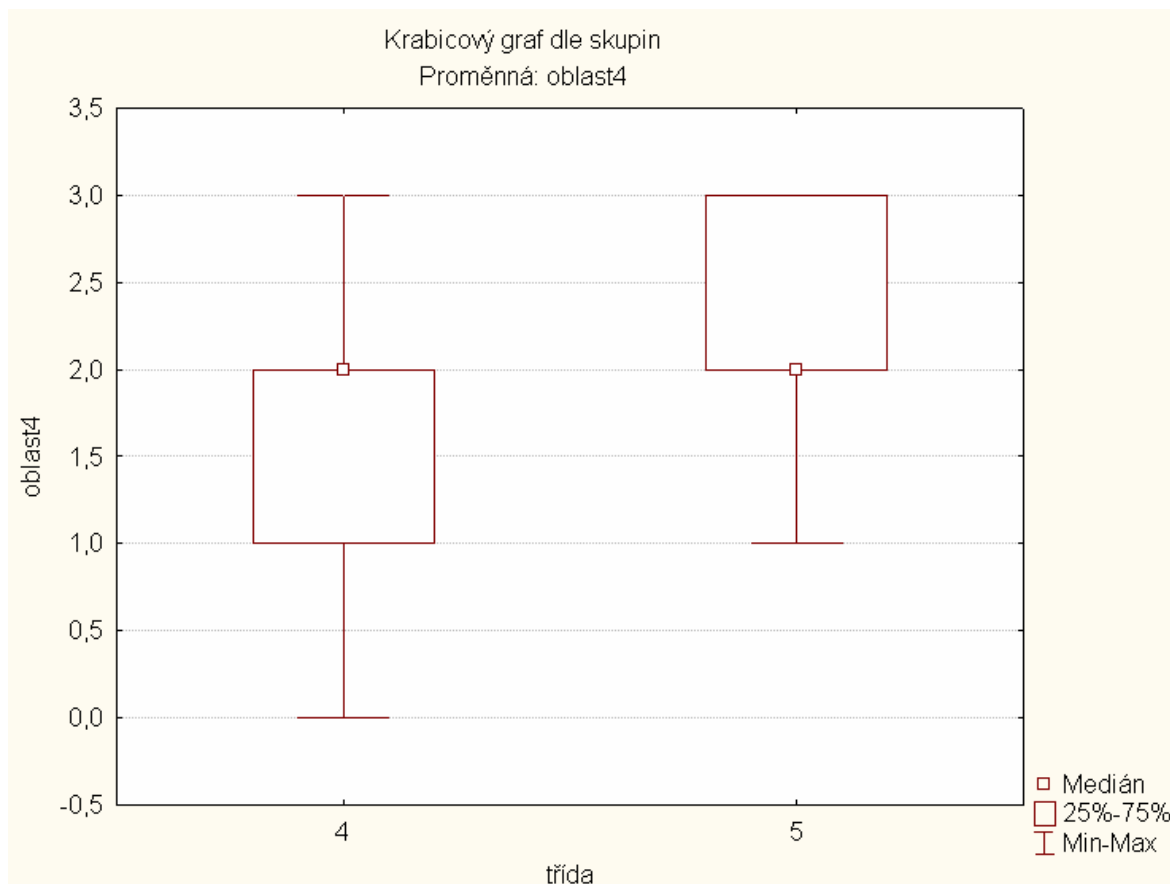
Zvolená hladina významnosti: 0,05

Tab. 4. Výsledky testování proměnných *oblasti 4 x třída*

Mann-Whitneyův U test (gramotnost)										
Dle proměn. třída										
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	Úroveň p	Z upravené	Úroveň p	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1 str. přesné p
oblast4	408,5000	371,5000	132,5000	-1,47043	0,141447	-1,63737	0,101553	23	16	0,142849

Podle tabulky vidíme ($p > 0,05$), že mezi sledovanou *oblastí 4* a *třídou* není významná souvislost. Proto zamítáme nulovou hypotézu. Mezi výsledky 4. a 5. třídy v oblasti interpretace a integrace myšlenek a informací jsou rozdíly.

Graf č. 4 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi třídami v oblasti 4



- **5. třída** – nejméně bodů, které dosáhla je **1bod**; prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **2body**; nejvyšší počet bodů je **3**; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se žáci pohybovali, a je to: **od 1 bodů do 3.**
- **4. třída** – nejméně bodů, které dosáhla: **0bodů**; prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **2body**; nejvyšší hodnotou je **3body**; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se žáci pohybovali, a je to: **od 0 bodu do 3.**

Podle grafu můžeme říci, že co se interpretace a integrace myšlenek a informací týká, graf prokazuje lepší zpracování testu v 5. třídě.

Vztah mezi proměnnými (oblast 1 x pohlaví)

H_0 : Předpokládáme, že mezi pohlavím a oblastí 1 (zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu) nejsou rozdíly.

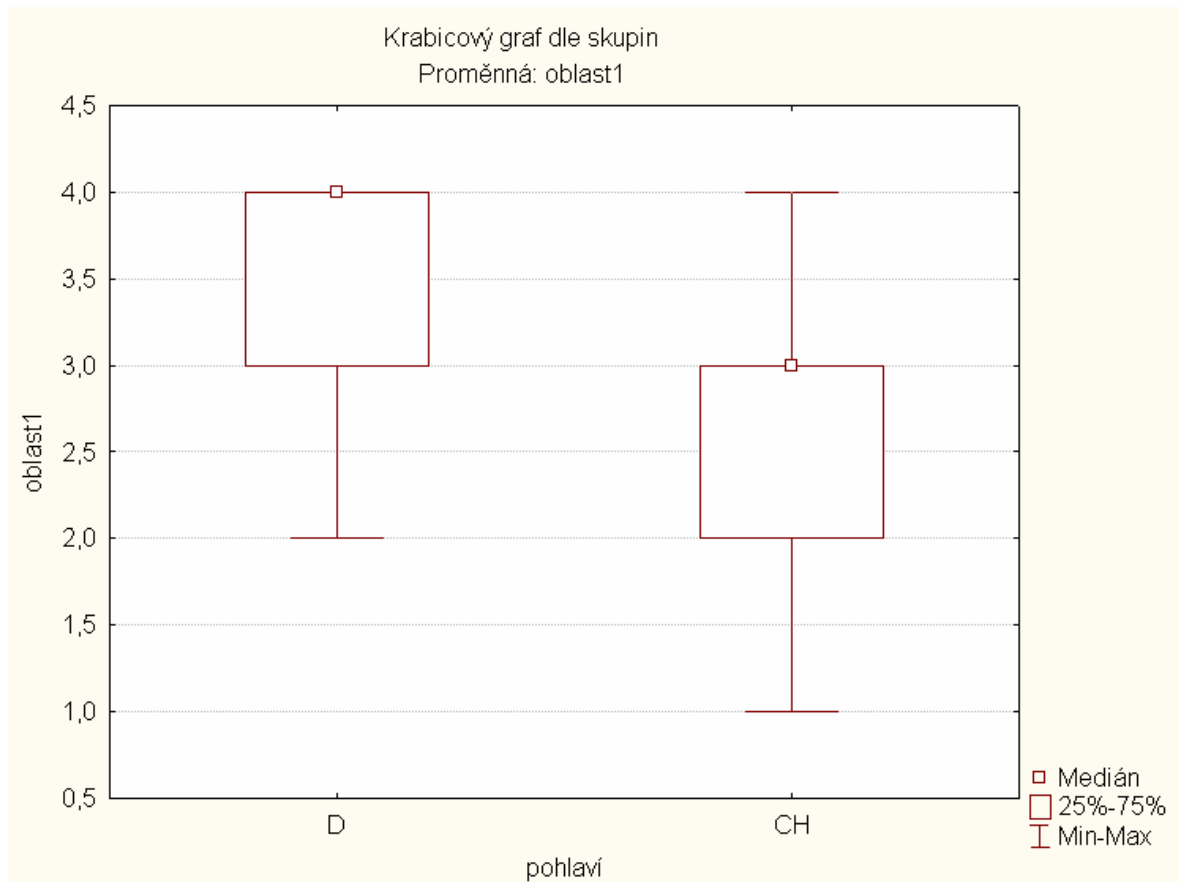
H_A : Předpokládáme, že mezi pohlavím a oblastí 1 (zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu) jsou rozdíly.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Tab. 5. Výsledky testování proměnných *oblasti 1 x pohlaví*

Mann-Whitneyův U test (gramotnost)										
Dle proměn. pohlaví										
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt poř. D	Sčt poř. CH	U	Z	Úroveň p	Z upravené	Úroveň p	N platn. D	N platn. CH	2*1 str. přesné p
oblast1	441,0000	339,0000	108,0000	2,281916	0,022495	2,415971	0,015694	18	21	0,022109

Podle tabulky vidíme ($p < 0,05$), že mezi sledovanou *oblastí 1 a pohlavím* je významná souvislost. Proto potvrzujeme nulovou hypotézu. Mezi výsledky chlapců a dívek v oblasti zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu je významná souvislost.

Graf č. 5 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi *pohlavím a oblastí 1*

- **Chlapci** – nejméně bodů, které dosáhli chlapci je **1bod**; prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **3body**; nejvyšší počet bodů je **4**; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se žáci pohybovali, a je to: **od 1 bodu do 4**.
- **Děvčata** – nejméně bodů, které dosáhla: **2bodů**; prostřední a zároveň nejvyšší hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **4body**; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se žáci pohybovali, a je to: **od 2 bodu do 4**.

Podle grafu můžeme říci, že co se zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu týče, graf prokazuje lepší zpracování u děvčat.

Vztah mezi proměnnými (oblast 2 x pohlaví)

H_0 : Předpokládáme, že mezi pohlavím a oblastí 2 (zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledávání) nejsou rozdíly.

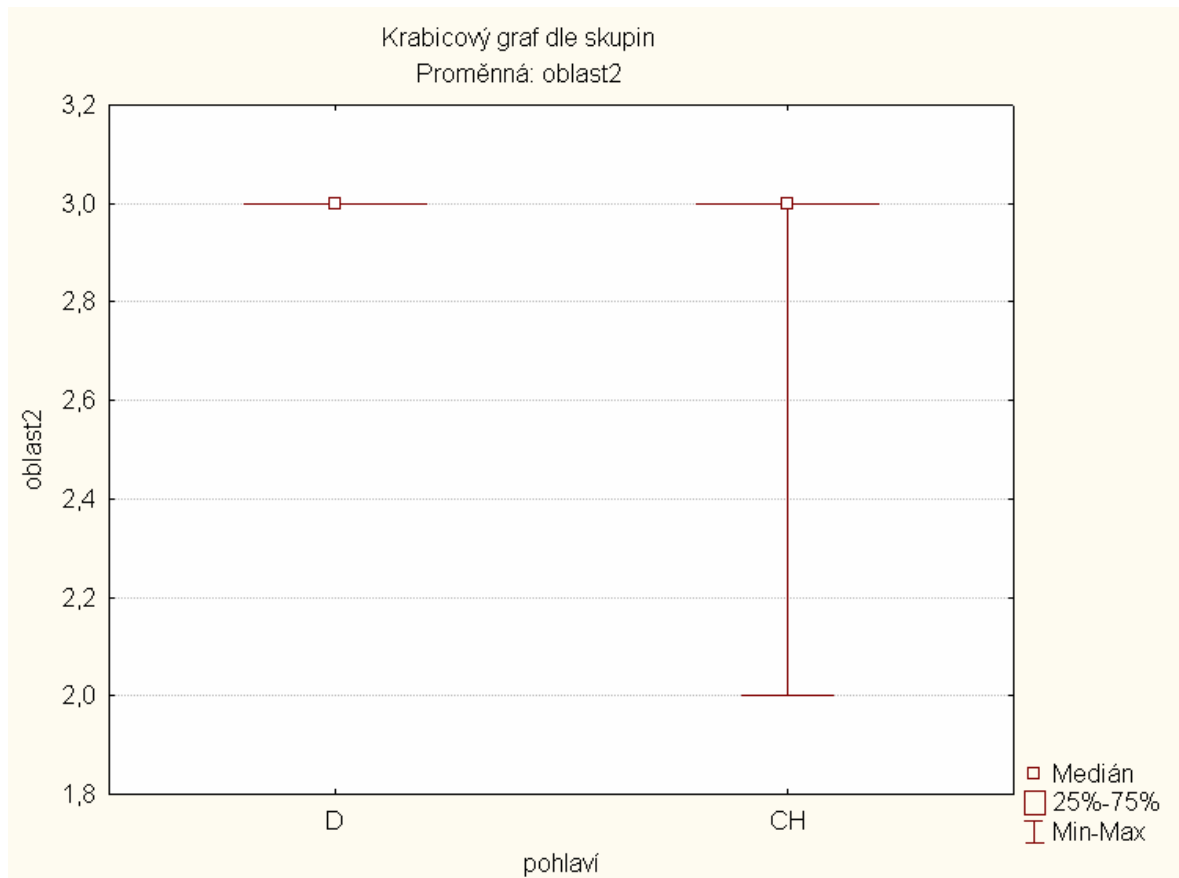
H_A : Předpokládáme, že mezi pohlavím a oblastí 2 (zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledávání) jsou rozdíly.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Tab. 6. Výsledky testování proměnných *oblasti 2 x pohlaví*

Mann-Whitneyův U test (gramotnost)										
Dle proměn. pohlaví										
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt poř. D	Sčt poř. CH	U	Z	Úroveň p	Z upravené	Úroveň p	N platn. D	N platn. CH	2*1 str. přesné p
oblast2	396,0000	384,0000	153,0000	1,014185	0,310495	1,929365	0,053686	18	21	0,321127

Podle tabulky vidíme ($p > 0,05$), že mezi sledovanou *oblastí 2* a *pohlavím* není významná souvislost. Proto zamítáme nulovou hypotézu. Mezi výsledky chlapců a dívek v oblasti zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledávání jsou rozdíly.

Graf č. 6 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi *pohlavím a oblastí 2*

- **Chlapci** – nejméně bodů, které dosáhli chlapci, jsou **2body**; v tomto případě nejvyšší, ale také prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **3body**; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se chlapci pohybovali, a je to: **od 2 bodů do 3bodů**.
- **Děvčata** – nejméně bodů, které dosáhla: **3body**; prostřední a zároveň nejvyšší hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **3body**; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se děvčata pohybovala, a je to: **3 body**.

Podle grafu můžeme říci, že co se zaměření na explicitně uvedené informace a jejich vyhledávání týká, graf prokazuje lepší zpracování testu u děvčat.

Vztah mezi proměnnými (oblast 3 x pohlaví)

H_0 : Předpokládáme, že mezi pohlavím a oblastí 3 (vyvozování přímých závěrů) nejsou rozdíly.

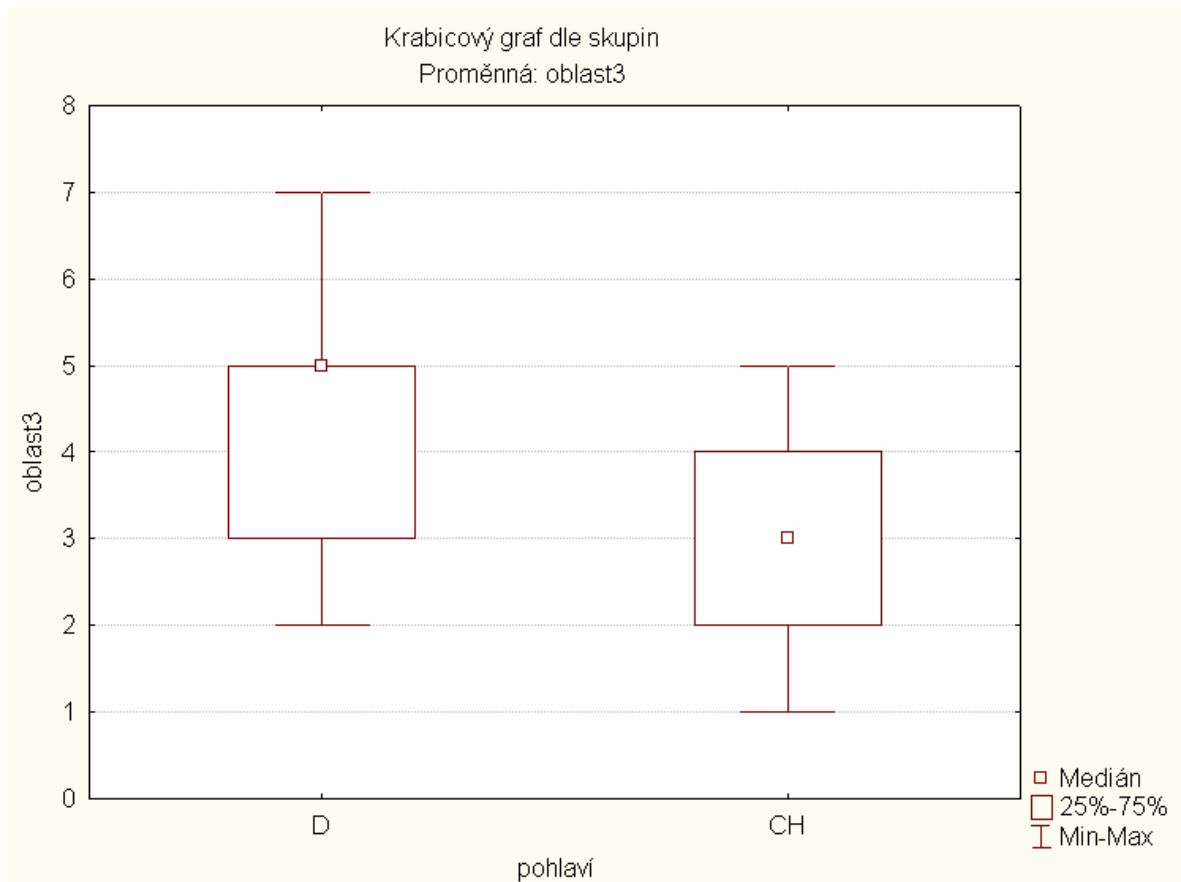
H_A : Předpokládáme, že mezi pohlavím a oblastí 3 (vyvozování přímých závěrů) jsou rozdíly.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Tab. 7. Výsledky testování proměnných *oblasti 3 x pohlaví*

Mann-Whitneyův U test (gramotnost)										
Dle proměn. pohlaví										
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt poř. D	Sčt poř. CH	U	Z	Úroveň p	Z upravené	Úroveň p	N platn. D	N platn. CH	2*1 str. přesné p
oblast3	476,0000	304,0000	73,00000	3,267930	0,001083	3,321999	0,000894	18	21	0,000753

Podle tabulky vidíme ($p < 0,05$) nám ukazuje, že mezi sledovanou *oblastí 3* a *pohlavím* je významná souvislost. Proto potvrzujeme nulovou hypotézu. Mezi výsledky chlapců a dívek v oblasti vyvozování přímých závěrů je významná souvislost.

Graf č. 7 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi *pohlavím a oblastí 3*

- **Chlapci** – nejméně bodů, které dosáhli chlapci je: **1bod**; prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **3body**; nejvyšší počet bodů, které chlapci dosáhli: **5bodů**; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se chlapci pohybovali, a je to: **od 1 bodu do 5bodů**.
- **Děvčata** – nejméně bodů, které dosáhla: **2body**; prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **5bodů**; nejvyšší počet bodů, které děvčata v testu dosáhly: **7bodů**; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se děvčata pohybovala, a je to: **od 2bodů do 7bodů**.

Podle grafu můžeme říci, že při vyvozování přímých závěrů je prokazatelně lepší zpracování u děvčat.

Vztah mezi proměnnými (oblast 4 x pohlaví)

H_0 : Předpokládáme, že mezi pohlavím a oblastí 4 (interpretace a integrace myšlenek a informací) nejsou rozdíly.

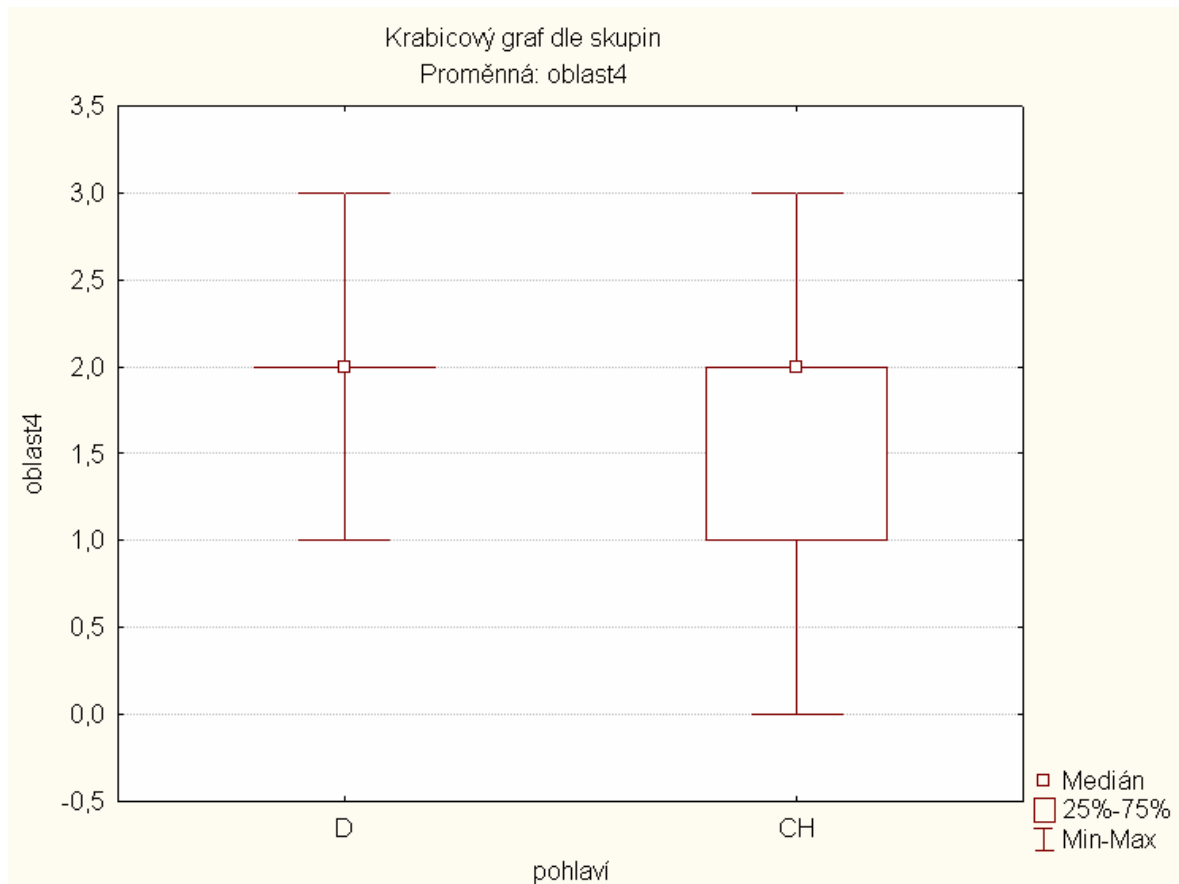
H_A : Předpokládáme, že mezi pohlavím a oblastí 4 (interpretace a integrace myšlenek a informací) jsou rozdíly.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Tab. 8. Výsledky testování proměnných *oblasti 4 x pohlaví*

Mann-Whitneyův U test (gramotnost)										
Dle proměn. pohlaví										
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt poř. D	Sčt poř. CH	U	Z	Úroveň p	Z upravené	Úroveň p	N platn. D	N platn. CH	2*1 str. přesné p
oblast4	385,0000	395,0000	164,0000	0,704295	0,481249	0,784257	0,432890	18	21	0,494396

Podle tabulky vidíme ($p > 0,05$), že mezi sledovanou *oblastí 4* a *pohlavím* není významná souvislost. Proto zamítáme nulovou hypotézu. Mezi výsledky chlapců a děvčat v oblasti interpretace a integrace myšlenek a informací jsou rozdíly.

Graf č. 8 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi *pohlavím a oblastí 4*

- **Chlapci** – nejméně bodů, které dosáhli chlapci: **0bodů**; prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **2body**; nejvyšší počet bodů, které chlapci dosáhli: **3body**; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se chlapci pohybovali, a je to: **od 0bodů do 3bodů**.
- **Děvčata** – nejméně bodů, které dosáhla: **1bod**; prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti (medián) je **2body**; nejvyšší počet bodů, které děvčata v testu dosáhly: **3body**; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů, ve kterém se děvčata pohybovala, a je to: **od 1bodu do 3bodů**.

Podle grafu můžeme říci, že co se interpretace a integrace myšlenek a informací týká, graf prokazuje lepší zpracování testu u děvčat.

8.1.9 Závěr 1. části výzkumu

Didaktický test jsem využila především k prověření porozumění čteného textu u žáků 4. a 5. třídy ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně. Třídy jsem vybírala podle nejvyššího zastoupení počtu žáků v konkrétní 4. a 5. třídě. Cílem tohoto testu bylo najít nedostatky a sdělit je již výše zmíněné škole a pokusit se je odstranit. Na základě mého testování lze získat přehled o stavu dovedností porozumět textu žáků ve třídě.

Při vyhodnocování didaktických testů jsem zjistila, že každý žák, při otevřené odpovědi na otázku, popisuje svůj subjektivní názor, který je v zásadě správný. Správné názory se mohou lišit! Dalším aspektem, který jsem vyzorovala, je ten, že děti postupem času ztrácí koncentraci, proto nevyplňují poslední otevřené otázky. Vzniká problém vlastního vyjádření při otázkách, kdy se ztrácí smysl odpovědi. Existence špatného pořádku slov.

Nejvyšší počet špatných odpovědí u otázek: 4, 6, 11, 12, 14. Z toho vyplývá, že zejména ot. 4, 6, 11, 12 jsou zaměřeny na **interpretaci a integraci myšlenek a informací**. Ot. č. 14 je zaměřená na **zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu**.

Zkoumala jsem vztahy a rozdíly mezi **třídami a oblastmi**, které jsou zaměřené na porozumění přečteného textu (4 oblastí: *zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu; zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledávání; vyvozování přímých závěrů; interpretace a integrace myšlenek a informací*).

Dále jsem také zkoumala rozdíly a vztahy **mezi pohlavím a výše zmíněnými oblastmi**.

Z této části výzkumu mi vyšlo, že *co se tříd a oblastí týče, není zde vzájemný vztah*.

Co se pohlaví a oblastí týče, vyskytl se mi vztah ve dvou případech a to:

- Předpoklad, že existuje vztah mezi pohlavím a zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu)
- Předpoklad, že existuje vztah mezi pohlavím a oblastí 3 (vyvozování přímých závěrů)

Proto vyvracíme tyto dvě hypotézy:

H₅: Předpokládáme, že mezi pohlavím a zkoumáním a vyhodnocováním obsahu, jazyka a prvků textu jsou rozdíly.

H₇: Předpokládáme, že mezi pohlavím a vyvozováním přímých závěrů jsou rozdíly.

A můžeme tedy říci, že mezi pohlavím a oblastmi 1 a 3 je významná souvislost.

9 2. ČÁST PRAKTICKÉ ČÁSTI

9.1.1 Cíl výzkumného šetření

Výzkumné šetření směřovalo k otázkám v oblasti představ samotných učitelů. Co se vzorku učitelů týče, vybrala jsem odborníky na jazyk český, kteří výborně znají problematiku. **Cílem výzkumu je zjistit, jaká je představa učitele o 'výborném' čtenáři a následně jaký je podle pedagoga „slabý“ čtenář** a to v období, v němž žáci přecházejí od učení se číst k učení se pomocí čtení. Na základě všech postřehů budou vytvořena kritéria pro posouzení čtenářství ve 4. a 5. třídě ZŠ, podle učitelů (dotazník pro učitele v příloze).

9.1.2 Výzkumný problém

Jak podle učitelů dokáží děti mladšího školního věku porozumět čtenému textu?

9.1.3 Výzkumný vzorek a způsob výběru

Výzkumné šetření bylo realizováno v mezidobí od února do dubna 2009 a zahrnovalo především zájem o žáky prvního stupně ZŠ Emila Zátopka, ve Zlíně. V této druhé části mého výzkumu jsem se orientovala na učitele jazyka českého a literatury, kteří s výše zmíněnou problematikou mají co dočinění. *Výběr tohoto vzorku byl záměrný a zahrnoval všechny učitele Jazyka českého na výše zmíněné škole.*

Výzkumný vzorek jsem volila záměrně – *metoda záměrného (účelového) výběru*

Dotazník směřovaný učitelům

Druhý úsek praktické části mé diplomové práce je směřován k učitelům. Tato část vyplývá z první kapitoly praktické části a svým způsobem doplňuje část první.

Jejími cíli je zjistit: *„Představy učitelů o procesu porozumění žáka nad čteným textem“* a dále: *„Co by měl žák prvního stupně ZŠ (co se porozumění textu týče vědět, čili znát)“*

Smyslem této části výzkumu je, že mi umožní hlubší proniknutí k výše sledovanému jevu. Volím otázky otevřené, jelikož chci znát skutečné mínění respondentů.

9.1.4 Metoda 2. části výzkumu

Na druhou část mého výzkumu, který bude probíhat tím způsobem, že položím pedagogům kvalitativní dotazníky – jako metodu pro vyhodnocení kvalitativních dotazníků (kdy respondent vyjadřuje, co si myslí) použiji *metodu fenomenografie*.

Fenomenografie představuje výzkumný směr nebo spíše speciální oblast pedagogicko-psychologického výzkumu. Klade si otázky typu: jak subjekt rozumí světu, jak získává zkušenosti a vytváří si pojmy. Popisuje způsoby jednání subjektu a jeho uvažování o vybraných hlediscích reality (Maňák, J., Švec, Š., Švec, V., 2005).

Z výše zmíněného a použitého *dotazníku* jsem získala materiál v podobě *otevřených odpovědí* (textu), se kterým budu dále pracovat. Z tohoto materiálu udělám analýzu. *Analýza* bude směřovat ke zkoumanému výzkumnému problému. Po shromáždění odpovědí je nutné provést *kategorizaci*, která mi umožní převést počet odpovědí na menší počet zvolených *kategorií* (nakonec se informace protřídí).

Budou toho důkazem vybrané *kategorie*.

9.1.5 Způsob zpracování dat 2. části výzkumu

Při rozdání 7 dotazníků (pedagogům, kteří jsou ve svém oboru profesionály, co se jazyka českého a literatury týče) ve škole ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně se mi vrátily dotazníky pouze 4. Z těchto 4 dotazníků jsem vytvořila kategorie. Postupně rozvedu každý dotazník zvlášť a nakonec zformuluji závěr ze všech dotazníků (a jejich kategorií) a to metodou „tužka-papír“. (zpracované dotazníky jsem uložila do přílohy)

Z 3 otázek pedagogové odpovídali jen na dvě:

1. *Popište, kdo je podle Vás „výborný“ čtenář, nad čím přemýšlí před, během a po přečtení knihy nebo příběhu?*
2. *Popište, co podle Vás dělá nebo nedělá „slabý“ čtenář oproti „výbornému“ čtenáři?*

9.1.6 Interpretace dat z dotazníků

Z dotazníků jsem vypsala 2 kategorie (výborný čtenář a slabý čtenář) a k nim postupně přiřadila (podle počtu četnosti) významové jednotky (slova, slovní spojení), které se vyskytují v určité kategorii.

Výborný čtenář (počet četností)

- slovní zásoba na vysoké úrovni (3)
- pozornost upírá na závěr příběhu (3)
- schopen povyprávět o čem příběh byl (3)
- bude mu kniha sympatická (3)
- charakter osob v příběhu (3)
- souvislost (2)
- fantazie na vysoké úrovni (2)
- přečtenému textu rozumí (2)
- je příběh reálný (2)
- co bude pak (1)
- průběh děje (1)
- množství stran, rozměr liter (1)
- knihu volí podle autora, zaměření, žánru (1)
- ujištění o správnosti porozumění (1)
- nabití informací, výborná paměť (1)
- pozitivní vliv knihy (1)
- mezipředmětové vztahy (1)
- zvládá gramatiku jazyka (1)

Slabý čtenář (počet četností)

- čtenému textu neporozumí (3)
- nedostatečně kvalitní projevové schopnosti (3)
- nedostatečně kvalitní „psací“ schopnosti (2)
- malá slovní zásoba (2)
- čtení ho nebaví (2)
- fantazie na nízké úrovni (2)
- nejistý v pravopise (2)
- chabá technika čtení (1)
- čtení pod nátlakem (1)
- při čtení dělá chyby (1)
- jiná alternativa než kniha (1)
- bídne vědomosti o autorech (1)
- nechápe souvislosti, neuvažuje (1)
- lhostejnost (1)
- ilustrace (1)
- regrese (1)

9.1.7 Závěr 2. části výzkumu (komentář, význam, přínos)

Z dotazníkového šetření vychází, že **pedagogové za „výborného“ čtenáře** považují žáka, který: *má slovní zásobu na vysoké úrovni; pozornost upírá na závěr příběhu (jak to všechno dopadne; rozumí textu, proto dokáže povyprávět, o čem příběh byl; kniha je žákovi už od pohledu sympatická (výběr knihy hodnotí pozitivně); zajímají ho též postavy, které v příběhu vystupují, a protože má dostatečně rozvinutou fantazii, dokáže se vžít do hlavních hrdinů.*

Mimo tyto hlavní významové jednotky, které se v analýze dotazníků vyskytovaly nejvíce, existují i další, jako např.: dovede plynule číst a mluvit; přemýšlí nad tím, zda se to všechno mohlo doopravdy stát; žák přemýšlí nad dějem v knize; pokud žáka něco zaujalo, vrací se zpět v textu se zaujetím, zda četl správně; výborný žák během čtení nabývá informací, které využívá ve svém životě a také si procvičuje svou paměť; kniha „výborného“ žáka dokáže ovlivnit jak citově, tak i rozumově a dokáže operovat s mezipředmětovými vztahy; „výborný“ si během čtení také osvojuje a gramatiku jazyka.

Co je důležité při výběru knihy

Při výběru knihy je pro žáka důležité kolik stran kniha má, zajímavé ilustrace a v neposlední řadě i velikost písmen. Dalším faktorem, podle kterého si knihy vybírá je i znalost autora a žánru knihy.

Z druhé části dotazníku (jak **pedagogové chápou rozdíl mezi „slabým“ a „výborným“ čtenářem**) vyplývá, že „slabý“ čtenář se vyznačuje: *„slabý“ čtenář často nedokáže číst s porozuměním a také se žák nedokáže dostatečně dobře vyjádřit (ruku v ruce jde problém s porozuměním psanému textu v různých předmětech).*

Kromě těchto dvou základních problémů, které se nejčastěji vyskytovaly, existují ještě další. Jako například: že čtenáři mají nedostatečně rozvinutou slovní zásobu; čte méně, protože ho čtení nebaví; „slabý“ čtenář má méně rozvinutou fantazii; mívá větší problémy s pravopisem; špatná technika čtení; knihy a texty žák čte z toho důvodu, že je jinými donucený; při čtení dělá více chyb než žák „výborný“; má menší znalosti o autorech knih než čtenáři „výborní“; nechápe souvislosti a čte bez přemýšlení; nezáleží mu na výběru žánru; většinou si „slabší“ žák volí knihu na úrovni žáka mladšího.

Proč nevolí „slabší“ čtenář knihu?

Odpověď je jednoduchá. Raději než knihu volí lukrativnější zábavu, jako např. hru na počítači, sledování televize anebo videa. Kniha je pro něj málo zajímavá. Když už si teda knihu zvolí, musí ho zaujmout obrázky (text nehraje roli).

Touto částí výzkumu jsem chtěla zdůraznit nejdůležitější aspekty, které prostřednictvím pedagogů zde interpretuji. Tyto důležité představy učitelů o „výborném“ čtenáři a i na druhé stranu o charakteristice „slabého“ čtenáře by měly pomoci konkrétně ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně (ale také obecně všem, kteří se s touto problematikou denně potýkají). Uvědomit si, kde je třeba zapracovat na žácích (v jakých konkrétních oblastech), co se čtení a obecně porozumění textu týče. Dále pak rozvíjet u „slabších“ čtenářů jejich nedostatky a snažit se je více přiblížit „výborným“ čtenářům.

ZÁVĚR

Diplomová práce měla nastínit problematiku porozumění čtenému textu. Výsledky mé práce jsou přínosem a jsou použitelné nejen pro mě a ZŠ Emila Zátopka ve Zlíně, ale i pro všechny, které téma čtenářské gramotnosti a tudíž konkrétně porozumění čtenému textu zajímá. Věřím, že moje práce zvýší odbornou informovanost a zájem o problematice. Dále podá pedagogům nástin, na které oblasti se lépe připravit, aby je žáci kvalitněji zvládali. Můj výzkum potvrzuje v 1. části, že je potřeba se zejména zaměřit na *interpretaci a integraci myšlenek a informací* a v menší míře také *na zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu*.

Podle pedagogů je „výborný“ čtenář charakteristický tím, že: *má slovní zásobu na vysoké úrovni; pozornost upírá na závěr příběhu (jak to všechno dopadne; rozumí textu, proto dokáže povyprávět, o čem příběh byl; kniha je žákovi už od pohledu sympatická (výběr knihy hodnotí pozitivně); zajímají ho též postavy, které v příběhu vystupují, a protože má dostatečně rozvinutou fantazii, dokáže se vžít do hlavních hrdinů*. Ale také nám podává obraz o „slabém“ čtenáři, kterého poznáme zejména podle toho, že: *často nedokáže číst s porozuměním a také se žák nedokáže dostatečně dobře vyjádřit (ruku v ruce jde problém s porozuměním psanému textu v různých předmětech)*.

Doufám, že moje diplomová práce přinese pro pedagogické pracovníky, ale i další zainteresované osoby do této problematiky, lepší vhled. A tudíž se pokusí vykompenzovat nedostatky, které jsem ve své praktické části (v 1. i v 2. části) uvedla.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie:

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: SURSUM&HROCH, 1994. 112 s. ISBN 80–85799-03–0.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. 377 s. ISBN 80–7239-060–0.

ČÁP, J, MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978–80-7376–273-7.

DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 2. vyd. H&H, 1993. 121 s. ISBN 80–85467-06–2.

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Pedagogická fakulta univerzity Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 96 s. ISBN 80–7041-115–5.

EYSENCK, W., M., KEANE, M. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008. 752 s. ISBN 978–80-200–1559-4.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 174 s. ISBN 80–7178-966–6.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80–7178-626–8.

GARDOŠOVÁ, J, DUJKOVÁ, L. *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. 160 s. ISBN 80–7178-815–5.

GAVORA, P a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.

GILLERNOVÁ, I. a kol. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. 80 s. ISBN 80–7168-683–2.

HARTL, P, HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80–7178-303-X.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Které strategie pro čtení s porozuměním používáte?. Kritické myšlení* [online]. 2001 [cit. 2001–01-23]. Dostupný z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/prectetesi.php?co=texty/strategieprocteni>

- HILL, G. *Moderní psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*. Praha: Portál, 2004. 280 s. ISBN 80-7178-641-1.
- HNILIČKOVÁ, J, JOSÍFKO, M, TUČEK, A. *Didaktické testy a jejich statistické zpracování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. 199 s. ISBN 14-230-72.
- CHALUPA, B. *Psychologie dnes a zítra*. 1. vyd. Brno: Littera, 2007. 231 s. ISBN 978-80-85763-38-6.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice: Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého, pedagogická fakulta, 2003. 199 s. ISBN 80-244-0765-5.
- JAROŠOVÁ, E, LORENCOVÁ, H. a kol. *Rozvoj sociálně psychologických a pedagogických dovedností*. Praha: Oeconomica, 2007. 148 s. ISBN 978-80-245-1282-2.
- JEŘÁBEK, J, TUPÝ, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚT, 2007.
- JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
- KALHOUS, Z, OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN -7178 - 253 - X.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z, PUPALA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KREJČOVÁ, V, KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství s.r.o., 2000. 179 s. ISBN 80-214-1844-3.
- LANGMEIER, J, LANGMEIER, M, KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do neurofyziologie*. Praha: H&H, 1998. 132 s. ISBN 80-86022-37-4.
- LANGMEIER, J, KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

- MAŇÁK, J, ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80–7315-039–5.
- MAŇÁK, J, ŠVEC, V, ŠVEC, Š. (ed). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. 134 s. ISBN 80–7315-078–6.
- MATĚJÍČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Praha: H&H, 1995. ISBN 80–85787-27-X.
- MUSIL, J. V. *Základy psychologie pro studující sociální pedagogiky*. Olomouc, 2007. 156 s. ISBN 80–903449-3–3.
- PAPÍK, R. *Naučte se číst!* Praha: Grada, 1992. 181 s. ISBN 80–85424-93–2.
- PIAGET, J, INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978–80-7367–263-8.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80–7367-047-X.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. 271 s. ISBN 80–7178-944–5.
- PRŮCHA, J, WALTEROVÁ, E, MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. 336 s. ISBN 80–7178-252–1.
- PRŮCHA, J, WALTEROVÁ, E, MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80–7178-772–8.
- PRŮCHA, J, WALTEROVÁ, E, MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978–80-7367–416-8.
- ŘEŘICHOVÁ, V. *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774 – 1948)*. Olomouc: [s.n.], 1999. 120 s. ISBN 80–244-0044–8.
- SAMUEL, D. *Paměť: Jak ji používáme, ztrácíme a můžeme zlepšit*. Praha: Grada, 2002. 108 s. ISBN 80–247-0186–3.
- SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 69 s. ISBN 978–80-704–956-4.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 312 s. ISBN 80–7178-942–9.

STERNBERG, R., J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. 636 s. ISBN 80-7178-376-5.

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

STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. 227 s. ISBN 80-7178-553-9.

SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2005. 175 s. ISBN 80-7248-292-0.

SWEET, Anne P. *Náměty ke změnám výuky a vzdělávání v oblasti čtení*. Václav a Jana Martinovi. Pražská pedagogicko – psychologická poradna, Praha: [s. n.], 1994. 13 s.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD s.r.o., 2005. 141 s. ISBN 80-86633-33-0.

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

Ústav pro informace ve vzdělávání [online]. 2003, 27. 3. 2009 [cit. 2003-01-01]. Dostupný z WWW: <http://www.uiv.cz/clanek/662/324>

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M, KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

VALÍŠOVÁ, A, KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. 132 s. ISBN 80-85866-07-2.

VETEŠKA, J, TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. Praha: H&H, 2000. 174 s. ISBN 80-86022-79-X.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80–7178-800–7.

Části z monografie:

DOLEŽALOVÁ, J. Didaktická hlediska gramotnosti v historickém vývoji a perspektivě. In VALIŠOVÁ, A., a kol. (ed.). *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80–246-0914–2. s. 298-301.

PRŮCHA, J. Problém „kompetence žáků“ v didaktické teorii. In VALIŠOVÁ, A., a kol. (ed.). *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: nakladatelství Karolinum, 2004. s. 265. ISBN 80–246-0914–2. s. 263-269.

RABUŠICOVÁ, M. *Funkční gramotnost, lidský kapitál a moderní společnost*. In MATĚJŮ, P. a kol. (ed.). *Funkční gramotnost dospělých*. Národní zpráva z projektu SIALS. Praha: SoÚV AV ČR a SC & C, 1998.

SPIPKOVÁ, V. Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (ed.). *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd.1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80–7178-585–7. s. 141 – 158.

TVRZOVÁ, I. Využití projektu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ v pedagogické praxi na katedře pedagogiky FF UK. In VALIŠOVÁ, A. a kol. (ed.). *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80–246-0914–2. s. 234–240.

VALENTOVÁ, L. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (ed.). *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd.1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80–7178-585–7. s. 219 – 232.

ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počáteční literární gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (ed.). *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd.1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80–7178-585–7. s. 271 – 299.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dál
ČŠI	Česká školní inspekce
IEA	Mezinárodním měření vzdělávacích výsledků
např.	například
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PISA	Programme for International Student Assessment
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking
SIALS	International Adult Literacy Survey
Step by Step	Program Začít spolu
tj.	to je
tzv.	tak zvaně
ZŠ	Základní škola
□	medián
>	větší než
<	menší než

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Výsledky testování proměnných <i>oblasti 1 x třída</i>	60
Tab. 2. Výsledky testování proměnných <i>oblastí 2 x třída</i>	62
Tab. 3. Výsledky testování proměnných <i>oblasti 3 x třída</i>	64
Tab. 4. Výsledky testování proměnných <i>oblasti 4 x třída</i>	66
Tab. 5. Výsledky testování proměnných <i>oblasti 1 x pohlaví</i>	68
Tab. 6. Výsledky testování proměnných <i>oblasti 2 x pohlaví</i>	70
Tab. 7. Výsledky testování proměnných <i>oblasti 3 x pohlaví</i>	72
Tab. 8. Výsledky testování proměnných <i>oblasti 4 x pohlaví</i>	74

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi <i>třídami v oblasti 1</i>	61
Graf č. 2 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi <i>třídami v oblasti 2</i>	63
Graf č. 3 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi <i>třídami v oblasti 3</i>	65
Graf č. 4 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi <i>třídami v oblasti 4</i>	67
Graf č. 5 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi <i>pohlavím a oblastí 1</i>	69
Graf č. 6 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi <i>pohlavím a oblastí 2</i>	71
Graf č. 7 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi <i>pohlavím a oblastí 3</i>	73
Graf č. 8 Krabicový graf, který nám ukazuje rozdíl mezi <i>pohlavím a oblastí 4</i>	75

SEZNAM PŘÍLOH

- PI Ukázka didaktického testu (nevyplněný)
- PII Ukázka didaktického testu (4. B, chlapec)
- PIII Ukázka didaktického testu (5. B, děvče)
- PIV Ukázky dvou dotazníků vyplněných učiteli (vyhodnoceno metodou fenomenografie)
- PV Dotazník č. 1 a jeho kategorie
- PVI Dotazník č. 2 a jeho kategorie
- PVII Dotazník č. 3 a jeho kategorie
- PVIII Dotazník č. 4 a jeho kategorie

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA DIDAKTICKÉHO TESTU (NEVYPLNĚNÝ)



Myši vzhůru nohama

podle Roalda Dahla



Byl jednou jeden starý pán, kterému bylo 87 let a jmenoval se Labon. Celý svůj život to byl klidný a mírumilovný člověk. Byl velmi chudý, ale velmi šťastný.

Když Labon zjistil, že má v domě myši, nejdřív ho to nijak neznepokojovalo. Ale myši se množily a začaly ho trápit. Množily se víc a víc, až nadešel čas, kdy už to nemohl snést.

„To už je moc,“ řekl. „To už zachází daleko.“ Došoural se po cestě do obchodu, kde koupil několik myších pastiček, kousek sýra a lepidlo.

Když přišel domů, nanesl lepidlo na spodní stranu pastiček a přilepil je na strop. Pak je nalíčil – dal do nich sýr a nastavil je tak, aby se zaklaply, až myš bude chtít sýr ochutnat.

Když myši tu noc vylezly z děr a uviděly pastičky na stropě, jen se tomu smály. Chodily po podlaze, pošuchovaly se, ukazovaly předními packami nahoru a řvaly smíchy. Bylo to přece tak hloupé, pastičky na stropě.

Druhý den ráno přišel Labon dolů a viděl, že se ani jedna myš do pastičky nechytla. Jen se pousmál a nic neřekl.

Vzal židli, nanesl lepidlo na spodní strany nohou a přilepil ji vzhůru nohama ke stropu vedle pastiček. To samé udělal se stolem, televizorem a lampou. Vzal prostě všechno, co bylo na podlaze, a přilepil to vzhůru nohama ke stropu. Dokonce tam přilepil i kobereček.



Když další noc myši vylezly ze svých děr, ještě vtipkovaly a smály se tomu, co viděly noc předtím. Teď však, když se podívaly na strop, najednou se přestaly smát.

„Pane na nebi!“ křičela jedna. „Podívejte se nahoru! Vždyť tam je podlaha!“

„Pane na nebesích!“ křičela druhá. „My určitě stojíme na stropě!“

„Začíná se mi trochu točit hlava,“ řekla další.

„Všechna krev mi proudí do hlavy,“ řekla další.

„To je hrozné!“ řekla jedna stará myš s dlouhými vousky. „To je opravdu hrozné! Musíme s tím něco udělat!“

„Omdlím, jestli budu muset dál stát na hlavě!“ křičela jedna mladá myška.

„Já taky!“

„Nevydržím to!“

„Zachraňte nás někdo, udělejte někdo něco, rychle!“

Panikařily víc a víc. „Vím, co uděláme,“ řekla stará myš. „Postavíme se na hlavy, pak budeme stát normálně.“

Všechny myši se postavily poslušně na hlavu a postupně, jedna po druhé, omdlévaly z toho, jak se jim krev hnala do mozku.

Když druhý den ráno přišel Labon dolů, podlaha byla plná myší. Stařec je rychle posbíral a hodil do koše.

Z příběhu plyne následující ponaučení: kdykoli se vám bude zdát, že svět je vzhůru nohama, vy zůstaňte vždy pevně na zemi.



Myši vzhůru nohama

Otázky

Myši vzhůru nohama

1. Proč se chtěl Labon zbavit myši?

- A Vždycky nenáviděl myši.
- B Měl jich tam mnoho.
- C Smály se moc nahlas.
- D Snědly mu všechnen sýr.

2. Kam dal Labon pastičky?

- A do koše
- B vedle myších děr
- C pod židli
- D na strop

3. Proč se myši pošťuchovaly a ukazovaly packami nahoru, když vylezly první noc ze svých děr?

- A Viděly židli na stropě.
- B Myslely si, že Labon udělal něco hloupého.
- C Chtěly sýr v pastičkách.
- D Bály se toho, co viděly.

4. Proč se Labon usmál, když viděl, že v pastičce není žádná myš?



5. Co udělal Labon poté, co přilepil židli ke stropu?

- A Usmál se a nic neřekl.
- B Koupil několik pastiček na myši.
- C Přilepil všechno ke stropu.
- D Dal myším trochu sýra.

6. Kde si myslely myši, že stojí druhou noc? Co se rozhodly dělat?



7. Najdi a opiš **jednu** z vět, které popisují paniku myší během druhé noci.



8. Jakým způsobem se čtenáři v příběhu dozvídají, co si myši myslely o dění kolem sebe?

- A vyprávěním toho, co si Labon o myších myslí
- B popisem místa, kde myši bydlely
- C vyprávěním toho, co si myši mezi sebou říkaly
- D popisem toho, jak myši vypadaly

9. Proč byla podlaha pokryta myšmi, když Labon poslední ráno sešel dolů?

- A Myši musely stát na hlavě moc dlouho.
- B Labon dal myším moc sýra.
- C Myši spadly ze stropu.
- D Labon nanesl lepidlo na podlahu.

10. Kam dal Labon myši, když je posbíral z podlahy?



11. Myslíš, že se myši daly lehce napálit? Uveď **jeden** důvod proč ano, nebo proč ne.



12. Z toho, co Labon dělá, ses dozvěděl(a), jaký je. Popiš, jaký je, a uveď **dva** příklady toho, co dělá, které to dokreslují.



13. Která slova nejlépe popisují tento příběh?

- A vážný a strašidelný
- B strašidelný a vzrušující
- C legrační a důmyslný
- D napínavý a tajemný

14. Zamysli se nad chováním Labona a myši. Vysvětli, proč je příběh tak neuvěřitelný.




Myši vzhůru nohama podle Roalda Dahla. © Roald Dahl Nominee Ltd, 1981, použito s laskavým svolením Asociace Davida Highama.

Myši vzhůru nohama


PŘÍLOHA P II: UKÁZKA DIDAKTICKÉHO TESTU (4. B, CHLAPEC)

CH. B



Myši vzhůru nohama

podle Roalda Dahla



Byl jednou jeden starý pán, kterému bylo 87 let a jmenoval se Labon. Celý svůj život to byl klidný a mírumilovný člověk. Byl velmi chudý, ale velmi šťastný.

Když Labon zjistil, že má v domě myši, nejdřív ho to nijak neznepokojovalo. Ale myši se množily a začaly ho trápit. Množily se víc a víc, až nadešel čas, kdy už to nemohl snést.


„To už je moc,“ řekl. „To už zachází daleko.“ Došoural se po cestě do obchodu, kde koupil několik myších pastiček, kousek sýra a lepidlo.

Když přišel domů, nanесl lepidlo na spodní stranu pastiček a přilepil je na strop. Pak je nalíčil – dal do nich sýr a nastavil je tak, aby se zaklaply, až myš bude chtít sýr ochutnat.

Když myši tu noc vylezly z děr a uviděly pastičky na stropě, jen se tomu smály. Chodily po podlaze, pošťuchovaly se, ukazovaly předními packami nahoru a řvaly smíchy. Bylo to přece tak hloupé, pastičky na stropě.

Druhý den ráno přišel Labon dolů a viděl, že se ani jedna myš do pastičky nechytla. Jen se pousmál a nic neřekl.

Vzal židli, nanесl lepidlo na spodní strany nohou a přilepil ji vzhůru nohama ke stropu vedle pastiček. To samé udělal se stolem, televizorem a lampou. Vzal prostě všechno, co bylo na podlaze, a přilepil to vzhůru nohama ke stropu. Dokonce tam přilepil i kobereček.



Když další noc myši vylezly ze svých děr, ještě vtipkovaly a smály se tomu, co viděly noc předtím. Teď však, když se podívaly na strop, najednou se přestaly smát.

„Pane na nebi!“ křičela jedna. „Podívejte se nahoru! Vždyť tam je podlaha!“

„Pane na nebesích!“ křičela druhá. „My určitě stojíme na stropě!“

„Začíná se mi trochu točit hlava,“ řekla další.

„Všechna krev mi proudí dó hlavy,“ řekla další.

„To je hrozné!“ řekla jedna stará myš s dlouhými vousky. „To je opravdu hrozné!

Musíme s tím něco udělat!“

„Omdlím, jestli budu muset dál stát na hlavě!“ křičela jedna mladá myška.

„Já taky!“

„Nevydržím to!“

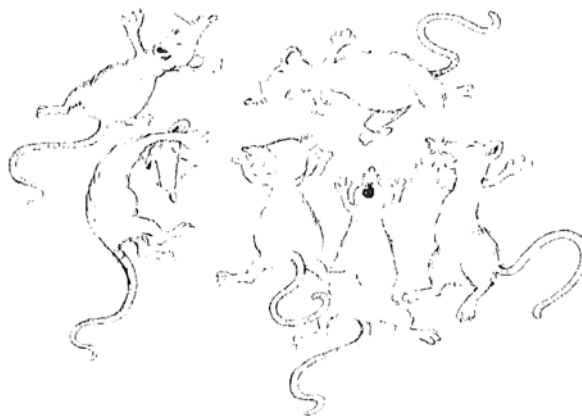
„Zachraňte nás někdo, udělejte někdo něco, rychle!“

Panikařily víc a víc. „Vím, co uděláme,“ řekla stará myš. „Postavíme se na hlavy, pak budeme stát normálně.“

Všechny myši se postavily poslušně na hlavu a postupně, jedna po druhé, omdlévaly z toho, jak se jim krev hnala do mozku.

Když druhý den ráno přišel Labon dolů, podlaha byla plná myší. Stařec je rychle posbíral a hodil do koše.

Z příběhu plyne následující ponaučení: kdykoli se vám bude zdát, že svět je vzhůru nohama, vy zůstaňte vždy pevně na zemi.



Otázky Myši vzhůru nohama

1. Proč se chtěl Labon zbavit myši?

- A Vždycky nenáviděl myši.
- B Měl jich tam mnoho.
- C Smály se moc nahlas.
- D Snědly mu všechnen sýr.

1b

2. Kam dal Labon pastičky?

- A do koše
- B vedle myších děr
- C pod židli
- D na strop

1b.

3. Proč se myši pošťuchovaly a ukazovaly packami nahoru, když vylezly první noc ze svých děr?

- A Viděly židli na stropě.
- B Myslely si, že Labon udělal něco hloupého.
- C Chtěly sýr v pastičkách.
- D Bály se toho, co viděly.

1b.

4. Proč se Labon usmál, když viděl, že v pastičce není žádná myš?



Jan se usmál a nic neřekl.

0b.

5. Co udělal Labon poté, co přilepil židli ke stropu?



A Usmál se a nic neřekl.



B Koupil několik pastiček na myši.



C Přilepil všechno ke stropu.

1b.



D Dal myším trochu sýra.

6. Kde si myslely myši, že stojí druhou noc? Co se rozhodly dělat?



Každá myš si stoupla na hlavu.

1b.

7. Najdi a opiš **jednu** z vět, které popisují paniku myši během druhé noci.

1

Když další noc myši vylezly ze svých děr, užle
vlnkovaly a smály se tomu, co viděly na podlaze.

06.

8. Jakým způsobem se čtenáři v příběhu dozvídají, co si myši myslely o dění kolem sebe?

- A vyprávěním toho, co si Labon o myších myslí
- B popisem místa, kde myši bydlely
- C vyprávěním toho, co si myši mezi sebou říkaly
- D popisem toho, jak myši vypadaly

15.

9. Proč byla podlaha pokryta myšmi, když Labon poslední ráno sešel dolů?

- A Myši musely stát na hlavě moc dlouho.
- B Labon dal myším moc sýra.
- C Myši spadly ze stropu.
- D Labon naněsl lepidlo na podlahu.

15.

10. Kam dal Labon myši, když je posbíral z podlahy?



Kochil myši do kůi. 15.

11. Myslíš, že se myši daly lehce napálit? Uved' jeden důvod proč ano, nebo proč ne.



ANO - má je to má nebačila.

Ob,

12. Z toho, co Labon dělá, ses dozvěděl(a), jaký je. Popiš, jaký je, a uved' dva příklady toho, co dělá, které to dokreslují.



Myslíš si si Labon to dělal s pravni má se chít

myši sbavil.

1

13. Která slova nejlépe popisují tento příběh?

- A vážný a strašidelný
- B strašidelný a vzrušující
- C legrační a důmyslný
- D napínavý a tajemný

13

14. Zamysli se nad chováním Labona a myši. Vysvětli, proč je příběh tak neuvěřitelný.



Ob.

Labon byl trochu slá.

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA DIDAKTICKÉHO TESTU (5. B, DĚVČE)



Myši vzhůru nohama

podle Roalda Dahla



Byl jednou jeden starý pán, kterému bylo 87 let a jmenoval se Labon. Celý svůj život to byl klidný a mírumilovný člověk. Byl velmi chudý, ale velmi šťastný.

Když Labon zjistil, že má v domě myši, nejdřív ho to nijak neznepokojovalo. Ale myši se množily a začaly ho trápit. Množily se víc a víc, až nadešel čas, kdy už to nemohl snést.

„To už je moc,“ řekl. „To už zachází daleko.“ Došoural se po cestě do obchodu, kde koupil několik myších pastiček, kousek syra a lepidlo.

Když přišel domů, nanесl lepidlo na spodní stranu pastiček a přilepil je na strop. Pak je nalíčil – dal do nich sýr a nastavil je tak, aby se zaklaply, až myš bude chtít sýr ochutnat.

Když myši tu noc vylezly z děr a uviděly pastičky na stropě, jen se tomu smály. Chodily po podlaze, pošťuchovaly se, ukazovaly předními packami nahoru a řvaly smíchy. Bylo to přece tak hloupé, pastičky na stropě.

Druhý den ráno přišel Labon dolů a viděl, že se ani jedna myš do pastičky nechytla. Jen se pousmál a nic neřekl.

Vzal židli, nanесl lepidlo na spodní strany nohou a přilepil ji vzhůru nohama ke stropu vedle pastiček. To samé udělal se stolem, televizorem a lampou. Vzal prostě všechno, co bylo na podlaze, a přilepil to vzhůru nohama ke stropu. Dokonce tam přilepil i kobereček.



Když další noc myši vylezly ze svých děr, ještě vtipkovaly a smály se tomu, co viděly noc předtím. Teď však, když se podívaly na strop, najednou se přestaly smát.

„Pane na nebi!“ křičela jedna. „Podívejte se nahoru! Vždyť tam je podlaha!“

„Pane na nebesích!“ křičela druhá. „My určitě stojíme na stropě!“

„Začíná se mi trochu točit hlava,“ řekla další.

„Všechna krev mi proudí do hlavy,“ řekla další.

„To je hrozné!“ řekla jedna stará myš s dlouhými vousky. „To je opravdu hrozné! Musíme s tím něco udělat!“

„Omdlím, jestli budu muset dál stát na hlavě!“ křičela jedna mladá myška.

„Já taky!“

„Nevydržím to!“

„Zachraňte nás někdo, udělejte někdo něco, rychle!“

Panikařily víc a víc. „Vím, co uděláme,“ řekla stará myš. „Postavíme se na hlavy, pak budeme stát normálně.“

Všechny myši se postavily poslušně na hlavu a postupně, jedna po druhé, omdlévaly z toho, jak se jim krev hnala do mozku.

Když druhý den ráno přišel Labon dolů, podlaha byla plná myší. Stařec je rychle posbíral a hodil do koše.

Z příběhu plyne následující ponaučení: kdykoli se vám bude zdát, že svět je vzhůru nohama, vy zůstaňte vždy pevně na zemi.



Otázky

Myši vzhůru nohama

1. Proč se chtěl Labon zbavit myší?

- A Vždycky nenáviděl myši.
- B Měl jich tam mnoho.
- C Smály se moc nahlas.
- D Snědly mu všechnen sýr.

1b.

2. Kam dal Labon pastičky?

- A do koše
- B vedle myších děr
- C pod židle
- D na strop

1b.

3. Proč se myši pošťuchovaly a ukazovaly packami nahoru, když vylezly první noc ze svých děr?

- A Viděly židli na stropě.
- B Myslely si, že Labon udělal něco hloupého.
- C Chtěly sýr v pastičkách.
- D Bály se toho, co viděly.

1b.

4. Proč se Labon usmál, když viděl, že v pastičce není žádná myš?



1b. Protože měl plán jak mu to uvadit.

1b.

5. Co udělal Labon poté, co přilepil židli ke stropu?

- 1b.
- A Usmál se a nic neřekl.
 - B Koupil několik pastiček na myši.
 - C Přilepil všechno ke stropu.
 - D Dal myším trochu sýra.

6. Kde si myslely myši, že stojí druhou noc? Co se rozhodly dělat?



2b. Myši si myslely že stojí vchodem do domu a tak se rozhodly že si stoupnou na hlava a budou rozpraviti.

7. Najdi a opiš **jednu** z vět, které popisují paniku myši během druhé noci.

1

"Všechna kusy mi spadli do hlavy," řekla další.

Ob.

8. Jakým způsobem se čtenáři v příběhu dozvídají, co si myši myslely o dění kolem sebe?

- A vyprávěním toho, co si Labon o myších myslí
- B popisem místa, kde myši bydlely
- C vyprávěním toho, co si myši mezi sebou říkaly
- D popisem toho, jak myši vypadaly

1b.

9. Proč byla podlaha pokryta myšmi, když Labon poslední ráno sešel dolů?

- A Myši musely stát na hlavě moc dlouho.
- B Labon dal myším moc sýra.
- C Myši spadly ze stropu.
- D Labon nanesl lepidlo na podlahu.

1b.

10. Kam dal Labon myši, když je posbíral z podlahy?



Dal Labon dal myši do koše.

Ab.

11. Myslíš, že se myši daly lehce napálit? Uveď **jeden** důvod proč ano, nebo proč ne.



Ne. Dělalý si ze všeho směle a byly docela chytré.

Ob.

12. Z toho, co Labon dělá, ses dozvěděl(a), jaký je. Popiš, jaký je, a uveď **dva** příklady toho, co dělá, které to dokreslují.



Labon lepil šicli a další nábytek na stěp. Uhtěl aby si myši myslely že jsou velmi nebezpečná. Byl velmi mírumilovný člověk, byl hodně klidný.

3b

13. Která slova nejlépe popisují tento příběh?

- A vážný a strašidelný
- B strašidelný a vzrušující
- C legrační a důmyslný
- D napínavý a tajemný

1b.

14. Zamysli se nad chováním Labona a myši. Vysvětli, proč je příběh tak neuvěřitelný.



Labon byl velmi chytrý. Neuvěřitelný
příběh je proto o myši mluvící

1b.

PŘÍLOHA IV: UKÁZKA DVOU DOTAZNÍKŮ PRO UČITELE (VYHODNOCENO METODOU FENOMENOGRAFIE)

2

Cílem výzkumu je zjistit, jaká je představa učitele o 'výborném' čtenáři a to v období, v němž žáci přecházejí od učení se číst k učení se pomocí čtení. Na základě všech Vašich postřehů budou vytvořena kritéria pro posouzení čtenářství ve 4. a 5. třídě ZŠ.

1. Popište, kdo je podle Vás 'výborný' čtenář, nad čím přemýšlí před, během a po přečtení knihy nebo příběhu?
2. Popište, co podle Vás dělá nebo nedělá 'slabý' čtenář oproti 'výbornému' čtenáři?
3. Prosim pokračujte v popisu, dokud nebudete mít pocit, že jste úplně necharakterizovali projevy 'výborného' a 'slabého' čtenáře.

① - má ^{FANTAZIE NA ÚROVNI} silnou fantazii, ^{SLOVNÍ ERUDICE A VYVÝSKA ÚROVŇ}
 - bohatou slovní zásobu
 po - dobře přehledný dojem i význam ^{PO DÍLEHÉ KAP.}
 před - knihy si už rychle podle autora zaměřuje, proč ^{KAMU JELI POBLE ANOTACE, ZANĚTI ŽÁKŮ}
 před - předem přemýšlí, o čem bude, jestli bude zajímavá
 během - čtemu čtení přemýšlí, jak se autor dopadne, ^{POZNOSTI UROVŇ NA ČITEL PŘÍBĚHU}
jaký bude asi konec příběhu
 po - 'slabý' čtenář nemá problémy s slovním vyjádřením ^{SCHOPEN POUPRAVĚT VECH TĚCH DÍL}

② - 'slabý' čtenář má méně rozvinutou fantazii ^{FANTAZIE NA ÚROVNI}
 - často prochází číst s porozuměním ^{ČITELNĚ KAP. LEVOPRAVĚ}
 - knihy čte silněji s dojemem, prostě je přečte ^{ČITĚNÍ POD NÁHLADEM}
 po - má horší vyjádření slovních ^{NEJISTĚ V PRAKTIKĚ}
 - má málo problémů s porozuměním
 - problémy s porozuměním psanímu děla se pro-
 girují i s jinými předměty (M- slovní úlohy,
 Vpř - přičítání čísel) ^{NEJISTĚ V PRAKTIKĚ, KVALITA PRÁCE, SCHOPNOST}

9

Cílem výzkumu je zjistit, jaká je představa učitele o 'výborném' čtenáři a to v období, v němž žáci předcházejí od učení se číst k učení se pomoci čtení. Na základě všech Vašich postřehů budou vytvořena kritéria pro posouzení čtenářství ve 4. a 5. třídě ZŠ.

1. Popište, kdo je podle Vás 'výborný' čtenář, nad čím přemýšlí před, během a po přečtení knihy nebo příběhu?
2. Popište, co podle Vás dělá nebo nedělá 'slabý' čtenář oproti 'výbornému' čtenáři?
3. Prosim pokračujte v popisu, dokud nebudete mít pocit, že jste úplně necharakterizovali projevy 'výborného' a 'slabého' čtenáře.

① TEN, KDO VNÍMÁ TEXT, ROZUMÍ MU, PŘEMÝŠLÍ NAD OBSAHEM (RYCHLOST ČTENÍ NENÍ AŽ TAK DŮLEŽITÁ), - NĚKDY SE VRACÍ K TEXTU ZPĚT ZDŮVODNĚNĚ. - CHCE SI USPOŘÁDAT SOUVISLOST, CHCE SE PŘESVĚDČIT, ŽE SPRÁVNĚ POROZUMĚL, NEBO POKUD HO NĚCO MIMOPŘÍMĚ ZAJALO.)
POZORNOST VYKLENÁ NA ZÁVĚR PŘÍBĚHU
UJISTĚNÍ O SPRÁVNOSTI POROZUMĚNÍ

PŘED - PŘEMÝŠLÍ, JAKÝ TEXT NEBO KNIHU SI PŘEČTE, VĚTŠINOU VYCHÁZÍ ZE SVÝCH ZÁJMŮ NEBO POTŘEB.
DŮLEŽITÁ SYMPATIE

BĚHEM - BĚHEM ČTENÍ ZISKÁVA INFORMACE A PO PŘEČTENÍ SI DÁVÁ INFORMACE ZABĚHĚNĚ DO ŠIRŠÍCH SOUVISLOSTÍ, PAMATUJE SI BĚHEM ČTENÍ KNIHY NAŘ. OBSAHY (DĚJOVOU LINII) PŘEDĚŠLÝCH KAPITOL.
UJISTĚNÍ INFORMACÍ
PŘEMÝŠLENÍ O INFORMACI
VYBORNÁ PAMĚŤ

PO - OVLIVŇUJE JEJ ČITOVĚ I ROZUMOVĚ (PŘEČTENÍ KNIHY), ZISKANÉ INFORMACE DOKÁŽE UPLATŇOVAT I V JINÝCH PŘED PŘEDMĚTECH NE V OBLASTECH ŽIVOTA
V POSITIVNÍ Vliv čtení
Převládá přímota věta
- AUTOMATICKY SI BĚHEM ČTENÍ OSVOJUJE GRAMATIKU JAZYKA.

② VĚTŠINOU NEROZUMÍ PŘEČTENĚHU TEXTU, NEDOKÁŽE JEJ SPRÁVNĚ REPRODUKOVAT, NEPAMATUJE SI JEJ, NECHÁPE SOUVISLOST, ČTE BEZ PŘEMÝŠLENÍ. VĚTŠINOU NEUMÍ NEBO MU ANI NEZÁLEŽÍ NA ŽANRU KNIHY, RÁDŠI SI VYBÍRAJÍ KNIHY, KDE JE VÍCE OBRÁZKŮ NEŽ TEXTU, BEZ OHLEDU NA PŘÍMĚRNOST TEXTU, VĚKU (NAPŘ. ŽÁK 5. TR. SI VOLÍ KNIHY NA ÚROVNI ŽÁKA 1, 2. TR.).
ČTENĚHU TEXTU NEDOKÁŽE
ZVLÁDA GRAMATIKU JAZYKA
NECHÁPE SOUVISLOST
NEUMÍ
ILUSTROVANE
REGRESE
PŘI ČETBĚ NESTÍHA VNÍMAT GRAMATICKOU STRÁNKOV JAZYKA.
LESÍŠ V PRAYOPĚ

PŘÍLOHA PV: DOTAZNÍK Č. 1 A JEHO KATEGORIE

Kategorie: Výborný čtenář

- slovní zásoba na vysoké úrovni
- souvislost

Před přečtením:

- bude mu kniha sympatická
- průběh děje
- charakter osob v příběhu
- zajímá ho množství stran
- ilustrace
- rozměr liter

Během čtení:

- pozornost upírá na závěr příběhu
- je příběh reálný
- existence dalších osob v příběhu

Po přečtení:

- co bude pak
- schopen povyprávět o čem příběh byl
- přečtenému textu rozumí

Kategorie: Slabý čtenář

- malá slovní zásoba
- chabá technika čtení
- čtenému textu neporozumí
- nedostatečné projevové schopnosti
- čtení ho nebaví

PŘÍLOHA PVI: DOTAZNÍK Č. 2 A JEHO KATEGORIE

Kategorie: Výborný čtenář

- fantazie na vysoké úrovni
- slovní zásoba na vysoké úrovni

Před čtením:

- bude mu kniha sympatická
- žák knihu volí podle autora, zaměření, žánru

Během čtení:

- pozornost upřená na závěr příběhu

Po čtení:

- schopen povyprávět o čem příběh byl

Kategorie: Slabý čtenář

- fantazie na nízké úrovni
- nejistý v pravopise

Během čtení:

- čtení pod nátlakem

Po čtení:

- čtenému textu neporozumí
- nedostatečně kvalitní projevové schopnosti
- nedostatečně kvalitní „psací“ schopnosti

PŘÍLOHA PVII: DOTAZNÍK Č. 3 A JEHO KATEGORIE

- fantazie na vysoké úrovni
- slovní zásoba na vysoké úrovni

Během čtení:

- souvislost

Po čtení:

- přečtenému textu rozumí
- charakter osob v příběhu
- schopen povyprávět o čem příběh byl

Kategorie: Slabý čtenář

- čtení ho nebaví
- při čtení dělá chyby
- malá slovní zásoba
- nedostatečně kvalitní projevové schopnosti
- jiná alternativa než kniha
- fantazie na nízké úrovni
- bídne vědomosti o autorech
- nedostatečně kvalitní „psací“ schopnosti

PŘÍLOHA PVIII: DOTAZNÍK Č. 4 A JEHO KATEGORIE

- zvládá gramatiku jazyka

Před čtením:

- bude kniha sympatická

Během čtení:

- pozornost upřená na závěr příběhu
- nabití informací
- výborná paměť

Po čtení:

- pozitivní vliv knihy
- mezipředmětové vztahy

Kategorie: Slabý čtenář

- lhostejnost
- nejistý v pravopise

Před čtením:

- ilustrace
- regrese

Během čtení:

- nechápe souvislosti, neuvažuje

Po čtení:

- čtenému textu neporozumí