

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA ANGLICKÉHO JAZYKA

**PRÁCE S TEXTEM VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA NA
PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Lenka Miarková
Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Klečková, Ph.D.

Plzeň 2019

UNIVERSITY OF WEST BOHEMIA

**FACULTY OF EDUCATION
DEPARTMENT OF ENGLISH**

**USING TEXT IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES TEACHING AT
PRIMARY SCHOOL**
THESIS

Bc. Lenka Miarková

Primary Education

Thesis supervisor: Mgr. Gabriela Klečková, Ph.D.

Plzeň 2019

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. června 2019

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ:

Děkuji Mgr. Gabriele Klečkové, Ph.D., za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování diplomové práce poskytla.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

Obsah

ABSTRAKT.....	2
I. ÚVOD	3
II. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE	4
VÝVOJ CIZOJAZYČNÉ VÝUKY	4
Gramaticko-překladová metoda:	4
Berlitzova přímá metoda:	4
Audiolingvální (vojenská) metoda:	4
Komunikativní přístup:	5
VYMEZENÍ VÝRAZU „TEXT“	5
TYPY TEXTŮ	6
DIDAKTICKÉ ZÁSADY PRO PRÁCI S TEXTEM.....	7
PRÁCE S TEXTEM V KONTEXTU S UČEBNÍMI DOKUMENTY	8
ČTENÍ VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ	10
Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské dovednosti	10
Strategie čtení.....	12
Modelování čtenářských strategií.....	15
PORTFOLIO JAKO AKTIVIZUJÍCÍ PROSTŘEDEK VE VÝUCE	18
SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	20
III. METODY VÝZKUMU.....	21
VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU	21
METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	22
MÍSTO VÝZKUMU	23
PŘEDMĚT ZKOUMÁNÍ	23
Případová studie č. 1	23
Případová studie č. 2	24
Případová studie č. 3	25
VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	26
IV. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	28
INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A PEDAGOGICKÁ DOPORUČENÍ	28
Analýza výsledků činnosti chlapce A	28
Analýza výsledků činnosti chlapce B.....	30
Analýza výsledků činnosti dívky C.....	31
ZÁVĚR	35
ABSTRACT.....	36
SEZNAM ZDROJŮ.....	37
PŘÍLOHY	I
HODINA 1	I
Plán hodiny 1.....	II
Pracovní list k hodině 1.....	V
HODINA 2	VII
Plán hodiny 2.....	VIII
Pracovní list k hodině 2.....	X
HODINA 3	XII
Plán hodiny 3.....	XIII
Pracovní list k hodině 3.....	XV
HODINA 4	XVII
Plán hodiny 4.....	XVIII
Pracovní list k hodině 4.....	XIX

ABSTRAKT

Miarková Lenka. Západočeská Univerzita v Plzni. Červen 2019.

Práce s textem ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy.

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Klečková, Ph.D.

Diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářství na prvním stupni základní školy. Cílem je prozkoumat, zda volba vhodných aktivit ve výuce cizího jazyka může vést k usnadnění porozumění čtenému a vytvoření čtenářských návyků, jež budou pro žáka podnětem pro další práci s textem. Studie se dále zaměřuje na význam sebehodnocení prostřednictvím hodnotícího portfolia, jež má být pro žáka ukazatelem, které učební strategie mu pomáhají.

Teoretická část předkládané práce se zaměřuje na charakteristiku vývoje cizojazyčné výuky z hlediska využití textu jako prostředku osvojování jazyka, na interpretaci textových materiálů z pohledu pedagogických dokumentů, dále zahrnuje problematiku související s rozvojem schopnosti rozumět tištěným informacím a jejich využíváním při dosahování osobních cílů. Na závěr je popsán způsob podávání zpětné vazby v průběhu učení a přehledu výsledků žáka mladšího školního věku.

Obsahem empirické části je popis výsledků výzkumu realizovaného metodou kvalitativního šetření. Jedná se o detailní reflexi průběhu praktického projektu, jenž předkládá žákům několik vzorových pracovních příležitostí s cílem ukázat, jak efektivněji získávat informace z textu při výuce anglického jazyka ve čtvrtém ročníku základní školy. Pozornost věnuje také podpoře autonomie žáků a aktivizaci odpovědnosti za jeho učení pomocí hodnotícího portfolia. Rozbor prací žáků metodou rozhovoru pak poskytuje data, na jejichž základě jsou vyvozeny závěry výzkumu, že zprostředkované čtenářské strategie skutečně mohou žákovi usnadnit porozumění cizojazyčného textu, a prokáže, zda že hodnotící portfolio je účinným prostředkem motivace.

I. ÚVOD

V současné době jsme stále častěji konfrontováni s potřebou schopnosti rozumět a využívat informací, abychom rozvíjeli svoje znalosti a potenciál ve vlastním životě, mezi lidmi i v zaměstnání. Vhodným nástrojem v tomto ohledu je rozvoj aktivního myšlení pomocí čtenářských strategií, jehož smyslem je zařazovat informace do smysluplného kontextu a motivovat k rozvíjení vědomostí a dovedností po celý život. Tento cíl se díky současným kurikulárním dokumentům promítá i do cizojazyčného vzdělávání, protože právě psaný či mluvený jazyk je nástrojem mezinárodní komunikace. Zmíněného cíle však může být dosaženo pouze v případě, že je žákům poskytnut dostatek příležitostí k nácviu řečových dovedností. Právě role textu jakožto prostředku formování aktivního myšlení mě motivovala k orientaci na tuto oblast.

Obsah předkládané diplomové práce se zaměřuje na efektivní využití textových typů ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.

Část teoretická popisuje problematiku osvojování cizího jazyka, a to jak z hlediska psychologického, tak i z hlediska pedagogických dokumentů zodpovědných za vzdělávání v cizím jazyce. Definuje jazykové materiály, z nichž dále sleduje už jen strukturu adaptovaného či umělého textu, a předkládá návod, jak takový materiál vytvořit. Následně se práce zabývá cizojazyčným čtením a schopností zpracovávat informace z textu s ohledem na mentální a jazykovou úroveň žáků. Poslední kapitola je zaměřena na žákovské portfolio, jakožto nástroje podpory motivace žáků.

Předmětem výzkumu je soubor metodických postupů včetně pracovních listů, jejichž prostřednictvím je zamýšlen rozvoj čtenářské gramotnosti s důrazem na užívání dílčích čtenářských strategií ve čtvrtém ročníku základní školy. Hlavním cílem práce je poukázat na význam osvojování strategií čtení, jež se mohou stát nástrojem samostatnosti žáka, ale také na význam žákova sebehodnocení, přičemž žák na vlastní práci pozná, že dělá pokrok, jímž je motivován k další práci.

II. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

Teoretická část práce uvádí do problematiky získávání čtenářských dovedností. Úvod práce naznačuje historický vývoj osvojování cizích jazyků, definuje výraz text a kategorizuje jej, zmiňuje rovněž dokumenty, o které se výuka anglického jazyka opírá. Stěžejní část se zaměřuje na čtenářské strategie a využití portfolia ve výuce.

Vývoj cizojazyčné výuky

V celé historii cizojazyčné výuky se setkáváme s mnoha metodami, které více či méně řeší problematiku použití textu jako prostředku pro výuku jazyka. Je pro ně charakteristické, že jdou ruku v ruce s nejnovějšími vědeckými poznatky a požadavky, které průběžně podléhají změnám společenských a osobnostních faktorů. Obecně platí, že nemusíme pracovat pouze s jednou metodou, ale můžeme je promyšleně střídat tak, aby se vzájemně prolínaly a naplňovaly tak vzdělávací cíl dané hodiny. V následujícím přehledu si povšimněme, jak jednotlivé metody integrují práci s textem do výuky (Larsen-Freeman, 2000).

Gramaticko-překladová metoda:

- překlady z literárních děl – překlady z cílového do mateřského jazyka
- čtení s porozuměním – hledání informací v textu, odpovídání na otázky
- antonyma, synonyma – hledání antonym a synonym pro slova a slovní spojení
- doplňování do prázdných míst – doplňování prázdných míst ve větách novými slovy či jednotlivými gramatickými prvky

Berlitzova přímá metoda:

- čtení nahlas – hlasité čtení částí textů, pasáží apod.
- doplňování do prázdných míst v textu – s využitím spíše induktivních, než explicitních gramatických pravidel
- psaní – studenti píšou jakýkoliv text (esej, popis apod.) s využitím vlastní slovní zásoby v cílovém jazyce

Audiolingvální (vojenská) metoda:

- zvýšený dril – zpětná vazba – vyučující rozděluje výuku do jednotlivých bloků, v každém bloku se opakují texty po větách zároveň se pracuje s kontextem celého textu

- jednoduché doplňování slovní zásoby - vyučující využije část dialogu, ze kterého vyjme slovní spojení nebo frázi a žáci se snaží tuto frázi správně zakomponovat do daného dialogu
- složitější doplňování slovní zásoby - obdoba předchozího bodu, přičemž studenti mají možnost výběru z několika možných variant
- dokončení dialogu - vybraná slova jsou vymazána z řádky dialogu – studenti je musí najít a správně doplnit

Komunikativní přístup:

- autentické materiály – vyučující vystavuje studenty přirozenému jazyku (u nižšího stupně využívá reálie, na jejichž základě se dá diskutovat; např. rozvrh, předpověď počasí...)
- zpřeházené věty – studenti řadí zpřeházené věty rozhovoru nebo pasáže příběhu, aby dokázali, že znají význam frází a chápou souvislosti

Otázkou pak zůstává, co můžeme zamýšlet výrazem text a jak jej vhodně zapojit do výuky.

Vymezení výrazu „text“

Text sehrává ve výuce výraznou roli, neboť z něj vychází řečové dovednosti- poslech, mluvení, čtení a psaní. Textem v nejširším slova smyslu může být stejně tak pouhý nápis, jako literární text, např. román (Bohuš, 2013). Podobně charakterizují text i Carter a McCarthy - jako úsek mluveného nebo psaného jazyka, který může zahrnovat pouze jediné slovo, ale i řadu promluv či vět v projevu, dopise, románu, atd. (Carter, McCarthy, 2006). Klimeš jej zase chápe jako tištěný nebo psaný záznam jakéhokoli jazykového projevu (Klimeš, 2005).

Z předchozích definic tedy můžeme odvodit, že text vychází z komunikačního procesu a je nezbytným nástrojem pro výuku cizích jazyků, ať už v podobě hesla nebo souvislého vyprávění.

Typy textů

Povaha textu v jazykových učebnicích není neměnná. Pro účely výuky cizímu jazyku rozlišujeme texty výchozí a doplňkové (Choděra, 2006, s. 146), monologické a dialogické, autentické, umělé nebo adaptované (Hendrich, 1988, s. 228).

Předpokladem při práci s textem výchozím by měla být menší jazyková náročnost, neboť úspěšnost navazující práce s doplňkovým materiálem závisí na tom, do jaké míry byl pro žáka úvodní text motivující. Název doplňkového materiálu už samotným názvem napovídá, že staví na novém učivu a doplňuje tak obsahové zaměření lekce (Hendrich, 1988). Podobně text diferencuje i Choděra, který odmítá slučování těchto pojmů (Choděra 2013).

Dále pak Choděra (a podobně i Hendrich, 1988) pracuje s charakteristikou textu dle projevu monologického nebo dialogického. Odlišnost projevů spočívá v tom, že monolog, který je obvykle považován za zdroj informací, se může stát základem pro nácvik přirozeného rozhovoru žáků.

Dalším významným znakem, podle kterého dále člení texty Hendrich, je autenticita (Hendrich, 1988). Autentický text je takový materiál, který není primárně vytvořen pro účely jazykové výuky, protože obsahuje množství výrazů, které ztěžují porozumění. To znamená, že nesplňuje didaktickou zásadu přiměřenosti a není vhodný pro začátečníky (Choděra, 2013). Pokud chceme brát v potaz procvičovanou gramatiku a slovní zásobu, je nutné texty upravit tak, aby odpovídaly úrovni jazykových znalostí žáků. Čtenáři je tedy nabízen pouze zkrácený originál díla, ze kterého byly odstraněny obtížné jevy, tzv. reader. V důsledku je tedy podpořen výukový aspekt na úkor potlačení estetické stránky díla. Takto upravené dílo se již částečně blíží textu umělému, jehož primárním úkolem je zprostředkování základních jazykových jevů, a materiálu pro nácvik čtení. Nabízejí se různé pohledy na otázku, jaký materiál bychom tedy měli žákům zprostředkovat.

Choděra (2013) prosazuje názor, že cizojazyčný text demonstruje slovní zásobu i potřebnou gramatiku a je prostředkem k nácviku čtení. K jazykové produkci pak dochází parafrázováním tohoto textu.

Opačné přesvědčení zastává Janíková ve Výuce cizích jazyků (2011), která propaguje jazyk zprostředkovaný literárním textem, díky kterému žák získává pocity a dojmy, což jej vede k diskusi. Literární text zde tedy zastává několik funkcí – motivuje, rozvíjí intenzivní čtení a vybízí ke komunikativní činnosti.

Srovnáním obou přístupů dojdeme k závěru, že každému z autorů je vlastní jiná metoda osvojování cizího jazyka. Důležité je uvědomit si, že metody je třeba prolínat

podle aktuální úrovně žáků, protože každá s sebou nese úskalí. První metoda nerozvíjí tvořivost, úskalí druhé metody tkví ve výběru textu, neboť o náročný text, kterému nedokážou žáci porozumět, ztrácejí zájem stejně jako o text příliš jednoduchý, který se jeví jako ztráta času. Choděruv postup bychom tedy pravděpodobně aplikovali v raných fázích výuky, kdy nám jde o drilové osvojení gramatických struktur a slovní zásoby. Až s dostatečným ovládnutím uvedeného učiva je zaměření na tento aspekt zbytečné, žáci pravděpodobně ocení náročnější text, který bude podněcovat jejich kreativitu a fantazii, na které apeluje Janíková.

Didaktické zásady pro práci s textem

Dle Kylouškové (2009/2010, s. 86) má učitel usnadnit žákovi přenos dovedností z četby v mateřském jazyce do četby v cizím jazyce. Učitel se tedy ocitá v roli sekundárního autora původního textu. To znamená, že si musí osvojit všechny dovednosti, které potřebuje pro vnímání a interpretaci cizojazyčného textu. Předložený text pak přináší žákům pozitiva ve formě motivační a formativní, podporuje rozvoj slovní zásoby a prohlubuje komunikační dovednosti, neboť při čtení se žák musí soustředit jednak na význam jednotlivých slov, ale i na představy, jež v něm text vyvolává. Při plánování práce s textem je důležité brát v potaz určitá kritéria.

Podle Vraštilové (2014, s. 62-63) je důležité téma, které má schopnost poutat a udržovat žakovu pozornost, dále přiměřenost věku a jazykové úrovni a v neposlední řadě možnost využití k rozvoji či podpoře jazykových prostředků a řečových dovedností.

Hendrich (1988, s. 348) formuloval následující kritéria pro práci s textovými útvary vhodnými pro výuku cizího jazyka:

- zásada gradace – z kratších textů přecházíme na delší, z jednodušších ke složitějším
- zásada přiměřenosti – věkový faktor, potřeby a zájmy žáků a jejich jazyková úroveň
- zásada názornosti – využívání doplňkových materiálů (obrázky, mapy...)
- zásada komplexnosti – rozvíjení všech řečových dovedností
- zásada aktivity a motivovanosti – požadavek vzbuzení zájmu

S ohledem na zmíněná kritéria se však otevírá i otázka týkající se obecných didaktických modelů při práci s textem ve výuce cizích jazyků, jež jsou podrobněji rozpracovány kapitole „Čtení ve výuce cizích jazyků“.

Práce s textem v kontextu s učebními dokumenty

Základním pilířem vzdělávání je kurikulum. Význam tohoto pojmu lze vysvětlit jako plán vzdělávání, obsah studia a vše, co žák při činnostech se školou získá (Průcha, Mareš, Walterová, 2003). Obecným dokumentem pro vývoj kurikula v jazykovém vzdělávání je Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR). Ten v celkem pěti aspektech (monologické mluvení, dialogické mluvení, psaní, poslech s porozuměním, čtení s porozuměním) definuje znalostní a dovednostní požadavky cizojazyčné výuky. Zahrnuje tři hlavní úrovně – A (začátečníci), B (středně pokročilí) a C (pokročilí), přičemž každá se ještě větví na nižší a vyšší úroveň. Nejnižší úrovní jazyka odpovídající 1. stupni základní školy je úroveň A. Práci s textem u žáků mladšího školního věku charakterizuje takto:

- Porozumění – čtení: „Rozumí známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo katalogích.“
- Psaní: „Umí napsat stručný jednoduchý text, umí vyplnit formuláře obsahující osobní údaje.“ (SERRJ, 2001, s. 24-26)

System pedagogických dokumentů v České republice, který stanovuje cíle a plány pro určitý stupeň vzdělávání, lze rozdělit na dvě úrovně, státní (Rámcové vzdělávací programy-RVP), a školní (Školní vzdělávací programy-ŠVP). Snahou RVP pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) je stanovit závazný rámec učiva, ŠVP v návaznosti na RVP ZV promyšleně koncipuje vzdělávací obsahy, aktivity a činnosti ve vyučování tak, aby tvořily provázaný systém a směřovaly k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. RVP ZV (2017, s. 10) definuje klíčové kompetence jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“. Cílem je dosáhnout maximální možné úrovně, na kterou žáci mají dané předpoklady. Kurikulární dokument pro základní školy uvádí kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou, kompetenci pracovní.

Obsah vzdělávacího oboru Cizí jazyk je vymezen RVP ZV v oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Cílem jazykové výuky podle RVP ZV by neměla být výuka gramatiky, výuka slovíček nebo reprodukce učebnicových textů, ale právě rozvoj klíčových kompetencí žáků. Pro účely práce s textem sledujme zkoumanou problematiku z hlediska jednotlivých kompetencí:

Kompetence k učení

- systematicky vést žáky k orientaci v učebnicích a dalších materiálech (slovníky, doplňkové texty, časopisy)

Kompetence k řešení problémů

- učit žáky pracovat s různými typy cvičení

Kompetence komunikativní

- vytvářet žákům komunikativní situace, abychom je přiměli k samostatnému vyjadřování myšlenek (obrázky, nedokončené věty, začátky zajímavých příběhů...)
- plánovitě a systematicky rozvíjet psaní žáků v návaznosti na počáteční rozvoj mluveného projevu (jednoduché, ale přesto kreativní, zajímavé a zábavné psaní, které mohou doplňovat náčrtky a obrázky)
- co nejdříve začít s volným psaním – vyučování staví do centra pozornosti zkušenosti dětí (izolovaná slova na dané téma, slovní spojení, ale i věty)
- hrát jednoduché dialogy, vyprávět či dramatizovat pohádky nebo jednoduché příběhy, zpívat
- zaměřovat se na aktuální a autentické typy textů a záznamů (maily, vzkazy, zákazy, příkazy, recepty, SMS...)
- zařazovat práci s mimoučebnicovými texty (říkanky, pohádky, básničky, písničky)
- seznamovat s jednoduchými autentickými texty dětí z anglicky mluvících zemí (chat, blahopřání...)

Kompetence sociální a personální

- tvořit vlastní portfolio, aby žáci mohli sami sledovat svůj vývoj a pokroky

Kompetence pracovní

- vést žáky k samostatné práci s materiály podporujícími cizojazyčnou výuku (práce se slovníky)
- k udržení motivace orientovat výuku na dosažení co nejvyšší úrovně znalostí (Podepřelová, 2006)

Dokument *Doporučené učební osnovy předmětů Český jazyk a literatura, Anglický jazyk a Matematika pro základní školu* (2011), z něhož mohou školy čerpat osnovy stěžejních předmětů pro svůj ŠVP, uvádí jako prioritní cíl výuky získávání komunikativních dovedností a jejich propojování s praktickým a společenským životem, přičemž je nutno brát v úvahu, že žák se nejprve učí porozumět v cizím jazyce, reagovat a odpovídat na otázky začíná až později. Očekávaným výstupem pro druhé období 1. stupně

je tedy vyhledávat informace v jednoduchém textu, porozumět jednoduchým krátkým textům z běžného života, které jsou podpořeny vizuální oporou, a vyjadřovat jednoduché základní informace, které žák obměňuje s použitím osvojené slovní zásoby. Jako typové texty udává pozdrav, jednoduchou žádost a poděkování, pokyny a příkazy, popis, pohlednici, e-mail, dopis, SMS, říkanky, básničky a písničky, jednoduché obrázkové knihy, návody nebo komiksy.

Z výše uvedeného můžeme odvodit, že text je jedním z nástrojů poskytujících vzdělávací obsah. Skrze učební strategie se žák učí s textem pracovat tak, aby mu zprostředkoval klíčové kompetence. Právě zmíněné klíčové kompetence jsou chápány jako kritérium hodnocení vzdělávacích výsledků žáků.

Čtení ve výuce cizích jazyků

V předchozí části jsme vymezili typy textů a cíle, kterých má být pomocí těchto textů dosahováno. Už v úvodu práce vyplynulo, že řada metod využívá čtení textů k pochopení jazyka. Dovednost čtení tedy můžeme charakterizovat jako proces, při kterém dochází k vnímání písemného textu, pochopení významu jazykových prostředků, což jsou slovní zásoba, mluvnice a zvuková a grafická podoba jazyka, a následně pochopení smyslu čteného (Skopečková, 2010, s. 56). Grabe a Stollerová (2011) popisují čtení jako dvoufázový proces nižší a vyšší úrovně. Procesy nižší úrovně zahrnující lexikální zpracování textu a logicko-sémantických jednotek na úrovni věty probíhají bez větší námahy v rámci krátkodobé paměti. Procesy vyšší úrovně vyžadují aktivní zaujetí čtenáře k vytváření představ o sdělení textu. Na tyto představy mohou působit předchozí znalosti, zkušenosti, motivace či cíle.

Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské dovednosti

Psychologický slovník formuluje dovednost jako učením získanou dispozici ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti (Hartl&,-Hartlová, 2000, s. 121). Vztáhneme-li tuto definici ke čtení, budeme chápat čtenářskou dovednost jako techniku čtení vedoucí k přesnosti, plynulosti a porozumění. Předpokladem pro rozvoj takových dovedností ve čtení je motivace a vnitřní potřeba číst. Tato potřeba se utváří již od dětství za dlouhodobého působení vnějších i vnitřních faktorů (Doležalová, 2014).

Z vnějších činitelů má výrazný vliv rodina (model rodiče – čtenáře) a její sociální a materiální podmínky. Se školní docházkou vstupuje do tohoto procesu hlavně osobnost

učitele jakožto průvodce při modelování čtenářských strategií. Posledním z faktorů je prostředí, jemuž by neměla chybět technická a kulturní vybavenost.

Vnitřní faktory stojí na vrozených dispozicích, a tudíž jsou méně ovlivnitelné. Mezi nejdůležitější z nich patří schopnosti a dovednosti, motivace, volní vlastnosti a představivost.

Maximálního efektu při formování čtenáře v mateřském i cizím jazyce dosáhneme, jestliže nabídneme žákům čtenářský zážitek a takové strategie, které povedou i méně zdatné čtenáře k potěšení z četby. Čtení pro potěšení totiž úzce souvisí se čtením pro vzdělání, neboť osvojení si schopnosti porozumět psanému jazyku a přemýšlet o něm je základem funkční gramotnosti, a tedy podstatou existence člověka v současné společnosti (Wallace, 1993). Ve stejné rovině se čtenářskou gramotností zabývají i mezinárodní programy zkoumající čtenářské záměry a procesy porozumění. U dětí mladšího školního věku, konkrétně ve 4. ročníku základní školy, je to výzkumné šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Výzkum se zaměřuje na dva čtenářské cíle, kterými jsou čtení pro literární zkušenost (čtení ze zájmu a pro osobní potěšení) a čtení pro získání a používání informací (čtení kvůli učení).

Podle zmíněného obsahu můžeme tedy čtenářskou gramotnost chápat jako pojem nadřazený čtenářské dovednosti, což potvrzují i následující citace.

Pedagogický slovník vymezuje čtenářskou gramotnost jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. návody). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 59).

Wildová (2015, s. 12) vidí čtení jako významný nástroj pro dosažení čtenářské gramotnosti a charakterizuje ji jako rozvinuté čtení nejen na úrovni techniky, ale hlavně na schopnosti pracovat s textem, například vyhledávat a vyhodnocovat informace a využívat je v dalších činnostech.

Nejpodrobněji vyjadřuje pojem čtenářský panel VÚP (2010): „čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“, a podrobně rozebírá její oblasti:

- vztah ke čtení – předpokladem rozvoje čtenářské gramotnosti je vnitřní potřeba číst a vnímání užitečnosti textů

- doslovné porozumění – je založeno na dekodování textu, oddělování podstatného od nepodstatného, aktivaci a zapojování dosavadních znalostí a zkušeností
- vysuzování a hodnocení znamená vyšší úroveň čtení, tedy interpretaci textu, jeho analýzu a evaluaci
- metakognice – dovednost formulovat, za jakým účelem čteme konkrétní text, vyhodnocovat vhodnost textu, tj. volba textu a způsobu čtení tak, aby bylo možné překonat obtížný obsah
- sdílení svých prožitků, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři, na jejichž základě lze přemýšlet o shodách i rozdílech interpretací
- aplikace znamená kritické zamyšlení, jak zúročit informace a myšlenky z četby

Úkolem definice je vytvořit oporu pro výuku, aby mohly být jednotlivé roviny promyšleně využívány. Dle mezinárodního šetření PISA (Programme for International Student Assessment, největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání) žáci na českých školách dosahují dobrých výsledků v doslovném porozumění, v hodnocení textů však již selhávají.

Strategie čtení

Porozumění čtenému textu je založeno na „dovednostech žáka dešifrovat text, tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi“ (Maňák&,-Švec, 2004, s. 65). Cílem výuky čtení je tedy vychovat žáka, který dokáže procházet textem a každou novou informaci vztahovat k tomu, co už přečetl nebo je mu známé. Pro úspěšné zvládnutí čtení s porozuměním je nutné, aby čtenář aktivně hledal způsob, jak textu porozumět. Aby toho však byl schopen, musí nezbytně disponovat tematickou slovní zásobou, znát gramatiku a orientovat se v textu. V počátečním čtení proto motivujeme žáky zajímavými texty s vizuální oporou, aby žáci byli schopni dedukovat význam a rozumět informacím. Upřednostňujeme tiché čtení, čímž předcházíme koncentraci pozornosti na výslovnost. Celý proces podporující úspěšné čtení rozdělujeme do tří fází (Murphy&,-Cooper, 1995):

1. Fáze před čtením

Tato část má za úkol v žákovi vzbudit zájem, aktivizovat čtenářovy znalosti o tématu a shromáždit klíčová slova. Zahrnuje:

- aktivity zaměřené na téma – žáci se při nich zamýšlí nad pojmy, které se týkají daného tématu, uvědomují si, co už o tématu vědí a tímto způsobem si ujasňují slovní zásobu
- aktivity zaměřené na text – žáci zde posuzují text z hlediska jeho struktury, prostřednictvím nadpisu, popisků, obrázků předvídají děj

Typy vhodných aktivit dle Šlapala a kol. jsou grafické organizéry k aktivizaci dosavadních znalostí a zkušeností, tj. myšlenkové mapy, tabulky, časové osy, pyramidy, diagramy atp. (2012, s. 63).

2. Fáze při čtení

Zahrnuje hlavní práci s textem. Sleduje dva hlavní cíle – během krátkého časového úseku zjistit hlavní myšlenku textu. K tomu volí odpovídající způsob čtení:

- první čtení (skimming) – žáci se během této fáze snaží postihnout hlavní myšlenku textu nebo jeho části

Grellet (1990) v tomto kontextu pracuje s termínem kurzorické čtení, typem rychlého čtení, což je „způsob rychlého pročitání textu spočívající v zachycení podstatných pasáží textu prostřednictvím identifikace relevantních klíčových slov“ (Hartl&Hartlová, 2000, s. 95). V podstatě jde o čtení vysokým tempem bez přeskokování a zároveň o pokus zachytit a zapamatovat si základní fakta.¹

Cross (1991, str. 260) navrhuje řadu průběžných aktivit, během kterých žáci např. vyhledávají nejvhodnější nadpis k textu z dané nabídky. Obdobnou, ale náročnější variantou je činnost, při které žáci vymýšlí vhodný nadpis pro celý text, příp. pro jednotlivé odstavce. Další příležitostí k vyhledávání může být pátrání po události, např. kde nebo kdy se příběh odehrává, případně žáci mohou zachytit důsledek svého čtení pomocí obrázku.

- druhé čtení, kontrola porozumění (scanning) – vede žáky k vyhledávání konkrétních informací a k lepšímu porozumění obsahu, k vyvození významů a sledování souvislostí

¹ Nahlédneme-li do historie čtení, koncem 19. století bylo zjištěno, že při čtení se oko nepohybuje stejnou rychlostí, ale vždy se na okamžik zastaví, mozek uloží, co viděl, a přeskočí na další část řádku. Průměrný čtenář tak zachytí za jednu fixaci pět až deset písmen, dobrý čtenář až dvojnásobek (Jošt, 2009, s. 16). U netrénovaných čtenářů se fixace mohou překrývat, bude jich tedy potřebovat více. Tento nedostatek lze poměrně snadno odstranit i v rámci jiných vyučovacích předmětů prostřednictvím rozšiřování zrakového napětí. Dalším špatným návykem jsou regresivní pohyby oka, kdy má čtenář tendence se v textu vracet zpět, aby ověřil informaci, kterou zcela nepochopil. Pak je důležité, aby si uvědomil, že stejná informace se většinou v textu opakuje.

Tímto typem rozumíme opět rychlé čtení, tzv. selektivní, při kterém se čtenář pokouší zachytit konkrétní informace. V případě, že informaci najde, přeruší hledání (Grellet, 1990).

I zde je podle Crosse možné aktivně zapojit žáky pomocí obrázků, map, tabulek nebo grafů, které jsou jimi doplňovány během čtení, dále žáci mohou při čtení obměňovat nebo nahrazovat slova synonymy nebo antonymy. Je také možné, aby žáci verbálně, graficky nebo výtvarně ztvárňovali konkrétní osobu, místo či věc. Při práci s autentickými materiály, které jsou na čtení náročnější, lze vyhledávat konkrétní reklamy, informace o programu či odjezdech vlaků (Cross, 1991, s. 260-261).

3. Fáze po čtení

Ověřuje porozumění textu, žáci si při ní mají možnost procvičit, co se naučili. Tato fáze také může být použita také v kontextu s novým učivem.

- aktivity zaměřené na jazyk – pomáhají pochopit gramatiku a procvičit slovní zásobu. Pro stručné představení aktivit vycházíme opět z Crosse. Kreslením obrázkové osnovy, hledáním chyb v přiložené ilustraci, řazením vět nebo obrázků, či tříděním smíšených textů nebo obrázků, hraním rolí, zaznamenáváním pravdivých a nepravdivých tvrzení aj. poskytuje návod, jak ověřit pochopení textu (Cross, 1991, s. 261). Ze všeho nejdůležitější však je, aby vyučující vytvořil žákům takové klima, v němž se nebojí reagovat, protože i špatné odpovědi jsou příležitostí k učení.

Je nesporné, že žák musí projít přípravou, aby byl schopen vnímat jak mluvenou, tak i psanou formu jazyka. Hendrich apeluje na potřebu respektovat fakt, že žáci mladšího školního věku by v počátečním čtení měli rozpoznat v textu to, s čím se již seznámili ústní cestou (Hendrich, 1988, s. 223). Důvodem je grafická a zvuková odlišnost anglického jazyka a žáci si samozřejmě na tento rozdíl musejí zvykat postupně. Je nepochybné, že malý čtenář musí číst vlastním tempem, aby mohl analyzovat text po syntaktické i lexikální stránce a posléze dešifrovat význam textu. V této fázi žák nechte plynule jako v mateřském jazyce, ale upřednostňuje detailní pochopení a porozumění textu či gramatických jevů (Day, 2011). Ekvivalentem k tomuto pojetí je reading in depth nebo také intenzivní čtení.

Závěrem se můžeme opřít o tvrzení, že četba je podmíněna znalostí řečových dovedností, ale zároveň přispívá k jejich osvojování. V průběhu tohoto procesu se rozšiřuje slovní zásoba, neustálým opakováním se automatizuje, čímž dochází ke zrychlování čtení,

žáci se zlepšují i v mluvním a písemném projevu, snáze přijímají gramatické jevy a chápou gramatické zákonitosti. Dle Daye se jim rovněž daří lépe ignorovat neznámá slova nebo hádat jejich význam z kontextu a předvídat (Day, 2011). Bude-li proto žák k práci s textem veden a motivován, nalezne v něm o mnoho více jazykových příležitostí než v mluveném projevu, který se obvykle omezuje pouze na školní vyučování. Z tohoto hlediska je důležité rozvíjet v raných fázích školní docházky čtenářský program v mateřském jazyce, jehož strategie budou posléze aplikovatelné i na práci s texty v dalších předmětech. Naučíme-li žáky pracovat se strategiemi vědomě, bude tím naplňován i cíl rozvoje co nejsamostatnějšího žáka.

Modelování čtenářských strategií

Modelování lze charakterizovat jako způsob předávání dovedností. (Košťálová, Kritické listy 2009, s. 28)² V případě čtení celý proces verbalizujeme – přemýšlíme nahlas v první osobě jednotného čísla. Tím žákovi poskytujeme návod k vyřešení problému včetně přemýšlení a rozhodování. Tento proces postupného předávání odpovědnosti za učení můžeme sledovat v následujících krocích (Košťálová, Kritické listy 2009, s. 25):

- učitel vysvětlí a modeluje, žák pozoruje (objasnění a autentické předvedení činnosti učitelem)
- učitel provádí činnost společně se žákem, všichni ostatní žáci pozorují (žáci společně s učitelem modelují situaci při frontální práci, učitel poskytuje popisnou zpětnou vazbu)
- žák provádí činnost pod vedením učitele (žáci zkoušejí strategii při skupinové práci, vyučující pomáhá a poskytuje zpětnou vazbu)
- žák provádí činnost samostatně (ve skupinách), učitel pozoruje (žáci pracují samostatně, zkoušejí strategii na novém textu)

Aby učitel dovedl žáky k užitečnému využívání strategií, měla by se pravidelnou součástí výuky stát práce s různorodým textem. Z následujícího přehledu postupů zaměřených na práci s textem je patrné, že ne každý text je vhodný k rozvíjení všech strategií (Šafránková, 2012, s. 14-16):

² Současné výzkumy mozku prokázaly existenci tzv. zrcadlových neuronů. Tyto buňky se aktivují jen tehdy, když něco děláme, ale i tehdy, když pozorujeme, jak někdo něco dělá (Šafránková, Kritické listy 2009, s. 28).

- **Určení účelu čtení**

Vlastnímu čtení by měl předcházet smysluplný cíl, aby čtenář aktivoval svůj mozek k učení. Dle Grelleta (1981, s. 4) zpravidla daný text čte s cílem pobavit se nebo za účelem získání informace či instrukce. S podobnou klasifikací pracuje i Wallace (1992, s. 5), čtení informativní však ještě dělí do dvou typů – čtení pro přežití a čtení studijní. Jako čtení pro přežití můžeme chápat texty ve formě příkazů nebo zákazů, kterými jsme obklopeni v běžném životě. Čtení pro vzdělání s přežitím úzce souvisí, neboť osvojení si schopnosti porozumět psanému jazyku a přemýšlet o něm je základem funkční gramotnosti, a tedy podstatou existence člověka v současné společnosti. Čtení pro potěšení je nositelem znalostí, dovedností, ale i postojů, zkušeností a tradic.

- **Vyvozování**

Některé informace jsou v textu pouze naznačeny, čtenářovým úkolem je takové informace vytěžit, např. když jsme využili vlastní zkušenost k tomu, abychom vyvodili a popsali náladu člověka pouze podle výrazu jeho tváře. Vyzovování také znamená rozlišit fikci od skutečnosti a autorův záměr – zda chtěl čtenáře pobavit, informovat, přesvědčit, instruovat.

- **Shrnování**

Při shrnování textu by měl žák rozpoznat hlavní informace, uspořádat je ve správném sledu a převyprávět je vlastními slovy. Formulace obsahuje klíčová slova ze sledované pasáže. Vhodnými aktivitami při výuce jsou:

a) Pětílístek – vede žáka, aby své znalosti shrnul dle následujícího schématu:

Název tématu (obvykle podstatné jméno). _____

Popis tématu (jaký/á je?). _____

Co dělá? _____

Věta o čtyřech slovech vztahující se k tématu. _____

Synonymum rekapitulující podstatu tématu. _____

b) Vennův diagram k porovnání a znázornění společných a jedinečných rysů dvou věcí

- **Předvídání**

Čtenář na základě informací provádí odhad, jak určitá situace dopadne. Začíná již v okamžiku, kdy si všímá nadpisu, popisků, obrázků, členění textu atd. Aktivizační metodou v tomto případě je metoda klíčových slov (učitel vybere z příběhu několik klíčových slov a žáci odhadují směr příběhu).

- Kladení otázek

Kladení otázek je jednou z nejpřirozenějších metod u dětí. Metoda těží z přirozené zvědavosti před čtením, během čtení i po čtení. Začíná se jednoduchými otázkami (Kdo? Kde?), na které existuje jednoznačná odpověď, posléze přecházíme k obtížnějšímu typu (Proč?). Prostřednictvím této metody se žáci učí formulovat otázky vztahující se k textu a logicky odpovídat s oporou o zmíněný text.

- Vizualizace

Prostřednictvím slov si žáci v duchu vytvářejí film – čím je podrobnější, tím lépe si čtené zapamatováváme. Nedokážeme-li si představu vytvořit, je to známkou, že textu nerozumíme. Metodou vhodnou k nácvičku vizualizace je četba básniček, např.:

We Can Play. Hip, Hip, Hurray!
The wind does blow,
maybe it will snow.
We can play
Hip, hip, hurray!

<http://www.english-time.eu/pro-ucitele/basnicka/267-08.-clothes-weather/>

- Monitorování

Jde o dovednost čtenáře sledovat smysl textu. Potíž může nastat v souvislosti s novou slovní zásobou nebo informacemi neodpovídajícími našim znalostem. Hledanou strategií v tomto případě je rozbor kontextu – vodítka v okolním textu, a použití zdrojů – spolužáci, slovníky, internet.

- Určování důležitosti

Všechny informace nemají stejnou váhu. Rozlišit tyto znaky, znamená vystihnout hlavní myšlenku a rozpoznat, které části textu je třeba věnovat pozornost.

- Vytváření souvislostí

Čtenáři mají tendenci hledat souvislosti mezi tím, co čtou, a svým vlastním životem – cítí se být aktivně zapojeni do textu. Zpočátku proto volíme texty, jež mají společné znaky se čtenářovým životem. Na vyšší úrovni je pak možná práce při srovnávání mezi dvěma texty (viz zmiňovaný Vennův diagram).

Najvarová (2010, s. 49-65), sledující spíše potřeby žáků mladšího školního věku, pak uvádí navíc ještě strategii kontrolování, kterou žák užívá, pokud nerozumí zadání (tzn. že si v textu může zvýrazňovat či podtrhávat podstatné informace a po přečtení si

kontroluje správnost splnění úkolu) a strategii hodnocení, pomocí které žák zhodnotí informace z textu, povídá si o nich se spolužáky a argumentuje.

Výhodou práce se čtenářskými strategiemi je, že pokud je žáci ovládnou, poradí si s textem i slabší čtenáři, v neprospěch hovoří delší nácvik určité strategie a s tím související obtížné udržení zájmu žáků.

Pro úspěšné zavedení postupů rozvíjejících čtenářství je důležité, aby učitel respektoval zásady pro práci s textem a seznamoval žáky s metodami postupně s ohledem na jejich úroveň. Protože tvorba textových materiálů je náročná a výsledek práce je pozorovatelný až po delší době, měl by mít učitel přehled o úrovni jednotlivých žáků a zaznamenávat svá pozorování a zpětnou vazbu.

Portfolio jako aktivizující prostředek ve výuce

Se vzrůstajícím zájmem o efektivní vyučování jsou hledány takové strategie, nad kterými si žák bude vytvářet poznání především vlastní aktivitou a samostatnou činností.

V předchozí podkapitole jsme popsali metody vhodné pro rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti, aby byl u žáka naplňován cíl rozvoje samostatnosti a nezávislosti, jenž je podporován Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky. V procesu učení to znamená, že si žáci osvojí učební strategie při jednodušších činnostech a budou vedeni, aby postupy reflektovali. Neméně důležité je, aby se žáci naučili i zhodnotit, co už umí vyjádřit, ale také, co by ještě potřebovali umět, aby svoji práci zdokonalili. Jednou z forem sebeuvědomění může být zavedení jazykového portfolio, jež je v pedagogice vymezeno jako sbírka záznamů o osobě (jejích charakteristikách a výkonech), která je na jejich základě hodnocena nebo hodnocení sama provádí. Nováčková jej definuje jako „uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o průběhu a výsledcích žáka.“ (Nováčková, 2005, s. 78) Nezvalová (2012, s. 2) vidí portfolio jako: „...účelný a komplexní soubor dokumentů, který vypovídá o systematickém a kontinuálním úsilí dítěte dosáhnout co nejlepších výsledků. Dává dítěti i jeho nejbližšímu okolí možnost reflektovat aktivity a kompetence, které si doposud osvojilo. Umožňuje sledovat vlastní pokroky, hodnotit je a plánovat další rozvoj.“ Tento proces však nemůže plnit svůj účel v případě, kdy portfolio zůstane jen sadou papírů založenou v šanonech bez náznaku další plánovitosti. Pak se jedná o portfolio tzv. sběrné.

Projekt Osobní portfolio žáka, který řešilo Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání – CERMAT, zveřejnil přednosti i nevýhody používání portfolio v praxi.

Poukazuje na možnost hodnotit žákovské dovednosti a znalosti komplexně a dlouhodobě, přičemž spojuje jak formativní (poskytování průběžné zpětné vazby) tak sumativní aspekt hodnocení (souhrnné). Projekt, stejně jako odborná publikace Košťálové a kolektivu (2008, s. 112) uvádí, že v rámci portfolia může žák monitorovat, jaké jsou jeho silné a slabé stránky, což mu pomáhá v plánování učení a zároveň zvyšuje motivaci k další práci – žák si uvědomuje, proč portfolio vede. V této fázi je nezbytné, aby vzdělávací aktivity včetně dokladů o jejich výsledcích korelovaly s cíli vyučování. Studie však také připouští, že portfoliové hodnocení má svá úskalí, jimiž je myšlena zejména časová náročnost a přílišný rozsah materiálů (Cermat, 2007).

Odborná literatura nejčastěji uvádí následující tři typy portfolií:

- pracovní neboli dokumentační portfolio, jehož funkce je především informační;
- ukázkové neboli reprezentační portfolio, jež prezentuje pouze nejlepší ukázky;
- diagnostické a hodnotící portfolio, jehož materiály jsou rozšířeny o popis žákových pokroků.

Protože úkolem této diplomové práce je popsat a zhodnotit význam práce s textovým materiálem ve výuce, zaměříme se pouze na portfolio diagnostické, které podává nejucelenější přehled o žákových znalostech a dovednostech. Obsahem tohoto portfolia by měly být periodické žákovské práce vzniklé při vyučování, jejichž nedílnou součástí jsou materiály ukazující vývoj učení a sebehodnocení žáka (Cermat, 2007). Tento obsah umožňuje získat komplexní pohled na proces a výsledky učení žáka. Podstatné je, že údaje o procesu učení vychází z několika zdrojů. Důležité je, aby výběr prací, které jsou zařazovány do hodnoticího portfolia, žákům umožňoval zpětný pohled na problém, který již řešili. Princíková (2014, s. 53) ale upozorňuje na riziko spojené s vyhazováním nepodařených prací, jejichž význam tkví v tom, že vedly k finálnímu produktu. Jen na jejich základě se může žák aktivně zapojit do procesu hodnocení.

Pedagogický slovník (2009, s. 258-259) vnímá sebehodnocení jako „jednu z výchovných metod, kdy žák porovnává svůj pohled na sebe sama s výkony a názory vyučujících a spolužáků a dospívá k reálnějšímu sebepojetí“. Aby však byl žák sebehodnocení schopen, musí mít dle Kratochvílové (2011, s. 79) vytvořeny podmínky, které zahrnují především časové hledisko a vhodné nástroje (viz. portfolio). Při sebehodnocení si žák uvědomuje nejen nedostatky, které by jej měly vést k sebeřízení, ale i přednosti, které posílí jeho sebevědomí a chuť do práce. „Schopnost kvalitního sebehodnocení by si měli žáci odnášet ze školy jako jednu z nejdůležitějších kompetencí pro život.“ (Kolář, 2009 b, s. 156)

Shrnutí teoretické části

Teoretická část práce se zaměřuje na text jako podstatnou součást výuky cizího jazyka. Již z úvodu práce vyplývá, že v celé historii je využíván jako prostředek pro jazykovou výuku. Můžeme jej tedy chápat jako nositele jazykových prostředků a zprostředkovatele řečových dovedností.

Vzhledem k problematice úlohy textu ve výuce bylo nutné rozebrat dokumenty zodpovědné za vzdělávání v cizím jazyce, které směřují k získávání praktických kompetencí použitelných v běžném životě každého jedince. Z analýzy vzdělávacích dokumentů vyplynulo, že práce s textem je samozřejmou součástí výuky cizího jazyka a směřuje k nabývání již zmiňovaných kompetencí.

V souvislosti s tématem práce se její ústřední část zabývá problematikou čtení v cizím jazyce, neboť dovednost čtení a strategie podporující porozumění textu jsou klíčovými v realizaci tohoto projektu, jenž zahrnuje metodické zpracování textu a jeho zařazení do výuky.

Závěrečná podkapitola představuje žákovské portfolio jako prostředek učení a sebeuvědomování. Jeho smyslem bude v praktické části sledování individuálního vývoje žáka, podpora autonomie žáka a aktivizace odpovědnosti za své učení.

V části praktické, která následuje, bude nastíněna výzkumná otázka, jak ovlivnilo používání záměrných čtenářských aktivit rozvoj čtení s porozuměním v cizím jazyce, a jaký přínos vidí žáci v práci se žákovským portfoliem.

III. METODY VÝZKUMU

Cílem teoretické části práce bylo vytvořit náhled na postavení textu ve výuce cizího jazyka, jehož význam nám potvrdil rozbor hlavních metodických směrů i analýza kurikulárních dokumentů. Na základě těchto údajů mohla být rozpracována oblast rozvoje čtenářské gramotnosti, která je předmětem šetření této diplomové práce.

V této kapitole jsou definovány výzkumné otázky, následuje popis průběhu samotného výzkumu a jeho nástroje.

Výzkumný problém a cíle výzkumu

V empirické části se budeme zabývat problematikou rozvoje čtenářské gramotnosti v cizím jazyce u žáků čtvrtého ročníku základní školy. Záměrem je ověření teoretických východisek práce získaných při studiu odborné literatury. Pozornost soustředěná na čtenářské kompetence vychází ze současné podoby vzdělávacího systému. Ten podporuje vyučovací metody přispívající k rozvoji čtenářské gramotnosti. Rozvoj žákovských gramotností začala Česká školní inspekce hodnotit od školního roku 2015/2016. Z posledních výsledků orientovaných na čtenářskou gramotnost vyplynulo, že stále převládá vyšší podíl žáků ZŠ s nedobrym vztahem ke čtení a nejčastější úkoly pro žáky se stále týkají vyhledávání informací, méně časté jsou náročnější úkoly zdůrazňující aktivitu žáků včetně reflexe čtenářství. Kromě dominujícího českého jazyka a literatury byla častější práce s texty pozorována také ve výuce cizího jazyka. ČŠI proto doporučila rozvíjet čtenářskou gramotnost napříč vzdělávacími oblastmi, podporovat spolupráci na úrovni učitelů i metodických sdružení na školách, soustředit se na aktivity, které rozvíjejí náročnější dovednosti (analýza textu, účel textu apod.) a věnovat pozornost skupinám žáků ohrožených nízkou úrovní čtenářské gramotnosti (ČŠI, 2019).

Realizace výzkumného projektu by proto měla žákům ukázat příležitost, jak efektivně uplatňovat osvojené strategie výuky zaměřené na lepší porozumění textu a monitorovat vlastní vývoj v učení jednak splněním jazykového úkolu, ale také zhodnocením účinnosti využitých strategií.

Ústředním cílem výzkumu je zjištění:

1. Ovlivnilo používání záměrných čtenářských aktivit rozvoj čtení s porozuměním v cizím jazyce?
2. Přispělo hodnotící portfolio k aktivizaci žáka?

Metodologie výzkumného šetření

Studium odborné literatury zabývající se čtenářskou gramotností ukázalo, že k nejdůležitějším metodologickým zákonitostem patří uplatňování třífázového modelu čtení, přizpůsobování čtecích činností, vhodná motivace k práci s textem a samozřejmě respektování didaktických zásad (Košťálová, 2002). Na základě těchto poznatků byly vypracovány návrhy vyučovacích hodin včetně pracovních listů (viz příloha), jejichž záměrem je podporovat u žáků rozvoj čtení s porozuměním v cizím jazyce. Při tvorbě návrhů vyučovacích hodin byla stanovena kritéria:

- návrh učiva od známého k neznámému, od jednoduššího ke složitějšímu
- adekvátní výběr aktivit podle specifických potřeb žáků
- směřování aktivit ke stanovenému cíli – pomocí dílčích čtenářských strategií porozumět čtenému textu
- vhodná motivace a aktivizace tématu
- vedení čtecích aktivit fázemi před čtením, při čtení, po čtení
- možnost uplatnění osvojených strategií při samostatné práci

Vzhledem k charakteru zkoumaného problému byl za účelem výzkumného šetření použit kvalitativní přístup. Strauss a Corbinová (1999, s. 10) hovoří o takovém přístupu, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace, což znamená hlubší analýzu jednotlivých případů, jež je v protikladu k množství dat kvantitativního šetření. Prostřednictvím zkoumané reality tak dostáváme množství detailních informací o poměrně malém počtu jedinců. Tento typ výzkumu poskytuje vysokou míru hodnoty dat, protože zde nedochází k jejich zkreslení. Oproti tomu se však setkáváme s nižší spolehlivostí dat, jejichž výklad se odvíjí od osobnosti konkrétního výzkumníka, jehož způsob podání může vést ke zcela odlišným závěrům.

Jako nástroj výzkumu jsem zvolila případovou studii. Centrem zájmu případové studie je případ, kterým může být osoba, skupina či organizace. Analýza jednotlivých případů nám v průběhu celého výzkumu umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti, a díky tomu může dospět k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům (Mioviský, 2006, s. 94). Byla využita metoda pozorování žáků, rozhovor se žáky a analýza výsledků činnosti v hodinách pedagogické intervence. Při výuce byly realizovány vlastní pracovní listy respektující úroveň znalostí žáků čtvrté třídy (viz příklady v příloze).

Místo výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno na ZŠ Zbůch, kde již několik let působím jako učitelka pro 1. stupeň. Škola vzdělává 210 žáků v jedenácti třídách v devíti ročnících a její vizí je vybavit žáka dovednostmi využitelnými v reálném životě. Za nejdůležitější z nich považuje právě dovednost čtení s porozuměním.

Výuka anglického jazyka se ve škole realizuje od 1. třídy formou zájmového kroužku a v dotaci jedné hodiny týdně je zaměřena především na rozvoj poslechu a mluvení. Od 3. třídy zahrnuje výuka cizího jazyka i další řečové dovednosti a zvyšuje časovou dotaci na tři vyučovací hodiny týdně. Žáci s poruchami učení, ale i žáci ohrožení školním neúspěchem mají k dispozici další hodinu týdně v rámci pedagogické intervence. Druhý světový jazyk, jímž je němčina, si žáci volí v sedmé třídě.

Předmět zkoumání

Výzkumu se zúčastnili tři žáci čtvrté třídy navštěvující předmět Pedagogická intervence z důvodu nepodnětného domácího prostředí. Všichni tito žáci (2 chlapci a jedna dívka) začali s výukou anglického jazyka od třetí třídy. Ve výuce používají učebnici z řady Chit Chat, jíž jsem také podřídila výběr témat pro práci s textem. Realizovaný text zahrnoval nebo navazoval na již osvojené učivo, tedy tematickou slovní zásobu a gramatické struktury probírané ve čtvrtém ročníku s využitím běžných didaktických pomůcek a dataprojektoru.

V průběhu měsíců únor až březen byl proveden výzkum s níže charakterizovanými žáky.

Případová studie č. 1

Chlapec A - 10 let

Živý, neklidný chlapec s těkavými očima. Vyrůstá v neúplné rodině, s matkou a dvěma bratry (6 a 8 let). Situace v rodině je poměrně dramatická. Otec měl s dětmi zakázaný styk. Jeho násilné sklony okusila jak matka, tak chlapec. Již dvakrát svědčil proti otci u soudu. Otec se s dětmi stýká, ale děti se ho bojí. Chlapec jako nejstarší, je v roli ochránce mladších sourozenců.

Chlapec je nadaný na sport, závodně hraje fotbal, dokonce je ve výběru, který trénuje v krajském městě. Zbývající volný čas tráví venku se svými kamarády. Často inklinuje ke starším dětem, zkouší kouření, energetické nápoje. Školní přípravě se nevěnuje, matka ho nedokáže k ničemu přinutit. Chlapec si tak prakticky dělá, co je mu libo.

Ve škole je velmi vděčný za byt i malou pozornost učitelky či asistentky. Pak je snaživý a látku brzy pochopí. Potřebuje ji připomínat, ale pak ji zvládne velmi dobře i bez dopomoci. Jakmile pozornost nemá, jeho písmo se stává nečitelným, vědomosti nechce „prodat“.

Jeho slovní zásoba je poměrně pestrá, vyjadřuje se však velmi nespisovně. Události popisuje zdánlivě nesměle, neuměle a rychle. Pokud si není jistý, že ho protějšek poslouchá, přestává mluvit, nechce se mu nic vysvětlovat. V rozhovoru je tichý a někdy se neumí přesně vyjádřit. Pokud se cítí ublížený nebo ví o nějaké nespravedlnosti, dokáže událost vcelku dobře popsat a za spravedlnost se je ochoten i poprat. Velmi špatně čte, ústní projev je tichý a málo zřetelný. Výslovnost některých hlásek je zastřená jako by měl neustále rýmu. Příčinou může být i to, že trpí astmatem. Písmo je velmi málo čitelné, čárky a háčky zapomíná, hlásky ve slovech vynechává či je zaměňuje.

Do školy chodí upravený. Pomůcky ani sešity velmi často nenosí. Ve škole má druhou sadu, aby mohl pracovat. Svačiny si každé ráno kupuje v obchodě, většinou jde o sladkosti. O přestávkách se baví se spolužáky, rád se zúčastňuje vybíjené.

Chlapcův čtenářský projev je velmi tichý, kvalitou podprůměrný. Při čtení slabikuje, čtecí okénko odmítá, raději si ukazuje. Hlasitému čtení se vyhýbá, při práci s textem je pro něj těžké se soustředit a textu porozumět. Klíčové informace není schopen vyhledávat, proto není možné, aby je dále porovnával nebo logicky seskupoval. Nesoustředěnost se projevuje i v mluveném projevu, kde má potíže s dokončením příběhu.

Případová studie č. 2

Chlapec B - 10 let

Pohledný chlapec, který dbá o svůj zevnějšek. Není mu lhostejné, jak vypadá, často střídá různé účesy i barvu vlasů. Vyrůstá v neúplné rodině, s otcem, babičkou a starším bratrem (12 let). Otec je živnostník a vrací se domů pozdě večer. Má na chlapce velmi málo času, a tak se o něj stará převážně jeho babička. V předškolním věku jeho matka rodinu znenadání opustila, s chlapci se delší dobu nevidala, ani se o ně jinak nezajímala. Nyní je s nimi v nepravidelném kontaktu. Náklonnost si kupuje elektronikou a oblečením. Chlapec veškerý svůj volný čas tráví venku se svými kamarády. Školní přípravě se věnuje pouze na žádost učitelky ve spolupráci s babičkou. O víkendu rád chytá s otcem ryby. Ryby ho zajímají, některé druhy dobře rozpozná. Rybářský kroužek nenavštěvuje, projevil zájem o kroužek geocachingu, který se však otevíral pouze pro starší děti. Do školy chodí

upravený, babička mu připravuje zdravé a chutné svačiny. Nestravuje se ve školní jídelně, babička doma vaří a peče. O přestávkách se baví se spolužáky i spolužačkami, hraje s nimi hry.

Jeho slovní zásoba je velmi chudá, vyjadřuje se nespisovně. Události popisuje útržkovitě, nedokončuje věty, často hledá vhodná slova. V ústním projevu se objevují dlouhé pauzy. Odpovědi na otázky jsou někdy nesmyslné a hlas velmi tichý. Jeho písemný projev je velmi podobný. Písmo je málo čitelné, nedochází ale k záměně písmen.

Učivo vnímá s obtížemi. Pochopení a zažití nové látky mu trvá déle než jeho spolužákům. Plete si tvrdé a měkké souhlásky, na začátku vět píše malá písmena.

Čtenářský projev je zřetelný, v porovnání s třídou průměrný. Nespojuje předložky se slovy, zapomíná klesat hlasem tam, kde jsou interpunkční znaménka. Pokud textu nerozumí, čte jej znovu, pomáhá si obrázky. S dopomocí učitelky dokáže vyhledat klíčová slova a na jejich základě porovnávat informace a logicky je seskupovat. Je schopen vytvořit i vlastní text, avšak s gramatickými i stylistickými chybami.

Případová studie č. 3

Dívka C - 10 let

Milá drobná dívka malého vzrůstu. Vyrůstá v sociálně slabé rodině spolu se svou sestrou, matkou a otcem. Matka i otec jsou zaměstnání na směny a na své děti mají málo času. Její starší sestra (12 let) za ni přebírá v době nepřítomnosti rodičů zodpovědnost. Dívka veškerý svůj volný čas tráví venku se svými kamarády. Ráno je ve škole vždy ospalá, nikdo nekontroluje její denní režim, a tak chodí spát pozdě. Svačiny z domova nenosí. Kupuje si ráno v obchodě sladkosti-sušenky, tyčinky, čokoládu a sladké nápoje kolového typu. Obědvá ve školní jídelně, a to i v době nemoci, kdy rodiče doma nevaří. O přestávkách se většinou honí se spolužačkou nebo hraje na schovávanou.

Její slovní zásoba je velmi chudá, vyjadřuje se nespisovně. Události popisuje překotně, většinou v jednom dlouhém souvětí, které nemá hlavu ani patu. Její písemný projev je velmi podobný. Píše velkým či malým tiskacím písmem, v psacím si neosvojila tvary a podobu písmen tak, aby je mohla běžně používat. Učivo vnímá s velkými obtížemi, často nerozumí výkladu. Na vše potřebuje alespoň o polovinu času více než ostatní. Při hodinách bývá nepozorná, hraje si s maličkostmi donesenými z domova. Za každou pomoc ve škole je velmi vděčná. Dívka čte velmi tiše a nesouvisle, navíc se u ní projevuje výraznější porucha řeči. Při práci s textem je pro ni těžké se orientovat, utřídit si informace

podle důležitosti a porozumět mu v plném rozsahu. Pokud textu nerozumí, často se vzdává hned po prvním neúspěchu. Klíčová slova je schopná rozeznávat pouze při práci s učitelkou či asistentkou. Dokáže utvořit i vlastní text, který je sice plný fantazie, ale také nekonečných souvětí s nejasným vyústěním.

Výzkumné šetření

Výzkumné šetření bylo zahájeno v únoru 2019, kdy mi do úvazku přibyl předmět Pedagogická intervence, který má podpořit vzdělávání v předmětech, v nichž žáci selhávají. Vybranou variantou využití byla podpora rozvoje kompetencí žáka, které jsou ovlivněny jeho speciální vzdělávací potřebou. V tomto případě se podpora týká rozvoje čtenářských dovedností s dotací jedné hodiny týdně.

Se žáky nebylo třeba se seznamovat, třídu jsem několikrát navštívila v rámci suplovaných hodin. Doplnující informace mi podala třídní učitelka formou volného rozhovoru, abych si utvořila povědomí o úrovni čtenářských dovedností vybraných žáků. Následoval ještě další rozhovor, tentokrát s učitelkou anglického jazyka působící ve čtvrté třídě. S ní jsem konzultovala koncepci plánů na výuku a srozumitelnost obsahu pracovních listů určených žákům. Ujasnily jsme si požadavek, že texty jsou krátké a obsahují situace, se kterými mají žáci zkušenost z běžného života.

Pro realizaci výzkumu byly vytvořeny čtyři vyučovací plány. Každý z plánů sledoval výukový cíl vedoucí k aktivizaci slovní zásoby a usnadnění čtení s porozuměním. Součástí plánů byly i pracovní listy. Uvedené texty byly vytvořeny pro nácvik čtení s porozuměním se zřetelem na aktivizaci tématu a orientaci v textu. Zahrnovaly pohádku, písničku, návod a práci s tabulkou (viz příloha).

Požadavky kladené na funkčnost při tvorbě materiálu:

- výběr aktivit bude směřovat k předem stanovenému cíli – usnadnění čtení s porozuměním
- všechna témata budou respektovat zásadu přiměřenosti, tzn. budou korespondovat s jazykovými schopnostmi, zájmy a specifickými potřebami dětí
- žáci uplatní osvojenou strategii výuky čtení s porozuměním

Tvorba vlastních textů byla inspirována především učebnicemi a internetovými stránkami. Vznikaly hlavně na základě znalostí žáků v daném ročníku. Organizace textů je přehledně strukturovaná, přitažlivost je podpořena obrázky či autentickým materiálem. Snahou byla rozmanitost a pestrost aktivit a vazba na vytvořený text.

IV. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Kapitola seznamuje s kvalitativní částí výzkumu. Jejím cílem je analyzovat, jak jsou vybraní žáci schopni využívat dílčí čtenářské strategie v cizím jazyce v předložených textových materiálech. Během práce byli žáci pozorováni a posléze s nimi byly vedeny polostrukturované rozhovory o způsobu jejich práce s texty.

Interpretace výsledků a pedagogická doporučení

Závěrečné hodnocení efektivity používání záměrných čtenářských strategií se zakládá na pozorování žáků během zprostředkovaných aktivit, hodnocení pracovních listů a hodnotícím rozhovoru se žáky nad portfoliem.

Analýza výsledků činnosti chlapce A

Chlapec A se netají tím, že ho čtení nebaví. Při činnostech spojených s aktivizací slovní zásoby jednotlivých pracovních listů je však snaživý. Probíranou slovní zásobu dobře chápe a dokáže ji i využívat během činnostního učení. Je patrné, že vizuální opora mu poskytuje potřebnou jistotu. Díky činnostem vázaným na poslech dokáže udržovat pozornost, ta se však při započetí čtení velmi brzy rozptýluje.

Text číslo 1 se pro něj ukázal obtížný, na soustředění pozornosti příliš dlouhý. Text jsme tudíž procházeli společně metodou párového čtení, při kterém jsem musela ocenit jeho snahu dokončit úkol. Začala jsem se čtením, postup práce jsem postupně modelovala: „Mummy Ducks lives on a farm. Komu říkáš mami?“ V textu jsem jej upozornila na zvýrazněnou slovní zásobu, kterou jsme aktivizovali v úvodu hodiny – kachna. Význam slova lives mu unikalo, pozornost jsme tudíž přesunuli na slovo farm a jeho podobnost s mateřštinou. První přeložená věta chlapce povzbudila a uvedeným způsobem jsme prošli celý text. Způsob práce upoutal i zbývající žáky, kteří se k nám ochotně připojili. Na konci práce na nich byla patrná únava, pro uvolnění jsme si proto rozdělili role a několikrát si text společně přečetli. Zpočátku bylo čtení pomalé, ale díky krátkým větám se brzy zautomatizovalo. Při samostatné práci ovšem nastal zvrát, chlapec odmítal pracovat s tím, že úkolu nerozumí. Správnou možnost z nabídky spíše hádal, nechtělo se mu hledat v textu i přesto, že mu prokazatelně rozuměl.

Práce s textem číslo 2 probíhala obdobným způsobem. Aktivizace slovní zásoby probíhala v podobném tempu a psychickém ladění jako v předchozí hodině. Práci se slovníkem při vyhledávání významu slova „Christmas“ jsem motivovala jako soutěž.

Chlapec v hledání nebyl úspěšný, neuvědomil si fakt, že angličtina nemá písmeno ch. Při následujícím poslechu písničky díky aktivizované slovní zásobě dokázal postřehnout známá slova a vybavit si je. Práce s textem písničky již nevyžadovala takové úsilí jako v předchozím textu. Díky aktivnímu poslechu se chlapec ujistil, že se jednotlivé fráze několikrát opakují. Práci jsme pro jistotu začali opět společně, od třetí sloky již všichni pracovali samostatně. Uvolňující aktivitu chlapec přivítal, zpěvu se však účastnil jen částečně při opakujících se frázích. Kontrolní samostatný úkol se skládáním slov do věty žák zvládl s přehledem, v přepisování chyboval pouze při psaní velkých písmen. S rozvržením textu se chlapec příliš nezabýval, písmo bylo čitelné, ne však příliš úhledné. Porozumění textu bylo evidentní, což dokázala i doprovodná kresba saní s dárky.

Třetí hodina chlapce motivovala již při odkrývání tématu. Zřejmě proto, že jeden z prezentovaných sportů – fotbal – aktivně hraje. Díky své zkušenosti dokázal propojovat významy neznámé slovní zásoby – goal, team, což umocňovala ještě vizuální podpora. Do vyhledávacího čtení se již pouští sám, vlastní zkušenost mu většinou pomáhá porozumět obsahu výrazů a řadit je do průběžně doplňované tabulky. Před intenzivním čtením je upozorněn na neznámou slovní zásobu uvedenou ve vysvětlivkách, což přijímá s úsměvem. Během sdíleného čtení je aktivní a sebejistý. Tuto jistotu potvrzuje i v uvolňovacím cvičení při vytváření slovních rodin. Při samostatné kontrolní práci míra aktivity klesá, všimá si několika slov, u nichž se mu nedaří odhadnout význam. Neochotně přijímá nabízený slovník, ale práci dokončí. Svůj výkon hodnotí zřetelným ano, umím zaznamenat přečtené údaje do přehledné tabulky.

Poslední realizovaná hodina proběhla nedlouho poté, co téma bylo probráno v rámci běžné výuky anglického jazyka. Během aktivity brainstorming se tudíž žáci předháněli v přidávání dalších objektů do pojmové mapy, což podpořilo úspěšnost při detailním čtení, při kterém bylo úkolem spojit objekt s jeho popisem. Chlapce jsem nechala pracovat ve dvojici s kamarádem, z předchozích hodin bylo patrné, že samostatná práce jej demotivuje. Můj postřeh se potvrdil. Zajímavé bylo rozdělení rolí, chlapcův kamarád četl, zatímco chlapec se snažil odhadovat význam popisu. Následující aktivita s hádáním popisovaných míst na mapě potvrdila, že chlapec dobře rozumí, občasné potíže mu činí vnímat rozdíl mezi zvukovou a psanou podobou slova. Kontrolní úkoly na základě procvičování zvládl bez větších chyb, samostatného vytvoření textu však nebyl schopen, práci zvládl s dopomocí.

V rozhovoru nad portfoliem je schopen určit, kde byl úspěšný ve vyhledávání podstatných informací – vybírá pracovní list s vytvořenou tabulkou a text vánoční koledy.

Odhad významu neznámých slov uvádí v případě společné práce na prvním pracovním listu, v případě pracovního listu o sportech a dále u popisu objektů v plánu. Kontrolu správnosti neprovádí, spoléhá se na vlastní paměť. Představivost uplatňuje pouze při poslechu nebo u krátkých motivačních textů – opět dokladuje pracovním listem o sportech, vánoční písní a plánkem města. V práci by si přál pokračovat, v pracovních listech je schopen si uvědomit své výkony, ale dokáže posoudit i nezdar, který vyplývá z neochoty pročítat delší text, ale i z vědomí slabšího čtenářského výkonu.

Analýza výsledků činnosti chlapce B

Chlapec se označil za průměrného čtenáře, což se shoduje s pozorováním během intervence. Ze všech charakterizovaných žáků dosahoval v hodinách nejlepších výsledků. Pocit úspěchu jej mohl o to více motivovat k práci.

Text číslo 1 se i jemu zdá obtížný, což je však překlenuto díky střídavému čtení se spolužáky a postupnému modelování porozumění. Chlapec uvedl, že pohádku již znal, obrázky tedy očísloval dle předchozí zkušenosti. V následujícím úkolu ocenil jednoduchou a přehlednou strukturu odstavců, díky které se dokázal v textu dobře zorientovat. Jakmile našel potřebnou informaci, čtení přerušil. Pokud přestal vnímat obsah čtené věty, vracel se zpět na její začátek. Čtení po rolích ho bavilo, ale na roli vypravěče si netroufl stejně jako jeho spolužáci. Při samostatné práci si výběr slov z nabídky kontroloval nejen podle textu, ale i prostřednictvím obrázků.

Práce s textem vánoční koledy nepovažoval chlapec za obtížnější, než tomu bylo v případě vypravování. Povzbudilo jej mimo jiné i úspěšné vyhledávání ve slovníku. Potíže se vyskytly u postřehování aktivizované slovní zásoby během poslechu, což pravděpodobně způsobovalo pomalejší psychomotorické tempo. Už v úvodu intenzivního čtení projevil přání pracovat samostatně, během předchozích aktivit si již o textu dokázal vytvořit představu, což potvrdila následná kontrola textu a zpěv. Samostatný úkol žák zvládl bezchybně. Četné gumování a přepisování dokládá snahu o rozvržení textu. Pečlivě nakreslený doprovodný obázek koresponduje s textem.

V pořadí třetí hodina byla i v tomto případě velmi motivující díky prezentované zájmové aktivitě. I zde zapracovala zkušenost, díky níž byl chlapec schopen odhadnout význam nové slovní zásoby a řadit jednotlivé výrazy do tabulky k vybraným sportům. Při střídavém čtení pracuje se stejně motivovaným chlapcem A, zaujetí pro práci je u obou žáků očividné. Při hledání vetřelců v kartách rodin se oba žáci ve vyhledávání předhánějí, jako lepší čtenář je však žák B úspěšnější. Při samostatné práci využívá překladový

slovník, práci stihá dokončit se zvoněním, na hodnotící stupnici si značí úspěšnost sty procenty.

Poslední hodina probíhala formou skupinové práce. Při tvoření pojmové mapy metodou brainstormingu nepatřil díky svým psychomotorickým možnostem k nejúspěšnějším, ale při následné práci ve dvojici s chlapcem A úspěšně spolupracoval. Pochopení tématu potvrdila i práce s mapou, ve které barevně značil popisované objekty a bez potíží se orientoval na cestě za pokladem. Dle vzorového popisu dokázal samostatně tvořit vlastní plán cesty, úkol však vzhledem k časové dotaci nestihl dokončit.

V rozhovoru chlapec uvedl, že v započaté práci by pokračoval. Čteným textům většinou rozuměl, pokud tomu tak nebylo, vracel se v textu. Díky krátkým odstavcům a přehledně strukturovanému textu se mohl vracet jen na začátek odstavce, v orientaci mu údajně pomáhala také zvýrazněná slovní zásoba. Ta mu rovněž poskytovala podstatné informace. Za nejpřehlednější zdroj informací však z portfolia vybírá pracovní list s tabulkou. Při odhadování významu slov si není jistý, nevdí mu použít slovník. Než jej použije, sleduje přítomnost vysvětlivek pod textem, kterou si v pracovních listech zvykl využívat, nebo se zeptá. Rovněž přiznává, že obsah textu si nedokáže zapamatovat, při požadované reprodukci jím vybraného pracovního listu z portfolia nejprve prochází označenou slovní zásobu, která mu poskytuje osnovu, jejíž vizuální obraz si však nevytváří. Díky této klíčové slovní zásobě si občas kontroloval správnost samostatných úkolů, ale jen v případě časového prostoru. Za nejzdařilejší práci považuje pracovní list s tabulkovým organizérem.

Analýza výsledků činnosti dívky C

Úspěch práce dívky při čtení s porozuměním se jednoznačně odvíjel od techniky čtení, roli zde hrála i řečová vada. Čím byl text kratší a věty jednodušší, tím byl její výkon kvalitnější. Udržení prchavé pozornosti vyžadovalo časté střídání činností. Protože je dívka velmi tichá a nesmělá, preferuje spíše činnostní učení a TPR activity, které nevyžadují ústní projev. Tento druh práce jí vyhovuje, její reakce na sluchové a vizuální podněty jsou většinou správné.

V prvním pracovním listu má potíže s orientací v textu stejně jako její spolužáci. Využívá však obrázky s popisy opozit umístěné na tabuli, jejichž přepis pak snáze vyhledává v textu. Protože pohádku zná, její pozornost se vytrácí, modelování práce s textem se účastní s velkými obtížemi. Při čtení v roli trochu ožívá, během práce v úvodu hodiny si slovní zásobu dokázala osvojit na dobré úrovni. V samostatné práci bylo poznat,

že řešení úkolů hledala pouze v obrázcích. Práci s větami, kterým nerozuměla, rovnou vzdala, nepokusila se ani o tipování správné odpovědi.

Při práci s pracovním listem číslo 2 si dívka vedla o poznání lépe. Bylo vidět, že melodie písně ji zaujala. Slovní zásobu si osvojila zcela spontánně, stejně tak reagovala při poslechu písně. Během předvádění smluveného pohybu si tiše vyslovovala každé procvičované sloveso, které pak dokázala bez potíží do mezery v textu doplnit. Samostatný úkol s řazením slov dívka zvládla, jednotlivá slova si neprve očíslovala, při přepisu je pak ještě odškrtávala. Díky používání hůlkového písma však nebylo možné zjistit, zda pozornost zaměřila na psaní velkých písmen. Snažila se o úhlednost rukopisu i jeho estetické rozvržení, text doprovodila obrázkem zaměřeným na detail.

Třetí vyučovací hodina dívku zaujala zřejmě proto, že se ráda účastní míčových her, které může navštěvovat denně, vždy o velké přestávce. I ona v nové slovní zásobě dokázala shledat podobu s výslovností v mateřštině a správně odhadnout význam slov. Do vyhledávacího čtení jsem se pustila společně s ní, protože přítomní chlapci již začali pracovat spolu. Zopakovanou slovní zásobu vyhledává bez potíží, v případě přehlédnutí čtu text pomalu a zřetelně, psaná podoba slov dívce práci znesnadňuje. Čtení po mně opakuje a značí si zbývající slovní zásobu. Psanou podobu slov si pamatuje, v kartách rodin rozlišuje, která slova do řady významově nepatří. Samostatný úkol zpracovává vyřazovací metodou – nejprve přiřazuje do tabulky slova, jejichž významem si je jistá. Úkol se snaží dokončit pomocí slovníku, časová dotace jí to však nedovoluje. I přesto je s odvedenou prací spokojená.

Výrazně motivujícím prvkem poslední skutečně hodiny je pro dívku promítaná videonahrávka. Během brainstormingu dokáže vyjmenovat největší množství zaregistrovaných lokalit, psát na tabuli sje však zdráhá, přestože téma bylo v běžné hodině anglického jazyka probíráno nedávno. Při detailním čtení pracujeme opět společně. Dívka si nyní věří více. Vzhledem k jejímu handicapu čte pouze názvy lokalit, já doplňuji popis, podle kterého ona odhaduje význam. Občas udělám schválně chybu a přečtu jiný popis, abych ověřila porozumění. Práce s vyhledáváním objektů na mapě podle popisu se jí líbí, porozumění mi dává najevo v češtině, chlapci doplňují anglický opis. Protože má dívka potíže s pravolevou orientací, okraje mapky značíme slovními ekvivalenty pro pravou a levou stranu. Následující text je tvořen krátkými jasnými větami obsahujícími převážně klíčovou slovní zásobu. Dívka postupuje podle textu jistě a s porozuměním. Nebojí se vytvořit podobný úkol, několik smysluplných vět se jí podaří napsat s oporou o vzorový

text. Odvedenou práci hodnotí nejvyšším možným skóre a pracovní list považuje za nejzdařilejší.

V rozhovoru uvádí hned dva pracovní listy, kterým rozuměla na velmi dobré úrovni – text písně a popis plánu města. Z výpovědi i práce v hodině vyplývá, že dívka není schopná často porozumět díky nedokonale osvojené technice čtení. Handicap si přenáší i do dalších předmětů. Netají se tím, že v případě neúspěchu práci vzdává, během poskytované pomoci si to však nedovolí. Zvýrazňování informací vnímá jako užitečné, nejlépe se jí pracuje s pojmovou mapou během brainstormingu. Význam neznámých slov většinou nedokáže odhadnout, obsah textu jí pomohly odskrtá obrázky a popisky. Kontrolu správnosti porovnáním zadání s pracovním listem si uvědomuje, pomalejší pracovní tempo jí to však nedovoluje.

Pozorováním přístupu žáků k aktivitám usnadňujícím čtení s porozuměním a následným rozhovorem byl získán soubor strategií, které žáci cíleně využívali:

- pokud žák nerozuměl čtenému, čtení opakoval
- při vyhledávání informací si text zvýrazňoval
- před psaním vlastního textu promýšlel, které informace napíše
- při řazení slov do věty si pořadí slov čísloval a během psaní odškrtával
- v textu vybíral podstatné informace
- ze získaných informací vyvozoval závěry
- při čtení textu využíval předchozích znalostí, jež aktivizoval před čtením
- po přečtení textu kontroloval porozumění čtených informací formou samostatné práce
- využíval grafických organizérů k třídění informací
- se spolužákem a učitelkou sdílel, co čte formou párového čtení
- vytvářel obrázky na základě přečteného

Využívání zmíněných strategií mělo za úkol ovlivnit jejich zautomatizování a poskytnout škálu možností, jak lépe porozumět čtenému. Získaná data uskutečněného výzkumu ukazují, že metoda utváření dílčích čtenářských strategií je přínosná, neboť z rozhovoru nad žakovským portfoliem vyplynulo, že žáci cítí pokrok, mají zájem v započaté práci pokračovat, přestože jde o zdlouhavý a namáhavý proces, ke kterému žáci zpočátku přistupovali s nedůvěrou a velkou dávkou nejistoty. Porozumění jim mělo usnadnit především aktivní navození slovní zásoby, která byla předpokladem pro orientaci v textu.

Tato fáze probíhala formou pohybových a manipulačních aktivit, jejichž cílem bylo respektovat různé učební styly žáka. Fáze uvědomování již probíhala nad pracovními listy, jež respektovaly stanovená kritéria:

- návrh učiva od známého k neznámému, od jednoduššího ke složitějšímu
- adekvátní výběr aktivit podle specifických potřeb žáků
- směřování aktivit ke stanovenému cíli – pomocí dílčích čtenářských strategií porozumět čtenému textu
- vhodná motivace a aktivizace tématu
- vedení čtecích aktivit fázemi před čtením, při čtení, po čtení
- možnost uplatnění osvojených strategií při samostatné práci

Vzhledem k tomu, že žáci na základě srovnání samostatných prací v portfoliu posuzovali zvládnutí většiny kontrolních aktivit jako úspěšné, lze konstatovat, že používání záměrných čtenářských aktivit ovlivnilo rozvoj čtení s porozuměním. Nelze však posoudit, do jaké míry si žáci zmíněné strategie osvojili. K tomuto zjištění by bylo potřeba vést žáky procesem učení dlouhodoběji. Svoji roli zde hrají také použítá témata, neboť se potvrdilo, že některá žáci již znali. Důležitým faktorem, který mohl rovněž ovlivnit zkoumání, je nízký počet zkoumaných žáků, díky kterému však mohly být zohledněny individuální možnosti žáků. Nebyl problém, aby žáci pracovali současně nebo se střídali v rychlém sledu. Pokud bych pracovala s větší skupinou, bylo by asi obtížné realizovat simulované vybavování postupů v portfoliu. V této fázi jsem si uvědomila, že schopnost uvažovat a hodnotit přínos odvedené práce, je často opomíjenou, a přesto nezbytnou činností. Použité metody práce si však umím představit i v běžných hodinách anglického jazyka jako rozšíření probíraného tématu či doplněk pro rychlejší žáky. Jak by na ně reagovali žáci a učitelé, by mohlo být námětem dalšího šetření.

V budoucí práci bych doporučila dále se zaměřovat na dovednosti, které nejsou u žáků zvládnuté, tzn. rozvíjet percepční, vyjadřovací schopnosti, komunikační dovednosti, grafomotoriku a zdokonalování čtenářských dovedností nejen v hodinách pedagogické intervence, aby docházelo ke zmírnění školní neúspěšnosti a zlepšila se práce schopnost žáka. Neméně důležitá je pravidelnost započaté práce a příjemná atmosféra motivující ke spolupráci.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala aplikací souboru textových materiálů, které využívaly škálu záměrných aktivit, jež měla pozitivně ovlivňovat vývoj čtení s porozuměním. Cílem kvalitativního výzkumu bylo zodpovědět otázky, zda ovlivnilo používání záměrných čtenářských aktivit rozvoj čtení s porozuměním, a zda hodnotící portfolio přispělo k aktivizaci žáka.

Na základě výzkumného šetření, týkajícího se procesu budování čtenářských strategií, byl analyzován didaktický materiál v podobě plánů na hodinu doplněný pracovními listy, které byly určeny žákům čtvrtého ročníku v rámci předmětu Pedagogická intervence. Plány na hodinu nabídly žákům postupy, které jim pomáhaly rozvíjet jak čtenářské dovednosti, tak i čtení s porozuměním v cizím jazyce. Ukázalo se, že metoda utváření dílčích čtenářských strategií je přínosná, a že cestou systematického utváření čtenářských návyků můžeme směřovat k budování základních čtenářských strategií, o kterých pojednává teoretická část diplomové práce. Důkaz poskytlo hodnotící portfolio, na jehož základě žák popsal složky své práce, a vyhledal, co mu v práci pomohlo nebo zabránilo. V souladu s vlastním sebehodnocením pak vyvíjel další úsilí.

Z tématu diplomové práce vyplývá, že je uvedené postupy práce podpořily schopnost žáků zpracovávat informace z textu. Význam této činnosti je nesporný, neboť čtení s porozuměním je prostředkem vzdělávání a požadavkem pro fungování v životě. Přínos své diplomové práce spatřuji v tom, že účel práce byl splněn – prezentovaný materiál pozitivně ovlivnil proces práce s textem, a získané poznatky využiji pro přípravu dalších pracovních listů.

ABSTRACT

The thesis discusses the use of text as a means of developing reading comprehension in English lessons. The aim of this work is to demonstrate the influence of deliberate reading activities on the development of reading skills of younger school pupils.

The theoretical part of the thesis with the issue of working with text and the process of reading in the English language for pupils of younger school age. It gives a brief overview of the historical development of English language learning, defines the term text and analyzes strategic documents outlining learning a foreign language. The main part of the work focuses on the issue of reading in a foreign language and processing information from text. The whole section is concluded with a section on pupil's portfolio and its role in pupil's learning.

The practical part of the thesis describes qualitative research, with pupils of the 4th grade of a primary school. It interprets the results on the basis of observation of selected pupils, evaluation of worksheets and student's interviews with the teacher over the pupil's portfolio. It gives recommendations for practice.

SEZNAM ZDROJŮ

- Bohuš, M. (2013). *Metodický poradník učitele cizího jazyka: Autentické materiály při výuce na základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. Dostupné z http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/metodicky_poradnik_ucitele_ciziho_jazyka.pdf
- Bučková, t. (2011/2012). k interkulturním aspektům literatury pro děti a mládež – i. část. *cizí jazyky*, 55 (1).
- Carter, R., & McCarthy, M. (2006). *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, D. (1992). *A Practical Handbook of Language Teaching*. Hampstead: Prentice Hall.
- Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. (2010) Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf
- Day, R. R. (2011). *Bringing extensive reading into the classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu (2011). Praha. Dostupné z <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf>
- Grabe, W. P., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading: Applied Linguistics in Action*. London: Taylor & Francis.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grellet, F. (1990). *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN pedagogické nakladatelství.
- Choděra, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. Praha: Academia.
- Janíková, V. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada.
- Jošt, J. (2009). *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna.

- Klimeš, L. (2005). *Slovník cizích slov*. Praha: SPN pedagogické nakladatelství.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009 b). *Hodnocení žáků*. 2.vyd. Praha: Grada.
- Košťálová, H. (2002). *Jak byl vyvinut třífázový model učení*. Praha: Kritické listy.
- Košťálová, H., Miková, Š. & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Brno: MSD s. r. o.
- Larsen-Freeman, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Dostupné z http://www.academia.edu/25428308/Techniques_and_Principles_in_Language_Teaching_2nd_Edition_-_Diane_Larsen_and_Freeman
- Maňák, J., & Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- MŠMT: RVP ZV (2017). Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/41216/>
- Murphy, D., & Cooper, J. (1995). *Getting the Message: A reading course for schools*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. 20 (4), 49–65.
- Nezvalová, D. (2012). *Portfolio a jeho hodnocení*. MŠMT. Dostupné z http://zvyp.upol.cz/publikace/portfolio_hodnoceni.pdf
- Nováčková, J. (2005). *Přednosti a rizika různých forem hodnocení žáka*. *Učitelé Listy*, 12(08), 78.
- Osobní portfolio žáka. (2007). In: *Systémový projekt Kvalita I*. CERMAT. Dostupné z http://www.esf-kvalita1.cz/osobni_portfolio-koncepce.php
- Podepřelová, A. *Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/955/ROZVOJ-KLICOVYCH-KOMPETENCI-VE-VYUCE-CIZIHO-JAZYKA-JE-OPRAVDU-KLICOVY.html/>
- Prinčílková, I. (2014). *Portfolio na 1. stupni základní školy a práce s ním*. *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy*, 139(2), 53 - 57.

Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál.

Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice: Albert.

Skopečková, E. (2010). *Literární text ve výuce anglického jazyka*. Plzeň: ZČU.

Šafránková, K. (2009). *Jak modelovat čtenářské strategie*. *Kritické listy*, 36.

Šlapal, M., Košťálová, H., & Hausenblas, O. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*.

Nový Jičín: KVIC. Dostupné z

http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

PŘÍLOHY

Hodina 1

Téma: Vyprávění „The ugly duckling“

Jazykový cíl hodiny:

Čtení a poslech souvislého textu s porozuměním, orientace v textu při plnění průběžných úkolů, čtení a přiřazování obrázků a čtení s výběrem možností z nabídky pro kontrolu porozumění textu.

Vzdělávací cíl hodiny:

Aktivizovat tematickou slovní zásobu (zvířata) a gramatické struktury (přítomný čas prostý), rozšířit slovní zásobu o nové výrazy (opozita: little – big, pretty – ugly, happy – sad, new – old, sister – brother, here – away; citoslovce quack, oink, baa, moo, neigh), podpora vizuální gramotnosti.

Výchovný cíl:

Podpora spolupráce, podpora naslouchání ostatním ve třídě, podpora vlastního vyjádření.

Mezipředmětové vztahy

český jazyk – komunikační a slohová výchova, hudební výchova

Pomůcky:

skládačky zvířat v obálce, obrázkové karty zvířat, obrázkové karty pro vyhledávání opozit, text pohádky, pracovní list

Plán hodiny 1

Ročník: čtvrtý

Úvodní motivace:

Žáci si vylosují obálku s jednoduchou skládačkou zvířete, kterou doprovází přepis zvuku tohoto zvířete. Pomocí těchto obrázků jsou nyní rozděleni do různorodých a skupin. Žáci společně zpívají upravenou píseň Old MacDonald, zvuk zvířete v určeném počtu však vydává pouze skupina, jež si dané zvíře vylosovala. Cílem této činnosti je aktivizovat znalosti z oblasti zvířat a číslovek do 5, odhadnutí významu neznámých citoslovcí (quack, oink, baa, moo, neigh).

Old McDonald had a farm, ee-eye, ee-eye oh
And on that farm he had two cows, ee-eye, ee-eye oh
moo, moo, ee-eye, ee-eye oh

Old McDonald had a farm, ee-eye, ee-eye oh
And on that farm he had 5 pigs, ee-eye, ee-eye oh
Oink, oink, oink, oink, oink, ee-eye, ee-eye oh

Old McDonald had a farm, ee-eye, ee-eye oh
And on that farm he had four sheep, ee-eye, ee-eye oh
Baa, ee-eye, ee-eye oh

Old McDonald had a farm, ee-eye, ee-eye oh
And on that farm he had three chicks, ee-eye, ee-eye oh
Cluck, cluck, cluck, cluck, ee-eye, ee-eye oh

Old McDonald had a farm, ee-eye, ee-eye oh
And on that farm he had a horse, ee-eye, ee-eye oh
neigh, ee-eye, ee-eye oh

Čtení textu pohádky:

Žáci si během práce s textem procvičí strategii rychlého čtení – scanning. Během letmého čtení vyhledávají názvy zvířat a podtržením je označí.

Předvídání tématu z nadpisu:

Učitel napíše na tabuli název pohádky „The ugly duckling“. Pod název připevní karty s opozity, děti by samy měly odhadnout význam podle doprovodných obrázků. Společně s dětmi si je přečte a procvičí výslovnost pomocí hry na rytmický stroj.

Postup:

Skupinka dětí si stoupne do řady, pro každé slovíčko na tabuli si připraví gesto či zvukový doprovod. Jestliže máme na tabuli slova pretty, ugly, sad, happy, little, big, první dítě řekne pretty a podívá se pyšně do pomyslného zrcátka. Pokračuje druhé dítě – řekne ugly a znechuceně se ušklíbne. Poté začíná opět první dítě říkat své slovo doprovázené gestem, totéž i druhé, pak se přidává i třetí a znovu následuje řada od prvního. Nakonec říkají a předvádějí všichni ze skupiny. Souhra dětí připomíná pohyb stroje.

Aktivní poslech:

Učitel čte text, jakmile v textu narazí na procvičované opozitum, předvede jej, úkolem dětí je výraz vyslovit. Cílem aktivity je automatizovat novou slovní zásobu.

Vizualizace:

Pomocí doprovodných obrázků si žáci vyvolají představu o textu a posloupnosti děje známé pohádky, číslicemi označí pořadí obrázků.

Čtení textu a propojování informací:

Žáci si v průběhu čtení propojují informace, které čtou, s informacemi, které aktivovali před čtením. Z každého odstavce podtrhnou konkrétní větu vztahující se přímo k obrázku – identifikují hlavní myšlenky. Kontrolu jim poskytují očíslované obrázky.

Kladení otázek:

Po přečtení textu se žáci vrací k obratům, kterým zcela nerozuměli, své porozumění mohou porovnat navzájem. Porozumění dale ověřujeme pomocí otázek. Např. Jaké zvíře je zde hlavním hrdinou? Kde se příběh odehrává?

Čtení po rolích:

Úvodním losováním mají již žáci role rozdělené. Opětovným čtením po rolích procvičují zábavným způsobem plynulé čtení.

Hodnocení:


V samostatné práci si žák potvrdí porozumění – v nabídce označí správnou možnost. Cílem úkolu je vést žáka k sebehodnocení a pochopení smyslu svojí práce.

Čti text a označuj názvy zvířat.

Mummy Ducks lives on a farm.
She has got five little eggs and one big egg.
She is so happy!

One day, the five little eggs crack. Five pretty, yellow baby ducklings come.
Then the big egg starts crack.
One big, grey ugly duckling comes.

„Quack, quack. Go away, you are so ugly,“ say brothers and sisters.
The ugly duckling is sad. It goes to find new friends.
„Oink, oink. Go away!“ says the pig.
„Baa, baa. Go away!“ says the sheep.
„Moo, moo. Go away!“ says the cow.
„Neigh, neigh. Go away!“ says the horse.
Nobody wants to be my friend. So ugly duckling goes away.

One day in spring  the ugly duckling changes into a pretty swan .

The swan goes back to the farm.
„Who are you?“ ask ducklings.
„I'm your sister.“ says the swan.
You are so pretty. We are sorry. Welcome, pretty swan!

Očísluj obrázky v pořadí, jak děj probíhal. V každém odstavci podtrhni jednu větu, ke které se obrázek přímo vztahuje.



Doplň slovo, které je těmto protikladným slovům společné.	Doplň dvě slova navzájem opačná, která se k tomuto výrazu vztahují.
ugly	pretty
	swan

Z nabídky vyber správnou možnost a podtrhni ji.

Mummy Ducks has got *five/ six/ seven* eggs.

One day, five little eggs *come here/ crack/ go away*.

One big duckling is *pretty/ ugly/ happy*.

The duckling changes into a pretty *swan/ sheep/ cow*.

Sisters and brothers say: „*Go away/ welcome/ come here*, pretty swan.“

Na stupnici vybarvi, jak hodnotíš svůj výkon:

Textu jsem dokázal porozumět.

NE							ANO
----	--	--	--	--	--	--	-----

Hodina 2

Téma: Píseň/ vánoční přání - We wish you a Merry Christmas

Jazykový cíl hodiny:

Čtení a poslech souvislého textu s porozuměním, orientace v textu při plnění průběžných úkolů, čtení a doplňování slov z nabídky pro kontrolu porozumění textu, psaní a kreslení jako kontrola porozumění textu.

Vzdělávací cíl hodiny:

Aktivizovat tematickou slovní zásobu (Vánoce, Nový rok, happy) a gramatické struktury (přítomný čas prostý), rozšířit slovní zásobu o klíčové výrazy nutné k sestavení vánočního přání (we wish/ I wish), podpora vizuální gramotnosti.

Výchovný cíl:

Podpora spolupráce, podpora naslouchání ostatním ve třídě, podpora vlastního vyjádření.

Mezipředmětové vztahy:

český jazyk – komunikační a slohová výchova, hudební výchova, výtvarná výchova

Pomůcky:

autentické vánoční přání, PC pro přehrání písňe, puzzle se slovesy určenými k osvojení, pracovní list

Plán hodiny 2

Ročník: čtvrtý

Zahřívací aktivita:

Požádáme děti ve třídě, aby předstíraly, že jsou roboti: „Abracadabra, one, two, three. You are robots, listen to me. “Ukazujeme obrázky sloves a děti musejí opakovat přesně to, co říkáme, ale jen tehdy říkáme-li správné slovo: „Say with me if it’s correct“. Když řekneme nesprávné slovo, tj. když obrázek na kartičce nepojmenujeme správně, děti ho nesmějí zopakovat, zůstanou tiše: „Keep quiet if it isn’t correct.“

Motivace:

Žáci sestaví zvětšenou rozstříhanou kopii autentického přání (card) s motivem Vánoc. Poté hádají, co je na obrázku – Vánoce (Christmas). Pokud neznají anglický výraz, hledají ve slovníku.

Poslech písně k aktivizaci slovní zásoby:

Žáci aktivně poslouchají píseň, na procvičovaný jazyk reagují smluveným pohybem.

Čtení textu:

Žáci si během práce s textem procvičí strategii rychlého čtení – scanning. Během letmého čtení vyhledávají výraz Christmas a označí jej zelenou barvou. Zároveň se zaměří i na výraz stojící před obarveným slovem a pokusí se odhadnout význam „MERRY“. Nakonec se snaží vypátrat název dalšího svátku, který oslavujeme v období po Vánocích – označí si v textu červeně.

Identifikace klíčových slov během čtení:

Žáci si uvědomí, že nově osvojenou slovní zásobu použili při poslechu písně – pokusí se tedy v textu vyhledat, co všechno děláme s příchodem svátků, a výsledky si označí.

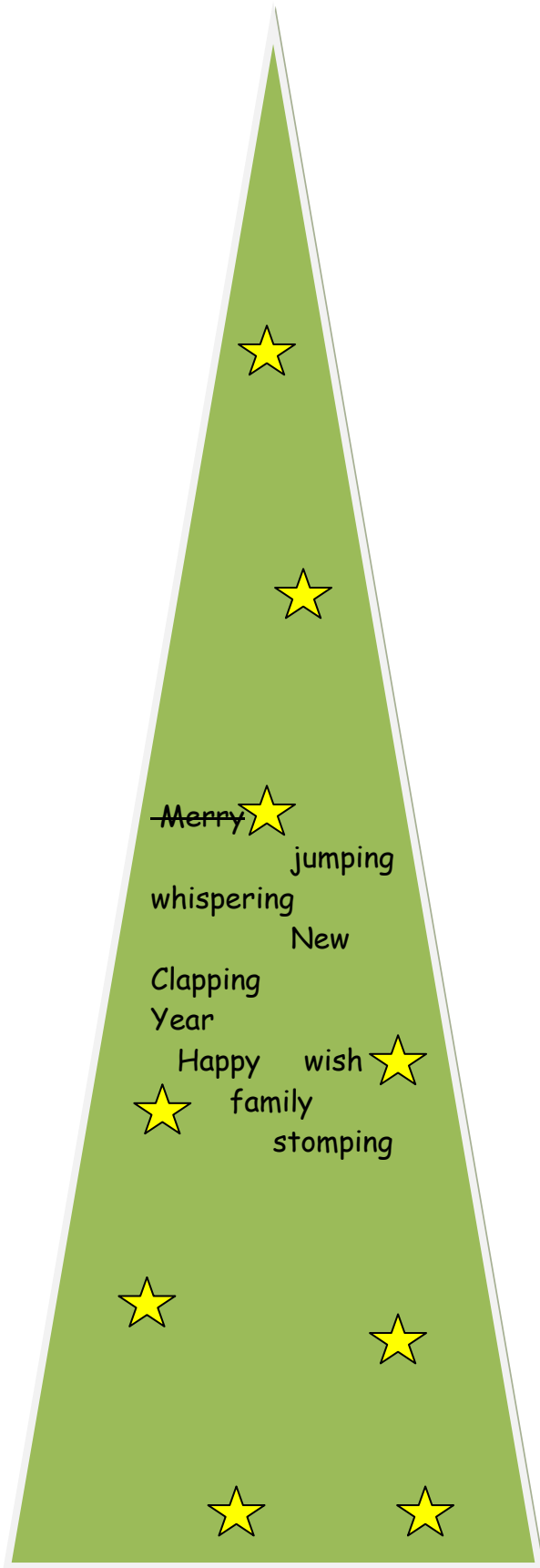
Kontrolování:

Žáci již nyní čtou text intenzivně, jejich úkolem je doplňovat slova z nápovědy do mezer v textu, k podpoře porozumění slouží slova, která se v každé sloce opakují. Hotovou práci si žáci zkontrolují pomocí poslechu a píseň si zazpívají.

Kontrola porozumění:

Žáci seřadí zpřeházená slova do věty, větu (přání) doprovodí obrázkem.

Podívej se na následující písničku. O kterých svátcích se v ní zpívá? – Slova **podtrhni**.
Pokus se nyní odhadnout význam slov v rámečku a **doplň do mezer** v textu písně.



We wish you a Christmas.
We wish you a Merry Christmas.
We wish you a Merry Christmas and a New Year.
Happy holidays to you, your , your friends, Happy holidays, Merry Christmas, and a Happy New Year.
Let's clap!
We all do a little clapping.
We all do a little .
We all do a little clapping.
Christmas is here.
Let's jump!
We all do a little .
We all do a little jumping.
We all do a little jumping.
Christmas is here.
Let's stomp!
We all do a little .
We all do a little stomping.
We all do a little stomping.
Christmas is here.
Shhh...let's whisper!
We all do a little whispering.
We all do a little whispering.
We all do a little .
Christmas is here.
Big voices!
We you a Merry Christmas.
We wish you a Merry Christmas.
We wish you a Merry Christmas and a Happy New .

Slova poskládej ve správném pořadí, doplň vhodným obrázkem.

you	a Happy	I wish	and	a Merry	Year	New	Christmas
-----	---------	-------------------	-----	---------	------	-----	-----------

<p><i>I wish</i> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
---	--

Na stupnici vybarvi, jak hodnotíš svůj výkon:

Umím sestavit a napsat vánoční pozdrav.

NE							ANO
-----------	--	--	--	--	--	--	------------

Hodina 3

Téma: Sport – práce s tabulkou

Jazykový cíl hodiny:

Čtení a souvislého textu s porozuměním, orientace v textu při plnění průběžných úkolů, čtení a doplňování slov z nabídky pro kontrolu porozumění textu, třídění slov jako kontrola porozumění textu.

Vzdělávací cíl hodiny:

Aktivizovat tematickou slovní zásobu (sport) a gramatické struktury (přítomný čas prostý), rozšířit slovní zásobu o nové výrazy – propojování jejich významů s dosavadní zkušeností (net, goal, racket, basket, team), podpora vizuální gramotnosti.

Výchovný cíl:

Podpora spolupráce, podpora naslouchání ostatním ve třídě, podpora vlastního vyjádření.

Mezipředmětové vztahy

Člověk a jeho svět, tělesná výchova

Pomůcky: flashcards, pracovní list

Plán hodiny 3

Ročník: čtvrtý

Úvodní motivace:

Kartičku s obrázkem držíme celou zakrytou a postupně ji odkrýváme (svrchu, zespona, ze strany). Doplnujeme otázkou: „What is it?“ Kartu odkrýváme tak dlouho, dokud děti obrázek na kartě nepojmenují. „Ball. What ball? Football ball.“ Zopakujeme i s dalšími obrázky míčů (vojbalový, basketbalový, ragbyový, tenisový). Téma hodiny zapíšeme do prvního řádku tabulky.

Vyhledávací čtení:

Podle úvodního textu žáci předpovídají, jakých konkrétních sportů se pracovní list bude týkat – řádek s textem rozdělí na klíčová slova. Ta zapíší do jednotlivých sloupců tabulky. Úkol ověříme pomocí pantomimického doprovodu – „Mime the first sport“.

Odhadování:

Žáci odhadují význam neznámých slov z doprovodných obrázků. O významu slov vedeme diskusi – „Ze které jiné oblasti je nám známé slovo net; jak jinak říkáme tenisové pálce; kam střílí fotbalisté míč...?“

Kimova hra k osvojení nové slovní zásoby:

Žáci si nastříhají obrázky z pracovního listu, řadí je v diktovaném pořadí. Jakmile jsou si jisti jejich názvy, učitel je zapíše na tabuli v libovolném pořadí, žáci několik vteřin pozorují, pak poskládají obrázky v pořadí, ve kterém si je zapamatovali. Pro kontrolu přečteme pořadí. Obrázky nakonec přilepí do dalšího řádku tabulky k příslušnému druhu sportu.

Rychlé čtení textu (scanning):

Žáci rychle procházejí textem a značí si slova aktivizovaná v předchozích částech hodiny. Během tohoto čtení si vytváří orientační pohled a odhaduje, který sport je popisován – svůj odhad zapíše na volnou linku.

Intenzivní čtení textu:

Žáci propojují informace, které čtou, s informacemi, které již znají. Pracují metodou sdíleného čtení, střídají se po odstavcích. Během čtení si značí informace, které se v textu často opakují = team, player, číslovky. Podle smyslu je opět zapíše do tabulky.

Shrnutí:

Žáci vytvářejí „card families“. K procvičení můžeme skupiny slov promítat na tabuli s tím, že jedno slovo nahradíme vetřelcem – žáci určují, které slovo do „rodiny“ nepatří.

Hodnocení:

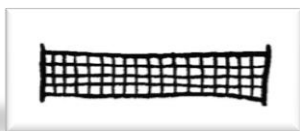
Prostřednictvím posledního úkolu žáci zhodnotí, zda splnili cíl hodiny – dokáží třídít čtené informace do připravené tabulky.

Pracovní list k hodině 3

Vyhledej názvy sportů.

FOOTBALL TENNIS RACQUET VOLLEYBALL NET BASKETBALL RUGBY BASKET

Slova **spoj** se správnými obrázky.



net



high net

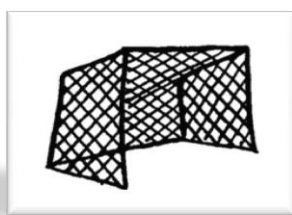


racquet

FOOTBALL TENNIS VOLLEYBALL BASKETBALL RUGBY



oval ball



goal



basket

Obrázky: Simple Reading Activities. Hadfield, J., Hadfield, Ch. Oxford

Do textu doplň vhodná slova z předchozího úkolu.

- _____ : Two players play with a ball. There are eleven players in a team. The players kick the ball into a goal.
- _____ : Two teams play with an oval¹ ball. There are fifteen players in a team. The players kick the ball into a goal or run carrying² the ball into a goal.
- _____ : Two or four players have got racquets and a small ball. The players hit³ the ball with racquets over a net.
- _____ : Two teams play with an orange ball. There are five or six players in a team. The players throw the ball through⁴ the basket.
- _____ : Two teams play with a ball on a court with a high net. There are six players in a team. The players hit the ball with hands over the high net.

oval¹ [ˈəʊvl] = oválný; carrying² [ˈkæri] = nést; hit³ [hɪt] = udeřit; through⁴ [ˈθruː] = přes

Poznáš nyní význam slov? Slovní zásobu z rámečku zapiš do tabulky.

~~players~~ ball kick team goal net basket hit racquet court run
carry throw

people playing the
game

places

actions

things

players

Na stupnici vybarvi, jak hodnotíš svůj výkon:

Umím zaznamenat přečtené údaje do přehledné tabulky.

NE							ANO
----	--	--	--	--	--	--	-----

Hodina 4

Téma: Orientace v plánu města

Jazykový cíl hodiny:

Čtení souvislého textu s porozuměním, orientace v textu a v obrázku (plánu města) při plnění průběžných úkolů, čtení a kreslení pro kontrolu porozumění textu, psaní a kreslení jako kontrola porozumění textu.

Vzdělávací cíl hodiny:

Aktivizovat tematickou slovní zásobu (názvy objektů) a gramatické struktury (rozkazovací způsob, vazba there is/ there are, předložky next to, opposite), rozšířit slovní zásobu o nové výrazy (turn right/left, go straight on), podpora vizuální gramotnosti.

Výchovný cíl:

Podpora spolupráce, podpora naslouchání ostatním ve třídě, podpora vlastního vyjádření.

Mezipředmětové vztahy:

člověk a jeho svět, výtvarná výchova

Pomůcky: mapa, pracovní list

Plán hodiny 4

Ročník: čtvrtý

Úvodní motivace:

Žákům promítneme DVD klip, jejich úkolem je postřehovat názvy objektů, které moderátor hledá (cinema, zoo, restaurant, post office) a směr cesty (turn right/left, go straight on).

<http://www.english-time.eu/english-now/pisnicky-pro-clil/107-im-lost/>

Brainstorming:

Úkolem žáků je aktivovat dosavadní znalosti o tématu – umět pojmenovat místa ve městě, znát význam předložek next to, opposite – je možné ověřit několika otázkami: „Where is the door, board, window...?“

Detailní čtení textu:

Žáci mají za úkol spojit místo s jeho popisem. Žáci zde procvičují odhadování neznámých slov z kontextu. Pokud si žáci neví rady, mohou využít vrstevnické podpory či slovníku.

Zahřívací aktivita:

Děti si stoupnou za sebou do řady. Každý drží toho, kdo stojí před ním, kolem pasu; učitel stojí na začátku řady: „Line up behind me, please, and listen to me.“

Všichni se pophybují za učitelem, ten dává pokyny, kam se má vlak pohybovat.

Můžeme také přidat jiná slovesa, například nechat všechny děti ve vlaku rychle skákat - „let’s jump“.

Vizualizace:

Žáci pracují s mapkou v pracovním listu. Vybarvují popsaná místa, zároveň v předešlém cvičení pomocí rychlého čtení vyhledají informaci o tom, co zde mohou dělat.

Hodnocení:

Žáci čtou instrukce a zakreslují trasu do mapy. Podobný úkol se pokusí vytvořit také sami.

Pracovní list k hodině 4

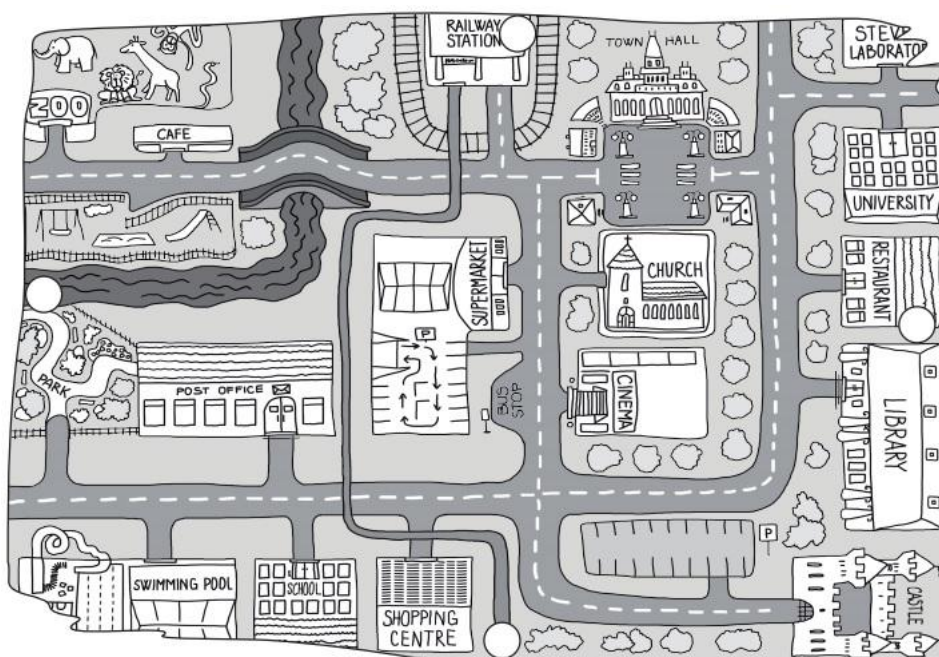
Čti, hádej a označ stejnou barvou.

Guess a place where...

you can study.	A MUSEUM
you can watch new films.	A PARK
doctors work.	A POST OFFICE
you can see old things.	A CAFÉ
you can buy ¹ food.	A SCHOOL
you can drink coffee.	A SWIMMING POOL
you can buy a pet.	A SUPERMARKET
you can buy clothes.	A HOSPITAL
you can swim.	A CINEMA
you can take a bus.	A PET SHOP
you can change ² money.	A BANK
you can sit or do sports.	A CLOTHES SHOP
you can buy stamps.	A BUS STOP ³

buy¹ [baɪ] koupit, change² [tʃeɪndʒ] vyměnit, a bus stop³ [bʌs stɒp] autobusová zastávka

Popiš město. Describe the town.



Převzato z: <http://www.english-time.eu/english-now/soubory/jazykove-aktivity/in-the-town/02-04.pdf>

What's on the left? There is a

What's on the right? T.....

What's opposite the cinema? T.....

What's next to the park?

Čti a zakresluj do mapky. Draw a line in the map as you read.

You are at the railway station. Go straight on and turn left. There is a square with a town hall and opposite that is a church. Go straight on and turn right. There is a university. Next to the university there is a restaurant. You can have your lunch here.

Podobný úkol vytvoř pro kamaráda.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Na stupnici vybarvi, jak hodnotíš svůj výkon:

Umím popsat cestu.

NE							ANO
----	--	--	--	--	--	--	-----