

**Univerzita Karlova**

Filozofická fakulta

Ústav anglického jazyka a didaktiky

Didaktika konkrétního jazyka, Filologie

## **Disertační práce**

Mgr. Renata Bromová

**Řečová dovednost čtení jako instrument k nácviku kritického myšlení na  
2. stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia.**

**Reading as an Instrument for Education of Critical Reading at Lower  
Secondary School Level**

Praha 2019

Vedoucí práce: Prof., PhDr., Bohuslav Mánek, CSc.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou/diplomovou/rigorózní/dizertační práci vypracoval/a samostatně, že jsem řádně citoval/a všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Plzni, dne 28. března 2019

Renata Bromová

**Poděkování:**

Děkuji svému školiteli Prof., PhDr., Bohuslavu Mánkovi, CSc. za odborné rady a doporučení při zpracovávání této práce a RNDr. Blance Šedivé, Ph.D., která se podílela na statistickém vyhodnocení výzkumu. Děkuji také Mgr. Zdeně Vrátníkové, ředitelce 13. ZŠ v Plzni, která mi umožnila provést pilotáž metodických materiálů.

Autorka

**Klíčová slova**

Kritické myšlení, kritické čtení, čtenářská gramotnost, konstruktivismus, řečové dovednosti, klíčové kompetence, kurikulární dokumenty

**Key words**

Critical thinking, critical reading, reading literacy, constructivism, language skills, key competences, curriculum

## **Abstrakt**

Předkládaná dizertační práce se zabývá tématem řečové dovednosti čtení, která je v roli nástroje k nácviku dovednosti kritického čtení v kontextu výuky anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Vzhledem k tomu, že se pojem kritické čtení nebo kritické myšlení jako nejvyšší stupeň práce s informacemi získanými z psaného textu objevuje v kurikulárních dokumentech v souvislosti s očekávanými výstupy nebo jako součást klíčových kompetencí, lze výchovu ke kritickému čtení považovat za důležitou součást vzdělávání nejen v jazykových předmětech. Výzkum této práce mapuje zkušenosti žáků a učitelů s výchovou ke kritickému čtení ve výuce anglického jazyka a následně ověřuje efektivnost systematického nácviku práce s cizojazyčným textem v kontextu kritického čtení.

Výzkum se dělí na dvě hlavní části; kvantitativní výzkum předkládá číselné vyjádření míry implementace metodiky kritického čtení do výuky angličtiny a výzkum kvalitativní předkládá připravené metodické materiály pro realizaci systematického nácviku kritického čtení včetně pilotáže a vyhodnocení efektivity tohoto komplexního metodického materiálu. Sběr dat obou výzkumných částí probíhal v letech 2013 – 2017.

Kvantitativní výzkum se sestává z dotazníkové sondy vyučujících na druhém stupni základní školy a z dotazníků pro žáky osmých ročníků základní školy či žáky víceletých gymnázií v příslušném ročníku. Výzkum kvalitativní obsahuje deset metodických materiálů pro implementaci do výuky pravidelně v časové dotaci dvou vyučovacích hodin měsíčně po dobu jednoho školního roku, který tvořil jeden výzkumný cyklus. Na počátku byla testována vstupní úroveň práce s textem a na konci úroveň výstupní pro možnost porovnání, zda došlo ke zlepšení úrovně práce s textem v kontextu kritického čtení. Současně byla stejnému testování podrobena vždy kontrolní skupina, která se nezúčastnila pilotáže výše uvedených metodických materiálů.

Výsledky výzkumu jsou komentovány na základě zjištěných dat, která byla vyhodnocena pomocí vybraných statistických metod ve spolupráci s Katedrou matematiky na Fakultě aplikovaných věd při Západočeské univerzitě v Plzni. Závěry práce umožňují hlubší porozumění zkoumané problematice v kontextu současného vzdělávání angličtiny na základních školách a analyzují možnosti a limity využívání metod kritického myšlení v praxi.

## **Abstract**

This thesis deals with the topic of reading as an instrument of critical reading; which enables training of critical reading within teaching English as a part of lower secondary education. Critical reading is considered to be an important part of general education due to the fact that critical reading and thinking as the highest form of work with information gathered from written texts are included in school curriculum and they work as key competences. Research of the thesis maps experience of teachers as well as students with critical reading within English language education and consequently verifies efficiency of systematic work with foreign language text as the means of critical reading.

The research is divided into two parts. The quantitative part submits implementation rate of critical reading methods in the English lessons and the qualitative part introduces methodical materials prepared for practical realisation of critical reading practice including mentoring and evaluation of this methodical material. Data collection of both parts was in motion in 2013 - 2017.

The quantitative research consists of the questionnaire for lower secondary teachers and learners of the 8th classes. The qualitative research includes ten methodical materials to be regularly implemented into two lessons a month within the school year as a researching cycle. At the beginning the entry level of the text comprehension and at the end the output level were tested to gather data to compare improvement of critical reading. A control group, which did not take a participation in mentoring, was always tested at the same time.

The research results are commented on the basis of detected data which were evaluated using selected statistics methods in cooperation with Department of Mathematics at Faculty of Applied Sciences at University of West Bohemia. The thesis conclusions enable better understanding the researched issue in the context of contemporary English language education and analyse options and limits of using critical reading methods in practice.

## OBSAH

ÚVOD .....	12
<b>1. ORGANIZACE ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU V ČESKÉ REPUBLICE.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY .....</b>	<b>20</b>
1.1.1 <i>Vzdělávací oblasti v RVP</i> .....	22
1.1.2 <i>Klíčové kompetence</i> .....	22
1.1.3 <i>Jazyk a jazyková komunikace</i> .....	23
1.1.4 <i>Společný evropský referenční rámec pro cizí jazyky</i> .....	24
1.1.5 <i>Řečová dovednost čtení v kurikulárních dokumentech</i> .....	25
1.1.6 <i>Školní vzdělávací program</i> .....	26
1.1.7 <i>Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle kurikula</i> .	27
1.1.8 <i>Vzdělávání nadaných žáků</i> .....	28
<b>2 VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PROCES NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH.</b>	<b>30</b>
2.1 OSOBNOST UČITELE A ŽÁKA Z OBECNĚ PSYCHOLOGICKÉHO HLEDISKA ...	30
2.2 UČITEL A JEHO OSOBNOST VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU.....	32
2.2.1 <i>Učitel ve výuce cizích jazyků</i> .....	36
2.3 ŽÁK A JEHO OSOBNOST VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU .....	37
2.3.1 <i>Žák ve výuce cizích jazyků</i> .....	37
2.3.2 <i>Interakce žáka a učitele jako základních subjektů ve výchovně- vzdělávacím procesu</i> .....	41
2.3.3 <i>Žák se speciálními vzdělávacími potřebami</i> .....	42
2.4 UČIVO .....	43
2.4.1 <i>Cíl cizojazyčné výuky</i> .....	44
2.5 METODY A POSTUPY VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ .....	45
2.5.1 <i>Didaktické zásady a principy ve výuce cizích jazyků</i> .....	51
2.5.2 <i>Organizační formy práce</i> .....	52
2.5.3 <i>Motivace</i> .....	55
2.6 MATERIÁLNÍ A ORGANIZAČNÍ ZABEZPEČENÍ VÝUKY .....	56
2.6.1 <i>Učebnice a její funkce ve výuce cizích jazyků</i> .....	57
2.6.2 <i>Současný trend využití moderní techniky ve výuce cizích jazyků</i> .....	58
2.6.3 <i>Organizační zabezpečení výuky cizích jazyků</i> .....	60

<b>3</b>	<b>KONSTRUKTIVISTICKÝ MODEL VÝUKY .....</b>	<b>62</b>
3.1	METODY KONSTRUKTIVISMU .....	64
3.2	TRANSMISIVNÍ MODEL VÝUKY .....	65
3.3	METODY TRANSMISIVNÍHO MODELU VYUČOVÁNÍ .....	66
3.4	AUTONOMIE ŽÁKA .....	67
<b>4</b>	<b>ŘEČOVÁ DOVEDNOST ČTENÍ VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA</b>	<b>70</b>
4.1	VÝZNAM A POSTAVENÍ ČTENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....	70
4.2	TEORIE A DRUHY ČTENÍ .....	72
4.3	ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE.....	75
4.4	METODY ROZVOJE ČTENÍ A ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI .....	76
4.5	TEXTY VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA.....	76
<b>5</b>	<b>KRITICKÉ ČTENÍ.....</b>	<b>78</b>
5.1	DEFINICE A VÝZNAM KRITICKÉHO ČTENÍ .....	78
5.1.1	<i>Definice pojmu</i> .....	79
5.1.2	<i>Význam kritického čtení</i> .....	83
5.2	KRITICKÉ ČTENÍ V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH .....	85
5.2.1	<i>Kritické čtení v RVP</i> .....	85
5.2.2	<i>Kritické čtení v SEER</i> .....	87
5.2.3	<i>Kritické čtení v ŠVP</i> .....	88
5.3	METODIKA VÝUKY KRITICKÉHO MYŠLENÍ A KRITICKÉHO ČTENÍ.....	90
5.3.1	<i>Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking, RWCT)</i> .....	91
5.3.2	<i>Metody implementace kritického myšlení a kritického čtení do výuky.</i>	92
5.3.3	<i>Učitel a žák ve výuce kritického čtení v hodinách anglického jazyka na základní škole</i> .....	97
5.3.4	<i>Hodnocení ve výuce kritického čtení v hodinách anglického jazyka....</i>	98
5.3.5	<i>Výběr textů pro práci v rámci kritického čtení v anglickém jazyce a role překladu</i> .....	100
5.3.6	<i>Kritické čtení a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....</i>	102
<b>6</b>	<b>PODKLADY PRO ZAHÁJENÍ VÝZKUMU .....</b>	<b>106</b>
<b>7</b>	<b>DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>110</b>



7.1	<b>DOTAZNÍKOVÁ SONDA V OSMÝCH ROČNÍKÁCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL NEBO V PŘÍSLUŠNÝCH ROČNÍKÁCH VÍCELETÝCH GYMNÁZIÍ.....</b>	<b>111</b>
7.1.1	<i>Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 1 .....</i>	<i>112</i>
7.1.2	<i>Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 2 .....</i>	<i>116</i>
7.1.3	<i>Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 3 .....</i>	<i>119</i>
7.1.4	<i>Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 4 .....</i>	<i>122</i>
7.1.5	<i>Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 5 .....</i>	<i>124</i>
7.1.6	<i>Porovnání vztahu mezi pozitivně a negativně položenými otázkami ..</i>	<i>126</i>
7.1.7	<i>Srovnání výsledků dotazníkového šetření jednotlivých škol .....</i>	<i>127</i>
7.1.8	<i>Souhrnné hodnocení výsledků dotazníkového šetření žáků osmých ročníků a příslušných ročníků víceletých gymnázií .....</i>	<i>130</i>
7.2	<b>DOTAZNÍK PRO UČITELE ZÁKLADNÍCH ŠKOL NEBO VÍCELETÝCH GYMNÁZIÍ .....</b>	<b>132</b>
7.2.1	<i>Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 4 .....</i>	<i>133</i>
7.2.2	<i>Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 1 a 2 .....</i>	<i>135</i>
7.2.3	<i>Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 3 .....</i>	<i>138</i>
7.2.4	<i>Vyhodnocení odpovědí na otázky č. 5,6 a 7 .....</i>	<i>140</i>
7.2.5	<i>Vyhodnocení odpovědí na otázky č. 8 .....</i>	<i>144</i>
7.2.6	<i>Souhrnné hodnocení výsledků dotazníkového šetření vyučujících anglického jazyka na druhém stupni základní školy nebo na nižším stupni víceletého gymnázia .....</i>	<i>148</i>
7.3	<b>SOUHRNNÉ HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ OBOU SKUPIN RESPONDENTŮ .....</b>	<b>149</b>
7.4	<b>FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ .....</b>	<b>150</b>
8	<b>OBSAHOVÁ ANALÝZA REPREZENTAČNÍHO VZORKU UČEBNIC PRO DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOL .....</b>	<b>152</b>
8.1	<b>ANALÝZA UČEBNICOVÉ SADY PROJECT 3, TŘETÍ A ČTVRTÉ VYDÁNÍ .....</b>	<b>152</b>
8.2	<b>ANALÝZA UČEBNICOVÉ SADY NEW CHALLENGES 2 .....</b>	<b>163</b>
8.3	<b>POROVNÁNÍ UČEBNIC NEW CHALLENGES A PROJECT VE VZTAHU KE KRITICKÉMU ČTENÍ.....</b>	<b>173</b>
9	<b>AKČNÍ VÝZKUM A PILOTÁŽ VLASTNÍCH METODICKÝCH MATERIÁLŮ.....</b>	<b>175</b>

<b>9.1</b>	<b>PŘÍPRAVA PILOTÁŽE VLASTNÍCH MATERIÁLŮ .....</b>	<b>179</b>
9.1.1	<i>Metodický materiál č. 1, září .....</i>	181
9.1.2	<i>Metodický materiál č. 2, říjen .....</i>	186
9.1.3	<i>Metodický materiál č. 3, listopad .....</i>	193
9.1.4	<i>Metodický materiál č. 4, prosinec .....</i>	196
9.1.5	<i>Metodický materiál č. 5, leden .....</i>	200
9.1.6	<i>Metodický materiál č. 6, únor .....</i>	205
9.1.7	<i>Metodický materiál č. 7, březen .....</i>	210
9.1.8	<i>Metodický materiál č. 8, duben .....</i>	214
9.1.9	<i>Metodický materiál č. 9, květen .....</i>	218
9.1.10	<i>Metodický materiál č. 10, červen .....</i>	220
9.1.11	<i>Komentáře k metodickým materiálům .....</i>	223
<b>9.2</b>	<b>VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE .....</b>	<b>225</b>
9.2.1	<i>Vyhodnocení prvního cyklu 2013/2014 .....</i>	226
9.2.2	<i>Vyhodnocení druhého cyklu 2014/2015 .....</i>	233
9.2.3	<i>Vyhodnocení třetího cyklu 2016/2017 .....</i>	238
9.2.4	<i>Vzájemné srovnání všech tří cyklů .....</i>	244
<b>10</b>	<b>ASPEKTY VÝZKUMU A ZÁVĚRY PRO PRAXI .....</b>	<b>248</b>
10.1	<b>NÁMĚTY PRO PRAXI .....</b>	<b>248</b>
10.2	<b>LIMITY VÝZKUMU A NÁMĚTY NA ROZŠÍŘENÍ .....</b>	<b>251</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>253</b>
	<b>RESUMÉ .....</b>	<b>258</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY: .....</b>	<b>260</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ: .....</b>	<b>272</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK: .....</b>	<b>273</b>
	<b>PŘÍLOHA 1 .....</b>	<b>I</b>
	<b>INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ÚČASTNÍKY VÝZKUMU K DISERTAČNÍ PRÁCI .....</b>	<b>I</b>
	<b>PŘÍLOHA 2 .....</b>	<b>II</b>

<b>DOTAZNÍK PRO ŽÁKY OSMÝCH TŘÍD ZÁKLADNÍ ŠKOLY NEBO PŘÍSLUŠNÉHO ROČNÍKU VÍCELETÉHO GYMNÁZIA .....</b>	<b>II</b>
<b>DOTAZNÍK PRO VYUČUJÍCÍ ANGLIČTINY NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY NEBO NA NIŽŠÍM STUPNI VÍCELETÉHO GYMNÁZIA .....</b>	<b>III</b>
<b>PŘÍLOHA 3.....</b>	<b>V</b>
<b>PRACOVNÍ LISTY .....</b>	<b>V</b>
<i>Vyhodnocený pracovní list pro testování vstupní úrovně.....</i>	<i>VIII</i>
<i>Vyhodnocený pracovní list pro testování konečné úrovně.....</i>	<i>XLVI</i>

## Úvod

Současná moderní doba nese sebou stále větší a větší požadavky na umění komunikovat v angličtině vzhledem k aktuálním mezinárodním vztahům nejen v rámci Evropské unie ale i mimo ni. S tím související globalizace se stala aktuálním tématem a ovlivnila přístup k výuce cizího jazyka na školách. Politické a společenské poměry se za poslední tři dekády zcela změnily a Česká republika prodělala po revoluci převrat nejen v politickém režimu, ale zejména ve smýšlení a přístupech ke zcela jinému způsobu života. Rozvoj a přísun moderních technologií zejména v informační a komunikační sféře umožnil zcela jiný způsob komunikace a vyhledávání informací, než byli dosud lidé zvyklí v rigidním izolovaném režimu. Orientace v současném přeinformovaném, překomunikovaném a přetechnizovaném světě se stala často diskutovanou otázkou v různých oblastech lidského života a vědy a promítá se tudíž i do konceptu základního a dalšího vzdělávání. V první dekádě nového milénia byla zpracována a následně schválena celá řada nových principů pro vzdělávání od tří do devatenácti let a vešla v platnost zcela jiná soustava kurikulárních dokumentů, než bylo po dlouhá desetiletí u nás zvykem; začala se výuka na školách řídit rámcovými vzdělávacími programy a školními vzdělávacími programy a zpracování jednotlivých vzdělávacích oblastí, oborů a vzdělávacích výstupů z toho vycházejících se podřídilo aktuálním potřebám a problémům globální společnosti.

Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace zohledňuje zejména požadavky na skutečnou komunikaci. Komplexní pohled na komunikaci v angličtině zahrnuje všechny řečové dovednosti, produktivní a receptivní čili nejen umění vyjádřit se slovy, ale také umění přijímat sdělení, a zde hraje důležitou roli práce s textem orientovaná na porozumění a hlavně využití získaných informací k dalším úkonům. Práce s informacemi nesouvisí jen s touto vzdělávací oblastí, ale také s dalšími tématy, jako jsou informační technologie, mediální výchova atd., kde se stává klíčové umění kriticky zpracovávat informace a dokázat je využít v dané situaci k danému účelu. Objevují se tedy témata a pojmy jako čtenářská gramotnost, kritické myšlení a kritické čtení. Důležitost těchto pojmů podtrhuje fakt, že od roku 2000 dochází k pravidelným testováním PISA (Program for international assessment), které se zaměřuje na testování čtenářské gramotnosti v mnoha zemích a výsledky mezi jednotlivými zeměmi srovnává. Alarmující je nízká úroveň čtenářské gramotnosti, která zaznamenala dokonce klesající tendenci v čase.

Kritické myšlení a kritické čtení jakožto práce s textem orientovaná na zapojení nejvyšších myšlenkových operací přičemž nutnost tohoto způsobu práce s informacemi

vychází z praktických požadavků dnešní přeinformované společnosti, je tudíž aktuálním tématem. V kontextu vzdělávacích oblastí, klíčových kompetencí, mezipředmětových vztahů a průřezových témat se kritické zpracovávání informací prolíná v podstatě celým rámcovým vzdělávacím programem. Nutnost výchovy ke kritickému myšlení nevychází ovšem pouze z potřeby porozumění sdělení či textu, ale také z potřeby ochrany před manipulací, což jsou otázky zaměřené na společenská témata, informační a mediální výchovu. Na běžnou populaci působí některá média jako nástroj ke vnucování názorů a postojů k běžným a zdánlivě nedůležitým věcem, ale také k politickým a jinak společensky významným událostem.

V současné společnosti se využívá k manipulaci občanů nejrůznějších metod a řada lidí se jim nedokáže bránit. Zvlášť závažným příkladem tohoto může být manipulace potenciálního zákazníka – např. starobního důchodce, jemuž je na předváděcí akci vnucován nepotřebný a předražený výrobek. Stejně tak se působí na matky a na děti, aby kupovali předražené potřeby pro kojence a později hračky, které uchvátily děti svou barevností. Dalším tlakem na zákazníka je móda a každodenně médií předkládaný úzus. Tomu je potřeba se bránit a zachovat kritický pohled na věc, což není jednoduché.

Nedostatečná úroveň kritického myšlení může být také příčinou členství v nejrůznějších fanatických skupinách, ať už v náboženských sektách nebo extremisticky orientovaných politických sdruženích. Tato problematika je ovšem širší a souvisí s dalšími vlivy na jednotlivce, například je patrná souvislost s nízkým sebevědomím a s neschopností vyjádřit svůj názor a postavit se za něj.

Zaměření této práce není ale na kritické čtení obecně, kdy lze předpokládat, že bude hrát majoritní úlohu ve výuce mateřského jazyka a dalších oblastí prezentovaných právě v jazyce mateřském, ale **na kritickou práci s textem v angličtině** vzhledem k roli, kterou angličtina jakožto společný komunikační prostředek v dnešním globálním světě zaujímá.

Metody práce s textem jsou různé a ne vždy dochází k posunu z úrovně rozpoznávání a získání informací do úrovně vyšších myšlenkových operací, jako je srovnávání, vyhodnocování, zobecňování, tvoření souhrnů a závěrů, proto je metodologii čtení v angličtině podle principů kritického myšlení věnováno mnoho prostoru.

## **SOUČASNÝ STAV ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY**

Vzhledem k faktu, že z hlediska širšího tématu kritického myšlení byla v poslední době úspěšně obhájena řada absolventských prací v různých úrovních, jeví se toto téma jako

velice aktuální<sup>1</sup>. Aktuálnost problematiky podtrhuje fakt, že se Česká republika už od roku 1997 aktivně podílí na edukaci učitelů v oblasti rozvoj kritického myšlení ve školách vznikem samostatného občanského sdružení (nyní zapsaný spolek), které se zabývá zejména tematikou kritického myšlení skrze čtení a psaní: Čtením a Psáním ke Kritickému Myšlení<sup>2</sup>. Tento vzdělávací program nabízí učitelům ucelený didaktický systém, představuje konkrétní techniky a strategie, nabízí vyzkoušené a fungující přípravy na vyučovací jednotky v různých tematických oblastech a hlavně v letech 2000 – 2013 vycházely Kritické listy, časopis pro učitele a sympatizanty kritického myšlení. V redakční radě zasedali odborníci pedagogové ve složení Ondřej Hausenblas, Štěpánka Klumparová, Hana Košťálová atd., kteří jsou publikačně aktivní ve sféře čtenářství, vzdělávání a výchovy.

Zahraniční odborná literatura na téma kritické myšlení nebo kritické čtení čítá množství odborných publikací v knižní podobě, článků z časopisů, prezentací z konferencí apod. již více než padesát let. Publikace z šedesátých let nabízí stále aktuální vysvětlení pojmu včetně dosti nadčasových metod praktického využití např. Foolman (1969); Russell (1956); Shores and Saupe (1953)<sup>3</sup>, tou dobou u nás působili autoři odborných didaktických publikací se zaměřením na didaktiku cizích jazyků čili i na didaktiku řečové dovednosti čtení s jistou nadčasovostí vzhledem k tehdejšímu režimu a rigiditě k západním zahraničním vlivům na vědu a inteligenci společnosti, jmenovitě zejména Beneš (1970) a Hendrich (1988). Z moderních autorů didaktiky cizích jazyků u nás lze jmenovat Choděru (1999), Riese (1999) a v kontextu rozvíjení čtenářské gramotnosti je nutno zmínit Hesovou (2011), Hausenblase (2011), Altmanovou, Koudelovou, kteří mimo jiné odborné aktivity přispívali do kritických listů a věnují se přednáškové činnosti na téma rozvoje čtenářské gramotnosti. Ze zahraničních autorů věnujících se literatuře, práci s textem, kritickému čtení možno uvést Normu Collins, v kontextu metodologie stojí za zmínku autoři jako Harmer (2007) a Scrivenner (2005) a v oblasti moderních vyučovacích metod, které jsou spojovány s tématem kritické myšlení a kritické čtení lze zmínit např. Billowse (1994), který se věnuje kooperativní výuce a Sarkoziho (2011).

Současná domácí literatura je tedy mnohem mladšího data než zahraniční z pochopitelných politických důvodů do roku 1989 v ČR, kdy svobodné a samostatné

---

<sup>1</sup> Viz repozitáře závěrečných prací

<sup>2</sup> Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT), viz.

<sup>3</sup> SCHNELL, Thomas. Identifying the Basic elements of Critical Reading. University of Missouri.

myšlení bylo zcela nežádoucí. Domácí literatura k tomu tématu je značně ovlivněná programem výše zmíněným programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který působí na domácí pedagogické scéně od roku 1997. Tento program pojednává o kritickém myšlení zejména v rovině nabízených aktivizujících metod ve třech oblastech podle dominující činnosti: čtení, psaní a diskuze. I z toho je patrné, že proces čtení je jedním z podřazených stupňů v tomto pojetí kritického myšlení, čili se jeví koncepce modelu „kritické čtení“ jako podřadný element nadřazeného celku „kritické myšlení“ zvolená pro potřeby této práce jako uspokojivá. Současná domácí literatura se zabývá zejména vysvětlením autorova chápání pojmu kritické myšlení a poté poměrně hlubokému rozboru nejrůznějších metod, jak kritické myšlení naučit či rozvíjet<sup>4</sup>. Někteří autoři pojmají definování pojmu z méně ortodoxního hlediska; vymezují to, co kritické myšlení není.<sup>5</sup>

## CÍLE PRÁCE

Název práce „Řečová dovednost čtení jako instrument k nácviku kritického myšlení na 2. stupni ZŠ a nižším stupni víceletého gymnázia“ staví řečovou dovednost čtení do role nástroje k rozvoji kritického myšlení; v konečném důsledku je tato problematika chápána jako práce s textem, se získanými informacemi z textu v rovině nejvyšších myšlenkových operací a v tom okamžiku hovoříme o kritickém čtení. Pojmy **kritické čtení** a **kritické myšlení** jsou někdy chápány jako synonymní, v kontextu této práce se jedná o vzájemný vztah, kdy čtení, aby bylo kritické, potřebuje využít kritické myšlení, a kritické myšlení, které je využíváno při procesu práce s psaným textem, se stává kritickým čtením.

Základní cíle této práce jsou **popsat** současný stav problematiky z různých hledisek: z hlediska odborníků, přístupu učitelů, zkušeností žáků; **zmapovat** úroveň práce s textem na druhém stupni našich základních škol, **vyzkoušet** připravené materiály v rámci plánu zlepšení úrovně systematickým nácvikem, **ověřit** jejich účinnost, zda došlo ke zlepšení ve srovnání s počátečním stavem, výsledky okomentovat a **zhodnotit** praktické využití pilotovaných materiálů včetně limitů a doporučení k systematické výchově ke kritickému čtení.

## FORMULACE HYPOTÉZ A METODOLOGIE VÝZKUMU

Na základě výsledků testování čtenářské gramotnosti PISA je pracováno se zjištěním, že úroveň čtenářské gramotnosti je v České republice podprůměrná, tudíž úroveň využití

---

<sup>4</sup>Grecmanová 2007, Hausenblas, Klooster 2000, Koukolík 2010, Steelová 1997

<sup>5</sup>Klooster 2010

kritického myšlení při práci s textem nemůže být uspokojivá. Problematika je v práci uchopena nejen ve sféře popisné, ale snaha se koncentruje na posun chápání nízké úrovně čtenářské gramotnosti a kritického čtení z popisné roviny do roviny hledání příčin a řešení problému. K popsání stavu a zmapování situace bylo prostudováno množství odborné literatury a myšlenky odborníků jsou prezentovány v teoretické části práce; ke zjištění postojů vyučujících a zkušeností žáků poslouží **kvantitativní výzkum**, konkrétně dotazníky pro učitele angličtiny na druhém stupni základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií a pro žáky. K pilotáži metodických materiálů, které by měly vést ke zvýšení úrovně práce s textem v kontextu kritického čtení, je vhodným instrumentem **kvalitativní** longitudinální výzkum v osmých ročnících na základní škole. Součástí výzkumu je také analýza učebnic angličtiny zaměřená na vhodnost textů pro čtení s ohledem na principy výchovy ke kritické práci s informacemi.

Na základě obou typů výše popsaného výzkumu jsou stanoveny nároky jak na učitele, tak na učebnice či výukové pomůcky a výukové techniky k naplnění postulovaného cíle čili naučit žáka kriticky myslet. Výsledky šetření by měly prokázat, že pravidelná příprava krok za krokem a práce s texty a úkoly k nim vyžadujícími kritické myšlení zlepší úroveň kritického myšlení u žáku dané věkové kategorie. Závěry výzkumu jsou aplikovatelné pro výuku jakéhokoliv cizího jazyka.

*Výzkumné otázky byly položeny následujícím způsobem:*

a) otázky ke kvantitativnímu výzkumu s cílem zmapovat situaci

1. Pracují učitelé se žáky systematicky na zvyšování úrovně kritického čtení v hodinách anglického jazyka za pomoci textů v cílovém jazyce?

Podotázka: Do jaké míry se učitelé základních škol orientují v problematice kritického čtení?

Dochází v hodinách k naplnění všech dílčích fází čtení?

b) otázky ke kvalitativnímu výzkumu s cílem zaznamenat rozdíly v úrovni kritického čtení před a po provedení procesu systematického nácviku kritického čtení

2. Jsou významné rozdíly ve vstupní a výstupní úrovni kritického čtení před a po systematickém nácviku kritického čtení u žáků osmých tříd na základní škole nebo na nižším stupni víceletého gymnázia?

3. Jsou významné rozdíly ve vstupní a výstupní úrovni kritického čtení porovnáme- li



výzkumnou skupinu, která prošla systematickým nácvikem kritického čtení, a kontrolní skupinu, která tímto nácvikem neprošla?

c) otázka ke kvalitativnímu výzkumu zacílená na možnost či nemožnost se systematicky věnovat nácviku kritického čtení pouze s pomocí učebnice a k ní přidružené metodiky

4. Je v učebnicích dostatečný prostor k nácviku kritického čtení řídí-li se učitel pouze učebnicí a k ní přidruženou metodikou?

Na základě výše uvedených výzkumných otázek je stanoven následující okruh hypotéz.

1. Učitelé nepracují systematicky a dostatečně na zvyšování úrovně kritického myšlení/kritického čtení v hodinách anglického jazyka za pomoci textů v cílovém jazyce. Učitelé se v problematice kritického myšlení/čtení dostatečně neorientují. V hodinách často nedochází k naplnění všech dílčích fází čtení.

2. V porovnání vstupní úrovně a výstupní úrovně po systematickém nácviku kritického čtení jsou viditelné rozdíly.

3. Viditelné rozdíly se objevují v porovnání kontrolní skupiny, která neprošla nácvikem a výzkumné skupiny, která nácvikem prošla.

4. V učebnicích je řada užitečných textů a cvičení do jisté míry podporujících nácvik kritického čtení. Nejedná se ale o systematickou a kompletní metodiku k tomuto nácviku.

## **STRUKTURA A FORMA PRÁCE**

Celá práce se rozděluje na dvě části: teoretickou a empirickou a je členěna do deseti kapitol; každá kapitola je dále dělena na podkapitoly a oddíly. Do teoretické části spadá prvních pět kapitol, zbylých pět náleží empirické části práce. První kapitola se zabývá vzdělávacím systémem v České republice z pohledu jeho vývoje k současné podobě včetně kurikulárních dokumentů, jež jsou nyní aktuální a závazné. Složky výchovně vzdělávacího procesu, zejména osobnost žáka a učitele, popisuje podrobně druhá kapitola. Pojetí výuky, transmisivní jako kontrast ke konstruktivismu, modernímu pojetí souvisejícímu s rozvojem autonomie žáka řeší třetí kapitola; čtvrtá se soustředí na řečovou dovednost čtení v kontextu moderní současné didaktiky. Na všechny tyto oblasti navazuje kapitola pátá, která se velice podrobně zabývá výchovou ke kritickému čtení podle principů metodologie kritického myšlení. Empirická část začíná kapitolou šestou, přípravou a podklady pro výzkum; pokračuje kapitolou sedmou zaměřenou na dotazníkovou sondu pedagogů a žáků.

Kapitola osmá se zaměřuje na analýzu učebnic a kapitola devátá náleží kvalitativnímu výzkumu, přípravě, realizaci, hodnocení akčního výzkumu a pilotáže metodických materiálů. Desátá kapitola tvoří souhrn zjištěných dat, faktorů limitujících výzkum, námětů na jeho rozšíření a poskytuje závěry pro praxi. Důležitou roli hraje také téma žáků se speciálními potřebami v oblasti výchovy a výuky; toto téma prolíná různými kapitolami a je mu věnován nemalý prostor.

Myšlenky autorů v odborné literatuře jsou prezentovány většinou parafrázováním s uvedením zdroje v poznámce pod čarou, přímé citace jsou vymezeny uvozovkami a takových je menšina, opět s uvedením zdroje v poznámce pod čarou. Odborné termíny spadající do problematiky jsou vždy vysvětleny, a pokud existuje pluralita vysvětlení, vybráno je to, které se nejlépe hodí do kontextu tématu této práce. Zejména v teoretické části práce je použita řada zkratk, např. RWCT, KM, KČ, RVP, ŠVP a všechny tyto pojmy jsou použity nejprve v původním znění v plné formě a poté doprovázeny zkratkou, přičemž pouze zkratka je používána až později a veškeré vysvětlivky jsou opět prezentovány pomocí poznámkového aparátu pod čarou.

Výzkumná část je zaměřena zejména na práci žáků s texty; většina textů jsou texty autentické čili nijak neupravené a prezentované v originální podobě s uvedením zdroje. Menšinově se využívají texty z učebnice, na kterou jsou žáci vybraní k výzkumu zvyklí.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1. Organizace školského systému v České republice

Česká republika má mimořádně dlouhou tradici vzdělanosti nejširších vrstev obyvatelstva.<sup>6</sup> Vzdělávání v České Republice se dělí na několik úrovní. Prvotní setkání dítěte se školní docházkou nastává na úrovni mateřské školy pro děti standardně ve věku od tří let (dnes už se umožňuje vstup do mateřské školy i dětem dvouletým); na této úrovni se dítě připravuje na vstup do základní školy. Základní úroveň vzdělávání se dále dělí na primární úroveň čili první stupeň základní školy, na který plynule navazuje druhý stupeň – odpovídá nižšímu stupni sekundárního vzdělávání. Po dokončení základní školy následuje vyšší stupeň sekundárního vzdělávání, postsekundární vzdělávání a následně terciální vzdělávání. Povinné vzdělávání pro všechny děti v České republice je pouze na úrovni základní. Vzdělávání se řídí zejména dokumenty Bílá kniha a zákonem o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání<sup>7</sup> č. 561/2004 sb.

## 1.1 Kurikulární dokumenty

Principy a legislativa školského systému v ČR vycházejí z Listiny základních práv a svobod, ze které vyplývá právo na vzdělání, a ze zákona, jenž stanovuje dobu povinné školní docházky. V souladu s výše uvedeným se uplatňuje právo na bezplatné vzdělávání na základních a středních školách a dle možností společnosti i na vysokých školách. Školská legislativa se ještě donedávna opírala o školský zákon z roku 1984, který procházel změnami a vývojem od roku 1990 do roku 2004. Změny se týkaly zejména délky povinné školní docházky, kdy došlo např. k prodloužení osmileté docházky na devítiletou s tím, že devátý ročník bylo možno plnit na škole střední. V roce 1995 došlo k implementaci nejrůznějších změn; devátý ročník se stal povinnou součástí základního vzdělávání (vyjma víceletých gymnázií), došlo ke zrušení „jednotné“ školy, bylo zrušeno ustanovení o povinnosti jednotné ideové orientace výchovy a vzdělávání, školám byla umožněna jistá míra kurikulární a pedagogické autonomie, začala se zavádět diferenciací výuky dle schopností a zájmů dětí, vznikla varianta k povinné školní docházce na druhém stupni základních škol v podobě víceletých gymnázií, začaly vznikat školy církevní a soukromé. V letech 1991 – 2001 probíhající snahy o formulaci vzdělávací politiky s viditelnými výsledky vyvrcholily vznikem Bílé knihy, Národního programu rozvoje

---

<sup>6</sup> Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/09 (online), s. 12

<sup>7</sup> Jiný název „Školský zákon“

vzdělávání v ČR pro 21. století. V souladu s tím pobíhala také příprava nového školského zákona, který vešel v platnost 1. 1. 2005. Ve stejnou dobu rovněž vešel v platnost zákon o pedagogických pracovnících. V souladu s implementací nového školského zákona a Bílé knihy proběhlo zavedení rámcových vzdělávacích programů. Vzhledem k výše uvedeným změnám v postoji ke vzdělávání se v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy z roku 2007 doporučuje směřovat české vzdělávací soustavy k cílům, jako je například rovnost příležitostí ke vzdělávání; kurikulární reforma; podpora cizích jazyků, informačních a komunikačních technologií; tvorba zavádění systémů kvality, metod, hodnocení a vlastního hodnocení škol apod.<sup>8</sup>

Kurikulární dokumenty se dělí na dvě úrovně, na státní a školní. Státní úroveň kurikula zahrnuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy ( RVP). „ Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední.“<sup>9</sup>

Školní úroveň reprezentují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se realizuje vzdělávání na školách. ŠVP si vytváří každá škola sama dle principů RVP a při tvorbě těchto programů mohou pověření učitelé využívat metodické materiály<sup>10</sup> provádějící postupem zpracování jednotlivých částí a etap ŠVP.

RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV)<sup>11</sup> navazuje na RVP pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a je východiskem pro koncepci RVP pro střední vzdělávání. RVP ZV specifikuje úroveň klíčových kompetencí a vymezuje vzdělávací obsah čili očekávané výstupy a učivo, zařazuje průřezová témata, jež jsou závazná, a stanovuje standardy pro základní vzdělávání, jejichž smyslem je napomáhat při dosahování cílů stanovených RVP ZV. Realizace obsahu by měla probíhat komplexně včetně možnosti jeho vhodného propojování a předpokládá se volba různých postupů, metod, forem výuky včetně využití všech podpůrných opatření v souladu s individuálními potřebami žáků. RVP ZV rovněž umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.<sup>12</sup>

---

<sup>8</sup> Ibid, s. 23-25

<sup>9</sup> Ibid, s. 5

<sup>10</sup> Hlavní tento materiál je Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů, VÚP, 2005

<sup>11</sup> RVP ZV je také závazný pro vzdělávání na nižším stupni víceletých gymnázií

<sup>12</sup> RVP ZV (online), s. 6

### 1.1.1 Vzdělávací oblasti v RVP

RVP ZV rozlišuje orientačně devět vzdělávacích oblastí, kdy každá z nich je tvořena jedním nebo více vzdělávacími obory. Součástí vymezení jednotlivých vzdělávacích oblastí je charakteristika vyjadřující postavení a význam a definuje obsah jednotlivých vzdělávacích oborů; plynule navazuje Cílové změření vzdělávací oblasti, které popisuje, k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden, aby postupně dosahoval klíčových kompetencí. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Očekávané výstupy mají činnostní povahu a jsou prakticky orientované. Učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů.<sup>13</sup>

Výše zmíněné vzdělávací oblasti v RVP jsou: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce a následují doplňující vzdělávací obory: Dramatická výchova, Etická výchova, Filmová/audiovizuální výchova, Taneční a pohybová výchova. Dále RVP uvádí průřezová témata, jejichž implementace do výuky může probíhat různě např. v rámci samostatného předmětu nebo projektem zaměřeným na průřezové téma v rámci jedné vzdělávací oblasti; realizaci průřezových témat řeší zejména ŠVP (viz 5.2.3.).

### 1.1.2 Klíčové kompetence

„Pedagogická situace na základní škole má být určována etnickým původem a sociálním prostředím, ze kterého žáci přicházejí. Rovněž rozdílná výkonnost žáků má být vyvažována podporováním různých talentů, sklonů, zájmů a kulturních a sociálních zkušeností. Škola má podporovat motivaci a výkonnost žáků, má je vést k zaručeným výsledkům učení a vychovávat je ke vzájemné ohleduplnosti a toleranci. Na základní škole má být poskytováno solidní všeobecné vzdělání, orientované na situace blízké životu, na zadávání konkrétních úloh a na praktické jednání.“<sup>14</sup>

Pro to, aby mohlo být výše uvedených cílů dosaženo, základní škola stojí před úkoly, z nichž ty podstatné jsou: podpora osobního rozvoje; posilování uceleného vzdělání a výchovy; zajištění základních školních výkonů, hodnocení a chování; podpora sociálního učení; profilování do oblastí učení zaměřených na povolání; utváření charakteru času

---

<sup>13</sup> RVP ZV (online), s. 15

<sup>14</sup> BELZ, H., SIEGRIST, M., 2001, s. 19

stráveného ve škole, klimatu školy, školního života, a tím školní kultury. Tím se do škol dostávají klíčové kompetence.<sup>15</sup>

Klíčové kompetence jsou jisté univerzální způsobilosti a mají být rozvíjeny a využívány ve všech vyučovacích předmětech. Rozlišují se znalosti, dovednosti a postoje vedoucí k umění učit se, dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy, pracovat soustředěně atd. Takové kompetence poslouží žákovi nejen v každém předmětu, ale hlavně v dalším životě. Děti si je neosvojí při nácviu jen v jednom z vyučovacích předmětů. Například k tomu, aby se žák dobře dorozumíval, musí v oblasti znalostí znát významy slov; z dovedností je třeba umět dobře stavět věty, vyptat se na význam neznámého slova; z postojů se jeví být nezbytné vypěstovat v dítěti určitou zvědavost, vstřícnost k druhým lidem, umět při řeči pomáhat druhým k tomu, aby porozuměli, vysvětlovat nedorozumění, klást otázky tak, aby směřovaly k jádru věci a při tom byly slušné k partnerovi atd. Výuka podle RVP má hledat vyvážený poměr mezi objemem znalostí a zvládnutím dovedností i utvářením postojů.<sup>16</sup>

Klíčové kompetence rozeznává RVP ZV tyto: Kompetence k učení, Kompetence k řešení problémů, Kompetence komunikativní, Kompetence sociální a personální, Kompetence občanská, Kompetence pracovní. Vztah klíčových kompetencí a kritického čtení, které je hlavní problematikou zkoumání této práce, je popsán v kapitole 5.2.

### **1.1.3 Jazyk a jazyková komunikace**

Vzhledem k zaměření této práce je nezbytné obrátit hlavní pozornost k vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace; dělí se na vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Jazyková výuka směřuje zejména k podpoře rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi umožňujícími přijímat jazyková sdělení, vhodně se vyjadřovat a realizovat výsledky svého poznávání. Vzdělávací obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání skutečností, jež přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných jazykem mateřským; poskytují předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. Kromě snižování jazykových bariér umožňuje osvojování cizích jazyků proniknout blíže do odlišného kulturního prostředí a prohlubuje tak potřebu mezinárodního porozumění a tolerance. Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích stanovené v RVP vycházejí ze Společného evropského

---

<sup>15</sup> Ibid, s. 19-20

<sup>16</sup> Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, s. 7-8

referenčního rámce pro jazyky (SEERR), který popisuje různé úrovně osvojení daného jazyka.<sup>17</sup>

#### 1.1.4 Společný evropský referenční rámec pro cizí jazyky

Společný evropský referenční rámec pro cizí jazyky<sup>18</sup> je dokument vytvořený radou Evropy jako nástroj pro zpracování jazykových sylabů a jako průvodce pro tvorbu kurikula, materiálů pro vyučování a pro hodnocení jazykových úrovní. Využití SEERR ale přesahuje Evropský kontinent a vyskytuje se i jinde ve světě. SEERR je dostupný ve 40 jazycích.<sup>19</sup>

SEERR stanovuje šest stupňů v mezinárodní kodifikaci a tyto definují dosaženou jazykovou úroveň od A1 na počátku po C2 na závěr, kdy osvojení jazyka dosáhlo vrcholu. Na základní škole lze dosáhnout v rámci výuky Cizího jazyka úrovně A1 po ukončení prvního stupně ZŠ a druhý stupeň je završen úrovní A2. S ohledem na zaměření této práce je nezbytné se podrobněji věnovat úrovni směřující od A1 k A2.

Úroveň jazykového osvojení uváděná v RVP je označena stejně, jako odpovídající úroveň dle SEERR. Jazykové deskriptory v SEERR jsou nezávazné na rozdíl od očekávaných výstupů v RVP pro dané vzdělávací období. Zatímco deskriptory v SEERR slouží jako pomůcka pro tvorbu materiálů a nezohledňují věk, očekávané výstupy v RVP vyjadřují minimum pro vypracování vzdělávacího obsahu a zohledňují věk žáků i typ školy.<sup>20</sup>

Obecná charakteristika dosažené jazykové úrovně popisuje, co žák ovládá. A1, vstupní úroveň jazyka žáků při počátku docházky na druhý stupeň ZŠ, uvádí, že žák rozumí známým každodenním výrazům a elementárním frázím vztahujícím se ke konkrétním potřebám. Představí se a klade jednoduché otázky informativního charakteru, jednoduše odpovídá a velmi jednoduchým způsobem se domluví. Na úrovni A2 žák komunikuje jednoduchým způsobem v oblastech týkajících se jeho vlastní osoby, rodiny, nakupování, místopisu a zaměstnání.<sup>21</sup>

RVP dělí očekávané výstupy na jednotlivé řečové dovednosti; pro úroveň A1 neuvádí ale všechny, chybí zde poslech s porozuměním, ten se objevuje v popisu úrovně A2, která obsáhne již všechny řečové dovednosti: poslech s porozuměním, mluvení, čtení

---

<sup>17</sup> RVP ZV (online), s. 17,18

<sup>18</sup> Common European Framework (CEFR)

<sup>19</sup> CEFR (online)

<sup>20</sup> Společný evropský referenční rámec pro cizí jazyky v ČR (online)

<sup>21</sup> RVP ZV (online), s. 18



s porozuměním a psaní. V návaznosti na očekávané výstupy vymezuje RVP učivo pro Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Na úrovni A1 se učivem rozumí práce se zvukovou a grafickou podobou jazyka, výstavba a rozvoj slovní zásoby v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů (např. domov, rodina, škola, volný čas, povolání, jídlo, lidské tělo, kalendářní rok, příroda atd.), práce se slovníkem, mluvnice zaměřená na základní gramatické struktury s tolerancí elementárních chyb nenarušujících smysl sdělení. Na úrovni A2 dochází k rozšíření tematických okruhů například o realie a k prohloubení již osvojeného učiva.<sup>22</sup>

K dosažení odpovídající jazykové úrovně žáků se předpokládá využití různých výukových metod a forem výuky, tak i různých metodických materiálů, například učebnice mohou poskytovat dobrou oporu pro jazykové vzdělávání a jsou označeny deskriptorem úrovně A1-C2. O jazykových znalostech nevyovídá množství učiva, ale schopnost žáka komunikovat v cizím jazyce na dané úrovni. Kromě učebnic je platným pomocníkem také Evropské jazykové portfolio, které obsahuje výstupy pro jednotlivé řečové dovednosti na všech jazykových úrovních ve srozumitelném jazyce a poskytuje taky oporu pro žáky při sebehodnocení a sledování dílčích pokroků.<sup>23</sup>

### **1.1.5 Řečová dovednost čtení v kurikulárních dokumentech**

Práce s textem se objevuje v rámci očekávaných výstupů nebo v rámci deskriptorů SERR v receptivních řečových dovednostech, pokud se jedná pouze o čtení s porozuměním či vyhledáním informace; pokud navazuje na čtení s doplňováním informací do textu nebo jiná písemná činnost, jedná se o produktivní dovednost.

RV ZV vymezuje v rámci vzdělávacího oboru Cizí jazyk následující očekávané výstupy. Na úrovni A1 žák rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu s vizuální oporou. Na základě textové a vizuální opory píše slova a krátké věty; vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu vztahujícímu se k osvojovanému tématu; rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života. Na úrovni A2, která uzavírá druhý stupeň ZŠ, žák vyhledá požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech a krátkým a jednoduchým textům rozumí.<sup>24</sup>

SERR se věnuje v rámci deskriptorů řečovým dovednostem podrobněji. Pro představu, jak práce s textem na určitých úrovních funguje, je zde uvedeno několik příkladů. Na

---

<sup>22</sup> Ibid, s. 24-27

<sup>23</sup> Společný evropský referenční rámec pro cizí jazyky v ČR (online)

<sup>24</sup> RVP ZV (online), s. 25,26

úrovni A1 žák rozumí jednoduchým sdělením ve čteném textu a vyhledá v textu známá slova. V následujícím příkladu hledají žáci odpověď na otázku porovnáním obrázku a textu dopisu. Vyhledají v něm jména osob, zvířat a věcí, které vidí na obrázku. Porozumění textu usnadňuje vizuální nápověda v podobě obrázku. Dále může práce s textem pokračovat jeho reprodukováním v podobě převyprávění například. Na úrovni A2 žáci rozumí krátkým textům týkajících se každodenních situací a tato práce s textem je často doprovázená dalšími již produktivními úkoly k textu. Porozumění lze ověřovat formou otázek, kdy je žák veden k použití jednoduché dedukce. Na úrovni A2 při porozumění textu neklademe otázky vyžadující při hledání odpovědi pracovat se skrytým významem slov či vět, synonymy či opisnými výrazy. Obtížnost musí být vyšší než u A1; řešením nebude tedy vyhledat v textu pouze konkrétní slovo nebo slovní spojení, ale celou větu.<sup>25</sup>

### 1.1.6 Školní vzdělávací program

Z hlediska legislativního chápání je školní vzdělávací program povinný dokument stanovený školským zákonem, za jehož realizaci zodpovídá ředitel. V rovině pedagogické je ŠVP popisován jako svobodná formulace představ o vzdělávání na dané škole postavená na propojeném úsilí a zkušenostech jednotlivých učitelů. Z toho očividně vyplývá, jak je důležitá spolupráce všech učitelů směřující k jednotné smysluplné koncepci, v níž dochází k působení na žáky jednotlivými učiteli v jednotlivých předmětech sice jednotlivě, ale přesto společně, jelikož se síly učitelů spojují ve finále do jedné. Rovněž se tedy tato práce stává prostředkem profesního zdokonalování učitelů. Evaluační funkce ŠVP přináší ucelený systém hodnocení žáků i pro sebehodnocení činnosti školy. Slouží také jako významný motiv pro další změny ve vzdělávání. V rovině společenské se ŠVP objevuje jako prostředek propagace školy i jejích záměrů. Umožňuje pružněji reagovat na konkrétní situaci, zvýšit přitažlivost vzdělávací nabídky školy a prosadit se v povědomí veřejnosti.<sup>26</sup>

Podle zákona je ŠVP určen každému, kdo má zájem jej číst, ale prioritně je určen třem skupinám: škole; rodičům, případně žákům; institucím. Pro zaměstnance školy má význam nejen z hlediska vlastní tvorby do dokumentu vnesené, ale také jako orientační ukazatel při výběru školy jako potenciálního pracoviště. Pro rodiče je ŠVP směrodatný zejména při výběru školy pro žáka, protože mohou posuzovat, zda to, co škola považuje za důležité a klade tam důraz, je stejně důležité z jejich pohledu. Správní a kontrolní úřady

<sup>25</sup> Společný evropský referenční rámec pro cizí jazyky v ČR (online)

<sup>26</sup> Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, 2005, s. 8,9

případně zřizovatelé škol, výzkumné a vzdělávací instituce apod. mohou podle svého zaměření v ŠVP hledat potřebné informace k dalšímu zpracování a vyvození závěrů souvisejících témat jako je další vzdělávání učitelů, finanční a materiální podpora škol apod.<sup>27</sup>

### **1.1.7 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle kurikula**

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řeší RVP ZV s ohledem na legislativní nařízení a doporučení. V této souvislosti se objevuje termín „podpůrná opatření“, která umožňují žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na tyto potřeby vhodně reagovat a naplňovat je.

Podle RVP ZV slouží podpůrná opatření<sup>28</sup> k tomu, aby žák se speciálními vzdělávacími potřebami mohl naplňovat své vzdělávací možnosti a mohl uplatnit svá práva na rovnoprávném základě s ostatními. Poskytnutí podpůrných opatření je pro takové žáky bezplatné podle § 16 školského zákona.<sup>29</sup>

„Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení na základě plánu pedagogické podpory (PLPP). Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením ŠPZ<sup>30</sup>. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.“<sup>31</sup>

Proces implementace podpůrných opatření do vzdělávání musí probíhat v souladu s faktem, že se žáci ve svých individuálních potřebách a možnostech liší. Cílem tohoto procesu je maximálně využít vzdělávací potenciál každého žáka s respektem k jeho individuálním možnostem a schopnostem. Učitelé by měli veškeré své působení stanoveným podpůrným opatřením přizpůsobit. Realizace podpůrných opatření školou a školským zařízením podléhá vyhlášce č.27/2016 Sb. Vzdělávání všech žáků dané školy je realizováno podle ŠVP (viz 1.1.6.) a ŠVP zároveň slouží jako podklad pro zpracování

---

<sup>27</sup> Ibid, s. 9,10

<sup>28</sup> Podpůrná opatření mají celkem 5 stupňů podle závažnosti a charakteru problémů

<sup>29</sup> RVP ZV 2017 (online), s. 145

<sup>30</sup> ŠPZ = školské poradenské zařízení (např. pedagogicko psychologická poradna), dle § 16 odst. 2 školského zákona

<sup>31</sup> RVP ZV 2017 (online), s. 145

plánu pedagogické podpory (PLPP) nebo individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Obojí zpracovává škola.<sup>32</sup>

Škola volí první stupeň podpůrných opatření v případě, že je hloubka a rozsah žákových obtíží zvládnutelný pedagogickými postupy. V případě nutnosti spolupráce více pedagogů je vhodné vytvořit PLPP, který charakterizuje žákovy problémy ve vztahu k postupům a metodám práce a organizace vzdělávání.<sup>33</sup> Pro druhý až pátý stupeň<sup>34</sup> podpory navrhuje podpůrná opatření školské poradenské zařízení, které spolupracuje se školou a konečně vyhodnocuje efektivitu podpůrných opatření. Škole je přiznáno finanční zvýhodnění, pokud vzdělává žáka/žáky s podporou druhého až pátého stupně.<sup>35</sup> Tento způsob vzdělávání všech žáků bez ohledu na jejich zdravotní, sociální, kulturní a jiné znevýhodnění se nazývá inkluzivní.

Očekávané výstupy vzdělávání stanovené v ŠVP lze pomocí IVP s využitím podpůrných opatření upravovat a to u žáků s přiznanou podporou stupně tři a vyšší a je možné přizpůsobit i výběr učiva, ale očekávané výstupy musí být vyšší, než jsou podle RVP pro základní školy speciální (RVP ZŠS).<sup>36</sup>

### 1.1.8 Vzdělávání nadaných žáků

RVP rozlišuje pojmy nadaný žák a mimořádně nadaný žák dle míry žákova nadání. Nadaný žák vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých či sociálních dovednostech. Pokud je tato úroveň nadání mimořádná, jedná se o mimořádně nadaného žáka.<sup>37</sup>

Jak již bylo vysvětleno výše, škola musí zajistit podmínky k co největšímu využití potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti, a to se týká i nadaných žáků. Stejně, jako se v souvislosti se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami hovoří o stupni podpory v rozmezí 1-5, podobné stupně podpory jsou rozlišovány i pro péči o žáky

<sup>32</sup> Ibid

<sup>33</sup> Podpůrná opatření (online)

<sup>34</sup> 2. stupeň podpory – žák selhává z důvodu oslabení kognitivních funkcí (hraniční inteligence), oslabené dorozumívání, oslabení sluchu a zraku, 3. stupeň – lehké mentální postižení, slabozrakost, nedoslýchavost, neznalost jazyka, tělesné postižení, týrané děti, 4. stupeň – střední či těžká mentální retardace, hluchota či nevidomost, těžké tělesné postižení, autismus, neschopnost komunikace, 5. stupeň – hluboká mentální retardace, kombinace těžkého zdravotního postižení

<sup>35</sup> Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze (online)

<sup>36</sup> RVP ZV 2017 (online), s. 145

<sup>37</sup> Ibid, s. 148

nadané a mimořádně nadané a to v rozsahu 1-4. Škola stanovuje pravidla pro vzdělávání u podpory stupně 1 a 2 čili vytváří PLPP nebo IVP. Škola může případně stanovit další opatření vedoucí k zajištění optimálních podmínek vzdělávání; stanovuje pravidla pro zapojení dalších subjektů do systému péče o nadané a mimořádně nadané žáky, umožňuje předčasný nástup dítěte ke školní docházce, umožňuje vytváření skupin mimořádně nadaných žáků nebo specializovaných tříd, umožňuje žákovi účast v předmětech vyšších ročníků apod.

Z výše uvedeného je zcela očividné, že v současnosti je naprosto běžné pro každého učitele vzdělávat heterogenní třídu, ve které jsou žáci s různými specifickými potřebami a zájmy případně integrování či inkludování žáci. Bližší souvislosti s praktickou realizací vzdělávání s ohledem na téma této práce, kritické čtení, jsou uvedeny v kapitole 5.3.5. Nutnost diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu se v současnosti dostává do ohniska zájmu nejen odborníků, ale i veřejnosti, zejména díky novému systému podpůrných opatření, který je platný od 1. 9. 2016 a vznikl v rámci novelizace školského zákona.

## 2 Výchovně-vzdělávací proces na základních školách

Tato kapitola pohlíží na výchovně-vzdělávací proces jako na celek, jehož složky, subjekty, jsou ve vzájemné interakci. Následující podkapitoly se věnují jednotlivým subjektům tohoto výchovně-vzdělávacího procesu a uchopují praktické dopady vzájemné interakce těchto složek s ohledem na to, jaké tendence převládají. Dostáváme se zde tudíž k podrobnějšímu vymezení role žáka, učitele a jejich vzájemnému působení ve výchovně-vzdělávacím procesu a dále k interakci s učivem, vyučovacími postupy a metodami a dalšími organizačními a materiálními podmínkami vzhledem k cílům výuky a k cílům výuky cizojazyčné ve vztahu k RVP a ŠVP<sup>38</sup> (viz 1). Žákova osobnost je zde uchopena také z hlediska vývojové psychologie a to zejména ve vztahu ke kognitivním procesům. Pozornost je zde také věnována diferenciaci a individualizaci výuky i se zřetelem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými se běžně setkáváme na základních školách.

### 2.1 Osobnost učitele a žáka z obecně psychologického hlediska

Než přistoupíme k vysvětlení specifických rysů hlavních subjektů ve výchovně-vzdělávacím procesu, je třeba vymezit pojem osobnost v obecném chápání a teprve poté se dostaneme k vymezení osobnosti žáka a učitele v užším kontextu. Nakonečný uvádí, že definice pojmu osobnost se v současnosti různí s ohledem na různorodost pojetí předmětu psychologie, např. v kontextu behaviorální psychologie (věda o chování) je pojem osobnost chápán jako systém vnitřních faktorů, které podmiňují chování jedince, respektive jde o systém naučených tendencí chovat se v určité situaci určitým způsobem.<sup>39</sup> Ve svém velmi obecném pojetí se dá pojem osobnost definovat také jako „jedinečný systém rysů“<sup>40</sup>. Pro chápání osobnosti učitele a žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu je pozornost věnovaná chování v určitých situacích v rámci školního prostředí zcela na místě. Obecně však podle Nakonečného platí, že pojem osobnost v psychologii vyjadřuje organizovaný, dynamický a interindividuálně odlišný celek psychofyzických dispozic,

---

<sup>38</sup> Cíle a očekávané výstupy odpovídají hierarchii kurikulárních dokumentů, učitel si stanovuje cíle vyučovací jednotky nebo cíle na delší období a tyto směřuje k naplnění očekávaných výstupů podle ŠVP. Průběžně ověřuje a hodnotí dílčí výsledky.

<sup>39</sup> NAKONEČNÝ, M., 2009, s. 17

<sup>40</sup> GUILFOR, J. P., in NAKONEČNÝ, M., 2009, s. 17

kteře podmiňují průběh a projevy psychických procesů. Za základní okruhy psychologie osobnosti považuje genezi a utváření osobnosti, strukturu a dynamiku osobnosti.<sup>41</sup>

Geneze a utváření osobnosti se zabývá zejména procesem vyvíjení osobnosti a vznikem „já“ a jeho vývojem vedoucím k sebepojetí. Důležitou roli zde hraje proces sociálního učení. Struktura osobnosti zahrnuje vnitřní uspořádání osobnosti a psychické vlastnosti osobnosti a dále popisuje typologii osobnosti např. dle introverze, extraverze. Dynamika osobnosti řeší zejména vnitřní činitele chování a souvisí s motivací, kdy motivy jsou chápány jako hybné síly ovlivňující chování osobnosti. V neposlední řadě je potřeba zmínit pojem charakter, který se podílí na chování a jednání jedince ve společnosti v interakci s ostatními lidmi. Hlavní prvek charakteru je vztah jedince k sobě samému.<sup>42</sup> Čáp definuje „charakter jako soustavu vlastností (rysů), které mají morální význam.“<sup>43</sup>

Důležitý pojem ve vztahu k osobnosti člověka z psychologického hlediska je také temperament. V Čáповě výkladu „temperament je soustava vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání člověka, zejména způsobem vzniku a průběhu citových procesů a jejich výrazu: jak snadno city vznikají, jak jsou silné, jak rychle probíhají a střídají se.“<sup>44</sup>

Podle Nakonečného je člověk sice společenskou bytostí, ale také je bytostí biologickou, což se projevuje zejména v oblasti fyziologických potřeb a tělesných funkcí, a své přirozené potřeby (např. potřebu přijímání potravy) uspokojuje v souladu s kulturně určenými způsoby. Jako základní biologické determinanty autor uvádí: 1) behaviorální strategie, instinkty a mechanismy učení, 2) druhově specifická stavba a funkce nervové a humorální soustavy a 3) dědičnost. V současnosti se také zdůrazňuje vliv evoluce; zejména ve vztahu k interakci genetické výbavy a zkušenosti a učení.<sup>45</sup>

Zkoumání osobnosti učitele a žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu se značně opírá o role, které tyto subjekty zaujímají, což je odvětví pedagogické psychologie čili psychologie aplikované do praxe. Podle Nakonečného se ve starší psychologii rozlišovaly pojmy *osobnost* – vnitřní psychická podstata člověka a *osoba* – vnější veřejný projev psychiky člověka.<sup>46</sup>

---

<sup>41</sup>Ibid, s. 23- 24

<sup>42</sup>Ibid, s 455-456

<sup>43</sup> ČÁP, J., 1980, s 64

<sup>44</sup> Ibid, s. 62

<sup>45</sup> NAKONEČNÝ, M., 2009, s. 42-43

<sup>46</sup> NAKONEČNÝ, M., 2009, s. 34

Podle Čápa lze osobnost jako složitý celek rozebrat na schopnosti a na rysy osobnosti. Schopnost je např. hudební sluch, prostorová představivost, intelektové schopnosti aj. a zároveň autor uvádí, že schopnosti souvisí s dovednostmi (několik dovedností tvoří schopnost) a zdokonalováním dovedností dochází k rozvoji příslušné schopnosti. Rysy osobnosti jsou relativně stálé psychické vlastnosti jako např. družnost, samotářství, prchlivost, vztah k lidem, sebeovládání, stabilita či labilita, introverze a extraverze atd. Pro potřeby pedagogické psychologie hrají intelektové schopnosti obzvláště důležitou roli.<sup>47</sup> V souvislosti s temperamentem se setkáváme s pojmy sangvinik, choleric, flegmatik, melancholik a také se v určitých souvislostech staví do vztahu s introverzí a extraverzí.

Následující podkapitoly jsou věnovány rozboru osobnosti učitele a žáka v užším kontextu; v souvislosti se školním prostředím a s aspekty, které hrají důležitou roli při plánování výuky (metody, formy práce atd.) a k její realizaci. Hlavním tématem této práce je kritické čtení jako řečová dovednost v anglickém jazyce; zaměření výuky je tedy zřejmé. V rámci této kapitoly se budeme zabývat i osobností žáka ve vztahu k výuce anglického jazyka na 2. stupni základní školy a typologií učitele ve vztahu k rozvoji čtenářství v anglickém jazyce. Specifika čtenářství vedoucího ke kritickému čtení jsou vymezena v kapitole 5.

## **2.2 Učitel a jeho osobnost ve výchovně-vzdělávacím procesu**

Učitel je jedním z hlavních subjektů výchovně-vzdělávacího procesu, ale jeho role v něm se mohou velice lišit. Učitel není primárně zaměstnání, ale hlavně poslání. Z toho vyplývá, že profesi učitele nemůže vykonávat každý a ne každý, kdo vystuduje pedagogickou fakultu je dobrým učitelem. Ze zkušenosti víme, jak náročné povolání to je a jaké nároky jsou kladeny na učitelovu osobnost.

Dobrý učitel musí mít takové vlastnosti a dovednosti, které umožňují působit na žáka výchovně-vzdělávacím způsobem a rozvíjet jej v maximální možné míře. Z vlastní praxe víme, že se v současnosti vyskytuje na základních školách nemalý počet integrovaných žáků a žáků s podpůrnými opatřeními<sup>48</sup>, což zvyšuje nároky na schopnost učitele přizpůsobit veškeré konání individualitě žáka. Dnes není výjimkou, že se téměř v každé třídě vyskytuje několik takových žáků a každý z nich má jedinečné požadavky na proces výuky. Nelze si ovšem myslet, že zbylí žáci ve třídě jsou všichni stejní; každý člověk a

---

<sup>47</sup> ČÁP, J., 1980, s 61-62

<sup>48</sup> Stav na 13. ZŠ k 29. 8. 2018, z počtu 503 žáků je 74 s IVP, plánem pedagogické podpory nebo s plánem podpůrných opatření



tudíž každý žák je individualitou, což vyplývá z výše uvedeného rozboru pojmu osobnost. U integrovaných žáků (IVP nebo plán pedagogické podpory<sup>49</sup>) a žáků s podpůrnými opatřeními jsou jejich individuální potřeby v určitých směrech mnohem výraznější<sup>50</sup>.

Učitelství tedy klade nároky jednak na vzdělání – předpokládá se, že učitel je vysokoškolsky vzdělaný se zaměřením na příslušný obor, který bude vyučovat. Z tohoto nároku vyplývá, že učitel musí být inteligentní a schopný splnit veškeré požadavky studia. Dalším požadavkem na učitele kromě vzdělávání žáky v tom oboru, na který je specializován, je požadavek výchovný; mj. vyplývá z termínu výchovně-vzdělávací proces, jehož je učitel hlavní složkou. Pro to, aby učitel mohl žáky vychovávat, je potřeba, aby byl sám pro ně vzorem, tzn., identifikoval se s normami společnosti a předával je dál vhodným způsobem, ale také musí mít určitý charakter a soubor vlastností, např. trpělivost. Respekt k jedinečnosti žáka je vzhledem k výše uvedenému samozřejmý požadavek.

Postavení učitele a jeho role ve výchovně-vzdělávacím procesu se značně liší nejen jeho postojem k žákům, ale také k sobě samému. Billows kritizuje školství s klasickým tradičním učitelem, který byl v minulosti degradován na zprostředkovatele cizích myšlenek a není schopen (nebo ochoten) uplatňovat vlastní kreativní myšlení a samostatnost. Tohoto nešvaru je potřeba se zbavit, neboť to negativně ovlivňuje žáky i učitele samého.<sup>51</sup>

Prof. Rudolf Kohoutek ve svém článku vysvětluje vliv učitelovy osobnosti na žáka takto: „Učitelova osobnost má ve vyučovací a výchovné práci stále rozhodující, hlavní úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele, jeho kvalifikovanost a působivost jeho osobnosti. Autorita učitele je přitom značně závislá na jeho společenské a odborné pověsti, na jeho charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech. Pedagog imponuje žákům především svým kladným a spravedlivým postojem k nim, a teprve pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností. Pro svého oblíbeného učitele žáci často vykazují zvýšené pracovní úsilí. Vliv učitele nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a charisma jeho osobnosti jsou nenahraditelné. Slovní působení učitele má často sugestivní

---

<sup>49</sup> Záleží na stupni opatření, který stanovuje pedagogicko psychologická poradna (PPP). IVP je individuální vzdělávací plán pro stupeň 2, plán pedagogické podpory ( PLPP) je pro žáky s méně závažnými potížemi se stupněm 1 a pro nejméně závažné obtíže je plán zavedení podpůrných opatření do výuky.

<sup>50</sup> Veškeré tyto informace poskytuje PPP, každý vyučující se seznámí se zprávou o psychologickém vyšetření a dalších závěrech, které PPP ustanoví a ve spolupráci s výchovným pedagogem pak vyučující stanovuje jakým přístupem, kterými metodami a formy práce bude na žáka působeno v edukativním procesu. Popsala autorka práce postup, který je dodržován na 13. ZŠ v Plzni ve spolupráci s PPP v Plzni.

<sup>51</sup> BILLOWS, L., F., 1994, s. 16

dosah. Každý typ osobnosti učitele má vztah a tendenci preferovat určitý styl vyučování a požadovat u žáků určitý styl učení.<sup>52</sup>

Vzhledem k výše zmíněné tendenci preferovat určitý model vyučování a vyžadovat určitý styl učení od žáků lze rozdělit učitelovu osobnost podle celé řady typologií. Jedno z možných zcela základních dělení je na paidotrop a logotrop podle Caselmanovy typologie. Toto dělení se odvíjí od toho, jak silný má učitel vztah ke „svému“ vyučovanému oboru a jak silný má vztah k žákům a k vlastní metodologii – jak „svůj“ předmět vyučovat. Někteří učitelé mohou být velice vzdělaní ve svém oboru, ale neovládají metody a strategie, jak obor – předmět vyučovat. Kohoutek popisuje logotropa jako učitele se silnou orientací na učební předmět a tím pádem na žákův výkon ve smyslu dosažené úrovně znalostí a paidotropa jako učitele, který je orientován zejména na žáka a zaměřuje se na jeho osobnost ve smyslu formování žákovy osobnosti. Caselman, kterého Kohoutek cituje ve svém článku, ještě dále dělil logotropa a paidotropa podle orientace na filozoficky orientovaného logotropa, kterému záleží na světovém názoru, a na odborně vědecky orientovaného logotropa, který se v mnohem větší šířce a zcela konkrétně zabývá svým oborem. Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop má za cíl pochopit každého žáka, získat jej a utvářet jeho osobnost zatímco obecně psychologicky orientovaný paidotrop si klade výchovné cíle ve všeobecnějším měřítku, např. jak vzbudit zájem. S touto typologií také souvisí pojem autorita. Autoritativní typ, jenž vynakládá úsilí na utváření žákovy osobnosti dle jeho vlastních představ, je typičtější pro logotropy, navzdory tomu paidotrop chce být žákům spíše přítelem a je to tzv. sociální typ. Zde ale existuje nebezpečí problémů s disciplínou, pokud je jeho osobnost tzv. slabá.<sup>53</sup>

Lewinova<sup>54</sup> typologie dělí osobnost učitele na typ dominantní, nezasahující (liberální) a integrační (demokratický). Dominantní učitel je autoritativní a uplatňuje někdy až diktátorský styl výchovy, rozkazuje, hrozí, trestá. Temperamentem je často choleric. Nezasahující (liberální) učitel do práce žáků v podstatě nezasahuje, neřídí ji a má často neoprávněnou důvěru v žáky. Takovýto učitel nezajišťuje ani potřebnou organizaci pro činnosti a žáci mají tendence pracovat chaoticky. Integrační (demokratický) typ učitele má naopak dostatek kontroly a zároveň poskytuje žákům adekvátně pevné výchovné působení. Žákům poskytuje dostatek prostoru pro iniciativu, samostatnost a tvořivost. Ačkoliv se

---

<sup>52</sup> KOHOUTEK, R. Typy osobnosti učitelů (online)

<sup>53</sup> Ibid

<sup>54</sup> Jak uvádí Kohoutek, Kurt Lewin (1890-1947) byl americký psycholog německého původu

tento styl vedení výuky zdá být ideálním, je to styl velmi náročný a je potřeba se mu učit. Zvládnout jej může i původně dominantní typ, ale je potřeba korigovat míru dominance tak, aby nepřevládala.<sup>55</sup>

Čáp ve své publikaci poukazuje na výsledky Lewinova výzkumu a uvádí, že autokratický / dominantní učitel vyvolává v žácích vyšší dráždivost i agresivitu vůči ostatním, přičemž napětí děti mohou zmírnit společným odporem vůči učiteli, nebo mohou být naopak velice submisivní a poslušné až apatické. V každém případě jsou žáci zcela závislí na pochvale a uznání učitele; mohou se také všemožně snažit strhávat na sebe pozornost. Integrační typ učitele má lepší výsledky jak v kázni, tak i ve vztazích mezi dětmi navzájem. Při přechodu na tento styl vedení výuky slábne opozice žáků proti učiteli a jsou ochotni pracovat podle rozumných požadavků a mají tendence spojovat síly k řešení problému a ke zvládnutí překážek. Liberální výchova není tolik škodlivá, jako ryze dominantní, ale neposkytuje dětem normy a požadavky a to je nezbytné při snaze formovat charakter.<sup>56</sup>

Podle Čápa je styl výchovy a osobnost učitele formantem výchovy, který podstatně ovlivňuje utváření celé osobnosti žáků a působí na jejich činnosti během práci i ve volném čase, na rozvoj řeči a intelektu, kreativity a zájmů, na vztah ke společenským normám atd. Jedním z velmi závažných úkolů učitele je kromě utváření nových rysů také přeměna těch stávajících nežádoucích, které byly zformovány vlivem nedostatků ve výchově. Převýchova je obtížný úkol pro učitele, protože již zformované vlastnosti kladou odpor novému výchovnému působení. V tomto kontextu se pozornost obrací k charakteru, sebepoznání a sebehodnocení.<sup>57</sup>

Cíle výchovně-vzdělávacího procesu na základních školách jsou popsány v RVP ZV a obecně vzato se jedná o formování a rozvíjení klíčových kompetencí a položení spolehlivého základu všeobecného vzdělávání zaměřeného na životu blízké situace.<sup>58</sup> Podle RVP ZV je třeba, aby žáci dosáhli požadovaných úrovní klíčových kompetencí a očekávaných výstupů vzdělávacích oborů (více v kapitole 2). Z toho je zcela očividné, že role učitele je zásadní v tom, jak komplexně na žáka působí a jakým způsobem ho formuje z hlediska výchovného a z hlediska vzdělávacího.

---

<sup>55</sup> Ibid

<sup>56</sup> ČÁP, J., 1980, s 309-310

<sup>57</sup> Ibid str 315

<sup>58</sup> RVP ZV, 2013 (online), s. 9

### 2.2.1 Učitel ve výuce cizích jazyků

Kromě obecné charakteristiky osobnosti učitele je třeba charakterizovat specifické vlastnosti, schopnosti, dovednosti učitele z pohledu výuky cizích jazyků. V tomto ohledu hrají důležitou roli jeho kompetence z hlediska znalosti cizího jazyka; tyto kompetence Choděra dělí na kompetenci lingvistickou, jazykovou, řečovou a komunikativní. Lingvistická kompetence je vědomost o jazyce a jeho interpretaci, kompetence jazyková je znalostí jazykového systému čili vědomostí z jazyka, řečová kompetence zahrnuje receptivní či produktivní dovednosti ve shodě s normou cizího jazyka a komunikativní zahrnuje užití jazyka v souladu s územ platným pro dané komunikativní situace.<sup>59</sup> Učitel cizích jazyků vzhledem k požadavkům na vzdělání a profesi by měl ve všech těchto jazykových kompetencích dosahovat vysoké úrovně a zároveň vědět, jakým způsobem jazykové kompetence rozvíjet u žáků. Hendrich definuje učitele cizího jazyka jako osobnost s potřebným pedagogickým nadáním a vzděláním se spolehlivými znalostmi cizího jazyka z hlediska teorie a praxe. Učitel by měl mít přiměřené znalosti v oblastech lingvistiky a psycholingvistiky, taktéž v pedagogické psychologii a měl by disponovat patřičnými pedagogicko - organizačními schopnostmi.<sup>60</sup>

Choděra staví učitele do role subjektového faktoru výuky cizího jazyka, přičemž objektovými faktory rozumí okolní podmínky ovlivňující vyučování. Učitel jako subjektový faktor podléhá dále projektové (předpokládané, očekávané) a realizační (aktuální, procesuální) charakteristice; jedná se především o vstupní jazykové návyky a dovednosti cílového jazyka a s ním spojených reálií, pedagogickou a lingvodidaktickou erudici a zdatnost.<sup>61</sup>

Učitel cizích jazyků vykonává poslání velmi náročné vzhledem k požadavkům, které s sebou nese jeho úkol. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je základním subjektivním faktorem v úzkém vztahu s dalším subjektivním faktorem, kterým je žák. Učitel a žák spolu fungují ve vzájemné interakci a na kvalitě vztahu záleží, jakých výsledků bude dosaženo v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu.

---

<sup>59</sup> CHODĚRA, R., 2006, s. 55-58

<sup>60</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 16.

<sup>61</sup> CHODĚRA, R., RIES, L., 1999, s. 103

## 2.3 Žák a jeho osobnost ve výchovně-vzdělávacím procesu

Charakteristika žákovy osobnosti v obecném měřítku podléhá zkoumání osobnosti z hlediska obecné psychologie (viz 2.1). Ovšem v případě pohledu ze strany učitele a s ohledem na plánování výuky je třeba se zaměřit na ty faktory, které přímo ovlivňují rozhodování jak a co vyučovat. Ve velmi zjednodušeném modelu vyučování zaujímá podle Hendricha žák roli jednoho ze tří základních činitelů - žák, učitel a učivo. Každý výchovně-vzdělávací proces je ale jevem mnohem složitějším a průběh ovlivňují další faktory jako cíl výuky, organizační podmínky výuky, materiální podmínky, vyučovací metody a postupy. Žák je tudíž chápán jako vyučovaný jedinec s danými schopnostmi, vlastnostmi, vědomostmi, zkušenostmi, potřebami a zájmy i s ostatními předpoklady k osvojování učiva, tj. i jeho zdravotním stavem fyzickým a psychickým, jeho vztahem ke kolektivu třídy atd. Ve vyučovacím procesu mu připadá úkol využívat veškerých schopností za vynaložení vytrvalého úsilí k dosažení daného cíle.<sup>62</sup> Zásadní vliv na osobnost žáka se všemi dílčími formanty jeho osobnosti má věk, jak je vysvětleno níže v následujícím oddílu.

### 2.3.1 Žák ve výuce cizích jazyků

Žáky lze rozdělit na několik kategorií dle různých kritérií a jedno z těch nejdůležitějších je podle Harmera věk. Dále diferencuje žáky podle inteligence, učebních stylů a strategií včetně individuálních rozdílů; dle úrovně jazyka, se kterou souvisí výběr vhodné metodologie, a v neposlední řadě také dle motivovanosti žáků.<sup>63</sup> Věk je faktorem, kterému je poplatná vývojová úroveň fyzická a duševní.

Profesor Kohoutek, přední odborník na psychologii, vysvětluje ve svém článku Piagetovu koncepci kognitivního vývoje. Ten rozděluje vývojová stádia na období senzomotorické, předoperační, stádium konkrétních operací a stádium formálních operací. Vzhledem k faktu, že výzkum pro potřeby této práce je zaměřen na žáky 2. stupně základní školy; konkrétně se jedná o žáky osmého ročníku čili téměř před dokončením povinné školní docházky, zajímá nás zejména stádium formálních operací, ale i stádium předcházející. Stádium konkrétních operací je charakteristické pro věk 7-12 let a vyznačuje se schopností provázat myšlenky s konkrétním obsahem, lépe si uvědomovat příčinnost, logicky chápat některé souvislosti na vyšší úrovni – např. podstatu konkrétních událostí,

---

<sup>62</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 16-17

<sup>63</sup> HARMER, J., 2007, s. 81-106

ale žáci tohoto věku nejsou ještě schopni abstrakce. Naproti tomu stádium formálních operací, které nastupuje po 12 roce věku, je charakterizováno schopností abstraktního myšlení, metodického postupu, vytváření hypotéz a prognóz (co se asi může stát do budoucna apod.). Nicméně Kohoutek uvádí, že ne každý člověk se do tohoto stádia dostane. Piagetova teorie byla ovšem několikrát kritizována pro nedostatečnou komplexnost, kde chybí přihlídnutí k dalším formantům osobnosti jako např. sociálně kulturní prostředí, nebo pro nedostatečný zřetel k dynamice osobnosti dítěte. Kohoutek zmiňuje také Chomského teorii popisující kognitivní vývoj mládeže podmíněný sociálním procesy, interakcemi a komunikacemi, tedy i výchovně-vzdělávacím procesem. Pro žáka druhého stupně základní školy je tedy podle Kohoutka charakteristické převládající (stále ještě) zaměření realistické. Úroveň školního výkonu je přímo úměrná s prožitkem úspěchu či neúspěchu, jenž se stává základem pro sebehodnocení. V oblasti intelektové, měli by již žáci chápat význam získaných vědomostí ve vzájemných souvislostech, ale není pro toto období příliš optimální stav pozornosti, zejména v koncentraci osobnosti. Labilita pozornosti souvisí s fantazijním sněním, jež je pro toto období typické. Optimální není ani stav paměti. Stále se vyvíjí také cit pro rozlišování jemných výrazových odstínů.<sup>64</sup>

Harmer rozděluje žáky dle věku na mladší do věku deseti let a na adolescenty. Rozdíly mezi nimi jsou poměrně značné a dobrý učitel plánuje výukové aktivity se zřetelem k těmto rozdílům tak, aby mohl využít specifika daného období ve prospěch svého didaktického působení.

Mladší žáci do věku deseti let se lépe učí z vlivů okolního prostředí působících ze všech stran než ze zaměření na jedno výukové téma. Lépe porozumí tomu, co vidí, slyší, na co si mohou sáhnout a čemu se mohou interaktivně věnovat, než prostému vysvětlování. Abstraktní gramatická pravidla jsou pro ně velice těžko uchopitelná; zde je parná reference na již výše zmíněné stádium konkrétních operací, které je charakteristické pro tento věk, a schopnost abstrahovat a rozumět abstraktním pojmům se objevuje až později. U žáků mladšího školního věku je také limitovaná soustředěnost a záměrná pozornost, rychle u nich klesá zájem a začnou se snadno nudit. Do vyučovaných témat se doporučuje zahrnout je samé – je pro ně motivující hovořit o sobě a své rodině. Pro tento věk je také charakteristická vysoká úroveň schopnosti imitovat a vzhledem k tomu je důležitá

---

<sup>64</sup> Kognitivní vývoj dětí a mládeže (online)

výslovnost učitele. Hlavní roli ve výuce jazyků by mělo hrát mluvené slovo. Žáci v tomto věku také rádi objevují a využívají naplno svou představivost a fantazii.<sup>65</sup>

Následující etapa je období dospívání a Harmer žáky v tomto věku označuje jako adolescenty. Toto období sebou nese svá specifika, která ovlivňují kromě učení také jejich chování a přístup ke studiu. Harmer obecně definuje adolescenci jako sice problémový věk žáků v povědomí učitelů, ale zároveň těmto žákům přisuzuje hodnoty jako nejlépe myslících a přemýšlejících, kteří chápou důležitost vzdělávání a dokážou zodpovědně vykonávat vše, co se po nich požaduje. Tento věk provází hledání vlastní identity a jistá ulpělost na jejich ocenění vnějším světem, což významně ovlivňuje jejich sebedůvěru. Specifická charakteristika adolescentů spočívá zejména v úrovni abstraktního myšlení, kdy na rozdíl od předchozího období není nutné se ve výuce opírat o konkrétní činnosti (hry, písničky apod.), nicméně pro některé žáky mohou být tyto činnosti stále vhodné. Veškeré činnosti adolescenti propojují s již nabytými životními zkušenostmi; mají již vlastní očekávání od výuky a také vlastní vzorce učení; jsou disciplinovanější a dovedou se lépe vyrovnat se ztrátou zájmu a nastupující nudou; mají už studijní zkušenosti, na kterých mohou učitelé stavět. Pro adolescenty je typická také kritičnost vůči některým vyučovacím metodám a jejich předchozí studijní zkušenosti mají vliv na inklinaci k určitému didaktickému stylu, což stěžuje akceptaci nových metod a přístupů. Mnoho dospívajících také pochybuje o svých intelektových schopnostech. Dobrý učitel musí brát tato věková specifika v úvahu a snaží se minimalizovat nežádoucí návyky získané předchozími zkušenostmi.<sup>66</sup>

Jak již bylo konstatováno výše, přizpůsobení veškerého pedagogického působení specifikům dané věkové skupiny žáků je klíčové pro efektivní vyučování, přičemž ten učitel, který dokáže dílčí specifika určitého věku využít ve prospěch vyučování, činí veškeré aktivity pro všechny zúčastněné subjekty jednodušší. Beneš definuje vývojové stupně ve vztahu k typu vyšší nervové soustavy. Ve stadiu raného počátku je třeba využívat stejných pochodů, které fungují při osvojování mateřštiny. V tomto stádiu je velmi efektivní výuka v oblasti fonetické; je zde typické dětské broukání a rozvoj artikulace. Čím vzdálenější je člověk od stádia broukání, tím těžší je pro něho osvojování hláskového systému jakéhokoliv jazyka. Dospělí žáci si cizí hláskový systém pravděpodobně neosvojí. U předškolních dětí je řeč vázána na činnost v interakci pohyb a

---

<sup>65</sup> HARMER, J., 2007, s. 82-83

<sup>66</sup> Ibid, s. 83-85

řeč a tím pádem je vhodné spojovat řeč s konkrétní činností např. hrou, jak už výše konstatuje Harmer. Beneš zdůrazňuje, stejně jako ostatní autoři výše, pro tento věk typickou schopnost imitace, nutnost názorného vyučování vzhledem ke konkrétní paměti a zmiňuje také paměť zvukově mechanickou (jak výše uvádí Harmer, pro toto období hlavní roli hraje mluvené slovo). Naproti tomu se v pubertě objevuje paměť abstraktní, logicko-slovní a soudná.<sup>67</sup>

Kategorizace osobnosti žáka dle věku je velmi základní rozdělení, ale těch faktorů, které ovlivňují proces učení ze strany žáka, je více. Choděra klasifikuje osobnost žáka také podle klasického a stále používaného členění<sup>68</sup>, z něhož vychází jako nejpříznivější typ pro jazykovou výuku extrovert – stabilní – sangvinik a nejméně příznivým typem se jeví introvert – nestabilní – melancholik. Jednoduše rozděluje žáky také podle komunikativnosti na nekomunikativní a komunikativní. Tyto typy se liší v mnoha ohledech např. komunikativní typ je akcentovaný na obsah a řečovou činnost, zatímco nekomunikativní na formu a jazykový systém. Pro komunikativní typ je charakteristický akcent na sluchové vjemy, přičemž nekomunikativní typ je akcentovaný na zrakové vjemy. Zatímco nekomunikativní typ je soustředěný a zahloubaný, pro komunikativní je spíše příznačná těkavost. Nekomunikativní typ si libuje v dedukci a komunikativní v indukci atd.<sup>69</sup>

Individuálním rozdílem mezi žáky a s tím související diferenciací a individualizací výuky je v současné době věnována značná pozornost. Harmer poukazuje na to, že třída je složená z individualit – jedinců se svými individuálními potřebami a učitel musí přemýšlet o tom, jak na tyto potřeby odpovídat. Zcela vylučuje možnost zacházet se třídou či skupinou jako s jedním celkem. Rozdíly mezi žáky klasifikuje podle odlišností v oblasti inteligence a šikovnosti, případně v talentovanosti; dále v učebních stylech a strategiích žáků; také obrací pozornost k individuálním rozdílem v oblasti činnosti mozku a s tím související problematice neurolingvistického programování (klasifikace na převládající vizuály, auditivní typy a kinestetiky). V neposlední řadě také řeší rozdíly v přístupu k učení, čili v oblasti behaviorální ve vztahu ke studiu. V této oblasti hraje rovněž určitou roli kulturní prostředí a jím nastavené „dobré“ studijní návyky. V praxi to znamená zodpovědět si otázky např.: zda žák je aktivní a nebojí se odpovídat nebo hádat možnosti

---

<sup>67</sup> BENEŠ, E., 1970, s. 46-47

<sup>68</sup> Členění dle H.J.Eysenka na introverta a extraverta, Hypokratovo členění na sangvinik, choleric, melancholik, flegmatik a Pavlovovo podle stability a lability nervové soustavy.

<sup>69</sup> CHODĚRA, R., 2006, s. 52-53



připadající v úvahu jako odpověď, zda se aktivně snaží porozumět, i když mu chybí k tomu specifický jazyk, zda procvičuje často a aktivně, zda se nebojí dělat chyby a snaží se samostatně hledat řešení apod.

### **2.3.2 Interakce žáka a učitele jako základních subjektů ve výchovně-vzdělávacím procesu**

Interakcí se rozumí působení učitele ve smyslu řízení a organizace v procesu, žáci na toto reagují určitým způsobem a tím opětovně přispívají k určitým projevům jeho chování a jednání.<sup>70</sup> Vzájemná interakce učitele a žáka tudíž významně ovlivňuje kvalitu vyučování a učení. Dle Hellera jsou žáci a učitelé hlavními aktéry výchovně-vzdělávacího procesu a výsledky edukativního působení jsou tomuto přímo úměrné z hlediska kvality a kvantity. Důležitý je zejména vzájemný respekt a rozvoj komunikace s celou třídou.<sup>71</sup>

Vzájemný vztah žáků a učitelů není vždy bezproblémový. Zejména v situacích, kdy dochází k nějakému konfliktu, vstupují do hry emoce a komunikace zúčastněných stran může snadno selhat. Stang a Miková v článku pro Kritické listy konstatují, že učitelé přemýšlí v problémových situacích hlavně o svých reakcích (např., když se žák snaží učitele zesměšňovat) místo toho, aby přemýšleli o příčinách, proč se žák chová právě tímto nevhodným způsobem, a co lze udělat pro to, aby takováto situace vůbec nenastala. Někteří žáci mohou narušovat vyučování, aby se vyhnuli vlastnímu selhání při plnění úkolu, přičemž tento mechanismus si vytvořili na základě předešlé negativní zkušenosti. Příčiny problematického chování žáků je třeba hledat v kontextu s mírou a kvalitou uspokojování lidských potřeb. Autorky článku se také věnují věkovým zvláštnostem žáků zejména s ohledem na velké změny fyzické a duševní probíhající v těle a v mysli, zde se opět dostáváme k tomu, jak je důležité, aby učitel porozuměl specifikům daného věkového období. Např. se změnami v pubertě přichází změna identity a uvědomování si sebe sama, což může být někdy provázeno bojem o moc, snahou upoutávat pozornost atd. Důležité je, aby učitel jednal vždy rozumně a dával najevo pochopení příčiny určitého projevu, ale vždy dokázal jednat s nadhledem a racionálně.<sup>72</sup>

Vzájemné působení učitele a žáků lze přiblížit k rodinným vztahům, kdy hraje důležitou roli to, jak rodiče působí na své děti a jak ony reflektují jejich chování vůči sobě;

---

<sup>70</sup>Interakce učitele a žáků (online)

<sup>71</sup>HELLER, D., 2004 (pdf), s. 70

<sup>72</sup> Kritické listy, 2006, s. 4-8

stejně tak lze pohlížet na působení učitelů na své žáky ve stejně specifickém prostředí školy. Školní prostředí je do jisté míry charakterizováno jako výkonové, ale vztahy vzájemného porozumění, akceptace a empatie jsou nezbytnou součástí interakce učitele a žáka. Povaha edukačního vztahu se pohybuje mezi kladnými a zápornými, popř. rozpornými projevy učitele vůči žákovi. Nutno ale podotknout, že stejný projev vztahu učitele může být pro jednoho žáka přijatelný a chápe ho jako projev porozumění, pro jiného žáka může být stejný projev problematický. V tomto ohledu lze klasifikovat edukační řízení podle míry a způsobu kladení požadavků, kontrolou a poskytovaným prostorem a volností. Silné řízení znamená množství požadavků a důslednou kontrolu, střední je charakteristické jistou vyvážeností a při slabém řízení chybí požadavky a kontrola je zcela minimální nebo žádná. Rozporné řízení je komplikované zejména tím, že je typické nedůsledností – někdy hodně, jindy málo.<sup>73</sup> Zde je patrný vliv osobnostní typologie učitele podle stylu vedení výuky, jak bylo popsáno výše (viz. 2.2).

Učební styly žáků a jejich učební strategie jsou poplatné tomu, jaké způsoby výuky a formy práce jim vyhovují. Někteří žáci upřednostňují individuální výuku a vyhýbají se skupinové práci a tito často využívají analýzu a věří svému způsobu práce. Rádi se odlišují. Někteří žáci preferují učení se o jazyku než jeho použití v praxi a libují si v nekomunikativním prostředí. Vždy dělají, co se po nich chce, a vyžadují učitele řídicího organizátora.<sup>74</sup> Zde se opět vracíme k nutnosti diferenciaci výuky.

### **2.3.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami**

V současné době se školy potýkají se změnami ve vzdělávání v oblasti péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a to zejména v oblasti lehkého mentálního postižení a zdravotního postižení. Tito žáci jsou v současnosti vzdělávání na základních školách v rámci inkluzivního vzdělávání. Cílem celého tohoto projektu, akčního plánu inkluzivního vzdělávání, je minimalizace nerovnosti ve vzdělávání a poskytnutí rovných příležitostí v souladu s Národním plánem podpory rovných příležitostí. Vzhledem k tomuto současnému trendu narůstá počet žáků se zdravotním postižením v běžných základních školách a tito žáci se v současnosti vzdělávají podle revidovaného RVP ZV (viz 1). Pro úspěšnost celé této vzdělávací politiky je nutností zabezpečit žákům odpovídající podpůrná opatření v souladu s jejich vzdělávacími potřebami (viz 1.1).

---

<sup>73</sup> GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. Interakce učitele a žáků (online)

<sup>74</sup> HARMER, J., 2007, ss 88,89

Individuální přístup k vyučování a diferenciaci žáků se jeví být v tuto chvíli více než klíčový; ze zkušenosti již víme, že v podstatě v každé třídě se nachází žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto potřeby se daří naplňovat pomocí podpůrných opatření prvního až pátého stupně a tato opatření se týkají např. úpravy metod a forem vzdělávání žáka, úpravy obsahu vzdělávání a výstupů vzdělávání apod. (viz. 1.2).

Konkrétní obtíže ve vzdělávání těchto žáků lze shrnout do označení SPU a CH – specifické poruchy učení a chování. Tento termín označuje obtíže při osvojování základních školních dovedností. V souvislosti s jazykovým vyučováním lze zdůraznit ty problémy, které souvisí s osvojováním řečových dovedností ať už receptivních či produktivních a to zejména obtíže ve čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie). Označení dyslexie často zahrnuje problémy při čtení a psaní souhrnně. Vzhledem k zaměření této práce na řečovou dovednost čtení v anglickém jazyce, je právě dyslexie specifickou poruchou, které je třeba věnovat pozornost.

Obecně vzato lze konstatovat, že u dyslektika odlišně probíhají kognitivní procesy, v důsledku čehož se objevují poruchy paměti, soustředění a automatizace. Je prokázáno, že mozek dyslektika se liší od mozku jiného běžného čtenáře a pracuje jinak, přičemž se nedá vyhodnotit, zda lépe, či hůře. Konkrétní problémy se čtením se mohou lišit, ale často se dyslektici projevují velmi pomalým a neobratným čtením po písmenech, zaměňují tvarově podobná písmena<sup>75</sup> atd. a kromě obtíží v technice čtení se objevují obtíže s porozuměním přečteného.

## 2.4 Učivo

Učivo je další hlavní složkou výchovně-vzdělávacího procesu a je v interakci s učitelem, žákem a organizačními a materiálními podmínkami, přičemž všechny tyto subjekty jsou ještě ve vzájemném vztahu s cílem výchovně-vzdělávacího procesu a vzájemně se ovlivňují<sup>76</sup>.

Podle Choděry je učivo často chybně chápáno a nejčastěji zaměňováno s obsahem vyučování<sup>77</sup>. Učivo nejsou vědomosti, primární dovednosti a návyky, jak je někdy uváděno, protože to jsou transformátory učiva, spojovací články mezi učivem (vstupy), a způsobilostí realizovat sekundární dovednosti (výstupy). Učivo je součástí triády, systému pojmů, které spolu souvisejí a navzájem jsou zřetelně odlišitelné: učivo je to, čemu se má

---

<sup>75</sup> ZELINKOVÁ, O., 2005, s. 7-14

<sup>76</sup> Popsáno schéma vzájemných vztahů a závislostí, Hendrich, J., (1988), s. 17

<sup>77</sup> Soustava činností, jejichž výběr a modelování determinují cíle. Hendrich, J., (1988), s. 106

žák naučit, metody – jak se to má žák naučit a sekundární dovednosti – proč, za jakým účelem resp. s jakým cílem se má žák učivu naučit, pokud používá určité metody. Učivo také není text – ten slouží k jeho zprostředkování.<sup>78</sup>

Hendrich směřuje pojmy učivo a obsah výuky do jednoho významu. Učivo tvoří jazykový materiál učebnic, informace a poznatky sdělované učitelem a všechny činnosti žáků v průběhu výuky i přípravy na vyučování, které směřují k osvojení jazykových prostředků a řečových dovedností a věcných vědomostí. Učivo je takto komplexně chápáno prostředek k dosažení cíle.<sup>79</sup>

V rámci jazykové výuky je učivo charakterizováno Choděrou jako slova, sousloví, funkční gramatické struktury, fonémy, intonační a ostatní prozodické modely, grafémy atd. jako vstup do jazykového vyučování – učení. Jazykové učivo prochází transformací, metamorfózou, kdy za vedení učitele se ho zmocňuje žák, a končí v sekundárních dovednostech – ve způsobu je realizovat. Tyto sekundární dovednosti žák může uplatnit finálně v cizojazyčných sděleních, výzvách, dotazech atd.<sup>80</sup>

Podle Choděrova modelu je tedy učivo vstup, který se transformuje a rozplývá v cíli a vede k určitému očekávanému a chtěnému výsledku. Vztah učiva k cíli je zde tedy zřejmý a kategorie cíle v cizojazyčné výuce je kategorií dvojedinou, identickou z hlediska žáka i učitele, i když se někdy rozlišuje cíl vyučovací nebo učební.<sup>81</sup>

#### 2.4.1 Cíl cizojazyčné výuky

Učivo a cíl výuky fungují ve vzájemné závislosti. Vymezení učiva, do kterého patří jazykové prostředky, řečové dovednosti i výběr vhodných vyučovacích metod, závisí na stanovení cílů vyučování cizího jazyka. Cíle ve výuce dělí Beneš na praktické – prakticky použitelná znalost cizího jazyka, a cíle výchovně-vzdělávací – využití výuky cizího jazyka k formování osobnosti, přičemž mezi nimi je také vzájemná závislost; jeden cíl nejde plnit bez současného naplňování cíle druhého. Cíle lze dále ještě dělit na cíle dílčí, kde se můžou stanovovat cíle pro každou jednotlivou dovednost například.<sup>82</sup>

Podobně klasifikuje Choděra cíle; cíl jazykový, vzdělávací a výchovný. Jako primární cíl vymezuje cíl jazykový a ostatní jsou doprovodné. Stanovení jazykového cíle probíhá

---

<sup>78</sup> CHODĚRA, R., RIES, L., 1999, s. 50-51

<sup>79</sup> HENDRICH, J., (1988), s. 16

<sup>80</sup> CHODĚRA, R., RIES, L., 1999, s. 51

<sup>81</sup> Ibid, 44

<sup>82</sup> BENEŠ, E., 1970, s. 7-10

obyčejně v souvislosti s řečovými dovednostmi, ale v ideálním případě se jedná výsledně o komunikativní dovednost, kterou uživatel dokáže zrealizovat. Vzdělávací cíl, jinak řečeno také informativní či kognitivní, se týká způsobů ztotožnění poznatků o jazyce a mimojazykových skutečností s jazykem spojených.<sup>83</sup> Výchovný cíl, formativní, definuje Choděra podobně jako Beneš cíle výchovně-vzdělávací. Cíle se podle doby plnění mohou dělit na konečné – závěrečné nebo průběžné.<sup>84</sup>

Obecné cíle základního vzdělávání jsou definovány kurikulárními dokumenty, jejichž hierarchie je popsána v kapitole 1. Tyto cíle jsou závazné pro vzdělávání v ČR podle dokumentů RVP na státní úrovni, ŠVP na školské úrovni a na té nejspodnější úrovni stanovuje cíle sám učitel v souladu s naplňováním ŠVP.

Úspěšnost dosažení cílů v očekávané kvalitě ale nezávisí jen na osobnosti učitele, který si stanovuje cíle vedoucí k naplňování očekávaných výstupů jednotlivých oborů, ale kvalitu plnění cílů ovlivňují kromě učitele, žáka, učiva také další přímo působící faktory - metody a organizační formy práce. Dalším faktorem, který učitel ovlivnit příliš nedokáže, je také materiální a organizační zabezpečení výuky ze strany školy případně zřizovatele (viz 2.6).

## 2.5 Metody a postupy ve výuce cizích jazyků

„Metodické jednání učitele vyrůstá z určité koncepce výuky, podílí se na organizaci výukového procesu a zajišťuje optimální vztah se všemi působícími činiteli. Nejadekvátnejším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence je výuková metoda, neboť právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů.“<sup>85</sup>

Způsoby interpretace pojmu metoda se poměrně různí, nicméně Choděra uvádí jako shodu mezi různými autory vysvětlení, že metoda je nějaký způsob činnosti. V souladu s obecnou didaktikou lze metodu definovat jako význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, v rámci které si žák pod vedením učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, světový názor a rozvíjí své schopnosti. V širším slova smyslu je metoda chápána jako koncepce výuky neboli metodický směr, například gramaticko - překladová metoda v opozici k metodám přímým.<sup>86</sup> Na tomto příkladu lze demonstrovat, jak taková koncepce koreluje s konkrétním způsobem využití mateřského jazyka například. Zatímco

---

<sup>83</sup> CHODĚRA, R., RIES, L., 1999, s. 45, 46

<sup>84</sup> Ibid, s. 46

<sup>85</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003, s. 21

<sup>86</sup> CHODĚRA, R., RIES, L., 1999, s. 56-60

v gramaticko-překladové metodě má značně důležitou roli právě mateřština a překlad, v metodách přímých se mateřský jazyk nevyskytuje buď vůbec anebo minimálně.

Hendrich zmiňuje v souvislosti s metodami také pojem „postupy“. Postupy zahrnují činnost učitele (od uvádění a výkladu učiva až po kontrolu a hodnocení výsledků) i činnost žáků, do níž je zahrnuta také domácí příprava, kterou zadává učitel a také kontroluje.<sup>87</sup>

V cizojazyčné literatuře se objevují v souvislosti s metodami také pojmy přístup/postoj (approach), metoda (method), procedura/postup (procedure), technika (technique); Harmer tyto pojmy uvádí hierarchicky od nejobecnějšího k nejkonkrétnějšímu. Přístup (approach) je obecné chápání podstaty vyučování a jedná se o způsob nebo o přístup k vykonávání činností v úzkém svazku s důvody, proč tyto činnosti vykonávat. Jedná se zde také o způsob použití jazyka v hodinách, kdy základní složky jazyka zapadají do sebe a vytváří se tak tím model jazykové kompetence, který je žákům nabízen. Metoda (method) je praktická realizace přístupu a už je tím pádem úžeji myšleným pojmem. Procedura neboli postup je sekvence technik, je to tedy pojem užší než metoda a širší než technika. A technika je jednotlivá aktivita nikoliv sekvence. Jedná se o aktivitu zacílenou na konkrétní věc, kterou je třeba demonstrovat<sup>88</sup>.

První metodou, které bude věnována značná pozornost, je gramaticko - překladová, někdy se uvádí pod názvem metoda tradiční<sup>89</sup> a je to metoda s dlouhou historií neboť je užívána od středověku a dlouho nebyla nijak pozměňována, až v průběhu 20 století docházelo k různým více či méně výrazným modifikacím a dodnes je tato metoda stále využívána, ačkoliv už se nacházíme ve 21. století.

Hendrich řeší gramaticko-překladovou metodu jako protiklad metodám přímým ve světle koncepce neboli metodického směru. Gramaticko-překladovou metodu řadí do koncepce syntetické, zatímco metoda přímá spadá do koncepce analytické. Protikladnost těchto dvou koncepcí potažmo metod spočívá v různé míře zdůrazňování cílů praktických a formativních a v roli mateřského jazyka a gramatiky. Za smíšenou metodu považuje metodu zprostředkovací. Gramaticko-překladová metoda se označuje jako první soustavný metodický systém výuky cizích jazyků a prvními jazyky, které tato metoda pomáhala vyučovat, byly latina a řečtina. Hlavní pozornost vždy byla věnována, jak už z názvu vyplývá, gramatice. Postupem času stoupala nutnost dorozumění se jazyky živými. Podle

---

<sup>87</sup> HENDRICH, J., (1988), s. 18

<sup>88</sup> HARMER, J., 2007, s. 63,64

<sup>89</sup> např. Choděra

zákonů racionalistické filozofie v 17 století hrály hlavní roli v didaktice cizích jazyků zákony formální logiky. Podle těch se věta ztotožňovala se soudem a slovo s pojmem. Slova jednotlivých jazyků byla chápána jako pojmy a z toho vyplynula nutnost doslovného překladu z cizího jazyka do mateřštiny a zpět. Základním postupem byla dedukce a syntéza a v souladu s gramatickými pravidly se tvořily věty. Slova byla vyučována izolovaně a bez kontextu a forma byla považována za důležitější než vlastní obsah věty. Toto vše vedlo k tomu, že věty byly málo použitelné pro praktické využití. Hlavní roli hrálo tak čtení s překladem. Hlavní tudíž bylo učení o jazyce než učení jazyku. Díky všem nedostatkům projevujícím se zejména v praktickém životě se tato metoda setkala s řadou kritiků. Jedním z nich byl mimo jiné Jan Amos Komenský, který volal po induktivním způsobu výuky a po systematickém vyučování gramatiky. Hlavní řečovou dovedností měl být poslech, čtení a hovor až na dalším místě. Gramaticko-překladová metoda byla a je dosti kritizována, ale Hendrich poukazuje na to, že jakákoliv další a inovativní metoda se stejně musela odrážet z kompromisu s metodou starou. Tak vznikaly alternativy, přičemž nejznámější je metoda Jacotova, metoda lexikálně překladová, postavená na premise, že všechno je ve všem a každé lexikální dílo je obsažené i v jiných literárních dílech pouze v jiných spojeních. Tím, že se žák naučí lexikon a gramatiku z jednoho díla, může úspěšně číst dílo jiné. Kromě práce s výslovností, osvojování gramatických forem a nových slov se žáci naučili věty nazpaměť a získávali tak mluvní návyky.<sup>90</sup>

Hlavní znaky gramaticko-překladové metody jsou tedy důraz na gramatiku – hlavně na gramatickou strukturu věty, a pak také na přesnost. Žákům jsou tedy nejprve předkládány a vysvětlovány různé gramatické struktury, které pak figurují ve větách a ty jsou poté překládány z cílového cizího jazyka do mateřštiny a naopak. Velmi malou roli v této metodě hraje kontext, jazyk se učí poněkud izolovaně. V reakci na nedostatky této metody tedy vznikla v 19 století metoda přímá a zde se gramatické formy vyučují už ne izolovaně, ale ve vztahu ke konkrétním předmětům nebo obrázkům. Stále zde hraje důležitou roli věta a přesnost. Klíčová je při této metodě snaha o minimalizaci použití mateřského jazyka. Z USA pochází varianta této přímé metody metoda audiolingvální. Ta je založená na schématu stimul – odpověď – a následně model pozitivního ocenění a jejím cílem je hlavně vytvářet správné návyky při osvojování cizího jazyka drilováním, které je založeno na substituci slov ve větě nebo frázi. Při tom žáci opakují přesné jazykové struktury. Jako

---

<sup>90</sup> HENDRICH, J., (1988), s. 257-259

určitou variantu audiolingvální metody Harmer uvádí metodu PPP<sup>91</sup> – prezentace – procvičování – produkce. Cílem je přenést naučenou větu/frázi do situačního kontextu. Nejprve učitel představuje žákům situaci, která umožní chápat jazyk v souvislostech se situací, a poté je žákům předkládán jazyk. Žáci procvičují jazykovou jednotku některou reproduktivní technikou, např. sborovým opakováním.<sup>92</sup> Tyto metody podle triády metod zmíněné výše patří do koncepce metod přímých.

Ve 20. století vznikla celá řada různých alternativ k základním metodám nebo nových revolučních přístupů k výuce cizího jazyka. Další přístup, který stojí za zmínku, je tzv. přirozený přístup nebo přirozená metoda. Je to varianta přímé metody založená na podobných principech, které fungují při přirozeném osvojování mateřského jazyka u malých dětí.<sup>93</sup> Tuto metodu popsal Krashen ve své publikaci jako spojení akvizice<sup>94</sup> a učení. Akvizice je chápána jako proces vedoucí k získání podvědomé znalosti jazyka a citu pro správnost, která se nabývá prostřednictvím pochopení, porozumění sděleného; dochází k tomu podobnými mechanismy, jako když se dítě učí svému mateřskému jazyku. Klíčovou roli v tomto procesu hraje slyšené slovo a porozumění slyšenému. Učení se<sup>95</sup> jazyku je výsledek vědomé pozornosti záměrně směřované na určitou jazykovou jednotku<sup>96</sup>. Pro tuto metodu je typický mnohem větší důraz na plynulost než na přesnost. Role gramatiky není sice podceňována, ale nepovažuje se zde vhodné ji vyučovat prostřednictvím gramatických pravidel a faktů, ale skrze sdělení v rámci reálného jazykového prostředí.<sup>97</sup>

Metody přímé se setkávají se značnou kritikou a to zejména v momentě, kdy dochází k misinterpretaci jejich poslání. Nedokonalou znalostí jejich principů a způsobů jejich použití ze strany učitele může dojít ke vzniku zjednodušené představy o vyučování v cílovém - cizím jazyce; přičemž výuka v cizím jazyce je pouze jeden z principů a poměrně variantní.<sup>98</sup>

V současnosti velice rozšířenou metodou je metoda komunikativní. Hlavní princip je, jak už z názvu vyplývá, smysluplná komunikace skrze níž se žáci učí jazyku. Scrivener

---

<sup>91</sup> Presentation, practice, production

<sup>92</sup> HARMER, J., 2007, s. 64,65

<sup>93</sup> RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S., 1986, s. 129

<sup>94</sup> acquisition

<sup>95</sup> learning

<sup>96</sup> KRASHEN, S., 1983, s. 1

<sup>97</sup> Ibid, s. 57

<sup>98</sup> BILLOWS, L., F., 1994, s. 16



rozlišuje varianty této metody podle rozložení komunikativních činností a činností tradičního vyučování, jako například procvičovací cvičení apod. Varianta víceméně striktně zaměřená na komunikativní úkoly a vlastní komunikaci minimalizuje využití tradičních způsobů procvičování, zatímco varianta méně striktní – kompromisní poskytuje dostatek aktivit na poslech a mluvení, ale i klasických způsobů procvičování a studia. Většina učebnic je stavěna v souladu s touto metodou.<sup>99</sup>

Choděra metodu komunikativní řadí k metodám spíše přímým a potvrzuje, že v současnosti tato metoda skutečně převládá. Klíčové jsou nikoli větné formy a slova, ale pojmy a komunikativní funkce. Typická je řečová zaměřenost výuky, praktický charakter cíle, funkční přístup k výběru a organizaci učiva, prezentace témat v kontextu situace. Lexikální otázky a morfologie se vyučují na základě syntaxe. I k této metodě existuje řada variant; Choděra zmiňuje metody aktivizující, pro něž je typická pestrost, úzký vztah k motivaci a s tím související řada principů, například: kooperativní výuka, interakce žáka a učitele ve vzájemném partnerství, pestrost forem práce a pestrost názorných výukových pomůcek. Motivace je vnímána jako velice důležitá podmínka aktivizace, zejména tedy vnitřní motivace je tím hnacím motorem. Sugestopedie<sup>100</sup> nebo kognitivně a humanizačně orientované přístupy<sup>101</sup>, problémové vyučování, skupinové, tvořivé vyučování apod. jsou zástupci aktivizačních metod, které Choděra uvádí.<sup>102</sup>

Komunikativní metoda, ačkoliv se jeví být oblíbenou, také čelí kritice. Billows upozorňuje na verbální omezenost komunikace, kdy nedochází k dostatečnému využívání gest, mimiky, postojů a jiné řeči těla a hlavně smyslů. Žák je často v postavení objektu, ale žádoucí je, aby byl v roli subjektu. V souladu s těmito požadavky na kvalitní jazykovou výuku představuje kooperativní techniku vyučování cizímu jazyku. Hlavní principy výuky touto metodou spočívají mimo jiné v žákově roli; žák je subjektem ve vyučovacím procesu, jazyk je předkládán ve spojení s akcí a dochází k zapojování smyslů, využívání nonverbální komunikace (gesta, mimika atd.); práce s jazykem probíhá výhradně v kontextu (pozor, aby kontext byl jednoznačný). Zpočátku se žáci učí pracovat s jazykem ve spojení s konkrétními a hmatatelnými objekty, později se učí to, co není hmatatelné, přenášet do vizuálních představ pomocí názorných pomůcek. V rámci této metody se také objevuje snaha o aktivizaci vnitřní motivace (viz. 2.7), k tomu dopomáhá stupňování

---

<sup>99</sup> SCRIVENNER, J., 2009 s. 38

<sup>100</sup> Autorem metody je bulharský psychiatr Lozanov

<sup>101</sup> Autorem humanistického vyučování je americký psycholog Abraham Maslow

<sup>102</sup> CHODĚRA, R., RIES, L., 1999, s. 61-63

úspěchu; přičemž úspěch je například to, když žák zvládne dát na otázku správnou odpověď, které bylo rozuměno a tak chce přirozeně víc. Jazyk je chápán zejména jako řeč mluvená. Aktivní využívání jazyka přináší větší benefit než snaha porozumět psanému textu. Aktivní využití jazyka ve smysluplném kontextu je tudíž značně upřednostňováno nad vysvětlováním pravidel, jak je typické pro metody klasické/ tradiční. Žáci jsou chápáni jako součásti společnosti; ve třídě nikdy nejsou izolovaná individua bez vzájemných vztahů. Uznání jedinečnosti žáka a respekt k jeho osobnosti je v tomto prostředí samozřejmostí.<sup>103</sup>

V neposlední řadě se objevuje mezi výčtem všech možných metod v různých publikacích od různých autorů také metoda TPR. Tato metoda je založena na fyzické odpovědi na pokyn v cizím jazyce, na koordinaci jazyka a fyzické reakci, a je zajímavá zejména tím, že se snadno může propojovat a prolínat s ostatními technikami a metodami.<sup>104</sup>

V rámci metod alternativních, moderních, netradičních se také setkáváme s metodami inklinujícími k experimentální psychologii, jako je například Silent way,<sup>105</sup> anebo jako příklad humanistického učení figuruje metoda<sup>106</sup> komunitní.<sup>107</sup>

Klasifikace výukových metod se může značně lišit zejména pro to, že lze na jejich kategorizaci pohlížet z hlediska různých kritérií. Maňák používá kritérium stupňující se složitosti edukačních vazeb a třídí takto metody obecné, nikoliv zaměřené na výuku cizích jazyků, jako bylo popsáno výše. Svoje místo má mezi nimi i metoda kritického myšlení, která je předmětem této práce, proto je žádoucí věnovat se i tomuto způsobu kategorizování metod.

Obecně lze výukové metody dle Maňáka rozdělit do tří skupin na metody klasické výukové, aktivizující a komplexní. Klasické výukové metody zprostředkovávají vědomosti v kontextu kurikula<sup>108</sup> a zahrnují metody slovní, názorně demonstrační, praktické – např. napodobování, produkční metody atd.; aktivizující metody se zaměřují na zintenzivnění

---

<sup>103</sup> BILLOWS, L., F., 1994, s. 18-29

<sup>104</sup> RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S., 1986, s. 87

<sup>105</sup> autorem metody je Caleb Cartegno, smyslem je, že učitel mluví minimálně, žáci jsou podněcováni k mluvení při objevování, vymýšlí nové větné struktury dle učitelova jednoduchého modelu. Ibid, s. 99

<sup>106</sup> autorem komunitní metody je Charles A. Curran, USA, studenti sedí v kruhu a učitel je vně kruhu, studenti šeptají vzkaz v původním jazyce, učitel přeloží do cizího jazyka a studenti opakují vzkaz v cizím jazyce, poté vymýšlí s pomocí učitele nový vzkaz. V prostředí komunity studenti sdílí pocity a společně o nich hovoří. Ibid, s. 113-127

<sup>107</sup> Ibid, s. 99-127

<sup>108</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003, s. 48-49

participace žáků a jmenovitě to jsou např. metody diskuzní, problémové vyučování, situační metody, inscenační a didaktické hry, apod. V rámci komplexních metod dochází k propojení metod, organizačních forem a didaktických prostředků a komplexní metody tudíž silně odrážejí celkové cíle výchovy a vzdělávání. Patří sem frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská, individualizovaná (samostatná práce), brainstorming, projektová výuka, drama, kritické myšlení, sugestopedie atd.<sup>109</sup>

Kritické myšlení není nová metoda nově vynalezená a tím pádem revoluční, jako některé metody přímé, které vznikly z protestu proti metodě nepřímé. Podle Maňáka se spíše jedná o nový název pro dávné snahy o kvalitnější vyučování už od dob Sokratových. Vychází z koncepce konstruktivistické psychologie a pedagogiky (viz. 3), kde klíčovým pojmem je člověk, který nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na základě svých dřívějších znalostí a zkušeností; veškeré působení se zaměřuje na celou žákovu osobnost a respekt k její individualitě je zde samozřejmostí.<sup>110</sup>

### **2.5.1 Didaktické zásady a principy ve výuce cizích jazyků**

Při plánování výuky a dále při zpětné reflexi je vhodné, aby se myšlenky učitele obracely mimo jiné k principům neboli zásadám cizojazyčné výuky, které podle Hendricha vycházejí z těch obecných, ale jejich výběr je přizpůsoben povaze předmětu. Hendrich doporučuje respektovat princip jednoty vzdělávání a výchovy, princip vědeckosti, princip přiměřenosti, soustavnosti, uvědomělosti, princip aktivity a samostatné činnosti žáků, princip názornosti, diferenciací a princip pozitivní motivace. Ačkoliv tato kniha vznikla za doby socialismu těsně před revolucí, jsou myšlenky v ní stále platné a aktuální, ale některé je třeba si přizpůsobit a vztáhnout na dnešní dobu a současný systém vzdělávání (viz. 1).

Princip systematickosti vyžaduje předkládání učiva v souvislostech a v systematickém utřídění a to v logickém sledu; značně toto zjednodušuje práci žákům a i učitelům samotnému. Princip uvědomělosti úzce souvisí s pochopením a s tzv. kognitivním přístupem k osvojování jazyka. Mechanický dril izolovaných jazykových forem v rámci koncepce amerického strukturalismu této zásadě odporuje. Hendrich uvádí žádoucí směřování od uvědomělého poznávání jazykových prostředků k podvědomému automatizovanému užívání v řeči. Princip aktivity žáků vyžaduje aktivnějšího žáka než učitele, nicméně je tento princip nezřídka popírán. Princip samostatné činnosti žáků je

---

<sup>109</sup> Ibid, s. 131

<sup>110</sup> Ibid, s. 159

založen na samostatné práci ve škole a při domácí přípravě, přičemž cizí pomoc Hendrich staví do světla jako ne zcela žádoucí, pokud na ní žák lpí. Princip názornosti se objevuje již v požadavcích J. A. Komenského a názornost by měla obsáhnout vnímání všemi smysly. Princip pozitivní motivace zahrnuje nejrůznější stimulační faktory, kterými jsou kromě osobnosti učitele s žádkými vztahy a vztahy na žáky také hlavně úspěch a rozmanitost aktivit. Nedostatečná pozitivní motivace je jednou z příčin žákovy selhávání. (viz. 2.5.3). Diferencovaný přístup k žákům vyžaduje učitelovo konání se zřetelem ke konkrétní třídě jako celku a k žákům jako k individualitám s určitými vlastnostmi, potřebami, zájmy, určitými způsoby práce apod.<sup>111</sup> Diferencovaný přístup je didaktický princip skloňovaný v řadě metod a koncepcí, např. v kooperativní výuce (viz 2.5), ale hlavní slovo má také v otázkách vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (viz 1.2; 2.3.2; 5.3.5.).

## 2.5.2 Organizační formy práce

Souvislost organizačních forem práce a metod je očividná zejména v Maňákově klasifikaci metod (viz. 2.5), autor spojuje metodu, organizační formu a didaktické prostředky do komplexních výukových metod. S ohledem na jeho členění lze tedy rozdělit organizační formy podle interakce žáků a učitele a žáků vzájemně na frontální organizaci, skupinovou a kooperativní, partnerskou a individuální (samostatnou) formu práce.

Frontální výuka dominovala našim školám v době socialismu, v době odloučenosti od světového vývoje; probíhala v nediferencovaných třídách a ve velkých skupinách. Doposud se nepodařilo zcela překonat verbální charakter výuky, direktivní řízení a transmisivní způsob zprostředkování vědomostí (viz. 3), i když se postupně začaly do výuky prosazovat jiné koncepce. V rámci této organizace vyučování žáci pracují společně, učitel řídí a kontroluje jejich činnost v souladu se svým nadřazeným dominantním postavením; výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy a hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků. V zahraničí má tento způsob organizace také své zastoupení. Kritika opřená o řadu výzkumů poukazuje na to, že frontální výuka už svou podstatou vede k pasivitě žáků a nepodporuje rozvoj samostatného myšlení; jednostranně se zaměřuje na zvládání rozsáhlého učiva za dodržování pořádku a kázně. Oblíbenost této komplexní metody souvisí s historicky velice bohatou tradicí, kdy se tento způsob organizace výuky osvědčil zejména ve světle střídání frontálního poučování žáků s individuálním procvičováním. Příklad frontální výuky se datuje až do období 2000 př.

---

<sup>111</sup> HENDRICH, J., (1988), s. 77-80

n. l. do sumerských učilišť; dochoval se úlomek hliněné tabulky, na níž si žák vedl záznamy o plnění svých povinností.<sup>112</sup>

Harmer konstatuje, že práce celé třídy, ačkoliv má značné limity, přináší s sebou také řadu výhod a je to stále běžně užívanou metodou. Na rozdíl od Hendricha, který poukazuje mimo jiné na neúspěšné překonávání nešvarů tohoto způsobu vyučování, Harmer staví proti sobě výhody a nevýhody tak, aby si učitel mohl být vědom obojího, a s tím přistoupil k efektivnímu využití s ohledem na to, co očekává. Společná a víceméně stejná činnost všech žáků najednou může přinést intenzivnější pocit ze sdílení emocí (nadšení, radost). Společný smích sdílený ve větším množství žáků najednou je mnohem intenzivnějším prožitkem než ve dvojici či trojici. Jednotliví žáci sdílející se všemi ve velké skupině stejný úděl se cítí v davu mnohem bezpečněji, protože se mohou snadno ukrýt a nevyčnívají. Při prezentování pomocí obrazového materiálu se tato organizace práce jeví být taktéž velmi užitečná. Nicméně zde chybí prostor pro respektování individuálního tempa, není šance pro všechny se vyjádřit, žáci nemají potřebu přebírat odpovědnost za vlastní učení. V rámci této metody existují také varianty zasedacího pořádku proti nejčastějšímu uspořádání, kdy žáci sedí v řadách a učitel je v očividně nadřazeném a dominantním postavení vůči nim. Uspořádání lavic do kruhu, do podkovy či oddělené stoly do skupin tento pocit mohou značně zmírnit a v případě uspořádání lavic do kruhu s učitelem ve středu se může snadno navodit pocit rovnoprávnosti všech zúčastněných.<sup>113</sup>

Skupinová a kooperativní výuka oproti výuce frontální přináší mnohem větší prostor pro sdílení názorů, zkušeností, prožitků ve skupině; pro spolupráci žáků při řešení úlohy nebo problému; pro vzájemnou pomoc členů skupiny – prosociálnost; v neposlední řadě také poskytuje značný prostor pro odpovědnost jednotlivců za výsledky společné práce. Skupinová výuka ale nemůže být jen o seskupování žáků do menších celků, ale hlavně o nutnosti interakce, při níž se žáci učí od sebe navzájem; při pouhém rozdělení žáků do menších skupin lze dále vyučovat frontálně anebo individuálně, případně střídat obojí, což je stále ale pod taktovkou frontální výuky. Kooperativní výuka výrazně upřednostňuje vzájemnou spolupráci mezi žáky při řešení úkolů či problémů, ale také spolupráci třídy s učitelem; v neposlední řadě také individuální odpovědnost žáka za skupinovou práci.

---

<sup>112</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003, s. 133

<sup>113</sup> HARMER, J., 2007, s. 161-163

Kooperativní výuka probíhá převážně ve skupinách, proto lze hovořit zjednodušeně o formě skupinové výuky.<sup>114</sup>

Skupinová práce zajisté souvisí s uspořádáním prostoru třídy. Zkušeností prověřené méně frekventované způsoby uspořádání jsou například *dva týmy v řadách proti sobě*, které jsou vůči sobě v opozici ve smyslu protikladného názoru, a jejich cílem je se domluvit nebo přesvědčit v rámci diskuze a argumentace druhý tým o své pravdě. *Kruhový provoz* umožňuje všem skupinám vystřídat všechna různá stanoviště a během změny stanoviště je zahrnut také pohyb. Uspořádání do *vnitřního a vnějšího kruhu*, které se pohybují proti sobě, na pokyn zastaví a vytvoří tak náhodné dvojice, spadá spíše do formy práce ve dvojicích čili párové.

Způsob práce ve dvojicích popisuje Maňák jako výuku partnerskou. Maňák striktně odděluje pouhé seskupení do dvojic od skutečné podstaty partnerské výuky, která je založena podobně jako výuka skupinová na vzájemné spolupráci. Žáci si vyměňují názory na řešení úloh, konverzují v cizím jazyce, opravují své chyby atd.<sup>115</sup>

Individuální forma práce nebývá totéž, co individualizace a diferenciaci. Individuální práce, jak bylo zmíněno již výše v rámci frontální výuky oblíbené individuální procvičování, je často chápána jako poskytnutí určitého časového prostoru pro aktivní myšlenkovou nebo motorickou činnost jednotlivého žáka, která je plně organizována a hlavně řízena učitelem. Individualizace výuky se opírá o individuální přístup k žákům a o diferenciaci cílů a postupů. Při individuálním přístupu může být frontální výuka zachována, ale v jejím rámci se přihlíží k individuálním zvláštěnostem žáků, např. respektováním individuálního učebního stylu žáka apod.<sup>116</sup> Harmer poukazuje na vhodnost individuální práce v souvislosti s rozvojem autonomie žáka zejména v případě samostatného objevování vlastním tempem, učebním stylem apod., chybí zde ale jakákoliv možnost kooperace.<sup>117</sup>

S ohledem na zaměření této práce, na kritické čtení, je nutno konstatovat, že skupinová forma práce, zejména tedy ta kooperativní, v určitých ohledech také partnerská (párová), bude velice vhodnou formou práce, protože podporuje diskuzi mezi členy, argumentaci, možnost sdílení myšlenek, názorů a jejich srovnávání. Více o konkrétních metodách a formách práce ve vztahu k metodám kritického čtení je popsáno v kapitole 5.

---

<sup>114</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003, s. 138-139

<sup>115</sup> Ibid, s. 149

<sup>116</sup> Ibid, s. 152-153

<sup>117</sup> HARMER, J., 2007, s. 164

### 2.5.3 Motivace

Motivace a zájem o učení souvisí úzce s pocitovou stránkou žákova vztahu k edukaci. Beneš přiřazuje právě motivaci a zájem k citům specificky zaměřeným k učení.<sup>118</sup> Ze zkušenosti víme, že vhodně motivovaný žák podává výkon lepší a vykazuje uspokojení ze své činnosti, zatímco žák demotivovaný nebo motivovaný nedostatečně či nevhodně snadno sklouzne k neúspěchům a ztrácí zájem o veškeré dění ve škole.

Z hlediska pedagogické psychologie je motivace definována jako soubor faktorů, které energizují a řídí průběh chování. Organismus je uveden do stavu aktivity, kdy se mobilizují vnitřní síly (energie) a řídicí funkce udává chování určitý směr. Každý jedinec má určité vnitřní motivační dispozice, a to jsou potřeby a k nim vhodné podněty (incentivy), které způsobí aktualizaci těchto potřeb. Vzájemná interakce těchto potřeb a incentív je podstatou motivu. Úkolem učitele a školního prostředí vůbec je tudíž vytvářet takové podmínky, jež mají pozitivní incentivní hodnotu vzhledem k žakově učební činnosti. Avšak může docházet také k vytváření negativních motivačních mechanismů (konflikty, frustrace, nuda ...), které výrazně ovlivní žákův postoj ke školní práci.<sup>119</sup>

Beneš definuje motivaci se zřetelem k výuce cizích jazyků a klasifikuje motivaci na existenční, elementární (potřeba, odměna a trest) a společenskou (zvědavost, touha umět, estetika jazyka), anebo také na vnější – jazyk je prostředek, a na vnitřní – jazyk je cíl. V každém případě považuje za základní motivaci ve školství odměnu a trest. Dále ale také uvádí další vlivy na postoj žáka k učení, například pocit pokroku, s nímž ruku v ruce přichází i fáze ustrnutí, jež může být překonána novostí látky. Zábavnost zahrnuje vnější prostředky jako například hry oproti zajímavosti svou vnitřní podstatou. Beneš také zdůrazňuje, že motivace a postoj jsou účinnější ve vztahu k výkonu žáka než jeho vlastní IQ.<sup>120</sup>

Jak již bylo vysvětleno výše, motivace vychází z problematiky potřeb. Potřeb existuje celá řada a fungují v závislosti na sobě v hierarchii od primárních, fyzických, základními instinkty a pudy ovlivněných, až po ty velice složité na vrcholu, které by ovšem nevznikly bez uspokojení těch nejzákladnějších na spodní úrovni pyramidy. Za nejdůležitější potřeby z hlediska vnitřních faktorů ovlivňujících žákův školní výkon považuje Hrabal potřeby kognitivní. Jejich podstata spočívá v přijímání a získávání nových poznatků. Rozvoj těchto

---

<sup>118</sup> BENEŠ, E., 1970, s. 43

<sup>119</sup> HRABAL, V., 2011, s. 6-8

<sup>120</sup> BENEŠ, E., 1970, s. 44

potřeb nastupuje přímo úměrně s rozvojem rozumových schopností, ale jejich úroveň je ovlivněna také hmotným a sociálním prostředím, ve kterém žák vyrůstá. Kognitivní potřeby se rozvíjejí v opravdové podobě až ve školním věku. Žáci se silně vyvinutými kognitivními potřebami dosahují uspokojení nejen z dosaženého cíle, ale už během procesu, který jeho dosažení předchází. Ve školním prostředí hraje také důležitou úlohu potřeba výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu. Intenzita potřeby výkonu se může lišit vzhledem k vlivu rodiny. Rodiče vyžadující výkony vysoké úrovně mohou způsobit zvýšenou citlivost dítěte na vlastní úspěchy a neúspěchy. Osobní zkušenost s neúspěchem úzce souvisí se školním prostředím zejména v případě srovnávání vlastního výkonu s výkonem ostatních žáků ve třídě a s určitými normami. V tomto prostředí se často vyskytuje odměna nebo trest za úspěch či neúspěch a tam, kde je častější kritika výkonu případně doprovázená trestem může dojít k aktivizaci potřeby vyhnout se neúspěchu například únikem, protože žák se obtížně vyrovnává s pocitem ohrožení ve třídě či kolektivu, kde bude srovnáván. Potřeby ovlivňující školní výkon vyplývají také ze sociálních potřeb a jsou to zejména potřeby kooperace, potřeba prestiže nebo dokonce dominance, která je výsledkem nadměrné soutěživosti a rivalry.<sup>121</sup>

Vztah mezi prožitky z úspěchu a neúspěchu a chuti k učební činnosti vyjadřuje také Hendrich v rámci motivace jako jednoho z didaktických principů výuky cizího jazyka (viz 2.5.1). Žáci přistupují k učení ochotněji a s radostí, pokud se dostávají pocity úspěchu při osvojování cizího jazyka. Vytváří se tak uzavřený motivační kruh vzájemné závislosti: úspěch podporuje zájem a zájem vede k úspěchu. Hendrich uvádí jako nejdůležitější zdroj motivace osobnost učitele, jehož úkolem je navázat s žáky pozitivní lidský vztah a vytvářet příznivou pracovní atmosféru, organizovat výuku rozmanitě a vhodně zařazovat nejrůznější způsoby aktualizace a aktivizace.<sup>122</sup>

## **2.6 Materiální a organizační zabezpečení výuky**

Materiálním zabezpečením výuky rozumíme učebnice a veškeré didaktické pomůcky, které dnešní možnosti ve školství přinášejí. Vzhledem k moderním a technickým pokrokům dnešní doby se ve školách objevuje značně dokonalá audiovizuální technika a interaktivní tabule se dostávají do popředí i v běžných základních školách. Jistou pomocnou ruku pro získání takovéto techniky do škol podává také Evropská Unie

---

<sup>121</sup> HRABAL, V., Motivace školního výkonu žáka. (online)

<sup>122</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 77



prostřednictvím grantů. Organizační zabezpečení výuky zahrnuje standardy a normy ve školství poplatné dnešní době a hlavně tendenci zmenšovat počet žáků ve třídách při výuce cizích jazyků.

### **2.6.1 Učebnice a její funkce ve výuce cizích jazyků**

Učebnice je běžně používanou pomůckou ve výuce nejen jazyků, ale i ostatních předmětů. V současné době se také objevují tendence pracovat bez učebnic a vytvářet si vlastní soubor didaktických materiálů. Výhody a nevýhody používání učebnic popisuje celá řada odborníků.

Dilema, zda používat učebnice nebo nikoliv, zdařile řeší např. Harmer a poskytuje důvody proč ano a zároveň proč ne. Na konkrétním učiteli je, aby zvážil priority. Výhodou dobrých učebnic je zejména to, že jejich zpracování sleduje určitý koherentní syllabus a tím pádem poskytuje uživateli smysluplnou a logicky řazenou osnovu. Součástí metodické sady jsou i testovací materiály zcela odpovídající probrané látce, audiovizuální materiál, další rozšiřující materiál atd. a veškeré učivo je prezentováno atraktivním způsobem. Zejména pro učitele, který je nucen plánovat výuku na poslední chvíli, poskytuje učebnice dostatečnou a spolehlivou oporu. Žáci také oceňují výhody učebnice a to zejména v tom smyslu, že se mohou vracet ke starému učivu a vnímají pozitivní vliv vizuálního materiálu a pro ně atraktivních témat.<sup>123</sup>

Hendrich potvrzuje kladný vliv učebnice hlavně z hlediska motivace díky vlivu ilustrací a kvízů například. Učebnice směřuje k cílům výchovným a vzdělávacím a má odpovídat didaktickým zásadám a věkovým zvláštnostem žáků. Jako velkou výhodu považuje Hendrich stejný obsah učebnic a jednotu pojetí výuky cizího jazyka na všech školách téhož typu,<sup>124</sup> což je poplatné době vzniku publikace. Za socialismu byl skutečně velice úzký repertoár učebnic a všechny školy vyučovaly stejně podle jednoho materiálu stejnou metodou. Naproti tomu je v současnosti na trhu nepřehledné množství různých učebnic a mohou se významně lišit.

Harmer poukazuje na jednu z nevýhod práce s učebnicí, na rigiditu učebnic vůči současnému různorodému repertoáru metod a vůči individuálním potřebám žáků. Problémy s použitím učebnice mohou nastat právě při nesprávném jejím použití a při snaze našroubovat na učebnici metody a techniky, které spolu nekorelují; většina učebnic je totiž

---

<sup>123</sup> HARMER, J., 2007, s. 181

<sup>124</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 397

postavena na PPP<sup>125</sup> metodě, ačkoliv jsou na trhu další varianty metod, technik a postupů. Některá témata v učebnici nemusí vyhovovat konkrétním žákům, mohou se jim zdát nezajímavá a někdy i kulturně nepříliš relevantní.<sup>126</sup>

V případě, že se učitel cítí být příliš omezen učebnicí nebo z jiného důvodu nesouhlasí s jejím využíváním, existuje také možnost vyučovat úplně bez učebnice. Takový učitel je zcela odkázán na přípravu svého vlastního materiálu. Tento způsob výuky s sebou nese značné výhody a to zejména díky možnosti přizpůsobit materiál potřebám žáků. Takovýto materiál je možné vyvíjet mnohem variabilněji v reakci na konkrétní potřeby a požadavky, je tím pádem mnohem dynamičtější než učebnice. Pro učitele vyvíjení a příprava materiálů znamená možnost seberealizace v oblasti kreativity, je ale nutné, aby si učitel zajistil přístup k různým učebním materiálům, jako jsou například časopisy, články, pracovní listy, přehledy apod. z tištěných zdrojů nebo z internetu. A v případě takového modelu výuky bez učebnice je naprosto klíčová důvěra učitele ve svoje vlastní schopnosti; učitel dokáže vhodně vybrat materiál a dobře pracovat s časem. Učebnice ale nemusí být vyňata z výuky úplně, v reakci na nevhodné téma či lekci lze vynechat nevyhovující úsek a nahradit jiným, vhodnějším materiálem s ohledem na konkrétní potřeby konkrétních žáků nebo stávající úsek učebnice pozměnit. K tomuto opatření se musí ale přistupovat mimořádně obezřetně, protože hrozí, že dojde k zpretrhání návazností na další témata, cvičení apod. a bude narušena koherence lekce nebo dokonce celková koncepce učebnice.<sup>127</sup>

## 2.6.2 Současný trend využití moderní techniky ve výuce cizích jazyků

V dnešní době se díky rozvoji moderní techniky zejména v audiovizuální oblasti dostávají do škol nejmodernější způsoby prezentace audiovizuálního materiálu a to prostřednictvím digitálních programů, jež bývají součástí učebnicové sady. Některé materiály obsahují pouze audiovizuální materiál pro rozvoj receptivních dovedností, ale řada soudobých digitálních programů je zpracována už v souladu s požadavkem na interakci do výuky. Do škol se dostaly interaktivní tabule, tablety, které dobře komunikují s interaktivní televizí<sup>128</sup> a technika může tím pádem fungovat ve vzájemném propojení a ve vzájemném vztahu. Interaktivní tabule mohou být závislé na pohyb a dotyk speciálního pera anebo už není výjimkou použití dotykových obrazovek. Tyto tabule fungují dobře ve

---

<sup>125</sup> Presentation – practice – production, viz 2.5

<sup>126</sup> HARMER, J., 2007, s. 182

<sup>127</sup> Ibid, s 182 - 183

<sup>128</sup> Např. Apple TV ve spojení s Ipady

spojení s počítačem, který umožňuje jejich ovládní anebo s tabletem a tam je možnost takovou tabuli ovládat z kteréhokoliv místa ve třídě. Objevují se na trhu také interaktivní stoly s dotykovým panelem, jsou mobilní na kolečkách tudíž s možností sdílení mezi několika třídami, skupinami, učiteli apod.

Definice interaktivní tabule říká, že „interaktivní tabule je dotykově-senzitivní plocha, prostřednictvím které probíhá vzájemná aktivní komunikace mezi uživatelem a počítačem s cílem zajistit maximální možnou míru názornosti zobrazovaného obsahu.“<sup>129</sup> Součástí celého zařízení je kromě promítací plochy také dataprojektor, zvukové zařízení, počítač, dálkové ovládní, dotykové pero. Funkce interaktivních tabulí je zejména motivační, díky vizualizaci a animaci dochází k maximální možné míře naplnění pedagogické zásady názornosti. Při práci s interaktivní tabulí se daří déle udržet žákovu pozornost, snadno upravovat materiál prostřednictvím programů, tyto materiály se snadno dají sdílet se žáky a s kolegy a celé toto zařízení umožňuje také přímou a autentickou práci s internetem přímo během vyučovací jednotky. Nicméně nelze opominout i jistá omezení, které využívání interaktivních tabulí s sebou přináší; odborníci popisují hrozbu odsunutí tištěné knihy do pozadí, při příliš častém používání opadá zájem, neboť se zařízení stává samozřejmostí a vytrácí se tak motivační efekt, žáci přicházejí méně do kontaktu s psaním na tabuli, ale spíše se omezují na pouhé klikání a v neposlední řadě dochází také k potlačování potřeby reálné demonstrace ze strany učitelů – místo reálných pokusů promítají videa tyto pokusy zobrazující. Naprostou nutností je důkladné proškolení uživatelů zařízení, protože při nesprávném použití dochází ke ztrátě interaktivity a z interaktivní tabule se stává pouze projekční plátno.<sup>130</sup> Kromě uživatelské dovednosti ovládní zařízení je nezbytné, aby učitelé dobře pracovali s programem na vytváření interaktivních materiálů např. Active Inspire, Sumo-Paint atd.

Interaktivní tabule se dostávají do škol v různých stupních kvality a technologické vyspělosti. „Triumph board je interaktivní tabule, která umožňuje čtyřem uživatelům psát, kreslit, přesouvat objekty nebo dvěma uživatelům měnit velikost a otáčet dva objekty se dvěma prsty na jeden objekt současně. Uživatelé mohou psát, kreslit a pohybovat objekty prstem, perem a dokonce i ukazovátkem.“<sup>131</sup> S ohledem na výše uvedené možnosti využívání interaktivních didaktických materiálů a tvorby vlastních lze žákům moderně a

---

<sup>129</sup> Využití interaktivní tabule ve výuce. (pdf)

<sup>130</sup> Ibid

<sup>131</sup> Triumph board (online)

zajímavou formou zprostředkovávat práci s texty a tím zvyšovat ochotu číst. Ze zkušenosti lze uvést příklady interaktivní práce s textem v cizím jazyce; žáci mohou snadno třídit informace přetahováním slov do různých sloupců nebo jejich zabarvováním, velice snadno lze tvořit vlastní text jako doplnění předem vytvořeného, snadno lze vybírat z nabídky slov a doplňovat do textu nebo informacím z textu přisuzovat určitou hodnotu a barevně odlišovat; přičemž všichni žáci vidí, jakým směrem se práce s textem ubírá, mohou do dění zasahovat, diskutovat, pozměňovat a utvářet nové textové produkty v rámci tématu. Přímý kontakt s internetem umožňuje porovnávání či rozšiřování repertoáru textů na určité téma o nejaktuálnější autentické texty, lze je doprovázet autentickými komentáři a tudíž poslechovými aktivitami; vše ale s ohledem na didaktickou zásadu přiměřenosti.

Moderní technika se stává školám dostupnější zejména díky existenci různých grantů a dotačních programů; tato podpora může přicházet ze strany zřizovatele anebo také z programů Evropské unie, například EU peníze školám.

### **2.6.3 Organizační zabezpečení výuky cizích jazyků**

Výuka cizího jazyka vzhledem ke své náročnosti a jisté odlišnosti od výuky jiných předmětů zejména s ohledem na snahu o rozvoj všech řečových dovedností a smysluplnou komunikaci včetně vzájemné interakce mezi žáky a také mezi žáky a učitelem vyžaduje organizaci vyučování v menším počtu žáků, než je limit pro výuku předmětů v celých třídách.

Počty žáků ve třídách a v některých předmětech stanovuje vyhláška o základních školách č. 48/2005 sb. a ta uvádí, že v souladu s ŠVP lze na některé předměty žáky dělit do skupin dokonce i napříč ročníky. Maximální počet žáků v takové skupině je 30. Ve výuce cizích jazyků je ale takové dělení vysloveně nezbytné a limit je nastaven na maximální počet žáků 24.<sup>132</sup> Minimální počet žáků ve skupině na výuku cizího jazyka není dán, ten stanovuje ředitel s ohledem na finanční prostředky, prostorové a personální možnosti školy.

S ohledem na zkušenosti ve výuce cizích jazyků lze konstatovat, že výuka jazyka je ve skutečně velkém počtu žáků dosti náročná zejména na organizaci aktivit a hluk provázející veškeré skupinové činnosti a komunikaci většího počtu aktérů najednou. Nicméně výuka jazyka v malém počtu žáků také není vždy výhodou, možnost výběru různých účastníků komunikace je užší a některým žákům není příjemné být často středem pozornosti, může

---

<sup>132</sup> ČŠI (online)

nastat větší ostych k mluvení či vůbec k reagování, protože je na každého „více vidět“ atd.; někteří žáci preferují být raději součástí velké skupiny, která jim může poskytnout větší pocit anonymity a bezpečí.

### 3 Konstruktivistický model výuky

Konstruktivistický model výuky je vhodným výukovým modelem pro metodiku kritického čtení, kterému se podrobně věnuje kapitola 5. Vzhledem k propojenosti těchto dvou pojmů na bilaterální úrovni je tudíž žádoucí v této kapitole vysvětlit pojem konstruktivismus v pedagogice, srovnat jej s transmisivním, tradičním modelem, a rovněž poukázat na nutnost autonomního postavení žáka v pedagogickém procesu.

V moderní pedagogice je pojem konstruktivismus spojován se jménem Jeana Piageta<sup>133</sup>, který své mnohaleté zkoumání a experimentování v otázkách procesu učení a osvojování završil teorií, že poznání nikdy není výsledkem pouhého zaznamenávání pozorovaného, pokud není doprovázeno aktivitou subjektu.<sup>134</sup>

Podle Piageta je myšlení činnost, i když myšlení není vidět, a často to působí potíže učitelům, kteří chtějí viditelné důkazy činnosti. V této souvislosti se objevuje pojem „kognitivní konflikt“. K vyvolání tohoto konfliktu je třeba žáky stavět do situace, kdy se jejich dosavadní pojetí zkušenosti dostává do konfliktu s novou informací a nastává v ten moment fascinace obtížným.<sup>135</sup>

Tonucci<sup>136</sup> je dalším z těch, kteří s konstruktivistickými principy spojili svou školu; jeho škola se zaměřuje na poskytování základních nástrojů k uvědomělému, adekvátnímu a kritickému poznávání reality.<sup>137</sup>

Následující jméno, které se rovněž často skloňuje ve jménu konstruktivismu, je J. Dewey, jenž otevřeně kritizoval tradiční herbartovskou školu a prosazoval pragmatickou pedagogiku, s níž je spojováno vyučování pomocí experimentu, problémových situací apod. s cílem připravit žákovi školní prostředí takové, které simuluje sociální prostor živého společenského života. Dětem má škola co nejuvěrněji přiblížit život společnosti, jehož je samo dítě součástí; odklonit se od prezentace vzdáleného, neurčitého, fiktivního života. Reálný život se sestává ze zkušeností a vlastní osobní zkušenost je tudíž klíčová; v rámci poznávání dochází k rekonstrukci zkušenosti.<sup>138</sup>

---

<sup>133</sup> švýcarský psycholog a pedagog

<sup>134</sup> BERTRAND, Y., 1998, s. 66

<sup>135</sup> FISHER, R., 1997, s. 23

<sup>136</sup> celým jménem Francesco Tonucci, italský pedagog

<sup>137</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003, s. 177

<sup>138</sup> Pedagogika sk (online), 2015, s. 217-18

Lev Vygotskij<sup>139</sup> také uvádí sociokulturní prostředí jako hlavního činitele ovlivňujícího intelektuální vývoj člověka. Pro progresivní intelektuální vývoj je podle něj potřeba, aby dozrály určité kognitivní funkce, které se poté zapojí do procesu učení, a vzniká tak proces ve vzájemné interakci všech složek: intelektového zrání, učení a kontaktu s druhými lidmi, který zahrnuje interakci s dospělými a kulturním prostředím. V tomto ohledu nesouhlasí s Piagetem, který považoval kognitivní vývoj za nezávislý ve vztahu k sociálnímu prostředí. Vygotskij považuje podnětné prostředí za zásadní faktor umožňující progresivnější vývoj řeči a myšlení. Vygotskij je také autorem teorie zóny nejbližšího vývoje, která pracuje se vzdáleností mezi aktuální vývojovou úrovní a potenciální dosažitelnou úrovní, na kterou dítě s pomocí zkušenější osoby může dosáhnout.<sup>140</sup> Tímto pojmem Vygotskij odkazuje na potenciál každého člověka dosáhnout více, než by v daném okamžiku dokázal sám. Hranice toho, kam až pásmo nebo zóna vývoje sahá, není zřejmá, a úkolem učitele je připravit žákům podmínky takové, aby se podařilo tento potenciál naplnit v co nejvyšší míře; hlavním prostředkem k tomuto je užívání řeči.<sup>141</sup>

Podnětné sociální prostředí je tedy dle výše uvedených autorů podmínka pro progresivní intelektový vývoj a stejně tak k němu přistupuje Maria Montessori. Motto jejího pedagogického směru zní: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. V rámci této idey se děti vyučují pomocí smysluplných aktivit s využitím celé řady pomůcek. Hlavní myšlenky tohoto pedagogického směru by se daly shrnout do následujících pojmů: svoboda, nezávislost, samostatnost a zodpovědnost.<sup>142</sup>

Konstruktivismus rozlišuje několik různých pojetí, přičemž všechna tato pojetí spojují společné znaky konstruktivismu jako nadřazeného pojmu; společné je odmítání pasivního osvojování znalostí a jednotná chápání učení jako aktivního procesu, rekonstrukce a opětovné výstavby poznatků.<sup>143</sup> Smejkalová ve svém článku v množství směrů konstruktivismu poukazuje na dva hlavní proudy, radikální (individuální) a sociální, který vychází z Vygotského.<sup>144</sup>

---

<sup>139</sup> celým jménem Lev Semjonovič Vygotskij, ruský psycholog

<sup>140</sup> VYGOTSKIJ, L. S., 2004, s. 102-104

<sup>141</sup> FISHER, R., 1997, s. 23

<sup>142</sup> KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008, s. 131

<sup>143</sup> Pupala, Osuska, 2001 in SMEJKALOVÁ, K. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání (online)

<sup>144</sup> SMEJKALOVÁ, K. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání (online)

Podle Kosíkové je jedním z hlavních principů konstruktivismu role žáka; žák je aktérem poznávání. Pro tento model výuky je tudíž charakteristická snaha vést žáka k aktivnímu myšlení a k aktivní práci s pojmy; zejména při procesu vytváření pojmů se žák posouvá ve svém poznání a vytváří si komplexní představu. Žákův kognitivní, sociální a emoční rozvoj je podporován sociálním zprostředkováním.<sup>145</sup>

Výše uvedené tvoření pojmů je chápáno jako aktivní, záměrný, sociální proces konstruování významů z předložených informací a navozených zkušeností. Předkládané informace a zkušenosti podléhají různorodému zpracování v souladu s charakteristikou poznávacích procesů každého žáka; ovlivnění těchto procesů se přičítá emočnímu vyladění žáka, názorům a očekávání založeném na předchozích zkušenostech.<sup>146</sup>

Vzhledem k tomu, že role žáka spočívá v aktivní participaci a jeho postavení je v samotném středu učebního procesu, učitel není centrem výuky a také není jediným zdrojem informací. Aktivitu včetně zodpovědnosti za učení přesouvá na žáka a jeho role spočívá v opoře a podpoře žáka.

Konstruktivistický model vyučování také odmítá korekci chyb učitelem.<sup>147</sup> Vztah učitele a žáka je na bázi partnerství, učitel navozuje tvůrčí situace umožňující a vyžadující tvůrčí aktivitu žáků, společné sociální zprostředkování v rámci dialogů a při vzájemné spolupráci.<sup>148</sup>

### 3.1 Metody konstruktivismu

Metody rozvíjející principy konstruktivistického pojetí výuky, jak vyplývá z výše uvedeného vysvětlení pojmu, mají společné zejména to, že se realizují v rámci sociální interakce, tudíž ve skupinách, kde probíhá vzájemná komunikace a spolupráce, vedou žáka k aktivní a tvořivé činnosti, aktivují myšlení. Čábalová uvádí následující metody jako typické pro konstruktivismus: dialogické a aktivizační metody, kooperativní vyučování (viz 5.3), učení podporující výstavbu poznání, komunikace mezi žáky, rozvoj sociální a úkolové dovednosti žáků.<sup>149</sup>

Maňák v souvislosti s metodami konstruktivismu uvádí tzv. otevřené učení, které považuje za kompatibilní s Tonucciho chápáním konstruktivismu. Hlavním principem je

---

<sup>145</sup> KOSÍKOVÁ, 2011, s. 95

<sup>146</sup> PECINA, ZORMANNOVÁ in ZORMANNOVÁ, L., 2012, s. 11-12

<sup>147</sup> SMEJKALOVÁ, K. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání (online)

<sup>148</sup> KOSÍKOVÁ, 2011, s. 93

<sup>149</sup> ČÁBALOVÁ, D., 2011, s. 83



zde otevřenost; otevřenost výuky, otevřenost pro aktivní a samostatnou práci žáků, otevřenost výuky ve smyslu dostupnosti mezi jednotlivými vyučovacími předměty, otevřenost školy vůči prostředí tj. neformální spolupráce s rodinou, komunitou atd. V souvislosti s otevřeným učením zmiňuje konkrétní metody jako: rozhovory a hry v kruhu, řízená a volná práce ve skupině, účast žáků na sestavování týdenního plánu, výuka přesahující rámec jedné třídy apod.<sup>150</sup> Dále uvádí Maňák metody konstruktivismu jako: dialog, diskuse, problémová metoda, brainstorming, didaktické hry, inscenační a situační metody, projektová výuka, skupinová a kooperativní výuka, výuka podporovaná počítačem, kritické myšlení, učení v životních situacích.<sup>151</sup>

S ohledem na téma této práce jsou zejména metody kritického myšlení předmětem zájmu. Z výše uvedeného očividně vyplývá, že se jedná o metody konstruktivistické, a tyto metody podrobněji rozebírá kapitola 5, přičemž jsou konkrétněji zaměřené na práci s cizojazyčným textem.

Konstruktivismus, ačkoliv se zdá být ideálním směrem v pedagogice cele rozvíjejícím žákovu osobnost, podléhá také určité kritice. Kritici poukazují zejména na menší efektivitu při získávání komplexního systému vědomostí. V současnosti se objevuje otázka, zda kompletní, úplné nahrazení tradičních přístupů (viz následující podkapitola), nepřinese spíše zhoršení výsledků.<sup>152</sup>

Výzkumy<sup>153</sup> zkoumající účinnost konstruktivistického přístupu ji sice prokázaly, ale často závěry z toho vyplývající byly nejednoznačné, např. vhodnost konstruktivistického modelu výuky spíše pro relativně slabší studenty<sup>154</sup> nebo nepříliš velká obliba kooperativních strategií u některých žáků. Doporučuje se tedy vhodně kombinovat oba modely vyučování, transmisivní a konstruktivistický.<sup>155</sup>

### 3.2 Transmisivní model výuky

Pojem transmisivní vychází z významu slova transmise, jež se dá doslova přeložit jako předávání, a v tomto konkrétním kontextu se jedná o předávání poznatků tím, kdo ví, tomu, kdo neví.<sup>156</sup> Žák či student postupně přijímá vědění, které je věcně logicky a didakticky

---

<sup>150</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003, s. 175

<sup>151</sup> MAŇÁK, ŠVEC in ZORMANOVÁ, L., 2012, s. 12

<sup>152</sup> PECINA, ZORMANOVÁ in ZORMANOVÁ, L., 2012, s. 12

<sup>153</sup> např. Švec 1998, 2001, Spilková, 2003, 2007, Janík 2005 in SMEJKALOVÁ (online)

<sup>154</sup> DOULÍK A ŠKODA, 2002 in SMEJKALOVÁ (online)

<sup>155</sup> PECINA, ZORMANOVÁ in ZORMANOVÁ, L., 2012, s. 12

<sup>156</sup> ŠTECH in SMEJKALOVÁ, K. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání (online)

strukturované a zprostředkované a poté ho v případě potřeby reprodukuje. Přijímání poznatků je pasivní a bez odporu a předpokládá nulové či zapomenuté předchozí znalosti a zkušenosti. Ideální učitel je odborník, zdroj veškerého poznání a v jeho moci je určovat, co je správné a nesprávné, a chyby ihned opravuje. Tento model je často spojován s pojmy encyklopedičnost a verbalismus.<sup>157</sup>

Podle Okoně jsou pro transmisivní vyučování charakteristické následující principy, např. soustředěnost pedagoga na učební osnovy a na obsah vyučování; žák se svými potřebami, dovednostmi a schopnostmi zůstává v pozadí zejména vzhledem k časovému tlaku, který je pro celý učební proces v tomto modelu charakteristický; převažuje výkladová metoda a žákům se předkládají hotové poznatky – tyto poznatky předkládá učitel za pomoci učebnice a dalších učebních textů; tempo vyučování není možné přizpůsobit všem žákům ve třídě, charakteristické je vést výuku jedním univerzálním tempem orientovaným spíše na slabší žáky; nelze diagnostikovat úroveň vědomostí všech dětí, tudíž nelze zkontrolovat, na kolik jednotliví žáci porozuměli probranému učivu.<sup>158</sup>

### 3.3 Metody transmisivního modelu vyučování

Metody tohoto vyučovacího modelu vycházejí z jeho principů, a tudíž je jejich společným jmenovatelem slovo a s ním spojené slovní metody; pojmenování a přenos informace, který se snadno realizuje pomocí slova. Z organizačních forem je proto nejvhodnější a nejčastěji využívána frontální výuka.

Maňák a Švec rozdělují metody transmisivního vyučování na slovní: vyprávění, přednáška, práce s textem, rozhovor; metody názorně demonstrační: předvádění, pozorování, práce s obrazovým materiálem; metody dovednostně-praktické: napodobování, manipulování, laborování, experimentování; produkční metody.<sup>159</sup>

Zormannová uvádí, že ačkoliv je transmisivní výuka značně kritizována zejména pro objemnost hotových informací předávaných žákovi a není zde prostor pro přípravu na řešení problémů, má tento model svoje místo v současném vzdělávání. Pomocí tradiční výuky výše uvedeným způsobem má žák látku utříděnou v rámci komplexního systému.<sup>160</sup>

---

<sup>157</sup> SMEJKALOVÁ, K. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání (online)

<sup>158</sup> OKOŇ in ZORMANOVÁ, L., 2012, s. 12

<sup>159</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003, s. 53-103

<sup>160</sup> ZORMANOVÁ, L., 2012, s. 10

### 3.4 Autonomie žáka

Pojem autonomie žáka je neoddeliteľne spojen s potrebami, ktoré jsou spolu ve vzájemné interakci a ovlivňují žákův postoj k učení. Potreba autonomie vychází z pocitu, že člověk sám může být iniciátorem činnosti a průběh činnosti si upravuje a přizpůsobuje podle svého. Tato potřeba je u různých lidí různě silná a u autodeterminovaných jedinců může být dokonce potřebou primární. Potreba kompetentnosti vychází z vědomí, že lze dosáhnout různých cílů, které mohou být stanoveny zvenku, anebo si je jedinec stanovuje sám, a při vykonávání činností k nim směřujících se dostavuje pocit úspěchu. Potreba sounáležitosti vychází ze základních potřeb bezpečí a jistoty a souvisí úzce s úrovní mezilidských kontaktů v rámci sociálního prostředí. Pokud dojde k uspokojování těchto potřeb, pravděpodobně se dostaví intenzivnější motivace, zvýší se výkon a rozvoj jedince. Sociální kontexty umožňují naplňování těchto tří potřeb a udržují tím vnitřní motivaci; zvyšuje se jedincova angažovanost, učení se stává hlubší.<sup>161</sup>

Souvislost autonomie s motivací je dle výše uvedeného očividná. Důležité je nezaměňovat vnější motivaci za vnitřní. Vnější motivace spojená s vnější kontrolou a řízením ze strany školy, většinou tedy učitelem, může negativně ovlivnit vlastní zájem o učení. V rámci tzv. teorie cílů<sup>162</sup> je kladen důraz na subjektivní cíle, na cíle ne někým stanovené, ale na ty, které si žák stanoví sám, a chce jich tudíž dosáhnout. V tomto ohledu funguje proces autodeterminace – sebeuvědomění.

Dweck rozlišuje cíle na vnější a vnitřní. Vnější jsou cíle výkonové, získávání hodnocení, vyhýbání se potenciálnímu problému – trestu, zatímco vnitřní cíle charakterizuje jako rozvíjení vlastních kompetencí, což je tím hlavním hnacím motorem vedoucím k efektivnímu učení s trvalejší hodnotou.<sup>163</sup>

Harmer spojuje pojem autonomie s pojmem „učit se učit“ a součástí tohoto je tedy práce s cílem a s učebními strategiemi. Učitel by měl vést žáky způsobem, který umožňuje rozvíjet jejich učební strategie, budovat a podporovat sebedůvěru k učení orientovanému na sebe sama, při kterém si žák učební činnost organizuje sám. Pro některé žáky je tento model přirozenější než pro jiné a osvojení si tohoto modelu práce vyžaduje, aby si žák byl

---

<sup>161</sup> DECI, RYAN, WILLIAMS in Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti (online)

<sup>162</sup> „goal theories“ (Ames, Ames in Dweck, 1986)

<sup>163</sup> DWECK, C. S., 1986, s. 41

vědom toho, čeho chce dosáhnout, stanovil si cíle a identifikoval se s nimi a pro jejich dosažení uměl využívat vhodné zdroje.<sup>164</sup>

Principy autonomie žáka spočívají zejména tedy v tom, že žáci nesou odpovědnost za vlastní vzdělávání; učitel je v roli poradce a podporovatele; žáci mají povědomí o tom, co a jak se učí, a přemýšlejí o různých způsobech činnosti a různých strategiích a z nich volí ty, které považují za vhodné a efektivní.<sup>165</sup>

Harmer uvádí některé metody vhodné pro práci v souladu s těmito principy. Důležité místo má reflexe; jedním ze způsobů je označit tvrzení, které žáka zavede zpět do učebního procesu, a on pak může vyhodnotit, které činnosti zvládal snadno, které s obtížemi, které vůbec, jiná varianta téhož je dokončování tvrzení například „Minulou hodinu jsem měl/a největší potíže s....., Dozvěděl/a jsem se nové informace o....., Nejvíce jsem si užil/a práci na/s.....“ Ideální pro žáky je, když dokážou vzít učební činnosti do svých rukou, aniž by učitel stanovil či ukázal, jakým způsobem lze úlohu řešit. V případě výuky cizích jazyků je tedy nasnadě nehovořit o jazyce, ale soustředit veškerou činnost na použití jazyka; rozhovor se jeví být vhodnou takovou činností nebo práce na kolektivním výzkumu, kdy žák vytváří svůj vlastní dotazník „šitý na míru“ podle toho, jaká data je třeba dotazníkem získat. Vytváření takového dotazníku nebo tvorba vlastního výzkumu rovněž zajistí žákům možnost pracovat zcela samostatně; samostatně rozhodovat, jak takový výzkum bude vypadat, a prostor pro to, aby se s úkolem vypořádali sami, což je v tuto chvíli pro budování autonomie velmi žádoucí. Psaní vlastního časopisu s sebou nese také množství benefitů vzhledem k autonomii; žáci mají možnost volně a svobodně vyjádřit své názory, musí dobře fungovat spolupráce mezi všemi žáky, kteří se na vydávání časopisu podílejí, žáci také vylepšují svoje dovednosti v psaní.<sup>166</sup>

Zodpovědnost za další vývoj učebního procesu nemusí nést na bedrech pouze učitel, ale naopak spoluúčast a spoluzodpovědnost za to, jakým směrem se bude výuka dále ubírat, mohou nést žáci a tím ovlivňovat směr učebních činností.<sup>167</sup>

S ohledem na to, že ve jménu autonomie se zde opětovně objevují tendence uvést žáka do činnosti a zapojit jej aktivně do učebního procesu raději než jej nechat pasivně v roli recipienta, je tedy očividná souvislost s konstruktivistickým modelem vyučování, proto je toto téma uváděno zde v této kapitole. Užší souvislosti přímo s metodami kritického čtení

---

<sup>164</sup> HARMER, J., 2007, s. 394-395

<sup>165</sup> Ibid, s. 396-397

<sup>166</sup> Ibid, s. 398-403

<sup>167</sup> Ibid, s. 403

se objevují v kapitole 5. Metody kritického čtení jsou poplatné konstruktivistickému modelu vyučování a často podporují, rozvíjejí a hlavně vyžadují žakovu spoluúčasť, zodpovědnost a dovednost organizovaného plánování vlastního učení.

## 4 Řečová dovednost čtení ve výuce anglického jazyka

Tato kapitola je věnována čtení jako řečové dovednosti; nejprve v obecné rovině ve vztahu k výchovně-vzdělávacímu procesu, kterým čtení prostupuje, a je požadována určitá úroveň čtení vzhledem ke všem vzdělávacím oblastem a klíčovým kompetencím. Čtení je tudíž dovedností prostupující všemi kurikulárními dokumenty (viz kapitola 1). Dále se tato kapitola zabývá čtením jako řečovou dovedností se zřetelem ke vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a zejména k oboru Cizí jazyk, konkrétně anglický jazyk. Kromě vymezení pojmu a významu čtení je třeba věnovat pozornost různým druhům čtení, čtenářským strategiím, fázím čtení, různým způsobům práce s variabilními druhy textů v anglickém jazyce.

### 4.1 Význam a postavení čtení ve vzdělávání na základní škole

Význam čtení spočívá hlavně ve vztahu ke studijním dovednostem; čtenářství a míra čtenářské dovednosti dětí je jedním z významných faktorů ovlivňujících jejich úspěšnost v učení. Čím je čtenář zdatnější, tím je ve studiu úspěšnější.<sup>168</sup> Z tohoto tvrzení vyplývá nutnost dosáhnout vhodné úrovně čtení pro studium v jakékoliv vzdělávací oblasti.

Čtení rovněž významně ovlivňuje úroveň klíčových kompetencí (viz kapitola 1); čtení je jedním z nutných předpokladů pro jejich rozvoj, zejména kompetence k učení. Vliv čtení je také patrný v oblasti osobnostního a morálního rozvoje lidí. Z výše uvedených důvodů vyplývá, že rozvoj čtení by měl být jeden z hlavních cílů vzdělávacího procesu a budování čtenářských dovedností a návyků by mělo probíhat od raných fází vzdělávání a celou školní docházku je třeba tyto dovednosti neustále rozvíjet až do fáze jejich pevného zakotvení.<sup>169</sup>

Vzhledem k náročnosti čtení vyplývající z genetické podstaty každého člověka je klíčová aktivní soustředěnost a aktivní činnost každého čtenáře. Na rozdíl od mluvení, které je vrozené, není v mozku člověka žádná struktura geneticky zajišťující čtení. Aktivita čtenáře vyžaduje myšlení a vzhledem k pomalému postupu je nutná trpělivost, značné úsilí a dostatek času na práci. Čtení nepředkládá hotové obrazy a je svázáno s představivostí čtenáře.<sup>170</sup>

---

<sup>168</sup> ALTMANOVÁ, J., 2011, s. 6

<sup>169</sup> Ibid, s. 5

<sup>170</sup> Ibid, s. 6

V současné době se setkáváme s pojmem čtenářská gramotnost; tento pojem se objevuje víceméně všude, kde se pojednává o čtení; úzká souvislost těchto dvou pojmů je zřejmá. Čtenářská gramotnost nemůže být chápána jen jako pouhá schopnost číst z hlediska technického postupu tj. dovednost dešifrovat grafický záznam a porozumět obsahu. Čtenářská gramotnost je pojem nadřazený, kdy kromě dovednosti dešifrovat text a vnímat obsah sdělení zahrnuje také další dovednosti, například schopnost porozumět variantám textu vztahujícího se k různým situacím, přemýšlet o smyslu a umět jej vyložit. Zdůrazňuje se také funkční povaha čtení čili využití čtení jako nástroje k dosažení cílů a úspěšné seberealizace v životě osobním, pracovním a sociálním.<sup>171</sup>

Úroveň vzdělávání žáků v České republice je opakovaně zkoumána a testována a výsledky výzkumu podléhají mezinárodnímu srovnávání; jednou z oblastí výzkumu je právě čtenářská gramotnost.

Nejvýznamnější takový výzkum je PISA, mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání. Tento výzkum je aktivitou Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Šetření je zaměřeno na testování úrovně gramotností patnáctiletých žáků, žáků v posledních ročnících povinné školní docházky. Testování probíhá ve tříletých cyklech a v ČR jej organizuje Česká školní inspekce.<sup>172</sup>

„Dlouhodobé šetření ukazuje, že v České republice dosahují žáci podprůměrných výsledků. Výsledek českých žáků lze sledovat a porovnávat mezi dvěma cykly hlavního šetření. Mezi roky 2000 a 2009 se průměrný výsledek českých žáků statisticky významně zhoršil o 13 bodů. Mezi roky 2009 a 2015 se výsledek českých žáků zlepšil o 9 bodů, avšak statisticky nevýznamně. Česká republika zůstala stejně jako v roce 2009 pod průměrem zemí OECD.“<sup>173</sup> Ve zprávě PISA se ovšem v každém cyklu ukazuje, že Česká republika není jedinou zemí vykazující nižší úroveň čtenářské gramotnosti, než je průměr. Horších výsledků dosahuje Slovenská republika, výsledky v ČR v roce 2012 byly srovnatelné s výsledky v Dánsku, Itálii, Rakousku.<sup>174</sup>

Požadovanou úroveň čtení, které by žáci na základních školách měli dosahovat, stanovuje RVP v rámci očekávaných výstupů zejména ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Úroveň čtení cizojazyčného textu je specifikována ve vzdělávací oblasti Cizí jazyk a Další cizí jazyk a další specifikace se nachází ve Společném

---

<sup>171</sup> PROCHÁZKOVÁ, I., Co je čtenářská gramotnost (online)

<sup>172</sup> ČŠI, PISA (online)

<sup>173</sup> BLAŽEK, R., PŘÍHODOVÁ, S., 2016, s. 30

<sup>174</sup> PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., 2014, s. 22.

evropském referenčním rámci (viz kapitoly 1 a 5). Dle RVP ZV „jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“<sup>175</sup>

## 4.2 Teorie a druhy čtení

Jak již bylo uvedeno výše, čtení ve smyslu dešifrování textu a vnímání obsahu přečteného je jen dílčím elementem čtenářské gramotnosti, která je chápána jako komplexní soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Využívá se pro všechny druhy textů v různých individuálních a sociálních kontextech. Čtenářská gramotnost je tvořena několika vzájemně se prolínajícími rovinami: **vztah** ke čtení, přičemž předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst; **doslovné porozumění** čili dekodování psaného a textu a porozumění slovo od slova; **vysuzování a hodnocení** čili kritické hodnocení textů z různých hledisek; **metakognice**, kdy čtenář s ohledem na záměr vlastního čtení volí texty a způsob čtení, strategie pro lepší porozumění a překonávání složitosti vyjádření; **sdílení** prožitků a pochopení textu s dalšími čtenáři; **aplikace** zúročené četby v dalším životě.<sup>176</sup>

Čtení je jednou z řečových dovedností, jak už vyplynulo z názvu této kapitoly. Řečová dovednost je chápána jako schopnost používat cizí jazyk za účelem komunikace v oblasti zvukové či psané podoby jazyka receptivním (pasivním) nebo produktivním (aktivním) způsobem.<sup>177</sup> Ostatní řečové dovednosti, poslech, psaní a mluvení se při vzájemné interakci propojují a vznikají tak dovednosti kombinované. Podle Hendricha jsou řečové dovednosti nejen cílem, ale i prostředkem ve vyučování cizímu jazyku<sup>178</sup>, což je jen konkrétnější vymezení již výše zmíněného vztahu čtení ke studiu, kdy čtení prostupuje všemi vzdělávacími oblastmi a značně ovlivňuje úroveň klíčových kompetencí. Čtení tudíž velmi často slouží jako nástroj pro rozvíjení jiných řečových dovedností nebo osvojování jiného učiva, než je primárně rozvoj řečové dovednosti čtení.

Při výuce čtení je třeba vyučovat čtení v kontextu a respektovat základní fáze čtení. Scrivenner doporučuje dodržovat také zásadu čtení od shora dolů, při kterém se postupuje od obecného k detailnímu; existuje i postup opačný, čtení zdola nahoru od detailů

---

<sup>175</sup> RVP ZV, 2007, s. 20

<sup>176</sup> ALTMANOVÁ, J., 2011, s. 8

<sup>177</sup> BENEŠ, E., 1970, s. 117

<sup>178</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 187



k obecnému. V praxi je klíčové postupovat při čtení od shora dolů ve třech základních krocích a žádný neopomíjet; aktivity před čtením, aktivity během čtení, aktivity po čtení. První krok uvádí čtenáře do tématu a koncentruje jeho pozornost, aktivuje myšlenkové operace např. při předvídání tématu, problému, obsahu textu na základě nadpisů, při práci s obrazovým materiálem ve vztahu k textu, při práci s klíčovými pojmy, během diskusí apod. Ve druhém kroku se veškerá pozornost koncentruje na práci s vlastním textem vyžadující různé specifické receptivní dovednosti, například čtení pro pochopení hlavní myšlenky nebo vyhledávání konkrétního potřebného údaje v textu, práce s lexikálními a gramatickými formami apod. Ve třetím kroku dochází k následnému zpracování přečteného do dalšího úkolu; často se v této fázi objevuje rozvoj produktivních dovedností, např. písemná reakce na přečtený text či diskuze s argumentací o kontroverzním tématu, hraní rolí a výstavba dialogu apod. <sup>179</sup> Harmer<sup>180</sup> vyjmenovává specifické receptivní dovednosti, které je třeba čtením rozvíjet, v následujícím sledu: čtení pro pochopení hlavní myšlenky textu<sup>181</sup>, čtení za účelem získání konkrétní informace<sup>182</sup>, čtení pro detailní porozumění<sup>183</sup>, čtení mezi řádky<sup>184</sup>.

Klasifikace čtení se různí podle úhlu pohledu. Na čtení lze pohlížet z hlediska psychologického, z pohledu zájmového či účelového zaměření, z hlediska funkčního zaměření, s ohledem na prostředí atd.

Dle psychologických procesů dělí Beneš čtení na dvě hlavní kategorie, čtení hlasité a tiché. Tiché čtení je podle něj základní dovedností, zatímco čtení hlasité je kombinovanou dovedností a čtení nahlas je v praktickém životě méně zastoupené a celkově hůře upotřebitelné (hlasitý projev, přednáška). Hlasité čtení je ale významné pro možnost všestranně a kontrolovatelně zaměstnat žáky; při hlasitém čtení převádějí grafickou podobu jazyka do podoby zvukové s nácvikem patřičné výslovnosti. Tiché čtení, jakožto základní dovednost, je tudíž dominantní pro čtenáře ve škole a mimo ni a Beneš vysvětluje jeho složitý psychologický proces skládající se z následujících fází čtení: vnímání grafického obrazu zrakem, asimilativní doplnění chybějících částí, spojení grafického obrazu a zvukového ekvivalentu, identifikace významu slov, jazykové porozumění prostřednictvím

---

<sup>179</sup> SCRIVENNER, J., s. 187

<sup>180</sup> HARMER, J., 2007, s. 283

<sup>181</sup> Reading for gist – skimming

<sup>182</sup> Reading for specific information - scanning

<sup>183</sup> Reading for detailed comprehension

<sup>184</sup> Reading for inference – what is behind the words

lexikální interakce. Do hlasitého čtení v cizím jazyce vstupuje kromě dešifrování grafického materiálu, odhadování významu neznámých slov, převodu grafické podoby v podobu zvukovou i schopnost adekvátní suprasegmentální realizace pomocí větné intonace, přízvuku apod. Při nedostatečné znalosti cizího jazyka dochází k překládání do mateřského jazyka; pokud je překlad dominantní, jedná se podle Beneše o nežádoucí jev. Výuka čtení by měla vést ke skutečnému porozumění čteného; k tzv. bezpřekladovému čtení<sup>185</sup> (viz role překladu v kap. 5).

Hendrich rovněž kategorizuje čtení na hlasité a tiché; dále rozlišuje čtení orientační, informativní a studijní, přičemž rozdíl je v rozsahu zachycení přečteného – orientační čtení zaměřené na vyhledání cenné informace zachycuje 10-15% informací v textu, čtení informativní zaměřené na zachycení hlavní myšlenky v textu zachycuje 75%. Tyto typy čtení se podobají výše uvedenému členění receptivních dovedností dle Harmera. Čtení překladové a bezpřekladové rozlišuje míru překládání do mateřštiny podobně, jako zmiňuje Beneš. Čtení individuální a sborové rozlišuje čtení dle množství čtenářů čtoucích v jednom momentě, individuálně čtou žáci jeden po druhém nebo čtou všichni najednou sborově; čtení analytické a kurzorické; čtení školní a domácí. Při čtení analytickém se uplatňuje výběrová jazyková analýza a výběrový překlad po přípravě, která odpovídá aktivitám před čtením (viz výše). Žáci nejprve poslouchají text<sup>186</sup>, poté reagují na otázky ověřující porozumění obsahu, poté žáci pracují s vybraným vzorkem textu na jazykové analýze či překladu.<sup>187</sup> Text se stává východiskem pro nácvik mluveného projevu; následují aktivity po čtení. Kurzorické neboli syntetické čtení je tiché čtení bez rozboru a překládání<sup>188</sup>, vzhledem ke svému výhradně obsahovému zaměření vede takové čtení hlavně k porozumění. Pro tento typ čtení se předkládají snazší texty a činnosti se zaměřují na celkové pochopení bez podrobností a následně na vyhledávání vět, přiřazování a skládání osnovy například.<sup>189</sup>

V souvislosti s typologií čtení se setkáváme s pojmy extenzivní a intenzivní čtení. Harmer popisuje **extenzivní čtení** jako zážitkové, kdy hlavním cílem je čtení pro radost. Proto je důležité, aby žáci dostávali do rukou texty přiměřeně náročné, protože v případě,

---

<sup>185</sup> BENEŠ, E., 1970, s. 157-158

<sup>186</sup> Dle Hendricha žáci poslouchají text vzorně čtený učitelem; My v současnosti máme k dispozici CD se zvukovými nahrávkami nebo s audiovizuálním a interaktivním materiálem

<sup>187</sup> Výběrové/selektivní čtení odpovídá termínu skimming

<sup>188</sup> Kurzorické čtení odpovídá termínu scanning

<sup>189</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 226-232

že většinu své energie soustředí na snahu porozumět množství neznámých slov, porozumění smyslu se nedostaví a tím se nemůže dostavit ani onen žádoucí prožitek z četby. Vhodnými pomocníky jsou jazykově uzpůsobené tenké sešity s příběhy psanými zjednodušeným jazykem dostupné běžně v knihkupectví a na internetu. **Intenzivní čtení** je typické pro texty v učebnicích konstruované tak, že žáci reagují na něčí výzvu, vyhledávají odpovědi, informace a údaje, které jim předem někdo stanovil, a proto je důležité vnést do takovéto práce osobní pocity a prožitky; otázky, zda se text líbil či nikoliv, co konkrétně vyvolává kladné pocity, záporné, pocity nejistoty; pocity zvědavosti, analýza toho, co už o tématu žáci znají, co neznají a chtějí se dozvědět apod.<sup>190</sup>

### 4.3 Čtenářské strategie

Záměrné postupy, kterým se lze naučit, a jejich vědomé užití pro překonávání překážek při snaze porozumět textu a orientovat se v něm se nazývají čtenářské strategie. Liší se od komplexních čtenářských dovedností, které nejsou voleny záměrně, ale čtenář je využívá podvědomě a zcela automaticky. Zkušený čtenář si instinktivně občas zrekapituluje, co se z textu dosud dozvěděl a ověřil si, že obsahu stále rozumí prostřednictvím shrnutí, a stručně tak monitoruje své porozumění. Začínající čtenář se toto musí nejprve naučit a výcvikem vystavět ve finální dovednosti. Ve třídě nejsou vždy čtenáři disponující správnými čtenářskými návyky a těmto je třeba věnovat pozornost a vést je k osvojování základních návyků. Učitel v tento moment poskytuje čtenářům oporu, ukazuje žákům, jak on sám používá určitou čtenářskou strategii a prokazuje určitou úroveň čtenářských dovedností. Tímto procesem dochází k modelování čtenářských strategií.<sup>191</sup>

Čtenářské strategie vedoucí k porozumění vyjmenovávají autoři D. Fisher, N. Freyová a D. Lappová (2008) citovaní v Kritických listech následovně: strategie určení cíle, vyvozování, souhrn, předvídání, vizualizace, monitorování (uvědomění, že něčemu nerozumím, snaha porozumět), určování důležitosti, vytváření souvislostí. Kromě tzv. porozumívacích strategií rozeznáváme také strategie zaměřené lexikálně, morfologicky, syntakticky a na výstavbu textu. Jako příklad lze uvést tyto činnosti: odhalování významu neznámého slova pomocí odhadu vzhledem k okolí slova, morfematickém rozboru či práce se slovníkem; práce s dalšími zdroji informací např. s poznámkovým aparátem; využití znaků výstavby textu k odhadnutí, jak bude text pokračovat pochopením vztahů (

---

<sup>190</sup> HARMER, J., 2007, s. 283 - 289

<sup>191</sup> Kritické listy, 2009, s. 28

příčina/následek, chronologie/sled událostí, problém/řešení, charakteristika příběhu zahrnující prostředí, postavy, zápletku apod.).<sup>192</sup>

#### 4.4 Metody rozvoje čtení a čtenářské gramotnosti

Existuje celá řada nástrojů k rozvíjení čtenářské gramotnosti, následující výběr není zdaleka úplný a vyčerpávající: „**čtení s otázkami**, **čtení s předvídáním**, **debata s autorem** („žáci zkoumají, co se jim autor ... snaží říct, proč to chce říct a jak to vyjádřil“), **dílna čtení** („žák si po stanovený čas tiše čte; zapisuje si svoje vlastní osobní reakce na četbu do podvojného deníku ... sdílí se spolužáky dojmy z četby“), **literární dopisy** („žáci si obvykle ve dvojicích formou krátkých osobních dopisů vzájemně sdělují své čtenářské zážitky a úvahy“), **podvojný deník**, **grafická schémata**, **I.N.S.E.R.T.** (“žáci čtou text, odlišují informace, které považují za nedůležité, od důležitých, známé od nových, důvěryhodné a pochybné“), **literární kroužky**, **tvorba vlastní knížky**, **vyhledávání klíčových slov**, **čtenářské portfolio**.“<sup>193</sup>

Zmiňovaná dílna čtení je časově náročná metoda, celoroční systém práce, který vede žáky k tomu, aby se stali skutečnými čtenáři a rozvinuly se v nich všechny roviny čtenářské gramotnosti popsané výše v 4.2.<sup>194</sup> Tento systém práce vychází z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), stejně jako některé další výše uvedené metody, např. I.N.S.E.R.T. Kritické myšlení má ke čtení úzký vztah zejména pro to, že kritické myšlení vyžaduje aktivizaci nejvyšších myšlenkových operací a v této nejvyšší myšlenkové rovině dochází k práci s textem a informacemi k textu relevantními; lze hovořit o takovém procesu jako o kritickém čtení. Vzhledem k tomu, že kritické čtení je ústředním tématem této dizertační práce, vyžaduje tento pojem podrobné zkoumání z různých hledisek a je mu věnována celá následující kapitola 5.

#### 4.5 Texty ve výuce anglického jazyka

V rámci základního dělení textů se rozlišují texty umělé a autentické. Umělé texty Hendrich popisuje jako texty primárně vytvořené pro výuku a takové texty reflektují cíl, vyučovací obsah, metody a formy práce.<sup>195</sup> Choděra poukazuje na úroveň jazyka žáků a studentů, které jsou texty přizpůsobeny, a díky tomu usnadňují dodržení zásady didaktické

---

<sup>192</sup> Ibid 28-29

<sup>193</sup> KOŠTÁLOVÁ, H., 2010 in NĚMEČKOVÁ, J., BROMOVÁ, R., Kritické čtení (online)

<sup>194</sup> ALTMANOVÁ, J., 2011, s. 10

<sup>195</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 397

přiměřenosti, jež se hůře dodržuje v případě použití textů autentických. Proto doporučuje v počátečních fázích osvojování jazyka používat texty<sup>196</sup> umělé.<sup>197</sup>

Autentické texty jsou charakterizovány jako jakýkoliv textový materiál psaný v cílovém jazyce a bez jakýchkoliv úprav předkládaný žákům ve třídě. Tyto texty byly tvořeny s jiným účelem, než je jazyková výuka. Těmito texty rozumíme nejen novinové články a časopisy, ale také písničky, webové stránky, informační letáky, filmy, plakáty apod. Použití takových materiálů je odvislé od vhodnosti tématu, oblasti cílového jazyka, úrovně žáků včetně jejich potřeb a zájmů. Autentické texty jsou obtížné a v tom je smysl jejich využití ve výuce; klíč ke zvládnutí obtížností v autentickém textu není v jeho zjednodušování, ale v tom, jak obtížný úkol pro práci s autentickým textem žáci vypracovávají vzhledem k jejich úrovni a schopnostem. Tři nejdůležitější důvody, proč zařazovat autentické texty do výuky, spočívají v tom, že takové texty odrážejí reálné situace anglicky mluvícího prostředí, šetří čas na přípravu vyučování a v neposlední řadě motivují žáky prací na skutečném a opravdovém materiálu. Na nižší jazykové úrovni je vhodné začínat s informačními letáky a jednoduchými informativními otázkami a důkladně probrat před čtením textu klíčovou slovní zásobu jako prevenci paniky a strachu z nepochopení jazyku. Čím úroveň žáků stoupá, tím se texty prodlužují, a ačkoliv si žáci dokážou poradit s některými neznámými výrazy, stále je vhodné v rámci přípravy na vlastní čtení pracovat s novými a neznámými slovy. Na nejvyšší úrovni už mají žáci svou taktiku, jak se vypořádat s neznámou slovní zásobou a přitom porozumět textu, ale i přesto je užitečné definovat a vysvětlit nejobtížnější jazykový materiál předem. Od počátku práce s cizojazyčným textem se žáci učí porozumět textu, aniž by museli rozumět každému jednotlivému slovu, a zkouší např. ignorovat neznámý výraz a pochopit hlavní smysl bez něj. Žáky lze provázet modelovými úkoly s textem a nabízet způsoby vypořádání se s obtížemi a postupně je vést k vědomí, že to zvládnou sami, a budovat v nich nezávislé a samostatné čtenáře.<sup>198</sup> Problematika volby textu je dále popsána v kapitole 5. 3.6.

---

<sup>196</sup> umělými texty se nejčastěji rozumí texty v učebnicích a v časopisech určených pro výuku cizího jazyka, kde je úroveň obtížnosti přizpůsobena předpokládané úrovni žáků s texty pracujících

<sup>197</sup> CHODĚRA, R., RIES, L., 1999, s. 86

<sup>198</sup> SHEPHERD, S., Using authentic materials (online)

## 5 Kritické čtení

Tato kapitola je věnována kritickému čtení jako komplexní čtenářské kompetenci, která prostupuje celou žakovou osobností, pokud je s touto dovedností správně nakládáno. V rámci subkapitol je termín kritické čtení definován se snahou o co nejpřesnější vysvětlení se všemi svými specifiky a je chápán jako komplexní myšlení prostupující žakovou osobností zejména ve vztahu k myšlenkovým operacím té nejvyšší úrovně; dále se podkapitoly zabývají významem kritického myšlení a kritického čtení v praxi; postavením kritického čtení nebo kritického myšlení v kurikulárních dokumentech s přímými důsledky na výuku na základních školách; možnostmi implementace kritického čtení do výuky z praktického hlediska, přičemž je na kritické čtení nahlíženo velmi komplexně s veškerou provázaností s pojmy konstruktivistický model výuky, autonomie žáka a aktivní žák. Vzhledem k tomu, že v současné době je pro učitele zcela běžné působit v heterogenním kolektivu, kde se žáci liší mírou nadání a do výchovně-vzdělávacího procesu na běžných základních školách vstupují v nemalé míře žáci se speciálními vzdělávacími potřebami různého charakteru, je nanejvýš nutné, aby veškerá činnost žáků odpovídala jejich individuálním možnostem a vedla k rozvoji osobnosti z výchovného a vzdělávacího hlediska směrem k jejich osobnímu maximu. Jeden z oddílů této kapitoly se věnuje metodice kritického myšlení ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pojem kritické čtení je složen ze dvou slov; přívlastek „kritické“ evokuje, že se jedná o souvislost s posuzováním, hodnocením nebo rozhodováním, a čtení je receptivní řečová dovednost, přičemž nutnou podmínkou je psaný text. Význam termínu kritické čtení je ale poněkud složitější.

### 5.1 Definice a význam kritického čtení

Čtení je charakterizované jako receptivní řečová dovednost, neboť při ní dochází k recepci čili k přijímání informací z tištěného nebo psaného textu. Pro potřeby této disertační práce je čtení chápáno jako proces získávání informací, přičemž vhodným způsobem zpracování těchto informací dochází k posunu úrovně kognitivních operací z pouhého rozpoznání informace do úrovně nejvyšší kognitivní dimenze, do úrovně kritického myšlení. Takovéto čtení definujeme jako kritické čtení.

Kritické čtení se v odborné literatuře objevuje jako často skloňovaný termín; stejně tak pojem kritické myšlení. Neexistuje shodná nebo jednotná koncepce definující tyto termíny a tak se různí nejen chápání rozdílů mezi termíny kritické myšlení a kritické čtení, ale různí

se i definice každého jednoho pojmu ve vztahu ke konkrétnímu autorovi. Tyto rozdíly se ale neobjevují v tom, co to kritické čtení nebo kritické myšlení je, ale spíše v tom, co který autor považuje za klíčové nebo kterému principu kritického myšlení přisuzuje klíčovou a nejdůležitější hodnotu. Kritické myšlení, práce s informacemi, přisuzování hodnot informacím, rozlišování fakt a názorů jsou klíčová slova objevující se v nejrůznějších oborech lidského zkoumání, zejména ve vztahu ke způsobům zpracovávání informací získaných z textů psaných nebo mluvených prakticky ve všech vědních oborech. Ve snaze definovat kritické myšlení nebo kritické čtení hraje určitou roli i oborová specifikace; mezioborová přístupnost je patrná zejména v oblastech informačních, mediální komunikace, pedagogických atd. Jak zmiňuje Koudelková: „Ve vztahu ke vzdělávání se kritické myšlení neomezuje na konkrétní předměty, nabízí formy práce použitelné v různých předmětech“<sup>199</sup>.

Zejména v oborech lingvistických nebo lingvodidaktických je zřejmá snaha definovat pojem kritické čtení co nejpřesněji ve vztahu ke klasifikaci myšlenkových operací, přičemž někteří autoři rozlišují pojmy kritické čtení a kritické myšlení, ale jiní autoři inklinují ke stírání hranice mezi těmito pojmy a dokonce uvádějí termíny kritické myšlení a kritické čtení jako synonymní, jako například Foolman, Shores and Saupe ve článku T. Shnella.<sup>200</sup>

### 5.1.1 Definice pojmu

Kritické myšlení je druh myšlení, které se musí aktivovat při práci s textem, chceme-li čtenářsky pracovat na té nejvyšší možné úrovni. Kritické myšlení vyžaduje využití vyšší úrovně myšlení. To zahrnuje podle Carra, kterého cituje N. Collins ve svém článku, porozumění, tvoření logických úsudků a vytváření rozhodnutí. Kritické čtení je definováno jako schopnost vyhodnocení neboli přisouzení hodnoty, vyvozování logických úsudků a tvoření závěrů na základě přečtených, doložených informací. Studentům je třeba vytvořit příhodné prostředí, které podporuje dotazování a 'vyšetřování'. Studenti musí být motivováni ke kladení otázek, domýšlení a vytváření předpokladů a k organizaci myšlenek a pojmů vedoucích k hodnotným úsudkům<sup>201</sup>.“ Takovéto příhodné prostředí podporuje aktivní zapojení studenta do procesu a vytváří aktivního čtenáře, který přemýšlí o

---

<sup>199</sup>Kritické listy, 2006, s. 6

<sup>200</sup>SCHNELL, T., 1978, s. 2: „The common thread running through all these is that critical reading requires thinking: it is not just a passive intaking of facts, but calls upon the reader to become actively involved with the reading material. Some writers, in fact, state that critical reading and critical thinking are synonymous terms.“

<sup>201</sup>COLLINS, N., Teaching Critical Reading through Literature (online)

přečteném v různých rovinách, klade si otázky, hledá na ně odpovědi atd. Nabízí se tedy otázka výběru vhodných forem práce na výše zmíněné úrovni. Formy práce vhodné k takto podnětnému prostředí musí umožnit čtenáři sdílet názory s ostatními, klást vzájemně otázky, uvažovat o různých názorech, hledat společné a rozdílné, diskutovat o hodnotě informací apod.; nabízí se tedy model skupinové práce, panelových diskuzí, rozhovorů ve dvojici jako velice vhodný repertoár.

Jak bylo zmíněno výše a jak také zdůrazňuje řada odborníků např. v redakci časopisu *Kritické listy*, podle Koudelkové „ v kritickém myšlení se hodně pracuje s textem, používá se více zdrojů informací... stále však zůstává základní princip, že kritériem správnosti – tedy pravdy – jsou někde a někým zpracované informace.“<sup>202</sup> Už tato definice, využívající klíčová slova typická pro čtenářství a gramotnost a čtení jako dovednost ukazuje na to, že vztah mezi kritickým myšlením, kde klíčová je práce s textem, a kritickým čtením je velmi úzký. Kritické myšlení je založeno na určitých myšlenkových operacích, mezi něž nepatří ty základní. Klooster je popisuje takto: Zapamatování je důležitá schopnost mysli, kterou potřebuje každý, kdo se učí, ale je to dovednost hodně odlišná od kritického myšlení (KM) a v rámci KM je třeba pěstovat komplexnější druhy myšlení. Dalším druhem myšlení, které se od KM liší je porozumění, zvláště porozumění obtížným textům, je velice komplexní myšlenková operace. Ale když se snažíme porozumět tomu, jak někdo jiný uvažuje, nejprve je naše myšlení pasivní: jen přijímáme to, co někdo jiný už vymyslel... Jak učení nazpaměť, tak porozumění pojmům jsou nezbytné přípravné aktivity pro KM. Třetím druhem myšlení, které se od KM liší, je tvořivé nebo intuitivní myšlení.<sup>203</sup>

Základní myšlenkové operace, jako je zapamatování a porozumění jsou tedy nutným předpokladem pro vytvoření vhodného prostředí pro výstavbu složitějších myšlenkových operací a umožňují aktivizaci kritického myšlení při zachování správných podmínek, které toto myšlení podporují a rozvíjejí.

Klooster, odborník na Kritické myšlení, popisuje principy KM následovně: Kritické myšlení je nezávislé myšlení. Ve třídě, kde se kritickému myšlení učí, každá osoba si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení, učíme studenty porozumět textům a podržet si z nich potřebné informace různého druhu. Výuka KM je jednou z učitelových úloh, vedle několika dalších. Žáci a studenti každého věku, od první třídy až k promoci, dokážou

---

<sup>202</sup>Kritické listy, 2006, s. 6

<sup>203</sup>Kritické listy (online)



myslet kriticky, protože všichni už mají bohaté životní zkušenosti a hluboké zdroje předchozích znalostí. Když se učí dále, postupně se z nich stávají "rafinovanější", propracovanější myslitelé, ale už velmi malé děti jsou schopny nezávislého, kritického myšlení. KM je proces, jež skutečně provádějí studenti a učitelé i vědci s fakty, která se naučili. Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, jež se mají řešit. Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech. Kritičtí myslitelé si vytvářejí vlastní řešení problémů a snášejí pro tato řešení dobré argumenty a přesvědčivé důvody. Vědí, že existuje více než jedno řešení, a proto usilují o prokázání toho, jakou logičností a praktičností vyniká to jejich řešení. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti. Myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány tím, jak se o ně dělíme s ostatními.<sup>204</sup>

Z výše uvedeného vyplývá, že kritické myšlení vyžaduje předchozí znalosti či fakta ke zpracovávané problematice, staví na zkušenostech, a čím jsou zkušenosti bohatší, tím je úroveň myšlení pestřejší, myšlenkové operace složitější a probíhá proces argumentování. Dochází k využití logiky, vyhodnocování a ověřování myšlenek. Není náhoda, že tendence řadit myšlenkové operace a patřičnou úroveň myšlení těmto operacím poplatnou nacházíme v didaktických otázkách oblasti řečové dovednosti čtení potažmo v otázkách čtenářské gramotnosti, ale i v dalších oblastech, kde myšlení hraje důležitou roli; v nejrůznějších pedagogických a didaktických oblastech.

Pro potřeby vysvětlení, jak kritické čtení funguje, je potřeba uvědomit si vztah kritického myšlení nebo kritického čtení a Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Košťálová ve svém článku poukazuje na důležitost, ale zároveň jistou obtížnost v chápání principů kritického čtení v souvislosti s Bloomovou taxonomií. V zásadě jde o taxonomii kognitivních cílů neboli o taxonomii myšlenkových operací či taxonomii otázek vedoucích k myšlenkovým operacím.<sup>205</sup> Bloomova taxonomie cílů pracuje se stanovováním cíle ve vztahu k myšlenkovým operacím a tyto myšlenkové operace řadí od těch základních až po ty složité, stejně tak jako popisuje taxonomii cílů od základních (LOT) až po ty složité (HOT<sup>206</sup>).

Revidovaná Bloomova taxonomie pracuje s následujícími operacemi řazenými od nejjednodušších: zapamatovat (rozpoznávat, vybavit si) – pochopit (interpretovat, uvádět

---

<sup>204</sup> Ibid

<sup>205</sup> Kritické listy, 2004, s. 14

<sup>206</sup> Zkratky HOT a LOT se často vyskytují v Kritických listech. HOT = higher order thinking skills, LOT – lower order thinking skills, výskyt také např. na <https://cetl.uconn.edu/critical-thinking-and-other-higher-order-thinking-skills/#>

příklady, klasifikovat, sumarizovat, odvozovat, srovnávat, vysvětlovat) – aplikovat (provádět, realizovat/použít) – analyzovat (rozlišovat, uspořádat, přisuzovat) – hodnotit (kontrolovat, kritizovat) – tvořit (generovat, plánovat, budovat – s určitým záměrem).<sup>207</sup> Podmínkou pro dosažení cíle vyšší úrovně je bezpečné zvládnutí cíle úrovně nižší. Stejně tak je podmínkou pro aktivizaci složité myšlenkové operace na úrovni kritického myšlení zvládnutí všech myšlenkových operací úrovně nižší. Košťálová vysvětluje, že znalost taxonomie a schopnost její aplikace pomáhá učitelům cíleně rozvíjet u žáků myšlení na všech úrovních a neomezovat se jen na zapamatování a přeřikání. Vyšší úrovně myšlení imponují žákům více a život je po nich žádá, což je pro žáky velmi pozitivně motivující. Pro plánování ŠVP postaveného na kompetencích je ovládnutí Blooma klíčové, protože myšlenkové operace jsou obsaženy v klíčových kompetencích.<sup>208</sup>

Při práci s textem záleží na způsobu takové práce, zda je cílem podnítit žáka k využití vyšších myšlenkových operací, nebo zda postačí najít informaci a zapamatovat si. V rámci kritického čtení je ale nutné, aby se žák pohyboval v té rovině nejvyšší; tudíž při práci s textem nejprve dochází k identifikaci a zapamatování informací a teprve poté lze takové informace použít jako východisko pro kladení otázek, hledání argumentů, hledání řešení problému, přisuzování nějakých hodnot informacím a zaujímání stanovisek apod.

Harris, kterého cituje Thomas Shnell ve svém článku o základních elementech kritického čtení, operuje s pojmem kritické čtení a jako klíčové uvádí následující myšlenkové operace: srovnávání nových myšlenek s dříve nabytými znalostmi a schopnost odhalit a bránit se vlivům nežádoucí propagandy.<sup>209</sup> Russel, citovaný ve stejném článku, uvádí, že kritické čtení zkoumá jazykový materiál, porovnává tvrzení s normami a standardy na základě čehož činí závěry a jedná na základě vyvozeného stanoviska.<sup>210</sup> Zde je tedy očividné, že v rámci kritického čtení je aktivní kritické myšlení tzn., dochází k zapojení nejvyšších myšlenkových operací, jako je právě přisuzování hodnoty a jednání na základě vyhodnocených informací. Kritické čtení tudíž vyžaduje a potřebuje kritické

---

<sup>207</sup> Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání (online)

<sup>208</sup> Kritické listy, 2004, s. 14

<sup>209</sup> SHNELL, T., R., 1977, s. 4: „Critical reading involves comparison of two or more sources of information...considering new ideas or information in the light of one's previous knowledge and beliefs... and the ability to detect and resist the influences of undesirable propaganda.“

<sup>210</sup> Ibid, s. 4: „, Critical reading is the process of examining verbal materials in the light of related objective evidence, comparing the statement with some norm or standard, and concluding or acting upon the judgment then made.

myšlení jako aktivní proces, který se zcela liší od pouhého pasivního přejímání informací a dat.

**Pro potřeby této dizertační práce bude kritické čtení chápáno jako proces práce se získáváním informací z psaného textu, přičemž současně probíhající myšlenkový proces na bázi nejvyšších kognitivních operací, umožňuje tyto informace zpracovávat, hodnotit a následně používat podle zásad kritického myšlení. Jedná se tedy o vzájemný vztah, kdy čtení, aby bylo kritické, potřebuje využít kritické myšlení, a kritické myšlení, které je využíváno při procesu práce s psaným textem, se touto zacíleností na text stává kritickým čtením.**

Z výše uvedených definic také vyplývá, že cílem není získat informace, získání informací stojí na začátku procesu a je jeho východiskem. Kritické myšlení je postaveno na nezávislosti – je to nezávislé myšlení, je to aktivní proces, tudíž aktivní žák je nezbytnou součástí a s tím souvisí i to, že vznikající myšlenky je třeba sdílet s ostatními. Neexistuje jediné řešení, ke kterému by bylo třeba dojít, ale každé možné řešení je třeba posuzovat s ohledem na funkčnost, praktičnost, kterou toto přináší.

Zejména aktivní žák, který sdílí svoje myšlenky a názory s ostatními, pracuje nezávisle a stanovuje si vlastní cíle, je žákem motivovaným, v němž se odráží principy autonomie a autodeterminace, pokud učební proces probíhá v souladu se zásadami konstruktivistického přístupu k výuce a s principy rozvoje autonomie žáka; v rámci edukačního procesu vedoucího ke kritickému myšlení je nutnost rozvoje všech výše uvedených principů a velmi komplexně tak působit na celou žákovu osobnost (viz 3.).

### **5.1.2 Význam kritického čtení**

Důležitost čtení a rozvoje čtenářské gramotnosti podtrhuje rychlý informační rozvoj společnosti. Setkáváme se s pojmem zrychleného žití díky neustálému zjednodušování získávání informací prostřednictvím moderních technologií; ze zkušenosti víme, že dnes už není počítač s internetem považován za výstřelek technické revoluce, jako ještě před nedávnou dobou, protože v posledních letech nastoupily do života lidí a dětí už od útlého věku chytré telefony a tablety a jiná interaktivní zařízení zprostředkovávající vzdálenou realitu z pohodlí domova díky okamžitému internetu a tudíž okamžitému přísunu velkého množství dat. Informace pocházejí z různých zdrojů, ověřených, neověřených, zkreslených a úmyslně pozměněných s různými cíli; přesvědčit čtenáře o „pravdě“ a donutit ho k činu, vnutit čtenáři tvrzení, zkoušet čtenářovu manipulovatelnost, donutit voliče jít volit

konkrétního politika apod. Na jednu stranu se velmi zjednodušuje práce s vyhledáváním informací k určitému tématu, na druhou stranu dochází často k mylné interpretaci a rozšiřování nepravd ať už úmyslných či bezděčných. Z vlastní zkušenosti již víme, že orientace v takovémto množství informací není jednoduchá a každou informaci je třeba třídít, pítit se po zdroji, zkoumat, zda je materiál ověřený a pracovat s daty velmi opatrně.

V souvislosti s mediální manipulací popisuje Helena Šilhánková v Kritických listech situaci, kde je zobrazen postup fotomontáže z fotografií, na kterých je Václav Havel a Václav Klaus ve vřelém objetí. Tato situace jednoznačně přiláká diváky a zvýší zájem veřejnosti, protože toto spojení je přinejmenším nepravděpodobné. „Autor montáže využil šesti jiných fotografií, z nichž na některých se hlavní protagonisté vůbec neobjevili. Montáž je díky nepravděpodobnému výsledku efektní, i když se nejedná o žádné překvapivé odhalení. Obdobné příklady by však mohly vyvolat nejistotu a úvahy typu: „Čemu tedy vlastně můžu věřit?“ - „Proč je třeba realitu upravovat?“ - „Kdo o tom rozhoduje?“ A nejde jen o materiál vizuální. Pravděpodobně by šlo také ukázat příklady toho, jak vypadá zpráva původní a v jaké podobě se nakonec objeví v tisku či ve vysílání. Které z velkého množství informací se k nám vůbec dostanou? Jaké triky média používají, chtějí-li nás dojmout, rozesmát či rozplakat? Proč nemůže být zpravodajství nikdy stoprocentně objektivní?“<sup>211</sup> Podle autorky článku média nabízejí pouze střípky informací a lákadla na něco, co doopravdy neposkytují. Je tedy nutností se nad informacemi kriticky zamýšlet a informace třídít a srovnávat.

Význam kritického myšlení potažmo kritického čtení se odráží i v Rámcově vzdělávacím programu, i když mu není věnována nijak rozsáhlá pasáž. Tyto pojmy se objevují napříč celým Rámcově vzdělávacím programem, zejména v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, ale také v Mediální výchově, jež má úzkou vazbu na Člověk a společnost. Tam se přímo objevuje pojem Kritické čtení a to ve světle práce s mediálním sdělením (viz 1).

Němečková a Bromová ve svém článku uvádějí, že současná společnost nese často přízvisko „informační“ díky přeinformovanosti z nejrůznějších zdrojů a množství informací se získává mimo jiné prostřednictvím tištěných textů; kritická práce s textem se

---

<sup>211</sup>Kritické listy, 2006, s. 22

stává jednou z klíčových kompetencí, jíž by si žáci měli ve škole osvojit a to prostřednictvím jazykových oborů zejména.<sup>212</sup>

Podle Koudelkové má kritické myšlení velké mezinárodní zázemí a podporu. Má formalizovaný systém získávání kvalifikace a několik set absolventů kurzů v ČR.<sup>213</sup> Důležitost zapojení kritického myšlení a kritického čtení do výuky na školách v České republice podtrhuje existence vzdělávacího programu čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Tento program je zacílen na učitele všech úrovní vzdělávání a nabízí učitelům možnost plně porozumět tomu, co to kritické myšlení je a jak pomoci vychovat kriticky smýšlejícího studenta.

## **5.2 Kritické čtení v kurikulárních dokumentech**

Kurikulární dokumenty všech úrovní vzdělávání jsou podrobně popsány v kapitole 1, stejně tak jako konkrétní postavení řečové dovednosti čtení v těchto dokumentech potažmo praktické dopady z toho vyplývající. Tato kapitola se ale cele zaměřuje na pojmy kritické myšlení a kritické čtení; v této podkapitole dochází k zužování pohledu na kurikulární dokumenty do té míry, která se přímo nebo okrajově dotýká kritického myšlení nebo kritického čtení. Jak bylo vysvětleno v podkapitole 5.1, v rámci kritického čtení dochází k použití kritického myšlení čili k zapojení nejvyšších myšlenkových operací a tyto dva pojmy lze pokládat za vztahově na bilaterální úrovni.

### **5.2.1 Kritické čtení v RVP**

Rámcový vzdělávací program vymezuje závazné rámce pro jednotlivé stupně vzdělávání v ČR a dle těchto rámců dochází k vytváření vzdělávacích programů na školní úrovni. Pro potřeby této dizertační práce vzhledem k výzkumnému zaměření na žáky druhého stupně základní školy bude popisováno kritické myšlení a kritické čtení v pozici, jež zaujímá v RVP ZV.

Vzhledem k povaze pojmu kritické čtení, jenž evokuje jazykovou řečovou dovednost se svými specifiky, viz kap. 5., lze očekávat, že se tento pojem bude hojně skloňovat v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, který se dále dělí na obory Český jazyk a literatura (dále ČJL) Cizí jazyk a Další cizí jazyk. V rámci oboru ČJL je kritické čtení zmiňováno v učivu Komunikační a slohová výchova, kde je kritické čtení citováno jako druh čtení a popsáno

---

<sup>212</sup>NĚMEČKOVÁ, J., BROMOVÁ, R., Kritické čtení (online)

<sup>213</sup> Kritické listy, 2006, s. 6

jako analytické a hodnotící. „V komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním ..., rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu ..., analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah.“<sup>214</sup>

V oborech Cizí jazyk a Další cizí jazyk se pojem kritické čtení ani kritické myšlení neobjevuje, pouze termín čtení s porozuměním. Konkrétní realizace těchto oborů se řídí Společným evropským referenčním rámcem a tam se kritické čtení jako pojem také neobjevuje. Nelze se ovšem domnívat, že se tedy kritickým myšlením nebo kritickým čtením žáci ve výuce cizích jazyků vůbec zabývat nebudou. Není tam toto téma jako klíčové, ale lze předpokládat, že k některým konkrétně popsaným činnostem či procesům bude přinejmenším vhodným partnerem. Viz 5.2.2.

S pojmem kritické myšlení se setkáváme v rámci RVP také ve vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace. V matematice využívají žáci kritické čtení zejména tam, kde se učí využívat prostředky výpočetní techniky a kde se žáci zdokonalují v samostatné a kritické práci se zdroji informací.<sup>215</sup> A dále tam, kde se má výuka zaměřovat na rozvíjení kombinatorického a logického myšlení vedoucího ke kritickému usuzování a srozumitelné a věcné argumentaci prostřednictvím řešení matematických problémů.<sup>216</sup>

Vzdělávací oblast Výchova k občanství a obor Člověk ve společnosti uvádějí kritické myšlení ve smyslu práce s propagandou a vlivem reklamy<sup>217</sup>; tato problematika (viz kap. 5.1.2) se jeví být v dnešním pře-informovaném světě jako velice závažná, což dokládá právě i pozornost, která je tomu věnována v RVP. Podobně je nahlíženo na kritické čtení i v rámci průřezového tématu Mediální výchova a také v rámci doplňujícího vzdělávacího oboru Filmová/audiovizuální technika. „Mediální výchova je zaměřena na systematické vytváření kritického odstupu od mediovaných sdělení a na schopnost interpretovat mediální sdělení z hlediska jeho informační kvality (význam, věrohodnost zprávy, reklama a účelnost atd.).“<sup>218</sup> Filmová a audiovizuální technika se zabývá např. vzory, ke kterým žáci/lidé mohou vzhlížet a to ve smyslu rozlišování reálných proti zobrazeným vzorům a pozitivních proti pochybným idolům, přičemž opět je zmiňován vliv médií a snaha o kritický přístup k působení médií.

---

<sup>214</sup> RVP ZV, 2013, s 16

<sup>215</sup> Ibid, s. 30

<sup>216</sup> Ibid, s. 31

<sup>217</sup> Ibid, s. 57: „Očekávané výstupy: žák kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy, na veřejné mínění a chování lidí.“

<sup>218</sup> Ibid, s. 138

Vedle filmové a audiovizuální techniky se objevuje další doplňující obor, který uvádí kritické myšlení ve své náplni, a to je etická výchova, která vede žáka ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světového názoru.<sup>219</sup> Dalším průřezovým tématem, které zmiňuje kritické myšlení, je Výchova demokratického občana<sup>220</sup> a také Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech<sup>221</sup>. Kritické myšlení se také objevuje v RVP jako součást klíčových kompetencí, a to konkrétně kompetence k učení<sup>222</sup> a kompetence k řešení problémů.<sup>223</sup> Marco Siegrist definuje klíčové kompetence ve své publikaci jako učební krok, kdy dochází k formování osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání; tyto kompetence jsou neutrální obsahem a jsou tudíž použitelné pro jakýkoliv obsah, ale jejich zprostředkování je vázáno na konkrétní obsah. Nemohou nahradit odborné znalosti, ale mohou napomoci k jejich lepšímu využívání.<sup>224</sup>

Souhrnem výše uvedeného lze uvést následující: termíny kritické myšlení nebo kritické čtení se v RVP ZV objevují v různých vzdělávacích oblastech a také v klíčových kompetencích. Tyto pojmy jsou uváděny většinou v rámci popisu cílů/výstupů, kterých by měli žáci dosáhnout nebo v rámci zaměření, kterému se má daný obor věnovat a jak má na žáka působit. Často tyto pojmy nacházíme v doplňujících vzdělávacích oborech a v průřezových tématech. Pojmy kritické myšlení a kritické čtení se objevují v RVP v obecné rovině sdělení v rámci očekávaných výstupů, ale bez dalších praktických doporučení jak toto prakticky zrealizovat, a mohlo by se předpokládat, že ten učitel, který se s těmito pojmy nikdy více podrobně nezabýval, nebude pravděpodobně vědět, jak s nimi naložit v reálné výuce.

### 5.2.2 Kritické čtení v SERR

Společný evropský referenční rámec slouží zejména vyučujícím cizích jazyků k usnadnění plánování výuky a stanovování cílů. Objevuje se zde popis toho, čeho uživatel dosáhl a co konkrétně ovládá ve vztahu k dosažené úrovni zejména z praktického a

---

<sup>219</sup>Ibid, s. 116

<sup>220</sup>Ibid, s. 128: *“Průřezové téma v obecné rovině představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance atd. ...v konkrétní rovině pak především rozvoj kritického myšlení.“*

<sup>221</sup> Ibid, s. 131: *„ podporuje ve vědomí a jednání žáků tradiční evropské hodnoty, k nimž patří humanismus, svobodná lidská vůle, ...osobní zodpovědnost spolu s kritickým myšlením.“*

<sup>222</sup>Ibid, s. 10: *„Žák získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti“.*

<sup>223</sup> Ibid, s. 11: *„Žák kriticky myslí.“*

<sup>224</sup> BELZ, H., SIEGRIST, M., 2001, s. 27-34

funkčního hlediska. Proto je popis jazykové úrovně vysvětlován z několika hledisek odpovídajících různým kritériím.

Pro potřeby této práce se zaměříme na úroveň A2, které by měli žáci opouštějící základní školu dosáhnout. S ohledem na čtení jako takové nacházíme následující popisy úrovně: žáci čtou krátké jednoduché texty, vyhledávají předvídatelné informace. Pokud se zaměříme na tyto dva velmi obecné popisy, nenacházíme zde žádnou vazbu na kritické čtení; žák končí v úrovni získání informace – přečetl text a vyhledal.

V oblasti orientačního čtení dochází k větší konkretizaci; jedná se o cílenější vyhledávání informací, které je poplatné zadaným kritériím. Např. Uživatel dokáže vyhledat určitý druh informací v seznamech a požadovanou informaci z nich vybrat (např. najít službu nebo řemeslníka ve Zlatých stránkách). Dokáže pochopit obvyklá značení a nápisy na orientačních a informačních tabulích na veřejných místech tj. na ulici, v restauraci, na vlakovém nádraží atd.<sup>225</sup>

Vzhledem k tomu, že je zde čtení zaměřeno na vyhledávání informací, které mají splňovat určitá kritéria, lze se domnívat, že vhodným působením by mohlo jít o realizaci kritického čtení v praxi. Nesmí ovšem práce na takto zaměřeném úkolu končit např. tím, že žák/uživatel získá informaci a dále ji nevyhodnocuje, neargumentuje s ostatními, zda je tato informace dobrá pro zvolení postupu dalšího jednání, které tuto informaci využije k dořešení problematiky, a následný odpovědný postoj k výsledku.

V rámci popisu dosažené úrovně ústního projevu se v oblasti Neformální diskuze objevuje následující: uživatel dokáže činit návrhy a reagovat na ně, dokáže souhlasit a nesouhlasit s ostatními. Opět se setkáváme s tím, že například „souhlas“ a „nesouhlas“ jsou zde v obecné rovině, přičemž konkrétní realizace, kdy do procesu vstupují další kritéria, jako souhlas ke kterému konkrétnímu tvrzení, vysvětlení a argumentace, proč souhlasit či nesouhlasit, využít stanovisko k další a následné práci atp., je víceméně na konkrétním dalším zpracování v ŠVP a v tematickém plánu.

### **5.2.3 Kritické čtení v ŠVP**

Školní vzdělávací program je konkrétnější realizace rámců Rámcového vzdělávacího programu, přičemž na jeho podobě se podílí tým odborníků, které pověřuje ředitel školy. Každá škola má svůj ŠVP a lze jej i zaměřit vzhledem ke specializaci, kterou se konkrétní

---

<sup>225</sup>Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2014, s. 72



škola vyznačuje. Každá škola musí mít vypracovaný svůj ŠVP a ten se stává pro danou školu zcela závazný.

Jak již vyplynulo, kritické myšlení nebo kritické čtení jsou pojmy, které se objevují napříč RVP a závazně by se měly realizovat v oborech Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace, Člověk ve společnosti a dále v doplňujících vzdělávacích oborech a v průřezových tématech. Velmi důležité ale je, že se s kritickým myšlením setkáváme v rámci klíčových kompetencí, které **musí** být naplňovány současně se vzděláváním. „... mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity, které ve škole probíhají.“<sup>226</sup>

Při tvorbě ŠVP je určitá volnost tvůrců v tom, jakým způsobem dojde k naplňování průřezových témat. „ Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Průřezová témata je dále možné dělit na podtémata.“<sup>227</sup> Uvedená podtémata rozdělují průřezové téma na další dílčí sekce, přičemž každé z nich má svoje důležité místo v rámci celého průřezového tématu. Jedním z podtémat je také Kritické čtení. Další relevantní podtéma je Vnímání mediálních sdělení, přičemž toto podtéma je první ze seznamu podtémat průřezového tématu Mediální výchova. Je to jediné podtéma nesoucí v názvu kritické čtení nebo kritické myšlení. „Na základní škole se během devítileté docházky musí každý žák seznámit se všemi průřezovými tématy Je plně v kompetenci školy, ve kterých ročnících a jakým způsobem budou průřezová témata vyučována. Předepsán není ani způsob výuky. V zásadě existují tři základní způsoby výuky: integrace do vyučovacích předmětů, samostatného vyučovacího předmětu, projektové vyučování.“<sup>228</sup>

Jak již bylo vysvětleno v kapitole kurikulární dokumenty, ŠVP musí obsahovat očekávané výstupy předmětů, které jsou realizací výstupů z oborů RVP ZV. Podle Košťálové, která popisuje posuzování očekávaných výstupů v Kritických listech, výstup říká, co dělá žák, když výstupu dosáhl. Mimo jiné výstup propojuje obor s klíčovými kompetencemi a výstup by neměl být samoučelný a měl by být formulován jako

---

<sup>226</sup> RVP ZV, 2013, s. 10

<sup>227</sup> Průřezová témata (online)

<sup>228</sup> Ibid

komplexní výkon v autentické situaci. Výstup vyžaduje HOT (v němž je implicitně zahrnut i LOT). HOT je podle Bloomovy taxonomie zapojení vyšších myšlenkových operací – analýza, syntéza, posuzující hodnocení.<sup>229</sup> S ohledem na výuku kritického čtení je nutné vždy hovořit o nejvyšších myšlenkových operacích, takže při případné analýze výstupu nelze hovořit pouze o reprodukci např. V případě výstupu: „žák vyjmenuje“.... informace, které si přečetl v textu. V rámci kritického čtení se výstup musí pohybovat v rovině minimálně „žák vybere“, „žák porovná“, „žák ohodnotí“, „žák zvolí“ nejlepší řešení z nabídky dle určitých kritérií, „žák zdůvodní“. K metodice kritického čtení nebo kritického myšlení je třeba přistupovat velice komplexně, jak je podrobněji popsáno v 5.3.1 a 5.3.2.

Souhrnně lze z výše uvedeného vyvodit následující závěry. RVP ani SERR neuvádí nikde povinnost věnovat se ve výuce cizích jazyků přímo rozvoji kritického myšlení prostřednictvím kritického čtení neboli při práci s textem a z něho získanými informacemi posouvat kognitivní operace do roviny kritického myšlení. Nepřímo se setkáváme s náznaky realizace kritického čtení nebo myšlení jedná-li se o popis konkrétních náplní a cílů výuky řečových dovedností, ovšem i tak nelze tvrdit, že jde o výuku kritického myšlení nebo čtení, protože je to odvislé od výkladu uživatele, který toto hodlá realizovat. Závazně je ale potřeba se ve vzdělávání na základní škole věnovat kritickému čtení a kritickému myšlení v rámci realizaci rozvoje klíčových kompetencí a průřezových témat. Nicméně pokud se škola jako tvůrce svého ŠVP nerozhodne k realizaci výuky průřezových témat prostřednictvím integrace těchto do vyučovacích předmětů nebo k projektovému vyučování, nemusí dojít ke spojení kritického čtení a výuky cizího jazyka vůbec. V případě, že škola zvolí jednu z těchto dvou variant, může dojít k tomu, že se výuka kritického čtení integruje do výuky cizího jazyka (viz kapitoly 9 a 10).

V souvislosti s pojmy Průřezová témata a Klíčové kompetence se často zmiňuje důraz na realizaci ve vzdělávání nikoliv formální, ale na zcela seriózní implementaci do výuky. Ze zkušenosti víme, že naplňování průřezových témat podléhá kontrole v první instanci řediteli školy, implementace průřezových témat do výuky musí být doložitelná na vyžádání České školní inspekce.

### **5.3 Metodika výuky kritického myšlení a kritického čtení**

Výuka kritického myšlení nebo kritického čtení na základních školách vzhledem k výše uvedenému bude probíhat různě s ohledem na zainteresovanost školy v této konkrétní

---

<sup>229</sup> Kritické listy, 2005, s. 27-28

problematicke, ve které je poměrně velká variabilita v možnostech realizace daná tím, že si každá škola vytváří svůj ŠVP a stanovuje si tak vlastní a zcela konkrétní náplň vzdělávání tak, aby došlo k naplnění rámců RVP. Výuce kritického myšlení je v České republice věnována pozornost, což podtrhuje zejména existence programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. „Program vyvinulo Consortium for Democratic Pedagogy, jehož členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association – Projekt Orava, International Reading Association – IRA.“<sup>230</sup>

### **5.3.1 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking, RWCT)**

Program RWCT, který byl již výše zmíněn, ukazuje na důležitost role ve výuce, kterou kritické myšlení a kritické čtení zaujímá na mezinárodní úrovni. V České republice se s tímto programem setkáváme v podobě přizpůsobené našemu prostředí nesoucí název Čtením a psaním ke kritickému myšlení, jehož hlavní náplní není rozbor teoretických didaktických poznatků, ale konkrétní způsoby praktické realizace přímo do škol, přičemž si účastníci programu neodnášejí soubor teoretických rad, ale portfolio vlastních prožitků, v nichž jsou obsaženy konkrétní metody, techniky a strategie tak, jak byly předvedeny v praxi. „V České republice program působí od roku 1997 a prošly jím tisíce učitelů.“<sup>231</sup>

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení je realizován zapsaným spolkem Kritické myšlení, dříve občanské sdružení, který má vlastní webové stránky s nabídkou vzdělávacích kurzů pro pedagogické pracovníky a zájemce a informacemi o programu, a zájemcům poskytuje vlastní odborné noviny, Kritické listy, které byly vydávány pravidelně v letech 2010-2013 a jsou k dispozici na webových stránkách spolku v kompletním složení téměř všech dílů.

Pro program, jak je uvedeno na webových stránkách spolku, je charakteristická snaha o rozvoj samostatného myšlení žáků, rozvíjení schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých; aktivní učení; změna učitelova postavení v procesu; využití faktografických znalostí k řešení problémů a k rozvíjení myšlenkových operací; důraz na spolupráci žáků a využití celé škály kooperativních metod; žákovo ztotožnění se s cíli učení, reflexe a sebereflexe; otevřenost k novým nápadům a netradičním řešením.

---

<sup>230</sup>Čtením a psaním ke kritickému myšlení (online)

<sup>231</sup>Ibid

Základem programu je třífázový model učení: evokace, uvědomění významu informací, reflexe a cílem programu je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři vědomi si zodpovědnosti za svět, ve kterém žijí. Evokaci program popisuje jako počátek učení uvědoměním si, co žáci vědí k tématu, a žáci následně formulují otázky, na které budou hledat odpověď. Uvědomění si významu informací je konfrontace vstupních znalostí a nově formulovaných souvislostí. Ve fázi reflexe žáci pod vlivem nově naučeného přehodnotí svoje názory a postoje, diskutují s ostatními a porovnávají, které z původních jejich představ se potvrdily a které nikoliv.

Závěrem lze vyzdvihnout z hlavních myšlenek a cílů programu důraz na snahu o rozvoj **samostatného** myšlení žáků, podporu **spolupráce**, využití **diskuze** se srovnáváním názorů a využití **kooperativních** metod, přičemž tyto myšlenky úzce souvisí s **konstruktivismem** a **autonomií** žáka (podrobněji popsáno v kapitole 3). Nejde tedy o nácvik izolovaných a specifických technik čtení a psaní, jak by se mohlo na první pohled po přečtení názvu programu zdát. Komplexita pedagogického působení na celou žakovu osobnost je zde více než očividná.

### 5.3.2 Metody implementace kritického myšlení a kritického čtení do výuky

Metodologie kritického myšlení nebo kritického čtení víceméně vychází z metodologie RWCT. Příklady využívaných metod jsou uvedeny veřejně na webových stránkách programu a kterýkoli zájemce se může jimi inspirovat. Nicméně pro hlubší pochopení podstaty metodologie programu nabízí spolek kurzy v několika modulech s akreditovanými lektory v rozsahu od 24 hodin do 80 hodin a také další rozšiřující kurzy a organizovaná setkávání pro přátele RWCT.

Pakliže vyjdeme z metodologie RWCT, je třeba uvést následující příklady<sup>232</sup> používaných metod:

- volné psaní
- párová diskuze
- párové čtení
- učíme se navzájem
- klíčová slova
- řízené čtení s předvídáním
- diskuzní pavučina

---

<sup>232</sup>Čtením a psaním ke kritickému myšlení (online)

- brainstorming, myšlenkové mapy
- grafická schémata různých typů
- pětílístek
- I. N. S. E. R. T <sup>233</sup>

V praxi se implementace výše uvedeného projeví změnami v učitelově práci a to zejména pro to, že učitel zvládá metody rozvíjející aktivní učení a kritické myšlení a časem je schopen zavádět vlastní aktivity a strategie podle potřeb svých žáků, učitel připouští pluralitu řešení neboli existenci více správných odpovědí než jednu jedinou a sám si je vědom toho, že není jediným zdrojem informací pro žáky. Žáci si pokaždé odnášejí jiné poznatky s ohledem na to, jaké jsou individuální potřeby každého žáka, přičemž učitel žáky vede k vytváření osobních a individuálních cílů; jak bylo vysvětleno v kapitole 4, je zde podobnost s „goal theories“. Zde je opět zřejmý rozdíl mezi transmisivním a konstruktivistickým pojetím výuky; zatímco transmisivní model výuky se opírá zejména o přístup k roli učitele a žáka ve smyslu učitel ví, znalosti a informace předá žákovi, který je prázdná nádoba, a učitel řídí proces plnění nádoby. Ovšem v konstruktivistickém pojetí je žák iniciátorem činnosti a vychází z toho, co už ví, na základě čehož si stanovuje otázky, na něž bude hledat odpovědi, a sám si reguluje proces plnění jím stanovených cílů. Podle Andrejskové je důležité pro přijímání nových poznatků nutné mozkově kompatibilní prostředí, které je nutno podpořit podnětnou atmosférou, kde hrají hlavní roli pojmy jako bezpečné klima, tolerance, důvěr, spolupráce, ochota přijímat názory ostatních apod<sup>234</sup>. Steelová zmiňuje podmínky pro podnětné klima z nichž důležité je bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu a důvěra v to, že každý žák je schopen činit kritické úsudky<sup>235</sup>.

Některé metody jsou v následujícím odstavci rozebrány detailněji pro ilustraci, jak v praxi fungují. Výše uvedené metody se používají nejen v souvislosti s kritickým myšlením nebo kritickým čtením, je tedy důležité si metody přizpůsobit tak, aby principy kritického myšlení byly dodrženy v souladu s vazbou na konstruktivismus a rozvoj autonomie žáka. Např. Brainstorming vedený frontální formou práce, kdy do práce zasahuje učitel a má potřebu vnucovat žákům svoje řešení nebo jej jakkoliv jinak řídit, porušuje princip

---

<sup>233</sup> Metody – I.N.S.E.R.T (online): Interactive Notting System for Effective Reading and Thinking

<sup>234</sup> ANDREJSKOVÁ, J., 2009, s. 11-12

<sup>235</sup> STEEL, J., 1997, s. 11

nezávislého myšlení, kde každá odpověď je správná, zvláště pokud žák dokáže vysvětlit, jaké měl důvody takovou myšlenku formulovat.

Brainstorming lze přeložit jako „burza nápadů“. Jak uvádí Sarkozy ve svém článku, „brainstorming je postaven na myšlence, že je třeba oddělit vymýšlení nápadů od jejich kritického posuzování. Dělí se tedy na dvě fáze. První je kreativní a spontánní, druhá fáze je racionální a logická. Cílem první fáze je vyprodukovat co největší množství nápadů na dané téma. Jednotliví účastníci brainstormingu chrlí náměty, myšlenky, volné asociace, témata, věty.“<sup>236</sup> Podle autora je důležité, aby během této fáze nedošlo k žádnému narušování procesu např. kritizováním, zesměšňováním apod. a tyto myšlenky se prostě zapisují. V první fázi jsou tyto nápady na racionální a rozumové bázi, ale postupem se přidává nevědomí a nápady se stávají více originální, netradiční a velice tvůrčí, často také iracionální až absurdní a provázené smíchem, díky čemuž je brainstorming zážitkem, a jak bylo zmíněno výše, v rámci programu RWCT hraje zážitek v edukačním procesu významnou roli. Sarkozy také poukazuje na to, že brainstorming je dobrovolný a může se stát, že účastník nebude mít žádný nápad, což ovšem není známka chyby, ale zkrátka každý nemusí mít nějaký nápad. Sitná uvádí možnost uvést některého žáka do role zapisovatele myšlenek na tabuli.<sup>237</sup> Žáci nemusí svoje nápady vykřikovat, ale mohou je tiše zapisovat, potom se takový brainstorming nazývá brainwritting.

Vedlejším efektem, který jde s metodou ruku v ruce, ačkoliv to nebývá hlavní cíl, je umožnění žákovi odstranit některé psychické bloky a trému. V rámci této metody se žák soustředí na jedno téma a drží se ho, učí se přijímat cizí nápady bez kritiky a nabízí vlastní řešení. Aktivní jsou žáci a jejich mozky.<sup>238</sup>

Na základě výše uvedeného a také na základě vlastní zkušeností prověřeného lze *brainstorming* nebo *brainwritting* využít jako metodu, která se skvěle hodí pro aktivity „**před čtením**“, protože pomůže žákům uvědomit si téma textu, se kterým budou pracovat, čili v třífázovém modelu se jedná o fázi evokace. Ale brainstorming není metoda, která musí nutně být spojována s aktivitami „před čtením“, nebo pouze ve fázi evokace; může zároveň iniciovat další fázi práce, která přichází po přečtení textu a vede k následné práci s textem. Jako vhodnou metodu pro práci s textem ji uvádí také NUV ve své metodické příručce Čtenářská gramotnost ve výuce, kde je uveden brainstorming jako metoda, při níž

---

<sup>236</sup> SARKOZI, R., Projektové vyučování- Moderní vyučovací metody (online)

<sup>237</sup> SITNÁ, D., 2009, s.150

<sup>238</sup> SARKOZI, R., Projektové vyučování- Moderní vyučovací metody (online)

došlo jednak k reflexi již získaných poznatků a jednak k formulování informací, které lze využít v následné debatě – obhajobě.<sup>239</sup> V této fázi už dochází k přechodu od uvědomění si informací k reflexi. Zejména Kritické listy popisují celou řadu modelových hodin, které probíhají podle principů programu RWCT a pracují s modelem výuky evokace - uvědomění si významu informací – reflexe, ve zkratce EUR.

Další vhodný postup ve fázi evokace, kde je důležité uvědomění si toho, co už o tématu tedy žáci vědí, je vyjít z myšlenek brainstormingu a vytvořit seznam těch myšlenek, které žáci považují za nejdůležitější a začnou přemýšlet nad otázkami, které se už během formulování seznamu objevily. Tím by mělo dojít ke zvýšení zájmu o téma a o text samotný a lze tedy předpokládat, že žáci během aktivit „**při čtení (neboli během čtení)**“<sup>240</sup> už budou pracovat motivovaně se snahou o co nejlepší porozumění, dokážou se v textu lépe orientovat, vyhledávat informace dle požadavků zadaného úkolu a vhodným způsobem si uvědomí význam informací a jsou tudíž ve druhé fázi třífázového modelu; mohou pracovat s pracovním listem a vyplňovat jej podle textu, následně si zapíší tři informace, které považují za důležité k zapamatování<sup>241</sup> a plynule dojdou do fáze „**po čtení**“, kdy se budou věnovat následným aktivitám zacíleným na kritické čtení; srovnávání informací, porovnávání nových myšlenek s těmi původně formulovanými, evaluace a zaujetí stanoviska, příprava argumentace, následná diskuze, shrnutí a formulování závěrů celého procesu atd. Vhodná metoda pro třetí fázi modelu E-U-R je např. pětilístek. V Kritických listech lze najít příklady, jak tato metoda v praxi funguje, např. žáci vymýšlejí dvě hodnotící přídavná jména k tématu (jaký?), na další řádek vymýšlejí tři slovesa - činnosti, na další řádek větu o tématu skládající se ze čtyř nebo pěti slov a na konec vymýšlejí metaforu nebo jiné obrazné pojmenování pro téma či pojem<sup>242</sup>. Napsané na papíře toto skutečně připomíná tvar pětilístku. Poté je vhodné dílo sdílet s ostatními, např. ve dvojici a nahlas číst po řádkách, diskutovat, srovnávat svoje pětilístky, v čem jsou stejné a v čem se liší.

Následující metoda, která se často skloňuje v souvislosti s výukou kritického čtení, je I.N.S.E.R.T. Jedná se v překladu z anglického přepisu zkratky<sup>243</sup> o interaktivní

---

<sup>239</sup> ALTMANOVÁ, J., 2011, s. 48

<sup>240</sup> SCRIVENNER, J., s. 185: skimming – fast reading for key topics, main ideas, overall theme; scanning – fast reading for specific individual pieces of information..

<sup>241</sup> Kritické listy, 2013, s. 27

<sup>242</sup> Ibid s. 29

<sup>243</sup> Metody – I.N.S.E.R.T (online): Interactive Notting System for Effective Reading and Thinking

poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení. „Je to metoda kritického myšlení, která žákům umožňuje podrobně zpracovat předložený text a případně jej následně tvůrčím způsobem rozvíjet. Žáci si text individuálně pročítají a k jednotlivým pojmům a větám přiřazují předem dohodnutá znaménka.“<sup>244</sup> Podle Grecmanové<sup>245</sup> se znaménkem označují známé myšlenky, jiným znaménkem se označují nové poznatky, jinak se označí myšlenky, se kterými čtenář nesouhlasí, a zase jiným znaménkem se označují pojmy, o kterých se žák chce dozvědět více. Znaménka mohou být např. Kombinace matematických a interpunkčních: +, -, ?, x nebo barvy nebo různé piktogramy, obrázky, symboly, ale musí platit, že označování je předem dohodnuté, všichni zúčastnění vědí, co a jak mají označovat a značení přesně dodržují. Tato metoda nutí žáka třídit informace a myšlenky podle daných kritérií, srovnávat je a přisuzovat jim určité hodnoty (známé, neznámé, nesouhlas...)

Další velice zajímavá metoda doporučovaná RWCT je *učíme se navzájem*. Podle Košťálové se jedná o techniku podporované diskuze, která rozvíjí vícečetné strategie porozumění textu: shrnutí přečtené části textu, kladení otázek, vyjasňování nejasného, předvídání a odhadování, co bude v textu následovat.<sup>246</sup> Podrobnější popis vybraných metod je v kapitole 6.

Vzhledem k tomu, že v rámci kritického čtení je nutností stavět na principech konstruktivismu a rozvíjet žákovu autonomii a aktivizovat ho, jeví se nanejvýš vhodné maximum zvolených metod přizpůsobit pro skupinové nebo párové formy práce s možností interakce všech členů skupiny. Všechny aktivity by měly vést ke skupinové diskuzi s argumentací, zdůvodňováním, vysvětlováním, obhajováním názorů nebo k jiným aktivitám, které jsou založeny na sumarizaci, tvoření závěrů, hodnocení, zaujímání stanovisek a s tím spojenou zodpovědností za svoje stanovisko popřípadě rozhodnutí. Rozvíjení skupinové a kooperativní výuky je jeden ze zásadních principů konstruktivismu a kritického čtení. Pro skupinovou práci dle principů RWCT je nejdůležitější závěrečné hodnocení, jak zdůrazňuje Sládková ve svém článku<sup>247</sup>. Veškerá takto organizovaná činnost by se měla tedy ubírat tímto směrem a učitel by závěrečné hodnocení neměl opomenout.

---

<sup>244</sup>Ibid

<sup>245</sup> GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., 2007, s. 178

<sup>246</sup> Kritické listy, 2006, s. 32

<sup>247</sup> Kritické listy, 2006, s. 11



### 5.3.3 Učitel a žák ve výuce kritického čtení v hodinách anglického jazyka na základní škole

Učitel a žák ve vzájemné interakci tvoří velmi důležitou složku výchovně-vzdělávacího procesu. Osobnost učitele a žáka je podrobně a z různých úhlů pohledu rozebrána v kapitole 2; v tomto oddíle bude na učitele a žáka nahlíženo konkrétněji a to přímo v souvislosti s výukou kritického čtení v hodinách anglického jazyka.

Učitel v programu RWCT má za úkol vystavovat žáky situacím, kdy je třeba využívat myšlenkové činnosti podobné těm, které od nich vyžaduje sám život. Tyto myšlenkové činnosti musí být v pásmu HOT a je tedy třeba, aby takový učitel dodržoval principy kritického myšlení. S ohledem na styl učitelovy práce a styl vedení hodiny v souladu s některou typologií učitelovy osobnosti se pojí čtyři P, které uvádí ve svém článku Stang a Miková; přistihnout a potrestat nebo pochopit a podpořit?<sup>248</sup> Zde je vidět rozdíl mezi autokratickým/dominantním stylem a demokratickým. Autorky článku doporučují se v případě problému s kázní zabývat otázkami, které se pídí po příčinách problému, možnostech předcházení, způsobech řešení, vyhodnotit nevyřešené a ukazují krátké fungující schéma správného učitelova uvažování při problému: příčina – prevence – řešení.

Pro žáka je velice důležité pozitivní sebepojetí, které je nutnou podmínkou pro to, aby byl ochoten pracovat a vynakládat úsilí, aktivovat myšlenkové operace a hledat cesty k řešení. K pozitivnímu sebepojetí podle Stang a Mikové vede pro žáka formování zážitků z úspěchu a pozitivní hodnocení, které se mu dostává.<sup>249</sup>

Pro učitele cizích jazyků může být jejich úkol obtížný zejména pro to, jaká úskalí výuka cizích jazyků s sebou přináší. Harmer vysvětluje, že učitel musí k výuce přistupovat velmi promyšleně, protože žáci mají čas na výuku jazyka omezený vyučovací jednotkou, a to při náročnosti a složitosti tohoto oboru není dostatečné. Učitel musí zajistit dostatek příležitostí pro použití jazyka, s čímž také souvisí žákův postoj ke smyslu učení se jazyku; učí se pro někoho, kvůli známám? Pokud jsou toto hlavní důvody, je takové učení málo motivující ve srovnání s principy autonomie<sup>250</sup> (podrobněji kapitola 3). V tomto ohledu je úkol učitele opravdu velmi náročný, protože vedle zachování principů pro smysluplnou a motivující výuku jazyka v souladu s rozvojem autonomie žáka je třeba stavět na principech RWCT; ovšem stěžejní principy obojího se potkávají ve vzájemném souladu.

---

<sup>248</sup> Kritické listy, 2006, s. 4-6

<sup>249</sup> Ibid str. 6

<sup>250</sup> HARMER, J., 2001, s. 395

Učitelé ve výuce kritického čtení by měli podle finálních mezinárodních standardů popsanych v Kritických listech vytvářet takové prostředí, v němž je žák v samotném centru a je uznáván jako individualita, např. tím, že učitelé podněcují interakci mezi žáky i učiteli v atmosféře důvěry, tolerance a vzájemného respektování. Vyměňují si se žáky názory a ukazují, jak podkládat své myšlenky promyšlenými důvody, důkazy či příklady. Připravují uspořádání třídy takové, které žákům umožňuje seskupování a kontakty pro účinnou spolupráci. Při plánování výuky dbají učitelé na to, aby výuka podněcovala aktivní učení a kritické myšlení tím, že např. stavějí hodiny na modelu E - U – R (evokace – uvědomění si významu – reflexe). Volí aktivní výukové postupy, jež povzbuzují spoluúčast žáků a podněcují ke kritickému myšlení. Využívají v hodinách kooperativní strategie a metody učení. Učitelé RWCT kladou promyšlené otázky tak, aby aktivovali myšlení vyššího řádu a vedli žáky k vyjádření názoru. Vytvářejí klima, ve kterém žáci formulují a kladou otevřené otázky vyššího řádu. Spolu se žáky se zúčastňují aktivního naslouchání. V otázce hodnocení mají na zřeteli hodnocení nejen výsledků, ale také procesů učení. Vedou žáky k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení atd.

Standardy také popisují profesní požadavky na učitele. Učitelé RWCT jsou profesionálně využívající sebereflexi a starají se o svůj rozvoj. Sami umí kriticky myslet a jsou vzorem pro žáky i kolegy. Využívají zpětnou vazbu od žáků k tomu, aby mohli upravovat své výukové postupy; využívají také sebehodnocení v psaných reflexích a zkoumají tak efektivitu svého vyučování, využívají také vzájemné hodnocení a zvou si kolegy do svých hodin a své postupy konzultují – s kolegy si vzájemně vypomáhají jako rádci; mají svůj plán rozvoje a pracují na zdokonalování svých postupů.<sup>251</sup>

#### **5.3.4 Hodnocení ve výuce kritického čtení v hodinách anglického jazyka**

Práce s chybou a techniky hodnocení se v hodinách anglického jazyka liší zejména tím, jaký je zvolen přístup a metoda. Postoj k chybě se liší podle toho, zda je kladen důraz na přesnost nebo na plynulost. V případě hodnocení v rámci výuky kritického čtení je v kritických listech doporučeno několik přístupů k hodnocení, např. žáky je třeba často chválit, předem s žáky zkonzultovat co a proč budeme hodnotit, hodnotit žáky dle jejich možností a poměřovat výkon s *jejich* předchozím výkonem, poskytovat zpětnou vazbu, podporovat žáky v sebehodnocení, umožňovat vzájemné hodnocení – oceňování druhých, hodnotit proces, ne jen výsledek (dělat si poznámky během procesu), nebát se slovního

---

<sup>251</sup> Kritické listy (online)

hodnocení, pracovat s Bloomovou taxonomií otázek a nebát se klást otázky, na nikoho při hodnocení nezapomenout atd. Hodnotící výroky by nikdy neměly mít ponižující charakter. Další obecné doporučení je také neupozorňovat na chybu a oceňovat to dobré.<sup>252</sup> Zde ale bude velmi záležet na tom, o jakou chybu se jedná a je třeba mít na paměti, že výše uvedená obecná doporučení nemusí být vždy platná a záleží na konkrétní situaci. Harmer považuje chybu za přirozenou součást procesu učení; v interakci pokus – omyl dochází k ději, kdy se odehrává určitý proces rozvoje.<sup>253</sup> Zde je tedy patrné, že chyba je žádoucí a nedílná součástí procesu učení.

S ohledem na kritické čtení ve výuce anglického jazyka je třeba mít na zřeteli, že se pohybujeme v oblasti cizího jazyka se specifickým pravopisem. V Kritických listech se objevuje článek, který připomíná, že např. při brainstormingu je důležité dbát na správný pravopis a nepřehazovat slabiky, jako se to děje někdy u slov „chicken“ a „kitchen“.<sup>254</sup> Pokud tedy budeme se žáky ve fázi evokace pracovat s klíčovou slovní zásobou a bude cílem kromě shromáždění informací k tématu a navození tematické atmosféry také procvičení slovní zásoby, pak je zcela na místě upozornit vhodným způsobem na chybu a vhodným způsobem ji opravit. Žáci mohou převzít část odpovědnosti za vyhledávání a opravování chyb.

Při práci s informacemi v rámci kritického čtení, kdy dochází např. k třídění, srovnávání atd. ve fázi evokace, a následně při zhodnocování v rámci skupinových diskuzí ve fázi reflexe již víme, že existuje tzv. pluralita řešení, čili neexistuje jediné jedno správné řešení, ale žák vybírá z několika možností podle jeho preferencí s tím, že musí dokázat vysvětlit své argumenty, proč právě to či ono řešení je pro něho funkční a tudíž správné. Lze tedy z výše vysvětlených principů vyvodit, že v tento moment není dobré, aby učitel zasahoval žákovi do práce a vnucoval mu svoje řešení, i kdyby měl dojem, že se žák ubírá špatným směrem a dopouští se „chyby“. Zde se o chybu nejedná, a pokud žák dokáže vysvětlit své pohnutky rozumnými argumenty a za své postupy se zodpovědně postaví, je jeho způsob řešení vždy žádoucí a správný.

---

<sup>252</sup> Desatero začínajícímu učiteli (online)

<sup>253</sup> HARMER, J., 2007, s. 138

<sup>254</sup> Kritické listy, 2013, s. 14-15

### 5.3.5 Výběr textů pro práci v rámci kritického čtení v anglickém jazyce a role překladu

Texty pro výuku anglického jazyka lze čerpat z učebnic anglického jazyka nebo z časopisů určených pro jazykovou výuku dané úrovně; v tomto případě se jedná o texty zaměřené na výchovně-vzdělávací proces a podle Hendricha mají učebnice normativní a instruktivní charakter s ohledem na edukativní cíle, obsah, metody a formy práce; zejména za komunismu byla učebnice realizací osnov, dnes se v učebnicích cizího jazyka odráží doporučení a požadavky SERR. Součástí učebnice bývá překladový slovníček obsahující použitou slovní zásobu.<sup>255</sup> Pro práci s textem možnost vyhledání neznámých klíčových slov pomocí slovníčku může práci značně zjednodušit. Harmer uvádí ve vztahu k roli učebnic ve výuce možné jejich nedostatky, které je třeba mít na zřeteli při plánování výuky; existuje nebezpečí fixace na učebnici jako jediného zdroje poznání a učebnice také může být zaměřena pouze na jednu vyučovací metodu, např. PPP. Některá témata a tudíž i texty mohou být méně zajímavá nebo dokonce nevhodná a v tom případě doporučuje tato témata vynechávat a nahradit vhodnějším materiálem, ale v tom případě musí mít učitel na zřeteli nebezpečí rozpadu ucelené koncepce. V každém případě ale taková učebnice, která plní svou funkci, je kvalitní.<sup>256</sup>

Texty v učebnicích a v časopisech určených pro výuku anglického jazyka na základní škole jsou přizpůsobeny předpokládané úrovni žáků; obsahují takový počet neznámých slov, který by neměl vzhledem k dosažené jazykové úrovni komplikovat porozumění obsahu. Choděra doporučuje předkládat žákům kvalitní učebnicové texty, přičemž jedno z hlavních kritérií výběru těchto textů je didaktická přiměřenost vzhledem k jazykové úrovni žáků, proto pro počátky cizojazyčné výuky doporučuje využívat texty umělé; autentický text jen těžko může splnit požadavek na přiměřenost.<sup>257</sup> Nebezpečí přílišné obtížnosti pro porozumění z hlediska jazykového tkví právě při výběru autentických textů. Autentické texty jsou takové texty, které nejsou nijak upravované a žákovi jsou prezentovány ve své původní podobě tak, jak je autor vytvořil a původní funkce takových textů není jazyková výuka žáků.

Kritické čtení svou náročností vyžaduje texty umožňující práci s informacemi v úrovni nejvyšších myšlenkových operací a v případě nedodržení zásady přiměřenosti volbou příliš

---

<sup>255</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 397

<sup>256</sup> HARMER, J., 2007, 181-3

<sup>257</sup> CHODĚRA, R., RIES, L., 1999, s. 86

složitého jazykového materiálu může dojít k tomu, že žák si nedokáže poradit s jazykem jako takovým, a tudíž nelze po něm chtít jakkoliv pracovat se získanými informacemi.

Problematika porozumění textu v cizím jazyce zahrnuje roli překladu z cizího jazyka do jazyka mateřského, což je dominantní rys v gramaticko-překladové metodě dodnes používané. Billows v rámci svého pojednání ke kooperativní výuce cizích jazyků, která má své místo v principech RWCT, překlad důrazně nedoporučuje, protože hatí zvědavost žáka a narušuje soustředění, přičemž cílem je žáka povzbudit k tomu, aby měl snahu dokázat, jak bystré má oči a uši a rozum, a vhodnější způsob než překlad a vysvětlování je podle něj odhadování významu na příkladech v různých větách a slovník použít až poté. Překlad je možný pouze u slov, která si žák nebude potřebovat pamatovat.<sup>258</sup> Beneš naproti tomu překlad s pomocí slovníku nezavrhuje; čtení podle něj zahrnuje nejen dovednost dešifrovat psanou podobu jazykového materiálu, ale i schopnost odhadu významu neznámého jazykového materiálu z kontextu nebo jeho určení pomocí slovníku.

Ve snaze dešifrovat cizojazyčný text je potřeba vést žáky k tomu, aby se vyvarovali způsobu čtení „slovo od slova“, které Scrivener ve své publikaci hodnotí jako nevhodný přístup zejména pro to, že to není přirozený způsob čtení v reálném životě, proto na samotném počátku ncviku čtení cizojazyčného textu musí být žáci vedeni k potlačení snahy překládat si každé slovo zvlášť.<sup>259</sup> Beneš tento způsob čtení vysvětluje vlivem mateřského jazyka na žáka, kdy dochází k tzv. vnitřnímu překládání – žáci nechápou stimuly přímo, ale přes mezikrok a ve výuce je třeba pracovat na překonání.<sup>260</sup> Tento způsob čtení nelze považovat za přípustný zejména ve světle snahy o kritické čtení, protože v rámci principů RWCT je velmi důležité pracovat s informacemi s využitím nejvyšších myšlenkových operací, což samotný překlad izolovaných slov z jednoho jazyka do druhého neumožňuje. Ze zkušenosti také víme, že při doslovném překládání textu z angličtiny do češtiny dochází k tomu, že žák obrátí pozornost k české variantě textu a nepracuje s textem původním – cizojazyčným, a to není cílem práce v rámci kritického čtení v angličtině. Důležité ale je, aby žák byl schopen porozumět obsahu textu v angličtině natolik, že dokáže pracovat s informacemi od rozpoznání přes třídění, srovnávání, vyhodnocování až do fáze, kdy tvoří závěry, stanoviska a dokáže hodnotit, argumentovat

---

<sup>258</sup> BILLOWS, L. F., 1995, s. 31

<sup>259</sup> SCRIVENER, J., Learning teaching. s. 184

<sup>260</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 227

atd., tudíž volba jazykově přiměřeného textu je nanejvýše důležitá, taktéž práce s klíčovou slovní zásobou vhodným způsobem dle principů RWCT.

### 5.3.6 Kritické čtení a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Úskalí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou popsána v kapitole 2; v tomto oddíle je tato problematika uchopena v užším a konkrétnějším měřítku a to ve vztahu k výuce kritického čtení v hodinách anglického jazyka. Jedná se tedy o výuku kritického myšlení podle výše vysvětlených principů.

Obecně lze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami charakterizovat jako žáka s problematikou specifických poruch učení nebo chování případně s lékařskou diagnózou autismu a jeho různých forem a vyskytují se na školách žáci i s jinými diagnózami doprovázenými poruchami učení či chování. Dalším úskalím souvisejícím s touto oblastí jsou také žáci ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Jak již bylo popsáno v kapitole 2, oddílu 2.3.2, stupeň podpory přiznává školské poradenské zařízení a ve školách se běžně setkáváme s PLPP<sup>261</sup> a s IVP<sup>262</sup>. Cílem těchto opatření je kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb a vyrovnávat tím jejich vzdělávací obtíže.<sup>263</sup>

Žáci s poruchami učení se nejčastěji podle Zelinkové potýkají s problémy se čtením, psaním, počítáním a s deficitem kognitivních funkcí. U nich často přítomná nechuť číst brzdí osvojování slovní zásoby a jejich slovní zásoba je tím pádem chudá. Deficitní zraková percepce způsobuje často zaměňování písmen či slabik, slabá koncentrace pozornosti ztěžuje žákům práci v jakkoliv rušivém prostředí – někteří tito žáci jsou velice citliví na veškeré byť nepatrně rušivé elementy. Typické jsou také problémy s pamětí. Vzhledem k těmto obtížím Zelinková doporučuje učitelům využívat multisenzorální přístup čili zapojit smysly do výuky včetně kinestetiky, komunikativní přístup s důrazem na možnost vyjadřování se v různých konkrétních situacích a vyslovovat zřetelně a pomalu. Sekvenční přístup se vyznačuje postupem od jednoduššího ke složitějšímu ve smyslu zvládnání nejprve snazších úkolů a až poté přidávat na složitosti a učit se něco nového, přičemž to nové se váže na již existující vědomosti. Pro lepší orientaci se doporučuje využívat strukturovaný přístup; např. pro práci se slovní zásobou se využívají vztahy mezi slovy ať už příslušností do skupiny podle tématu nebo podle morfologických

---

<sup>261</sup> Plán pedagogické podpory. (viz kapitola 4)

<sup>262</sup> Individuální vzdělávací plán. (viz kapitola 4)

<sup>263</sup> ZAPLETALOVÁ, J., MRÁZKOVÁ, J., 2014/16, s. 6

kritérií. Velmi důležité ve vyučování těchto žáků je také vypěstovat v nich vědomí spoluzodpovědnosti za vlastní vzdělávání.<sup>264</sup>

Podobně popisuje úskalí výuky cizích jazyků u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i Zukalová. Dle jejích zkušeností, které popisuje v článku pro Kritické listy, se vyskytují u integrovaných žáků problémy následujícího charakteru: žáci s integrací automaticky očekávají úlevy, sami si redukuje práci, často odpovídají „nevím“ a u žákyně s Aspergerovým syndromem<sup>265</sup> autorka článku pozorovala problémy s prací ve skupinách, jelikož z diagnózy vyplývá potřeba mít přesný řád a jakékoli odklonění od tohoto řádu může vzbuzovat agresi a pláč. Autorka doporučuje pracovat systematicky a ubírat se směrem od jednodušších kroků a postupně přidávat na obtížnosti. Nejprve se žáci učí pracovat se slovní zásobou; hledají slova, která se jim líbí, dokončují spojení typu: něco mi připomíná..., nechápu proč..., já bych.... A svoje komentáře prezentují veřejně. Práce s klíčovou slovní zásobou, kdy žáci individuálně vyhledávají a zapisují si je pro žáky s hraničním IQ Velice obtížná a potřebují dopomoc učitele. Žáci při popisování např. hlavního hrdiny příběhu zdůvodňují, proč se jim líbí, v čem by chtěli být, jako on apod., ale žáci s SPU<sup>266</sup> mají malou slovní zásobu a problémy s vyjadřováním, neumí napsat odpověď celou větou nebo dokonce větou rozvitou. Tito žáci se často potýkají s problémy při hledání odpovědí na otázky, což se ale dá nacvičit zadáním krátkého úryvku obsahujícího množství informací a klást takové otázky, na něž se snadno najde odpověď, jelikož je očividná. Později sami žáci mohou zkoušet vymýšlet otázky k textu ve skupinách. Za stěžejní považuje autorka článku motivaci – motivovat žáky ke čtení např. vlastním výběrem textu dle svých preferencí, skupinovou práci, kde mohou sdílet své čtenářské zážitky, společnou reflexi, přičemž učitel žákům pomáhá, když žáci potřebují, organizuje a udává směr, ale ne na úkor jejich vlastní iniciativy a samostatnosti. Závěrem shrnuje praktická doporučení: předkládat žákům krátké texty, protože pohled a dlouhý text vede ke ztrátě motivace; hodnotit pozitivně snahu, i když postup není ideální; předkládat texty s většími písmeny a přehlednou grafickou úpravou a pracovat se slovní zásobou ve smyslu využívat třídění slov dle různých kritérií – obsahově, morfologicky.<sup>267</sup>

---

<sup>264</sup> ZELINKOVÁ, O., Žáci s dyslexií a cizí jazyky (online)

<sup>265</sup> Poruchy autistického spektra (online): Porucha autistického spektra vyznačující se obtížemi v komunikaci, v emoční oblasti, v sociálním kontaktu, často bývá zachován dobrý intelekt a řeč; úzkostlivá potřeba rituálu v životě.

<sup>266</sup> Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie)

<sup>267</sup> Kritické listy, 2010, s. 30-33

Z výše uvedeného vyplývá, že úkol učitele, který vyučuje dle metod kritického myšlení, není jednoduchý a takovýto učitel musí mít na paměti mnoho aspektů, které je třeba zahrnout do strategie jeho působení na žáka, a pak je pro něho zcela přirozené vést heterogenní třídu v souladu s individuálními předpoklady a limity žáků. Výuka dle principů RWCT je motivující, aktivizující a podporuje žákovu autonomii. Vzhledem k systematickosti a provázanosti jednotlivých fází E-U-R lze takovýto model považovat za model, jenž dává výuce řád a smysl.



# EMPIRICKÁ ČÁST

## 6 Podklady pro zahájení výzkumu

Inspirací pro práci s tématem kritického čtení potažmo kritického myšlení se stalo cvičné testování očekávaných výstupních dovedností žáků na 13. ZŠ v Plzni a to v několika vzdělávacích oblastech, konkrétně se jednalo o zkušební testování 5. a 9. ročníků - MA, ČJ, AJ GEPARD – SCIO v roce 2011. Výsledky z oblasti čtenářské gramotnosti v mateřském jazyce a výsledky práce s cizojazyčným textem (konkrétně s textem v anglickém jazyce) prokázaly určité nedostatky. Následně bylo v březnu 2012 na 13. ZŠ v Plzni v osmé třídě na počtu 19 žáků provedeno testování žáků v hodině angličtiny na úroveň čtenářské gramotnosti v angličtině a zároveň na možnost pracovat s textem v rámci kritického čtení. Výsledky šetření se staly podnětem pro zpracování této problematiky na další úrovni. Byť nebyla provedena detailní analýza, výsledky ukázaly, že úroveň kritického myšlení při zachování podmínky porozumění cizojazyčnému textu je i u žáků s nadprůměrnými studijními výsledky velmi nízká. Žáci pracovali ve skupinách a pro dokončení úkolu potřebovali pracovat s informacemi na vyšší myšlenkové úrovni, než je jen jejich vyhledání. Celkem pracovali na dvou testovacích úkolech. Pouze dva žáci z celkového počtu splnili alespoň jeden požadavek ze dvou. Ostatní žáci, čili 17 žáků, nesplnili ani jeden požadavek ze dvou. Při společném čtení s učitelem byli někteří žáci schopni splnit dílčí kroky, ale tuto dovednost neudrželi do konce procesu. Velké nedostatky se objevily při skupinové práci, kde byla vyžadována kooperace členů skupiny. Tyto problémy spočívaly zejména v komunikaci, kdy často docházelo k přebírání iniciativy na úkor ostatních nebo naopak k pasivitě bez snahy jakkoliv spolupracovat.

Proces formování výzkumných otázek a hypotéz pro tuto práci se zakládá na předpokladu, že úroveň kritického čtení cizojazyčného textu je nízká. Tento předpoklad vychází z již dříve zmíněné zprávy Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009, která předkládá úroveň čtenářské gramotnosti jako podprůměrnou. Výzkum PISA byl zacílen na skupinu žáků ve věku 15 let na konci povinné školní docházky, což je věkově a vědomostně na úrovni o rok vyšší než je vzorek následujícího akčního výzkumu, čili se jedná o vzorek srovnatelný. Z šetření vyplynulo, že „došlo od roku 2000 k významnému zhoršení výsledků a současně s ním vzrostlo zastoupení českých žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí, kteří by mohli mít problémy při uplatnění v dalším životě.“<sup>268</sup>

---

<sup>268</sup> PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav; 2010, (online)

Podle výzkumu PISA 2012 došlo k zastavení zhoršující se tendence a u čtenářské gramotnosti již nedochází k poklesu výsledků.

Výzkumné otázky a hypotézy se dále opírají o závěry v předchozím odstavci uvedeného cvičného testování a předvýzkumu, jenž byl zaměřen konkrétně na kritické čtení textu v anglickém jazyce. Výzkumné otázky a hypotézy v této práci si kladou za cíl ověřit, zda je možné metodicky podchytit stagnující úroveň čtenářské gramotnosti tak, aby byl nastartován proces progresivního zlepšení úrovně kritického čtení ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základní školy.

Výzkum se dělí na dvě oblasti, výzkum kvalitativní a výzkum kvantitativní. Výzkum kvantitativní mapuje situaci na základních školách v oblasti výchovy ke kritickému čtení, a jak již z názvu vyplývá, zakládá se na hromadném sběru dat v číslech. Kvantitativní výzkum může poskytovat příliš obecné výsledky, soustřeďuje se na testování určité teorie, ale nepostihuje její rozvoj, může opomíjet některé fenomény, nemusí odpovídat lokálním či sociálním zvláštnostem, proto byla zvolena kombinace s výzkumem kvalitativním. Tento výzkum je zde realizován pilotáží metodických materiálů v osmém ročníku základní školy a analýzou učebnic. Předmětem této analýzy jsou texty v učebnici a cvičení či otázky pro práci s nimi a učebnicí doporučená metodika s cílem zmapovat, zda vybrané učebnice mohou sloužit k výuce kritického myšlení potažmo kritického čtení. Akční výzkum a pilotáž metodických materiálů si klade za cíl ukázat, zda je možné dosáhnout významné progrese práce s textem v anglickém jazyce na úrovni kritického čtení při systematickém nácviku v časové dotaci 2x45 minut za měsíc po dobu jednoho roka.

Výzkum kvantitativní je zaměřen na sběr dat dotazníkovou sondou ve dvou oblastech:

- 1/ dotazník pro učitele anglického jazyka na základní škole nebo na nižším stupni víceletého gymnázia.
- 2/ dotazník pro žáky osmých tříd druhého stupně základní školy či žáků odpovídajícího ročníku nižšího stupně víceletého gymnázia.

Jednotlivé oblasti výzkumu jsou v následujících kapitolách a oddílech podrobně popsány včetně výzkumných nástrojů. Získaná data byla zpracována katedrou matematiky, oddělením statistiky na Fakultě aplikovaných věd při Západočeské univerzitě v Plzni. Kapitola 10 Závěry pro praxi rozpracovávají výsledky výzkumu z hlediska využitelnosti pro praxi. Hlavní podkapitoly této oblasti pojednávají o pedagogickém přínosu, faktorech

omezujících výzkum a námětech na rozšíření výzkumu.

Výzkumné otázky byly zformovány následujícím způsobem:

a) otázky ke kvantitativnímu výzkumu s cílem zmapovat situaci

1. Pracují učitelé se žáky systematicky na zvyšování úrovně kritického čtení v hodinách anglického jazyka za pomoci textů v cílovém jazyce?

Podotázka: Do jaké míry se učitelé základních škol orientují v problematice kritického čtení?

Dochází v hodinách k naplnění všech dílčích fází čtení?

b) otázky ke kvalitativnímu výzkumu s cílem zaznamenat rozdíly v úrovni kritického čtení před a po provedení procesu systematického nácviku kritického čtení

2. Jsou významné rozdíly ve vstupní a výstupní úrovni kritického čtení před a po systematickém nácviku kritického čtení u žáků osmých tříd na základní škole?

3. Jsou významné rozdíly ve vstupní a výstupní úrovni kritického čtení porovnáme-li výzkumnou skupinu, která prošla systematickým nácvikem kritického čtení, a kontrolní skupinu, která tímto nácvikem neprošla?

c) otázka ke kvalitativnímu výzkumu zacílená na možnost či nemožnost se systematicky věnovat nácviku kritického čtení pouze s pomocí učebnice a k ní přidružené metodiky

4. Je v učebnicích dostatečný prostor k nácviku kritického čtení řídí-li se učitel pouze učebnicí a k ní přidruženou metodikou?

Na základě výše uvedených výzkumných otázek je stanoven následující okruh hypotéz.

1. Učitelé nepracují systematicky a dostatečně na zvyšování úrovně kritického myšlení/kritického čtení v hodinách anglického jazyka za pomoci textů v cílovém jazyce. Učitelé se v problematice kritického myšlení/čtení dostatečně neorientují. V hodinách často nedochází k naplnění všech dílčích fází čtení.

2. V porovnání vstupní úrovně a výstupní úrovně po systematickém nácviku kritického čtení jsou viditelné rozdíly.

3. Viditelné rozdíly se objevují v porovnání kontrolní skupiny, která neprošla nácvikem a výzkumné skupiny, která nácvikem prošla.

4. V učebnicích je řada užitečných textů a cvičení do jisté míry podporujících nácvik kritického čtení. Nejedná se ale o systematickou a kompletní metodiku k tomuto nácviku.

Vzhledem k nutnosti zachování pravidel na ochranu osobních údajů a etických norem vztahujících se k výzkumné práci jakéhokoliv druhu, byla všem účastníkům výzkumu písemně podána informace o účelu šetření s příslibem zachování anonymity a v případě nezletilých žáků se s těmito informacemi seznámili rodiče a podepsali informovaný souhlas před zahájením výzkumu. Viz příloha 1.

## 7 Dotazníkové šetření

Dotazník je metoda kvantitativního výzkumu. Tento způsob hromadného shromažďování dat se zakládá na dotazování osob a vzhledem k charakteristickým typům odpovědí se rozlišují dvě základní verze dotazníků: strukturovaný (dotazník uzavřené formy, tj. s uzavřenými otázkami) a nestrukturovaný (otevřené formy tj. s otevřenými otázkami). Nestrukturované položky jsou takové, které dávají respondentovi vztahový rámec, ale neurčují podrobněji ani obsah, ani formu jeho odpovědi. Respondent sám rozhoduje, co říci a co neříci. Otázky otevřené umožní hlouběji pronikat ke sledovaným jevům, poskytují často obsažnější informace. Položky strukturované jsou takové, které nabízejí respondentovi volbu mezi dvěma nebo více alternativami.<sup>269</sup>

Dotazníkové šetření proběhlo v letech 2014-2016 na dvou platformách. Byly vytvořeny dva různé dotazníky pro dvě různé skupiny respondentů s podobným cílem, zjistit, zda jsou učitelé s žáky osmých tříd v hodinách anglického jazyka zvyklí pracovat s textem v souladu s dodržováním všech fází čtení v podnětném prostředí pro možnost práce s textem na úrovni vyšších myšlenkových operací. Jeden typ dotazníku byl tedy vytvořen pro učitele a druhý pro žáky.

Otázky v obou dotaznících byly většinou strukturované, nestrukturované otázky se v každém ale také objevily. Statistické vyhodnocení všech odpovědí bylo zpracováno ve spolupráci s Fakultou aplikovaných věd, katedrou matematiky při Západočeské univerzitě v Plzni.

Dotazníkové šetření proběhlo v anonymitě, mimo jiné kvůli eliminaci strachu respondentů z případných důsledků plynoucích z jejich odpovědí. Pro to, aby byla zaručena absolutní anonymita všech respondentů, byly jednotlivé dotazníky očíslovány namísto označování jménem, školy byly kódovány čísly a písemnými zkratkami, jednotlivé dotazníky byly očíslovány. Nikde nefiguruje jméno dotazovaného ani název školy. Součástí obou druhů dotazníků je poděkování respondentům za jejich čas a úsilí a poděkování proběhlo rovněž při osobním kontaktu s respondenty a všemi spolupracujícími osobami (vedení školských zařízení apod.)

---

<sup>269</sup> Skalková, J., 1983, s. 86-90

## 7.1 Dotazníková sonda v osmých ročnících základních škol nebo v příslušných ročnících víceletých gymnázií

Dotazník pro žáky osmých ročníků základních škol a příslušných ročníků víceletých gymnázií byl vytvořen s cílem získat představu o tom, jakým způsobem se na školách pracuje s rozvojem čtenářské gramotnosti ve výuce anglického jazyka. Celkem žáci odpovídali na 5 okruhů otázek, ze kterých bylo možno vytvořit si obrázek o metodách a formách práce, které jsou často využívány při práci s textem v hodinách angličtiny, a také zda dochází k dodržování všech fází čtení. Dotazníky pro žáky byly distribuovány po předchozí domluvě s vedením škol a s vyučujícími, kteří byli ochotni spolupracovat a dohlédnout na vyhovující podmínky práce při vyplňování, a bylo jich rozesláno 200. Vyplněných dotazníků se vrátilo 164. K tomuto poměrně vysokému procentu vyplněných dotazníků, které se vrátily zpět, přispěl osobní kontakt s vedením škol a s vyučujícími, kterým bylo osobně vysvětleno, jakým způsobem mají žáci pracovat a co je smyslem výzkumu. Někteří učitelé si sami vytvořili kopie pro aktuální počet žáků přítomných v ten den ve škole, někteří chtěli předem předat určitý počet kopií s maximálním počtem žáků dané třídy.

Této dotazníkové sondě se podrobili žáci běžných základních škol, jedné základní školy s jazykovým zaměřením, která má vyšší hodinovou dotaci angličtiny, než je běžné (4 x45 minut/týden) a jednoho víceletého gymnázia s jazykovým zaměřením. Školy, které poskytly respondenty dotazníků, se nachází všechny v Plzeňském kraji. Většina škol je přímo v Plzni, další jsou v okruhu kolem Plzně do 50 km. Lokalita škol nebyla pro výsledky dotazníků rozhodující, proto není tento aspekt dále komentován.

Přesná specifikace použitých statistických metod včetně komentářů k vizualizaci výsledků je rozepsána u podrobného popisu výsledků otázky číslo 1. Otázky 1-4 jsou předloženy formou tvrzení, přičemž ke každému z nich je třeba zvolit jednu variantu odpovědi týkající se četnosti užití. Varianty jsou a) velmi často, b) občas, c) téměř nikdy. Tři možnosti na výběr jsou z toho důvodu, aby bylo respondentovi zřejmé, kde se nachází střed a kde krajní varianty.

Otázka 5 byla položena odlišně. Cílem nebylo zjistit, s jakou frekvencí žáci přicházejí do styku s určitými aktivitami, ale zda se z předkládaných činností žáci s některými setkávají. Tyto aktivity nabízejí různé varianty zkoušení již zpracovaného textu na známky. Respondentům byl předložen výběr ze čtyř variant a žáci si mohli zvolit jednu, dvě, tři nebo všechny čtyři varianty (tzv. multiple – choice). Otázka č. 5 je tudíž směřována

ke zjištění, zda jsou žáci po skončení práce s textem podrobeni testování na základě již proběhlé práce s textem či nikoliv. Tato otázka nijak nesouvisí s tím, zda se obvykle dodržují všechny fáze čtení, ale ukazuje na to, zda je probraný text považován za důležitý či vhodný podklad pro následné zkoušení, testování. Vyplněný dotazník pro ilustraci v kompletní podobě tak, jak byl předložen a následně vyplněn je součástí přílohy. Viz příloha 2.

Vzhledem k tomu, že otázky v dotazníku musí být jednoznačné a správně pochopené, aby nedocházelo ke zkreslení díky nepochopení dotazu, každému dotazníkovému vyplňování předcházelo osobní vysvětlení jednotlivých otázek a zasazení předkládaných tvrzení do reálného kontextu vysvětlením na příkladech ze školské praxe, tudíž si respondenti situaci dokázali snadno představit.

### **7.1.1 Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 1**

První otázka je zaměřena na organizační formy práce, se kterými se žáci různě často setkávají při práci s textem ve výuce anglického jazyka. Vzhledem k tomu, že klíčovým tématem této dizertační práce je kritické čtení, pro které je typická kooperace čili práce přinejmenším ve dvojicích, lze z odpovědí žáků vyvodit, zda vůbec je možné o nějaké kooperaci uvažovat. Jak již bylo vysvětleno v kapitolách 2.5, 3.1 a 5.3, práce ve dvojicích nebo ve skupinách nemusí být nutně svázána se skutečnou spoluprací členů skupiny, ale i uspořádání žáků do dvojic či do skupin svědčí o snaze využívat jiné organizační formy než jen frontální výuku s autoritou učitele v čele eventuálně doplněnou o individuální procvičování.

První otázka byla formulována jako čtyři tvrzení (a), (b), (c), (d) s různými variantami odpovědí k výběru. Respondent měl za úkol zvolit vždy jen jednu odpověď. Žákům bylo pečlivě vysvětleno, co znamená jednotlivé tvrzení v praxi a jak si jej mají představit, např. že práce s učitelem je takový model práce, kdy učitel stojí před tabulí, zadává úkoly a žáci pracují všichni najednou.

Tvrzení byla předložena takto:

Při čtení textu pracujeme

- a) s učitelem,
- b) ve dvojici,
- c) ve skupinách,
- d) samostatně



Varianty odpovědí na výběr byly vždy: a) velmi často, b) občas, c) téměř nikdy

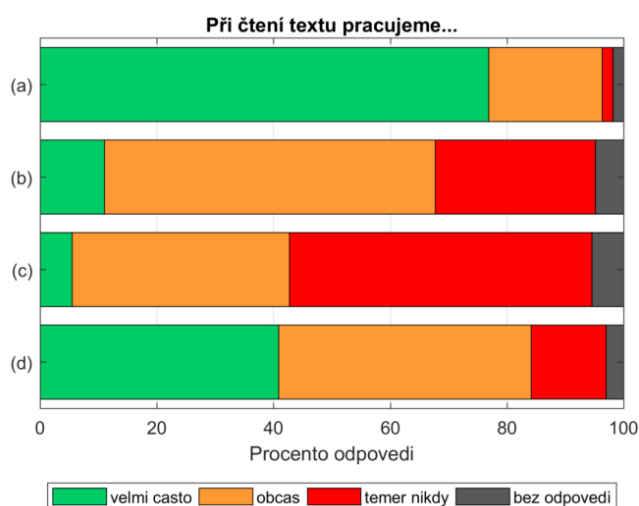
Respondent byl vyzván k volbě jedné odpovědi, ale v několika málo případech bylo tvrzení ponecháno bez odpovědi. Následující tabulka ukazuje jednotlivé odpovědi v číslech.

OTÁZKA	ČASTO (POČET)	OBČAS (POČET)	NIKDY (POČET)	BEZ ODPOVĚDI (POČET)	ČASTO (V %)	OBČAS (V %)	NIKDY (V %)	BEZ ODPOVĚDI (V %)
<b>1a</b>	126	32	3	3	77%	20%	2%	2%
<b>1b</b>	18	93	45	8	11%	57%	27%	5%
<b>1c</b>	9	61	85	9	5%	37%	52%	5%
<b>1d</b>	67	71	21	5	41%	43%	13%	3%

**Tabulka 1.1: Odpovědi v číslech k otázce 1**

Pro potřeby snadnější interpretace byla data získaná z dotazníků kódována. Kódování bylo zvoleno následujícím způsobem: odpovědi „velmi často“ byla přiřazena hodnota 1, odpovědi „občas“ byla přiřazena hodnota 2 a odpovědi „téměř nikdy“ hodnota 3. Při takto zvolené kódovací škále lze následně pro jednotlivé odpovědi počítat průměrné hodnoty, případně další statistické charakteristiky. Při interpretaci lze následně vycházet z kódování a nízké průměrné hodnoty tak odpovídají častějším aktivitám a vysoké hodnoty průměru korespondují se situací, kdy respondenti danou aktivitu hodnotili jako méně častou.

Při vizualizaci výstupů byly používány kumulované sloupcové grafy s následně volenými barvami: zelená – „velmi často“, oranžová – „občas“, červená – „téměř nikdy“, šedivá – „bez odpovědi“.



**Graf 1.1**

V uvedeném grafu je barevně znázorněna procentuální četnost jednotlivých odpovědí (označení odpovědí v grafech svisle) v celkovém součtu všech žáků ze všech škol. Z grafu tedy vyplývá, že v drtivé většině žáci při čtení textu pracují s učitelem, což evokuje frontální způsob práce, který se potvrdil být zcela dominantní organizační formou při práci s textem v hodinách anglického jazyka. Druhé největší zastoupení má individuální práce a párová či skupinová výuka se ve frekvenci užití „velmi často“ vyskytuje sporadicky. Z grafu rovněž očividně vyplývá, že téměř nikdy se valná většina žáků neseťkává se skupinovou prací a v závěsu za skupinovou prací je práce ve dvojicích, s níž se víceméně nikdy nepotkává téměř polovina všech respondentů, kteří v dotazníku odpověděli.

Dále byla pro každou otázku vypočtena průměrná hodnota. Pro výpočet průměru je používán vztah  $\bar{x} = \sum_{i=1}^n x_i / n$ , kde výraz  $\sum_{i=1}^n x_i = (x_1 + x_2 + \dots + x_n)$  je prostý součet hodnot. Vzhledem ke zvolenému kódování tedy nízké hodnoty průměrů odpovídají „častějším“ aktivitám a vysoké hodnoty průměru „méně častým“ aktivitám. Pro porovnatelnost variability odpovědí na jednotlivé otázky byla dále vždy počítána výběrová směrodatná odchylka (STD) odpovědí podle vztahu  $STD = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n x_i^2}{n-1}}$ .

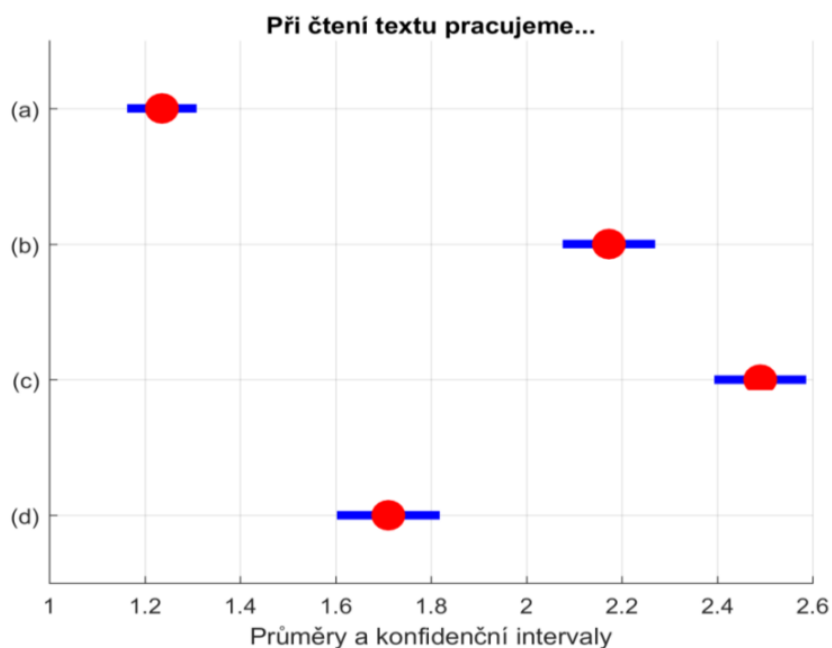
Pro porovnatelnost výsledných odpovědí na jednotlivé otázky mezi sebou byl dále určován intervalový odhad průměrné hodnoty. Interval byl počítán pomocí vztahu  $(\bar{x} - t_{\alpha/2} \cdot \frac{STD}{\sqrt{n}}, \bar{x} + t_{\alpha/2} \cdot \frac{STD}{\sqrt{n}})$ , kde  $\bar{x}$  je průměrná hodnota,  $STD$  je směrodatná odchylka,  $n$  je počet odpovědí, ze kterých je interval počítán a  $t_{\alpha/2}$  je kvantil studentova t-rozdělení zachycující hladinu spolehlivosti odhadu. Z hlediska statistiky je interval vždy počítán na zvolené hladině spolehlivosti. V našich výpočtech byla vždy uvažována standardně používaná hladina spolehlivosti  $\alpha=5\%$ , která vyjadřuje míru stupně spolehlivosti, že populační průměrná hodnota se nachází uvnitř intervalového odhadu. Intervalový odhad nám tak umožňuje zachytit nejistotu obsaženou ve veličině pozorované na základě výběru, zachycující variabilitu dat, počet dat a zvolenou spolehlivost odhadu.

Při grafickém zobrazení odpovědí je vždy průměrná hodnota odpovědí vyjádřena bodem a intervalový odhad je zachycen úsečkami. Pokud je intervalový odhad široký (úsečka v grafech je „dlouhá“) je získaná průměrná hodnota „méně“ spolehlivá, tedy respondenti se ve svých odpovědích více lišili nebo bylo respondentů menší počet. Naopak „krátká“ úsečka zachycující intervalový odhad vypovídá o kompaktnosti odpovědí, tj. všichni respondenti odpovídali téměř shodně. Při porovnání odpovědí „na různé“ otázky

pak překrývající se úsečky vyjadřující intervalové odhady odpovídají situacím, kdy na sledované otázky respondenti odpovídají „téměř“ shodně.

<b>1a</b>	<b>1,24</b>	<b>0,47</b>	<b>1,16</b>	<b>1,31</b>
<b>1b</b>	2,17	0,61	2,08	2,27
<b>1c</b>	2,49	0,61	2,39	2,59
<b>1d</b>	1,71	0,69	1,60	1,82

**Tabulka 1.2** statistických výpočtů k otázce č. 1



**Graf 1.2**

Z grafu vyplývá, že žáci ve skupinách či ve dvojici pracují výrazně méně než frontálně s učitelem, tudíž možnost kooperativní výuky vzhledem k minimálnímu zastoupení práce ve dvojicích či ve skupinách je rovněž minimální. Častější zastoupení vykazuje samostatná, individuální práce žáků, která je sice využívanou organizační formou v rámci výuky ke kritickému čtení, nicméně pokud není vhodným doplněním ke skupinové či párové spolupráci, nelze takovéto organizování výuky považovat za podnětné vzhledem k metodám a principům kritického čtení.

### 7.1.2 Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 2

Druhá otázka zjišťuje, zda dochází u respondentů k naplňování fáze před čtením a jakým způsobem. Opět byla předložena tvrzení, k nimž měli respondenti za úkol vybrat právě jedno tvrzení ukazující na četnost úkonu. S ohledem na téma výzkumu by bylo žádoucí, aby respondenti vybírali u tvrzení (a), (b), (c), (d), (e) varianty „velmi často“ nebo „občas“. Jedině u tvrzení f, které je negativně položené a má za cíl potvrdit pravdivost a relevanci výše uvedených odpovědí, je žádoucí odpověď „téměř nikdy“. Respondenti se vyjadřovali k těmto tvrzením:

Před tím, než začneme číst text

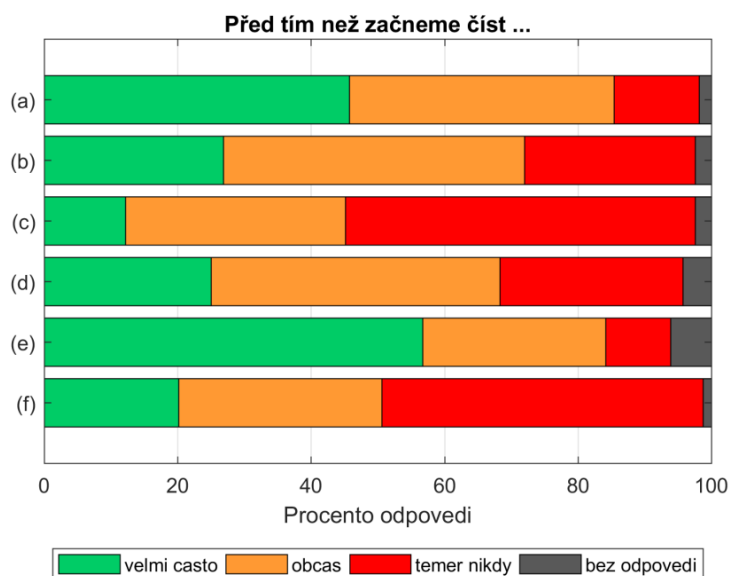
- a) povídáme si o tématu,
- b) popisujeme obrázky, které souvisí s textem
- c) hádáme, o čem text bude
- d) hádáme odpovědi na otázky
- e) učíme se slovíčka, která se v textu vyskytnou
- f) neděláme nic a rovnou čteme.

Odpovědi vyjadřující frekvenci výskytu aktivity byly nabízeny ve formátu a) často, b) občas, c) nikdy a respondenti vybírali vždy jen jednu možnost.

Tvrzení (a), (b), (c), (d) jsou pozitivně položené otázky, protože pro vyhodnocení odpovědí jsou klíčové odpovědi potvrzující četnost výskytu aktivit, zatímco tvrzení (f) je negativně položenou otázkou, neboť se posuzuje frekvence nevyužívání této činnosti a formulace tohoto tvrzení je v záporu.

OTÁZKA	ČASTO (POČET)	OBČAS (POČET)	NIKDY (POČET)	BEZ ODPOVĚDI (POČET)	ČASTO (V %)	OBČAS (V %)	NIKDY (V %)	BEZ ODPOVĚDI (V %)
2a	75	65	21	3	46%	40%	13%	2%
2b	44	74	42	4	27%	45%	26%	2%
2c	20	54	86	4	12%	33%	52%	2%
2d	41	71	45	7	25%	43%	27%	4%
2e	93	45	16	10	57%	27%	10%	6%
2f	33	50	79	2	20%	30%	48%	1%

Tabulka 2.1: Odpovědi v číslech k otázce 2

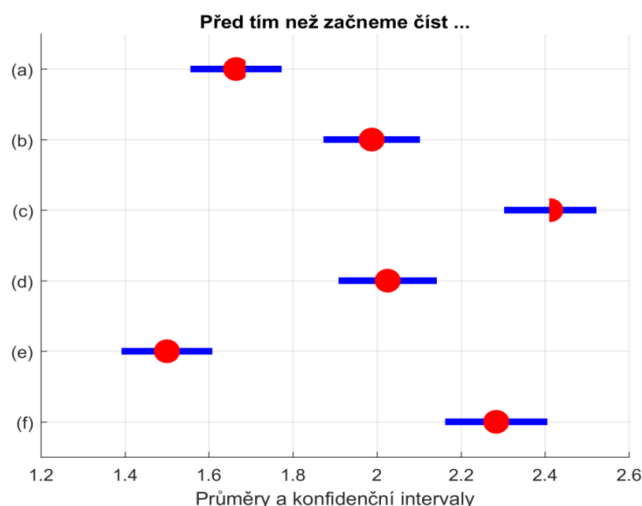


**Graf 2.1**

Pro vyhodnocení problematiky, zda dochází k realizaci fáze před čtením, jsou stěžejní odpovědi na podotázku f, která je opřena o tvrzení, že žádná práce před samotným čtením textu neprobíhá. Na tuto otázku odpověděla polovina respondentů kladně, lze tedy konstatovat, že polovina všech respondentů fázi před čtením neabsolvuje téměř vůbec anebo jen občas (zelená a oranžová barva). Ti respondenti, kteří uvedli, že se s fází před čtením v různé míře setkávají, nejčastěji uvedli práci se slovní zásobou, která se bude v textu vyskytovat, druhé místo v četnosti využití zaujímá povídání o tématu a nejméně často se žáci setkávají s odhadováním tématu textu nebo odhadováním odpovědí na otázky vztahující se k textu.

OTÁZKA	PRŮMĚR	STD	INTERVAL	
2a	1,66	0,70	1,56	1,77
2b	1,99	0,74	1,87	2,10
2c	2,41	0,70	2,30	2,52
2d	2,03	0,74	1,91	2,14
2e	1,50	0,68	1,39	1,61
2f	2,28	0,78	2,16	2,41

**Tabulka 2.2 statistických výpočtů k otázce 2**



**Graf 2.2**

V tomto grafu lze porovnat vyznačené hodnoty mezi sebou, přičemž je tedy očividné, že nejčastěji využívaná je varianta (e), která odpovídá práci se slovní zásobou vyskytující se v textu, nejméně často využívaná je varianta (c) odpovídající předvídání, o čem text bude, varianty (b)- popisování obrázků a (d)- odhadování odpovědí na otázky k textu) jsou v podstatě na stejné úrovni. Podotázka f je položena opačným způsobem a figuruje zde jako ověření věrohodnosti odpovědí podotázek předešlých (viz 7.1.6).

V dotazníku u otázky 2 také byla možnost doplnit jinou aktivitu, se kterou se žáci setkávají ve fázi před čtením. Z celkového počtu 164 respondentů tuto možnost využilo 23 žáků, přičemž 3 z nich uvedli, že nikdy žádné úkoly před čtením nedělají. Následující tabulka uvádí přehled činností, které žáci uvedli na doplnění aktivit vhodných pro fázi před čtením, se kterými žáci přicházejí do styku.

		<b>v % ze všech respondentů</b>
<b>celkem</b>	23	14%
<b>žádné aktivity</b>	3	2%
<b>nějaké aktivity</b>	20	12%
<b>obsah textu</b>	3	2%
<b>poslech</b>	4	2,40%
<b>doplňovací cvičení</b>	2	1,20%
<b>dle učebnice</b>	3	2%
<b>vysvětlení instrukcí</b>	1	0,60%
<b>interaktivní tabule</b>	5	3%
<b>spojování, přiřazování</b>	2	1,20%

**Tabulka 2.3 Doplnění o vlastní aktivitu**

Z tabulky vyplývá, že pouze 12% žáků mělo potřebu doplnit repertoár aktivit o nějakou další, jež v nabídce chyběla. Nejčastěji zastoupená je nespecifikovaná práce na interaktivní tabuli, kterou mělo potřebu uvést celkem 5 respondentů, nicméně zde se nedá posoudit, o jakou činnost a zda se skutečně váže k aktivitám před čtením. Poslechové aktivity uvedla 2,4% všech dotázaných. Vzhledem k nízkému počtu těchto odpovědí a k nejednoznačné charakteristice uvedených aktivit nemají tyto odpovědi žádnou výpovědní hodnotu.

### 7.1.3 Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 3

Třetí otázka mapuje aktivity, se kterými by se žáci měli setkávat při naplňování fáze během čtení textu. Repertoár předložených aktivit byl vybrán s ohledem na nabízené aktivity v učebnicích pro tuto fázi (více v kapitole 8) a také vzhledem k osobní zkušenosti.

Respondenti dotazníků dostali k dispozici podotázky (a) – (f) předložené formou tvrzení obsahující různé aktivity vhodné pro naplňování fáze během čtení a vybírali u každého jednu možnost vyjadřující frekvenci užití nabízených aktivit. Podotázky obsahovaly následující aktivity vhodné pro fázi během čtení:

- a) vyhledávání odpovědí na různé otevřené otázky k textu
- b) vyhledávání číselných údajů v textu
- c) vyhledávání/přiřazování odpovědí na otázky dle kritéria YES/NO (potvrzuje či vyvrací tvrzení) nebo přiřazování hodnot TRUE/FALSE
- d) vyhledávání jednoslovného doplnění nějakého tvrzení
- e) vyhledávání gramatických jevů
- f) hlasité čtení s překladem

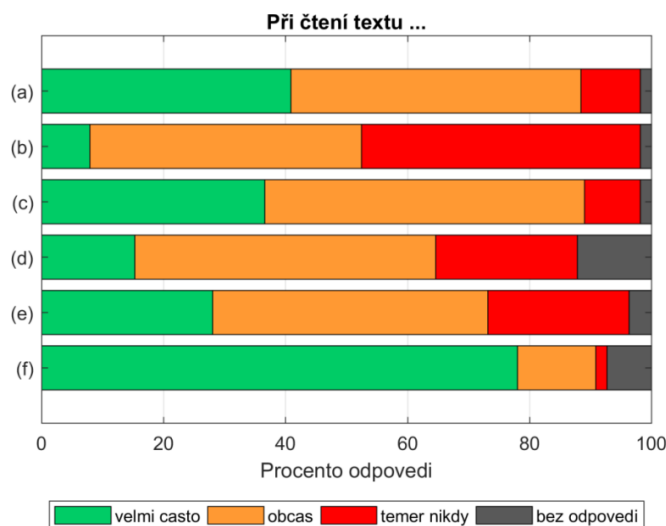
Ke každé aktivitě respondenti přiřazovali frekvenci užití výběrem jedné z možností. Možné odpovědi vyjadřující frekvenci výskytu aktivity byly nabízeny ve formátu a) často, b) občas, c) nikdy a respondenti vybírali vždy jen jednu variantu.

Aktivity odpovídají současnému úzu práce s textem, což vyplývá mimo jiné i z analýzy vzorku učebnic v kapitole 8, a byly vybrány s ohledem na vlastní pedagogickou zkušenost a na metodická doporučení různých učebnic pro práci s textem. Podotázka (f) se však soustředí na hlasité čtení s překladem, přičemž tuto aktivitu nelze považovat za aktivitu žádoucí pro práci s textem s využitím vyšších myšlenkových operací na bázi kritického čtení. Roli překladu při snaze porozumět obsahu textu řeší relativně dávno historicky už

Beneš<sup>270</sup> a Hendrich. (viz kapitola 4.2 a 5.3.5). Snaha by se měla soustředit na bezpřekladové čtení zaměřené na porozumění obsahu a práci s informacemi, aniž by čtenář musel rozumět každému výrazu v textu doslovně. Není tudíž žádoucí věnovat se hlasitému čtení s překladem často na úkor ostatních.

OTÁZKA	ČASTO (POČET)	OBČAS (POČET)	NIKDY (POČET)	BEZ ODPOVĚDI (POČET)	ČASTO (V %)	OBČAS (V %)	NIKDY (V %)	BEZ ODPOVĚDI (V %)
3a	67	78	16	3	41%	48%	10%	2%
3b	13	73	75	3	8%	45%	46%	2%
3c	60	86	15	3	37%	52%	9%	2%
3d	25	81	38	20	15%	49%	23%	12%
3e	46	74	38	6	28%	45%	23%	4%
3f	128	21	3	12	78%	13%	2%	7%

**Tabulka 3.1: Odpovědi v číslech k otázce 3**



**Graf 3.1**

Dominance zelené barvy v grafu je jednoznačně typická pro tvrzení (f), z čehož tedy vyplývá popularita hlasitého čtení a překladu jako aktivity pro fázi během čtení. Zároveň má tato aktivita naprosto mizivý podíl respondentů, kteří uvedli, že se během čtení aktivitě tohoto typu téměř nikdy nevěnují. Bez odpovědi ponechalo tuto aktivitu 7% všech respondentů, vzhledem k rozložení učiněných voleb nemá toto procento vliv na výsledek a lze tedy konstatovat, že je to skutečně nejčastěji prováděnou aktivitou během čtení, ačkoliv je její využívání značně kontroverzní vzhledem k snahám o bezpřekladové čtení, jak již bylo uvedeno výše.

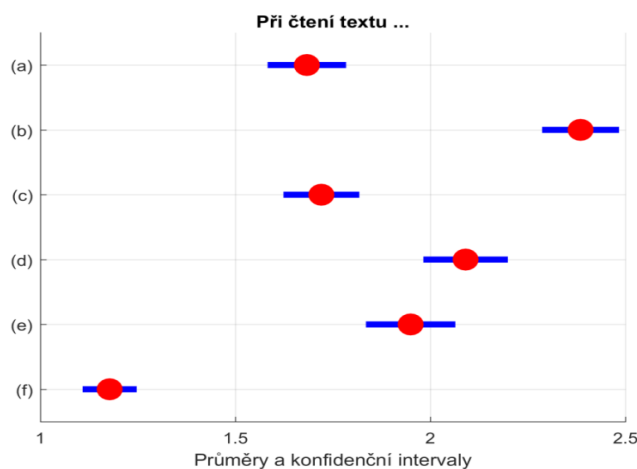
<sup>270</sup> BENEŠ, E., 1970, s. 157-158



Dalšími činnostmi, se kterými se žáci setkávají během čtení, jsou aktivity založené na bázi hledání odpovědí na otázky v textu a na vyhodnocování pravdivosti či nepravdivosti předloženého tvrzení dle informací v textu obsažených. Respondentů, kteří uvedli, že se s takovými činnostmi téměř nikdy nesetkávají, bylo sice více, než u čtení a překladu, ale jejich podíl se vejde do 10%. Téměř polovina žáků se ale téměř nikdy nesetká s vyhledáváním číselných údajů v textu, ať už se tyto údaje týkají letopočtů, vzdáleností, velikostí, cen apod., zatímco druhá polovina se s těmito aktivitami setkává spíše občas než velmi často. Nelze je tudíž považovat za populární a frekventovaně využívané. S úlohou (d), která se zaměřuje na doplňování chybějících údajů do vět či tvrzení, se žáci také poměrně často setkávají, variantu „občas“ zvolilo 49% žáků a dalších 15% vybralo dokonce „velmi často“. Tuto aktivitu neposoudilo nijak ale největší procento respondentů a to celých 12%. Gramatické jevy (e) v textu téměř nikdy nevyhledává 23% respondentů, což je stejný podíl respondentů, kteří téměř nikdy nepřijdou do styku s doplňováním číselných údajů.

OTÁZKA	PRŮMĚR	STD	INTERVAL	
3a	1,68	0,65	1,58	1,78
3b	2,39	0,63	2,29	2,48
3c	1,72	0,62	1,62	1,82
3d	2,09	0,66	1,98	2,20
3e	1,95	0,73	1,83	2,06
3f	1,18	0,43	1,11	1,25

Tabulka 3.2 statistických výpočtů k otázce 3



Graf 3.2

Z tohoto grafu je očividné dominantní postavení aktivity (f). Potvrzuje se vysoká frekvence styku žáků s hlasitým čtením a překladem ve srovnání s ostatními činnostmi využívanými během čtení textu. Aktivity (a)<sup>271</sup> a (c)<sup>272</sup> zauímají vzájemně velice podobnou pozici ve všech kritériích hodnocení, ať už se jedná o podíl žáků, kteří se jim věnují nebo naopak nevěnují, podíl respondentů, kteří ponechali otázku bez reakce je dokonce stejný. Kromě aktivity f) je z grafu viditelný i druhý extrém a to v případě úlohy (b)<sup>273</sup>. Zde se odráží značně vyšší podíl žáků, kteří se s vyhledáváním číselných údajů v textu setkávají pouze sporadicky.

#### 7.1.4 Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 4

Tato otázka se zaměřuje na zjištění, zda a jak často se žáci setkávají s nabízenými činnostmi vhodnými pro fázi „po čtení“. Předložené varianty úloh byly vybrány s ohledem na vlastní pedagogickou zkušenost a také v souladu s aktivitami doporučenými metodickou příručkou vybraných učebnic, které byly podrobeny analýze (více v kapitole 8).

Respondentům byla nabídnuta také otevřená otázka, ke které mohli napsat vlastní vyjádření; žáci tak dostali příležitost popsat vlastní zkušenost, pokud z předložené nabídky nedokázali vybrat žádnou činnost, se kterou se setkávají pro následnou práci s textem nebo pokud by chtěli rozšířit repertoár o další takovou úlohu. Aktivity, u nichž žáci posuzovali četnost jejich styku s nimi volbou *a) velmi často, b) občas, c) téměř nikdy* jsou následující:

- a) text převypravujeme nebo o něm diskutujeme
- b) sehraje scénku nebo příběh
- c) tvoříme plakát
- d) píšeme dopis nebo příběh
- otevřená otázka: Po přečtení textu se věnujeme jiné aktivitě (jaké, jak často)

---

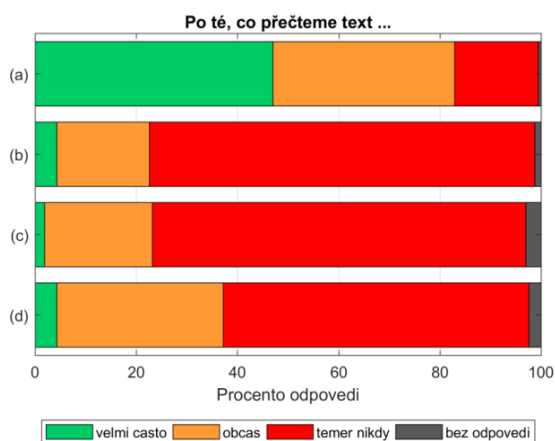
<sup>271</sup> vyhledávání odpovědí na otázky

<sup>272</sup> posuzování dle pravdivosti, nepravdivosti, přisuzování hodnoty YES/NO

<sup>273</sup> vyhledávání číselných údajů

OTÁZKA	ČASTO (POČET)	OBČAS (POČET)	NIKDY (POČET)	BEZ ODPOVĚDI (POČET)	ČASTO (V %)	OBČAS (V %)	NIKDY (V %)	BEZ ODPOVĚDI (V %)
4a	77	59	27	1	47%	36%	16%	1%
4b	7	30	125	2	4%	18%	76%	1%
4c	3	35	121	5	2%	21%	74%	3%
4d	7	54	99	4	4%	33%	60%	2%

**Tabulka 4.1: Odpovědi v číslech k otázce 4**

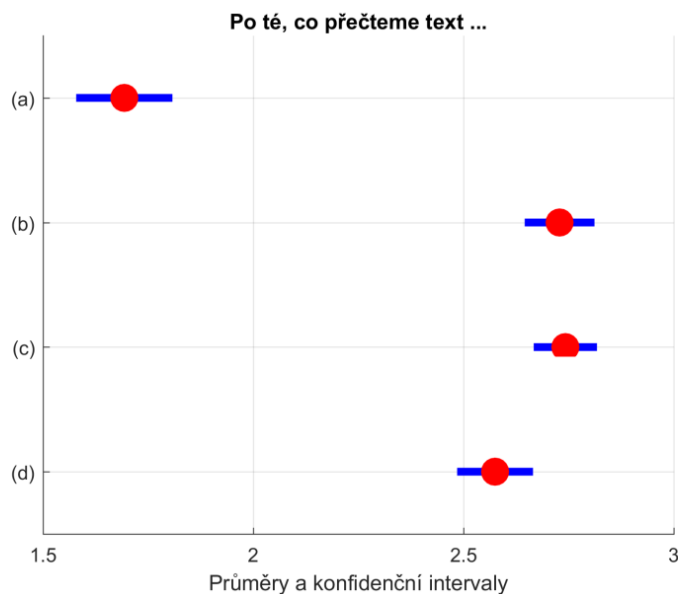


**Graf 4.1**

Dominance červené barvy v grafu jednoznačně ukazuje na to, že většina nabízených činností vhodných pro práci s textem po jeho přečtení se v dotázaných třídách téměř nevyskytuje, nebo se vyskytuje pouze občas. Jediná aktivita, u které respondenti provedli pozitivní volbu, a tudíž převládá v grafu barva zelená, je převypravování nebo diskutování o textu. Kreativní práce vycházející z textu, psaní na základě přečteného či dramatizace tématu se z pohledu dotázaných žáků při práci s textem v hodinách anglického jazyka téměř nevyskytuje, negativní volbu totiž provedlo výrazně více, než polovina dotázaných. Možnost vyjádřit se otevřeně k otázce, zda se potkávají s jinou aktivitou, než je v nabídce, využili pouze dva žáci z celkového počtu 164 dotázaných a tito žáci uvedli slovy, že se žádné činnosti po přečtení textu nikdy nevěnují.

OTÁZKA	PRŮMĚR	STD	INTERVAL	
4a	1,69	0,74	1,58	1,81
4b	2,73	0,53	2,65	2,81
4c	2,74	0,48	2,67	2,82
4d	2,58	0,58	2,48	2,67

**Tabulka 4.2 statistických výpočtů k otázce 4**



**Graf 4.2**

Tento graf zřetelně ukazuje odlišné postavení tvrzení a) vůči ostatním a potvrzuje tím výše popsané zhodnocení situace. Lze tedy konstatovat, že kromě převypravování či diskutování přečteného, žáci s textem dále spíše nepracují.

### 7.1.5 Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 5

Tato otázka se od předchozích odlišuje zejména tím, že jejím cílem není ukázat, zda dochází k dodržování všech fází čtení a jakou organizační formou žáci pracují při čtení, ale má pouze ilustrativní charakter s cílem ukázat, zda se žáci setkávají s některou formou testování či hodnocení čtení. Vzhledem k tomu, že tato otázka měla charakter multiple choice<sup>274</sup> a respondenti mohli zvolit více odpovědí, nebyly pro statistické vyhodnocování výsledků odpovědí na tuto otázku použity výše uvedené přístupy. Výsledné odpovědi jsou vyhodnoceny pouze jako počty odpovědí a procenta odpovědí. Vizualně jsou hodnoty znázorněny jako sloupcové grafy. Varianty, z nichž možno bylo zvolit jen jednu nebo více, byly v nabídce tyto:

- a) zkoušení na čtení a překlad
- b) test na odpovídání na otázky k textu
- c) zkoušení na slovíčka
- d) nic se na známky ohledně textu nezkouší

<sup>274</sup> možnost zvolit jednu, dvě, tři nebo všechny čtyři varianty odpovědí

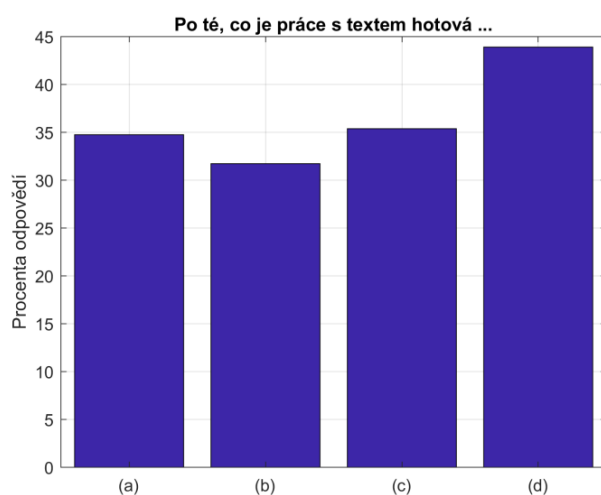
OTÁZKA	ČETNOST
5a	57
5b	52
5c	58
5d	72

**Tabulka 5.1**

**Tabulka 5.2**

OTÁZKA	V %
5a	35%
5b	32%
5c	35%
5d	44%

**Graf 5.1**



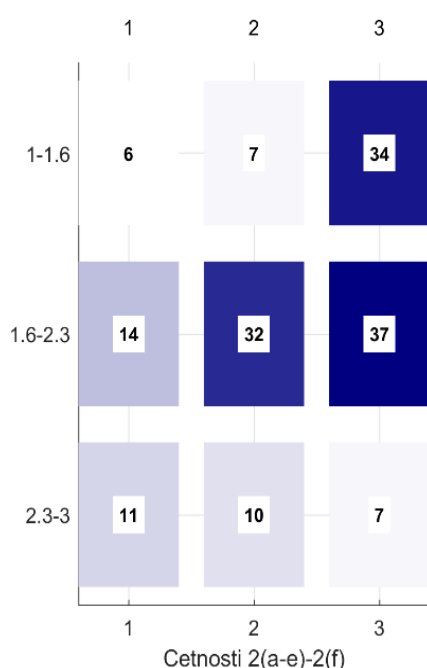
**Graf 5.2**

Z uvedených grafů vyplývá, že varianta (d)<sup>275</sup> je nejčastěji využívána, ale ne s výrazně přesvědčivým výsledkem. Nejčastěji tedy žáci uvedli, že se s žádným způsobem testování práce s textem nesetkávají, tuto volbu učinila necelá polovina respondentů. Ostatní varianty se pohybují ve vzájemně podobné rovině, styk s různými způsoby hodnocení čtení uvedla zhruba třetina dotazovaných. Všichni respondenti učinili alespoň jednu volbu a nikdo z respondentů nečinil všechny volby, možnost (d) je totiž variantou, která je protichůdná všem ostatním.

<sup>275</sup> nic se na známky ohledně textu nezkouší

### 7.1.6 Porovnání vztahu mezi pozitivně a negativně položenými otázkami

U otázky č. 2 „Před tím, než začneme číst text...“ byla poslední z podotázek koncipována jako otázka potvrzující věrohodnost odpovědi. Respondent, který je v podotázkách (a) – (e) dotazován na četnost konkrétních aktivit, je naopak v podotázce (f) dotázán na četnost „neděláme nic“. Při zodpovědně vyplněném dotazníku by tedy v případě, že na podotázky (a) – (e) student odpoví „v průměru“ nízkými hodnotami (tedy dělá uvedené konkrétní aktivity často), měl na podotázku (f) odpovědět vysokou hodnotou, tedy, že málo často nastane situace, kdy před čtením nedělá nic. Na následujícím grafu jsou zachyceny četnosti jednotlivých kombinací odpovědí. V řádcích jsou uvedeny průměrné hodnoty odpovědí na podotázky (a) – (e) a ve sloupcích odpovědi na podotázku (f).



**Graf 6.1**

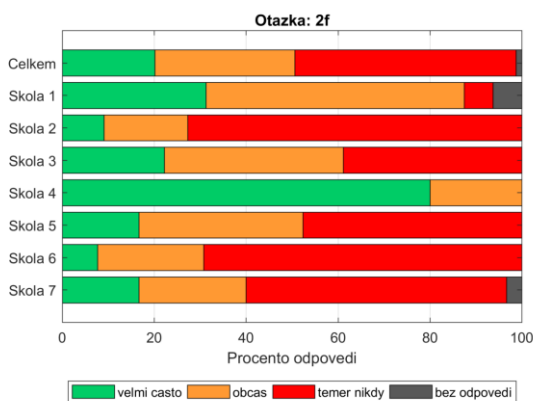
Z grafu je očividné, že nejčastější byly právě kombinace, kdy studenti na podotázky (a) – (e) odpovídali varianty „často“ nebo „občas“ (první a druhý řádek tabulky) a na podotázku „neděláme nic“ pak odpověděli „téměř nikdy“ (třetí sloupec tabulky). Naopak u studentů, kteří na podotázky (a) – (e) odpovídali v průměru „téměř nikdy“ (třetí řádek tabulky), pak u podotázky (f) „neděláme nic“ častěji volili variantu „velmi často“, resp. „občas“ (první a druhý sloupec). Lze tedy konstatovat, že odpovědi v dotazníku jsou konzistentní a navzájem si neodporují.

### 7.1.7 Srovnání výsledků dotazníkového šetření jednotlivých škol

Vyhodnocení odpovědí ve vztahu k jednotlivým školám a srovnávání výsledků mezi jednotlivými školami není podstatné pro potřeby této práce. Jak již bylo uvedeno, cílem této dotazníkové sondy bylo zjistit, zda dochází k naplňování všech fází čtení při práci s textem v hodinách anglického jazyka, nikoliv která škola z dotazovaných toto splňuje nejlépe. Nicméně byly ve vzorku dotazovaných škol dvě školy, jež se mohou odlišovat a to vzhledem ke své zaměřenosti. Zatímco většina škol, které se podrobily dotazníkové sondě, byla všeobecného zaměření, jedna škola z dotázaných se specializuje na výuku jazyků a v dalším jednom případě se jedná o víceleté gymnázium s jazykovým zaměřením. U těchto dvou škol může existovat jistá presumpce vyšší úrovně výuky jazyků a tudíž lepší metodické propracovanosti vzhledem k předpokládané vyšší úrovni výuky v celkovém ohledu vzhledem ke specializaci škol.

OZNAČENÍ ŠKOLY	POČET ŽÁKŮ
Škola 1	16
Škola 2	22
Škola 3 <sup>276</sup>	18
Škola 4	10
Škola 5	42
Škola 6 <sup>277</sup>	26
Škola 7	30

Tabulka 7.1 Počet žáků v jednotlivých školách



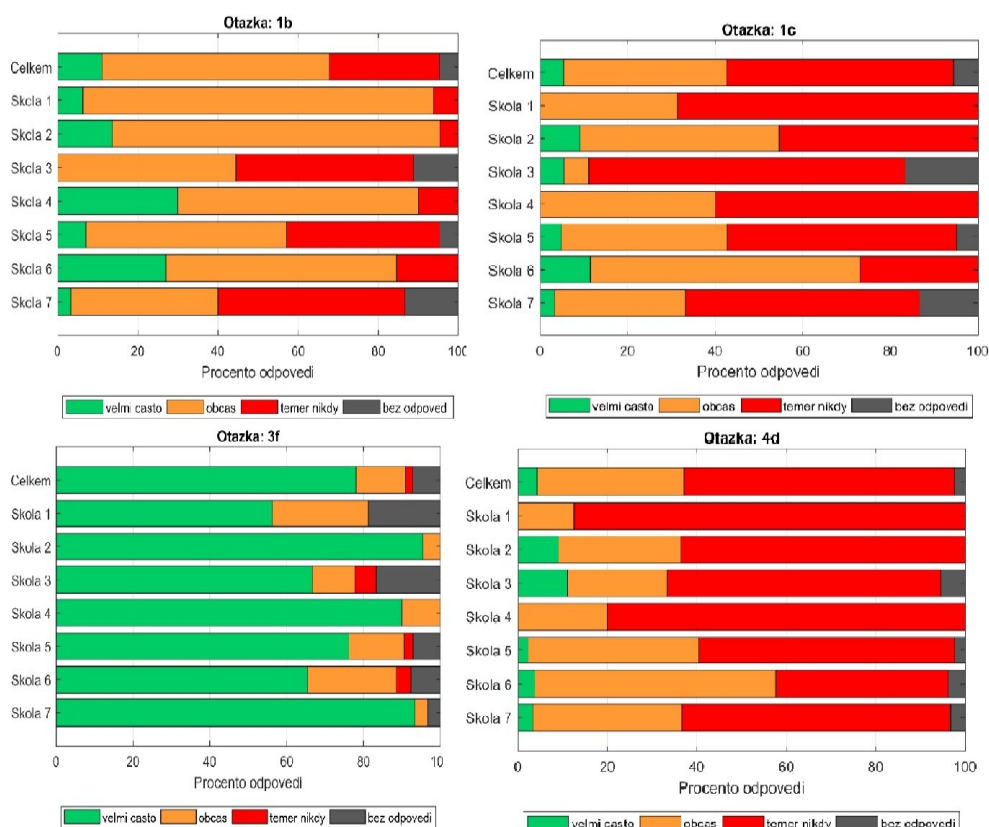
Graf 7.1

<sup>276</sup> Jazykově zaměřená škola s vyšší dotací hodin AJ týdně

<sup>277</sup> Víceleté gymnázium s jazykovým zaměřením

Pro vizualizaci vyhodnocení odpovědí jednotlivých škol ve vzájemném srovnání byl vybrán graf tohoto typu, v němž je zcela zřetelně viditelný podíl jednotlivých barev. Otázka 2f s vyhodnocením odpovědí v grafu 7.1 ukazuje, do jaké míry se v jednotlivých školách žáci domnívají, že před čtením textů žádné aktivity nedělají. Graf ukazuje procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí v jednotlivých školách a nezohledňuje velikost vzorku. Víceleté gymnázium se skrývá v grafu pod symbolem „Skola 6“ a základní škola s jazykovým zaměřením je označena jako „Skola 3“.

Z grafu je zřejmé, že procentuální podíl odpovědí se v případě víceletého gymnázia výrazně neliší od školy označené číslem 2 (od běžné základní školy), podobně lze konstatovat podobnou situaci srovnáme-li jazykově zaměřenou základní školu a běžnou školu s číslem 5. Výrazněji se odlišuje od ostatních škola s číslem 4. Tato škola poskytla pro dotazník velmi malý vzorek respondentů, výrazně menší než všechny ostatní školy a to pouhých 10. Následující obrázek ukazuje srovnání některých vyhodnocených otázek, jejichž odpovědi mají vliv na ilustraci toho, zda je ve školách z pohledu žáků podnětné prostředí pro práci s textem na vyšší myšlenkové úrovni.



Obrázek 1 Srovnání odpovědí všech škol



Předmětem srovnávání se staly otázky 1b a 1c (horní řada grafů zleva) a otázky 3f a 4d (spodní řada zleva). Otázka 1b se zaměřuje na frekvenci práce ve dvojicích a otázka 1c na frekvenci práce ve skupinách. Obě tyto formy práce jsou velice vhodné pro práci s textem s využitím vyšších myšlenkových operací. V otázce 1b se víceleté gymnázium (škola 6) svými odpověďmi blíží k výsledkům školy 4 (kde je ale výrazně menší vzorek dotázaných); pakliže se zaměříme na oranžovou barvu s největším procentuálním podílem odpovědí vzhledem k dalším možnostem volby (barvy zelená a červená), lze konstatovat, že víceleté gymnázium (škola 6) i jazykově zaměřená základní škola (škola 3) vykazují podobný procentuální podíl jako školy 4 a 5.

V otázce 1c je zajímavé, že jazykově zaměřená škola v hodnocení podílu červené barvy, tzn. odpovědi „téměř nikdy“, se jeví být dominantní vůči ostatním, zároveň má ale také nejvyšší podíl šedé barvy, nejvíce respondentů ponechalo tuto otázku bez odpovědi. V celkovém zhodnocení toho, zda dochází k častému styku respondentů se skupinovou prací, lze tedy konstatovat, že nikoli, a nejméně tak na školách 1 a 4 a nejvíce na škole 6 (víceleté gymnázium), i když nijak přesvědčivě. Výsledky se tedy mezi jednotlivými školami víceméně neliší.

Otázka 3f s odpověďmi, jejichž vizualizace se nachází ve spodní řadě v obrázku 7.1 vlevo, odpovídá na dotaz, jak často se žáci během čtení textu setkávají se čtením a překladem. V grafu je zřetelné, že nejčastěji tak s textem pracují žáci ve školách 2 a 7, ale rozdíly mezi jednotlivými školami jsou malé. Školy 3 a 6 nejsou výjimečné oproti ostatním. Podobně lze vyhodnotit srovnání odpovědí mezi školami v otázce 4d, která se zaměřuje na frekvenci styku s psaným projevem po přečtení textu, přičemž tato aktivita byla v celkovém hodnocení žáků označena za málo často využívanou. V tomto grafu se škola 6 (víceleté gymnázium) hlásí k poněkud vyšší frekvenci využití této aktivity v komparaci s dalšími školami, protože červená barva pro téměř žádný styk s touto činností je ve srovnání s ostatními v menším podílu, ale opět se nejedná o nijak výrazný rozdíl.

Ačkoliv se podíly konkrétních odpovědí mezi jednotlivými školami liší, z výše popsaných důvodů se nejedná o významné rozdíly mezi školami a víceleté gymnázium ani jazykově zaměřená škola se v celkovém srovnání od ostatních neodlišují. Zastoupení jazykových škol a víceletých gymnázií by ale muselo být větší ve vzorku dotazovaných škol, aby se dalo takovéto srovnání považovat za obecně platné. Jak ale bylo uvedeno výše, srovnávání postojů jednotlivých škol není významné pro potřeby této dizertační práce a bylo provedeno jen pro ilustraci.

### **7.1.8 Souhrnné hodnocení výsledků dotazníkového šetření žáků osmých ročníků a příslušných ročníků víceletých gymnázií**

Osloveno pro toto šetření bylo celkem 7 škol z Plzeňského kraje v okruhu do 50 km od Plzně, z nichž jedna škola bylo víceleté gymnázium s jazykovým zaměřením a jedna základní škola s rozšířenou výukou jazyků. Celkový počet žáků, kteří vyplnili dotazník, je 164. Počty žáků osmých ročníků se v jednotlivých školách liší vzhledem k velikosti škol a počtů tříd v daném ročníku, nejmenší počet žáků byl 10 a největší 42. Velikost školy ani počet žáků v jednotlivých školách nemá žádný vliv na výsledky, protože cílem není vzájemně porovnávat školy, ale ilustrovat situaci, která celkově na základních školách panuje vzhledem k metodice čtení v hodinách anglického jazyka.

Jak již bylo vysvětleno v úvodu této kapitoly, k eliminaci možného ovlivnění odpovědi kvůli chybné interpretaci dotazu, bylo žákům osobně a velmi názorně vysvětleno, co která otázka znamená a jakým způsobem mají žáci odpovídat (výběrem jedné možnosti, výběrem jedné nebo více možností, odpovědí na otevřenou otázku, která nejlépe vystihne názor dotazovaného). Vzhledem k náročnosti vzniklé nutností osobního styku jako prevence proti možnému zkreslení údajů trvalo toto šetření déle a probíhalo v letech 2014-2016.

Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření je zaměřeno na to, zda jsou žáci zvyklí pracovat v takových podmínkách, které by mohly být vhodné pro čtení textu v anglickém jazyce podle principů a metod kritického myšlení, a zdali by tudíž vůbec mohlo být možné uvažovat o tom, že se ve školách žáci rozvíjejí v rámci čtenářské gramotnosti v angličtině směrem ke kritickému čtení.

K otázce mapující oblíbenost využívání určitých organizačních forem nelze říci, zda se žáci v rámci práce s textem v hodinách anglického jazyka věnují rozvíjení spolupráce a kooperace v různém uspořádání (v párech, skupinách, týmech), ale lze s jistotou tvrdit, že pokud žáci nejsou zvyklí pracovat v uspořádání tuto spolupráci umožňující čili v kontaktním uspořádání, není takováto spolupráce vůbec možná. Z dotazníků vyplývá, že největší oblibě se těší tradiční hromadná výuka, kdy žáci pracují všichni najednou s učitelem, který to řídí, a nejméně přicházejí do styku se skupinovou prací a s prací ve dvojicích se setkávají také nepříliš často. Ve výsledku se tedy nedá hovořit o podnětném prostředí ve smyslu organizace práce, která by mohla umožnit žákům vzájemně sdílet myšlenky, diskutovat o nich, třídit je, argumentovat, vzájemně hodnotit, vyvozovat závěry apod., což je jedním z důležitých principů kritického myšlení.

Další část otázek směřovala ke zjištění, zda jsou žáci zvyklí pracovat s textem za dodržení všech fází čtení, tzn. aktivity před čtením textu, během čtení, po čtení a jak. Z dotazníků vyplývá, že v drtivé většině žáci se žáci během čtení věnují hlasitému čtení a následnému překladu. Tento způsob práce nelze považovat za vhodný pro rozvíjení kritického čtení. Menší podíl respondentů ale zároveň uvádí, že se spíše občas setkávají při čtení s vyhodnocováním informací z hlediska kompatibility či nekompatibility tvrzení vzhledem k přečtenému či prisuzováním pravdivosti nebo nepravdivosti tvrzení na základě přečteného. Konkrétně tato aktivita evokuje práci s informacemi na poněkud vyšší úrovni, než je jen rozpoznání či vyhledání. Pokud by tyto aktivity byly často doprovázeny ještě vzájemnou argumentací s partnerem či vytváření dalších závěrů s jejich obhajováním ve skupině, jistě by se tento způsob práce s textem dal považovat za velice podnětný ve vztahu k rozvíjení kritického čtení. Nutno ale zdůraznit, že práce s textem na takové úrovni skutečně vyžaduje důsledné splnění fází před čtením i po čtení, jak bylo vysvětleno v kapitole 5.

Nejmenší pozornost je věnována aktivitám před čtením, kde téměř polovina dotazovaných uvedla, že se téměř nikdy anebo jen občas žádným aktivitám před samotným čtením nevěnují. Ti, kteří uvedli více či méně frekventovaný styk s některými aktivitami vhodnými pro čtení, nejčastěji volili práci se slovní zásobou s textem svázanou a povídání si o tématu textu, který budou číst.

Aktivity po čtení se u většiny dotazovaných vážou k převypravování obsahu textu a diskutování o něm. Vzhledem k tomu, že se jeví být repertoár takových aktivit poměrně chudý, jelikož žáci další aktivity z nabídky nevolili jako často využívané a spíše se přiklání k tomu, že s nimi nepracují, nelze takovou práci považovat za velice podnětnou k rozvoji kritického čtení.

Závěrem lze konstatovat, že ačkoliv se práce s textem za dodržení všech fází čtení na školách objevuje, není to převládající fenomén. Skupinová a párová spolupráce se jeví být využívána spíše nedostatečně a nezřídka se žáci setkávají s tím, že chybí fáze před čtením textu a rovnou nastává fáze během čtení. Hlasité čtení s překladem je stále nejpopulárnější aktivita během čtení. Z mínění žáků tudíž vyplývá, že podnětné prostředí pro práci s textem na vyšší úrovni, než je jen čtení a překlad, případně získání informací, se ve školách může objevovat spíše řidčeji a žáci nejsou zvyklí pracovat způsobem, který by evokoval možnost rozvoje kritického čtení v hodinách anglického jazyka na druhém stupni ZŠ, konkrétně v osmých ročnících.

## 7.2 Dotazník pro učitele základních škol nebo víceletých gymnázií

Dotazník pro učitele obsahuje 8 otázek s cílem zmapovat postoje učitelů základních škol a víceletých gymnázií k problematice výuky kritického myšlení potažmo kritického čtení v hodinách angličtiny. K tomu, aby učitelé mohli vhodně didakticky působit na žáky směrem k progresivnímu rozvoji úrovně kritického čtení, je třeba, aby se sami dobře orientovali v problematice, co to vlastně kritické čtení je a co obnáší výuka dle principů a metod kritického myšlení.

Dotazníků bylo rozdáno celkem 90 a zpět se vrátilo 83 vyplněných. Toto vysoké procento návratnosti je způsobeno tím, že dotazníky nebyly rozesílány anonymně, ale rozdány osobně po předchozí dohodě. Osobní kontakt pozitivně ovlivnil ochotu učitelů dotazníky vyplnit, neboť jim bylo předem vysvětleno, co je smyslem dotazníků, že je zcela a absolutně zaručena anonymita, a během vyplňování dotazníků nedocházelo tudíž k ovlivňování výsledků tím, že by uživatelé diskutovali odpovědi mezi sebou nebo vyhledávali odpovědi na internetu. Otázky byly respondentům důkladně vysvětleny při osobním rozdávání dotazníků, aby se předešlo misinterpretaci a tudíž chybným nebo nepřesným odpovědím. Dotazníky byly distribuovány se souhlasem školských zařízení a dále pomohlo Krajské centrum vzdělávání jazyků v Plzni, které pořádá semináře pro pedagogy, a tudíž bylo možno oslovit větší množství vhodného vzorku pedagogických pracovníků najednou, kteří ochotně spolupracovali. Dotazníkové šetření probíhalo v letech 2015 a 2016. Respondenti se sestávají z vyučujících různých škol na území Plzeňského kraje.

Dotazník obsahuje především uzavřené otázky, otevřené s prostorem pro vlastní vyjádření jsou ale také součástí dotazníku. První dvě otázky se zaměřují na zjištění profesních údajů o respondentech, zda jsou kvalifikovaní a s jakou délkou učitelské praxe a respondenti vybírají jednu možnost z nabídky. Třetí otázka je otázka otevřená, učitelé mají vlastními slovy vyjádřit pojem kritické čtení. Pokud učitelé neznají podstatu tohoto pojmu, nepokračují ve vyplňování dále, protože další otázky se vážou k metodice kritického čtení, kterou učitelé více či méně využívají.

Vyplňování dotazníků proběhlo zcela anonymně a jednotliví vyučující byli kódováni t1-t83. Vyhodnocení dotazníků bylo provedeno kvantifikací odpovědí v procentech vůči všem respondentům a výsledky jsou vizualizovány pomocí barevných sloupcových grafů zobrazujících podíl určitého druhu odpovědi. Požadavek na vysvětlení pojmu kritické čtení vlastními slovy byl vyhodnocen kvantifikací míry úspěšnosti v definování pojmu

v procentech a opět vizualizován pomocí barevného sloupcového grafu. Vzhledem k tomu, že znalost pojmu kritické čtení je klíčový faktor pro posuzování všech aspektů dotazníkem mapovaných, jsou v tabulkách uvedeny absolutní četnosti odpovědí, členěno vždy do skupin podle respondentů, kteří dokázali správně definovat pojem (alespoň na 50%) a tito byli chápáni jako pojmu znalí. V grafech je dále zobrazován podíl respondentů ve vztahu k sledovanému aspektu z hlediska těch, kteří jsou pojmu znalí a rovněž těch, kteří pojem neznají.

Tvorba dotazníků a odpovědi na otázky v dotaznících pro učitele byly zpracovány ve spolupráci s Fakultou aplikovaných věd, katedrou matematiky při Západočeské univerzitě v Plzni. Jak již bylo komentováno, otázek je celkem 8 a každá je diskutována zvlášť v následujících oddílech. Originální dotazník je součástí přílohy, viz příloha 2.

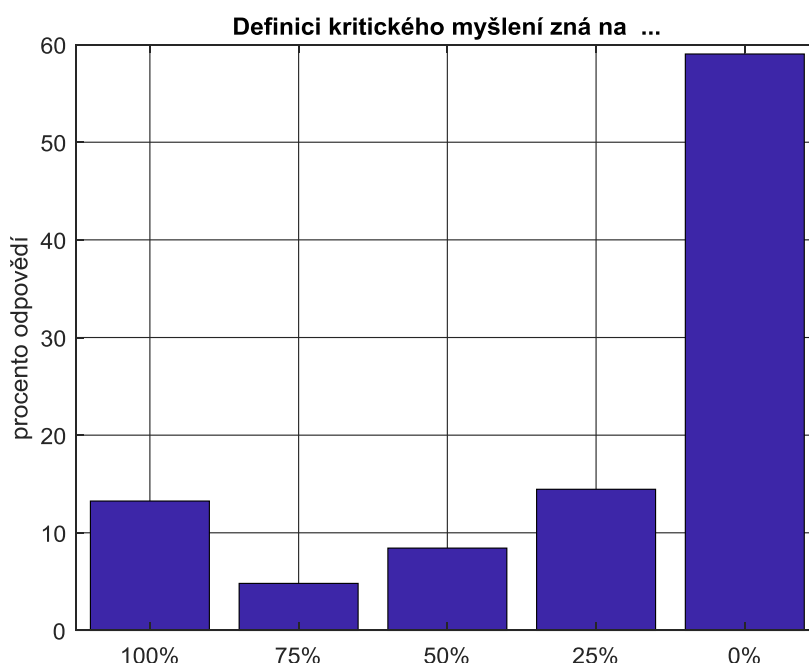
### 7.2.1 Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 4

Jak bylo již vysvětleno výše, na respondenty a jejich postoje je nahlíženo z hlediska toho, zda jsou to zástupci znalých problematiky **kritického čtení** či nikoliv. Z tohoto důvodu jsou odpovědi v tomto bodě komentovány přednostně. V této otázce byli respondenti vyzváni k tomu, aby vlastními slovy a co nejpodrobněji vysvětlili pojem kritické čtení, ale jen ti, kteří v otázce předchozí neuvedli, že se s pojmem nikdy nesešli a netuší, o co se jedná.

Pokud neodpověděli vůbec nebo pouze, že se jedná o druh čtení, byla tato odpověď kvantifikována jako 0%. V případě odpovědi, která obsahovala informaci nějak spojovanou s kritickým čtením, např. že je to *čtení s hlubším porozuměním vyžadující práci s informacemi* (bez další specifikace), byla odpověď kvantifikována 25% úspěšností. Pokud se objevila definice směřující blíže k tématu např., *čtení podněcující diskusi o názorech, postojích, hodnocení* apod., ale odpověď byla velmi nepřesná a strohá, hodnocení dosáhlo k 50%. Definice pojmu sice nepřesná, ale obsahující širší repertoár aktivit použitelných pro kritické čtení (např. se objevil pojem jako *analýza informací, srovnávání, hodnocení* apod.) byla hodnocena 75%, a přidal-li autor odpovědi ještě další body ve smyslu *zodpovědné spolupráce, zdůvodňování, zaujímání a obhajování stanovisek, argumentace, využívání vyšších myšlenkových operací než jen vyhledávání a rozpoznávání informací*, případně, kterých konkrétně, pak odpověď dosáhla 100%.

V následujícím sloupcovém grafu jsou znázorněny poměry skupin vyučujících tříděných dle kritéria procentuální úspěšnosti v odpovědi na otázku č. 3. Z grafu je zcela očividné, že drtivou převahu mají učitelé, kteří pojem **kritické čtení** nebyli schopni

definovat ani vzdáleně, z čehož tedy vyplývá, že vůbec netuší, o čem je řeč, a tudíž nelze uvažovat o žádné snaze jej u žáků rozvíjet. Rapidně menší podíl tvoří druhá část vyučujících, těch, kteří alespoň vzdáleně tuší, a zajímavé je, že se našli i tací, kteří dosáhli 100% výsledku a zcela určitě ví, co tento pojem znamená, a zřejmě i to, jak s ním pracovat.



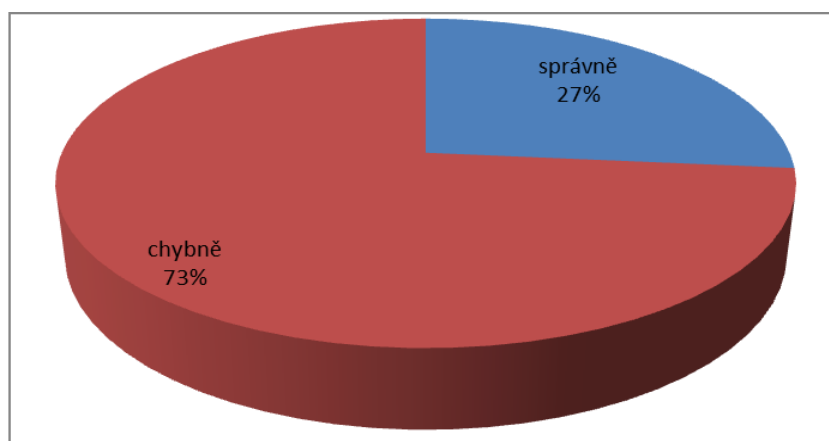
**Graf 7.2.1**

Jak z grafu vyplývá, podíl učitelů, kteří neznají pojem kritické čtení natolik, aby dokázali vysvětlit jeho podstatu, je skutečně většinový s velkým rozdílem od ostatních. Dotazovaní, kteří se vyjádřili směrem dosti vzdáleným k podstatě kritického čtení a dosáhli 25% úspěšnosti v definování, se také nemohou posuzovat jako pojmu znalí. A tyto učitelé dosahují převahy v poměru téměř 75% v součtu vůči těm ostatním, kteří pojem kritické čtení více či méně znají. Níže uvedená tabulka ukazuje přesné hodnoty v procentech.

OTÁZKA 4 – ÚSPĚŠNOST V %	ABSOLUTNÍ HODNOTA PODLE ÚSPĚŠNOSTI	PROCENTO DOTAZOVANÝCH PODLE ÚSPĚŠNOSTI
100%	11	13%
75%	4	5%
50%	7	8%
25%	12	14%
0%	49	59%

**Tabulka 7.2.1**

Pro následné vyhodnocování všech ostatních odpovědí tak, aby mohly být v kontextu se zjištěnou mírou znalosti pojmu kritické čtení, byli všichni dotazovaní rozděleni do dvou skupin. Jedna skupinu tvoří ti, co nedokázali pojem kritické čtení vysvětlit vůbec nebo jen v náznacích a dosáhli úspěšnosti maximálně 25%<sup>278</sup> v tomto ohledu, a druhou skupinu tvoří více či méně znalí tohoto pojmu a to jsou teda ti dotazovaní, kteří dokázali pojem vysvětlit alespoň na 50% úspěšnosti<sup>279</sup>.



**Graf 7.2.2 Poměr skupin vyučujících**

	četnost	procenta
Znalost více než 50%	22	26,50%
Znalost méně než 50%	61	73,50%

**Tabulka 7.2.2 Skupiny vyučujících v číslech**

Graf 7.2.2 názorně potvrzuje již komentovaný výsledek vyplývající z vyhodnocení této otázky. Téměř tři čtvrtiny dotázaných učitelů nedokáže pojem kritické čtení vlastními slovy vysvětlit, lze tedy předpokládat, že se v problematice výuky metodikou rozvíjející kritické čtení u svých žáků ve výuce anglického jazyka neorientují.

### 7.2.2 Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 1 a 2

Tyto otázky byly položeny učitelům s cílem zmapovat vzorek respondentů s ohledem na jejich profesní kvalifikaci a délku praxe. Ačkoliv pojem kritické čtení není nejnovější, lze se domnívat, že bude hůře srozumitelný pro důchodce či vyučující těsně před důchodem vzhledem k tomu, že většinu profesního života strávili za zcela jiného režimu s naprosto

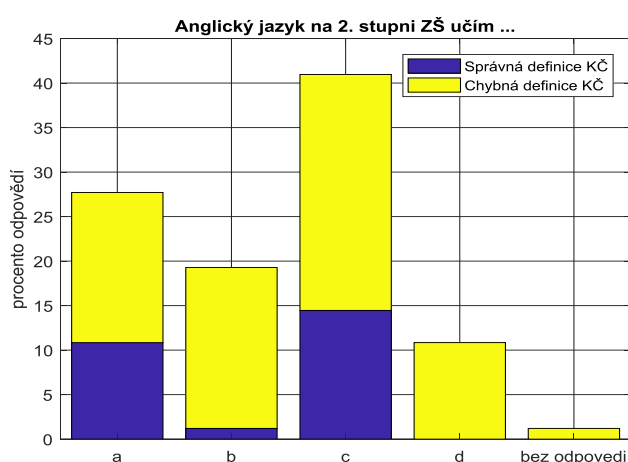
<sup>278</sup> přiřazena hodnota „CHYBNĚ“

<sup>279</sup> přiřazena hodnota „SPRÁVNĚ“

odlišným přístupem ke vzdělávání (viz 1.1) nebo pro vyučující, kteří byli vzděláváni a šli do praxe před zavedením RVP.

První otázka podává informaci o délce praxe ve výuce angličtiny na druhém stupni ZŠ nebo na nižším stupni víceletého gymnázia a respondenti vybírali jednu variantu z možností:

- a) méně než 5 let
- b) více než 5 let a méně než 10 let
- c) více než 10 a méně než 20
- d) více než 20 let



**Graf 7.2.3**

OTÁZKA 1	ODPOVĚDI	SPRÁVNĚ (POČET)	CHYBNĚ (POČET)	SPRÁVNĚ (V %)	CHYBNĚ (V%)
	a	9	14	11%	17%
	b	1	15	1%	18%
	c	12	22	14%	27%
	d	0	9	0%	11%
	bez odpovědi	0	1	0%	1%

**Tabulka 7.2.3**

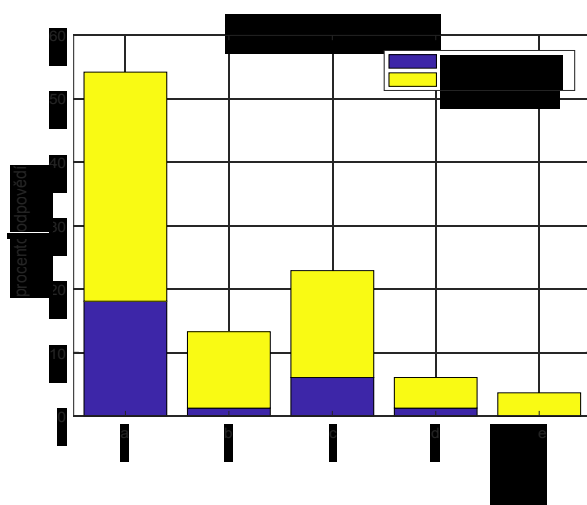
Graf 7.2.3 výše je vizualizací hodnot v tabulce 7.2.3, které ukazují, že největší zastoupení učitelů ve vzorku 83 dotazovaných, mají učitelé s délkou praxe mezi 10 a 20 lety. U těchto lze předpokládat, že prošli současným moderním vzděláváním pedagogických pracovníků a jsou zvyklí pracovat v souladu se současnými kurikulárními dokumenty, tudíž se museli setkat s pojmem kritické myšlení nebo kritické čtení minimálně vzhledem k požadavkům na vzdělávání žáků základních škol z kurikulárních



dokumentů vyplývajících (viz kapitola 1). Z grafu ale bohužel vyplývá, že většina takto zkušených pedagogů pojem kritické čtení nezná natolik, aby jej dokázali alespoň přibližně vysvětlit. Rovněž lze ale konstatovat, že ve skupině vyučujících s praxí mezi 10 a 20 lety je zastoupení těch, kteří pojem znají, největší a to konkrétně 14% oproti 11% takto edukovaných ve skupině profesně podstatně mladších učitelů, kteří udávají maximální délku své praxe 5 let.

Otázka č. 2 zjišťuje poměr kvalifikovaných a nekvalifikovaných učitelů pro výuku anglického jazyka na druhém stupni základní školy, což je zároveň i oprávněním pro výuku na nižším stupni víceletého gymnázia. Variant odpovědí k volbě bylo pět a možné bylo zvolit jednu variantu. V případě, že dotazovaný dosáhl širšího vzdělání a vztahovalo by se na něho více možností, byli respondenti vyzváni k výběru té, která se týká bezprostředně vztahu ke kvalifikovanosti či nekvalifikovanosti pro učitelství angličtiny na druhém stupni základní školy. Např. je-li vyučující aprobovaný učitel pro první stupeň ZŠ a zároveň dostudoval v rámci celoživotního vzdělávání učitelství AJ pro 2. stupeň ZŠ, zvolí pouze možnost (a). Výběr odpovědí na otázku č. 2:

- a) jsem aprobovaný učitel AJ na 2. stupni ZŠ
- b) jsem aprobovaný učitel jiných předmětů na ZŠ, ale ne AJ
- c) jsem aprobovaný učitel AJ na SŠ, ale ne 2. stupeň ZŠ
- d) jsem aprobovaný učitel na 1. st ZŠ, ale ne na 2. stupeň ZŠ
- e) jsem aprobovaný učitel jiných předmětů na SŠ, ale ne Aj a ne na 2. st. ZŠ



Graf 7.2.4

OTÁZKA 2		SPRÁVNĚ (POČET)	CHYBNĚ (POČET)	SPRÁVNĚ (V %)	CHYBNĚ (V%)
	a	15	30	18%	36%
	b	1	10	1%	12%
	c	5	14	6%	17%
	d	1	4	1%	5%
	e	0	3	0%	4%

**Tabulka 7.2.4**

Valnou většinu respondentů tvoří kvalifikovaní učitelé k výuce anglického jazyka na druhém stupni základní školy čili ti vyučující, kteří jsou v tomto oboru specializovaní. Zároveň je v této skupině největší zastoupení těch, kteří se orientují v problematice výuky kritického čtení. Druhá největší skupina respondentů, i když se značným odstupem, je tvořena aprobovanými vyučujícími anglického jazyka na střední školy. Nejmenší zastoupení těch učitelů, kteří znají pojem kritické čtení, se nachází ve variantách b a d, u vyučujících aprobovaných na jiné předměty pro druhý stupeň základní školy anebo u pedagogů s aprobačí pro první stupeň.

### 7.2.3 Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 3

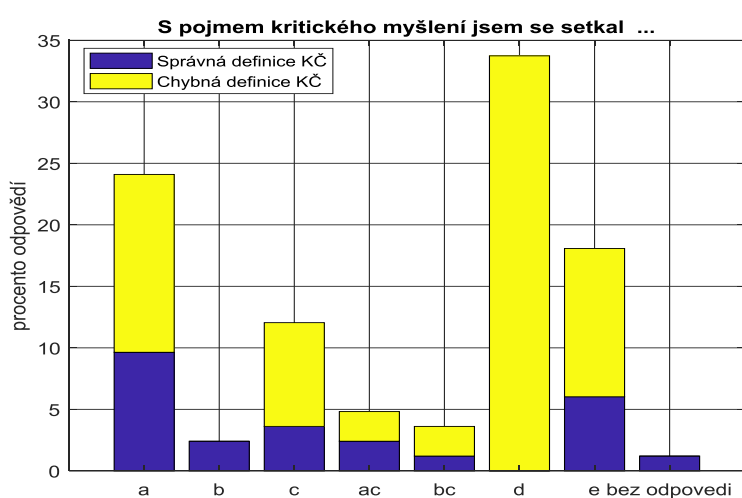
Třetí otázka směřuje ke zjištění, zda si dotazovaní učitelé uvědomují, že se s pojmem kritické čtení už někde setkali, případně kde. Kromě toho je cílem u dotazovaných evokovat vzpomínky či známá fakta, cokoliv, co se k pojmu váže. Tato otázka předchází požadavku vysvětlit pojem kritické čtení zcela záměrně za účelem navodit téma a usnadnit organizaci myšlenek s pojmem souvisejících. Respondenti byli vyzváni k výběru nejméně jedné možnosti, jedná se tedy o tzv. multiple-choice. Jedna z variant respondentům umožňuje přiznat, že se s pojmem neseťkali a netuší, o co jde. V tomto případě byli respondenti vyzváni nepokračovat dále ve vyplňování dotazníku. Alternativy odpovědí na otázku byly tyto:

S pojmem „kritické čtení“ nebo „kritické myšlení“ jsem se setkal/a

- a) při studiích na VŠ
- b) v ŠVP nebo v RVP
- c) při školení
- d) neseťkal/a a netuším, o co jde
- e) nevím kde a při jaké příležitosti, ale vím, o co se jedná

OTÁZKA 3		SPRÁVNĚ	CHYBNĚ	SPRÁVNĚ	CHYBNĚ
	a	8	12	10%	14%
	b	2	0	2%	0%
	c	3	7	4%	8%
	ac	2	2	2%	2%
	bc	1	2	1%	2%
	d	0	28	0%	34%
	e	5	10	6%	12%
	bez odpovědi	1	0	1%	0%

**Tabulka 7.2.5**



**Graf 7.2.5**

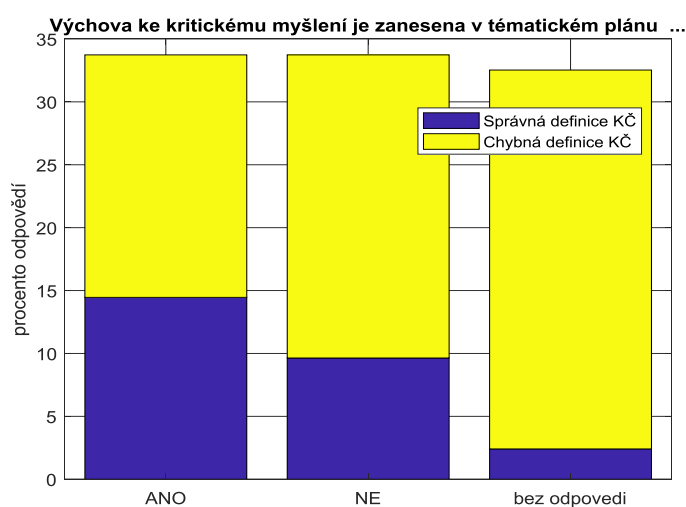
Největší podíl zaujímají ti respondenti, kteří se s pojmem kritické čtení nesetkali a neznají jej. Z celkového množství dotazovaných činí podíl těchto 34% a všichni tito učitelé spadají do skupiny označené v grafu žlutě, do skupiny těch, co pojem nedokážou vysvětlit. Tito respondenti otevřeně přiznali svoji neznalost, ačkoliv z kapitoly 1, která se zabývá teoretickými aspekty kritického myšlení a kritického čtení v kurikulárních dokumentech vyplývá, že všichni vyučující s tímto pojmem do styku už někdy přijít museli minimálně při práci s RVP. Vzhledem ale k faktu, že si 34% dotázaných tento kontakt vůbec neuvědomuje, lze předpokládat, že tomuto pojmu nebyla věnována pozornost a svou učitelskou praxi vykovávají bez vědomí jeho existence. Volbu (b), která přímo uvádí styk s pojmem v rámci kurikulárních dokumentů, učinilo mizivé procento respondentů a všichni ti jej dokázali správně vysvětlit, jedná se ale o pouhých 2% dotázaných vyučujících. Varianta (b) se ještě objevuje v kombinaci odpovědí (b) a (c) současně.

Druhé největší zastoupení, i když se značným rozdílem ve vzorku dotazovaných zaujmají ti, kteří se s pojmem setkali při studiích na vysoké škole a v závěsu za touto skupinou jsou ti učitelé, kteří si sice neuvědomují, kde s pojmem přišli do styku, ale domnívají se, že vědí, o co se jedná. Z těchto ovšem většina pojem nedokázala následně vysvětlit a v grafu viditelně zaujímá žlutá barva dominantní pozici. Zajímavostí je, že jen velmi malé procento dotazovaných učinilo více voleb než jednu, konkrétně zvolili varianty (a) a (c) a setkali se s tímto pojmem při studiu na vysoké škole a také při školení, přičemž polovina z těchto pojem vysvětlit dokáže. Ještě menší podíl zaujmají ti, kteří učinili kombinaci voleb (b) a (c) a setkali se tudíž s pojmem kritické čtení nebo kritické myšlení v souvislosti s kurikulárními dokumenty a na školení, většina z těchto pojem ale vysvětlit následně nedokázala.

#### 7.2.4 Vyhodnocení odpovědí na otázky č. 5,6 a 7

Následující otázky se zakládají na předpokladu, že vyučující více či méně znají metodiku kritického myšlení a více či méně se věnují při práci s textem v hodinách anglického jazyka rozvoji čtenářských dovedností směrem ke kritickému čtení. Ti učitelé, kteří v otázce č. 3 učinili volbu, že se s pojmem kritické čtení nebo kritické myšlení nikdy nesetkali a neznají jej, byli vyzváni nepokračovat ve vyplňování dotazníku a odevzdat jej.

Pátá otázka zjišťuje, zda si vyučující uvědomují přítomnost pojmu kritické čtení nebo kritické myšlení v kurikulárním dokumentu závazném pro školu, na které vyučují. Pokud tam je skutečně kritické čtení zaneseno, lze předpokládat, že i metodika výuky bude k tomuto na té konkrétní škole směřovat. Volbu bylo možné učinit „ano“ nebo „ne“.



**Graf 7.2.6**

OTÁZKA 5		SPRÁVNĚ (POČET)	CHYBNĚ (POČET)	SPRÁVNĚ (V%)	CHYBNĚ (V%)
	ANO	12	16	14,5%	19,3%
	NE	8	20	9,6%	24%
	bez odpovědi	2	25	2%	30%

**Tabulka 7.2.6**

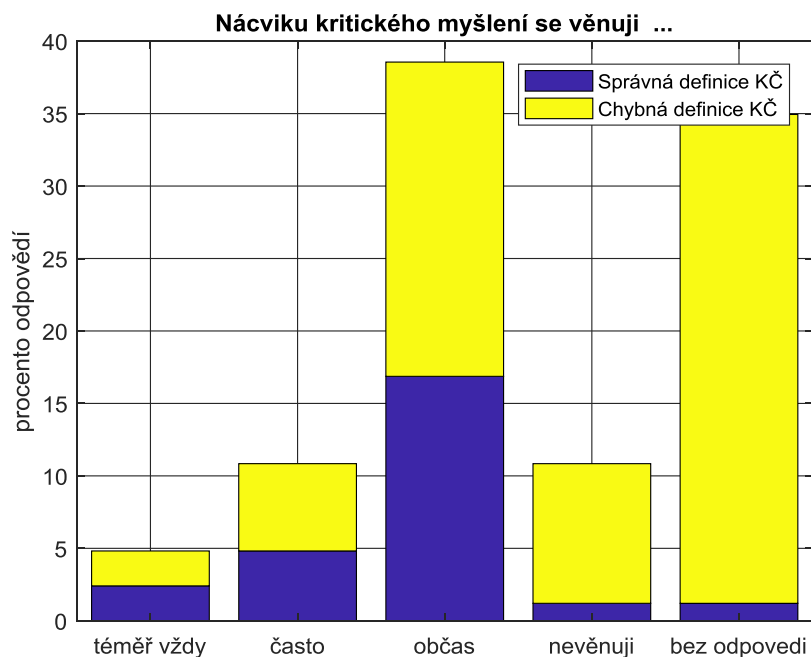
Zhruba třetina dotazovaných na otázku neodpověděla, konkrétně 32%, přičemž těch, kteří se v otázce 3 dobrovolně přihlásili k ukončení práce na dotazníku, bylo 34%, tudíž 2% respondentů výzvu neuposlechla. Podíl vyučujících, kteří udávají přítomnost metodiky kritického čtení v ŠVP dosahuje stejné výše jako těch, kteří si kritické čtení v ŠVP neuvědomují. Ti učitelé, kteří udávají přítomnost kritického čtení v ŠVP, nicméně z větší části pojem kritické čtení vysvětlit nedovedou, tudíž mu nerozumí natolik, aby jej mohli metodicky naplnit dle jejich ŠVP. Rovněž je potřeba ale poukázat na fakt, že v otázce č. 2, kde respondenti uváděli svůj dosavadní styk s pojmem kritické čtení a jednou z možností bylo (b) v ŠVP či RVP, uvedlo tuto možnost naprosto mizivé procento, konkrétně 3% všech dotazovaných.

Šestá otázka se zabývá frekvencí, s jakou se dotázaní vyučující věnují metodice rozvoje kritického čtení u svých žáků v hodinách anglického jazyka. Opět by se neměli vyjadřovat ti, kteří u otázky tři uvedli variantu (d)<sup>280</sup>. Respondenti mohli učinit jednu volbu z následující nabídky.

Nácviku kritického čtení se s žáky:

- a) věnuji téměř každou hodinu
- b) věnuji často
- c) věnuji, ale jen občas
- d) nevěnuji, není to důležité

<sup>280</sup> s pojmem kritické čtení jsem se nesetkal/a a netuším, o co jde



**Graf 7.2.7**

OTÁZKA 6		SPRÁVNĚ (POČET)	CHYBNĚ (POČET)	SPRÁVNĚ (V%)	CHYBNĚ (V%)
	téměř vždy	2	2	2%	2%
	často	4	5	5%	6%
	občas	14	18	17%	22%
	nevěnuji	1	8	1%	10%
	bez odpovědi	1	28	1%	34%

**Tabulka 7.2.7**

Respondentů, kteří ponechali tuto otázku bez odpovědi je o 4% více, než těch, kteří neodpověděli na otázku předchozí a toto procento souhlasí s počtem těch, kteří se svou volbou v otázce č. 3 vzdali dalšího vyplňování dotazníku. Zajímavé ale je, že z těch, kteří neodpověděli, je jeden respondent schopný kritické čtení vysvětlit a pravděpodobně si je tedy více či méně vědom toho, jakým způsobem s ním pracovat.

Šedivě vyznačené hodnoty v tabulce 7.2.7 upozorňují na odpovědi, které jsou v rozporu se zjištěnými údaji. Označují podíl vyučujících, kteří se dle vlastního tvrzení věnují rozvoji kritického čtení více či méně často, nicméně spadají do skupiny těch, kteří pojem kritického čtení nedokáží ani přibližně vysvětlit. Lze tedy předpokládat, že tyto respondenti podléhají mylnému dojmu, věnují se něčemu, co považují za rozvíjení kritického čtení, ale nemají dostatečné povědomí o pojmu a metodice.

Respondenti schopní vysvětlit pojem, kterých bylo v celkovém součtu 26,5%, nejčastěji věnují rozvoji kritického čtení občasnou pozornost a takových je konkrétně 17% ze všech dotazovaných. Časté rozvíjení kritického čtení udává z celkového vzorku 83 respondentů 5%, u nichž se dá předpokládat, že pojem kritické čtení chápou víceméně správně.

Sedmá otázka sleduje nejčastější organizační formu práce, kterou vyučující v rámci svých postupů k rozvoji kritického čtení, využívají. Na tento dotaz bylo možné vybrat jednu z možných odpovědí:

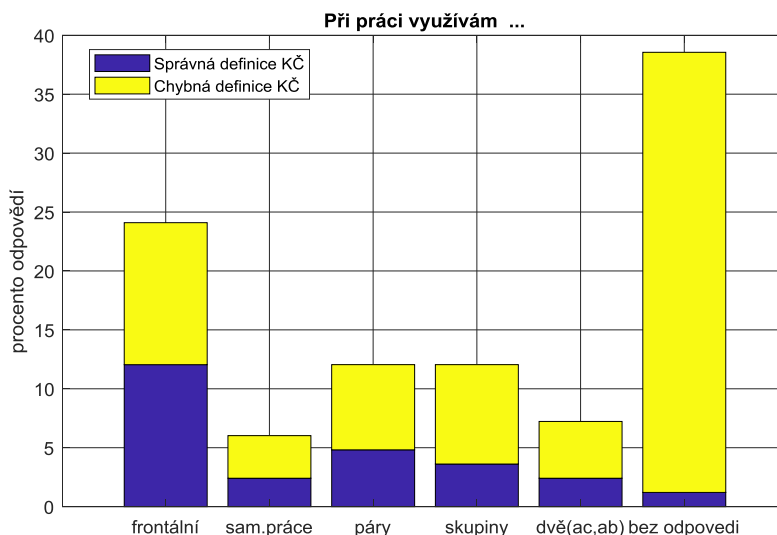
Při práci s textem k rozvoji kritického čtení využívám:

- a) nejčastěji frontální způsob výuky
- b) nejčastěji výuky formou zcela samostatné práce
- c) nejčastěji práce v párech
- d) nejčastěji skupinové práce

OTÁZKA 7		SPRÁVNĚ (POČET)	CHYBNĚ (POČET)	SPRÁVNĚ (V%)	CHYBNĚ (V%)
	frontální	10	10	12%	12%
	sam.práce	2	3	2%	4%
	páry	4	6	5%	7%
	skupiny	3	7	4%	8%
	dvě varianty	2	4	2%	5%
	bez odpovědi	1	31	1%	37%

**Tabulka 7.2.8**

Z tabulky je patrné, že si velmi malé procento respondentů nedokázalo vybrat jednu variantu odpovědi a učinilo dvě volby, konkrétně se jednalo o kombinace voleb (a) a (c), kterou učinili 4 dotazovaní a (a),(b), kterou učinili 2 učitelé z celkového počtu 83 oslovených pedagogů. Vzhledem k tomu, že otázka nebyla formulována jako multiple-choice a procento těchto odpovědí je velice malé, nejsou tyto volby zaneseny do základních kategorií. Všichni ostatní respondenti si dokázali vybrat jednu nejoblíbenější a nejčastěji využívanou organizační formu práce pro rozvoj kritického čtení ve svých hodinách anglického jazyka na druhém stupni základní školy.



**Graf 7.2.8**

Na tuto otázku nereagovalo 38% oslovených, což je o 4% více než těch, kteří se rozhodli dále neodpovídat v otázce č. 3. Dále nejčastější organizační formou práce (u 24% dotazovaných) se ukazuje být frontální výuka, přičemž vzorek příznivců frontální výuky jakožto metody nejčastěji využívané pro metodiku kritického čtení v mínění dotázaných pedagogů zároveň zahrnuje největší podíl těch, kteří dokázali tento pojem alespoň přibližně vysvětlit. Zde se tedy nabízí pochybnost, zda jej tedy chápou správně; jak bylo vysvětleno v kapitole 5, s výukou dle principů RWCT se často pojí organizační formy kooperativního charakteru, což v rámci frontální výuky (viz kapitola 3), není možné.

Organizační formy, které svým uspořádáním umožňují kooperaci, spolupráci při vhodném metodickém působení, jsou párová a skupinová výuka. Párové výuce se věnuje nejčastěji v rámci rozvoje kritického čtení pouze 12%, přičemž pouze 5 % prokázalo znalost pojmu kritické čtení nebo kritické myšlení vysvětlením pojmu v otázce č. 4., skupinovou výuku upřednostňuje také 12%, ale jen 4% spadají do skupiny „pojmu znalých“.

### 7.2.5 Vyhodnocení odpovědí na otázky č. 8

Poslední otázka dotazníku je formulována pomocí tří předložených tvrzení, z nichž si oslovení učitelé vybírají jedno, nejvíce výstižné. Cílem je zjistit, s jakou metodikou jsou vyučující zvyklí pracovat v rámci rozvoje kritického čtení v hodinách anglického jazyka. Předložená tvrzení jsou vždy kombinací uzavřené a otevřené otázky:

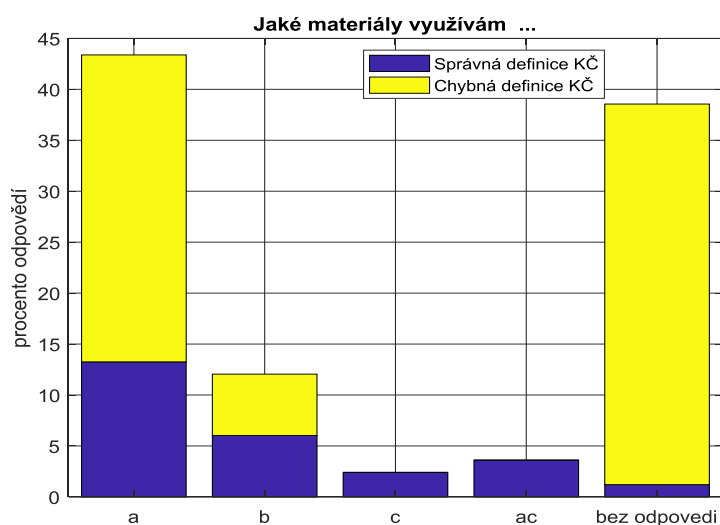


- a) k rozvoji kritického čtení jsou dostačující texty a úkoly k nim v učebnici. Doplňte název učebnice, dle které pracujete...
- b) k rozvoji kritického čtení nejsou dostačující texty a úkoly k nim v učebnici, proto si někdy připravuji jinou aktivitu z (jmenujte zdroj a uveďte jak často)...
- c) k rozvoji kritického čtení v hodinách aj využívám zcela jinou komplexní metodiku (jmenujte zdroj a uveďte jak často)...

OTÁZKA 8		SPRÁVNĚ (POČET)	CHYBNĚ (POČET)	SPRÁVNĚ (V %)	CHYBNĚ (V%)
	a	11	25	13%	30%
	b	5	5	6%	6%
	c	2	0	2%	0%
	ac	3	0	4%	0%
	bez odpovědi	1	31	1%	37%

**Tabulka 7.2.9**

Tato otázka zahrnuje největší podíl respondentů, kteří ji ponechali bez odpovědi, celých 38%. Ve třech případech se respondenti nedokázali rozhodnout, zda jim k rozvíjení kritického čtení stačí učebnice nebo zda je nutná zcela jiná metodika, přičemž požadavek byl učinit jednu volbu. V součtu 43% všech dotázaných uvedlo, že rozvíjejí kritické čtení podle učebnice, nicméně jen 13% rozumí pojmu kritické čtení natolik, že jej dokázali vysvětlit v otázce č. 4. Graf 7.2.9 názorně ukazuje poměry jednotlivých skupin dle učiněných voleb.



**Graf 7.2.9**

OTÁZKA 8	VLASTNÍ ODPOVĚĎ	POČET	V % Z CELKU (83)	V % Z ODPOVĚDÍ (49)	V % ZE VŠECH VOLEB (51)
<b>51 voleb</b>	celkem	49	59%	100%	96%
	volba a)	37	45%	76%	
	volba b)	4	5%	8%	
	volba c)	5	6%	10%	
	a)c)	3	4%	6%	

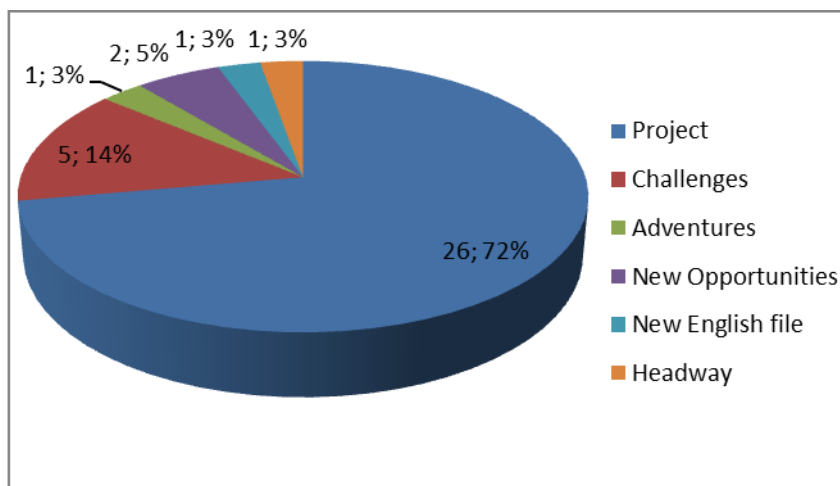
**Tabulka 7. 2. 10 Otevřené odpovědi v číslech**

Tabulka představuje kvantifikaci otevřených odpovědí, které v různé míře doprovázely tvrzení (a), (b) či (c) v otázce 8 výše popsané. Možnost otevřeného vyjádření vlastními slovy využilo celkem 49 respondentů z počtu 51 těch, kteří otázku 8 zodpověděli volbou nabízeného tvrzení. Zbýlých 38% neučinilo žádnou volbu, jak již bylo komentováno výše. Těchto 49 dotazovaných zaujímá 59% všech respondentů a 96% z těch, kteří se k otázce č. 8 volbou tvrzení vyjádřili. Z tabulky vyplývá očividná převaha vyjádření k tvrzení (a). Některé další otevřené odpovědi náležící volbám (b), (c) nebo dokonce kombinaci (a) a (c) budou ale dále komentovány, protože je lze považovat za zajímavé a hodné uvažování ve smyslu mapování postojů vyučujících ke kritickému čtení.

Téměř všichni dotazovaní, kteří se otevřeně vyjádřili k volbě tvrzení (a) uvedli název učebnice. Pouze ve dvou případech se objevila odpověď obsáhlejší, respondent uvedl, že při využívání učebnice pro účely kritického čtení si vytváří rozšiřující úkoly pro práci s textem a druhý dotazovaný uvedl, že každá učebnice je vhodná, neboť čím horší učebnice je, tím lépe se hodí pro kritické čtení. Tento respondent neuvedl název učebnice, se kterou je zvyklý pracovat, a vysvětlit pojem kritické čtení dokázal na 50%, lze se tedy domnívat, že pojmu přibližně rozumí.

Jak ukazuje následující graf, učebnice Project převládá se značnou převahou nad ostatními v četnosti výskytu. Z celkového vzorku dotazovaných jej využívá, jako vhodný materiál pro rozvoj kritického čtení 26 vyučujících což činí 31,3%. Pro ilustraci oblíbenosti uvedených učebnic nelze uvádět procento jejich využívání vůči všem respondentům, ale vůči těm osloveným, kteří některý název učebnice uvedli využitím možnosti otevřené odpovědi v případě volby tvrzení (a) u otázky č. 8, takových bylo celkem 36. Graf uvádí

četnost výskytu jako absolutní hodnotu a za tímto údajem je středníkem oddělený procentuální podíl.



**Graf 7.2.10**

Vzhledem k faktu, že učebnice Project zaujímá dominantní pozici v četnosti výskytu vůči ostatním učebnicím v poměrně velkém odstupu, byla tato učebnice vybrána pro analýzu reprezentativního vzorku učebnic v následující kapitole 8. Druhá učebnice, která se stala předmětem analýzy je Challenges.

Jak již bylo komentováno výše, možnost otevřené odpovědi využili někteří respondenti i při volbě tvrzení (b) a (c). Jako doplnění volby (b) se objevil názor, že je třeba si rozšiřovat repertoár úkolů k textu o další zaměřené na porozumění a na další práci v kontextu tématu (dokončení vět typu „ If I were you....“). S volbou (c) byl nečasto spojován výběr textů z internetu, využití studentských časopisů, tvorba vlastních textů s úkoly. V jednom případě dotazovaný uvedl práci inspirovanou Kritickými listy; tento vyučující dosáhl 100% skóre úspěšnosti v otázce č. 4 a pojem zvládl vysvětlit téměř přesně.

Se dvěma volbami (a) a (c), ačkoliv dle instrukcí bylo třeba učinit pouze jednu volbu, jsou spojena doporučení rozšířit aktivity o činnosti na interaktivní tabuli, s pomocí internetu a slovní zásobu procvičovat brainstormingem.

## **7.2.6 Souhrnné hodnocení výsledků dotazníkového šetření vyučujících anglického jazyka na druhém stupni základní školy nebo na nižším stupni víceletého gymnázia**

Celkový počet vyplněných dotazníků a tudíž respondentů z řad učitelů anglického jazyka na druhém stupni základní školy nebo na nižším stupni víceletého gymnázia v Plzeňském kraji je 83. Cílem dotazování bylo zjistit, zda se vyučující orientují v problematice výchovy ke kritickému čtení a zda lze uvažovat o podnětném prostředí při jeho rozvíjení v hodinách angličtiny.

Z výsledků dotazníků komentovaných podrobně v předchozích oddílech vyplývá, že oslovené vyučující lze rozdělit do dvou skupin podle kritéria znalosti nebo neznalosti pojmu kritické čtení, které je pojmem klíčovým pro potřeby tohoto výzkumu v rámci této práce. Znalost problematiky kritického čtení a styk s touto problematikou v pedagogické praxi oslovených vyučujících mapovaly otázky č. 3 a 4. V otázce třetí uvedlo 28 respondentů čili 34% neznalost pojmu s tím, že se s kritickým čtením nikdy nesečkali. V otázce 4 nedokázalo ani přibližně pojem kritické čtení vysvětlit 61 oslovených vyučujících, což činí 73,5 %. Zbývajících 22 učitelů čili 26,5% toto víceméně dokázali, ale nelze toto zobecnit natolik, aby bylo možno konstatovat, že tito metodice kritického čtení nebo myšlení rozumí a také ji praktikují.

Největší kontroverze odpovědí se nachází ve srovnání výsledků šetření u otázek 3 a 5. Zjištěná data v otázce 5 jsou protichůdná tomu, co respondenti uvedli v otázce 3. Zatímco na otázku č. 5 se objevuje 14% odpovědí ve smyslu, že je kritické čtení nebo kritické myšlení zahrnuto v ŠVP a pojem kritické čtení autoři těchto odpovědí přibližně chápou, v otázce č. 3 volbu, že se vyučující setkali s pojmem kritické čtení v ŠVP nebo RVP, učinila pouze 3%.

Z prakticky orientovaných otázek dotazníku nadále vyplynulo, že vyučující skupinové nebo párové výuce, které mohou být podnětnou formou práce pro podporu spolupráce mezi členy, věnují malou pozornost. Z těch učitelů, kteří rozumí pojmu kritické čtení a předpokládá se tudíž maximální možná organizace práce ve skupinách či v párech, většina uvádí jako nejčastěji využívanou formu práce vhodnou pro rozvoj kritického čtení naopak frontální výuku. Většina vyučujících považuje metodiku učebnic dostatečnou pro rozvíjení kritického čtení.

Závěrem lze konstatovat, že se u vyučujících prokázala povrchní nebo nejistá znalost kurikulárních dokumentů, jelikož většina z nich netuší, že se v RVP s výchovou ke

kritickému myšlení nebo kritickému čtení setkali. Znalost a orientace ve vlastním ŠVP se jeví být spíše nedostatečná, vzhledem k protichůdným a tudíž matoucím výsledkům z otázek č. 3 a 5. Pouhá čtvrtina dotazovaných dokáže pojem kritické čtení alespoň přibližně vysvětlit, ale z prakticky orientovaných otázek nevyplývá, že by vyučující pracovali se svými žáky v podnětném prostředí pro výchovu žáků ke kritickému čtení v hodinách anglického jazyka na druhém stupni ZŠ.

### **7.3 Souhrnné hodnocení výsledků dotazníkového šetření obou skupin respondentů**

Výsledky šetření u obou skupin respondentů, vyučujících i žáků druhého stupně základní školy měly prokázat, zda jsou žáci směřováni k tomu, aby mohli být vychováváni ke kritickému čtení, a zda jsou zvyklí pracovat v dostatečně podnětném prostředí pod taktovkou vyučujících, kteří se v této metodice orientují a vytváří žákům adekvátní podmínky.

K otázce mapující oblíbenost využívání určitých organizačních forem nelze říci, zda se žáci v rámci práce s textem v hodinách anglického jazyka věnují rozvíjení spolupráce a kooperace, ale lze s jistotou tvrdit, že pokud žáci nejsou zvyklí pracovat v uspořádání tuto spolupráci umožňující čili v kontaktním uspořádání ve dvojicích či skupinách, není takováto spolupráce vůbec možná. Z dotazníků pro žáky vyplývá, že největší oblibě se těší frontální výuce, kdy žáci pracují všichni najednou s učitelem. Žáci uvádějí minimální styk se skupinovou prací a s prací ve dvojicích se setkávají také nepříliš často. Toto potvrzují i výsledky dotazníků pro učitele. V konečném důsledku se tedy nedá hovořit o podnětném prostředí ve smyslu organizace práce, která by mohla umožnit žákům vzájemně sdílet myšlenky, diskutovat o nich, třídit je, argumentovat, vzájemně hodnotit, vyvozovat závěry apod., což je jedním z důležitých principů kritického myšlení.

Žáci dále reagovali na dodržování všech fází čtení, které jsou nutností pro práci s textem na jakékoliv úrovni a výsledky prokázaly určité nedostatky, ne vždy dochází k dodržování všech etap, nejmenší pozornosti se dostává fázi před čtením. Aktivity provázející fázi po čtení nejsou příliš pestré.

Hlasité čtení s překladem je stále nejpopulárnější aktivita během čtení. Z mínění žáků tudíž vyplývá, že podnětné prostředí pro práci s textem na vyšší úrovni, než je jen čtení a překlad, případně získání informací, se ve školách může objevovat spíše řidčeji a žáci nejsou zvyklí pracovat způsobem, který by evokoval možnost rozvoje kritického čtení v hodinách anglického jazyka na druhém stupni ZŠ, konkrétně v osmých ročnících.

Z dotazníků pro vyučující vyplynula nedostačující orientace v tom, co se pod výchovou ke kritickému myšlení nebo kritickému čtení skrývá, a jakým způsobem je třeba postupovat alespoň v těch nejzásadnějších bodech, jako jsou organizační formy práce a výběr textů s vhodnými doprovodnými úlohami a práce s nimi. Znalost postavení výchovy kritického myšlení nebo kritického čtení v kurikulárních dokumentech není také dostačující. Pouze jediný vyučující ze všech zmínil Kritické listy jako vhodný zdroj pro inspiraci k praktikování kritického čtení, zatímco většina učitelů se domnívá, že pro práci směrem ke kritickému čtení jsou dostačující texty a metodika v standardně dostupných učebnicích. Tento aspekt podléhá následnému výzkumnému šetření v podobě analýzy vybraných učebnic v kapitole 8.

Souhrnně lze konstatovat, že výsledky dotazníkového šetření prokázaly značné mezery ve výchově ke kritickému myšlení zejména v podobě nedostatečně edukovaných učitelů a nepodnětného prostředí pro výuku v tomto duchu. U nemalého počtu učitelů se lze domnívat, že jsou svázáni s transmisivním modelem vyučování, s nímž se pojí jistá rigidita a věrnost frontální výuce.

#### **7.4 Faktory ovlivňující dotazníkové šetření**

Dotazníkové šetření na vzorku učitelů na druhém stupni základní školy přineslo odpovědi celkem 83 respondentů a podobné šetření proběhlo u žáků osmých ročníků základních škol, které přineslo celkem 164 vyplněných dotazníků. Dotazníky byly rozdávány osobně a osobně byla respondentům vysvětlena podstata šetření i znění otázek. Nicméně z podrobně vyhodnocených dotazníků v předchozích kapitolách vyplývá, že některé otázky zůstaly ve větší či menší míře nezodpovězené, i přes tento aspekt osobního kontaktu a osobního vysvětlování. Procento nezodpovězených otázek bylo ale vždy vzhledem k výsledkům nevýznamné. Bez odpovědi mohly zůstat otázky, u nichž se dotazovaný nedokázal rozhodnout, jak odpovědět, nebo nevěděl nic o předložené problematice, ke které se měl vyjádřit. Jistý vliv také ale může mít neochota způsobená dojemem nepodstatného úkolu, jemuž není třeba věnovat pozornost. Tomuto aspektu se pravděpodobně zcela vyhnout nelze.

Nedostačující znalost kurikulárních dokumentů vyplývající z faktu, že si učitelé ve většině neuvědomují přítomnost výchovy ke kritickému myšlení nebo čtení v RVP může být způsobena tím, že běžní učitelé do styku s kurikulárními dokumenty příliš často nepřicházejí, pokud právě nespolupracují na úpravách ŠVP nebo nevytvářejí tematický

plán zahrnující očekávané výstupy z RVP a klíčové kompetence. Kritické čtení se pravděpodobně v tematických plánech, které jsou jistou konkretizací ŠVP v jednotlivých vzdělávacích oborech, příliš často neobjevují. Lze se domnívat, že výchově ke kritickému čtení tudíž není pravděpodobně věnována zasloužená pozornost ani od předsedů předmětových komisí či vedoucích pracovníků. Zřejmě nebude vyvíjen ani dostatečně velký tlak na důsledné dodržování všech fází čtení při práci s jakýmkoliv textem v hodinách anglického jazyka; vynechávání některých fází může být způsobeno časovým tlakem, pocitem, že je potřeba spěchat, aby se ve vytýčeném termínu stihlo probrat naplánované množství látky, např. dokončit celou lekci a napsat test.

Vzhledem k velikosti vzorků nelze zjištěné skutečnosti považovat za obecně platné, pro tento účel by bylo vhodné rozšířit vzorek o celonárodní měřítko a podobné dotazníky předkládat do škol společně s výzkumem PISA nebo podobným pod záštitou výzkumné organizace, což také přidává na důležitosti. Dotazník lze také rozšířit a získat podrobnější a konkrétnější data, např. zda vyučující znají program RWCT a Kritické listy, zda si všimli tohoto tématu v nabídce školení pro pedagogy apod., což by mohlo vést k tomu, že ačkoliv si respondent v první chvíli takovou zkušenost neuvědomí, pakliže vidí konkrétní dotazy s tou zkušeností spojené, může si vybavit zdánlivě zapomenuté zážitky.

Zajímavé by také bylo sledování v čase, zda se vzhledem k postupující době a s nástupem dalších generací čerstvých absolventů mění odpovědi, a jakým směrem se tudíž ubírá celkový pohled na problematiku výchovy ke kritickému myšlení. To také vyžaduje výzkum v mnohonásobně větším měřítku prováděný v pravidelných intervalech pod záštitou některé organizace ke sběru dat.

## **8 Obsahová analýza reprezentačního vzorku učebnic pro druhý stupeň základní škol**

Následující analýza se věnuje rozboru učebnicového materiálu řady Project 3; tato učebnice se ukázala být často používanou na základních školách v západních Čechách, jak vyplynulo z dotazníkového šetření. Další zvolená učebnicová sada je New Challenges, která je používaná a oblíbená právě na 13. ZŠ v Plzni, jež se stala hlavním aktérem kvalitativního výzkumu. Obě sady učebnic schválilo MŠMT jako učebnice vhodné pro vzdělávací obor Anglický jazyk. Obě sady učebnic odpovídají úrovni směřující k A2 na svém konci, což je úroveň, která je požadována RVP na konci vzdělávání žáků základní školy, tj. v devátém ročníku. Analýza se zaměřuje na tři základní parametry: co vše je součástí učebnicové sady a zda naplňuje požadavky na moderní vzdělávání v současné době; analýza textů nabízených žákům; analýza úkolů, které učebnice žákům předkládá k jednotlivým textům. Analýza textů je orientována na druhy předkládaných textů, témata, motivační faktory (atraktivita a přiměřenost). Analýza úkolů k textům hodnotí, zda při práci s textem dochází k respektování postupů čtení ve všech krocích, fázích čtení: aktivity před čtením, během čtení, po čtení (viz kapitola 4), jakým způsobem se přistupuje k práci s textem z hlediska obsahového a jazykového.

### **8.1 Analýza učebnicové sady Project 3, třetí a čtvrté vydání**

Učebnice je charakterizována jako materiál odrážející analytický přístup k výuce gramatiky s různorodými možnostmi procvičování, obsahuje seznam slovní zásoby v lexikálních skupinách, nabízí interdisciplinární témata, značnou pozornost věnuje socio-kulturně relevantní tematice. Sada obsahuje učebnici, pracovní sešit se stupňovanými cvičeními vzhledem k stoupající úrovni jazyka a s interaktivním CD romem, DVD Culture, metodickou příručku, jejíž součástí jsou kopírovatelná komunikační cvičení, testy a DVD s pracovními listy, zvukové nahrávky na CD. Čtvrté vydání, které se v tuto chvíli pomalu dostává do škol, nabízí ještě v zadní části učebnice rozšiřující texty se systematickou podporou čtenářské gramotnosti. Tyto texty obsahují většinou aktivity před, během i po čtení, u některých je doporučení k organizaci práce: individuální, párová, v malých skupinách apod. Učebnice je pouze v angličtině včetně všech instrukcí a rad, pracovní sešit obsahuje instrukce v českém jazyce a překladový slovníček. Pracovní sešit také obsahuje



texty určené k rozvíjení řečové dovednosti čtení, ale tyto texty nejsou doprovázeny propracovanou metodikou krok za krokem a většinou je k nim přiřazeno jedno cvičení s otázkami na přiřazování či doplňování chybějících informací nebo tvrzení s posuzováním pravdivosti, nepravdivosti nebo možností nelze posoudit. Metodická příručka je psaná česky a na úvod seznamuje uživatele se způsobem práce, který je doporučen autory. V rámci obecných rad a instrukcí k práci s učebnicí nabízí příručka pro učitele různé formy práce, skupinovou a párovou kromě tradiční frontální výuky s tím, že skupinovou práci doprovází větší hluk a je na každém učiteli, zda mu tento způsob práce vyhovuje, či nikoliv. U některých konkrétních aktivit je předkládán určitý způsob práce jako nejvhodnější forma vybraná právě pro konkrétní aktivitu. Metodická příručka také nabízí rozšiřující práci pro rychlejší a bystřejší žáky.

Učebnice začíná úvodníkem, který připomíná již probrané učivo, na něž je třeba navázat, a dále je učebnice dělená na šest lekcí. Každá lekce se dělí ještě na 4 oddíly: A, B, C, D. Na učivo v každé lekci je nahlíženo z pohledu gramatiky, slovní zásoby a výslovnosti, řečových dovedností a kulturně relevantních témat společně s tématy interdisciplinárními. Obrázek níže zobrazuje část obsahu pro ilustraci, jakým způsobem je obsah učebnice zpracován.

Jedním z hledisek zkoumání textů předkládaných v učebnici je druh textů. V učebnici se vyskytují texty dialogické zastoupené v každé lekci. Dialog je žákům předkládán v situačním kontextu; ve škole učitelka představuje třídě novou spolužačku nebo u kamarádky doma probíhá plánování společného programu na odpoledne atp. Rozhovor je prezentován pomocí fotografií a představa o situaci v rámci konkrétního prostředí je tudíž kompletní a velice uvěřitelná. Tyto dialogické texty vždy obsahují jazykový materiál k osvojení například seznamovací fráze nebo vazbu *going to* pro vyjádření plánů v nejbližší budoucnosti. Dále se v každé lekci vyskytují texty komiksové, texty informativní (popisné, vyprávěcí), texty k projektům, texty kroskurikulární a texty socio-kulturně orientované. V následující tabulce je uveden přehled typů textů a jejich funkcí.

# Contents

Unit topic	Grammar	Vocabulary and pronunciation	Communication and skills	Culture, Across the curriculum, Project
<b>Introduction</b> p4 A Kids p4 B Sweet Sue and Smart Alec p16 Workbook p2	Present simple p5  Present continuous p7	Classroom discussion p5	<b>Speaking and Listening:</b> Finding out about the teenagers p5	
<b>1 My life</b> p8 A A new home p8 B A surprise for Smart Alec! p10 C My family p12 D Kids p14 Workbook p4	Past simple: <i>be</i> p9 regular and irregular verbs p9 questions p11	Life stages p8 Families p12  <b>Everyday English:</b> Invitations, introducing people likes and dislikes p15  <b>Pronunciation:</b> Vowels 1: short vowels p9 Vowels 2: long vowels p13 Vowels 3: diphthongs p15	<b>Reading:</b> My new home p8 My family p12  <b>Speaking:</b> Talking about your life p9 Talking about your weekend p11  <b>Listening:</b> Beatrix Potter p9 What did they do last weekend? p11  <b>Develop your writing:</b> <i>so</i> and <i>because</i> p19	<b>Culture:</b> Families p16  <b>Across the curriculum:</b> Biology: migration p17  <b>Project:</b> Family p19  <b>Song:</b> <i>Our house</i> p19
<b>2 The future</b> p20 A Journey into space p20 B Detective of the year p22 C Your future p24 D Kids p26 Workbook p14	<i>will</i> for the future p21  <i>will</i> for decisions p23	Space p20 Places p25  <b>Everyday English:</b> Useful expressions, offering help, stating intentions p27  <b>Pronunciation:</b> Consonants 1 p21 Consonants 2 p23 Silent letters p27	<b>Reading:</b> The future in space p20 Your future p24  <b>Speaking:</b> About the future p21 Your predictions p25  <b>Listening:</b> People's predictions p25  <b>Develop your writing:</b> Paragraphs p31	<b>Culture:</b> Transport p28  <b>Across the curriculum:</b> Science: the solar system p29  <b>Project:</b> The future p31  <b>Song:</b> <i>Rocket man</i> p31
<b>3 Times and places</b> p32 A What was happening? p32 B A dangerous situation p34 C Murder in the library p36 D Kids p38 Workbook p24	Past continuous: affirmative, negative, questions and short answers p33  Past continuous and past simple p35	Collocations p33 Natural disasters p34 Houses p37  <b>Everyday English:</b> Useful expressions, responses p39  <b>Pronunciation:</b> Voiced and voiceless consonants p35 /tʃ/ and /ʃ/ p37 Intonation p39	<b>Reading:</b> Martin's Internet friends p32 A flood p34 Murder in the library p36  <b>Speaking:</b> What were they doing? p33  <b>Listening:</b> What was in the picture? p33 John Ross murder enquiry p37  <b>Writing:</b> A whodunit p37  <b>Develop your writing:</b> <i>but</i> and <i>however</i> p43	<b>Culture:</b> Britain p40  <b>Across the curriculum:</b> Geography: time zones p41  <b>Project:</b> A country p43  <b>Song:</b> <i>Hole in my shoe</i> p43

Obrázek 2 Obsah učebnice Project<sup>281</sup>

<sup>281</sup> Project 3, 2008, , s. 2

<b>texty</b>	<b>funkce</b>	<b>poznámky</b>
1. dialogické	demonstrace reálného dialogu v konkrétní situaci v konkrétním prostředí, představení jazyka vhodného a typického pro danou situaci nebo naopak vysvětlení nevhodnosti některých forem pro danou situaci	dialogy prezentované společně s fotografiemi pro vyvolání reálné představy o situaci a roli hovořících postav
2. komiksové	motivační – vzbudit u čtenáře zájem o příběh, ukázat, že žák dokáže rozumět reálnému příběhu a číst volnočasovou literaturu	atraktivní ilustrace, seriál na pokračování, udržuje čtenářovu zvědavost napříč celou učebnicí
3. informativní (popisné, vyprávěcí)	vtáhnout čtenáře do tématu, informovat a rozšiřovat žákovo povědomí o tématu, rozšiřovat slovní zásobu, rozvíjet čtení s porozuměním	obsahují nejširší repertoár úkolů a cvičení pro práci s textem, úkoly orientované zejména na porozumění textu
4. texty projektové	přiblížit téma projektu, poskytnout základní informace k projektu	podněcují čtenáře k následné kreativní činnosti, při které by mělo dojít k využití jazykového materiálu osvojovaného v příslušné lekci
5. texty kroskurikulární	rozvoj interdisciplinárních vztahů a osvojování jazyka v obsahových souvislostech, rozšiřují slovní zásobu k tématu.	zahrnují témata přírodovědná (Sluneční soustava, migrace živočichů), zeměpisná, dějepisná (mor ve středověké Evropě), hudba, biologie člověka.
6. texty socio-kulturně orientované	pohled do jiných kultur, důraz na nutnost tolerance jinakosti všeho druhu, vzbudit zájem o cestování a poznávání jiných národů.	zahrnují pohled do různých atraktivních míst, ukazují odlišné zvyky v rodině, ve fungování měst či států apod.

7. texty autenticky vypadající	písničky, resp. přepis zpívaného textu	zdroj ani interpret není v učebnici uveden
8. texty orientovaný na praktické využití jazyka v každodenním styku	motivační – vzbudit u čtenáře zájem o situaci, ukázat, že žák dokáže rozumět autenticky vypadajícímu materiálu	atraktivní situace ze života, texty jsou krátké a srozumitelné reportáž, interview
5. texty písemné komunikace	zprostředkování písemné komunikace v různých obdobách: emailem, písemným vzkazem na papíře	prezentují formální a neformální jazyk podle zaměření

**Tabulka 8.1**

Výše uvedené funkce textů jsou popsány s ohledem na metodické pokyny v učebnici a v metodické příručce pro učitele a na základě rozhovoru se zaměstnankyní nakladatelství zodpovědnou za distribuci a přesnou informovanost potenciálních uživatelů učebnice. Drtivá většina všech textů v učebnici je doprovázena poslechovou nahrávkou na zvukovém CD, které je součástí učebnicové sady. Součástí některých zadání projektu jsou písničky<sup>282</sup> s přepisem textu a následnou, většinou poslechově a poté jazykově orientovanou úlohou. Tyto písničky jsou přezpívány, tudíž se nejedná o originál, ale text písničky více či méně originálu odpovídá.

Vzhledem k tématu práce je třeba věnovat pozornost rozvoji řečovým dovednostem v učebnici, zejména pak řečové dovednosti čtení. Jak je patrné z obrázku 1, řečové dovednosti tvoří jednu z hlavních oblastí učiva každé lekce; v každé lekci je v této oblasti věnována pozornost všem řečovým dovednostem: poslechu, čtení, psaní, mluvení. Texty, které spadají do oddílu učebnice věnovanému rozvoji čtení, mají širší prostor pro práci metodicky strukturovanou zahrnující fáze čtení. Těmto textům není věnována jen jedna strana, jako těm ostatním, ale dvojstrana, přičemž úkoly k textu zahrnují úkoly pro práci před čtením, práci s vlastním textem a úkoly následující po přečtení textu, ovšem

<sup>282</sup> Např. píseň Hole in my shoe původně od skupiny Traffic, přičemž v učebnici není uveden ani autor, ani interpret. Pracovníci nakladatelství bylo vysvětleno, že k přezpívání písniček dochází zejména kvůli autorským právům a poplatkům, jimž se chtělo nakladatelství vyhnout z důvodu vyšších nákladů

z následující analýzy vyplývá, že všechny tři fáze práce s textem nejsou zastoupeny v rámci jednoho textu vždy. Níže uvedená tabulka ukazuje, jaké typy úloh pro práci s textem vzhledem k jednotlivým fázím jsou v učebnici využívány. Proto jsou tyto typy úloh roztrženy do skupin podle toho, ve které fázi práce s textem se zastoupené úlohy nacházejí.

AKTIVITY PŘED ČTENÍM	AKTIVITY BĚHEM ČTENÍ	AKTIVITY PO ČTENÍ
prezentace klíčové nebo tematické slovní zásoby pomocí obrázků nebo slovníku	vyhledávání informací v textu, přiřazování pojmů a definic, hledání odpovědí na otázky	doplňování gramatických forem z textu do jiných, podobných vět nebo slovních spojení
doplňování klíčové slovní zásoby do vět s vizuální oporou	posuzování, zda je tvrzení pravdivé, nepravdivé nebo nelze vyhodnotit (neznáme relevantní fakta)	napsat něco o sobě podobně, jak bylo popsáno v textu – přenos přečteného do osobního kontextu
revize známé slovní zásoby k tématu – třídění do skupin	třídění klíčové slovní zásoby - vztahy nadřazenosti, podřazenosti	vytvoření a realizace rozhovoru s partnerem v návaznosti na přečtený text (záměr je buď realizace situace a přenesení obsahu textu do téměř reálného kontextu nebo využití jazykových forem z textu)
revize událostí proběhlých v minulém díle (seriál na pokračování)	vyhledávání chybějících částí vět v textu	popis obrázku, situace k textu pomocí jazykových forem v textu používaných
evokace známých informací vztahujících se k tématu	vyhledávání chybějící informace a doplňování je do tabulky	tvoření seznamu nebo jiného praktického výstupu jako řešení situace textem ilustrované
odhadování na základě informací či	vyhledávání gramatických forem v textu	slovní hry na zapamatování klíčové slovní

vizuální podpory, o čem text bude vypovídat		zásoby z textu
vyjadřování osobních zkušeností a zážitků k tématu textu	doplňování chybějících slov či informací v součinnosti čtení a poslechu	hádání, předvídání, představy o tom, co bude následovat, vyhledávání dalších informací a rozšiřování textu
	porovnávání textu s vlastní zkušeností – text o rodině a pozici členů rodiny v rodině např.	projektové úlohy navazující na text: vyhledávání nových informací rozšiřujících téma, tvoření schémat, grafů, plánek, plakátů včetně tvorby relevantních ilustrací; tyto úlohy jsou většinou tvořivého charakteru s výsledným funkčním produktem
	seřazování událostí	cvičení na trénink výslovnosti obtížných výrazů z textu a dalších výrazů obsahujících podobnou hlásku

**Tabulka 8.2**

Jak již bylo uvedeno výše, všechny tři fáze práce s textem v rámci jednoho textu v učebnici se nevyskytují vždy. Často chybí fáze aktivit před čtením nebo fáze práce s textem po jeho přečtení, ale každý text je doprovázen úlohami pro práci během čtení. Nejčastější takovou úlohou je hledání odpovědí na otázky ověřující porozumění obsahu nebo vyhledávání a následné doplňování informací chybějících v textu či v tabulce.

Pro konkrétnější představu, jak je práce s textem v učebnici koncipována, následuje podrobnější rozbor konkrétní lekce s reprezentativním vzorkem úloh k textu. Pro tento rozbor byla vybrána lekce 5. Tato lekce obsahuje celkem 8 textů určených pro čtení a práci

s textem (stejně jako ostatní lekce), konkrétně texty náleží oddílům A, B, C, D, socio-kulturně orientovanému tématu, dále je součástí lekce kroskurikulární text, krátký projektový text a písnička.

Text v oddíle A se zaměřuje na porozumění obsahu. Jedná se text představující děti a jejich vzory, ke kterým vzhlížejí, a v textu popisují, čím si jejich idol zasloužil jejich pozornost a přízeň. Před čtením je žákům nabídnuta aktivita pro revizi slovní zásoby související s tématem, žáci přiřazují a doplňují chybějící slova k obrázkům; pracují tudíž s vizuální oporou a s nabídkou konkrétní slovní zásoby. Následující instrukce pobízí k přečtení a poslechu článku v tomto pořadí. Během čtení mají žáci být schopni odpovědět na otázku, kdo jsou lidé na obrázcích pod textem<sup>283</sup>. V tomto případě se tedy jedná o skimming neboli reading for gist čili čtení s uchopením hlavní myšlenky. Následuje výzva k druhému čtení textu, přičemž během toho mají žáci hledat konkrétní a detailní údaje a vyplnit je do tabulky; jedná se zde o scanning čili kurzorické, detailní čtení. Dle doporučení metodické příručky po učitele mohou pro rychlejší a schopné žáky následovat párové monology, kdy jeden, aniž by se díval do textu, pouze s oporou tabulky vypráví o hrdinovi příběhu, druhý poslouchá a následně vypráví o druhém hrdinovi. Ačkoliv je zde doporučená práce ve dvojici, nejedná se o spolupráci v pravém slova smyslu, protože jeden žák hovoří v podstatě samostatně, druhý poslouchá a nijak nezasahuje.

Úlohy, které následují, jsou zaměřené jazykově. V textu se opakovaně vyskytovala forma předpřítomného času, žáci mají za úkol vyhledat reprezentativní věty a dle textu doplnit jejich chybějící části do cvičení, kde jsou tyto věty neúplné. Na základě těchto vět žáci vymýšlí, jakým způsobem se forma předpřítomného času tvoří a pokouší se vyvodit pravidlo a následně vytvořit další věty z nabídky sloves. Poslední cvičení v tomto oddíle je věnované poslechu, co lidé na obrázcích dělali; s tématem textu již toto cvičení nesouvisí, i když obecně s tématem lekce – činnosti a předpřítomný čas - ano.

Ačkoliv je v tomto případě dodrženo pravidlo tří kroků, tří fází čtení a nabídnuty aktivity před čtením – při čtení – po čtení, je v rámci tohoto modelu na tomto konkrétním textu patrné, že aktivita před čtením je zaměřená pouze na obrácení žákovy pozornosti k činnostem a zájmům, což bude tematicky v textu rozvíjeno, a nikoli na evokaci již známých informací, která by měla vyvolat zvědavost a zvýšit motivaci nutnou pro fázi uvědomění a následně reflexe. Vzhledem k tomu, že se v textu vysvětlují důvody, proč Angelina Jolie a Lewis Hamilton jsou idoly pro děti podobných zájmů, lze takovouto

---

<sup>283</sup> Na fotografiích je Angleina Jolie a Lewis Hamilton jako představitelé idolů dětí, jež text vyprávějí.

evokaci provést například skupinovým rozhovorem či rozhovorem ve dvojici o tom, co o těchto lidech žáci vědí a proč si myslí, že by mohli být idolem, případně jaké vlastnosti, schopnosti, dovednosti apod. by idol měl mít, aby tím idolem mohl být. V této fázi se také mohou zamyslet nad tím, jakého oni sami mají idola a proč. Při samotné práci s textem by se žáci kromě hledání odpovědí na otázky mohli zamýšlet nad tím, které jejich informace a názory se při čtení potvrdily, nebo v textu objevily, a zda uvažovali správným směrem či nikoliv. Fáze reflexe při práci s tímto konkrétním textem také chybí, žáci neporovnávají svoje vstupní myšlenky a názory s tím, co se během čtení dozvěděly.

V oddíle B se nachází text komiksový, jenž je dalším pokračováním komiksového seriálu prostupujícího celou učebnicí. Instrukce k textu nabádají uživatele k přečtení a poslechu a k zamyšlení se nad otázkou, proč je hlavní postava na konci spokojená? Následují cvičení jazykově zaměřená; tento díl komiksu je celý psaný v předpřítomném čase a příslušná cvičení rozvíjejí tvorbu a použití předpřítomného času. Nejprve žáci vyhledávají formy předpřítomného času v textu, poté je doplňují do vynechaných míst ve větách a navazuje mluvní cvičení zaměřené na použití forem předpřítomného času v rozhovoru ve dvojicích. Co se obsahově zaměřených činností týká ve vztahu k řečové dovednosti čtení, tento text nepracuje s žádnými aktivitami před čtením, během čtení se žáci pokouší pochopit hlavní myšlenku příběhu a následná cvičení po čtení jsou orientovaná pouze jazykově. Téma tohoto dílu komiksu se zaměřuje na to, co hrdinové ve svém životě už vyzkoušeli a dokázali.

V oddíle C je předkládán informativní populárně naučný text o extrémních podmínkách na nejvyšších vrcholech světových hor ve vztahu k horolezectví s ekologickým zaměřením, horolezec vystoupá na vrcholky hor, aby posbíral odpadky a snesl je do údolí k likvidaci. V článku se také objevují stručné informace o slavných horolezcích, kteří pokořili „osmitisícovku“. V rámci tohoto konkrétního textu se žáci na úvod seznamují s tématem textu na základě doprovodných fotografií, ale pro tuto konkrétní aktivitu není doporučena žádná skupinová práce ve smyslu spolupráce, kooperace; své úvahy mají žáci sdělovat veřejně učiteli, tudíž se zde jedná o výuku frontální. Text je psaný v předpřítomném a minulém čase a předpřítomný čas si žáci osvojovali v minulých oddílech této lekce. Práce s textem je uvedena instrukcemi: přečti a poslouchej text, odpověz na otázky k textu. Otázky se týkají hlavních informací, například o kom se v textu píše, odkud ten člověk pochází, co je světově nejvyšší skládkou odpadků, byl problém vyřešen? Další cvičení je přiřazovací; žáci spojují jména horolezců nebo části tvrzení a věty z článku k sobě podle



smyslu a následují otázky vyžadující podrobnější čtení s vyhledáváním odpovědí. Zde je doporučeno metodickou příručkou pracovat ve dvojicích. Tím práce s textem končí a žáci pokračují s poslechovým cvičením, které s textem již nesouvisí, i když s tématem extrémních sportů či činností, čili s tématem lekce, ano. K tématu článku se žáci ale vrátí v rámci mluvního cvičení, kdy připravují ve dvojicích interview mezi novinářem a hrdinou horolezcem sbírajícím odpadky.

V rámci tohoto nejrozsáhleji zpracovaného textu s ohledem na prostor pro čtení a práci s textem lze konstatovat, že fáze aktivit před čtením je nedostačující vzhledem k malému prostoru věnovanému ať už slovní zásobě či evokaci známých informací o místě děje. Práce s vlastním textem zahrnuje aktivity během čtení zaměřené na skimming i scanning orientované zejména na vyhledávání, získání informací. V textu žáci hledají odpovědi na otázky, pohybují se v rovině nižších myšlenkových operací, protože informaci pouze získávají. Získanou informaci doplní do dalšího cvičení nebo přiřazují. Informace nijak neposuzují. Tvorba interview, aktivita po čtení, umožňuje získané informace použít v rozhovoru a lze předpokládat, že tím dojde k určitému sumarizování dat z textu získaných. Tato práce vyžaduje spolupráci dvou subjektů rozhovoru. V instrukcích chybí ale doporučení, jakým způsobem interview zaměřit a jak s informacemi pracovat, například zda horolezec má argumentovat o důležitosti jeho činnosti a novinář je v opozici apod. Zcela tudíž chybí aktivita **vyžadující** porovnávání informací s přisuzováním hodnoty, evaluace, reflexe. Po celou dobu práce s textem není doporučeno instrukcemi v učebnici pracovat ve skupinách nebo ve dvojích, pouze při konečném tvoření interview. Lze tedy vyvodit závěr, že práce s textem je orientovaná více na individuální práci s textem v rámci frontální výuky, i když jsou zde cvičení pro práci ve dvojicích.

V posledním oddíle lekce se uživatelé setkají s textem sociokulturního zaměření a s textem kroskurikulárním. V této lekci se konkrétně jedná o kulturně zaměřený článek popisující známé osobnosti Velké Británie, např. Florence Nightingale a William Shakespeare. Před samotným čtením se dle instrukcí žáci zamýšlejí nad jmény osobností a přemýšlí, co o nich vědí. Následuje čtení a poslech a během čtení žáci vyhledávají informace o osobnostech a zapisují je do tabulky. Po přečtení textu již žádné aktivity po čtení učebnice nenabízí.

Kroskurikulární text se věnuje problematice hudební výchovy, konkrétně se jedná o práci s melodií a rytmem a notovým zápisem. Žáci během čtení hledají odpovědi na otázky typu kolik not je ve stupnici, co to je akord apod. Pracují také s pojmy, přiřazují je

k definicím v nabídce. Následná aktivita vybízí k zápisu not dle instrukcí a pak k poslechu zapsané písně. V této aktivitě po čtení jsou žáci nuceni získané informace z textu použít k produkci notového zápisu.

Všechny texty v učebnici jsou doprovázeny obrazovým materiálem; texty dialogické jsou předkládány v kontextu situace, v níž je rozhovor zasazen a situace je demonstrována fotografiemi postav rozhovoru v prostředí, v němž rozhovor probíhá, konkrétně se jedná o prostředí školy. Texty komiksové jsou přímo součástí kresleného komiksu a texty informativní a naučné většinou doprovází tematické fotografie, popřípadě ilustrace. Obrazový materiál použitý v učebnici odpovídá soudobému standardu, ilustrace jsou poplatné tomu, s čím se žáci v dnešní době běžně setkávají; lze tedy konstatovat, že jsou atraktivní, i když to nelze zobecnit na všechny ilustrace vůči všem žákům, záleží na individuálních preferencích a postojích vzhledem k tématu a na subjektivním vnímání atraktivity.

K učebnicím řady Project, konkrétně k učebnici Project 3 třetí vydání lze závěrem říci, že v učebnici je velké množství různorodých textů s různým zaměřením a různými funkcemi. S ohledem na instrukce a doporučené aktivity s těmito texty lze konstatovat, že **pokud vyučující postupuje dle pokynů učebnice, nelze hovořit o kritickém čtení**, protože v řadě textů chybí některá fáze pro práci s nimi. Aktivity během čtení se zaměřují převážně na vyhledávání a získávání informací a na zařazení, přiřazení či přepsání této získané informace do chybějícího místa v tabulce či ve větách, tvrzeních. K posuzování a hodnocení informací dochází pouze tehdy, kdy mají žáci posuzovat správnost nebo nesprávnost informace, přičemž mají zde i možnost informaci vyhodnotit jako nevyhodnotitelnou vzhledem k nedostatku relevantních informací k tomuto kroku. Aktivita tohoto typu je nabízena jen pro některé texty. Doporučení pro práci ve skupinách nebo ve dvojicích, kdy by byla nutná kooperace členů, se v učebnici objevují sporadicky, pouze v případě přípravy dialogů a při práci na projektech, kdy výsledným produktem je většinou některý funkční předmět, např. plakát, graf apod. S ohledem na schéma E-U-R, které je jedním z hlavních principů kritického čtení lze konstatovat, že žádný z textů předkládaný v učebnici není doprovázen aktivitami, které by vedly k naplnění tohoto schématu. Někdy chybí aktivity před čtením, které by měly zahrnovat evokační fázi, čili uvedení do tématu prostřednictvím revize toho, co o tématu je čtenáři známo. Pokud chybí tato fáze, lze těžko přistoupit k fázi uvědomění a následné reflexi toho, co čtenář nového získal čtením textu a o co se obohatil, a kde se případně ve fázi evokace pomýlil či naopak uvažoval správně.

Někdy fáze evokace proběhne, ale na konci procesu chybí reflexe, tudíž nejsou vstupní odhady či předpoklady konfrontovány s výstupními informacemi z textu. Vzhledem k myšlenkovým operacím, které se při kritickém myšlení pohybují v nejvyšších úrovních, jako je srovnávání, hodnocení, reflexe, argumentace a zaujímání vlastních stanovisek, také nelze v tomto případě hovořit o kritickém čtení, protože čtenář se při práci s texty v této učebnici pohybuje **nejčastěji** v rovině získání informace, její přiřazení či přepsání do chybějícího místa. Někdy se objeví v učebnici práce s informacemi na vyšší úrovni, než je jen získání informace, například když si žáci mají za úkol představit situaci popisovaného hrdiny a přemýšlet o jeho pocitech a srovnávat je s partnerem, diskutovat. Celkově ale působí koncepce práce s informacemi v rámci myšlenkových operací nedokončeně, když už se žáci dostávají do tématu prostřednictvím evokace známých faktů, chybí výzva k porovnání s fakty v textu a zcela chybí aktivita pro posuzování informací typu: které informace byly nové, které předpoklady se objevily být správné či mylné, které informace jsou zajímavé nebo naopak nezajímavé, které překvapivé a proč apod. Lze se ale domnívat, že pokud by s touto učebnicí pracoval fundovaný učitel znalý principů kritického myšlení, mohl by si aktivity k textům přizpůsobit tak, aby těmto zákonitostem odpovídaly.

V rámci nového, čtvrtého vydání sady Project, dochází k rozšíření repertoáru textů pro čtení, jak již bylo zmíněno výše. Tyto texty jsou součástí tzv. *readers*, beletristických nebo populárně naučných textů psaných jazykem přiměřené úrovně. Tyto texty se tváří autenticky a nabízí zážitkové čtení. Ale metodika k této sadě je zpracována velice podobně, jako metodika ke třetímu vydání, tudíž s podobnými nedostatky ve vztahu k principům kritického čtení.

## **8.2 Analýza učebnicové sady New Challenges 2**

Tato učebnicová sada se stala předmětem analýzy zejména pro to, že je využívána na 13. ZŠ v Plzni, kde byl proveden výzkum účinnosti metodických postupů kritického čtení, a žáci osmé třídy, kteří se stali účastníky výzkumu, s touto učebnicí přicházejí pravidelně do styku. Tato učebnicová sada se skládá z učebnice, pracovního sešitu, příručky pro učitele s kopírovatelnými pracovními listy a testy, multimediálního interaktivního média s doprovodnými videy, zvukového CD pro poslechová cvičení v učebnici a v pracovním sešitě. CD pro učitele s testovým materiálem obsahujícím různé druhy testů (didaktické,

progresivní, placement<sup>284</sup> testy apod.). Součástí sady je také zvlášť přiložený tištěný překladový slovníček s pokyny a instrukcemi k práci s učebnicí v českém jazyce. Instrukce v učebnici pro žáky a v pracovním sešitě jsou pouze v anglickém jazyce, učebnice pro učitele se ale liší, je obohacena o instrukce a metodická doporučení pro práci s učebnicí a pracovním sešitem v českém jazyce a taktéž nabízí ke každému cvičení výsledky. Tato doporučení a výsledky doprovází každé cvičení zvlášť, jsou přehledně řazena po krajích učebnice. Žákovská učebnice nabízí na konci také obrázkový slovník základní slovní zásoby ke každé lekci, herní činnosti formou skládanek, křížovek, kvízů a další rozšiřující materiál k procvičení včetně přehledu probrané gramatiky.

Učebnice je členěna na 8 lekcí, kterým předchází úvodník revidující základní učivo osvojené předchozím dílem, na nějž tento díl plynule navazuje a rozvíjí jej. Každá lekce je členěna na přibližně 7 oddílů; první oddíl předkládá vizuální materiál s poslechovým cvičením a uvádí uživatele učebnice do tématu lekce, další oddíl představuje téma v užším kontextu prostřednictvím textu a klíčové slovní zásoby a předkládá základní gramatiku v textu užitou, třetí oddíl dále rozvíjí téma a gramatiku pomocí textu, následuje komunikačně zaměřený text prezentující komunikačně funkční jazykové formy a pátý oddíl podněcuje žáka k procvičení obtížné gramatiky a k produktivním dovednostem, např. k psaní na základě dalšího textu, šestý oddíl je v každé druhé lekci věnován socio-kulturně orientovaným textům a v posledním oddíle žáci procvičují probrané učivo v rámci lexikálně a gramaticky orientovaného pracovního listu.

Na konci učebnice mohou žáci pracovat s různými texty v rámci rozšiřující četby, tyto texty jsou doprovázeny také řadou cvičení. Obrázek dále je fragmentem z obsahu učebnice *New Challenges* a umožňuje nahlédnout do schématu zpracování a v následující tabulce je uveden přehled typů textů a jejich funkcí.

---

<sup>284</sup> testy pro mapování úrovně studenta při rozřazování žáků do skupin dle úrovně

# Contents

Unit/Page	Language	Skills
<b>Get Ready</b>		
A My Skills (pp. 4–5)	<b>Key Words:</b> Verbs <b>Grammar:</b> <i>can</i>	<b>Speaking:</b> Talking about abilities <b>Writing Help:</b> Capital letters
B Street Survey (pp. 6–7)	<b>Key Words:</b> Objects <b>Grammar:</b> <i>have got/has got</i>	<b>Reading and Listening:</b> Street Survey <b>Writing Help:</b> Apostrophes
C Quiz Time (p. 8)	<b>Grammar:</b> Question words	<b>Reading:</b> Quiz show <b>Writing Help:</b> Question marks
D My Area (p. 9)	<b>Key Words:</b> Places <b>Grammar:</b> <i>there is/there are with some/any</i>	<b>Reading and Listening:</b> My new area <b>Writing Help:</b> Commas
E My Home (pp. 10–11)	<b>Key Words:</b> Rooms and Furniture <b>Grammar:</b> Comparatives and Superlatives	<b>Listening:</b> My room <b>Writing:</b> My home
<b>1 Our World</b>		
<b>Get Ready</b> (pp. 12–13)	<b>Key Words:</b> Hobbies and Interests	<b>Reading:</b> London Quiz <b>Listening:</b> <i>The Challenges</i> characters <b>Writing and Listening:</b> Game
1 In Touch (pp. 14–15)	<b>Key Words:</b> Communication <b>Grammar:</b> Present Simple/Adverbs of frequency	<b>Reading:</b> Letters to a magazine
2 Friends (pp. 16–17)	<b>Key Words:</b> Personality Adjectives <b>Word Builder:</b> Multi-part words <b>Sentence Builder:</b> <i>good at, bad at, interested in</i>	<b>Reading:</b> Our Friends <b>Reading Help:</b> Predicting <b>Speaking:</b> Questionnaire
3 The Competition (pp. 18–19)	<b>Key Expressions:</b> Preferences <b>Sentence Builder:</b> <i>a lot, not very much</i> <b>Listen closely:</b> Weak forms	<b>Reading:</b> A notice <b>Reading and Listening:</b> <i>The Challenges</i> story <b>Speaking:</b> Personal preferences <b>Everyday Listening:</b> A shop dialogue
<b>Across Cultures 1</b> (pp. 20–21)	<b>Prepositions:</b> <i>from, in, like, of, on</i> <b>Key Words:</b> Adjectives	<b>Reading:</b> Brochure about Scotland <b>Speaking:</b> Describing places <b>Project:</b> Poster of your country
<b>Study Corner 1</b> (p. 22)		<b>Study Help:</b> Classroom language (1)
<b>2 Neighbours</b>		
<b>Get Ready</b> (p. 23)	<b>Key Words:</b> Jobs	<b>Listening:</b> Neighbours <b>Speaking:</b> Your neighbours
4 Londoners (pp. 24–25)	<b>Grammar:</b> Present Simple and Present Continuous	<b>Reading and Listening:</b> An interview
5 Virtual Neighbours (pp. 26–27)	<b>Word Builder:</b> Expressions with <i>have</i> <b>Sentence Builder:</b> <i>because</i> and <i>so</i>	<b>Reading:</b> Computer game review <b>Speaking:</b> Computer games
6 Saturday Afternoon (pp. 28–29)	<b>Key Words:</b> Food and Drink <b>Key Expressions:</b> At a café <b>Listen closely:</b> Weak forms	<b>Reading and Listening:</b> <i>The Challenges</i> story <b>Speaking:</b> Roleplay in a café <b>Everyday Listening:</b> Phone calls <b>Listening Help:</b> Doing tasks
<b>Your Challenge</b> (p. 30)	<b>Text Builder:</b> Layout/Linking words	<b>Writing:</b> A personal email
<b>Understanding Grammar</b> (p. 31)	<i>a, an or the</i>	
<b>Study Corner 2</b> (p. 32)		<b>Study Help:</b> Storing vocabulary
<b>3 Life Stories</b>		
<b>Get Ready</b> (p. 33)	<b>Key Words:</b> Dates	<b>Listening:</b> Boy talking about old photos <b>Speaking:</b> Personal memories
7 Early Days (pp. 34–35)	<b>Grammar:</b> Past Simple/Past time adverbials <b>Pronunciation:</b> <i>-ed</i> endings	<b>Reading:</b> Star profile of Penelope Cruz
8 Benjamin Button (pp. 36–37)	<b>Key Words:</b> Common Verbs <b>Word Builder:</b> Collocations <b>Sentence Builder:</b> <i>decide to, start to, try to, want to</i>	<b>Reading:</b> The life of 'Benjamin Button' <b>Speaking:</b> Timeline of your life
9 Family Photos (pp. 38–39)	<b>Sentence Builder:</b> <i>the man with, the woman in</i> <b>Key Expressions:</b> Describing photos <b>Pronunciation:</b> /ɑ:/, /i:/, /ɪ/	<b>Reading and Listening:</b> <i>The Challenges</i> story <b>Everyday Listening:</b> Biography of Gandhi <b>Speaking Help:</b> Talking about a photo <b>Speaking:</b> Describing a photo
<b>Across Cultures 2</b> (pp. 40–41)	<b>Word Builder:</b> American English <b>Sentence Builder:</b> Infinitive of purpose <b>Prepositions:</b> <i>at, in, on</i>	<b>Reading:</b> Life in the 80s <b>Speaking:</b> Your childhood <b>Project:</b> Description of an older person's teenage years
<b>Study Corner 3</b> (p. 42)		<b>Study Help:</b> Classroom language (2)
<b>4 Mysteries</b>		
<b>Get Ready</b> (p. 43)	<b>Key Words:</b> Creatures	<b>Listening:</b> Mysteries <b>Speaking:</b> Fantasy creatures
10 Special Powers (pp. 44–45)	<b>Key Words:</b> The senses <b>Grammar:</b> Past Continuous	<b>Reading:</b> Amazing Animals!
11 True Stories? (pp. 46–47)	<b>Key Words:</b> Adjectives <b>Word Builder:</b> Collocations with <i>get</i> <b>Sentence Builder:</b> Possessive adjectives and pronouns	<b>Reading:</b> Mystery creatures <b>Reading and Listening:</b> Dialogues <b>Speaking:</b> The Loch Ness Monster
12 The Ghost Tour (pp. 48–49)	<b>Key Expressions:</b> Telling stories <b>Pronunciation:</b> Showing interest and /æ/, /ʌ/	<b>Reading and Listening:</b> <i>The Challenges</i> story <b>Speaking Help:</b> Showing interest <b>Speaking:</b> Telling stories <b>Everyday Listening:</b> Dialogue
<b>Your Challenge</b> (p. 50)	<b>Text Builder:</b> <i>one day, suddenly, in the end, last summer</i>	<b>Writing:</b> A ghost story <b>Writing Help:</b> Writing in groups
<b>Understanding Grammar</b> (p. 51)	Countable and uncountable nouns with <i>some, any, no, a lot of</i>	
<b>Study Corner 4</b> (p. 52)		<b>Study Help:</b> Mistakes

Obrázek 3 Obsah učebnice New Challenges<sup>285</sup>

<b>texty</b>	<b>funkce</b>	<b>poznámky</b>
1. dialogické	demonstrace reálného dialogu v konkrétní situaci v konkrétním prostředí, představení jazyka vhodného a typického pro danou situaci nebo naopak vysvětlení nevhodnosti některých forem pro danou situaci	dialogy prezentované společně s fotografiemi pro vyvolání reálné představy o situaci a roli hovořících postav
2. texty orientované na praktické využití jazyka v každodenním styku	motivační – vzbudit u čtenáře zájem o situaci, ukázat, že žák dokáže rozumět autenticky vypadajícímu materiálu	atraktivní situace ze života, texty jsou krátké a srozumitelné  letáky, inzeráty, menu v restauraci, vzkazy, reportáže, interview, recenze počítačové hry, blog na internetu, dotazníky, průzkumy veřejného mínění, kvízy
3. informativní (popisné, vyprávěcí)	vtáhnout čtenáře do tématu, informovat a rozšiřovat žákovo povědomí o tématu, rozšiřovat slovní zásobu, rozvíjet čtení s porozuměním	obsahují nejširší repertoár úkolů a cvičení pro práci s textem, úkoly orientované zejména na porozumění textu
4. texty projektové	přiblížit téma projektu, poskytnout základní informace k projektu	podněcují čtenáře k následné kreativní činnosti, při které by mělo dojít k využití jazykového materiálu osvojovaného v příslušné lekci
5. texty písemné komunikace	zprostředkování písemné komunikace v různých obdobách: emailem, pohlednicí z dovolené,	prezentují formální a neformální jazyk podle zaměření

	seznamy úkolů	
6. texty socio-kulturně orientované	pohled do jiných kultur, důraz na nutnost tolerance jinakosti všeho druhu, vzbudit zájem o cestování a poznávání jiných národů.	zahrnují pohled do různých atraktivních míst, ukazují odlišné zvyky v rodině, ve fungování měst či států apod.

**Tabulka 8.3**

Uvedený přehled typů textů s jejich funkcemi je vytvořen a popsán s ohledem na metodická doporučení doprovázející texty jako součást každého oddílu přímo v učebnici pro učitele, přičemž učebnice pro žáky tato doporučení neobsahuje a texty jsou provázeny instrukcemi pro práci studentů s nimi. Každá lekce obsahuje sadu cvičení k rozvoji všech řečových dovedností zároveň s tipy pro žáky, jak postupovat. Následující tabulka předkládá přehled aktivit doporučených v pokynech pro učitele, které souvisí s prací s texty a tudíž s řečovou dovedností čtení. Texty v učebnici doprovázejí aktivity před čtením, během čtení i po čtení a vlastní čtení textů zahrnuje různé druhy čtení, čtení pro pochopení hlavní myšlenky textu čili skimming a čtení s vyhledáváním konkrétních a detailních informací čili scanning. Všechny texty v učebnici doprovází pestrý obrazový materiál, fotografie, obrázky, kreslené ilustrace atd. Veškeré texty v učebnici doprovází audio nahrávka a metodická doporučení orientovaná na součinnost poslechu a čtení.

AKTIVITY PŘED ČTENÍM	AKTIVITY BĚHEM ČTENÍ	AKTIVITY PO ČTENÍ
prezentace klíčové nebo tematické slovní zásoby pomocí obrázků nebo slovníku	vyhledávání informací v textu, přiřazování pojmů a definic, hledání odpovědí na otázky	doplňování gramatických forem z textu do jiných, podobných vět nebo slovních spojení
doplňování klíčové slovní zásoby do vět s vizuální oporou	posuzování, zda je tvrzení pravdivé, nepravdivé nebo výběr pravdivého tvrzení vzhledem k obsahu textu z možností, kde správná je pouze jedna	napsat něco o sobě podobně, jak bylo popsáno v textu – přenos přečteného do osobního kontextu

revize známé slovní zásoby k tématu – třídění do skupin podle kritérií a hodnot (osobní preference, vhodnost potravin s ohledem na nutriční hodnoty a zdraví)	třídění klíčové slovní zásoby - vztahy nadřazenosti, podřazenosti - přisuzování hodnoty: vhodné, nevhodné - posouzení vzhledem k osobnímu vztahu	vytvoření a realizace rozhovoru s partnerem v návaznosti na přečtený text (záměr je buď realizace situace a přenesení obsahu textu do téměř reálného kontextu nebo využití jazykových forem z textu), dramatizace situace
krátké poslechové cvičení navozující téma následného textu	vyhledávání chybějících částí vět v textu	popis obrázku, situace k textu pomocí jazykových forem v textu používaných
evokace známých informací vztahujících se k tématu	vyhledávání chybějící informace a doplňování je do tabulky	tvoření seznamu, dotazníku, mini výzkumu nebo jiného praktického výstupu jako řešení situace textem ilustrované
Práce s obrazovým materiálem k textu – přiřazování, popis	vyhledávání gramatických forem v textu	cvičení na zapamatování klíčové slovní zásoby z textu – křížovky, pojmenovávání obrázků, přesmyčky
odhadování, co se v textu dozvíme na základě tvrzení či obrázku vztahujícímu se k textu	porovnávání původního odhadu se skutečností v textu	hádání, předvídaní, představy o tom, co bude následovat, vyhledávání dalších informací a rozšiřování textu
sdílení vlastní zkušenosti, která se vztahuje k tématu – mluvení o sobě	doplňování chybějících slov či informací v součinnosti čtení a poslechu	projektové úlohy navazující na text: vyhledávání nových informací rozšiřujících téma, tvoření schémat, grafů, plánek, plakátů včetně tvorby relevantních ilustrací; tyto úlohy jsou většinou



		tvořivého charakteru s výsledným funkčním produktem
	porovnávání informací ve dvou textech a hledání společných a rozdílných znaků	rozhovory s vložením nepravdivé informace, kdy partner se pokouší uhádnout nepravdu
		cvičení na procvičení výslovnosti obtížných výrazů z textu a dalších výrazů obsahujících podobnou hlásku

**Tabulka 8.4**

Pro hlubší analýzu aktivit využívaných pro rozvoj řečové dovednosti čtení byl použit následující rozbor jedné lekce jako reprezentativního vzorku. K této analýze byla vybrána druhá lekce obsahující texty typově a žánrově velice pestré doprovázené aktivitami pro práci s nimi.

Na úvod lekce se žáci seznamují s tématem *Sousedé*, které je zavede do života lidí s jejich odlišnými způsoby života a zvyklostmi, přičemž někteří z nich jsou imigranti žijící v Londýně. Pro uvedení do tématu se v každé lekci využívá pestrý obrazový materiál a poslechové cvičení. V rámci poslechového cvičení se žáci dozvídají o zaměstnání sousedů mluvčího a také o jejich zájmech. Následující cvičení se soustřeďuje na klíčovou slovní zásobu z oblasti zaměstnání, žáci pracují s obrázkovým slovníkem na konci učebnice a se zvukovou nahrávkou vybízející k opakování slov s důrazem na správnou výslovnost. Učebnice doporučuje pracovat ve dvojicích nebo v malých skupinkách a rozšířit repertoár názvů povolání o takové, které už sami z dřívějšíka znají a umí anglicky pojmenovat; vytvářejí společně seznam; zde je tedy patrný prvek nutné spolupráce. Žáci pokračují prací s mini dotazníkem, kde doplňují informace ze svého života o svých sousedech. Následně ve dvojicích tvoří rozhovor; ptají se vzájemně na své sousedy a s obtížnou slovní zásobou či frázemi nebo s tvořením otázek jim pomáhá učitel.

Po poměrně rozsáhlé přípravě na téma lekce se žáci dostávají k oddílu zaměřenému na práci s textem. Předkládaným textem je radiové interview s rodinou imigrantů žijící

v Londýně. Rodina pochází z Bangladéše a hovoří kromě angličtiny také svým rodným jazykem, zejména když jsou doma. Aktivitu před čtením se zaměřují na práci s obrázky se scénou ze života v Čínské čtvrti v Londýně. Žáci k obrázkům přiřazují vhodná tvrzení z nabídky a následně si všímají rozdílů a shodných znaků nabízených scén, které komentují a své poznatky zdůvodňují. Poté žáci hovoří o vlastní zkušenosti s imigranty v jejich okolí. Učitel je doporučeno ukázat žákům na mapě světa Bangladéš. Následně si žáci s učitelem projdou otázky k textu a následuje vlastní čtení zaměřené na skimming a hledání odpovědi na otázky týkající se hlavní myšlenky textu. Při dalším čtení si žáci všímají forem přítomného času průběhového, ve kterém je text psán. Doplňují věty z textu, v nichž části těchto forem chybí. Následně žáci popisují, co která postava z článku dělá, a využívají formy přítomného času průběhového. Poté pracují s obrázky na konci učebnice, přičemž každá z nich má k dispozici obrázek velmi podobný, ale v detailech se odlišující a vzájemnými dotazy zjišťují, v čem se obrázky liší. Používají přítomný průběhový čas. Tato část úkolů je tudíž jazykově orientovaná, nikoliv obsahově.

V dalším oddíle lekce se žáci setkávají s recenzí počítačové hry Sims 2. Před čtením textu se učitel ptá žáků, kdo z nich zná tuto počítačovou hru nebo jiné počítačové hry podobného principu. Žáci hovoří o vlastním postoji k hraní počítačových her a říkají, co na které hře mají či nemají rádi. Poté si žáci prohlédnou obrázky z počítačové hry a popisují je s využitím přítomného času průběhového. Při čtení textu je žákům doporučeno pracovat samostatně a zamýšlet se nad tím, v čem se hrdinové hry podobají skutečným lidem a v čem se naopak virtuální svět odlišuje od toho reálného. Při druhém čtení žáci vyhodnocují nabízená tvrzení k obsahu textu, zda jsou tvrzení pravdivá či nikoliv, a vybírají vždy ze tří možností tu jednu správnou. Navazují jazykově orientovaná cvičení s vyhledáváním gramatických forem a následným tvořením vět dle vzoru. Při další aktivitě žáci pracují ve dvojicích a tvoří dialog. Ptají se pomocí nabízených otázek a tvoří samostatně odpovědi; otázky se vztahují k osobní zkušenosti s počítačovými hrami; zjišťují konkrétní informace ze života žáků, například kolik hodin denně hrají na počítači. Poté sdělují zjištěné informace o svém spolužákovi zbytku třídy a popisují jeho postoje a zvyklosti z oblasti hraní her.

Následující oddíl předkládá žákům dialogický text z prostředí soutěže, která provází celou učebnici a dozvídají se tak, jaké nové výzvě čelí hrdinové soutěže a tudíž celé učebnice. Před čtením žáci popisují, co se děje na obrázcích doprovázejících text a ilustrující situaci. Vzpomínají, co si o soutěži a hlavních hrdinech pamatují z předchozích

lekci. Pracují s klíčovou slovní zásobou s pomocí učitele; čtou a opakují slova a význam zjišťují pomocí obrázkového slovníku. Před čtením se ještě zamýšlí nad otázkou, co všechno si berou s sebou, když jsou ven s kamarády. Rozhovor probíhá v parku a v kavárně a účastníci soutěže počítají, kolik mají s sebou peněz, kde si koupí jídlo a naplánují, kam vezmou výměnné studenty ze soutěže, až přijedou do Londýna. Při čtení rozhovoru žáci posuzují nabízená tvrzení, zda jsou pravdivá či nikoliv. Dialog ve skupinách pokoušejí nacvičit a zahrát. Následuje rozbor frází vhodných pro nakupování a objednávání jídla použitých v textu a s těmito frázemi se žáci setkají znovu při poslechu telefonické objednávky jídla s dovozem, na základě čehož vyplňují chybějící informace do tabulky a doplňují do předepsaných frází chybějící slova, následně tyto fráze kontrolují s nahrávkou a opakují s nápodobou výslovnosti dle originálu.

Předposlední text této lekce představuje email psaný účastníkem soutěže z Londýna a představuje v něm další účastníky soutěže a místo pobytu. Před čtením emailu se žáci seznamují s otázkami, na něž mají během čtení emailu hledat odpověď. Jedna z otázek směřuje k zamyšlení, proč autor emailu tento vzkaz vlastně píše, přičemž k tomu, aby žák došel ke správné odpovědi, nestačí pouze hledat v textu, ale musí přemýšlet poněkud abstraktněji a dohadovat se s ohledem na kontext mailu a náznaky k odpovědi směřující. Poté žáci pracují s rozdělením emailu na body: záhlaví emailu, úvod, stať s hlavním sdělením, ukončení a závěr, rozloučení. Žáci přiřazují jednotlivé části mailu k bodům osnovy v nabídce. Následně sami píšou email a vžívají se do situace pisatele, snaží se napodobit jeho styl.

Posledním textem v lekci je krátký text zaměřený jazykově na užití členu určitého a neurčitého a tento text popisuje souseda s podivnými zvyky. Před čtením žáci pracují s ilustrací a popisují obrázek, dohadují se, co asi tak bude v textu psáno o podivném sousedovi. Po přečtení textu žáci srovnávají svoje původní odhady s tím, co se v textu dozvěděli. Poté vysvětlují, proč je popisovaný soused podivín a v čem konkrétně jeho podivínství tkví a zároveň přemýšlejí o vlastní zkušenosti, zda znají nějakého podivína, v čem se popsanému hrdinovi podobá.

V učebnici New Challenges je velice pestrá nabídka různých žánrů a typů textů, jak výše ukazuje tabulka, rovněž zde nalézá uživatel pestré aktivity pro rozvoj řečové dovednosti čtení. Většina textů zahrnuje všechny tři fáze práce s textem; učebnice věnuje poměrně značnou pozornost aktivitám před čtením, taktéž aktivity během čtení předkládá

různorodé a aktivity po čtení nabízí častěji jazykově zaměřené ve srovnání s obsahově zaměřenými, nezřídka ale kombinuje oboje.

Aktivity před čtením často revidují data získaná předchozí prací s učebnicí, ať už se jedná o slovní zásobu či v případě dialogických textů na pokračování evokuje proběhlé události, na něž další díl seriálu navazuje. Čtenář je také nezřídka vyzýván k přemýšlení o vlastní zkušenosti s tématem či situací nebo si ujasňuje svůj osobní postoj k problematice včetně zdůvodnění názoru či zaujatému stanovisku. Často se zde objevuje doporučení pro práci ve dvojicích nebo skupinovou práci. V tomto ohledu lze tedy hovořit u některých textů o fázi evokace.

Aktivity během čtení nejčastěji obrací žákovu pozornost k vyhledávání informací nebo k hledání odpovědí na otázky či k posuzování, zda je tvrzení pravdivé či nikoliv. V rámci metodických pokynů pro učitele ale nikde není uvedeno, zda mají žáci svá rozhodnutí o pravdivosti či nepravdivosti výroků zdůvodňovat. Některé texty žáci posuzují s ohledem na srovnání s jejich běžným životem a hledají shodné a rozdílné znaky, svá tvrzení dokládají na příkladech a vysvětlují ostatním. Zde se také objevují doporučení pro práci ve skupinách či ve dvojicích, nicméně doporučení pro individuální práci žáků s textem převládají. Pakliže ve fázi před čtením existují aktivity použitelné pro fázi evokace, fáze uvědomění a reflexe zřídka přímo navazují, jelikož nejčastější aktivita během čtení končí na úrovni vyhledání informace, která není v přímé souvislosti s dohady a předpoklady ve fázi před čtením. Nicméně v případě výše popsaného textu o podivném sousedovi lze dodržení tohoto modelu vyzorovat. V rámci evokace se čtenář ponoří do tématu pomocí ilustrace, zamýšlí se nad tím, co na ilustraci je, přemýšlí, o čem se asi v textu dočte. Tato fáze je ale v učebnici dle metodických doporučení řešena ústně, přičemž zde hrozí, že žák svoje původní úvahy zapomene. Při práci s textem žák dojde k uvědomění prostřednictvím zpracování informací získaných z textu; odpovídá na předložené otázky a hlavně se sám vyjadřuje k tomu, v čem spočívá podivinství konkrétně popsaného souseda a porovnává s vlastními zkušenostmi, popisuje podivinství nebo zvláštnosti v chování svého souseda, známého, příbuzného, kamaráda apod. Následuje fáze reflexe v rámci aktivit po čtení, kdy se žák zamýšlí nad tím, nakolik byl ve svých původních odhadech přesný, nebo zda se zcela pomýlil ve svém očekávání. Aktivity po čtení často nabízejí možnost srovnávat informace z textu s realitou, zamýšlet se nad vlastním životem či zkušeností, odhadovat nebo si představovat budoucí události na základě přečteného.

Lze se tedy domnívat, že v učebnici existuje příklad práce s textem dle třífázového modelu E-U-R, který odpovídá principům kritického myšlení. Každá z těchto fází se ale zdá být řešena nedostatečně, zejména pro to, že hrozí nedostatečná a nedůsledná práce s informacemi, jelikož si je žák nikam nezapisuje, nemůže se tudíž vrátit k původní verzi a porovnávat krok za krokem. Dalším nedostatkem s ohledem na principy kritického čtení je také fakt, že doporučení práce ve dvojicích či skupinách při práci s výše popsaným konkrétním textem zcela chybí. Ačkoliv učebnice předkládá řadu činností pro dvojice a skupiny, nelze vždy hovořit o kooperaci, někdy práce ve dvojicích či v malých skupinách funguje stejně jako frontální výuka jen v jiném zasedacím pořádku. Častokrát mají žáci dle instrukcí pracovat samostatně, individuálně vzhledem k tomu, co učitel prezentuje a předkládá jako úkol, a tudíž je zde dosti široký prostor pro frontální výuku. Práce s informacemi se často nachází na úrovni vyhledávání a doplňování, často se objevuje také posuzování pravdivosti či nepravdivosti, srovnávání a porovnávání informací v rámci dvou podobných textů či s vlastní zkušeností, které je doprovázeno zdůvodňováním a argumentací. Zde se v některých případech skutečně může jednat o přemýšlení ve vyšších rovinách, než je jen získání informace, zvláště pokud se učitel podaří žáky nasměrovat k zaujímání vlastních stanovisek k problematice včetně zdůvodňování a přijímání zodpovědnosti za své rozhodnutí. V učebnici se neobjevují často doporučení zdůvodňovat a vysvětlovat stanoviska a názory žáků, ačkoliv jsou vyzýváni k zaujetí postoje k informacím z textu získaných. Lze ale předpokládat, že zkušený vyučující dotáhne takto koncipovanou práci s textem metodicky do konce a neúplná metodická doporučení upraví a rozšíří podle potřeby.

Shrnutím analýzy učebnicové sady New Challenges lze tedy konstatovat, že vybraná učebnice obsahuje vhodné texty s některými vhodnými aktivitami směřujícími ke kritickému čtení. Vzhledem ale k nedostatkům výše popsaným nelze tuto učebnici považovat za materiál, na který se lze zcela spolehnout, pokud chce učitel dovést žáky k využívání kritického myšlení při čtení textů pouze ve spolupráci s učebnicí.

### **8.3 Porovnání učebnic New Challenges a Project ve vztahu ke kritickému čtení**

Srovnáním učebnic New Challenges a Project třetí nebo čtvrté vydání lze poukázat na fakt, že ačkoliv New Challenges nabízí širší a pestřejší repertoár textů písemné komunikace (emaily, pohledy, vzkazy) a textů, se kterými se lidé setkávají v každodenním běžném životě (menu v kavárně, restauraci, blog, dotazníky, kvízy, interview), Project

předkládá komiksový seriál na pokračování, což v New Challenges nenajdeme. V Projectu nacházíme texty, které vypadají autenticky a nabízí i zážitkové čtení. New Challenges ale naproti tomu nabízí texty prakticky orientované, které vypadají velmi autenticky – menu, letáky, inzeráty, a seriál na pokračování také se celou učebnicí prolíná, i když není komiksový, ale zaměřený na dialogy hlavních postav v určitých situacích. Pro práci s texty nabízí učebnice New Challenges více textů, které jsou doprovázeny instrukcemi a metodickými doporučeními zahrnujícími všechny tři fáze: aktivity před, během a po čtení, zatímco v učebnici Project často některá z fází chybí. V učebnici Challenges stejně jako v učebnici Project žáci posuzují u některých textů pravdivost či nepravdivost výroků vzhledem k informacím, které z textu mají k dispozici, Project ale předkládá žákům tři možnosti k posouzení: pravda, nepravda, nelze určit, zatímco New Challenges nabízí pouze varianty pravda a nepravda. V učebnicích Project je ale textů s takovýmto posuzováním méně než v New Challenges. Obě učebnice nabízí texty na moderní, soudobá, atraktivní témata vzhledem k věku žáků, všechny texty jsou provázené bohatým a atraktivním ilustrativním materiálem, lze tedy předpokládat, že u žáků budou takto předkládané texty vzbuzovat zvědavost a motivaci, což podporuje i řada podnětných aktivit (srovnávání přečteného s realitou, s vlastní zkušeností, odhadování, co se bude dít, rozhovory s ostatními se zdůvodňováním názorů apod.). V Challenges je větší prostor dle instrukcí v učebnici pro práci ve dvojicích či malých skupinách než v Projectech, v obou učebnicích se ale často jedná o jiné uspořádání samostatné práce, skutečná spolupráce se objevuje v doporučených aktivitách málo a kromě toho, se zde často objevují instrukce pracovat samostatně, individuálně a v metodických pokynech je učitel často stavěn do role hromadně vysvětlovat, prezentovat slovní zásobu, názory, předkládat řešení pro kontrolu apod., což evokuje frontální výuku dle tradičních zvyklostí.

Závěrem lze tedy konstatovat, že pro práci směřující ke kritickému čtení je v obou učebnicích nedostačující repertoár aktivit, které by odpovídaly principům kritického myšlení, nedodrží model E-U-R, nelze ani hovořit o dostatečném nasměrování uživatelů ke skupinové práci s rozvojem spolupráce v pravém slova smyslu. Práce s informacemi častěji odpovídá úrovni myšlenkových operací nižšího řádu. **Pokud by tedy učitel postupoval pouze podle metodických doporučení učebnic, nemohl by úspěšně realizovat rozvíjení kritického čtení u svých žáků.**

## 9 Akční výzkum a pilotáž vlastních metodických materiálů

Výzkum popisovaný v této kapitole je založen na premise, že úroveň kritického čtení cizojazyčného textu u žáků na druhém stupni základních škol je nedostatečná. Z dotazníků vyplynulo, že povědomí učitelů o výchově ke kritickému čtení má značné mezery a při práci s textem nedochází vždy k dodržování všech fází čtení a stále je větší pozornost věnována hlasitému čtení s překladem na pozadí frontální výuky na úkor jiných způsobů práce s informacemi a textovým obsahem. Pro potřeby této práce, kdy hlavním cílem je mimo jiné vyzkoušet připravené materiály v rámci plánu zlepšení úrovně systematickým nácvikem, ověřit jejich účinnost, zda došlo ke zlepšení ve srovnání s počátečním stavem, výsledky okomentovat a zhodnotit praktické využití pilotovaných materiálů včetně limitů a doporučení k systematické výchově ke kritickému čtení, je v této kapitole pozornost věnována možnému řešení orientovanému na způsob zvyšování úrovně práce s textem směřující ke kritickému čtení.

Akční výzkum podle Hendla<sup>286</sup> odpovídá na otázky ve vztahu k praxi s cílem řešit problémy či změnit stávající situaci. „Učitelé, účastníci se akčního výzkumu, pozorují, kladou si otázky, analyzují, sdílejí názory a vyhodnocují výsledky. Akční výzkum je popisován jako praktický výzkum, který je realizován učiteli v praxi na rozdíl od akademického výzkumu, který je realizován akademickými výzkumníky. Typ výzkumu, který provádějí učitelé, se může odlišovat od výzkumu, který je prováděn akademiky, ale není méně významný nebo relevantní.“<sup>287</sup>

Nezvalová také zmiňuje model akčního výzkumu v pěti fázích podle různých autorů. Pro účely této konkrétní práce bude pracováno s modelem následujícím. Whithead (1993) popisuje akční výzkum jako cyklus pěti kroků:

- problém, který se objevil v praxi;
- představa o řešení problému;
- aktivita k zvolenému řešení;
- vyhodnocení výsledků aktivit, vedoucích k řešení problému;
- modifikace problému.<sup>288</sup>

Problém, který se projevil v praxi, vyšel z již zmíněného šetření v roce 2012 na 13. ZŠ

<sup>286</sup> HENDL, J., 2005, s. 136

<sup>287</sup> NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. e-Pedagogium (on-line)

<sup>288</sup> Ibid

viz kapitola 6. Následovalo další zkoumání problematiky testem vypracovaným na konkrétní téma pro osmý ročník na 13. ZŠ, který rovněž ukázal nízkou úroveň kritického čtení. V další fázi akčního výzkumu proběhlo podrobné prostudování školního vzdělávacího programu a tematického plánu anglického jazyka, učebních textů, metodiky k těmto textům přidružené a na základě tohoto byl vytvořen plán na celý školní rok, kdy vznikl model práce nácviku kritického čtení v dotaci dvou vyučovacích hodin za měsíc.

Původně bylo ve školním vzdělávacím programu kritickému čtení nebo kritickému myšlení věnováno málo pozornosti. Tyto pojmy byly zmíněny pouze v souvislosti s průřezovým tématem Mediální výchova a v souvislosti s klíčovými kompetencemi, kde byl zmíněn požadavek na žáka třídít informace, logicky a samostatně uvažovat, kriticky přemýšlet a využívat vlastní úsudek a zkušenosti. Z diskusí pedagogických pracovníků na škole ale vyplynulo, že nikdo nevěděl, jakým způsobem a kdy tyto požadavky naplňovat a výskyt těchto pojmů v ŠVP byl víceméně formální. Vznikem výše zmíněného modelu práce nácviku kritického čtení v AJ došlo k dalšímu uvažování implementace kritického čtení a kritického myšlení do výuky a v ŠVP bylo vypracováno schéma konkrétní realizace průřezových témat a klíčových kompetencí v konkrétních ročnících a vyučovacích předmětech. ŠVP prošel několika úpravami a ve výsledku se výchova ke kritickému čtení objevila v různých předmětech, v anglickém jazyce konkrétně jak na prvním, tak na druhém stupni a konkrétně v souvislosti s požadavkem, kdy učitel má v rámci naplňování klíčové kompetence k učení při angličtině vést žáky k vyhledávání, shromažďování, třídění, porovnávání a využití informací v praxi a k samostatnému a logickému uvažování. V případě kompetence pracovní žáci samostatně a kriticky přemýšlí, využívají vlastního úsudku a zkušeností a učitelé vedou žáky ke kritickému myšlení. Angličtinou prostupuje mediální výchova a zde se žáci a učitelé potýkají s problematikou kritického čtení a vnímání mediálních sdělení.<sup>289</sup> Naplňování průřezových témat a klíčových kompetencí se od roku 2016 objevuje v zápisech do třídní knihy v programu škola- online, který je na škole využíván. Naplňování těchto témat tudíž podléhá kontrole zodpovědných pracovníků metodických sdružení a následně vedení školy.

Model práce s výchovou ke kritickému čtení v hodinách angličtiny výše zmíněný byl využit k pilotáži metodických materiálů vytvořených pro systematické a pravidelné rozvíjení čtenářských dovedností metodami kritického myšlení. Metody kritického myšlení

---

<sup>289</sup> ŠVP, Škola, cesta k poznání, 2017 (pdf)



odpovídají principům programu RWCT a konkrétně byly využity metody např. brainstorming a brainwritting, I.N.S.E.R.T, pětilístek atd. Texty využitě v této fázi zahrnovaly různé styly a žánry – reklama, inzerát, cestopis, vyprávění atd.

Pro zmapování progresu v úrovni kritického čtení byly využity testy orientované na práci s textem vyžadující vyšší úroveň přemýšlení, než jen rozpoznání informací. Fáze modifikace problému není pro prokazování účinnosti zvoleného řešení významná, ale v rámci akčního výzkumu na škole byl do tematického plánu na 13.ZŠ zakomponován systematický a pravidelný nácvik kritického čtení vycházející z výše zmíněné a dále podrobně popsané pilotáže, který vede k postupnému zvyšování obtížnosti práce s textem dle principů a metod kritického myšlení. Modifikace problému tedy spočívá ve zvyšování obtížnosti.

Nový tematický plán byl vypracován metodickým sdružením činným na 13. ZŠ a uveden do praxe v září 2014, kdy už byly známé výsledky z prvního cyklu pilotáže materiálů vytvořených pro nácvik práce s textem metodami a principy RWCT. Výsledky této pilotáže a všech jejích cyklů jsou podrobně vyhodnoceny v této kapitole

Vzhledem k tomu, že se časem ukázala jednodušší pro přípravu a pro provedení vypracované metodiky realizace v rámci tzv. „dvouhodinovky“, tzn. ne ve dvou oddělených hodinách v měsíci, ale ve spojeném bloku v délce devadesáti minut, byla tomuto snažení věnována jedna „dvouhodinovka“ v měsíci v rámci volitelného předmětu Konverzace v angličtině, který je na zmíněné škole pravidelně otevírán a nabízen pro žáky osmých a devátých tříd a v rámci těchto střídavých cyklů v obou ročnících jej v současnosti a do budoucna mají šanci absolvovat všichni žáci.

Tvorba metodických materiálů sloužících k nácviku kritického čtení probíhala v souladu s dříve vytvořeným tematickým plánem na konkrétní základní škole (13. ZŠ v Plzni) pro konkrétní ročník (osmý). Pilotáž těchto metodických materiálů se konala v letech 2013-2017 ve třech cyklech, přičemž jeden cyklus znamená jeden školní rok, konkrétně se jedná o školní leta 2013/14, 2014/15, 2016/17. Využitelné se staly některé texty z učebnice a ze studentského časopisu tak, jak zapadaly do dříve vypracovaného tematického plánu, došlo pouze k jejich úpravě a rozšíření o metodiku s cílem posunout práci s tímto textem do roviny využívající kritické myšlení. Snaha byla obohatit repertoár textů, se kterými žáci přicházeli do styku, také o texty autentické a tato snaha se objevila již v roce 2012, kdy se začala prvotně formovat problematika ve vztahu ke čtenářské

gramotnosti a ke kritickému čtení vyplývající z praktických dopadů nevyhovující úrovně. Tato snaha se prvotně nesešla příliš s úspěchem vzhledem k požadavkům na didaktickou přiměřenost (viz 4.5 a 5.3.5). V březnu 2012, kdy proběhl výše zmíněný předvýzkum, byl žákům předložen původně autentický text, zjednodušený a upravený tak, aby byl didakticky přiměřený žákům osmé třídy. Došlo v tuto chvíli ke ztrátě autenticity textu a ve výsledku se tento druh textu neprojevil jako užitečný vzhledem k časové náročnosti, která byla nutná k jeho upravení, a vzhledem k nulové přidané hodnotě oproti textům v učebnici. Proto byl pro tvorbu metodických materiálů k rozvoji kritického čtení zvolen jiný způsob výběru textů.

Texty, se kterými studenti pracovali v rámci pilotáže v letech 2013-2017, jsou většinou autentické. 3 texty neautentické jsou vybrané z učebnice *New Challenges*, podle které se vzdělávají žáci na 13 ZŠ. Texty z učebnice jsou použity zejména pro to, že jsou žáci zvyklí na způsob práce s touto učebnicí a na styl, ve kterém jsou prezentovány a také proto, aby bylo možno na nich demonstrovat, jakým způsobem je lze využít k výchově ke kritickému myšlení, aniž by bylo nutno tyto texty jakkoliv upravovat. Texty jsou doplněny otázkami a úkoly vytvořenými pro potřeby rozvoje kritického čtení.

Pro eliminaci faktoru nedostatečného porozumění jazyku, které by pak ovlivnilo nedostatečné porozumění obsahu, a tudíž by došlo k úplnému vyloučení možnosti aktivizovat a použít kritické myšlení, předchází práci s textem v rovině kritického čtení práce s jazykem: slovní zásobou, frázemi, gramatickými jevy a v neposlední řadě i s obsahem. Snaha při práci s neznámou slovní zásobou je ovšem směřována ne k doslovnému překladu, ale k odhadování významu dle kontextu. Se slovy se nezachází izolovaně, ale pouze s ohledem na smysl, kterého nabývají v součinnosti s okolím. Žáci se také učí pracovat se slovní zásobou ve smyslu chápání obsahu textu, aniž by bylo nutné porozumění každému výrazu.

Materiály připravené za účelem aktivizace kritického čtení sestávají tedy z dvou hlavních částí, jednak z textu a poté z otázek či úkolů, které podněcují dialog či debatu, práci s fakty a názory, podporují a vyžadují zaujetí vlastního postoje, diskutování s výměnou názorů atd. Tyto materiály hrají zásadní roli ve výše zmíněném akčním výzkumu připraveném jako reakci na nízkou úroveň kritického čtení.

## 9.1 Příprava pilotáže vlastních materiálů

Vlastních materiálů pro výchovu ke kritickému čtení bylo připraveno celkem deset, na každý měsíc jeden. Pilotáž těchto materiálů probíhala ve třech cyklech, přičemž jeden cyklus byl v trvání jednoho školního roku. Cykly ověřování účinnosti těchto materiálů proběhly ve školních letech 2013/14, 2014/15 a 2016/17.

Na počátku byla zkoumána vstupní úroveň práce s textem u žáků osmých ročníků základních škol. Osmý ročník byl zvolen pro to, že se předpokládá už vyšší úroveň ovládnutí jazyka, která by se měla přibližovat k úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce. Zároveň se předpokládá, že vzhledem k očekávaným výstupům v RVP se žáci před koncem povinné školní docházky již setkali s kritickým myšlením nebo kritickým čtením. Zároveň je tento ročník poslední s širším repertoárem žáků, kteří některý ročník již opakovali a i tito žáci jsou součástí populace a je třeba je do výzkumu zahrnout.

Evaluace počáteční úrovně práce s textem v kontextu kritického čtení proběhla na základě pracovního listu, který obsahoval selekci autentických textů doprovázených úkoly ověřující míru porozumění obsahu, dovednosti vyhledat vhodné informace, z nichž bylo třeba vybrat ty vhodné pro dokončení úlohy. Tyto pracovní listy nebyly předkládány izolovaně ale v kontextu tématu propracovaného se striktním dodržáním všech fází čtení a zároveň v součinnosti s některými principy a metodami kritického čtení. Tato vstupní úroveň byla vyhodnocena na základě výsledků pracovního listu s následnou kvantifikací a statistickým vyhodnocením.

První test byl zadán na počátku procesu, na začátku září v každém cyklu a výsledky byly porovnávány s výsledky testu závěrečného, který byl zadán v červnu po dokončení procesu. Tento test zahrnoval práci s textem na bázi kritického čtení v podobném stylu jako test na počátku. V každém cyklu byly stanoveny dvě skupiny, výzkumná a kontrolní. Výzkumná skupina prošla následně celým cyklem pilotáže všech připravených materiálů, takže byla podrobena výchově ke kritickému čtení systematickým nácvikem. Na konci tohoto procesu proběhlo testování na podobném principu, jako na počátku. Výsledky byly opět kvantifikovány a statisticky vyhodnoceny. Kontrolní skupina neprošla systematickou výchovou ke kritickému čtení a z celé sady deseti připravených materiálů se setkala pouze se dvěma, na počátku v září, a na konci v červnu. Výsledky obou skupin byly následně vzájemně porovnávány pro evaluaci předpokládaného rozdílu v úrovni závěrečné práce

s textem. Všechny připravené materiály jsou detailně komentovány v následujících oddílech.

Pro práci s vlastními metodickými materiály byly vyhrazeny 2 vyučovací hodiny každý měsíc. Dle rozvrhu lze práci rozdělit buď na dvě samostatné hodiny po 45 minutách anebo je možné tomuto věnovat jednu spojenou dvouhodinovku (v reálu 2x 45 minut). Výhodnější model se předpokládá jedna spojená dvouhodinovka, protože zde odpadá nutnost připomenutí již prezentovaného učiva z předešlé lekce, na které je nutno navázat. Veškeré texty, pracovní listy, vytvořené seznamy, poznámky, produkty vytvořené v souvislosti s tématem a další související materiály si žáci zakládali do portfolia, každý měsíc odděleně. Po dokončení nácviku kritického čtení se tak mohli vrátit ke své celoroční práci a společně ji zhodnotit, tam kde měli žáci potřebu práci dokončit, rozšířit a jakkoliv dále rozvinout, dostali možnost si zvolit téma a zpracovat jej v rámci projektu ve skupinách nebo individuálně dle vlastního plánování a organizování. Tomuto hodnocení a dalšímu rozpracování byla věnována dvouhodinovka v květnu. Všichni žáci po dobu několika výzkumných let měli na konci potřebu zvolit si téma a projekt vytvořit, výsledkem byly zajímavé plakáty, nástěnky, propagační a jiné materiály, na jejichž realizaci pracovali všichni velice motivovaně.

Všechny metodické materiály pro práci s textem v anglickém jazyce, která by měla směřovat k rozvoji kritického čtení, jsou koncipovány podle třífázového modelu E-U-R. Organizace práce byla orientována na práci ve skupinách s nutností spolupráce členů skupiny se snahou přenést na členy skupiny zodpovědnost za vykonanou práci. Vytvoření skupin nebylo provedeno náhodně a ani dle preferencí žáků, ale s ohledem na možnosti jednotlivých žáků se snahou jejich potenciál rozvinout do maximální možné míry s eliminací toho, aby někdo z členů převzal iniciativu a umožnil pasivitu méně průbojným členům skupiny. Toto rozdělení tudíž provedl učitel znalý potenciálů a způsobů práce jednotlivých žáků ve třídě. Velmi slabí nebo integrovaní žáci vytvořili vlastní skupinu, přičemž tato skupina byla pečlivěji monitorována učitelem. Při potížích s porozuměním textu nebo s prací na jednotlivých úlohách byli členové skupiny naváděni dotazy aktivujícími uvažování žádoucím směrem. Zároveň bylo třeba ponechat žákům maximální možnou iniciativu k práci, úloha učitele tudíž není dělat práci za ně, ale vést je tak, aby byli schopni práci zvládnout sami s vhodnou mírou dopomoci. Velmi komunikativní a iniciativní žáci tvořili také vlastní skupinu, taktéž žáci méně iniciativní a

méně povídaví, další skupinu tvořili nevyhranění žáci. Pokud žáci pracovali ve skupinách, byli v počtu 3-4 žáci ve skupině. Práce ve dvojicích byla koncipována podobně, dvojice tvořili žáci buď velice komunikativní a iniciativní, nebo naopak nekomunikativní se sklonem k pasivitě nebo žáci nevyhranění. Ve všech výzkumných skupinách ve všech třech cyklech byli integrováni žáci nebo žáci se speciálními potřebami a jejich počet se pohyboval v rozmezí 3-6.

Komentáře a postřehy, které jsou součástí jednotlivých metodických materiálů, se sestávají z poznatků nasbíraných v průběhu pilotování těchto materiálů na jednotlivých výzkumných skupinách. Vzhledem k tomu, že pilotáž materiálů byla prováděna na škole, kde nedocházelo k systematickému nácviku kritického myšlení a kritického čtení ani v hodinách českého jazyka a metody kritického myšlení byly pro žáky víceméně nové, problémy popsány v komentáři u každého metodického materiálu se objevovaly opakovaně v různých výzkumných skupinách. Instrukce v pracovních listech byly uvedeny někdy v českém jazyce pro náročnost pochopení úkolů, na které žáci nebyli zvyklí a instrukce v angličtině by jejich pochopení ještě ztížily, ale popis práce učitel/ka uváděla vždy ústně v angličtině. Někteří žáci na první poslech pochopili smysl práce v hrubých rysech, při čtení instrukcí v češtině se zorientovali lépe a doplňující otázky pokládali učitelce také v češtině. Klíčové bylo skutečně řádné chápání toho, co se od žáka očekávalo. Někdy jsou instrukce uváděny v jazyce anglickém a pod tím je malým písmem instrukce uvedena ještě i v českém jazyce. Je to z důvodu ušetření času a energie případným dekódováním instrukcí a prevence před nesprávným pochopením úkolu, přičemž cílem práce je věnovat maximální možné úsilí a čas práci s textem metodami kritického myšlení. V některých pracovních listech jsou instrukce položeny pouze anglicky, protože se jedná o dobře srozumitelné úkony.

### **9.1.1 Metodický materiál č. 1, září**

Jak již bylo uvedeno výše, tento materiál byl vytvořen zejména s cílem zmapovat úroveň práce s textem u žáků osmých tříd na 13. ZŠ v Plzni. Celý materiál se skládá ze tří částí, přičemž k žákům se dostávají dvě z nich, dva pracovní listy, z nichž jeden je testovací. Třetí část je určena vyučujícím, jedná se o přípravu na vyučovací jednotku.

Materiál pro zahájení výzkumu v září každého cyklu byl vytvořen za účelem zjištění vstupní úrovně práce s cizojazyčným textem u žáků osmých ročníků základní školy se zaměřením na práci s obsahem a s informacemi za předpokladu zapojení vyšších

myšlenkových operací než jen rozpoznání informace, doslovný překlad apod. Celý metodický materiál je zasazen do tohoto kontextu a s tím byly vybrány i organizační metody. Vzhledem k nezkušenosti žáků s prací na podobných principech, bylo počítáno s větší časovou náročností při instruktáži a i při práci s neznámou slovní zásobou.

Vzhledem k předpokládaným obtížím s pochopením instrukcí a smyslu úkolu, bylo přistoupeno k volbě češtiny při zadávání úkolů, ale ústní komunikace k problematice byla ve třídě vedena většinou v angličtině.

Postupováno bylo podle přípravy na vyučovací jednotku níže, která obsahuje i shromážděné výsledky pozorování ve všech třech cyklech pilotáže. Zajímavostí je, že ačkoliv měli žáci v předchozích ročnících různé učitele angličtiny, obtíže, se kterými se žáci potýkali, byly velmi podobné. Pracovní listy s texty včetně hodnoceného testu<sup>290</sup> jsou k dispozici v příloze 3. Pracovní listy ke každé přípravě na vyučovací jednotku byly označeny stejným pořadovým číslem čili tato příprava na vyučovací jednotku je doprovázena pracovními listy 1 a 1/1.

#### **Příprava na vyučovací jednotku, září**

Práce s textem č. 1

**ročník:** osmý

**level:** téměř A2

**čas:** 1x 90 minut (lze rozdělit 2x45 minut)

#### **Téma: A TRIP TO GREAT BRITAIN**

##### **Poznámka k textu: texty autentické, nabídka turisticky atraktivních míst v Británii**

**Cíle:** cíl jazykový: čtení textu s porozuměním – kurzorické čtení<sup>291</sup>, skimming<sup>292</sup>, selektivní čtení, scanning, využití různých čtenářských strategií<sup>293</sup>: předvídání, kladení otázek, vizualizace atd., práce se slovní zásobou – odhadování významu, výběr a třídění informací. Využití informací ke splnění dalšího úkolu.

cíl vzdělávací: rozšíření slovní zásoby k tématu, prohloubení informací o turisticky atraktivních místech v Británii, připomenutí, jak vyjádřit osobní postoje – rád, nerad, vadí, nevadí apod.

---

<sup>290</sup> Worksheet 1/1

<sup>291</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 226-232

<sup>292</sup> HARMER, J., 2007, s. 283

<sup>293</sup> Kritické listy, 2009, s. 28

cíl výchovný: spolupráce s partnerem – naslouchání, sdílení názorů, argumentace a vysvětlování vlastních názorů slušným způsobem s respektem vůči spolužákovi a jeho názoru, sdílení pocitů, rozvoj empatie.

**Klíčové kompetence:** kompetence k učení: žáci vyhledávají a třídí informace, porovnávají, pracují s neznámými slovy, využívají čtenářské strategie; komunikativní kompetence: žáci formulují svoje myšlenky, názory, diskutují, reagují na partnera; kompetence sociální a personální: žák spolupracuje s partnerem, ve skupině, oceňuje názory partnera, komunikuje ohleduplně; kompetence pracovní: žáci využívají materiály a nástroje k tvorbě seznamů a k zjednodušení si práce s textem – orientace v textu: zvýrazňovače, papír na poznámky, přizpůsobí se pracovním podmínkám; kompetence k řešení problému: v hromadném hodnocení provedené práce si žáci uvědomují nedostatky ve svých postupech a plánují svoje postupy práce vylepšit a nedostatků se vyvarovat. Postup práce volí s ohledem na vymezený čas.

Přesah do jiných předmětů: Zeměpis – Britské ostrovy

**Stručné schéma hodiny:** úvod – navození tématu – práce se slovní zásobou – fáze čtení- práce s informacemi z textu - souhrn, reflexe – závěr a hodnocení

#### Průběh vyučovací jednotky:

ČAS	AKTIVITA	POZNÁMKY
3 min	Úvod: seznámení se se stručným průběhem VJ – práce s autentickým textem o turisticky atraktivních místech v Británii, práce s pracovním listem, budou potřebovat pastelky, fixy, zvýrazňovače, papír, čeká je práce ve dvojicích, ve skupinách	
5+3 min	Navození tématu pomocí brainstormingu a brainwriting: prac. list 1, úkol č. 1: zápis veškeré slovní zásoby související s turisticky zajímavými místy, vše, co žáky napadá. Zápis do tabulky do levého sloupce, pravý sloupec zůstává prázdný.	Práce ve skupinách, nápady zapisují na papír dle pokynů vyučujícího, diskutují, srovnávají si vzájemně nápady, formulují společně myšlenky, vyučující poté sepisuje jejich nápady na tabuli (všichni žáci se již

		<p>v šestém a následně v sedmém ročníku podrobně zabývali tématem cestování po UK, Londýn, očekává se bohatý seznam)</p> <p>Poté individuálně označují barevně informace dle pokynů, vyjadřují svůj postoj</p> <p>EVOKACE</p>
5-7min	<p>Popis vztahu k určitým oblastem zájmu.</p> <p>Pracovní list 1, úkol č. 2</p>	<p>Skupinová práce: žáci formulují věty a vytvářejí společně popis osobnosti pana Gregora. Postupují dle instrukcí.</p> <p>EVOKACE – rozpomínání, jak se formulují postoje, názory, vztahy k něčemu....</p>
40 minut	<p>Práce s texty – pracovní list 1/1, postup dle instrukcí. Texty jsou autentické a velice podobné těm, s nimiž se žáci setkali již v sedmém ročníku, kde byla podrobně rozebrána slovní zásoba.</p> <p>- čtení pro pochopení hlavní myšlenky textu<sup>294</sup>, porovnávání textů, odpovídání na otázky, čtení za účelem získání konkrétní informace<sup>295</sup>, orientace v množství informací, třídění informací, využití podstatného k učinění rozhodnutí, použití informací, rozhodování, hledání nejvhodnějšího řešení</p>	<p>Individuální a samostatná práce, která bude hodnocena dle úspěšnosti.</p> <p>Získání informací – třídění-výběr - evaluace – rozhodnutí</p> <p>UVĚDOMĚNÍ - evokované připomínky se promítají do praxe a nabalují na sebe další, povědomí o tématu se</p>

<sup>294</sup> Reading for gist – skimming (Harmer)

<sup>295</sup> Reading for specific information – scanning (Harmer)



		rozšiřuje
15 min	Diskuse nad textem, doplňování tabulky v prac. listě, zdůvodňování.	Žáci pracují samostatně a poté diskutují své výsledky ve dvojicích, žáci si všímají, že ne vždy je slunečné počasí kladně vnímáno. Žáci vysvětlují své postoje, na základě přečteného doplňují tabulku ve cvič. 1 – pravý sloupec, vše zdůvodňují a vysvětlují, ověřují, kolik toho znali a uvedli správně, co dalšího se dozvěděli  REFLEXE
15min	Žáci plánují na základě získaných informací výlet pro třídu. Repertoár mohou rozšířit ještě o další informace, k dispozici mají autentické letáky.	Žáci ve skupinách po 3-4 diskutují své nápady, zdůvodňují názory, plány, podkládají důkazy z textů, shodují se na finálním řešení.
5min	Zhodnocení práce.	Ve skupinách žáci ústně hodnotí vykonanou práci: co bylo pro ně těžké, jednoduché, co by příště udělali jinak? Co se jim líbilo nejvíce při dnešní práci?

Následnou aktivitou může být projekt v AJ (pojmy v anglickém jazyce, obrázky, fotografie, koláž) na téma cestování po Britských ostrovech. Ústní prezentace. Tvorba katalogu cestovní kanceláře s nabídkou výletů a kompletním programem.

**Komentáře:** Všichni žáci se potýkali zejména s problémy při porovnávání a třídění informací vzhledem ke kritériím vyplývajícím ze stanoveného úkolu. Práce s informacemi jim zabrala poněkud více času, než bylo očekáváno, u nemalého počtu žáků bylo patrné, že nepostupují organizovaně, ale spíše chaoticky a nedokážou se v množství informací orientovat. Někteří odpovědi dokonce tipovali a nedokázali následně vysvětlit, proč odpovídali tak, jak odpovídali.

Integrovaným žákům bylo potřeba poskytnout více času na práci, někdy bylo třeba je navést vhodnou otázkou nebo nápovědou k přemýšlení tím správným směrem, znovu vysvětlit instrukce a smysl úkolu.

Většinu času strávili žáci takovou formou práce, která vyžadovala kooperaci, méně než polovinu času strávili žáci individuální a samostatnou prací, která vyžadovala jejich odpovědný přístup k úkolům, a zcela minimální čas byl stráven frontálním způsobem výuky.

### 9.1.2 Metodický materiál č. 2, říjen

Tento materiál byl vytvořen s poněkud odlišným cílem než materiál první, zářijový. Hlavní podstatou nebylo testování úrovně práce s textem jako v materiálu prvním, ale cílem bylo rozvíjení prvních metodických kroků ke kritickému čtení, s nimiž se žáci potkali v září. Tématem se stala divoká příroda v národním parku a chování lidí v rezervaci.

K rozvoji klíčových kompetencí dochází v průběhu všech vyučovacích jednotek velice podobně a snaha je vedená směrem ke komplexnosti celého modelu všech deseti lekcí v cyklu.

Vzhledem k náročnosti některých metod kritického čtení bylo potřeba vytvořit méně náročné varianty a postupně navádět žáky směrem k samostatné a úspěšné realizaci vybraných způsobů práce. Model E-U-R se také ukázal být pro žáky novinkou, nebyli zvyklí zejména na fázi reflexe, které je v této konkrétní koncepci věnována značná pozornost. K následující přípravě na vyučovací jednotku patří pracovní list označený číslem 2<sup>296</sup>. Instrukce k práci byly zadány již anglicky.

---

<sup>296</sup> Worksheet 2

## **Příprava na vyučovací jednotku, říjen**

Práce s textem č. 2

**ročník:** osmý

**level:** téměř A2

**čas:** 1x 90 minut (lze rozdělit 2x45 minut)

### **Téma: WATCHING WILDLIFE**

#### **THE YELLOWSTONE NATIONAL PARK (YNP)**

**Poznámka k textu:** autentický text je propagačním materiálem, který je volně k dispozici pro návštěvníky Yellowstone National Park, MT, USA v informačních centrech. Tento textový materiál stručně připomíná návštěvníkům parku tipy pro bezpečné pozorování volně pohybující se zvěře.

**Cíle:** cíl jazykový: čtení textu s porozuměním – kurzorické čtení<sup>297</sup>, skimming<sup>298</sup>, selektivní čtení, scanning, využití různých čtenářských strategií<sup>299</sup>: předvídání, kladení otázek, vizualizace atd., práce se slovní zásobou – odhadování významu, výběr a třídění informací. Popis na základě přečteného.

cíl vzdělávací: rozšíření slovní zásoby k tématu, připomenutí gramatické formy rozkazovacího způsobu

cíl výchovný: spolupráce s partnerem – naslouchání, sdílení názorů, argumentace a vysvětlování vlastních názorů slušným způsobem s respektem vůči spolužákovi a jeho názoru, sdílení pocitů, rozvoj empatie.

**Klíčové kompetence:** dochází k rozvíjení klíčových kompetencí podle stejného modelu jako v září.

Přesah do jiných předmětů: Zeměpis – USA a Severní Amerika, přírodopis: zvířata severní Ameriky, chování člověka v přírodě.

**Stručné schéma hodiny:** úvod – navození tématu – práce se slovní zásobou – fáze čtení- práce s informacemi z textu - souhrn, reflexe – závěr a hodnocení

---

<sup>297</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 226-232

<sup>298</sup> HARMER, J., 2007, s. 283

<sup>299</sup> Kritické listy, 2009, s. 28

### Průběh vyučovací jednotky:

ČAS	AKTIVITA	POZNÁMKY
3 min	Úvod: seznámení se se stručným průběhem VJ – práce s autentickým textem o zvířatech, práce s pracovním listem, budou potřebovat pastelky, fixy, zvýrazňovače, papír, čeká je práce ve dvojicích, ve skupinách	
5+5 min	Navození tématu pomocí brainstormingu a brainwriting: co všechno se vám vybaví, když se řekne Yellowstone National Park? Ukázat na mapě.	Samostatná práce, nápady zapisují na papír dle pokynů vyučujícího, vyučující poté sepisuje jejich nápady na tabuli (všichni žáci se s tímto národním parkem již seznámili, v předešlém ročníku na jaře se zúčastnili přednášky s tématem cestování po YNP)
8 min	Zúžení a konkretizace tématu – wildlife in YNP, ve dvojicích se žáci zamýšlí nad tím, s jakými zvířaty se lze v YNP setkat, jedno si vyberou a popíšu. Pracují ústně, zapisují si poznámky v bodech na papír.	Rozdělení žáků do dvojic a vysvětlení nutnosti spolupráce – výsledný produkt je vizitka práce celé dvojice, nikoli jednotlivce.
6 min	Práce s texty o zvířatech ve dvojici: medvěd grizzly a vlk Snaha odpovědět na otázky v pracovním listu na základě toho, co již o zvířatech žáci vědí.	Žáci stále pracují ve dvojici, diskutují nad potenciálními odpověďmi, pokud mají různé názory, vybírají společně nejvhodnější odpověď a se

		zvolenou z možností pracují ve společné shodě. EVOKACE
10 min	Žáci si přečtou texty: čtení pro pochopení hlavní myšlenky textu <sup>300</sup> , čtení za účelem získání konkrétní informace <sup>301</sup> ,	Žáci pracují ve dvojicích, pracují se slovní zásobou dle pokynů v pracovním listu (odhadování významu slov dle kontextu) a hledají informace obsahující odpovědi na předchozí otázky. Tyto informace označují žlutým zvýrazňovačem nebo žlutou pastelkou. O možnostech vzájemně diskutují a ověřují si, zda partner souhlasí se stanoviskem nebo nikoliv. Učitel ověřuje chápání významu slov, upozorňuje na mnohoznačnost slova „shoulder“.  UVĚDOMĚNÍ
10-15 min	Kurzorické čtení, žáci čtou text opakovaně znovu, vyhodnocují informace jako pravdivé a nepravdivé v pracovním listu a pracují s vyhodnocováním informací – porovnávají si původní odpovědi s tím, co našli v textu. Správné původní odhady označují modře, nesprávné červeně. V textu naleznou	Žáci ve dvojici diskutují svou úspěšnost v původním odhadu.  Z fáze uvědomění se

<sup>300</sup> Reading for gist – skimming (Harmer)

<sup>301</sup> Reading for specific information – scanning (Harmer)

	<p>jednu, maximálně tři informace, které se jim zdají překvapující nebo velice zajímavé a ty označují zeleně. Hodnoty v měrných jednotkách USA si žáci přepočítají do měrných jednotek SI – použijí mobilní telefon a převod si sami vyhledají.</p>	<p>žáci posouvají do fáze REFLEXE</p> <p>Varianta metody I.N.S.E.R.T</p>
7 min	Pětilístek, vyberou si jedno zvíře	Sumarizace informací
10 min	<p>Úvaha o žánru textu, kdo ho napsal a za jakým účelem, kdo jsou jeho potenciální čtenáři-práce v pracovním listu. Příprava na prezentaci svého textu partnerovi, který četl druhý text. Žáci se vžívají do role zaměstnance parku zodpovědného za bezpečnost zvířat a návštěvníků.</p>	<p>Žáci pracují ve dvojicích stále ve stejném složení a vzájemně se připraví na úkol, co nejobornějším způsobem sdělit informace z textu laikovi, který o problematice nic neví. Oba ve dvojici jsou v roli zaměstnance národního parku, který dohlíží na bezpečnost zvířat i návštěvníků a musí poučit laickou veřejnost (anglicky). Připravují a nacvičují si, jakým způsobem poučení provedou. Používají rozkazovací způsob při vyjadřování pravidel chování.</p>
6 min	Prezentace „zvířete“ laickému partnerovi.	<p>Žáci se pohybují po třídě a na tlesknutí rychle najdou partnera. Vzájemně se poučí způsobem, který</p>

		v předchozí aktivitě nacvičili. Hovoří anglicky. Učitel je v roli poradce, pokud si žáci neví rady s jazykem. Každý prezentuje jedno zvíře a partner poté to druhé.
10+5 min	<p>Zamyšlení se nad pravidly bezpečného pozorování zvěře, co slouží člověku pro jeho bezpečnost a co souží zvířatům pro jejich bezpečnost? Jak se chováme v zoo? Jak se chováme k domácím zvířatům?</p> <p>Tvorba seznamu pravidel v pracovním listě.</p>	<p>Diskuze v kroužku, ve skupinách po 3-4. Učitel koriguje, aby se žáci nepřekřikovali, vede je k naslouchání a přemýšlení nad tím, co bylo řečeno. Žáci se snaží mluvit anglicky. Učitel pomáhá s jazykem. Vzory vět píše na tabuli.</p> <p>Hromadné vyhodnocení, seznam na tabuli jeden za celou třídu.</p>
5 min	Hodnocení dnešní práce, co bylo jednoduché, co bylo těžké, co koho nejvíce bavilo? Co příště uděláme jinak?	Hromadná diskuze v kroužku v čj. Učitel koriguje, aby se žáci nepřekřikovali, vede je k naslouchání a přemýšlení nad tím, co bylo řečeno.

Následnou aktivitou může být projekt v AJ (pojmy v anglickém jazyce, obrázky, fotografie, koláž) na téma ochrana volně žijící zvěře, člověk a jeho negativní vliv na životní prostředí (lze interdisciplinárně propojit s VV, s PŘ). Jak lze eliminovat ekologické poškozování Země a jak každý člověk může přispět k ochraně životního prostředí?

**Komentáře:** Při práci se objevily problémy s komunikací – žáci se překřikovali, za každou cenu chtěli někteří prosadit svoje, hovořili místy tak hlučně, že v dalších skupinách – dvojicích se neslyšeli, často nedokázali formulovat svoje myšlenky – neodpověděli vůbec, a až když slyšeli formulaci od ostatních, říkali, že si to také tak mysleli, jen

nedokázali vyjádřit; někteří se ostýchali mluvit nebo zaujmout nějaké stanovisko a vysvětlit ho ze strachu, že udělají chybu a „znemožní se“ veřejně před ostatními. Žákům bylo třeba ukázat, že chyba není nic špatného, že „znemožnění“ nedojde, jelikož se všichni vzájemně musí respektovat a přistupovat k sobě s úctou, každý názor je platný a obohacuje diskusi a nahlížení na problematiku, i když se zpočátku jeví být zcela mylný.

Žáci se učili vnímat pluralitu názorů a řešení, která plyne z různých úhlů pohledu na problematiku, jelikož byli do této chvíle zvyklí dobrat se vždy k jednomu jedinému správnému řešení. Nyní zkoušeli pracovat se všemi stanovisky, důležité bylo dokázat svůj pohled na věc vysvětlit a ukázat smysl svého chápání problematiky. Někteří žáci se potýkali s problematikou metody I.S.E.R.T, protože tato metoda byla pro žáky víceméně nová, měli problém informace třídit a přiřazovat k nim určité hodnoty, zaujímat stanoviska. Několikrát a opakovaně se ujišťovali, že chápou, co mají vlastně dělat, a chtěli úkol vysvětlit na více praktických příkladech.

Práce s odhadováním slovní zásoby byla pro většinu žáků velice těžkým úkolem, přesto se ale našli tací, kteří chápali alespoň přibližně, čeho se slovo týká. Při odhadování významu slov byla velice užitečná diskuse, nutilo to každého z nich uvažovat nahlas, a ačkoliv často nedokázali přímo význam odhalit, pohybovali se ve svých myšlenkách blízko a snažili se nalézt alespoň některé možnosti, čeho by se slovo mohlo týkat.

Žáci byli většinou aktivní a snaživí, působili dojmem, že je práce s textem zajímá a baví. Občas se vyskytla tendence vzdát snahu, když se setkali se situací, s níž si nevěděli rady, ale s dopomocí byli ochotni pracovat dále, zejména když viděli, že dílčí úkoly jsou schopni zvládnout víceméně sami.

Dobře zvládnutelnou metodou sumarizace informací z textu se ukázal být pětílístek. Většina žáků pochopila téměř okamžitě, co mají dělat a pustili se do práce s elánem. Výsledkem byly zajímavé pětílístky; někdy s překvapujícím úhlem pohledu na věc. Všechny vytvořené produkty byly správně, protože žáci dokázali následně vysvětlit, jak pracovali a proč vybrali právě tu konkrétní formulaci. Integrovaní žáci se v této aktivitě angažovali velice ochotně.

Instrukce byly zadány již anglicky, nebyly nijak zvlášť komplikované ve vztahu k pochopení cíle úkolu, nicméně byli tací, kteří se s nimi vypořádat samostatně nedokázali a potřebovali pomoc, někdy pochopili úplný smysl úkolu až při práci.



### 9.1.3 Metodický materiál č. 3, listopad

Níže uvedená příprava na vyučovací jednotku koresponduje s pracovním listem s číslem 3. V rámci této hodiny se žáci seznámili s průběhem aktivity KWL: what I know, what I want to know, what I have learnt.

#### **Příprava na vyučovací jednotku, listopad**

Práce s textem č. 3

**ročník:** osmý

**level:** téměř A2

**čas:** 1x 90 minut (lze rozdělit 2x45 minut), lze přidat dalších 90 min na praktickou realizaci (

#### **Téma: IT'S THE FOOD BUSSINESS**

#### **CAREER IN CATERING**

**Poznámka k textu:** 2 texty pochází z časopisu pro studenty AJ GATE. Texty mají různá stylisticky funkční zaměření: informativní poučný text, recept na přípravu pokrmu.

**Cíle:** cíl jazykový: čtení textu s porozuměním – kurzorické čtení<sup>302</sup>, skimming<sup>303</sup>, selektivní čtení, scanning, využití různých čtenářských strategií<sup>304</sup>: předvídání, kladení otázek, vizualizace atd., práce se slovní zásobou – práce se slovníkem.

cíl vzdělávací: rozšíření slovní zásoby k tématu, rozdíly ve stylisticky funkčním zaměření textů, realizace popsaného postupu v textu v praxi

cíl výchovný: spolupráce s partnerem – naslouchání, sdílení názorů, argumentace a vysvětlování vlastních názorů slušným způsobem s respektem vůči spolužákovi a jeho názoru, sdílení pocitů, rozvoj empatie.

**Klíčové kompetence:** kromě těch, co jsou popsány v přípravě na VJ je zde velmi prakticky rozvíjena kompetence pracovní: žáci aplikují popsaný postup do praxe, postupují dle návodu krok za krokem, využívají potřebné nástroje, dodržují časový plán

**Interdisciplinární vztahy:** Člověk a svět práce – orientace v kuchyni, vaření – příprava pokrmu dle instrukcí

---

<sup>302</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 226-232

<sup>303</sup> HARMER, J., 2007, s. 283

<sup>304</sup> Kritické listy, 2009, s. 28

**Stručné schéma hodiny:** úvod – představení tématu- práce se slovní zásobou – fáze čtení- souhrn, reflexe – psaní textu - závěr a doporučená práce na příště – převedení popsaného do praxe – hodnocení výsledku

**Průběh vyučovací jednotky:**

ČAS	AKTIVITA	POZNÁMKY
3 min	Úvod: seznámení se se stručným průběhem VJ – s tématem, práce s textem, pracovní list, budou potřebovat pastelky, fixy, zvýrazňovače, čeká je práce ve dvojicích, ve skupinách	
5- 7 min	Aktivity před čtením začínají v pracovním listě, zaměření je tematické – rozhovor s partnerem, sdělování vlastní zkušenosti a vlastních postojů	Práce ve dvojici
6 - 8 min	Prohlubování představ o tématu. Pracovní list, úkol č. 2. Tabulka KWL. Evokace známých informací, formulace otázek – probouzení zvědavosti	Samostatná práce. EVOKACE – známých faktů k tématu
6 min	Úkol č. 3: práce se slovní zásobou: evokace známých faktů, odhadování odpovědí	Žáci pracují ve dvojici, diskutují potenciální význam slov, formulují společně odpověď - spolupracují
6 -8 min	Pracovní list - úkol 4. První čtení, skimming – čtení pro pochopení hlavní myšlenky.	Žáci čtou samostatně, ale pak si sdělují obsah textu ve dvojicích, vzájemná spolupráce - vzájemně se doplňují
8-10min	Pracovní list – úkol 5. Žáci čtou text opakovaně znovu. V textu vyhledávají	Žáci pracují ve dvojicích. Diskutují své

	<p>odpovědi na otázky ve cvič. 3. a ověřují, zda uvažovali správně. Kurzorické čtení. Scanning.</p> <p>Práce s obrázkem a slovníkem – rozšiřování slovní zásoby dle pokynů v časopise</p>	<p>odpovědi, vysvětlují svá stanoviska.</p> <p>UVĚDOMENÍ- žáci prohlubují představy o tématu a rozšiřují obzor informací o ty z textu získané</p>
10 – 12 min	<p>Psaní textu určitého funkčního zaměření</p> <p>- recept na kuře na paprice</p>	<p>Skupinová práce – skupiny po 3-4. Jeden text je výsledným produktem celé skupiny. Nutná spolupráce – žáci se pokouší vybavit si postup při přípravě kuřete na paprice.</p>
10 – 15 min	<p>Žáci ve skupinách čtou text na str. 13, poté si prohlíží obrázky, seřadí instrukce v receptu. Diskutují, zda by dle původního odhadu postupovali správně, v čem se mýlili, co zapomněli a v receptu potřebují. Svůj recept upraví a vytvoří jeden pro skupinu, podle nějž dovedou uvařit.</p>	<p>Ve skupinách spolupracují, všechny své návrhy sdílí s ostatními a zdůvodňují. Vzájemně se kontrolují. Práci si ve skupinách organizují sami, mohou si jí rozdělit, dle společné domluvy.</p>
10 min	<p>Návrat k aktivitě 2. Úprava tabulky KWL. Evaluace informací označováním dle návodu.</p>	<p>REFLEXE - skupinová práce, zhodnocení původních odhadů, vzájemná kontrola, diskuse</p>
5–10 min	<p>Zhodnocení práce. Příprava na následující aktivitu – vaření ve školní kuchyni (nebo příprava pokrmu doma) – dle receptu. Instrukce, co je třeba si přinést do školy a jak bude třeba dále postupovat.</p>	<p>Ve skupinách žáci hodnotí vykonanou práci: co bylo pro ně těžké, jednoduché, co by příště udělali jinak? Co se jim</p>

		líbilo nejvíce při dnešní práci?
--	--	----------------------------------

Následnou aktivitou může být vyhledávání odpovědí na nezodpovězené otázky ve cvičení 2 KWL s využitím encyklopedií, internetu apod. Zjišťování dalších informací, příprava referátu – prezentace pro ostatní.

**Komentáře:** Žáci se nebáli komunikovat, někdy se stále objevoval problém s bylo „zapálením“ do problematiky, že někdy chtěli prosazovat svoje názory hlasitěji, než žádoucí a bylo nutné komunikaci usměrňovat.

Následná praktická realizace ve školní kuchyni byla pomyslnou motivační třešničkou na dortu. Žáci pracovali s maximálním entusiasmem a výsledkem byli nadšení a hrdi na to, že dokázali podle receptu v cizím jazyce uvařit chutné jídlo. V žádné skupině nenastala situace, že by žáci nedokázali pokračovat a postup dokončit. Všichni zažili úspěch korunovaný gastronomickým zážitkem.

Vzhledem k tomu, že vaření dle receptu je aktivita nad rámec stanovené časové dotace, lze tento problém vyřešit propojením s některým prakticky orientovaným předmětem, například pracovními činnostmi v kuchyňce nebo i formou projektu s domácím úkolem v podobě tvorby videa s postupem a realizací a následnou prezentací před třídou (vztah i k informatice).

#### 9.1.4 Metodický materiál č. 4, prosinec

Tento materiál je tematicky orientován na Vánoční svátky, jež k prosinci neodmyslitelně patří. Texty pro tuto vyučovací jednotku jsou autentické a různě funkčně orientované. Příprava na vyučovací jednotku koresponduje s pracovním listem číslo 4. Vzorek vypracovaného materiálu se nachází v příloze č. 3.

#### **Příprava na vyučovací jednotku, prosinec**

Práce s textem č. 4

**ročník:** osmý

**level:** téměř A2

**čas:** 1x 90 minut (lze rozdělit 2x45 minut)

#### **Téma: CHRISTMAS**

**Poznámka k textu:** autentické texty pochází z internetových stránek z různých zdrojů. Texty mají různé stylisticky funkční zaměření: např. informativní, reklamní.

**Cíle:** cíl jazykový: čtení textu s porozuměním – kurzorické čtení<sup>305</sup>, skimming<sup>306</sup>, selektivní čtení, scanning, využití různých čtenářských strategií<sup>307</sup>: předvídání, kladení otázek, vizualizace atd., práce se slovní zásobou – odhadování významu, výběr a třídění relevantních informací.

cíl vzdělávací: rozdíly ve stylisticky funkčním zaměření textů, rozšíření slovní zásoby k tématu Vánoce

cíl výchovný: spolupráce s partnerem – naslouchání, sdílení názorů, argumentace a vysvětlování vlastních názorů slušným způsobem s respektem vůči spolužákovi a jeho názoru, sdílení pocitů, rozvoj empatie.

**Klíčové kompetence a stručné schéma hodiny:** odpovídá předchozím vyučovacím jednotkám.

#### Průběh vyučovací jednotky:

ČAS	AKTIVITA	POZNÁMKY
3 min	Úvod: seznámení se se stručným průběhem VJ – práce s textem, pracovní list, budou potřebovat pastelky, fixy, zvýrazňovače, čeká je práce ve dvojicích, ve skupinách, práce se slovníkem	
6 min	Aktivity před čtením začínají v pracovním listě, zaměření není tematické, hádání odpovědí na otázky, které ale patří k tématu Vánoce	Samostatná práce  EVOKACE – snaha vzpomenout si na pojmy, se kterými se již žáci setkali – minulý rok
7 min	Prohlubování představ k tématu, První čtení – selektivní, čtení s porozuměním hlavní myšlenky. Pracovní list – úkol č. 2. Společné téma? Co mají všechny texty společného? Vypsát co nejvíce společných znaků.	Samostatná práce. EVOKACE- evokované pojmy jsou spojeny s tématem Vánoce UVĚDOMENÍ- společné znaky pro všechny

<sup>305</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 226-232

<sup>306</sup> HARMER, J., 2007, s. 283

<sup>307</sup> Kritické listy, 2009, s. 28

		texty: téma, dárky, způsob trávení
13 min	<p>Kurzorické čtení, žáci čtou text opakovaně znovu. Pracovní list ot. 3. a 4. Zobecňování na základě přečteného – formulace nadpisu. Práce se slovní zásobou odhadováním dle kontextu. Žáci vyhledají a označují barevně (zeleně) nalezené ekvivalenty v textu a kontrolují, zda odhadovali správně. Pro verifikaci smí použit slovník a konkrétně k otázce měny CZK vs USD mohou vyhledat pomocí internetu a mobilního telefonu.</p>	<p>Žáci pracují ve dvojici, s partnerem diskutují návrhy na formulaci nadpisu, z různých nápadů společně vybírají ten nejvhodnější. UVEDOMĚNÍ – prohloubení chápání obsahu textu, tématu, využití dosud evokovaného k formulaci nadpisů. Žáci při diskusi respektují vzájemně své názory, nesouhlas dávají najevo slušně.</p> <p>Učitel vysvětluje důležitost chápání slov ne izolovaně ale v kontextu s okolím, žáci diskutují potenciální význam a poté ověří s pomocí slovníku. Zapiší přímo do textu, označí fajfkou nebo křížkem dle správnosti odhadu.</p>
7 min	<p>Pracovní list - úkol 5.</p> <p>Kurzorické čtení, žáci čtou text opakovaně znovu a pracují s vyhodnocováním informací: dle jakých informací lze usoudit na účel textu a jak určit potenciálního autora? Vizualizace představ na základě kontextu. Vše doložit důkazem – označit žlutě.</p>	<p>Žáci pracují ve dvojicích, vzájemná spolupráce při hledání důkazů a označování</p>

15 min	Pracovní list – úkol 5. a 6. Žáci čtou text opakovaně znovu. Na základě přečteného vizualizují představy o autorovi, účelu textu a potenciálních čtenářích.	Žáci pracují ve dvojicích. Sdělují si názory, podkládají argumenty, vše zdůvodňují, dohodnou se na výsledku.
15min	Prezentace výsledků své práce ostatním. Skupiny prezentují před tabulí a vysvětlují své postoje (dostatečně podložené). Snaží se mluvit anglicky.	Každý ze skupiny něco řekne a zdůvodní – podložené názory. Ostatní poslouchají. Učitel může položit otázku v AJ, pokud zdůvodnění bylo nedostatečné.
12-15 min	Přepočítávání nabízených částek v otázce 1/d dle kurzovního lístku do českých korun, vyhledávání článku v čj – kolik se u nás utratí před Vánoci za Vánoční dárky. Porovnání s textem d), kdo utratí více?	Skupinová práce, stejné složení skupin. Společná zodpovědnost za vykonanou práci. Závěry z práce vyplývající si skupiny připravují v AJ. Učitel obejde jednotlivé skupiny a ptá se, co zjistili (v AJ)
5 – 10 min	Zhodnocení práce.	Ve skupinách žáci hodnotí vykonanou práci: co bylo pro ně těžké, jednoduché, co by příště udělali jinak? Co se jim líbilo nejvíc při dnešní práci?

Následnou aktivitou může být projekt v AJ a lze vybírat z více variant: vytvořit informativní text podobný, jako text a) a přiblížit cizincům tradiční Vánoce v ČR, doprovodit vhodným obrazovým materiálem a poslat jako dopis do školy v UK, nebo vytvořit reklamní inzerát s nabídkou netradičního způsobu trávení Vánoc – vymyslet si, doprovodit vhodným obrazovým materiálem, utvořit plakát, udělat soutěž o nejzajímavější nápad...apod.

**Komentáře:** Zajímavostí je, že někteří velmi výmluvní žáci s „jedničkou“ z angličtiny, měli velký problém vytvářet závěr jednoduše, jedním slovem nebo krátkým výstižným slovním spojením, jelikož chtěli vysvětlit detailně dlouhým souvětím, které ve výsledku nedávalo smysl, zatímco žáci s horším hodnocením dokázali často vyjádřit souhrn jedním, dvěma výstižnými slovy. Většinu času pracovali žáci takovou formou, která vyžadovala kooperaci, při skupinové práci ochotně přijali zodpovědnost. Při rozdělování rolí a úkolů, co kdo bude dělat, se někdy nechali unést a u některých se objevila tendence ostatním „rozkazovat“ – při upozornění se ale vrátili ke slušnému dialogu.

Při práci se slovníkem se někteří dostali do potíží s neznalostí abecedy, jak jde za sebou a práce jim trvala déle. V každé skupině byl ale někdo, kdo se slovníkem pracoval lépe a rychleji a ten většinou listoval a pomáhal v orientaci ostatním. Slovník byl využíván jen jako nástroj pro ověření odhadů slovní zásoby dle kontextu okolí a smyslu sdělení.

S ohledem na výše popsané problémy s listováním a abecedou se lze domnívat, že zkušenosti žáků s prací s „papírovým“ slovníkem nebyly velké, někteří žáci poté potvrdili, že s tímto typem slovníků nemají zkušenosti vůbec žádné; když už nastala situace, kdy bylo nutno použít slovník, využívali slovníky internetové. Zároveň si ale někteří žáci vybavili existenci abecedních slovníčků k učebnici.

### **9.1.5 Metodický materiál č. 5, leden**

Pro lednový materiál výchovy ke kritickému čtení byl vybrán text z učebnice New Challenges, kterou žáci dobře znali a byli zvyklí na způsob práce s texty podle metodických doporučení učebnice.

Tento konkrétní text byl učebnicí využit k jazykově orientovaným úkolům zaměřeným na využití členů a prostředků textové návaznosti. Pro naše účely byl text obohacen o další úkoly zaměřené na obsah a práci s informacemi. Text byl rozdělen na dvě části a doplněn o aktivity tak, aby splňoval model práce E-U-R.



## Příprava na vyučovací jednotku, leden

Práce s textem č. 5

**ročník:** osmý

**level:** téměř A2

**čas:** 1x 90 minut (lze rozdělit 2x45 minut)

### TÉMA: A STRANGE NEIGHBOUR

**Cíle:** cíl jazykový: čtení textu s porozuměním – kurzorické čtení<sup>308</sup>, skimming<sup>309</sup>, selektivní čtení, scanning, využití různých čtenářských strategií<sup>310</sup>: předvídání, kladení otázek, vizualizace atd., práce se slovní zásobou – výběr a třídění informací.

cíl vzdělávací: rozšíření repertoáru popisných adjektiv, připomenutí použití určitého a neurčitého členu

cíl výchovný: spolupráce s partnerem – naslouchání, sdílení názorů, argumentace a vysvětlování vlastních názorů slušným způsobem s respektem vůči spolužákovi a jeho názoru, sdílení pocitů, rozvoj empatie.

**Klíčové kompetence a stručné schéma hodiny:** odpovídá předchozím vyučovacím jednotkám.

### Průběh vyučovací jednotky:

ČAS	AKTIVITA	POZNÁMKY
3 min	Úvod: seznámení se se stručným průběhem VJ – práce s textem z učebnice, práce s pracovním listem, budou potřebovat pastelky, fixy, zvýrazňovače, papír, čeká je práce ve dvojicích, ve skupinách	
6 min	Navození tématu pomocí brainstormingu a brainwritingu: evokace známé slovní zásoby s funkcí popisu věcí a osob, třídění na pozitivní, negativní hodnocení, neutrální	Práce ve dvojicích, nápady zapisují na papír dle pokynů vyučujícího, diskutují, zdůvodňují své

<sup>308</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 226-232

<sup>309</sup> HARMER, J., 2007, s. 283

<sup>310</sup> Kritické listy, 2009, s. 28

		názory, spolupracují a tvoří společně jeden seznam. Na „chybné, směšné“ nápady partnera nereagují posměšně, argumentují věcně s cílem pomoci partnerovi pochopit.
7 min	Tvorba jednoho velkého seznamu společného pro celou třídu.	Žáci pracují všichni na zemi a zapisují na velký papír, co již měli na svých seznamech. Vyučující organizuje zapisování jednoho po druhém. Při ústní prezentaci se žáci nepřekřikují, trpělivě čekají, až budou mít příležitost k vyjádření, hlásí se. Na „chybné, směšné“ nápady nereagují posměšně.  EVOKACE – jak se popisují lidé, jak lze popsat kladně, záporně, neutrálně
6 min	Práce s texty, popis souseda.  čtení pro pochopení hlavní myšlenky textu <sup>311</sup> , čtení za účelem získání konkrétní informace <sup>312</sup> , Kurzorické čtení, žáci čtou text opakovaně znovu, vyhodnocují informace jako pravdivé a nepravdivé v pracovním listu, úvaha o autorovi textu, kdo jej psal a za jakým účelem,	Žáci pracují individuálně v lavici dle pokynů pracovního listu, úkoly pod texty 1.,2.,3.  UVĚDOMĚNÍ: odhadli správně, o čem budou číst?
3– 5min	Vzájemná kontrola práce s partnerem.	Žáci pracují ve dvojicích, sdělují si názory,

<sup>311</sup> Reading for gist – skimming (Harmer)

<sup>312</sup> Reading for specific information – scanning (Harmer)

		<p>jsou k sobě slušní, ověřují si vzájemně, jak pracovali, diskutují, vysvětlují si.</p> <p>UVĚDOMENÍ: kdo je autor textu a důvod, proč text napsal</p>
8 min	<p>Kurzorické čtení, žáci čtou text opakovaně znovu, vyhledávají informace a vyhodnocují jako fakta a názory v pracovním listu – úkol č. 4 a č. 5</p>	<p>Žáci spolupracují ve dvojicích, diskutují, uvědomují si, co jsou názory a co fakta, co jsou kladně zabarvená a záporně zabarvená slova, své domněnky zdůvodňují, hledají důkazy pro svá tvrzení v textu.</p> <p>UVĚDOMĚNÍ: - kladně a záporně zabarvená slova, rozdíl mezi názorem a faktem</p>
5 min	<p>Společná kontrola dosavadní práce ve skupině</p>	<p>REFLEXE: ve skupině 4 členů porovnáváním svých pracovních listů a výstupů z úloh 4. a 5. si žáci ověřují, zda uvažovali správně a poznají rozdíl mezi názorem a faktem, kladným a záporným popisem. Vzájemně si opraví, vysvětlí, doplní</p>

8 min	Skupinové přepisování textů dle kritérií v pracovním listě, úkol č. 6	<p>Žáci pracují ve skupinách stále ve stejném složení a přepisují text. Mohou text rozšířit. Vybírají vhodně zabarvená slova, používají fakta nebo názory dle vhodnosti.</p> <p>REFLEXE: ověřují si, zda pochopili správně rozdíl mezi faktem a názorem, zda je dokáží vhodně použít</p>
15 min	<p>Společné čtení, rozbor, diskuse nad texty + hodnocení práce</p> <p>Co bychom příště udělali jinak?</p>	<p>Žáci sedí v kruhu a poslouchají texty přepsané jednotlivými skupinami. Diskutují, který se jim líbil nejlépe a proč. Vysvětlují, proč se používají pozitivně či negativně zabarvená slova, fakta, názory, co je účelem? Co bylo na dnešní práci s textem snadné a co těžké. Učitel koriguje, aby se žáci nepřekřikovali, vede je k naslouchání a přemýšlení nad tím, co bylo řečeno. Žáci se snaží mluvit anglicky. Učitel pomáhá s jazykem.</p> <p>REFLEXE a hodnocení práce</p>
20 min	Práce v učebnici – jazykově orientované úkoly – použití určitého, neurčitého členu	Samostatná práce, společná kontrola
5-7min	Hodnocení dnešní práce, co jsme se naučili? Co nás bavilo nejvíce?	Hromadná diskuze v kroužku v čj. Učitel

		koriguje, aby se žáci nepřekřikovali, vede je k naslouchání a přemýšlení nad tím, co bylo řečeno.
--	--	---

**Komentáře:** Práce s informacemi probíhala v duchu posuzování, zda jsou pozitivně, negativně či neutrálně zabarvená a jaký je účel takového zabarvování. Jaký je rozdíl mezi faktem a názorem, za jakým účelem se používají fakta nebo názory?

Integrovaným žákům bylo potřeba poskytnout více času na práci, a tudíž některé úkoly nedokončili, zaměřili svou snahu na kvalitu a nikoli na kvantitu, někdy bylo třeba je navést vhodnou otázkou nebo náповědou k přemýšlení tím správným směrem.

Většinu času strávili žáci takovou formou práce, která vyžadovala kooperaci, méně než polovinu času strávili žáci individuální a samostatnou prací, která vyžadovala jejich odpovědný přístup k úkolům, a menší, než čtvrtinový čas byl stráven frontálním způsobem výuky.

Žáci byli většinou aktivní a snaživí, působili dojmem, že je práce s textem zajímavá a baví. Bavilo je zejména diskutování, protože bylo množství různých názorů a postojů v některých ohledech, rádi vysvětlovali a zdůvodňovali ty svoje. Žáci se snažili diskutovat a zároveň se nepřekřikovat, v některých skupinách se dařilo více, v některých méně. Hluk byl přiměřený, ale bylo třeba je občas upozornit, že je třeba poněkud tišeji diskutovat

### 9.1.6 Metodický materiál č. 6, únor

Metodický materiál s názvem Window on history zahrnuje dvě témata přibližující život lidí v době na počátku dvacátého století před první světovou válkou. Jedno téma se zaměřuje na dopravní prostředky a na způsob dopravy osob a nákladu vůbec a druhé téma se zabývá způsoby komunikace na dálku mezi lidmi, které byly běžné v té době. Obě tato témata jsou tvořena autentickými texty, které byly vytvořené sice pro edukativní účely, ale ne pro potřeby studentů angličtiny jako cizího jazyka, nýbrž pro žáky primární školy v Británii, kteří se s těmito texty mohou setkat v rámci předmětů Angličtina (jako mateřský jazyk), Umění a design, Přírodověda, Pracovní činnosti<sup>313</sup>.

---

<sup>313</sup> BBC schools WW1 (online): „Subjects: English, art and design, science, design and technology”, přeloženo s ohledem na předměty vyučované v ČR, které svou náplní přibližně odpovídají předmětům na primární škole v UK

K přípravě na vyučovací jednotku níže náleží pracovní list s číslem 6. Instrukce k úkolům jsou v češtině, protože práce s informacemi je náročnější na pochopení a mnohdy v dosti abstraktní rovině a je důležité, aby žáci dobře chápali, co je účelem práce. Komentáře k úkolům a dodatečné vysvětlivky ale učitel předává ústně v angličtině. Psané instrukce v pracovním listě slouží hlavně jako opora, ke které se mohou zpětně několikrát vrátit.

### **Příprava na vyučovací jednotku, únor**

Práce s textem č. 6

**ročník:** osmý

**level:** téměř A2

**čas:** 1x 90 minut (lze rozdělit 2x45 minut)

### **Téma: A WINDOW ON HISTORY**

**Poznámka k textu:** autentické texty pochází z internetových stránek BBC. Jeden text je zaměřen na cestování na počátku 20. století a druhý se zabývá způsoby komunikace v téže době

**Cíle:** cíl jazykový: čtení textu s porozuměním – kurzorické čtení<sup>314</sup>, skimming<sup>315</sup>, selektivní čtení, scanning, využití různých čtenářských strategií<sup>316</sup>: předvídání, kladení otázek, vizualizace atd., práce se slovní zásobou – odhadování významu, výběr a třídění relevantních informací.

cíl vzdělávací: rozšíření slovní zásoby k tématu

cíl výchovný: spolupráce s partnerem – naslouchání, sdílení názorů, argumentace a vysvětlování vlastních názorů slušným způsobem s respektem vůči spolužákovi a jeho názoru, sdílení pocitů, rozvoj empatie.

**Klíčové kompetence a stručné schéma hodiny:** odpovídá předchozím vyučovacím jednotkám.

---

<sup>314</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 226-232

<sup>315</sup> HARMER, J., 2007, s. 283

<sup>316</sup> Kritické listy, 2009, s. 28

### Průběh vyučovací jednotky:

ČAS	AKTIVITA	POZNÁMKY
5 min	Úvod: seznámení se se stručným průběhem VJ – práce s textem, pracovní list, budou potřebovat pastelky, fixy, zvýrazňovače, čeká je práce ve dvojicích, ve skupinách, různé skupiny budou číst dva různé texty, nikoli všichni stejný. Rozdělení žáků do skupin, přiřazení témat jednotlivým skupinám.	
6 min	Aktivity před čtením začínají v pracovním listě, uvedení do tématu	Skupinová práce, dva různé texty, ve skupině čtou  vždy jen jeden EVOKACE – snaha vybavit si známé informace, představy ke „svému“ tématu
8-9 min	První čtení - práce se slovní zásobou – vyhledávání slovních spojení – odhadování významu dle kontextu okolí, volba ze tří možností	Spolupráce ve skupinách, volba strategie práce dle dohody skupiny, zvolená možnost se vždy zdůvodňuje, zbylí členové skupiny souhlasí/nesouhlasí – vysvětlují své postoje, cíl je dojít ke společné shodě a zdůvodnit, proč právě tato volba  UVĚDOMĚNÍ – hlubší představy o tématu
15 min	Kurzorické čtení, žáci čtou text opakovaně znovu a pracují s vyhodnocováním informací:  Žáci označují informace v textu podle	Žáci pracují sice ve skupinách, ale samostatně, až jsou hotovi, sdílejí s ostatními svoje názory a

	<p>toho, jakou jim přisuzují hodnotu – správné původní předpoklady označují modře, zcela nové informace označují žlutě. Pak hledají zcela nové překvapující informace a označují je vykřičníkem. Podobně označují „své“ informace v tabulce ve cvič. 1, modře správné předpoklady, červeně chybné předpoklady, zeleně tvrzení, která nelze posoudit (v textu chybí podklady)</p>	<p>diskutují, zdůvodňují, vysvětlují. UVĚDOMĚNÍ – hlubší porozumění tématu s plynulým posunem do stádia REFLEXE – ověřování správnosti původních předpokladů</p>
10 min	<p>Pracovní list - úkol 4. Kurzorické čtení, žáci čtou text opakovaně znovu a pracují s vyhodnocováním informací: doplňování vět – svých názorů vhodnými informacemi, které odpovídají nabízené hodnotě v tvrzení, dle modelu: I think that ____ very interesting.</p>	<p>Žáci pracují ve skupinách, nejprve samostatně a pak nastává vzájemná spolupráce - snaha shodnout se vždy na jednom tvrzení pro skupinu – diskuse, argumentace – nutnost shodnout se na nejvhodnějším řešení pro všechny UVĚDOMĚNÍ: generalizace, souhrn přečtených informací do jednoho nadpisu, REFLEXE: ověřování správnosti – správné odhady označí fajfkou, chybné křížkem</p>
15 min	<p>Pracovní list - úkol 5. Kurzorické čtení, žáci čtou text opakovaně znovu, srovnávají s dnešní dobou – hledají společné a rozdílné znaky s obdobím tehdy a dnes.</p>	<p>Žáci opět pracují ve skupinách 3-4. Skupinová diskuse, zdůvodňování, přesvědčování, naslouchání ostatním, respekt vůči jiným názorům, projevy uznání.</p>



		Rozdělování rolí (zapisovatel, mluvčí apod.). Hledání důkazů pro svá tvrzení.
15min	Pracovní list – úkol č. 6, sumarizace získaných informací, tvoření reálných představ, vyvozování závěrů – žáci sepíšou za skupinu jedno pojednání o tom, v čem je život dnes jednodušší/složitější/problematictější....	Přečtený text žáci přenášejí do reálného života a zamýšlejí se nad současnými a dřívějšími problémy života v kontextu tématu. Vše zdůvodňují, spolupracují – jeden výsledek za skupinu.
10 min	Prezentace výsledků své práce ostatním. Skupiny prezentují skupinám, jež se věnovaly jinému tématu a svoje téma sumarizují a prezentují důležitá tematicky relevantní fakta tak, aby ti, kteří text nečetli, pochopili jeho podstatu. Snaží se mluvit anglicky.	Každý ze skupiny něco řekne (po přípravě, lze písemně v bodech) a zdůvodní – podložené názory. Ostatní poslouchají.
5min	Zhodnocení práce.	Ve skupinách žáci hodnotí vykonanou práci: co bylo pro ně těžké, jednoduché, co by příště udělali jinak? Co se jim líbilo nejvíc při dnešní práci?

Následnou aktivitou může být projekt v AJ: téma textů v souladu s dnešní dobou, sepsat, doprovodit vhodným ilustrativním materiálem, vytvořit plakát. Zaměření na vývoj od počátku 20 století po dnešek s ohledem na současné problémy lidstva.

**Komentáře:** Největším úskalím při práci na tomto tématu byl čas. Poměrně často se žáci při diskusích „rozvášnili“ a měli problém v určeném čase splnit plánovaný úkol. Role učitele coby organizátora a kontrolora časového harmonogramu byla v tomto případě obzvláště důležitá.

Někteří integrovaní žáci měli chudší repertoár nápadů v tabulce ve cvičení 1 a při označování informací bylo patrné, že mají problém s výběrem a určením informací, nicméně byli schopní ke každé barvě mít alespoň jednu informaci, u níž dokázali svůj postoj i vysvětlit.

### 9.1.7 Metodický materiál č. 7, březen

Materiál na měsíc březen je zaměřen na téma počasí a žáci se znovu setkají s textem v učebnici, který již dříve četli s jiným účelem. Tento text je obohacen dalšími krátkými autentickými texty k tématu s poněkud jiným ale zabarvením; pochází z chaty, kde lidé diskutují o svém vztahu k počasí v Británii, vyjadřují své postoje a zdůvodňují je. Jšdná se tedy o texty z různých zdrojů, vznikly s různým účelem, ale mají společné téma. Texty jsou doplněny o pracovní list s číslem 7.

#### Příprava na vyučovací jednotku, březen

Práce s textem č. 7

**ročník:** osmý

**level:** téměř A2

**čas:** 1x 90 minut (lze rozdělit 2x45 minut)

#### Téma: WEATHER

**Poznámka k textu:** žákům jsou předloženy texty z učebnice a krátké autentické texty pocházející z chaty o počasí v Británii.

**Cíle:** cíl jazykový: čtení textu s porozuměním – kurzorické čtení<sup>317</sup>, skimming<sup>318</sup>, selektivní čtení, scanning, využití různých čtenářských strategií<sup>319</sup>: předvídání, kladení otázek, vizualizace atd., práce se slovní zásobou – odhadování významu, výběr a třídění informací. Popis na základě přečteného.

---

<sup>317</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 226-232

<sup>318</sup> HARMER, J., 2007, s. 283

<sup>319</sup> Kritické listy, 2009, s. 28

cíl vzdělávací: rozšíření slovní zásoby k tématu, připomenutí formulací k popisu počasí

cíl výchovný: spolupráce s partnerem – naslouchání, sdílení názorů, argumentace a vysvětlování vlastních názorů slušným způsobem s respektem vůči spolužákovi a jeho názoru, sdílení pocitů, rozvoj empatie.

**Klíčové kompetence a stručné schéma hodiny:** odpovídá předchozím vyučovacím jednotkám.

**Průběh vyučovací jednotky:**

ČAS	AKTIVITA	POZNÁMKY
3 min	Úvod: seznámení se se stručným průběhem VJ – práce s autentickým textem o zvířatech, práce s pracovním listem, budou potřebovat pastelky, fixy, zvýrazňovače, papír, čeká je práce ve dvojicích, ve skupinách	
5+3 min	Navození tématu pomocí brainstormingu a brainwritting: zápis veškeré slovní zásoby související s počasím, vše, co žáky napadá	Práce ve dvojicích, nápady zapisují na papír dle pokynů vyučujícího, vyučující poté sepisuje jejich nápady na tabuli (všichni žáci se již v šestém a následně v sedmém ročníku podrobně zabývali tématem počasí, očekává se bohatý seznam)
3+5min	Zúžení a konkretizace tématu – popis počasí v pracovním listu, úkol č. 1 a vyhodnocení dle osobních preferencí – dobré, špatné, neutrální. Označování symboly.	Samostatná práce/práce ve dvojicích. Každý se vyjadřuje sám za sebe. Poté ale ve dvojici diskutují, očekává se pluralita odpovědí, žáci se pokouší ale vysvětlit

		partnerovi, za jakých okolností platí jejich hodnocení.
5-7 min	Brainwriting – soupis všeho, co žáci znají o počasí v UK – do levého sloupce tabulky, druhý zůstane prázdný	Žáci stále pracují ve dvojici, diskutují nad potenciálními odpověďmi, pokud mají různé názory, vybírají společně nejvhodnější odpověď a se zvolenou z možností pracují ve společné shodě. EVOKACE známých informací
6 min	Žáci si přečtou texty, pracovní list úkol č. 3: čtení pro pochopení hlavní myšlenky textu <sup>320</sup> , porovnají, odpoví na otázky, čtení za účelem získání konkrétní informace <sup>321</sup> , žáci srovnávají texty a všimají si, kdy je text pozitivně laděný, kdy ne, diskuse	Žáci pracují samostatně a poté diskutují své výsledky ve dvojicích, žáci si všimají, že ne vždy je slunečné počasí kladně vnímáno UVĚDOMĚNÍ
10min	Žáci čtou další texty (chat), pracovní list úkol č. 4. Čtení pro pochopení hlavní myšlenky textu Kurzorické čtení, žáci čtou text opakovaně znovu, vyhodnocují informace jako kladné, záporné, neutrální – označují symboly, hodnotí tak postoje pisatele.	Žáci ve skupinách po 3-4 diskutují své názory, zdůvodňují, tvrzení podkládají důkazy z textu, shodují se na finálním řešení. Varianta metody

<sup>320</sup> Reading for gist – skimming (Harmer)

<sup>321</sup> Reading for specific information – scanning (Harmer)

		I.N.S.E.R.T
6 min	Žáci třídí označená slova a zapisují je do tabulky, pracovní list úkol č. 5	Třídění do skupin, skupinová práce – diskuse, zdůvodňování
6-8min	Žáci se vrací k úkolu č. 2, do prázdného sloupce dopisují, jaké nové informace se dozvěděli o počasí v UK, diskutují svou úspěšnost při vyplňování levého sloupce tabulky. Snaží se o co nejpodrobnější informace v pravém sloupci tabulky.	Žáci pracují ve skupinách, porovnávají si výsledky, spolupracují při zapisování do pravého sloupce, diskutují svou úspěšnost při vyplňování levého sloupce tabulky. REFLEXE – ověření správnosti původního zpracování tématu
8-10 min	Psaní jednoho textu dle zadání – z textu musí být patrný hodnotící postoj pisatele – kladný, neutrální, záporný.	Skupinová práce – skupiny po 3-4. Jeden text je výsledným produktem celé skupiny. Každá skupina pracuje na jednom druhu textu. Nutná spolupráce – nejprve rozmyslí osnovu, (pokud neznající žáci, jak tvořit osnovu v bodech, učitel ukáže, pomůže) vyrobí koncept, který následně upravují a vylepšují a shodnou se na výsledné podobě hotového textu. Vše, co se žáci dosud naučili, nyní použijí v praxi.
10 min	Prezentace výsledků své práce ostatním.	Ostatní skupiny

	Skupiny prezentují před tabulí a vysvětlují své postoje (dostatečně podložené). Snaží se mluvit anglicky.	poslouchají prezentovaný text a následně diskutují, zda je text psaný pozitivně, neutrálně, negativně se zdůvodněním
6min	Pětílístek, sumarizace získaných informací.	REFLEXE - skupinová práce, zhodnocení všech získaných informací, formulace podstatných myšlenek, spolupráce, jeden pětílístek za celou skupinu
5min	Zhodnocení práce.	Ve skupinách žáci hodnotí vykonanou práci: co bylo pro ně těžké, jednoduché, co by příště udělali jinak? Co se jim líbilo nejvíce při dnešní práci?

Následnou aktivitou může být projekt v AJ (pojmy v anglickém jazyce, obrázky, fotografie, koláž) na téma globální oteplování a klimatické změny ve vztahu k lidské činnosti ovlivňující podmínky života na Zemi

**Komentáře:** varianty metody I.N.S.E.R.T nejsou pro žáky už novinkou, zvykli si vyhodnocovat informace a už se dobře v této problematice zorientovali. Tato konkrétní varianta metody je velmi zjednodušená, možná díky tomu ji zvládali žáci bez problémů.

### 9.1.8 Metodický materiál č. 8, duben

Smyslem práce s textem v tomto měsíci je hlubší uvědomění si funkčního zaměření různých textů. S funkčními styly se žáci již seznámili v prosinci při tématu Christmas, kdy dokázali rozlišit ekonomickou analýz prodeje dárkových předmětů před Vánoci a informativního textu o tradičních Vánocích pro turisty nebo studenty angličtiny. V tomto měsíci žáci rozlišovali texty spíše publicistické: novinový článek na politické téma, inzerát, reklama, učebnicový text. Přemýšlení o textech je zaměřeno na detailnější textovou

analýzu ve smyslu uvažování potenciálního autora, čtenáře, funkce, cíle sdělení apod. Texty jsou součástí pracovního listu s číslem 8.

### **Příprava na vyučovací jednotku, duben**

Práce s textem č. 8

**ročník:** osmý

**level:** téměř A2

**čas:** 1x 90 minut (lze rozdělit 2x45 minut)

### **Téma: STYLE AND FUNCTION DIFFERENCES**

**Poznámka k textu:** 4 autentické texty pochází z internetových stránek z různých zdrojů. Jeden krátký text pochází z učebnice. Texty mají různá stylisticky funkční zaměření: reklama, novinový článek, inzerát s nabídkou služeb apod.

**Cíle:** cíl jazykový: čtení textu s porozuměním – kurzorické čtení<sup>322</sup>, skimming<sup>323</sup>, selektivní čtení, scanning, využití různých čtenářských strategií<sup>324</sup>: předvídání, kladení otázek, vizualizace atd., práce se slovní zásobou – odhadování významu, výběr a třídění relevantních informací.

cíl vzdělávací: rozdíly ve stylisticky funkčním zaměření textů

cíl výchovný: spolupráce s partnerem – naslouchání, sdílení názorů, argumentace a vysvětlování vlastních názorů slušným způsobem s respektem vůči spolužákovi a jeho názoru, sdílení pocitů, rozvoj empatie.

**Klíčové kompetence a stručné schéma hodiny:** odpovídá předchozím vyučovacím jednotkám.

### **Průběh vyučovací jednotky:**

<b>ČAS</b>	<b>AKTIVITA</b>	<b>POZNÁMKY</b>
3 min	Úvod: seznámení se se stručným průběhem VJ – práce s textem, pracovní list, budou potřebovat pastelky, fixy, zvýrazňovače, čeká je práce ve dvojicích, ve skupinách	
5 min	Aktivity před čtením začínají v pracovním listě, zaměření není tematické ale	Práce ve dvojici

<sup>322</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 226-232

<sup>323</sup> HARMER, J., 2007, s. 283

<sup>324</sup> Kritické listy, 2009, s. 28

	stylisticky funkční, výběr pěti klíčových slov - výstižnost	EVOKACE – co je typické pro nabízené styly
6 min	Prohlubování představ k tématu, První čtení – selektivní, čtení s porozuměním hlavní myšlenky. Pracovní list – úkol č. 2. Kde je možno nalézt texty? Přiřazování zdrojů k textům	Samostatná práce. EVOKACE- evokované informace k jednotlivým funkčním zaměřením textů s přečteným tvoří celek, UVĚDOMENÍ- to, co se žáci v úkolu 1. domnívali více či méně úspěšně, využijí ke splnění úkolu č. 2
6 min	Práce se slovní zásobou odhadováním dle kontextu. Žáci označují barevně nalezené ekvivalenty v textu.	Učitel vysvětluje důležitost chápání slov ne izolovaně ale v kontextu s okolím. Žáci pracují ve dvojici, diskutují potenciální význam a poté ověří s pomocí slovníku. Zapiší přímo do textu, označí fajfkou nebo křížkem dle správnosti odhadu.
6-8 min	Pracovní list - úkol 4. Kurzorické čtení, žáci čtou text opakovaně znovu a pracují s vyhodnocováním informací: pravda, nepravda, chybí informace vyhledání patřičné informace v textu (označit žlutě), vše doložit důkazem	Žáci pracují ve dvojicích, vzájemná spolupráce při hledání důkazů a označování
10-15 min	Pracovní list – úkol 5. a 6. Žáci čtou text opakovaně znovu. Na základě přečteného	Žáci pracují ve dvojicích. Sdělují si názory,



	vizualizují představy o autorovi, účelu textu a potenciálních čtenářích.	podkládají argumenty, vše zdůvodňují, dohodnou se na výsledku. UVĚDOMENÍ- to, co se žáci v úkolu 1. domnívali více či méně úspěšně a využili ke splnění úkolu č. 2, dále rozvíjí pro práci s úkoly 5. a 6 a následující, prohlubují své představy o funkčním zaměření textů
15min	Psaní textu určitého funkčního zaměření dle zadání.	Skupinová práce – skupiny po 3-4. Jeden text je výsledným produktem celé skupiny. Nutná spolupráce – nejprve rozmyslí osnovu, (pokud neznající žáci, jak tvořit osnovu v bodech, učitel ukáže, pomůže) vyrobí koncept, který následně upravují a vylepšují a shodnou se na výsledné podobě hotového textu.
15 min	Prezentace výsledků své práce ostatním. Skupiny prezentují před tabulí a vysvětlují své postoje (dostatečně podložené). Snaží se mluvit anglicky.	Ostatní skupiny poslouchají prezentovaný text a následně diskutují, co je účelem textu, pro koho byl text určen, kde je možno se s takovým textem sekat
10 min	Návrat ke cvičení 1. v prac. listu,	REFLEXE -

	kontrola, zda jsou spokojeni s původním odhadem, co by změnili? co doplnit? Návod, jak psát....v bodech	skupinová práce, zhodnocení původních odhadů, formulace podstatných myšlenek
5min	Zhodnocení práce.	Ve skupinách žáci hodnotí vykonanou práci: co bylo pro ně těžké, jednoduché, co by příště udělali jinak? Co se jim líbilo nejvíce při dnešní práci?

Následnou aktivitou může být projekt v AJ: Napsaný text z úkolu 7 lze rozšířit, doprovodit vhodným vizuálním materiálem, nalézt podobné texty, které by se hodily do stejné skupiny (podle stylisticky funkčního zabarvení) v novinách v Aj (pomůže Britská knihovna, studentský časopis v AJ, žákovská knihovna internet) a vytvořit plakát.

**Komentáře:** Žáci poměrně snadno dokázali odlišovat různé funkce textů a vysvětlovat účel, se kterým byly texty sepsány, a to i přes to, že se v některých textech objevovaly potíže s porozuměním obsahu vzhledem k náročnější slovní zásobě v textu použité. Zejména v textu o ukrajinském referendu se tyto potíže objevovaly častěji, než v jiných. Vzhledem k možnosti použít slovník ke kontrole správnosti odhadu významu jakožto strategii vypořádávání se s neznámou slovní zásobou se žáci v textu nakonec zorientovali. Nejvíce elánu k práci bylo patrné při plnění posledního úkolu v pracovním listě, při tvorbě funkčně zaměřeného textu. Výsledkem psaní byly zajímavé a velmi pestré texty.

### 9.1.9 Metodický materiál č. 9, květen

Poslední dvouhodinovka před závěrečným testováním je věnována hodnocení, zejména sebehodnocení. Práci si žáci zvolí sami, ideálně podle toho, kde v dosavadní práci cítí, že nebyla zcela dokončena nebo si zaslouží další pozornost nebo je téma zaujalo natolik, že se k němu vážou další nápady a mohou jej dále rozvíjet. Vzhledem k tomu, že je na žáky uvalena většinová zodpovědnost za časové plánování a dodržení harmonogramu, není tato příprava na vyučovací jednotku plánována v konkrétním časovém rozpětí jako doposud, ale pouze orientačně a v orientačním, zjednodušeném schématu.

## Příprava na vyučovací jednotku, květen

Práce s pracovním listem č. 9

**ročník:** osmý

**level:** téměř A2

**čas:** 1x 90 minut (lze rozdělit 2x45 minut)

### Téma: SOUHRN A REFLEXE VYKONANÉ PRÁCE

**Poznámka k vyučovací jednotce:** Tento měsíc se žáci nezabývali textem, jako dosud, ale celým portfoliem, do něhož si během školního roku ukládali zpracovaná témata. Smyslem bylo vrátit se v myšlenkách ke všem tématům, zhodnotit náročnost práce, kterou žáci vykonali, uvědomit si, jaký objem práce vykonali, zamyslet se nad pocity, které je provázely během činností: pocit úspěchu, neúspěchu, bezradnosti, nadšení atd., zamyslet se nad pokrokem, který žáci udělali. Tato hodnocení probíhala v angličtině. Ve druhé části hodiny si žáci zvolili téma, kterému by se chtěli více věnovat a vyrobit užitečný produkt – plakát, leták, informační tabuli, rady a tipy. K dispozici měli internet, libovolné knihy a učebnice, množství časopisů a plakátů k rozstříhání a k použití jako ilustrace. Role učitele spočívala na počátku v organizování diskuse v angličtině, ale v druhé části pouze v dohledu na bezpečnost, korigování pracovní hlučnosti, když už byla nad rámec snesitelnosti, a pokud si žák přišel pro radu (což bylo naprosto minimálně), snažil se efektivně pomoci. Ukázka žákovské práce je v příloze 3.

**Klíčové kompetence:** kromě komunikativních a sociálních kompetencí, které souvisí s diskutováním, vyjadřováním názorů a myšlenek, respektováním ostatních atd. zde dochází k výraznějšímu rozvíjení dalších kompetencí: kompetence **pracovní:** žáci využívají materiály a nástroje k tvorbě plakátů, zvýrazňují informace k lepší orientaci v textu, dělají si poznámky, shání ilustrativní a dekorační materiál, přizpůsobí se pracovním podmínkám; **kompetence k řešení problému:** v hromadném hodnocení provedené práce si žáci uvědomují silné a slabé stránky ve svých postupech a plánují svoje postupy práce ještě vylepšit, nedostatků se vyvarovat a na svých silných stránkách postavit řešení dalších problémů. Postup práce volí s ohledem na vymezený čas a efektivně plánují.

### Schéma práce a průběh VJ:

úvod – seznámení s cílem hodiny- práce s pracovním listem – diskuse organizovaná učitelem (30 minut)

výběr tématu a práce zcela samostatně dle vlastních preferencí, samostatné plánování a organizace práce – práce na projektu, dokončení produktu (55 minut).

**Komentáře:** Všichni žáci pracovali ve všech skupinách velice motivovaně, byli aktivní a vznikly opravdu zajímavé produkty. Někteří měli problém s časovým plánováním a práci zcela nestihli (ne o mnoho) a někteří měli zpočátku problém zvolit téma a vymyslet, čemu se budou věnovat, co vyprodukují. Během ale krátké chvíle si sami vytvořili vhodné pracovní podmínky, někteří pracovali po dvojicích a někteří po skupinách. Individuálně pracovali velmi sporadicky.

#### **9.1.10 Metodický materiál č. 10, červen**

Tento závěrečný metodický materiál je zaměřen na zjištění konečné úrovně práce s textem v kontextu kritického čtení. Po absolvování celého cyklu všech devíti metodických materiálů s tímto desátým závěrečným se předpokládá, že úroveň práce s obsahem textu a informacemi z textu získanými bude vyšší, než byla na počátku v září.

Přípravu na vyučovací jednotku doprovází pracovní listy s čísly 10 a 10/1, přičemž testovací část je v pracovním listu s číslem 10/1. Texty vybrané pro tuto práci jsou autentické, zdrojem je internet a pro žáky jsou nové, nikdy s nimi nepracovali. Úkoly jsou doprovázeny instrukcemi v češtině z důvodu eliminace nebezpečí, že by žáci neporozuměli úkolu a nezvládli by práci z jiného důvodu, než chybné práce s textem.

#### **Příprava na vyučovací jednotku, červen**

Práce s textem č. 10

**ročník:** osmý

**level:** téměř A2

**čas:** 1x 90 minut (lze rozdělit 2x45 minut)

#### **Téma: DREAMS COME TRUE**

##### **Poznámka k textu: texty autentické**

**Cíle:** cíl jazykový: čtení textu s porozuměním – kurzorické čtení<sup>325</sup>, skimming<sup>326</sup>, selektivní čtení, scanning, využití různých čtenářských strategií<sup>327</sup>: předvídání, kladení otázek, vizualizace atd., práce se slovní zásobou – odhadování významu, výběr a třídění informací. Využití informací ke splnění dalšího úkolu.

---

<sup>325</sup> HENDRICH, J., 1988, s. 226-232

<sup>326</sup> HARMER, J., 2007, s. 283

<sup>327</sup> Kritické listy, 2009, s. 28

cíl vzdělávací: rozšíření slovní zásoby, hlubší chápání rozdílů mezi druhy inzerátů

cíl výchovný: spolupráce s partnerem – naslouchání, sdílení názorů, argumentace a vysvětlování vlastních názorů slušným způsobem s respektem vůči spolužákovi a jeho názoru, sdílení pocitů, rozvoj empatie.

**Klíčové kompetence:** kompetence k učení: žáci vyhledávají a třídí informace, porovnávají, pracují s neznámými slovy, využívají čtenářské strategie; komunikativní kompetence: žáci formulují svoje myšlenky, názory, diskutují, reagují na partnera; kompetence sociální a personální: žák spolupracuje s partnerem, ve skupině, oceňuje názory partnera, komunikuje ohleduplně; kompetence pracovní: žáci využívají materiály a nástroje k tvorbě seznamů a k zjednodušení si práce s textem – orientace v textu: zvýrazňovače, papír na poznámky, přizpůsobí se pracovním podmínkám; kompetence k řešení problému: v hromadném hodnocení provedené práce si žáci uvědomují nedostatky ve svých postupech a plánují svoje postupy práce vylepšit a nedostatky se vyvarovat. Postup práce volí s ohledem na vymezený čas.

**Mezioborový přesah:** Mediální výchova

**Stručné schéma hodiny:** úvod – navození tématu – práce se slovní zásobou – fáze čtení- práce s informacemi z textu - souhrn, reflexe – závěr a hodnocení

#### Průběh vyučovací jednotky:

ČAS	AKTIVITA	POZNÁMKY
3 min	Úvod: seznámení se se stručným průběhem VJ – práce s autentickým textem o zvířatech, práce s pracovním listem, budou potřebovat pastelky, fixy, zvýrazňovače, papír, čeká je práce ve dvojicích, ve skupinách	
5-8min	Navození tématu, žáci zapisují, jaké by mělo být jejich auto snů a dům snů. Prac. list 10, cvič. 1	Samostatná práce, každý si zapíše do tabulky v prac. listě sám za sebe. Formulace představ, které se vážou k popisovaným objektům, aktivizace slovní zásoby, zejména hodnotící adjektiva

35 min	Pracovní list 10, úkol č. 2 – práce s textem, skimming, scanning. Hodnocení získaných informací: označení žlutou barvou = důležité informace, označení zelenou barvou = pro čtenáře nedůležité k rozhodování, třídění informací, orientace v množství informací, využití podstatného k učinění rozhodnutí, formulace otázek k textům (a), (b) – žáci přemýšlí, které informace jim chybí k rozhodování	Samostatná práce, která bude následně hodnocena, s neznámou slovní zásobou se již umí vypořádat, odhadováním přibližného významu dle kontextu
10 minut	Žáci po odevzdání skupinově hodnotí vykonanou práci, sdílejí zformulované otázky, diskutují.	Skupinová práce, sdílení myšlenek, diskuse, argumentace, vysvětlování
15 min	Psaní inzerátu na základě myšlenek v úkolu č. 1, snaha o detailní inzerát s úplnými informacemi, snaha obsáhnout vše, co žáci v textech postrádali	Skupinová práce, volba inzerovaného předmětu je skupinová, nutnost spolupráce, vzájemné dohody.
15min	Společné čtení a hodnocení.	Žáci společně hodnotí, diskutují své nápady, zdůvodňují názory, rady, atd.
5min	Zhodnocení práce.	Ve skupinách žáci hodnotí vykonanou práci: co bylo pro ně těžké, jednoduché, co by příště udělali jinak? Co se jim líbilo nejvíce při dnešní práci?

Následnou aktivitou může být projekt v AJ (pojmy v anglickém jazyce, obrázky, fotografie, koláž) na téma autentické inzeráty. Srovnávání různých typů z různých zdrojů (internet, noviny, plakáty, letáky...)

**Komentáře:** Varianty metody I.N.S.E.R.T nejsou pro žáky už novinkou<sup>328</sup>, zvykli si vyhodnocovat informace a už se dobře v této problematice zorientovali. Zde je velmi zjednodušená práce s vyhodnocováním informací, žáci hodnotili pouze podle důležitosti a neměli s tímto úkonem žádné problémy. Skupinová práce probíhala dle dosavadních zvyklostí a všechny skupiny došly k úspěšnému řešení.

### 9.1.11 Komentáře k metodickým materiálům

Materiály obsahují texty z učebnice, ze studentského časopisu, ale v převážné většině texty autentické, přičemž zdroje těchto textů se také různí. Některé pochází z internetu, některé jsou originální letáky či propagační materiály získané se souhlasem jejich majitele v cílovém státě.

Celkem deset sad materiálů je tvořeno dvěma oddíly, jeden je určen zejména žákům a obsahuje pracovní listy a texty s úkoly k nim; druhý je příprava na vyučovací jednotku a je určen vyučujícím. Metodika byla zpracována s důrazem na dodržení všech fází čtení s využitím různých druhů čtení a čtenářských strategií a doprovodné úkoly korespondují s metodami a principy kritického čtení. Organizace práce byla vždy směřována k rozvoji a využití spolupráce mezi žáky, umožnění sdílení pocitů, názorů, myšlenek s nutností vysvětlování, argumentování a zasazení do dialogu, diskuse vždy zakončené hodnocením.

Model práce odpovídá koncepci E – U – R a použité metody kritického myšlení v celém cyklu byly konkrétně: I.N.S.E.R.T<sup>329</sup>; brainstorming a brainwritting; pětilístek; tvoření souhrnů, závěrů, titulků; zobecňování; diskuse s argumentací, vysvětlováním názorů, postojů; porovnávání informací – hledání společných a rozdílných znaků; třídění slov na fakta a názory; rozlišování výrazů dle pozitivního či negativního zabarvení; odhadování: kdo je autor textu, kdo čtenář, proč byl text napsán; hodnocení společné práce, vlastní práce, práce partnera – slušně, s respektem vůči ostatním.

---

<sup>328</sup> platí pro výzkumnou skupinu žáků, v kontrolní skupině je situace velmi odlišná

<sup>329</sup> Žáci si vyzkoušeli klasickou verzi s využitím symboliky +,-,?, ale ve všech výzkumných cyklech se zde objevovaly problémy s chápáním symbolů, orientací v textu, pokud bylo utno informace symbolicky označovat. Lépe se jim pracovalo, pokud místo znamének využívali barvy nebo informace třídili podle podobných či stejných kritérií do tabulky.

Práce se slovní zásobou byla zaměřena vždy na bázi odhadování dle kontextu, ale různými způsoby – vyznačováním a hádáním významu, hledáním vhodných ekvivalentů výběrem z nabídky, prací se slovníkem k ověření, ale nikdy ne k prvotnímu kontaktu s novými neznámými výrazy.

Instrukce v pracovních listech k úkolům byly předkládány drtivou většinou v angličtině, ale v případě složitějšího úkolu na pochopení smyslu a cíle, kdy byl takovýto model práce pro žáky nový, se objevily problémy s porozuměním instrukcí. Tyto obtíže s pochopením instrukcí v angličtině byly řešeny různými přístupy, např., ukázkou na příkladu, v některých případech, zejména integrovaným žákům, bylo třeba vysvětlit znovu, ukázat a někdy doprovodit komentářem v češtině – v čase ale docházelo ke zlepšení, proto některé pracovní listy obsahují instrukce i v českém jazyce.

V průběhu pilotáže metodických materiálů ve všech cyklech byly do příprav na vyučovací jednotku zapisovány poznámky, výsledky pozorování byly postupně v čase srovnávány, zda dochází k jakémukoliv kvalitativnímu posunu. Tato pozorování jsou velice subjektivní a vnímání situace přímo úměrné zkušenosti z pohledu vyučujícího, který pilotáž prováděl. Všechny tři výzkumné cykly byly pro potřeby této práce provedeny jednou osobou, autorkou práce a eliminoval se tím faktor možného zkreslení vzhledem k nestejným podmínkám průběhu mezi jednotlivými výzkumnými skupinami ve všech cyklech.

U všech výzkumných skupin byl na počátku pozorován problém s neznalostí práce podle uvedených principů. Žáci nebyli zvyklí na skutečnou spolupráci ve skupinách ani ve dvojicích a často se v komunikaci objevovaly překážky různého druhu; někteří žáci odmítali komunikovat a stavěli se do role pasivních pozorovatelů bez názoru, někteří naopak chtěli prosazovat svoje názory a postoje za každou cenu a zcela postrádali respekt vůči ostatním. Veškeré tyto diskuze byly provázeny velkým hlukem a poněkud chaotickým průběhem, poměrně dlouho trvalo, než žáci pochopili vůbec smysl svého snažení a veškeré pokyny k práci potřebovali vysvětlovat několikrát, což nezřídka vedlo k větším časovým prodlevám, než bylo v přípravě na vyučovací jednotku počítáno. Postupem času ale docházelo ke zklidnění přespříliš aktivních žáků a k postupnému zapojování žáků pasivních, taktéž se postupem z chaosu stávalo lépe organizované pracovní prostředí a na konci programu neměli žáci problém sami sebe nebo sebe vzájemně stavět do rolí, které byly skupině prospěšné.



Zpočátku byly pozorovány také problémy s načasováním, zejména integrování a slabší žáci měli značné obtíže zvládnout objem práce v předem naplánovaném časovém rozvrhu, někdy bylo potřeba jim zkrátit objem práce a směřovat činnost spíše ke kvalitě než ke kvantitě. Postupně se ale objem jejich práce také zvyšoval a nezřídka zvládli úkoly všechny.

## 9.2 Výsledky a komentáře

Pilotáže metodických materiálů k výchově ke kritickému čtení ve třech výzkumných cyklech ve školních letech 2013/2014, 2014/2015 a 2016/2017 se zúčastnilo celkem 87 žáků. Výzkumné skupiny celkem čítaly 47 žáků a kontrolní 40. Vzhledem k faktu, že na 13. ZŠ v Plzni jsou třídy většinou rozdělovány na dvě až tři skupiny pro výuku anglického jazyka ve snaze maximalizovat účinnost výuky díky nižšímu počtu žáků, bylo v každé výzkumné i kontrolní skupině méně žáků, než v celé třídě. Výjimku tvoří cyklus ve školním roce 2016/17, kdy bylo v osmých ročníkách méně žáků, a tyto třídy se na menší skupiny nedělily. V každém cyklu byly výsledky hodnoceny na základě porovnání úspěšnosti vstupního testu v září (viz 9.1.1) a výstupního testu v červnu (viz 9. 1. 10), přičemž testování byly podrobeny vždy dvě skupiny, výzkumná a kontrolní. Výzkumná skupina prošla všemi deseti nácvikovými lekcemi (viz 9.1) a kontrolní skupiny se zúčastnila pouze vstupní lekce v září a výstupní v červnu. Výsledky těchto dvou skupin byly následně porovnány a zkoumán byl zejména rozdíl v předpokládaném zlepšení úrovně práce s textem v kontextu kritického čtení po absolvování všech lekcí, v jejichž rámci proběhlo pilotování všech výše komentovaných materiálů.

Oba testy, vstupní a výstupní úrovně, byly pro přehlednost ve vyhodnocení a tím snadnější komparaci koncipovány do čtyř hodnocených otázek či okruhů. Vzorový vyplněný test i s ukázkou hodnocení je v příloze 3. V následujících oddílech jsou výsledky porovnávání podrobně komentovány; v tabulkách jsou uvedeny absolutní a procentuální hodnoty s vizualizací v grafech. Úspěšnost splnění vstupního (označeno kalendářním rokem) a výstupního testu (označeno kalendářním rokem o jeden více než u vstupní úrovně), je vždy ilustrována pruhovým grafem se dvěma pruhy rovnoběžně u sebe, kvůli možnosti okamžitého porovnávání. Každý pruh je složen z barev dle kvantifikátoru úspěšnosti a množství barvy je rovno procentuálnímu podílu žáků, kteří do této kategorie úspěšnosti spadají. Hnědá barva ukazuje na stoprocentní úspěšnost a barva růžová náleží těm, kteří splnili tři úkoly ze čtyř. Barva zelená zobrazuje úspěšné splnění dvou

požadavků, barva žlutá jen jednoho a barva červená označuje ty, kteří nesplnili žádný požadavek ze čtyř předložených. Za úspěšně zvládnutý test je pro účely této práce považován takový, který je splněn na více než polovinu. Takováto úspěšnost je v grafech značena hnědou a růžovou barvou. Hodnoty pruhových grafů vodorovně čítají četnost výskytu správných odpovědí a svisle je uveden rok testování. Změna, posun úspěšnosti práce s textem ve směru zlepšení či zhoršení srovnáním prvního testování v září a konečného testování v červnu ukazují krabicové diagramy neboli boxploty; zobrazují numerická data pomocí kvartilů. Na ose x jsou zaneseny jednotlivé časové okamžiky a na ose y počty správných odpovědí.

Účast všech respondentů výzkumu byla zcela anonymní a nikde se neuvádí jejich jména ani jiné identifikační údaje. Veškeré materiály od nich získané byly ihned kódovány pomocí kombinace písmene a čísla. Písmeno označuje zařazení do skupiny a celá skupina byla označena ještě ročníkem a popisem, zda se jednalo o skupinu kontrolní či výzkumnou. Všichni respondenti se zúčastnili výzkumu se souhlasem jejich zákonných zástupců podpisem informovaného souhlasu, viz příloha 1. Všem účastníkům výzkumu byly osobně a podrobně vysvětleny veškeré informace k průběhu a cílům s důrazem na důležitost zodpovědného přístupu k participaci.

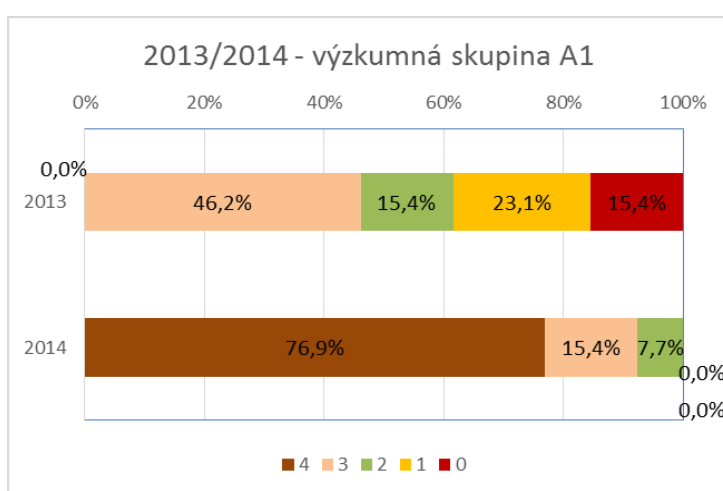
### 9.2.1 Vyhodnocení prvního cyklu 2013/2014

Školní rok 2013/2014 byl prvním cyklem pilotáže materiálů připravených v reakci na nevyhovující úroveň čtenářské gramotnosti s texty v anglickém jazyce, zejména v oblasti kritického čtení. V tomto školním roce bylo zkoumání podrobena celkem 26 žáků, z čehož 13 žáků patřilo k výzkumné skupině označené A1 a tito žáci absolvovali všech deset lekcí, zbylých 13 žáků náleželo skupině kontrolní označené J1. Následující tabulka kvantifikuje úspěšnost obou testů v absolutních hodnotách.

Student skupiny A1 (2013/14)	Září 2013 - počet správných otázek ze 4 možných	Červen 2014 – počet správných otázek ze 4 možných	Rozdíl
A1/1	3	4	1
A1/2	1	4	3
A1/3	2	4	2
A1/4	3	4	1

A1/5	3	4	1
A1/6	3	4	1
A1/7	1	4	3
A1/8	2	4	2
A1/9	3	3	0
A1/10	3	3	0
A1/11	1	4	3
A1/12	0	4	4
A1/13	0	2	2

**Tabulka 9.1 Úspěšnost skupiny A1 v číslech**



**Graf 9.1 Úspěšnost výzkumné skupiny A1**

Tabulka 9.1 ve svém čtvrtém sloupci uvádí číselnou hodnotu rozdílu v úspěšnosti obou testů. Kladné číslo značí zlepšení, záporné zhoršení a nula znamená stejnou úroveň. Z tabulky vyplývá, že ve skupině A1 není žádný žák, který by červnový test splnil hůře než v září, objevili se pouze dva žáci, u nichž je úspěšnost stejná v září i v červnu.

Graf 9.1 vizualizuje úspěšnost obou testů ve výzkumné skupině A1. V první řádce 2013 se zobrazuje vstupní úroveň žáků v září a ve druhé řádce 2014 lze pozorovat úspěšnost stejných žáků po absolvování všech deseti lekcí. Barvy hnědá a růžová označují úspěšné splnění testu více než na 50%. V první řádce grafu lze pozorovat absenci hnědé barvy, žádný žák v září 2013 nezvládl splnit bez chyby. V druhé řádce grafu zcela chybí barvy žlutá a červená symbolizující neúspěch, naopak barva hnědá zaujímá většinový podíl a druhé největší zastoupení je růžové značící úspěch ve třech úkolech ze čtyř. Chybějící barvy žlutá a červená v pruhovém grafu pro červen 2014 ukazují na nulový výskyt

neúspěšných žáků. Z grafu je jasně viditelný markantní vzestup úrovně z pásma neúspěchu výše (barvy zelená, žlutá, červená) do pásma úspěchu a vzhledem k dominanci hnědé barvy, do pásma absolutního úspěchu. Výzkumná skupina A1 zareagovala na absolvování celého cyklu pilotáže materiálů velmi kladně.

SPLNĚNÉ ÚKOLY	4	3	2	1	0	POČET ŽÁKŮ	PRŮMĚR	STD	S.E.M.
2013	0	6	2	3	2	13	1,923	1,188	0,329
2014	10	2	1	0	0	13	3,692	0,630	0,175
2013	0,0%	46,2%	15,4%	23,1%	15,4%	100,0%			
2014	76,9%	15,4%	7,7%	0,0%	0,0%	100,0%			

**Tabulka 9.2 Výsledek statistických výpočtů**

Tabulka uvádí přehled statistických výpočtů, STD označuje směrodatnou odchylku pro porovnatelnost variability odpovědí a S.E.M vyjadřuje průměrnou chybu, variabilitu chyby, přičemž větší číslo označuje větší variabilitu a tento vztah je počítán pomocí vzorce

$$\frac{STD}{\sqrt{n}}$$

Ve výpočtech byla vždy uvažována standardně používaná hladina spolehlivosti  $\alpha=5\%$ , která vyjadřuje míru stupně spolehlivosti, že populační průměrná hodnota se nachází uvnitř intervalového odhadu. Intervalový odhad nám tak umožňuje zachytit nejistotu obsaženou ve veličině pozorované na základě výběru, zachycující variabilitu dat, počet dat a zvolenou spolehlivost odhadu.

<b>ttest dvoustranný</b>	<b>0,000</b>	<b>zamítám H<sub>0</sub></b>		
<b>průměr rozdíl</b>	1,769	0,746	intervalový odhad	(1.023;2.516)
<b>ttest jednostranný</b>	<b>0,000</b>	<b>zamítám H<sub>0</sub></b>		
<b>procento zlepšení</b>	84,6%	19,6%	intervalový odhad	(65 %;100 %)
<b>procento zhoršení</b>	15,4%	19,6%		(0 %;35 %)

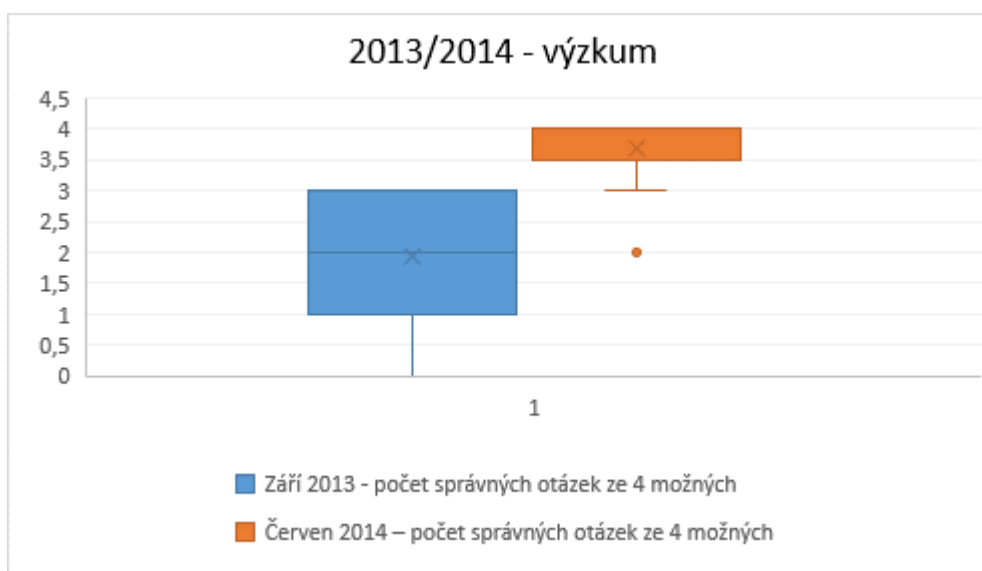
**Tabulka 9.3 Test hypotézy**

Pro ověření zlepšení, zhoršení či nulové změny v úrovni práce s textem porovnáváním iniciačního textu v září na počátku každého výzkumného či kontrolního cyklu s testem konečným v červnu byla testována t testem hypotéza<sup>330</sup>, že průměrný počet správných odpovědí v září byl stejný, jako průměrný počet správných odpovědí v červnu a jedná se o

<sup>330</sup> Katina, S. 2006, s. 37-40

test středních hodnot. Protože p hodnota testu je menší, než hladina statistické významnosti  $\alpha=5\%$ , zamítáme nulovou hypotézu a byl potvrzen statisticky signifikantní rozdíl mezi průměrným počtem správných odpovědí v září a v červnu, tzn., byl tam rozdíl.

Dále byla jednostranným testem testována alternativní hypotéza, že průměrný počet správných odpovědí v červnu byl vyšší než v září a došlo ke zlepšení. V případě, že p hodnota testu je menší, než hladina statistické významnosti  $\alpha=5\%$ , zamítáme nulovou hypotézu a test potvrzuje, že došlo k signifikantnímu zvýšení počtu správných odpovědí, počet správných odpovědí v červnu byl vyšší a došlo ke zlepšení úspěšnosti v konečném testování v červnu. Tabulka 9.3 jednoznačně ukazuje, že ke zlepšení úspěšnosti při práci s textem od září do června skutečně došlo. Procento zlepšení dosahuje hladiny 84,6 % a z tabulky je očividné, že statisticky významné průměrné zlepšení bylo o 1,769 bodu (průměr rozdíl), a z intervalového odhadu je zřejmé, že ke zlepšení došlo minimálně o jeden bod, někdy až o 2,5.



**Graf 9.2**

Krabicový diagram neboli boxplot v grafu 9.2 zobrazuje v modrém obdélníku počet správných odpovědí (osa y) v září (časové okamžiky osa x) a oranžový obdélník ukazuje počet správných odpovědí v červnu. Porovnáním pozic vidíme změnu v úspěšnosti, čím výš se obdélník nachází, tím správněji účastníci odpovídali. Šířka obdélníků ukazuje na variabilitu odpovědí, čím užší, tím je větší koncentrace odpovědí v daném rozmezí, čím širší je, tím je větší variabilita, rozpětí počtu správných odpovědí a jsou mezi nimi tudíž větší rozdíly.

Křížek uvnitř obdélníku vyjadřuje průměrnou hodnotu, dělicí čára uvnitř obdélníků označuje medián (polovinu), spodní okraj obdélníků se nazývá dolní kvartil (čtvrtina) a

horní okraj obdélníků je horní kvartil. V grafu se také vyskytují tzv. vousy, čáry vedoucí z obdélníku pryč a ty označují interval, kam spadá většina hodnot. V případě oranžové barvy, červen 2013, se v grafu také vyskytuje puntík, jednotlivý bod označující odlehlou hodnotu tzv. outlier.<sup>331</sup>

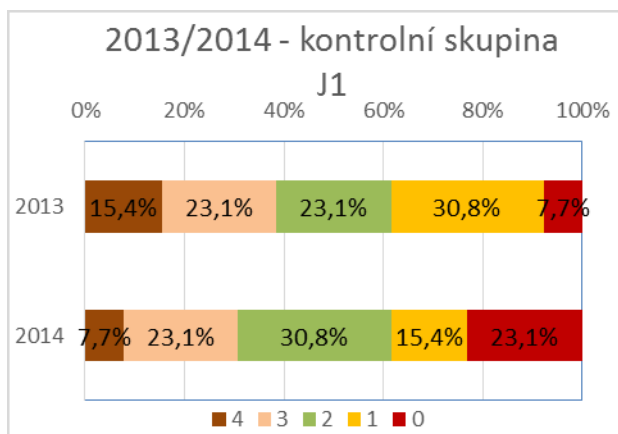
Na základě tohoto konkrétního grafu lze tedy konstatovat, že v červnu 2014 téměř všichni odpovídali správně na 4 otázky ze 4, ale ve vzorku respondentů se nachází také takový, který se vymyká a odpověděl výrazně jinak, v tabulce 9.1 je očividné, že tuto výjimku tvoří žák A1/13 dosahující úspěšnosti pouze ve 2 úkolech ze 4. Oranžový obdélník je úzký a potvrzuje tím vysokou koncentraci úspěšnosti ve 4 úkolech, jeho pozice je značně výš než pozice modrého zářijového obdélníků a zlepšení je tudíž dle tohoto grafu očividné.

Jak již bylo uvedeno výše, kontrolní skupina na rozdíl od výzkumné, nebyla podrobena pilotáži metodických materiálů a zúčastnila se pouze vstupního testování v září 2013 a výstupního testování v červnu 2014. Záporná čísla ve sloupci rozdíl ukazují na zhoršení úrovně, nula nezobrazuje žádnou změnu a kladná čísla poukazují na zlepšení. Na rozdíl od stejné tabulky pro výzkumnou skupinu A1 zde se vyskytují záporné hodnoty.

Student skupiny J1 (2013/14)	Září 2013 - počet správných otázek ze 4 možných	Červen 2014 - počet správných otázek ze 4 možných	Rozdíl
J1/1	4	0	-4
J1/2	3	3	0
J1/3	3	2	-1
J1/4	2	3	1
J1/5	2	4	2
J1/6	3	1	-2
J1/7	1	2	1
J1/8	1	2	1
J1/9	1	1	0
J1/10	0	2	2
J1/11	2	0	-2
J1/12	1	0	-1
J1/13	4	3	-1

**Tabulka 9.4 Úspěšnost skupiny J1 v číslech**

<sup>331</sup> FRIGGE, Michael; HOAGLIN, David, 1989, s. 50-54



**Graf 9.3 Úspěšnost skupiny J1**

Porovnáním barev v obou pruzích grafu lze pozorovat výrazný vzestup červené barvy symbolizující podíl zcela neúspěšných žáků a pokles barvy hnědé, jež značí stoprocentně úspěšné žáky. Ve výsledku lze teda konstatovat, že ačkoliv v tabulce výše lze vypočítat jednotlivce, kteří vykazují na konci školního roku lepší výsledek než na počátku, konkrétně žáci J1/4, J1/5, J1/7, J1/8, J1/10 a u některých nedošlo k žádné změně, u žáků J1/2 a J1/9, v celkovém hodnocení došlo spíše ke zhoršení, což potvrzuje srovnání podílů barev růžové a hnědé; na počátku v září 2013 se procento úspěšných žáků blížilo čtyřiceti, v červnu 2014 už spíše třiceti.

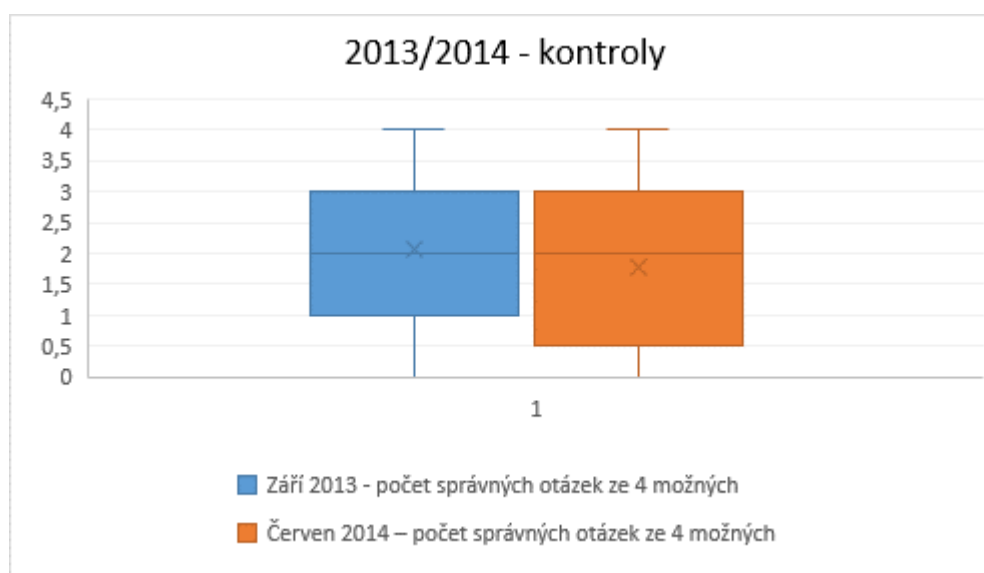
SPLNĚNÉ ÚKOLY	4	3	2	1	0	POČET ŽÁKŮ	PRŮMĚR	STD	S.E.M.
<b>2013</b>	2	3	3	4	1	13	2,077	1,256	0,348
<b>2014</b>	1	3	4	2	3	13	1,769	1,301	0,361
<b>2013</b>	15,4%	23,1%	23,1%	30,8%	7,7%	100,0%			
<b>2014</b>	7,7%	23,1%	30,8%	15,4%	23,1%	100,0%			

**Tabulka 9.5 Výsledek statistických výpočtů**

<b>ttest dvoustranný</b>	<b>0,538</b>	<b>nezamítám H<sub>0</sub></b>		
<b>průměr rozdíl</b>	-0,308	1,058	intervalový odhad	(-1.365;0.75)
<b>ttest jednostranný</b>	<b>0,269</b>	<b>nezamítám H<sub>0</sub></b>		
<b>procento zlepšení</b>	38,5%	26,4%	intervalový odhad	(12 %;65 %)
<b>procento zhoršení</b>	61,5%	26,4%		(35 %;88 %)

**Tabulka 9.6 Test hypotézy**

Zde je očividné, že na rozdíl t testu výzkumné skupiny A1 hypotézy nezamítáme, z čehož vyplývá, že nedošlo k rozdílu mezi průměrnými počty správných odpovědí v září a v červnu a zároveň nedošlo ke zvýšení počtu správných odpovědí od září do června. Procento zlepšení je nápadně menší než je procento zhoršení a z tabulky rovněž vyplývá, že došlo ke zhoršení průměrně o 0,3 bodu. Intervalový odhad ukazuje, že změna počtu správných odpovědí je ohraničena zhoršením o maximálně 1,36 bodu a maximálním možným zlepšením o 0,75 bodu. Změna je tudíž ve výsledku malá a srovnáním s výzkumnou skupinou A1 lze hovořit o téměř stejné úrovni v případě kontrolní skupiny na rozdíl od významného zlepšení v případě výzkumné skupiny A1.



**Graf 9.4**

Krabicový graf zachycuje modrý i oranžový čtverec ve stejné výšce, oranžový je širší a vykazuje tím větší variabilitu odpovědí v červnu 2014, než byla v září 2013. Vizualizovaná situace v grafu 9.4 odpovídá závěrům z předchozího grafu a z tabulek.

Srovnáním výsledků obou skupin A1 a J1 lze tedy dojít k závěru, že výzkumná skupina A1 na rozdíl od kontrolní skupiny J1 po absolvování práce s pilotovanými materiály vykazuje značné zlepšení úrovně práce s textem zasazené do kontextu kritického čtení, zatímco ve skupině kontrolní nedošlo ke zlepšení, změna byla nevýznamná směrem spíše ke zhoršení výsledků.



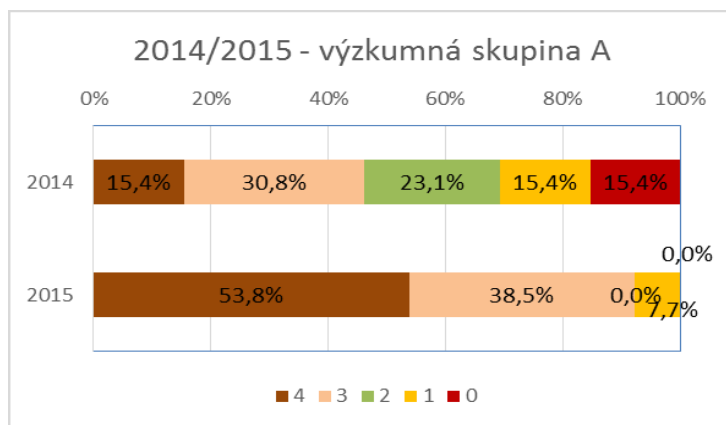
## 9.2.2 Vyhodnocení druhého cyklu 2014/2015

Osmý ročník ve školním roce 2014/2015 poskytl pro výzkumné účely celkem 24 žáků, kteří byli rozděleni do výzkumné skupiny A s celkovým počtem 13 žáků a do kontrolní skupiny J s počtem 11 žáků. Průběh pilotáže materiálů, testování a analyzování výsledků byl dle stejného modelu jako v předešlém cyklu. Následující tabulka ukazuje srovnání výsledků vstupního a výstupního testování po absolvování práce s připravenými materiály v číselných hodnotách.

Student skupiny A (2014/15)	Září 2014 - počet správných otázek ze 4 možných	Červen 2015 – počet správných otázek ze 4 možných	Rozdíl
A1	3	3	0
A2	0	3	3
A3	1	3	2
A4	4	4	0
A5	3	4	1
A6	3	4	1
A7	2	4	2
A8	4	4	0
A9	2	3	1
A10	2	3	1
A11	3	4	1
A12	0	1	1
A13	1	4	3

**Tabulka 9.7 Úspěšnost skupiny A v číslech**

Vzhledem k tomu, že ve sloupci „rozdíl“ není záporná hodnota, neobjevil se žádný žák, u kterého by po absolvování programu nastalo zhoršení výsledků práce s textem v kontextu kritického čtení. Ve třech případech nedošlo k žádné změně, vyjádřeno číselnou hodnotou nula.



**Graf 9.5 Úspěšnost skupiny A**

Na počátku procesu v září 2014 vidíme z grafu všechny možné škály plnění úkolů dle úspěšnosti. Největší zastoupení má barva růžová čili téměř 31% žáků dokázalo splnit tři úkoly ze čtyř. Necelou polovinu žáků (cca 46%) lze považovat za úspěšné; splnili alespoň tři úkoly ze čtyř a tento podíl zobrazují barvy hnědá a růžová. V červnu 2015 je zcela očividný nárůst hnědé barvy a podíl žáků, kteří dokázali pracovat bezchybně, se zvýšil o 38,4 %, taktéž došlo k navýšení těch, kteří splnili tři úkoly ze čtyř, a z grafu je zcela zřejmá dominance barev hnědé a růžové. Zelená barva pro rok 2015 chybí a červená taktéž. Nejhorší výsledek, kterého se žáci dopustili, byl splněný jeden úkol ze čtyř, ale těchto žáků bylo velmi málo, konkrétně jeden a i ten jeden se ve svém výkonu zlepšil. Zobrazuje ho žlutá barva. Výzkumná skupina A tedy velice pozitivně zareagovala na práci s pilotovanými materiály.

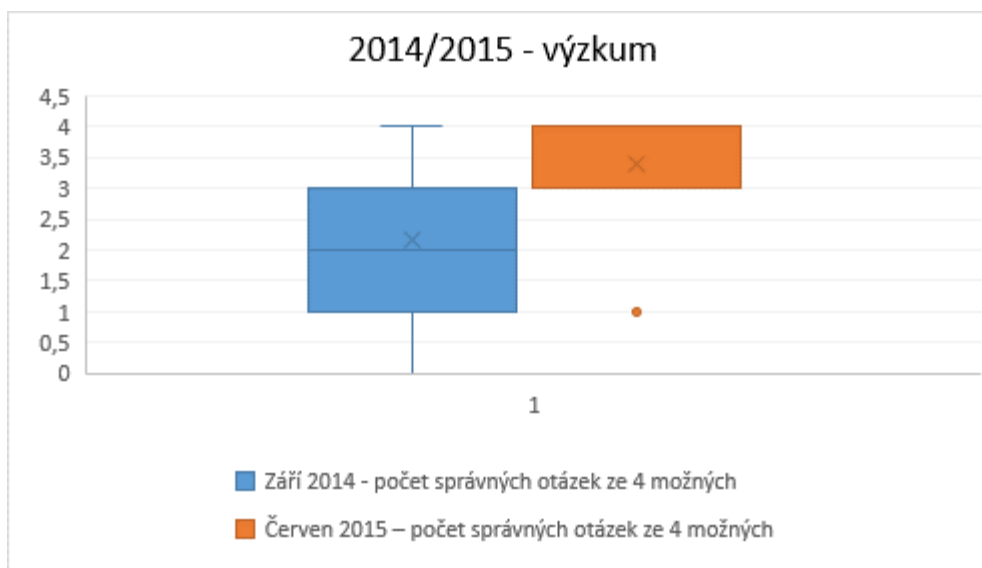
SPLNĚNÉ ÚKOLY	4	3	2	1	0	POČET ŽÁKŮ	PRŮMĚR	STD	S.E.M.
<b>2014</b>	2	4	3	2	2	13	2,154	1,345	0,373
<b>2015</b>	7	5	0	1	0	13	3,385	0,870	0,241
<b>2014</b>	15,4%	30,8%	23,1%	15,4%	15,4%	100,0%			
<b>2015</b>	53,8%	38,5%	0,0%	7,7%	0,0%	100,0%			

**Tabulka 9.8 Výsledek statistických výpočtů**

<b>ttest dvoustranný</b>	<b>0,001</b>	<b>zamítám H<sub>0</sub></b>		
<b>průměr rozdíl</b>	1,231	0,612	intervalový odhad	(0.619;1.843)
<b>ttest jednostranný</b>	<b>0,000</b>	<b>zamítám H<sub>0</sub></b>		
<b>procento zlepšení</b>	76,9%	22,9%	intervalový odhad	(54 %;100 %)
<b>procento zhoršení</b>	23,1%	22,9%		(0 %;46 %)

**Tabulka 9.9 Test hypotézy**

Testování hypotéz zamítá nulovou hypotézu v obou případech a potvrzuje tím, že došlo ke statisticky signifikantnímu rozdílu v průměrném počtu správných odpovědí od září 2014 do června 2015 a také ke zlepšení úrovně potvrzením statisticky signifikantního nárůstu průměrného počtu správných odpovědí od září do června.



**Graf 9.6**

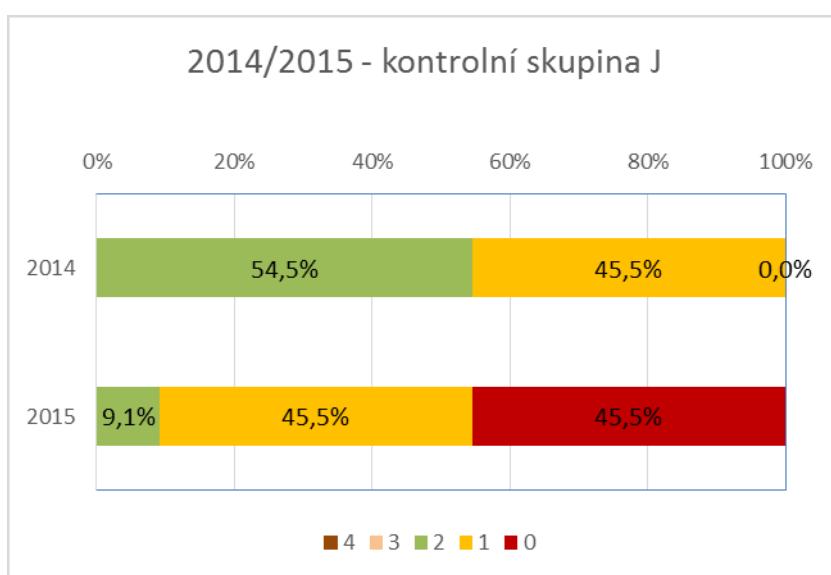
Boxploty se v grafu 9.6 očividně liší ve výšce umístění a v šířce obdélníku. Oranžový obdélník je umístěn výše a je užší. Tuto situaci lze interpretovat jako zlepšení úrovně v červnu 2015 na rozdíl od září 2014 a v červnu byla vyšší koncentrace správných odpovědí v rozmezí 3 až 4 odpovědi, což je viditelné z umístění oranžového obdélníku vzhledem k ose y. V grafu se nachází jeden outlier vyjádřený oranžovým bodem ve výšce 1, z tabulky 9.7 vidíme, že se jedná o respondenta A12 a i tento, ačkoliv v červnu odpověděl jen na jednu otázku správně, zlepšil svou úroveň z nuly v září 2014 na právě jednu správnou odpověď v červnu.

Kontrolní skupina J poskytla k porovnání s výzkumnou skupinou méně žáků, testování se zúčastnilo celkem 11 žáků. V tabulce níže se nachází porovnání úspěšnosti v obou testech a ve sloupci „rozdíl“ lze jednoduše vyhodnotit zlepšení, zhoršení či setrvalou úroveň při práci s textem.

Student skupiny J (2014/15)	Září 2014 - počet správných otázek ze 4 možných	Červen 2015 – počet správných otázek ze 4 možných	Rozdíl
J1	2	1	-1
J2	1	2	1
J3	2	0	-2
J4	1	0	-1
J5	1	0	-1
J6	1	0	-1
J7	2	1	-1
J8	2	0	-2
J9	2	1	-1
J10	2	1	-1
J11	1	1	0

**Tabulka 9.10 Úspěšnost skupiny J v číslech**

Z tabulky je patrné, že jeden žák zlepšil svou úroveň práce s textem a to z jednoho úspěšného úkolu na dva z celkového počtu čtyřech možných. Což se stále nedá považovat za úspěšnou práci s textem. Jeden žák svou úroveň nezměnil a zůstal na hodnotě jednoho úspěšného úkolu ze čtyř a všichni ostatní žáci se dokonce zhoršili.



**Graf 9.7**

Iniciační fáze práce s textem v září 2014 vykazuje poměrně vyrovnaný výsledek, ačkoliv se u všech zúčastněných jedná o neúspěšnou práci s předloženým textem v kontextu celé lekce zaměřené na práci s textem směrem ke kritickému čtení. Konečné testování práce s textem ukázalo ale ještě mnohem horší výsledky, než byly na počátku. Celkový pohled na graf očividně potvrzuje skutečnost, že nikdo z této skupiny nepracoval s textem úspěšně, ani v září, ani v červnu. Celkové hodnocení skupiny J tedy ukazuje na velice nízkou úroveň práce s textem v anglickém jazyce u těchto žáků.

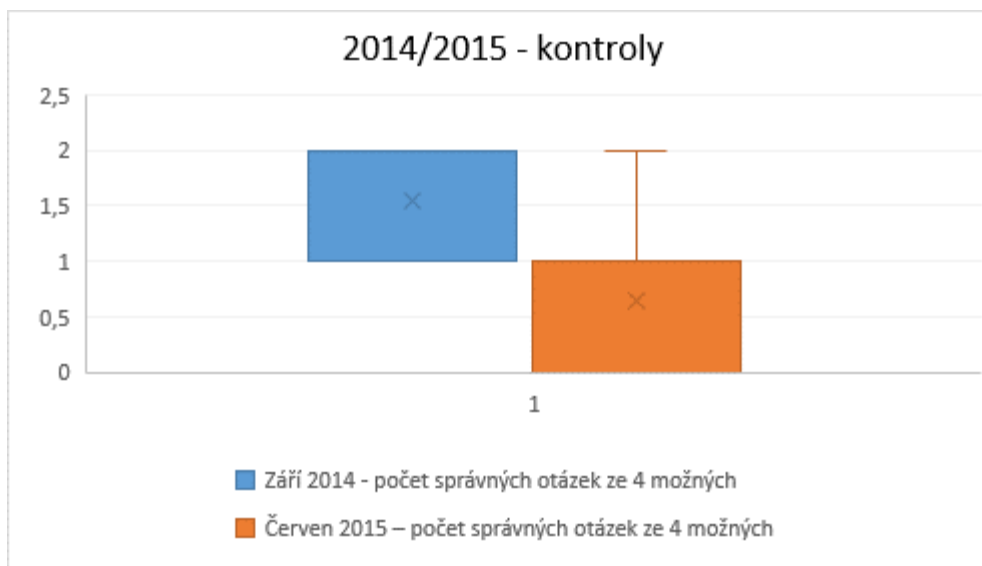
SPLNĚNÉ ÚKOLY	4	3	2	1	0	POČET ŽÁKŮ	PRŮMĚR	STD	S.E.M.
<b>2014</b>	0	0	6	5	0	11	1,545	0,522	0,157
<b>2015</b>	0	0	1	5	5	11	0,636	0,674	0,203
<b>2014</b>	0,0%	0,0%	54,5%	45,5%	0,0%	100,0%			
<b>2015</b>	0,0%	0,0%	9,1%	45,5%	45,5%	100,0%			

**Tabulka 9.11 Výsledek statistických výpočtů**

ttest dvoustranný	<b>0,005</b>	<b>zamítám H<sub>0</sub></b>		
průměr rozdíl	-0,909	0,558	intervalový odhad	(-1.468;-0.351)
ttest jednostranný	<b>0,002</b>	<b>zamítám H<sub>0</sub></b>		
procento zlepšení	9,1%	17,0%	intervalový odhad	(0 %;26 %)
procento zhoršení	90,9%	17,0%		(74 %;100 %)

**Tabulka 9.12 Test hypotézy**

Tabulka 9.12 uvádí zamítnutí nulové hypotézy obou testů a potvrzuje tím, že došlo ke statisticky významnému rozdílu v úrovni od září do června, ale nedošlo ke zvýšení průměrného počtu správných odpovědí v červnu 2015, naopak, došlo k poklesu a tudíž ke zhoršení. Bližší pohled do tabulky ukazuje, že skutečně jediná signifikantní změna, která nastala, je průměrné zhoršení o 0,91 bodu a celkové zhoršení dosahuje téměř 91%. Z intervalového odhadu je očividné, že zhoršení bylo minimálně o 0,35 bodu a maximálně o téměř 1,5 bodu.



**Graf 9.8**

Krabicové diagramy v grafu 9.8 jednoznačně potvrzují zhoršení úrovně od září 2014 do června 2015. Oranžový obdélník je výrazně níže situován než modrý, v pásmu hodnot na ose y 0 až 1. Z mezních hodnot na ose y také vyplývá, že nikdo ani v září a ani v červnu nedosáhl větší úspěšnosti, než dvě správné odpovědi ze čtyř. Tato skupina v celkovém hodnocení dosáhla velmi slabých výsledků.

### 9.2.3 Vyhodnocení třetího cyklu 2016/2017

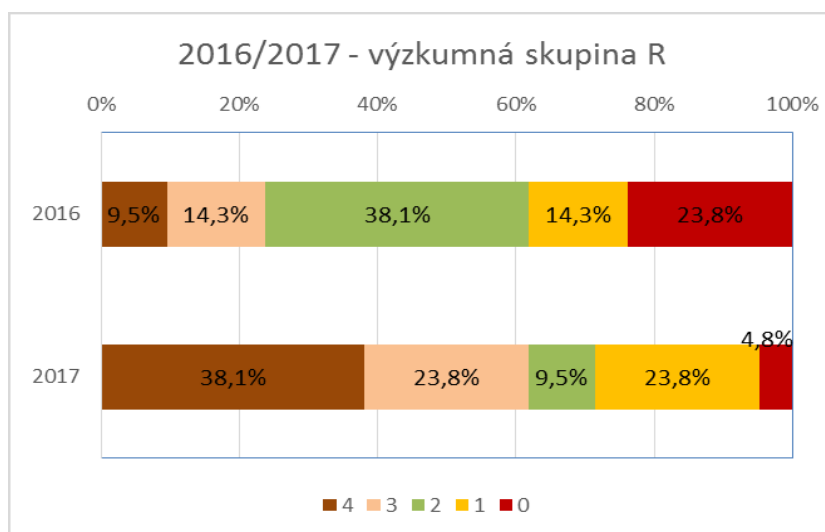
Ve školním roce 2016/2017 bylo pro výzkumné účely k dispozici celkem 37 žáků, kteří byli rozděleni do výzkumné skupiny R s celkovým počtem 21 žáků a do kontrolní skupiny K s počtem 16 žáků. Tento školní rok byl na počet žáků v osmých třídách nejbohatší. Průběh pilotáže materiálů, testování a analyzování výsledků byl dle stejného modelu jako v předešlém cyklu. Následující tabulka ukazuje srovnání výsledků vstupního a výstupního testování po absolvování práce s připravenými materiály v číselných hodnotách.

Student skupiny R (2016/17)	Září 2016 - počet správných otázek ze 4 možných	Červen 2017 - počet správných otázek ze 4 možných	Rozdíl
R1	0	3	3
R2	3	2	-1
R3	2	3	1
R4	0	4	4
R5	2	2	0

R6	0	3	3
R7	2	3	1
R8	4	4	0
R9	2	1	-1
R10	2	0	-2
R11	1	1	0
R12	4	1	-3
R13	3	3	0
R14	3	4	1
R15	1	1	0
R16	2	4	2
R17	2	4	2
R18	2	1	-1
R19	0	4	4
R20	0	4	4
R21	1	4	3

**Tabulka 9.12 Úspěšnost skupiny R v číslech**

Ve sloupci „rozdíl“ vidíme, že do záporných hodnot se dostalo 5 žáků a tudíž u těchto žáků došlo ke zhoršení, o jeden, dva nebo dokonce tři testovací úkoly. Tři žáci v červnu splnili úkoly se stejnou úspěšností jako v září a 6 žáků dosáhli zlepšení o jeden, dva, tři nebo dokonce čtyři úspěšně splněné úkoly.



**Graf 9.9**

Pruhový graf 9.8 je prvním grafem pro výzkumnou skupinu, který obsahuje všechny barvy, a tudíž se vyskytly u žáků ve výzkumné skupině všechny varianty úspěšnosti. Očividný je nárůst hnědé barvy, růžové barvy taktéž a výrazný pokles barvy červené,

z čehož vyplývá, že ve výzkumné skupině došlo ke zlepšení úrovně práce s textem v kontextu kritického čtení.

Jistou zajímavostí může být pokles barvy zelené a nárůst barvy žluté čili klesl podíl žáků se dvěma chybami a vzrostl podíl žáků se třemi chybami a tudíž jen jednou správnou odpovědí. Žáků s jednou chybou bylo dokonce stejně jako žáků se třemi chybami. V konečném souhrnu dosáhli ti žáci, kteří zvládli úspěšně větší část úkolů, než ve kterých chybovali, většinové převahy nad ostatními, konkrétně se jedná o 62 % všech žáků, kteří úspěšně absolvovali závěrečný test.

SPLNĚNÉ ÚKOLY	4	3	2	1	0	POČET	PRŮMĚR	STD	S.E.M.
2016	2	3	8	3	5	21	1,714	1,271	0,277
2017	8	5	2	5	1	21	2,667	1,354	0,295
2016	9,5%	14,3%	38,1%	14,3%	23,8%	100,0%			
2017	38,1%	23,8%	9,5%	23,8%	4,8%	100,0%			

**Tabulka 9.13 Výsledek statistických výpočtů**

<b>ttest dvoustranný</b>	<b>0,045 zamítám H<sub>0</sub></b>			
<b>průměr rozdíl</b>	0,952	0,927	intervalový odhad	(0.025;1.879)
<b>ttest jednostranný</b>	<b>0,022 zamítám H<sub>0</sub></b>			
<b>procento zlepšení</b>	52,4%	21,4%	intervalový odhad	(31 %;74 %)
<b>procento zhoršení</b>	47,6%	21,4%		(26 %;69 %)

**Tabulka 9.14 Test hypotézy**

Dle statistických údajů došlo ve výzkumné skupině R ke statisticky významnému zlepšení, ale jen u 52,4% žáků v průměru o 0,95 bodu. V obou testech je zamítnuta nulová hypotéza a potvrzuje se tím, že došlo k rozdílu ve skóre úspěšnosti od září do června a že došlo ke statisticky signifikantnímu nárůstu průměrného počtu správných odpovědí, i když se jedná o nejmenší zlepšení ve srovnání se všemi ostatními skupinami.





**Graf 9.10**

Krabicové diagramy v grafu 9.10 ukazují pozici oranžového diagramu výše vůči modrému, tudíž na posun úspěšnosti směrem vzhůru, což potvrzuje statisticky významné zlepšení, i když není ve srovnání s předchozími výzkumnými skupinami velké. Širší oranžový obdélník prezentuje větší variabilitu odpovědí v červnu 2017, než byla v září 2016. Ačkoliv se jedná o nejmenší vzestup úrovně práce s textem od září do června vzhledem k předešlým výzkumným skupinám, stále se jedná o statisticky signifikantní změnu směrem ke zlepšení.

Následující tabulka ukazuje hodnoty úspěšnosti v obou testech pro kontrolní skupinu K, která absolvovala pouze test na počátku v září a poté na konci v říjnu a tito žáci se nezúčastnili kompletního programu pilotáže metodických materiálů k rozvoji kritického čtení, jako skupina výzkumná.

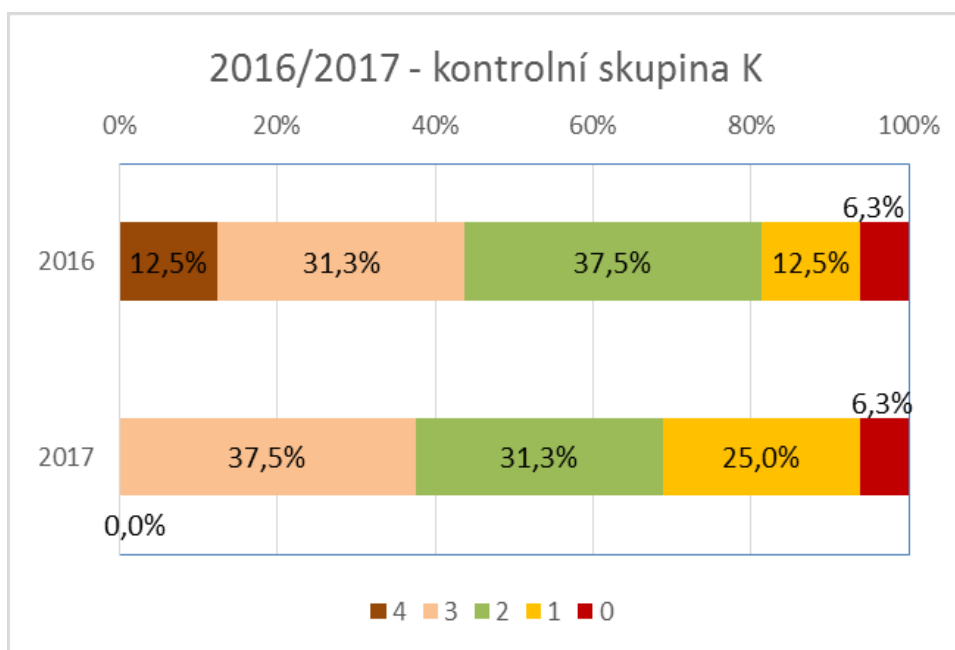
Student skupiny K (2016/17)	Září 2016 - počet správných otázek ze 4 možných	Červen 2017 – počet správných otázek ze 4 možných	Rozdíl
K1	1	1	0
K2	0	0	0
K3	2	2	0
K4	3	3	0
K5	4	2	-2
K6	2	1	-1

K7	2	2	0
K8	3	2	-1
K9	3	3	0
K10	2	3	1
K11	3	2	-1
K12	1	3	2
K13	2	1	-1
K14	3	1	-2
K15	4	3	-1
K16	2	3	1

**Tabulka 9.15 Úspěšnost skupiny K v číslech**

Hodnoty ve sloupci „rozdíl“ jsou většinou v záporných číslech, které ukazují na pokles úspěšnosti v červnu oproti září, dva žáci svou zářijovou úroveň udrželi beze změny i v červnu a pouze tři žáci pracovali s textem lépe v červnu než v září.

Pruhový graf níže ukazuje na poměrné zastoupení žáků dle úspěšnosti a zobrazuje hodnoty v procentech. Hnědá barva vyjadřující podíl absolutně úspěšných žáků ukazuje na malé procento výskytu, lehce přesahuje 10 %. Ani růžová barva nezaujímá dominantní postavení pro vyhodnocení výsledků v září 2016; v součtu je tedy podíl úspěšných žáků (těch, kteří splnili větší část úkolů) menšinový, zatímco největší procento žáků zaujímají splnivší úspěšně přesně polovinu testu.



## Graf 9.11

V červnu 2017 hnědá barva zcela chybí a růžová vykazuje sice určitý nárůst, v celkovém ohledu ale došlo ke zhoršení, jelikož podíl žáků splnivších většinu testu poklesl o zhruba 7%, tudíž vzrostl počet žáků, kteří zvládli polovinu testu a méně.

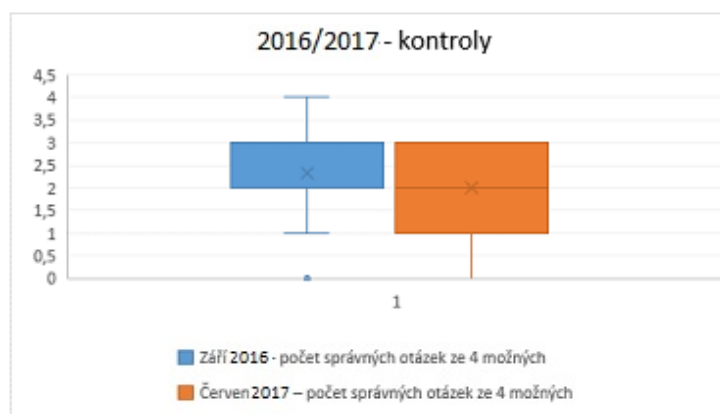
SPLNĚNÉ ÚKOLY	4	3	2	1	0	POČET	PRŮMĚR	STD	S.E.M.
2016	2	5	6	2	1	16	2,313	1,078	0,270
2017	0	6	5	4	1	16	2,000	0,966	0,242
2016	12,5%	31,3%	37,5%	12,5%	6,3%	100,0%			
2017	0,0%	37,5%	31,3%	25,0%	6,3%	100,0%			

Tabulka 9.16 Výsledek statistických výpočtů

<b>ttest</b>	<b>0,264 nezamítám H<sub>0</sub></b>			
<b>dvoustranný</b>				
<b>průměr rozdíl</b>	-0,313	0,575	intervalový odhad	(-0.887;0.262)
<b>ttest</b>	<b>0,132 nezamítám H<sub>0</sub></b>			
<b>jednostranný</b>				
<b>procento zlepšení</b>	18,8%	19,1%	intervalový odhad	(0 %;38 %)
<b>procento zhoršení</b>	81,3%	19,1%		(62 %;100 %)

Tabulka 9.17 Test hypotézy

Vzhledem k faktu, že v testech nezamítáme nulovou hypotézu, lze statisticky uvažovat průměrný počet správných odpovědí od září 2016 do června 2017 bez rozdílu, ačkoliv průměrný rozdíl v tabulce vidíme 9.17 pokles o 0,31 bodu a procento zhoršení 81,3%.

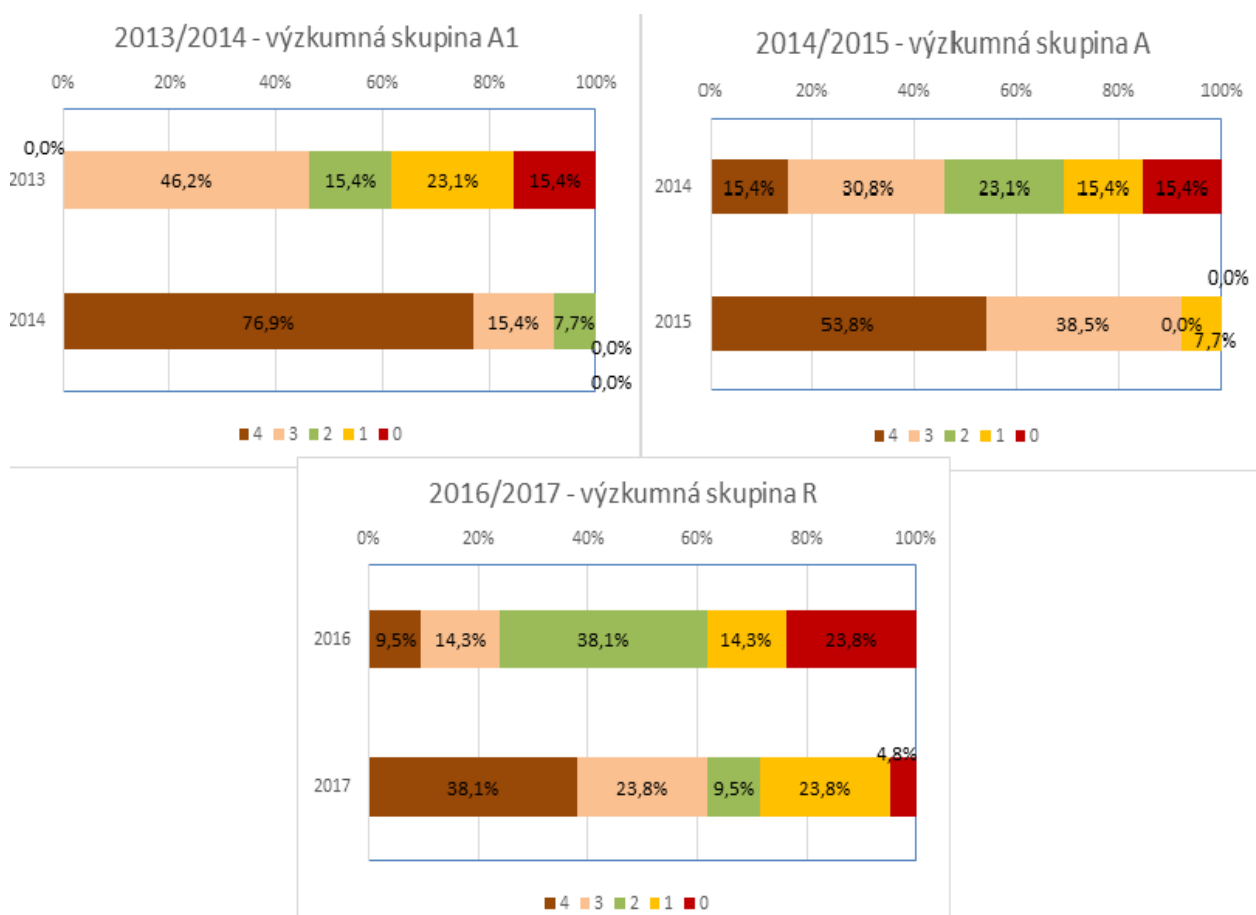


Graf 9.12

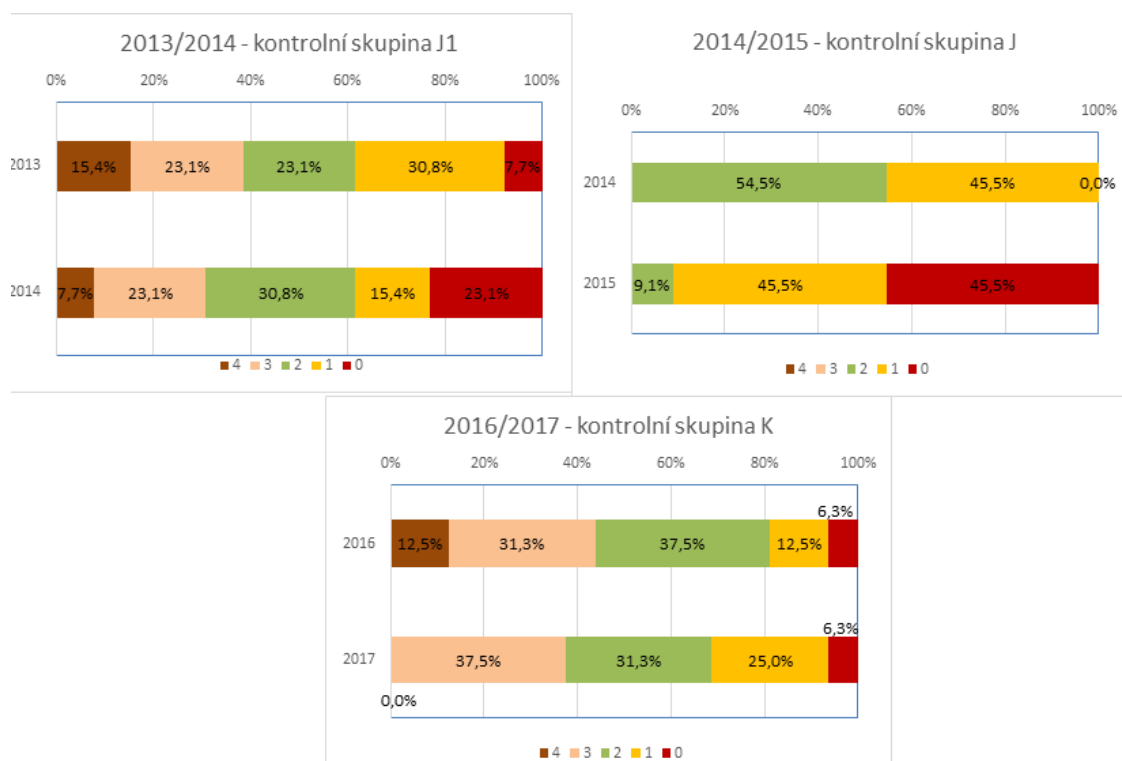
Boxploty v grafu 9.12 jsou ve stejné výšce, ačkoliv v oranžovém obdélníku vidíme větší variabilitu odpovědí čili větší rozdíly mezi nimi. I z tohoto grafu je tedy patrné, že lze statisticky vyhodnotit průměrný počet správných odpovědí v září a v červnu jako stejný.

#### 9.2.4 Vzájemné srovnání všech tří cyklů

Výsledky výzkumných a kontrolních skupin diskutované v předchozích oddílech jednoznačně prokazují rozdíl mezi nárůstem úspěšnosti v testu práce s textem na rozdíl od kontrolních skupin, kde se úroveň buď příliš nemění, nebo dochází dokonce k jejímu poklesu. Obrázky 9.1 a 9.2 ukazují na tyto rozdíly. Vzájemné porovnávání skupin ve všech cyklech není sice pro účely této práce nijak zásadní, ale je zajímavé s ohledem na další možnosti výzkumu, které jsou komentovány v kapitole 10. K tomuto srovnávání nejlépe poslouží pruhové grafy výzkumných a kontrolních skupin všech tří cyklů, jež byly seskupeny do obrázků 9.1 a 9.2 pro lepší názornost.



Obrázek 4 Porovnání úspěšnosti všech výzkumných skupin ve všech cyklech



**Obrázek 5 Porovnání úspěšnosti všech kontrolních skupin**

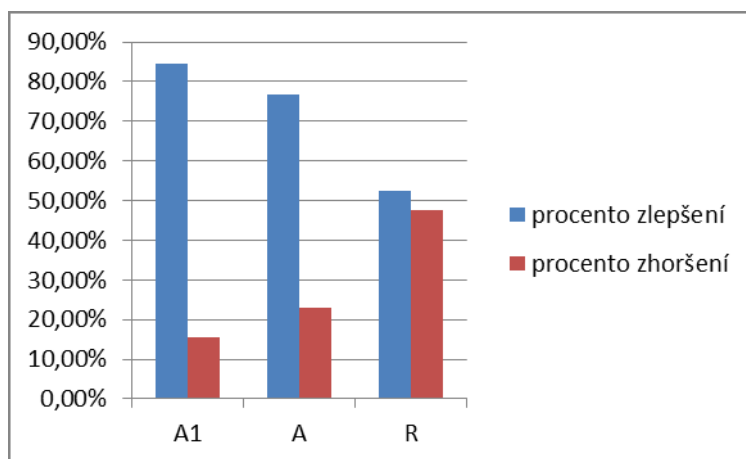
Grafy v obrázkách ukazují zřetelný rozdíl mezi výzkumnými a kontrolními skupinami, zejména v podílu hnědé a růžové barvy vůči ostatním, což značí podíl těch, kteří byli úspěšní při plnění úkolů v testech. Zatímco ve výzkumných skupinách je vždy v červnu zřetelná dominance barev hnědé a růžové, v kontrolních skupinách se celkový podíl těchto dvou barev nezvyšuje. Kontrolní skupiny zlepšení úrovně nevykazují. Rozložení barev v grafech v obrázku 9.2 ukazuje na nevelké rozdíly a jedná se spíše o velmi podobnou úroveň ve srovnání úspěšnosti v testu v září a poté v červnu, ale v případě kontrolní skupiny J došlo k poměrně značnému zhoršení, jak ukazuje rozložení barev žluté, zelené a červené, kdy je zcela evidentní nárůst barvy červené na úkor zelené. Počáteční úspěšnost v této skupině nebyla ani tak uspokojivá, konečná úroveň práce s textem je v červnu ještě horší. Toto zhoršení může být zapříčiněno výběrem textu; žáci s takovýmto druhem textu nemuseli do té chvíle přijít do styku a nedokázali se v něm orientovat. Lze se tedy domnívat, že text tohoto typu (jednalo se o autentický inzerát), byl pro tyto žáky obtížnější než texty vybrané pro práci s nimi v září.

Zajímavé je porovnání výzkumných skupin A1 a A; počáteční úroveň v září se dá považovat za podobnou a tyto dvě skupiny mají v červnu podobný podíl žáků, kteří úspěšně vypracovali větší část úkolů, čili alespoň 3 ze 4, ale skupina A1 má mnohem vyšší podíl hnědé barvy a skupinu neúspěšných žáků tvoří zelení čili ti žáci, kteří splnili přesně

polovinu úkolů. Ve výzkumné skupině A je stejný nepatrný podíl neúspěšných žáků, ale tito jsou žlutí a dosáhli tudíž úspěšnosti pouze v jednom úkolu ze čtyř. Nejmenší vzestup úspěšnosti práce s textem vykazuje výzkumná skupina R, i když se stále jedná o značné zlepšení vůči původní úrovni. Níže uvedená tabulka zahrnuje vybrané hodnoty z tabulek statistických výpočtů 9.3, 9.9 a 9.13 a umožňuje tak přehledné srovnání výzkumných skupin v kontextu zlepšení či zhoršení úspěšnosti s následnou vizualizací sloupcovým grafem 9.13.

skupina	procento zlepšení	procento zhoršení
A1	84,60%	15,40%
A	76,90%	23,10%
R	52,40%	47,60%

**Tabulka 9.18**



**Graf 9.13**

Graf zobrazuje procento zlepšení modrým sloupcem a procento zhoršení hnědým sloupcem pro jednotlivé výzkumné skupiny A, A1, R (osa x). Tato vizualizace potvrzuje největší zlepšení pro výzkumnou skupinu A1 a zároveň nejmenší zhoršení. Tabulka 9.19 zobrazuje zlepšení o průměrnou hodnotu v bodech, jež byla přepsána z tabulek statistických výpočtů 9.3, 9.9 a 9.13 a graf 9.14 tuto situaci přehledně ilustruje.

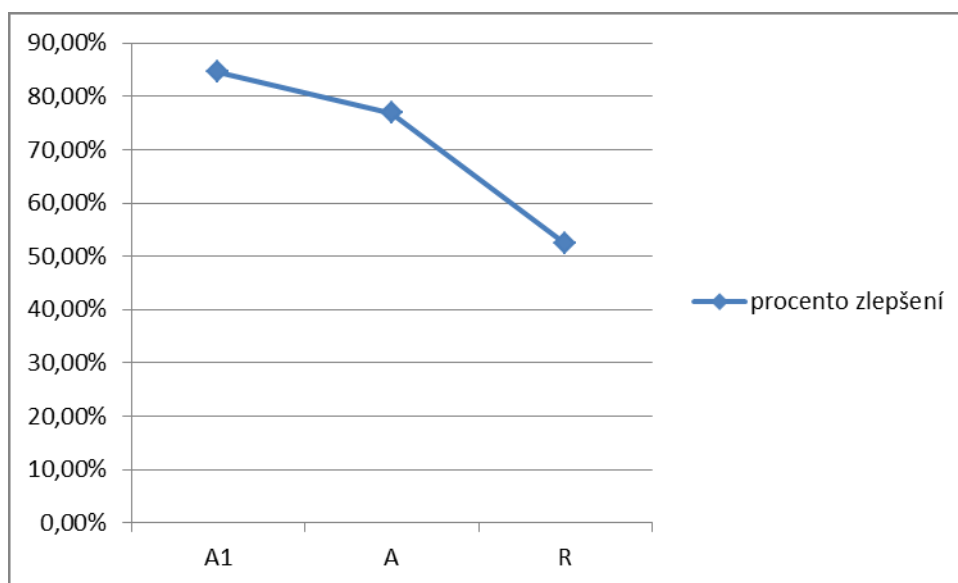
skupina	zlepšení o kolik bodů
A	1,231
A1	1,769
R	0,952

**Tabulka 9.19**



**Graf 9.14**

Z výše popsané a vizualizované situace vyplývá, že výzkumná skupina A1 vykazuje průměrné zlepšení práce s textem od září do června nejvyšší, o necelé dva body ze čtyř možných. Ze všech srovnávacích kritérií vychází tudíž nejúspěšněji výzkumná skupina A1, u níž probíhalo pilotování materiálů v prvním cyklu ve školním roce 2013/14.



**Graf 9.15**

Spojnicový graf 9.15 ilustruje srovnání výzkumných skupin v čase v kontextu míry zlepšení (modře). Graf ukazuje na to, že v čase došlo k postupnému poklesu zlepšování. Ačkoliv tato komparace nehraje roli ve vyhodnocování výzkumu ve vztahu k cílům této práce, projevilo se toto srovnávání v čase jako zajímavé a stalo se podnětem pro uvažování dalších možností výzkumu podrobněji rozebrané v kapitole 10.

## 10 Aspekty výzkumu a závěry pro praxi

Tato práce zaměřená na problematiku výchovy ke kritickému čtení prostřednictvím textů ve výuce cizího jazyka na druhém stupni základní školy se ve svém úvodu vymezuje k cíli zmapovat povědomí vyučujících o tématu, zkušenosti žáků s výukou čtení v angličtině a zejména v praxi ověřit účinnost připraveného modelu práce s texty směrem ke kritickému čtení v hodinách angličtiny v osmém ročníku základní školy.

Vzhledem k tomu, že kurikulární dokumenty platné pro základní vzdělávání v České republice uvádějí výchovu ke kritickému myšlení a ke kritickému čtení jako téma prolínající různé vzdělávací oblasti je potřeba, aby učitelé znali způsoby implementace do výuky a vedli žáky k systematickému rozvoji, bohužel různá šetření (SCIO- GEPARD, PISA) ukazují nedostatky v této oblasti.

Co se vzdělávání budoucích pedagogů týče, lze předpokládat, že téma výchovy ke kritickému čtení, bude součástí vzdělávání studentů jazykově orientovaných oborů; odborné publikace studentům lingvodidaktiky určené tuto problematiku více či méně rozvíjejí, jak je popsáno v teoretické části této práce. Vyučující v praxi se často zúčastňují seminářů a školení, protože pro výkon povolání nestačí vysokoškolské studium bez dalšího vzdělávání, které nabízí různé instituce, v Plzeňském kraji je to např. Krajské centrum vzdělávání jazyků a zde se v nabídce objevují i semináře s tematikou výchovy ke kritickému myšlení, někdy se zaměřením přímo na kritické čtení. Zapsaný spolek Kritické myšlení nabízí celou škálu programů pro pedagogy se zaměřením výuky různých předmětů v kontextu kritického myšlení nebo kritického čtení. Nicméně z dotazníků vyplynulo, že většina dotazovaných se v problematice příliš neorientuje a zkušenosti žáků nejsou uspokojivé. Tato kapitola se zabývá výsledky výzkumu včetně jeho limitů a možností k rozšíření, vše je komentováno s ohledem na náměty pro pedagogickou praxi.

### 10.1 Náměty pro praxi

Výzkum prokázal, že systematická práce s textem metodami kritického myšlení v časové dotaci 2x 45 minut měsíčně výrazně zlepší úroveň čtení a lze v tom případě hovořit o výchově ke kritickému čtení s využitím metod a principů práce s informacemi v rovině vyšších myšlenkových operací než je pouhé nalezení informace v textu. Důraz je v tomto případě kladen na třídění informací, samostatné uvažování a posuzování,



zaujímání stanovisek a hodnocení, rozhodování se na základě informací, přijímání určitých praktických řešení včetně zodpovědnosti za svá rozhodnutí, podobně jak je popisováno v rámci klíčových kompetencí, které se prolínají celým vzděláváním.<sup>332</sup> Bylo pilotováno deset metodických materiálů, na každý měsíc jeden, přičemž každý tento materiál obsahuje přípravu na vyučovací jednotku, pracovní listy, poznámky k průběhu vyučovací jednotky. Pilotáž probíhala ve třech cyklech a v průběhu ze zkušenosti vyplynulo, že se lépe osvědčila spojená „dvouhodinovka“ lépe, než oddělené dvě vyučovací hodiny, tzn. lze doporučit vést systematickou práci s texty směrem ke kritickému čtení v časové dotaci 1x 90 minut/ měsíc. U těch žáků, kteří nebyli zvyklí na skupinovou či párovou spolupráci (a takoví byli všichni), byly v prvopočátku značné těžkosti jak při organizaci, tak i v průběhu vzhledem k zvýšené hlučnosti, tendenci prosazovat svoje názory agresivně na úkor ostatních anebo naopak někteří se ochotně stavěli do role pasivních a neodporujících pozorovatelů. Při soustavném snažení ale docházelo k růstu osobní zodpovědnosti za skupinu a k respektu vůči názorům ostatním, čemuž značně napomáhalo společné hodnocení žáků na konci každé této vyučovací jednotky, kdy si žáci upřímně vypověděli své pocity, postoje, náměty na zlepšení a v neposlední řadě se dokázali také pochválit a vzájemně ocenit, co se podařilo.

Spolupráce, diskuse, respekt vůči ostatním, zodpovědnost, dovednost pojmenovat slabé a silné stránky, vysvětlovat své postoje se projeví jako důležité, klíčové aspekty v této koncepci výuky a výchovy. Problémy se objevovaly při práci s neznámou slovní zásobou, protože žáci byli zvyklí na překlad slov pomocí elektronického slovníku nebo slovníčku přímo k textu, zatímco v průběhu práce s texty byl vyvíjen tlak na domýšlení významů dle kontextu a na eliminaci překladu na minimum. Postupem času se žáci zlepšovali v těchto strategiích zpracovávání neznámé slovní zásoby.

Metoda I.N.S.E.R.T byla využita během pilotáže materiálů několikrát, pokaždé jinak modifikována. Poprvé byla tato metoda využita ve své dosti zjednodušené podobě; principem je vyhodnocovat a označovat informace, což pro žáka neznalého tohoto způsobu práce s informacemi může být obtížné. Orientace v záplavě různých informací může být složitá, ale při postupném zvyšování obtížnosti s dodržováním přiměřenosti se žáci s touto metodou sžili a byli schopní postupem času pracovat bez dopomoci, i když označování informací symboly se jevílo být složité pro ně. Lépe si vedli, pokud označovali informace

---

<sup>332</sup> RVP ZV, 2013, s 10-11

barvami. Naopak jednoduchou a oblíbenou metodou se stal pětílístek.

Repertoár využitých metod podle principů kritického myšlení lze rozšířit o další, které nabízí program RWCT a tím vytvořit pestřejší a zajímavější prostředí v tomto ohledu. Nevyužitá metoda byla například podvojný deník nebo dílna čtení, což jsou metody vyžadující dlouhodobou a pravidelnou aktivitu, nicméně v této časové dotaci je pravděpodobně bude možné zrealizovat. Vzdělávací programy pod záštitou Kritické myšlení z.s. umožňují pedagogům zvýšit svou odbornost v oblasti výchovy ke kritickému myšlení nebo čtení a lze předpokládat, že po jejich absolvování se učitelé budou dobře orientovat v metodice podle principů RWCT.

Vzhledem k výsledkům dotazníků je patrné, že k pravidelné výchově ke kritickému čtení nedochází a učitelé nejsou příliš informovaní o tom, co pojem kritické čtení znamená a jakým způsobem jej lze rozvíjet. Výsledky dotazníkové sondy v řadách pedagogických pracovníků ukázaly, že je stále velmi oblíbenou metodou pro práci s textem hlasité čtení a překlad, přičemž se tento přístup nejeví podnětný pro rozvoj v současnosti často skloňované čtenářské gramotnosti, tudíž nemůže být ani vhodnou metodou pro rozvoj kritického čtení. Již Hendrich<sup>333</sup> a Beneš<sup>334</sup> v době dávno minulé, za totalitního režimu prosazovali bezpřekladové čtení orientované na porozumění obsahu.

Jedním z námětů praktické realizace zvyšování úrovně kritického čtení je tudíž zvyšování informovanosti vyučujících o důležitosti a principech. S ohledem na výsledky této pilotáže má smysl věnovat čas pravidelně nácviku práce s textem směrem ke kritickému čtení. Do povědomí odborné veřejnosti by bylo vhodné vnést dojem důležitosti výchovy ke kritickému myšlení či čtení. Zde se nabízí varianta umožnit žákům účast v soutěžích zaměřených na dovednosti čtení a práce s cizojazyčným textem, podobně, jako se žáci účastní například konverzačních soutěží, nejprve ve školních kolech, poté obecních, krajských apod.

Dalším způsobem zapojení kritického čtení do výuky může být i komunikace se zahraničními vzdělávacími institucemi a inspirace zahraničními projekty a tipy k výchově dle principů RWCT. Jak již bylo vysvětleno v kapitole 5., je tento program mezinárodní, na jeho fungování se podílí odborníci z USA, Kanady, Austrálie, Velké Británie.<sup>335</sup>

---

<sup>333</sup> HENDRICH, J., 1988, s.226-232

<sup>334</sup> BENEŠ, E., 1970, s.157-158

<sup>335</sup> Critical Thinking (online)

Důležitost výchovy ke kritickému čtení lze také podtrhnout zavedením kontroly způsobů jejího naplňování, kdy by měl být kladen důraz na skutečnou a realizovanou výchovu ke kritickému čtení a ne jen formální naplňování tím, že se pojem objeví ve školním vzdělávacím programu a eventuálně v tematických plánech, ale pouze jako pojem, jemuž se dále nikdo nevěnuje. V tomto ohledu lze předpokládat vyšší účinnost skutečné implementace do výuky za předpokladu výskytu edukovaných nadřízených nebo pověřených pracovníků na škole, zodpovědných za realizaci a její kvalitu, kteří nasměrují ostatní vyučující a pomohou s výchovou ke kritickému čtení méně v této oblasti zkušeným kolegům.

## **10.2 Limity výzkumu a náměty na rozšíření**

Jak již bylo uvedeno v rámci hodnocení výsledků každého jednotlivého výzkumu v kapitolách 7, 8 a 9, jedním z faktorů, které data z výzkumů vyplývající ovlivňuje, je velikost zkoumaného vzorku. Ačkoliv jsou vzorky dotazníkových sond dostačující a výsledky statisticky významné, stejně jako velikost vzorků výzkumných a kontrolních skupin v kvalitativním výzkumu, pro vytváření obecně platných závěrů by bylo třeba provést výzkum v celonárodním měřítku, tudíž k tomuto účelu oslovit většinu základních škol v České republice, podobně, jako při výzkumech PISA.

Dalším námětem na rozšíření výzkumu k získání podrobnějších dat s detailnější výpovědní hodnotou je výzkum opakovat v pravidelných cyklech a sledovat vývoj, zda v čase dochází ke změnám postoje vyučujících a žáků a zda s tím ruku v ruce jde zvyšování počáteční úrovně práce s textem v kontextu kritického čtení.

Výsledky výzkumu pilotáže ukázaly na klesající tendenci zvyšování úrovně práce s textem v kontextu kritického čtení v čase, vzhledem k tomu, že se jedná ale pouze o tři roční cykly a ještě ne s pravidelným časovým odstupem, lze těžko vyhodnotit tuto tendenci jako signifikantní a obecně platný jev nebo jen náhodu. Další podrobnější výzkum v čase by se mohl také zaměřit na poměr vstupní a výstupně úrovně, zda případně prokázaná klesající tendence zvyšování úrovně práce s textem v kontextu kritického čtení má souvislost se stoupající počáteční úrovní způsobenou případným vyšším tlakem na skutečnou a nejen formální implementaci výchovy ke kritickému myšlení a čtení do výuky a s tím spojenou lepší edukací učitelů. Kromě programů dalšího vzdělávání rodičů a seminářů pod patronátem Kritické myšlení z.s je učitelům k dispozici řada Kritických listů s inspirativním materiálem pro výuku různých předmětů dle principů RWCT. Ovšem nelze

je považovat za ucelený, systematický a přehledný materiál, který by zpracovaný v jedné metodické příručce prakticky orientované mohl přispět k lepší orientaci pedagogů v problematice.

Analýze učebnic z hlediska zpracování textů s metodikou práce s nimi byly podrobeny dvě učebnicové sady, ta která byla vzhledem k odpovědím v dotaznících učitelů považována za oblíbenou<sup>336</sup> a ta, která se podílela na pilotáži materiálů přímo poskytnutím svého textu nebo nepřímo tím, že se pilotáže účastnili žáci, kteří s touto učebnicí<sup>337</sup> pracují. Analýza neprokázala, že by učebnice byly nastavené tak, aby se vyučující mohli řídit jimi a jejich metodikou a byli by tak dovedeni k využívání metod a principů kritického čtení. Vzhledem ale k faktu, že data z analýzy pocházejí pouze ze vzorku dvou učebnicových sad v nepřehledném množství učebnicového materiálu pro výuku angličtiny na druhém stupni základních škol či na nižším stupni víceletých gymnázií, nelze je považovat za obecně platná a závazná. K hodnocení vhodnosti či nevhodnosti učebnicových textů a jejich metodiky se zdá být vhodné přistupovat z pozice edukovaného vyučujícího, který si je vědom principů výchovy ke kritickému myšlení a je tudíž schopen zhodnotit, zda se může vybranou učebnicí zcela řídit nebo jsou nutné úpravy a modifikace práce s texty. Pro obecné hodnocení vhodnosti či nevhodnosti učebnic k tomuto účelu by musel být vzorek analýzy mnohem větší, ideálně takovému hodnocení podrobovat každou učebnici, která získává doložku MŠMT, což by ale muselo probíhat pod záštitou instituce k tomu oprávněné.

---

<sup>336</sup> Project

<sup>337</sup> New Challenges

## Závěr

Práce s tématem „Řečová dovednost čtení jako instrument k nácviku kritického myšlení na 2. stupni ZŠ a nižším stupni víceletého gymnázia“ se sestává celkem z deseti kapitol a ze dvou hlavních částí; dělí se na část teoretickou a empirickou. Každá z těchto částí obsahuje právě pět kapitol. První kapitola popisuje současný stav školství a přístup k výuce cizích jazyků u nás včetně legislativních rámců a kurikulárních dokumentů, druhá kapitola se zaměřuje na hlavní složky vyučovacího procesu, třetí kapitola staví konstruktivismus do světla žádoucího přístupu k výuce v kontextu tématu práce. Kapitola čtvrtá podrobně vymezuje aspekty řečové dovednosti čtení a kapitola pátá, poslední v teoretické části, detailně vysvětluje problematiku kritického myšlení a kritického čtení včetně metod a principů realizace výchovy tímto směrem. Empirická část v šesté kapitole předkládá stav zkoumané problematiky a představuje metody výzkumu. Sedmá kapitola popisuje výsledky dotazníkové sondy, kapitola osmá předkládá analýzu vzorku vybraných učebnic z hlediska vhodnosti textů a přidružené metodiky k výchově ke kritickému čtení. Devátá kapitola se rozsáhle věnuje kvalitativnímu výzkumu, pilotáži vytvořených metodických materiálů včetně hodnocení procesu a porovnání vstupní a výstupní úrovně práce s textem. V kapitole desáté jsou vyhodnoceny závěry vyplývající z výsledků výzkumu včetně možností jejich implementace do praxe.

Základní cíle této práce byly **popsat** současný stav problematiky z různých hledisek: z hlediska odborníků, přístupu učitelů, zkušeností žáků; **zmapovat** úroveň práce s textem na druhém stupni našich základních škol, **vyzkoušet** připravené materiály v rámci plánu zlepšení úrovně systematickým nácvikem, **ověřit** jejich účinnost, zda došlo ke zlepšení ve srovnání s počátečním stavem, výsledky okomentovat a **zhodnotit** praktické využití pilotovaných materiálů včetně limitů a doporučení k systematické výchově ke kritickému čtení.

Ke zmapování situace a stavu byla popsána celá řada teoretických poznatků, názorů domácích a zahraničních odborníků, analýzou odborné literatury byly jmenovány definice kritického čtení a kritického myšlení. K této problematice je různými autory přístupováno různě, nicméně pro účely této práce bylo nakládáno s těmito termíny jako se vzájemným vztahem, kdy čtení, aby bylo kritické, potřebuje využít kritické myšlení, a kritické myšlení, které je využíváno při procesu práce s psaným textem, se stává kritickým čtením. Důležitou úlohu ve shromažďování teoretických poznatků k tomuto tématu sehrálo

sdužení RWCT; popsané principy a metody v rámci hlavních myšlenek tohoto programu se staly inspirací pro tvorbu metodických materiálů k pilotáži pro výzkumnou část a sdužením vydávané Kritické listy poskytly průsečík teorie a praxe vzhledem k popsaným a realizovaným vyučovacím jednotkám v různých předmětech v kontextu reálné výuky. Za nejdůležitější principy výchovy ke kritickému myšlení lze na základě prostudované literatury a zkušeností odborníků a vyučujících považovat důsledné dodržování všech fází čtení při práci s textem, postup podle schématu E-U-R, organizovat výuku v kontaktním prostředí spolupráce, využívat pestré metody vhodné pro práci s informacemi v pásmu nejvyšších myšlenkových operací.

Přístup učitelů a zkušenosti žáků byly zkoumány prostřednictvím **kvantitativního výzkumu**, konkrétně se jednalo o dotazníky pro učitele angličtiny na druhém stupni základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií a pro žáky.

Dotazníků pro učitele bylo osobně po dohodě s vedením škol a Krajského centra vzdělávání učitelů v Plzni distribuováno 90 a vyplněných se vrátilo 83; dotazníků pro žáky bylo rozdáno 200 a vyplněných se vrátilo 164. Tomuto vysokému procentu návratnosti přispěl jistě osobní kontakt se všemi spolupracujícími subjekty.

K pilotáži metodických materiálů, které by měly vést ke zvýšení úrovně práce s textem v kontextu kritického čtení, byl využit **kvalitativní** longitudinální výzkum v osmých ročnících na základní škole. Součástí výzkumu se stala také analýza učebnic angličtiny zaměřená na vhodnost textů pro čtení s ohledem na principy výchovy ke kritické práci s informacemi. Této analýze byly podrobeny učebnicové sady Project a New Challenges.

Pilotáž materiálů probíhala ve třech cyklech, přičemž jeden cyklus trval jeden školní rok a v každém cyklu proběhlo u výzkumné skupiny testování připravených metodických materiálů v systematickém a pravidelném režimu v časové dotaci dvou vyučovacích hodin angličtiny v měsíci. Těchto měsíčních lekcí výchovy ke kritickému čtení bylo tudíž deset. Ve všech cyklech se pracovalo se stejnými materiály s využitím stejných metod a principů a celkem bylo tomuto testování metodických materiálů podrobena 47 žáků. V kontrolních skupinách bylo pro srovnávání využito 40 žáků, kteří prací s připravenými materiály neprošli.

Výsledky šetření měly prokázat, že pravidelná příprava krok za krokem a práce s texty a úkoly k nim vyžadujícími kritické myšlení zlepší úroveň kritického myšlení u žáku dané věkové kategorie. Závěry výzkumu jsou aplikovatelné pro výuku jakéhokoliv cizího jazyka.

*Výzkumné otázky byly položeny následujícím způsobem:*

**a) otázky ke kvantitativnímu výzkumu s cílem zmapovat situaci**

*Pracují učitelé se žáky systematicky na zvyšování úrovně kritického čtení v hodinách anglického jazyka za pomoci textů v cílovém jazyce? Z dotazníků pro žáky i učitele jednoznačně vyplynulo, že stále převládá frontální výuka a hlasité čtení s překládáním textu. Toto prostředí není dostatečně podnětné k výchově ke kritickému čtení.*

**Podotázka:** *Do jaké míry se učitelé základních škol orientují v problematice kritického čtení? Dotazníky pro učitele ukázaly, že jen malé procento respondentů alespoň rámcově chápe pojem kritické myšlení nebo kritické čtení.*

*Dochází v hodinách k naplnění všech dílčích fází čtení? Žáci v dotaznících uvedli, že často některé fáze čtení chybí, nejčastěji aktivity před čtením.*

**b) otázky ke kvalitativnímu výzkumu s cílem zaznamenat rozdíly v úrovni kritického čtení před a po provedení procesu systematického nácviku kritického čtení**

*Jsou významné rozdíly ve vstupní a výstupní úrovni kritického čtení před a po systematickém nácviku kritického čtení u žáků osmých tříd na základní škole nebo na nižším stupni víceletého gymnázia? Po zhodnocení výsledků porovnávání počáteční a konečné úrovně práce s textem ve výzkumných skupinách lze konstatovat, že došlo ke značnému zlepšení ve všech výzkumných skupinách po absolvování všech deseti měsíčních lekcí.*

*Jsou významné rozdíly ve vstupní a výstupní úrovni kritického čtení porovnáme-li výzkumnou skupinu, která prošla systematickým nácvikem kritického čtení, a kontrolní skupinu, která tímto nácvikem neprošla? Srovnáním výzkumných a kontrolních skupin je rozdíl zlepšení úrovně u výzkumných skupin v kontrastu se stagnací úrovně nebo dokonce se zhoršením ve skupinách kontrolních skutečně očividný a významný.*

**c) otázka ke kvalitativnímu výzkumu zacílená na možnost či nemožnost se systematicky věnovat nácviku kritického čtení pouze s pomocí učebnice a k ní přidružené metodiky**

*Je v učebnicích dostatečný prostor k nácviku kritického čtení řídí – li se učitel pouze učebnicí a k ní přidruženou metodikou? Analýzou textů, témat, přidružených úkolů a metodických pokynů pro práci s texty v učebnicích Project a New Challenges bylo zjištěno, že pokud se učitelé řídí pouze učebnicí a k ní přidruženými metodickými pokyny,*

nemůže docházet k systematické práci s texty směrem ke kritickému čtení, protože nezdá se, že by chyběly aktivity před čtením či po čtení, aktivity během čtení jsou často v rovině pouze vyhledání, rozpoznání informace bez jejího dalšího využití s nutností zapojovat kritické myšlení. Organizační formy práce také vyučujícího důsledně nesměřují k podpoře spolupráce a možnostem sdílení názorů, rozhodnutí, zodpovědnosti mezi žáky. Nabídka textů a je nicméně dosti tematicky rozmanitá a taktéž metodika k nim přidružená, vhodným způsobem lze využít učebnici jako základ pro budování podnětného prostředí k systematické výchově kritického čtení.

**Na základě výše uvedených výzkumných otázek byl stanoven následující okruh hypotéz.**

1. Učitelé nepracují systematicky a dostatečně na zvyšování úrovně kritického myšlení/kritického čtení v hodinách anglického jazyka za pomoci textů v cílovém jazyce. Učitelé se v problematice kritického myšlení/čtení dostatečně neorientují. V hodinách často nedochází k naplnění všech dílčích fází čtení. Tuto hypotézu potvrzují data zjištěná z dotazníků jak pro učitele, tak pro žáky. Z žákovských dotazníků vyplynulo, že žáci nejsou zvyklí vždy pracovat s textem za dodržení všech fází čtení; 50% respondentů uvedlo, že často nebo občas chybí fáze před čtením textu, což byla nejčastěji chybějící fáze čtení, ale dotazníky potvrdily také výskyt chybějící fáze po čtení, i když v menší míře.

Nejpopulárnější aktivita pro samotné čtení se projevilo hlasité čtení a překlad, přičemž toto není aktivita podněcující kritické myšlení při práci s textem. S touto aktivitou se často setkává 78% žáků, s dalšími aktivitami vhodnými pro čtení se často setkává menší procento, konkrétně 41% respondentů uvedlo častý kontakt s vyhledáváním informací v textu a další aktivity volilo ještě méně žáků. Z obou dotazníků, žáků i učitelů, vplynula značná popularita frontální výuky oproti mnohem menší četnosti styku s výukou párovou či skupinovou.

Všechny tyto faktory potvrzují, že při čtení textů není důsledně a systematicky pracováno v dostatečně podnětném prostředí pro výchovu ke kritickému čtení. Z dotazníkového šetření v řadách učitelů vyplynulo také, že 73% dotázaných nedokáže pojem kritické myšlení vysvětlit ani přibližně, nelze tedy považovat jejich orientaci v pojmu za dostatečnou k tomu, aby dokázali vytvářet vhodné podmínky k systematické výchově ke kritickému myšlení nebo kritickému čtení.

2. V porovnání vstupní úrovně a výstupní úrovně po systematickém nácviku



kritického čtení jsou viditelné rozdíly. Tyto rozdíly ukázaly jak pruhové grafy tak krabicové diagramy při porovnávání úrovně počáteční a konečné v případě výzkumných skupin. Všude došlo ke statisticky signifikantnímu nárůstu a ten byl potvrzen i testy nulových hypotéz.

3. Viditelné rozdíly se objevují v porovnání kontrolní skupiny, která neprošla nácvikem a výzkumné skupiny, která nácvikem prošla. Zatímco všechny výzkumné skupiny značně vylepšily svou úspěšnost práce s textem od září do června ve všech cyklech, v případě kontrolních skupin došlo buď k nulové změně, nebo dokonce ke zhoršení.

4. V učebnicích je řada užitečných textů a cvičení do jisté míry podporujících nácvik kritického čtení. Nejedná se ale o systematickou a kompletní metodiku k tomuto nácviku. V učebnicích je sice velice pestrá nabídka různě zaměřených textů s pestrým repertoárem k nim přidruženým úkolům, ale ne vždy přidružená metodika důsledně rozvíjí všechny fáze čtení a organizační formy podporující spolupráce se vyskytují dle doporučení učebnice spíše menšinově. Práce s informacemi je směřována často na vyhledávání a eventuálně jejich přepisování, doplňování do tabulek či vět, ačkoliv se vyskytují i aktivity zaměřené na přisuzování hodnot, zejména pravdivosti, nepravdivosti či nemožnosti posoudit.

Všechny výše uvedené hypotézy výsledky obou typů výzkumů tudíž potvrzují; tento závěr vyplývá z výše komentovaných odpovědí na výzkumné otázky a podotázky, jež jsou shrnutím podrobného zhodnocení výsledků výzkumu v kapitolách 7, 8 a 9.

Souhrnně lze tedy považovat cíle práce za splněné; problematika práce s textem, kdy procesem čtení dochází ke zpracování a následnému využívání informací směrem ke kritickému myšlení byla teoreticky popsána a podrobně rozebrána na základě prostudované vybrané odborné literatury, stav na našich školách ve vztahu k tématu byl zmapován a vyhodnocen na základě získaných dat z dotazníkové sondy ve sféře učitelů a žáků na druhé stupni základních škol, učebnicové materiály byly analyzovány vzhledem k tématu kritického čtení, metodické materiály pro žáky osmých tříd vypracované v souladu s požadavkem na systematickou výchovu práce s textem podle principů a metod kritického myšlení byly vyzkoušeny na žácích osmých ročníků v časové dotaci 2x45 minut 1 x za měsíc ve třech cyklech a vyhodnocením výsledků obou forem výzkumu bylo možno odpovědět na všechny výzkumné otázky a potvrdit stanovené hypotézy.

## Resumé

The thesis focused on the topic of reading as an instrument of critical reading; which enables training of critical reading within teaching English as a part of lower secondary education is divided into ten chapters. The first five chapters belong to the theoretical part and the following five chapters belong to the empirical part. The first chapter deals with the problem of current education system in the Czech Republic and Czech curricular documents. The second chapter describes the issues of educational process and its components, the third chapter summarises the issues of constructivism in relation to critical reading. Language skills, especially reading is described in the fourth chapter and the last chapter in the theoretical part deals with the issues of critical reading as the highest form of work with information gathered from written texts.

The research in the empirical part is divided into two main parts. Introduction and methods of the research are summarised in the sixth chapter. The quantitative research submits implementation rate of critical reading methods in the English lessons and the qualitative part introduces methodical materials prepared for practical realisation of critical reading practice including mentoring and evaluation of this methodical material. Data collection of both parts was in motion in 2013 - 2017.

The quantitative research consists of the questionnaire for lower secondary teachers and learners of the 8th classes in the seventh chapter. The textbook analysis is described in the eighth chapter. The qualitative research includes ten methodical materials to be regularly implemented into two lessons a month within the school year as a researching cycle. At the beginning the entry level of the text comprehension and at the end the output level were tested to gather data to compare improvement of critical reading. A control group, which did not take a participation in mentoring, was always tested at the same time. These issues are introduced and commented in chapters nine.

The research results are commented on the basis of detected data which were evaluated using selected statistics methods in cooperation with Department of Mathematics at Faculty of Applied Sciences at University of West Bohemia. The thesis conclusions in chapter ten enable better understanding the researched issue in the context of contemporary English language education and analyse options and limits of using critical reading methods in practice.

The main goals of the thesis were to describe current issues of the topic from various

points of view: from the experts', teachers 'and students' perspective; to explore the level of reading proficiency at the lower secondary schools; to implement, describe and evaluate the materials prepared for practical realisation to gather data to compare improvement of critical reading. Recommendations and limits of the practical realisation are also included.

The results of the research provided interesting issues and concerning them answers on the questions were summarised. All the hypotheses were also verified and confirmed. To conclude the findings it is stated as follows:

a) Teachers do not systematically work to practise critical reading of their learners using texts in the target language. The questionnaires discovered that teachers often misunderstand the term critical reading and learners often miss some important phases of reading.

b) The testing of materials discovered real improvement of critical reading when learners were led to practise it and comparison with the control group showed significant differences.

c) The textbooks analysis (Project, New Challenges) showed that there is a wide range of attractive, motivational texts with various reading and comprehension tasks but it is not focused on critical reading improvement and the recommendations to use cooperative organisation forms are often missing.

Research of the thesis maps experience of teachers as well as students with critical reading within English language education and consequently verifies and confirms significant efficiency of systematic work with foreign language text as the means of critical reading.

## Seznam použité literatury:

- ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978- 80- 87000- 99-1.
- ANDREJSKOVÁ, Jana. *Efektivní metody a formy výuky pedagogů na středních školách*. Hradec Králové: Fakulta informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové, 2009. ISBN 978-80-254-5607-1.
- Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti*, Pedagogika. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR. ISSN 0031-3815.
- BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-479-6.
- BENEŠ, E. A kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1970.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.
- BILLOWS, Frederic Lionel a Judith-Mira IMKAMP, BURGERSTEIN, Jiří, ed. *Kooperativní technika vyučování cizímu jazyku*. Vyd. 2. V Plzni: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1995. ISBN 80-7043-173-3.
- BLAŽEK, Radek a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 978-80-88087-08-3.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1980.
- DWECK, C. S.: *Motivational processes affecting learning*. American Psychologist, 1986.

- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- FRIGGE, Michael; HOAGLIN, David C.; IGLEWICZ, Boris. Some Implementations of the Boxplot. *The American Statistician*. 1989, s. 50–54. DOI:10.2307/2685173.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-41-5.
- GUILFOR, J. P., in NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009, ISBN 978- 80- 200- 1680-5.
- HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, 2001. ISBN 05-824-0385-5.
- HELLER, Daniel. *Sociální a pedagogická psychologie*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-680-2.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8-073-67040-2.
- HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.
- HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.
- HUTCHINSON, Tom a James GAULT. *Project: teacher's book 3*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2008. Oxford English. ISBN isbn978-0-19-476312-7.
- HUTCHINSON, Tom. *Project 3 (učebnice angličtiny)*. 3. vydání. Oxford: OUP, 2011.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

CHODĚRA, Radomír, Lumír RIES. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Havlíčkův Brod: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KATINA, Stanislav. *Základy matematickej štatistiky a jej aplikácie použitím programovacích jazykov R a S*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2006.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana et al. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

KRASHEN, S.D. & TERRELL, T.D. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe, 1983.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MRÁZKOVÁ, J., & ZAPLETALOVÁ, J. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, RAMPS-VIP III, Realizace a metodická podpora poradenských služeb*. Praha: NÚV, 2014.

MUGGLESTONE, Patricia. *New Challenges 2 (Teacher's handbook)*. Harlow: Pearson Education Limited, 2012. ISBN 978-1-4082-8891-7

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009, ISBN 978- 80-200- 1680-5.

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Radek BLAŽEK. *Mezinárodní šetření PISA 2012: schopnost patnáctiletých žáků řešit problémy*. Praha: Česká školní inspekce, 2014. ISBN 978-80-905632-5-4.

PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2012, ČŠI 2013, ISBN 978-80-905-632-0-9*.

RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. Cambridge language teaching library. ISBN 0-521-32093-3.

SCRIVENNER, Jim. *Learning teaching*. Macmillan 2009, ISBN 978-1-4050-1399-4.  
SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, Jarmila a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: SPN, 1983.

STEEL, Jeannie L. *Co je kritické myšlení: vymezení pojmu a rámce E-U-R*. Praha: Kritické myšlení, 1997.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-943-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

### **Elektronické zdroje:**

Autismus - Duševní poruchy - Asociace dětské a dorostové psychiatrie. *Úvod - Asociace dětské a dorostové psychiatrie* [online]. Asociace dětské a dorostové psychiatrie, z.s. 2018 [cit. 19. 01. 2019]. Dostupné z: <https://www.addp.cz/dusevni-poruchy/autismus/>

Autismus: Poruchy autistického spektra - Wiki. *Wiki - Wiki* [online]. 2011 [cit. 19. 01. 2018] Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/A/Autismus%3A\\_Poruchy\\_autistického\\_spektra](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/A/Autismus%3A_Poruchy_autistického_spektra)

- Bloomova taxonomie. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2011 [cit. 16. 03. 2015].  
Dostupné z [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/B/Bloomova\\_taxonomie](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie)
- Česká škola: EURYDICE: Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/09.  
*Česká škola* [online]. 2009 [cit. 16. 11. 2013] Dostupné z:  
<http://www.ceskaskola.cz/2009/10/eurydice-organizace-vzdelavaci-soustavy.html>
- Česká školní inspekce ČR - PISA. *Česká školní inspekce ČR - Home* [online]. 2017 Česká školní inspekce [cit. 19.01.2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>
- Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?. *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. 2006 [cit. 19. 11. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>
- COLLINS,N.,Decker. *Teaching Critical Reading through Literature. ERIC Digest.* [online]. ERIC, 1993 [cit. 12. 12. 2012]. Dostupné z:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363869.pdf>
- Critical Thinking International - Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT).  
*Critical Thinking International - Home* [online]. 2007 [cit. 16.02.2019]. Dostupné z:  
<http://www.criticalthinkinginternational.org/programs?id=13>
- Desatero začínajícímu učiteli. *Kritické myšlení z.s.* [online]. 2001[cit. 12. 05. 2013]  
Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4\\_desaterozacinajicimu](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4_desaterozacinajicimu)
- Interaktivní tabule Triumph Board Multi Touch 89. *Tabuleinteraktivni.cz* [online]. 2018 [cit. 16. 02. 2019]. Dostupné z: <https://www.tabuleinteraktivni.cz/Interaktivni-tabule-Triumph-Board-Multi-Touch-89-d134.htm>
- Jak co nejlépe využívat interaktivní tabuli?. *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. 2011[cit. 12. 06. 2015] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/10859/JAK-CO-NEJLEPE-VYUZIVAT-INTERAKTIVNI-TABULI.html/>
- JEŘÁBEK, Jaroslav. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005 [cit. 13. 03. 2014]. ISBN 80-870-0003-X. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual\\_SVP-ZV.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf)



KOHOUTEK, Rudolf. Typy osobnosti učitelů. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009 [cit. 19. 11. 2017]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

KOHOUTEK, Rudolf. Vývoj poznávání dětí a mládeže. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2011 [cit. 19. 03. 2018] Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/kognitivni-vyvoj-deti-a-mladeze>

KOŠŤÁLOVÁ, H. Pořád ten Bloom. *Kritické listy*. 2004 [cit. 12. 01. 2014]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke\\_listy&co2=14](http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke_listy&co2=14)

KOŠŤÁLOVÁ, H. Učíme se navzájem. *Kritické listy*. 2006 [cit. 14. 01. 2014]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke\\_listy&co2=24](http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke_listy&co2=24)

KOŠŤÁLOVÁ, H. Vodítka pro posouzení očekávaných výstupů v ŠVP. *Kritické listy*. 2006 [cit. 12. 01. 2014]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke\\_listy&co2=20](http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke_listy&co2=20)

KOUDELKOVÁ, I. Jak učíme žáky myslet (nejen kriticky) ve fyzice. *Kritické listy*. 2006 [cit. 14. 01. 2014]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke\\_listy&co2=22](http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke_listy&co2=22)

Kritické listy 1, 2. [online]. 2000 [cit. 02. 05. 2015]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2\\_cojeKM](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM)

*Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. 2005 [cit. 16. 03. 2015]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/434/ZACI-S-DYSLEXII-A-CIZI-JAZYKY.html>

MIKOVÁ, Š., STANG, J. Čtyři „P“ řízení třídy. *Kritické listy*. 2006 [cit. 13. 01. 2014]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke\\_listy&co2=23](http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke_listy&co2=23)

Moderní vyučovací metody – 1. díl – Brainstorming a jeho variace. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování — webový portál pro učitele* [online]. 2011 [cit. 19. 11. 2018]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-1>

*Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. [cit. 19.03.2019]. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/18\\_Interakce\\_ucitele\\_a\\_zaka.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/18_Interakce_ucitele_a_zaka.pdf)

NĚMEČKOVÁ, J., BROMOVÁ, R. Kritické čtení - inspirace pro rozvoj čtenářské gramotnosti v hodinách anglického jazyka I. - teoretický úvod. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2013 [cit. 16. 03. 2015]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/16695/KRITICKE-CTENI---INSPIRACE-PRO-ROZVOJ->

[CTENARSKÉ-GRAMOTNOSTI-V-HODINÁCH-ANGLICKEHO-JAZYKA-I---TEORETICKÝ-UVOD.html/](#)

NEZVALOVÁ, D. *Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy* [on-line]. E-Pedagogium, 2002 [cit. 12. 01. 2014]. ISSN 1213-7499. Dostupný z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 08. 08. 2013]. ISBN 978-802-1106-086. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>

PISA. ČŠI [online]. 2000 [cit. 12. 02. 2012]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>

Podpůrná opatření, Národní ústav pro vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2011-2019 [cit. 19.01.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

Principy programu čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Kritické myšlení z.s.* [online]. 2001 [cit. 12. 05. 2013]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

Průřezová témata - DIGIFOLIO. *Domů - DIGIFOLIO* [online]. 2016 [cit. 14. 11. 2018]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>

*PRUT - průřezová témata > Úvodní stránka* [online]. 2010 [cit. 12. 12. 2018]. Dostupné z: <http://www.prurezovatemata.cz/Cojsouprurezovatemata.aspx>

PUPALA,B., OSUSKÁ,L., in SMEJKALOVÁ, K. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University* [online]. 2004 [cit. 12. 05. 2013] Dostupné z: <http://paideia.pedf.cuni.cz/download/smejkalova.pdf>

Rámcové vzdělávací programy. *MŠMT ČR* [online]. 2013-2014 [cit. 12. 05. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2016-05-05]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

Rokovanie výboru Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV. *Pedagogika.sk* [online]. 2015 [cit. 04. 04. 2016]. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-6/cislo-3/spravy.pdf>

Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. Metodický portál RVP - Modul Články [online]. 2013 [cit. 12. 05. 2014] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

RUBEŠOVÁ, J., WERNISHOVÁ, P. RWCT v hodinách anglického jazyka. *Kritické listy.* 2013 [cit. 12. 01. 2014]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke\\_listy&co2=52](http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke_listy&co2=52)

RŮŽIČKOVÁ, H. Mongolové – divocí bojovníci z východu. *Kritické listy.* 2013 [cit. 12. 01. 2014]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke\\_listy&co2=50](http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke_listy&co2=50)

RVP ZV - úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2013 [cit. 11. 11. 2015]. Dostupné z: <http://nuv.cz/file/213>

ŠAFRÁNKOVÁ, K. Jak modelovat čtenářské strategie. *Kritické listy.* 2009 [cit. 12. 01. 2014]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke\\_listy&co2=36](http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke_listy&co2=36)

SARKOZI, R., Projektové vyučování – Moderní vyučovací metody. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování — webový portál pro učitele* [online]. 2012 [cit. 19. 11. 2018]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/letni-skola-zacit-spolu>

SCHNELL, R., Thomas. *Identifying the basic elements of critical reading.* [on-line]. Reading Horizons. 1978 [cit. 12. 11. 2012]. Dostupné z: [https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjJa2LsofhAhUmsqQKHd8uDt0QFjAAegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fscholarworks.wmich.edu%2Fcgi%2Fviewcontent.cgi%3Farticle%3D2179%26context%3Dreading\\_horizons&usg=AOvVaw2MFLIooqMrXZBbYzzteO8&httpsredir=1&article=2179&context=reading\\_horizons](https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjJa2LsofhAhUmsqQKHd8uDt0QFjAAegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fscholarworks.wmich.edu%2Fcgi%2Fviewcontent.cgi%3Farticle%3D2179%26context%3Dreading_horizons&usg=AOvVaw2MFLIooqMrXZBbYzzteO8&httpsredir=1&article=2179&context=reading_horizons)

- SHEPHERD, S., Using authentic materials. *Teaching English. British council* [online]. 2005 [cit. 11. 09. 2013]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-authentic-materials>
- ŠILHÁNKOVÁ, H. Mediální manipulace v muzeu. *Kritické listy*. 2006 [cit. 16. 01. 2014]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke\\_listy&co2=22](http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke_listy&co2=22)
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Škola – cesta k poznání. 13. základní škola Plzeň, Habrmannova 45, příspěvková organizace. 2017 [cit. 19.11.2017].
- SLÁDKOVÁ, K. (K)rok za (k)rokem. *Kritické listy*. 2006 [cit. 11. 01. 2014]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke\\_listy&co2=23](http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke_listy&co2=23)
- SMEJKALOVÁ, Kateřina. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University* [online]. 2004 [cit. 12. 05. 2013] Dostupné z: <http://paideia.pedf.cuni.cz/download/smejkalova.pdf>
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. *MŠMT ČR* [online]. 2014 [cit. 13. 03. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. *MŠMT ČR* [online]. 2014 [cit. 14. 11. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *The Hong Kong University Press, HKU* [online]. 2011 [cit. 19. 03. 2018]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/232014052\\_The\\_Common\\_European\\_Framework\\_of\\_Reference\\_for\\_Languages\\_Content\\_purpose\\_origin\\_reception\\_and\\_impact](https://www.researchgate.net/publication/232014052_The_Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages_Content_purpose_origin_reception_and_impact)
- VÁVRA, Jaroslav. *Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání*. [on-line]. Technická univerzita v Liberci. 2011 [cit. 12. 12. 2012]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/271486956\\_REVIDOVANA\\_BLOOMOVA\\_TAXONOMIE\\_V\\_CESKEM\\_VZDELAVANI\\_A\\_REVISION\\_OF\\_BLOOM'S\\_TAXONOMY\\_IN\\_CZECH\\_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/271486956_REVIDOVANA_BLOOMOVA_TAXONOMIE_V_CESKEM_VZDELAVANI_A_REVISION_OF_BLOOM'S_TAXONOMY_IN_CZECH_EDUCATION)
- Žáci s dyslexií a cizí jazyky. *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. 2005 [cit. 19. 11. 2018] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/434/zaci-s-dyslexii-a-cizi-jazyky.html/>

ZUKALOVÁ, J. Metody KM a integrování žáci. *Kritické listy*. 2010 [cit. 12. 01. 2014]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke\\_listy&co2=40](http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=kriticke_listy&co2=40)

### **Zdroje literatury pro tvorbu metodických materiálů citovaných v příloze 3**

#### **Učebnice:**

HARRIS, M., A. MARIS A D. MOWER. *New Challenges 1 (Students' book)*. Harlow: Pearson Education Limited, 2012. ISBN 978-1-4082-5836-1168

MUGGLESTONE, Patricia. *New Challenges 2 (Teacher's handbook)*. Harlow: Pearson Education Limited, 2012. ISBN 978-1-4082-8891-7

#### **Časopisy:**

*Gate*. Bridge publishing house, 2013, č. 5.

#### **Internetové zdroje:**

Audi for sale [online]. 2014 [cit. 2014-05-10]. Dostupné z:

<https://www.autotrader.co.uk/cars/audi/rs6-avant>

*BBC schools - Transport* [online]. 2014 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z:

<http://www.bbc.co.uk/schools/0/ww1/25237882>

*BBC schools - Transport* [online]. 2014 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z:

<http://www.bbc.co.uk/schools/0/ww1/25237886>

*BBC schools – Telephones* [online]. 2014 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z:

<http://www.bbc.co.uk/schools/0/ww1/2523279>

*BBC schools –Post* [online]. 2014 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z:

<http://www.bbc.co.uk/schools/0/ww1/25232796>

*BBC schools –Telegrams* [online]. 2014 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z:

<http://www.bbc.co.uk/schools/0/ww1/25232798>

*Clean! Clean! Cleanest wash of all* [online]. 2013 [cit. 2013-09-08]. Dostupné z:

<https://www.flickr.com/photos/totallymystified/8227612537/in/photostream/>

*Cristiano Ronaldo given most valuable car as Real Madrid players get their annual free Audis* *Yahoo sports* [online]. 2013 [cit. 2014-05-10]. Dostupné z:

<https://sports.yahoo.com/blogs/soccer-dirty-tackle/cristiano-ronaldo-given-most-valuable-car-real-madrid-000732564--sow.html?guccounter=1>

*Does it ever depress you how crappy british weather is* [online]. 2014 [cit. 2014-03-08].

Dostupné z:

<https://www.thestudentroom.co.uk/showthread.php?t=2379140>

*Eden Project* [online]. 2013 [cit. 2013-09-02]. Dostupné z:

<https://www.visitcornwall.com/things-to-do/attractions/south-coast/st-austell/eden-project>

*Harrods* [online]. 2013 [cit. 2013-09-02]. Dostupné z: [https://boutiquehotels-](https://boutiquehotels-london.com/hotel/34460)

[london.com/hotel/34460](https://boutiquehotels-london.com/hotel/34460)

House for sale [online]. 2014 [cit. 2014-04-10]. Dostupné z:

<https://www.zoopla.co.uk/for-sale/houses/4-bedrooms/uk/>

Christmas in England/Britain. *Englisch-hilfen* [online]. 2013 [cit. 2013-09-12]. Dostupné z: <http://www.englisch-hilfen.de/en/texte/xmas.htm>

Christmas. *Statistics Canada* [online]. 2012 [cit. 2013-12-12]. Dostupné z:

[http://www42.statcan.gc.ca/smr08/2012/smr08\\_170\\_2012-eng.htm](http://www42.statcan.gc.ca/smr08/2012/smr08_170_2012-eng.htm)

*London Eye* [online]. 2013 [cit. 2013-09-02]. Dostupné z:

<https://www.londoncitybreak.com/london-eye>

Modern house [online]. 2014 [cit. 2014-04-10]. Dostupné z:

<https://nz.raywhite.com/dunedin-city/maori-hill/2005105> *Santa Clause Christmas Store*

[online]. 2013 [cit. 2013-12-02]. Dostupné z: <http://www.santaclauschristmasstore.com>

*National Gallery* [online]. 2013 [cit. 2013-09-02]. Dostupné z:

<https://www.culture24.org.uk/mw522>

*Polls open to decide on indepedece for east* [online]. 2014 [cit. 2014-05-11]. Dostupné z:

<http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/ukraine/10822861/Ukraine-referendum-Polls-open-to-decide-on-independence-for-east.html>

Ski & Snowboard holidays. *Tui ski* [online]. 2013 [cit. 2013-12-02]. Dostupné z: <http://www.thomsonski.co.uk/christmas-skiing>

*The British museum* [online]. 2013 [cit. 2013-09-02]. Dostupné z: [http://www.britishmuseum.org/learning/schools\\_and\\_teachers/resources/cultures/ancient\\_egypt.aspx](http://www.britishmuseum.org/learning/schools_and_teachers/resources/cultures/ancient_egypt.aspx)

*Tower bridge* [online]. 2013 [cit. 2013-09-02]. Dostupné z: [http://www.lyc-violletleduc.ac-versailles.fr/spip/IMG/pdf/tower\\_bridge.pdf](http://www.lyc-violletleduc.ac-versailles.fr/spip/IMG/pdf/tower_bridge.pdf)

*Used Ford cars on Auto Trader* [online]. 2014 [cit. 2014-05-10]. Dostupné z: <http://www.autotrader.co.uk/used-cars/ford>

*Win the ultimate FIFA World Cup experience* [online]. 2014 [cit. 2014-05-11] <http://www.telegraph.co.uk/sport/>

**Tištěné propagační materiály:**

Madam Tussauds, London. Propagační leták.

YNP, Tips for Country visitors. Informační letáky volně dostupné v informačním centru Old Faithful, YNP, USA, MT.

## **Seznam obrázků:**

Obrázek 1 Srovnání odpovědí všech škol.....	128
Obrázek 2 Obsah učebnice Project .....	154
Obrázek 3 Obsah učebnice New Challenges .....	165
Obrázek 4 Porovnání úspěšnosti všech výzkumných skupin ve všech cyklech ....	244
Obrázek 5 Porovnání úspěšnosti všech kontrolních skupin .....	245



## Seznam zkratk:

CEFR	COMMON EUROPEAN FRAMEWORK
ČJL	ČESKÝ JAZYK A LITERATURA
ČR	ČESKÁ REPUBLIKA
E-U-R	EVOKACE – UVĚDOMĚNÍ - REFLEXE
HOT	HIGHER ORDER THINKING SKILLS
I.N.S.E.R.T.	INTERACTIVE NOTING SYSTEM FOR EFFECTIVE READING AND THINKING
IVP	INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN
KM	KRITICKÉ MYŠLENÍ
LOT	LOWER ORDER THINKING SKILLS
MŠMT	MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
PLPP	PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY
PPP	PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÁ PORADNA
RVP ZV	RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ
RWCT	READING AND WRITING FOR CRITICAL THINKING
SERR <sup>338</sup>	SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC
SPU	SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ
SPU a CH	SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ
ŠPZ	ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ ZAŘÍZENÍ
ŠVP	ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM
VÚP	VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ
ZŠ a ZŠS	ZÁKLADNÍ ŠKOLA a ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ

<sup>338</sup> Alternativně se vyskytuje zkratka SERRJ – Společný evropský referenční rámeček pro jazyky

## **Příloha 1.**

### ***INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ÚČASTNÍKY VÝZKUMU K DISERTAČNÍ PRÁCI***

Byla jsem seznámen/a s výzkumnými metodami, podmínkami, cílem a obsahem výzkumu k disertační práci Renaty Bromové s názvem Kritické čtení a dobrovolně se tohoto výzkumu zúčastňuji. Souhlasím s publikací výzkumem získaných dat v disertační práci za podmínky zachování anonymity (neuvádět jméno ani příjmení) a zpracování a citování získaných dat v odborné publikační činnosti. Do sedmi dnů po ukončení výzkumného projektu mohu od něj odstoupit a mnou poskytnutá data nebudou použita.

Datum a podpis účastníka výzkumu nebo jeho zákonného zástupce

---

## Příloha 2.

### Dotazník pro žáky osmých tříd základní školy nebo příslušného ročníku víceletého gymnázia

Dotazník pro žáky 8 tříd na 2. st ZŠ

C3 14

Zakroužkujte **jednu** možnost u každého tvrzení u otázek 1, 2,3 a 4:

#### 1. Při čtení textu pracujeme

- s učitelem A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- ve dvojici A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- ve skupinách A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- samostatně A) velmi často B) občas C) téměř nikdy

#### 2. Před tím, než začneme číst text

- povídáme si o tématu, který souvisí s textem, jenž budeme číst  
A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- popisujeme obrázky, které souvisí s textem, jenž budeme číst  
A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- hádáme, o čem text bude A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- hádáme odpovědi na otázky, v textu pak hledáme, zda jsme měli pravdu  
A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- učíme se slovíčka, která se v textu vyskytnou A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- před čtením textu děláme jiné úkoly, které souvisí s textem, jenž budeme číst (napíš jaké a jak často).....  
.....  
.....
- před čtením textu neděláme nic, rovnou začneme číst aniž bychom tušili, o čem ten text bude  
A) velmi často B) občas C) téměř nikdy

#### 3. Při čtení textu

- vyhledáváme odpověď na různé otázky k textu, přičemž je potřeba odpovědět celou větou  
A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- vyhledáváme číselné údaje (letopočty, datumy, údaje o vzdálenostech, velikostech, cenách apod.)  
A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- vyhledáváme odpovědi typu YES/NO nebo TRUE/FALSE (určujeme, zda je něco pravda nebo lež)  
A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- vyhledáváme jednoslovné doplnění nějakého tvrzení  
A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- vyhledáváme gramatické jevy (výskyt přítomného času, přídavná jména apod.)  
A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- text nahlas čteme a překládáme A) velmi často B) občas C) téměř nikdy

#### 4. Po přečtení textu

- text převypravujeme nebo o něm diskutujeme A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- sehraje scénku nebo příběh v textu popsany A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- tvoříme plakát nebo malujeme či vyrábíme něco jiného na téma přečteného textu  
A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- píšeme dopis nebo příběh na základě přečteného textu A) velmi často B) občas C) téměř nikdy
- po přečtení textu se věnujeme jiné aktivitě (jaké, jak často).....  
.....

#### 5. Poté, co je veškerá práce s textem hotová, následuje (označ všechny možnosti, které jsou pravdivé)

- a) zkoušení na čtení a překlad
- b) test na odpovídání na otázky související s textem
- c) zkoušení na slovíčka
- d) nic se na známky ohledně textu nezkouší

## Dotazník pro vyučující angličtiny na druhém stupni základní školy nebo na nižším stupni víceletého gymnázia

A5 14

### Dotazník pro učitele angličtiny na 2. stupni ZŠ nebo na nižším stupni víceletých gymnázií

Vážení kolegové, prosím o **zodpovědné a pravdivé** vyplnění následujícího dotazníku, který je anonymní a je určen pouze pro výzkumné účely (zpracování dizertační práce). Obsahem jsou otázky týkající se kritického čtení v hodinách anglického jazyka. Zakroužkujte odpověď dle instrukcí nebo doplňte slovy.

#### 1. Vyberte a zakroužkujte jednu možnost:

Anglický jazyk na 2. st ZŠ nebo na nižším stupni víceletého gymnázia učím již:

- a) méně než 5 let
- b) více než 5 a méně než 10 let
- c) více než 10 let a méně než 20 let
- d) více než 20 let

#### 2. Vyberte a zakroužkujte jednu možnost:

- a) jsem aprobovaný učitel AJ na 2. stupni ZŠ
- b) jsem aprobovaný učitel jiných předmětů na ZŠ, ale ne AJ
- c) jsem aprobovaný učitel AJ na SŠ, ale ne 2. stupeň ZŠ
- d) jsem aprobovaný učitel na 1. st ZŠ, ale ne na 2. stupeň ZŠ
- e) jsem aprobovaný učitel jiných předmětů na SŠ, ale ne Aj a ne na 2. stupeň ZŠ nebo nejsem vůbec aprobovaný učitel

#### 3. Zakroužkujte nejméně jednu možnost:

S pojmem KRITICKÉ ČTENÍ jsem se setkal/a

- a) při studiích na VŠ
- b) v ŠVP nebo v RVP
- c) při školení
- d) nesetkal/a a netuším, o co jde (v tom případě nepokračujte ve vyplňování dále)
- e) nevím kde a při jaké příležitosti, ale vím, o co se jedná

#### 4. Prosím vysvětlete vlastními slovy, jak rozumíte pojmu KRITICKÉ ČTENÍ

100 %  
čtení a porozumění s využitím myšlenkových nástrojů  
- odvětví, souhrn, hodnocení, výběr vhodných-nehodných informací  
a jejich další využití podle míry zájmu v reálném životě

**5. Vyberte jednu možnost:**

Výchova ke KRITICKÉMU ČTENÍ nebo ke kritickému myšlení:

- a) ANO, je zanesena v našem tematickém plánu pro výuku AJ na 2. st. ZŠ nebo nižším stupni víceletého gymnázia
- b) NE, není zanesena v našem tematickém plánu pro výuku AJ na 2. st. ZŠ nebo nižším stupni víceletého gymnázia

**6. Vyberte jednu možnost:**

Nácviku KRITICKÉHO ČTENÍ se s žáky :

- a) věnuji téměř každou hodinu
- b) věnuji často
- c) věnuji ale jen občas
- d) nevěnuji, není to důležité

**7. Vyberte jednu možnost k tvrzení:**

Při práci s textem k rozvoji kritického čtení v AJ na 2. st ZŠ nebo nižším stupni víceletého gymnázia využívám:

- a) nejčastěji frontální způsob výuky
- b) nejčastěji výuky formou zcela samostatné práce
- c) nejčastěji práce v párech
- d) nejčastěji skupinové práce

**8. Vyberte jedno tvrzení:**

- a) k rozvoji kritického čtení jsou dostačující texty a úkoly k nim v učebnici. Doplňte název učebnice, dle které pracujete... Project
- b) k rozvoji kritického čtení nejsou dostačující texty a úkoly k nim v učebnici, proto si někdy připravuji jinou aktivitu z (jmenujte zdroj a uveďte jak často)... \_\_\_\_\_
- c) k rozvoji kritického čtení v hodinách aj využívám zcela jinou komplexní metodiku (jmenujte zdroj a uveďte jak často)... \_\_\_\_\_

Děkuji za čas, který jste věnovali dotazníku a za pravdivé odpovědi.

Mgr et Mgr Renata Bromová

## Příloha 3.

### Pracovní listy

WORKSHEET 1

PRE READING:

#### 1. TRIP TO GREAT BRITAIN

Which places are interesting for tourists? What can you see there? Make a list.	New information
<p>towns: London, Liverpool</p> <p><u>Buckingham palace</u></p> <p><u>Double decker bus</u></p> <p>museums, parks</p> <p>castles - Tower</p> <p>Big Ben</p> <p>Tower Bridge</p> <p><u>river - travel boat</u></p> <p><u>airport</u></p> <p><u>London eye</u></p>	<p><u>National Gallery</u> - free (no money)</p> <p><u>Harrods</u> - shopping</p> <p>British museum - Egypt pyramids, mummies</p> <p><u>Madame Tussauds</u> - Lady Gaga</p> <p>Eden Project - tropical garden</p>

What would you like to visit? GREEN

What have you ever visited? BLUE

## WORKSHEET 1

2. Your boss: What's he like? Write about him. Use the following expressions :

like/hate/not mind/be into/be interested in/can't stand/be mad about/love/enjoy

name: Nick Gregory, age: 43

😊<sup>1</sup> architecture, bridges, engineering, cold weather, modern technologies, film stars, popular singers, fashion, towers and skyscrapers, art, delicious food,

😞 history of Africa, gardening, hot weather, computers, his glasses

😐 science, books, sports, heights,

My boss is Nick Gregory. He is 43 years. He likes architecture, bridges and engineering. He loves cold weather and hates hot weather. He is mad about modern technologies, film stars, singers and fashion. He is interested in towers and skyscrapers. He is enjoying food. He is into art. He doesn't like history of Africa and gardening. He can't stand computers. He doesn't like glasses. He doesn't mind science and reading books. He doesn't mind sports and heights.

3. READ the texts. WORKSHEET 1/1

4. Discuss the table in exercise 1.

5. Plan a trip to Great Britain and choose the program for your class.

A trip for 8-A to London. Travelling and sightseeing:  
travelling by boat on river Thames, travelling by double decker bus, sightseeing  
Big ben, London eye, Harrods, airport.

Shopping: supermarkets - fashion.

Go to the cinema, The Donalds, aquapark - Tobogány, swimming, playing.

<sup>1</sup> klipart MS OFFICE

## A TRIP TO GREAT BRITAIN

Jsi zástupce ředitele velkého podniku a dostáváš za úkol, naplánovat řediteli program na 4 dny ve Velké Británii. Tvůj šéf má rád, když je všechno perfektní a ty víš, že pokud si svou cestu v UK neužije, velmi ti vynadá a sníží ti plat. Přečti si, co jednotlivé cestovní kanceláře nabízejí a srovnej jejich nabídky. Nakonec rozhodni, která nabídka bude pro tvého šéfa ta nejvhodnější.

### 1. Travel agency "SUN"

Come with us and visit the capital city London. You can see many interesting places. **The National Gallery** houses the national collection of paintings in the Western European tradition from the 13th to the 19th centuries. It is on show 361 days a year, free of charge.<sup>1</sup> **Tower Bridge**- A visit to Tower Bridge Exhibition clearly explains how the Bridge works and describes its fascinating history.<sup>2</sup> **Harrods** - Shop the world's most famous department store with instant access to the latest men's and women's fashion, accessories, gifts and food.<sup>3</sup> **London Eye**- also known as the Millennium Wheel, the London Eye is a design, engineering and architectural sensation, taking seven years to complete by hundreds of workers from five different countries. Completed in 2000, this surprising 443 feet (135m)-tall metal Ferris wheel has become one of the city's top attractions and emblematic icons.<sup>4</sup>

### 2. Travel agency "MOON"

*afica* Visit London and enjoy modern shopping and other wonderful things. **Tower Bridge**- A visit to Tower Bridge Exhibition clearly explains how the Bridge works and describes its fascinating history. **Harrods** - Shop the world's most famous department store with instant access to the latest men's and women's fashion, accessories, gifts and food. **British Museum in London** - the Museum holds the largest collection of Egyptian objects outside Egypt. Highlights include the Rosetta Stone, a 5,000 year old sand-dried mummy...<sup>5</sup> **Madamme Thussauds London** - Start your journey along our celebrity filled red carpet. Madam Tussauds combines glitz and glamour with incredible history featuring over 300 wax figures including The Queen, Lady Gaga and many many more...<sup>6</sup> **The National Gallery** houses the national collection of paintings in the Western European tradition from the 13th to the 19th centuries. It is on show 361 days a year, free of charge.

### 3. Travel agency "STAR"

*gardening* Travel to London and to Eden in Cornwall and you will love UK. **Eden project in Cornwall** - the Eden Project is a dramatic global garden housed in tropical biomes. More than just a huge, tropical garden, Eden is a gateway into the relationships between plants and people, and a fascinating insight into the story of mankind's dependence on plant life.<sup>7</sup> **British Museum in London** - the Museum holds the largest collection of Egyptian objects outside Egypt. Highlights include the Rosetta Stone, a 5,000 year old sand-dried mummy... **Madamme Thussauds London** - Start your journey along our celebrity filled red carpet. Madam Tussauds combines glitz and glamour with incredible history featuring over 300 wax figures including The Queen, Lady Gaga and many many more... **London Eye**- also known as the Millennium Wheel, the London Eye is a design, engineering and architectural sensation, taking seven years to complete by hundreds of workers from five different countries. Completed in 2000, this surprising 443 feet (135m)-tall metal Ferris wheel has become one of the city's top attractions and emblematic icons.

<sup>1</sup> National Gallery (online) <https://www.culture24.org.uk/mw522>

<sup>2</sup> Tower bridge (online) [http://www.lyc-violletleduc.ac-versailles.fr/spip/IMG/pdf/tower\\_bridge.pdf](http://www.lyc-violletleduc.ac-versailles.fr/spip/IMG/pdf/tower_bridge.pdf)

<sup>3</sup> Harrods (online) <https://boutiquehotels-london.com/hotel/34460>

<sup>4</sup> London Eye (online) <https://www.londoncitybreak.com/london-eye>

<sup>5</sup> The British museum (online) [http://www.britishmuseum.org/learning/schools\\_and\\_teachers/resources/cultures/ancient\\_egypt.asp](http://www.britishmuseum.org/learning/schools_and_teachers/resources/cultures/ancient_egypt.asp)

<sup>6</sup> Madam Tussauds, London. Leták.

<sup>7</sup> Eden Project (online) <https://www.visitcornwall.com/things-to-do/attractions/south-coast/st-austell/eden-project>



## Vyhodnocený pracovní list pro testování vstupní úrovně

### A TRIP TO GREAT BRITAIN – ÚKOLY K TEXTU

celkem 4 / 4 body

Úkoly k textu:

1. Napiš, která cestovní kancelář nabízí nejvhodnější program pro tvého šéfa.

16 SUN

2. K následujícím návštěvním místům nakresli smajlíka – úsměv pro ta, která by se šéfovi líbila, mračouna pro ta, která by šéfa nudila. Smajlíka nakresli vždy jen jednoho:

- British Museum ☹️ *history of Africa*
- Madame Tussauds 😊 *singers, fashion*
- National Gallery 😊 *art*
- Eden Project ☹️ *gardening*
- London Eye 😊 *modern technologies*

16.  
✖️

3. Vyber z nabídky cestovních kanceláří SUN, MOON, STAR dvě místa, která by mohla nejvíce zajímat mladou bohatou studentku oblečenou do značkového oblečení předních návrhářů a se zájmem o hvězdy hudebního nebe?

16

*Mad. Tussauds, stars*

4. Která dvě místa z nabídky cestovních kanceláří SUN, MOON, STAR by mohla zaujmout dějepisce a historika v jedné osobě, jenž neustále čte o historii a kulturách dávných dob nejrůznějších koutů světa?

16

*British museum, madame Tuss.*  
*National gallery - history, art*

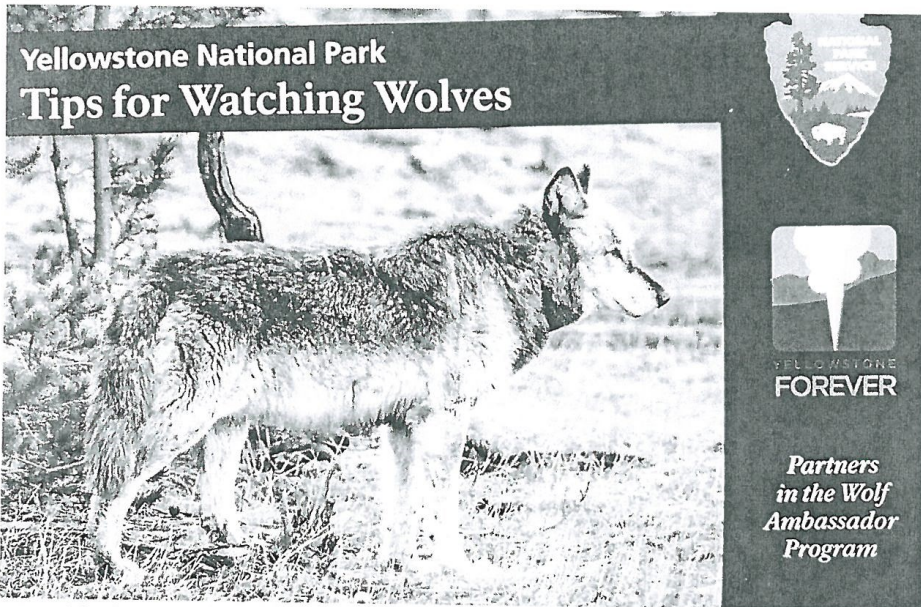
5. Vytvořte nabídku na výlet do Londýna ve skupině tak, aby právě vaše nabídka byla nejzajímavější pro vaše spolužáky. Tajným hlasováním poté vyberete tu nejlepší.

4

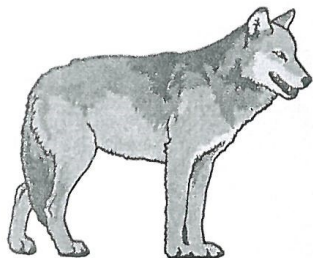
## Trip to London 5. class

Our travel agency has a trip for you!  
you will fly in a balloon to London.  
you go shopping, to McDonalds and you  
can eat every food.

Aquapark with toboggans and many big  
swimming pool. You go by big modern  
boat in river Thames at night under  
the Tower Bridge. Lunch eating  
with Queen Elisabeth I in Buckingham  
palace. Back home you fly by  
helicopter. Best holiday for your  
class.



### Wolf characteristics



- Stands 26–36 inches tall at the shoulder.
- Measures 4–6 feet long from nose to tail tip.
- Weighs 80–130 pounds.
- Can be black, white, gray, or a mix.

Regulations exist for your protection and the **preservation** of Yellowstone wolves.

#### Keep your distance

- Stay at least 100 yards (91 m) from a wolf at all times.
- Use **shoulders** and **pullouts** while viewing wolves from the road. Stay in your vehicle and do not block traffic.
- Never feed wolves, coyotes, or any other wildlife.

#### Wolf or Coyote?

- A coyote is one-third the size of a wolf: 16–20 inches tall at the shoulder, 25–35 pounds.
- Coyotes can be **tan** to **buff**, with orange on tail & ears.

## Bélieűsek

1. wolf

1. grey 2. dangerous

1. run 2. weighs 80-130 pounds 3. measures

1. never 2. feed 3. wolves 4. coyotes . . . . 4-6 feet

wildlife

sexs : information for guests (yellowstone national park)  
what to do in park  
dangerous animals (bears, wolfs, coyotes)

- don't feed animals
- don't surround animals
- stay in vehicles
- do not block traffic
- do not surround animal babies (parents are angry)

WORKSHEET 2

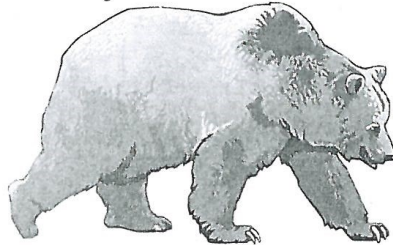
TEXT A

**Yellowstone National Park**  
**Tips for bear country visitors**



*Partners in promoting visitor safety through education*

**Grizzly bear characteristics**



- black, brown, or blonde
- large **shoulder hump**
- long **claws** for **digging**
- small, curved ears
- deeper (dish-shaped) facial profile

Front



Rear



*Regulations exist for your protection and the preservation of Yellowstone bears.*

**Keep your distance**

- Stay at least 100 yards (91 m) from a bear at all times.
- Use shoulders and pullouts while viewing bears from the road. Stay in your vehicle and do not block traffic.
- Secure all food, water, and toiletries in bear-safe containers or your vehicle.

**Accidentally too close?**

- **Do Not Run.** Back away slowly.
- Do not **surround** a bear, obstruct its travel path, or get between a **sow** and her **cubs**.

TEXT B

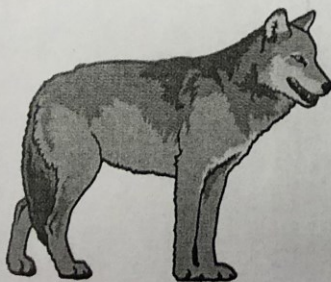
## Yellowstone National Park Tips for Watching Wolves



YELLOWSTONE  
FOREVER

*Partners  
in the Wolf  
Ambassador  
Program*

### Wolf characteristics



- • Stands 26–36 inches tall at the shoulder.
- ✓ • Measures 4–6 feet long from nose to tail tip.
- ✓ • Weighs 80–130 pounds.
- ✓ • Can be black, white, gray, or a mix.

*Regulations exist for your protection and the preservation of Yellowstone wolves.*

### Keep your distance

- Stay at least 100 yards (91 m) from a wolf at all times.
- Use shoulders and pullouts while viewing wolves from the road. Stay in your vehicle and do not block traffic.
- Never feed wolves, coyotes, or any other wildlife.

### Wolf or Coyote?

- A coyote is one-third the size of a wolf: 16–20 inches tall at the shoulder, 25–35 pounds.
- Coyotes can be tan to buff, with orange on tail & ears.

+

✓

2.

✓

+

+

Brainstorming - Yellowstone  
National park

---

animals - bear, wolf, fox, elk, bison, eagles

USA

parks

trees

flowers, plants

lakes, rivers

vulcano

mountains, rocks

dangerous, interesting

helping nature

bacterias

water - clean, hot, colours - yellow  
blue  
brown

smell had

WORKSHEET 2

PRE-READING

1. Guess the answers:

- a) What colour (colours) is typical for grizzly bear? *black*
- b) What colour (colours) is typical for wolves? *grey*
- c) What colour (colours) is typical for coyotes? *grey*
- d) What units are used in the USA? Fill in the table:

How long or tall? (height)	<i>coyote</i>	<i>35cm</i>
	<i>wolf</i>	<i>55cm</i>
Weight	<i>coyote</i>	<i>20 <del>cm</del> kg</i>
	<i>wolf</i>	<i>35 <del>cm</del> kg</i>

*1 inch = 2,54 cm*  
*1 pound = 0,45 kg*

<i>wolf</i>	<i>coy</i>
<i>66</i>	<i>47</i>
<i>- 91cm</i>	<i>- 57</i>
	<i>cm</i>
<i>36-59 kg</i>	<i>11,25</i>
	<i>- 16</i>
	<i>kg</i>

- e) Is coyote usually bigger than wolf? *no*

2. Read the texts. Find this vocabulary and try to guess the meaning:

TEXT A:

- shoulder hump- *široké' rameni' klouby - hrb*
- digging- *škáni' - hrabání' dřív*
- claws- *drápy ✓*
- Surround- *neublížovat, obkličít*
- sow- *medvědi' rodina, samice*
- cubs- *mláďata, doupě, mláďe*

TEXT B:

- shoulder - *kraj silnice kochánek - sově*
- measure- *míra, velikost ✓*
- tan- *hubený', světlé hnědá' barva*



WORKSHEET 2

buff- TLUSTÝ, ŽELTOHŘÍBK; ŽLU TOHĚDÝ

both:

preservation- REZERVACE, OCHRANA

use shoulders and pullouts- POUŽÍT OKRAJE SILNICE

3. Tips for ZOO visitors:

Discuss with partners and make a list:

Watching wildlife in a ZOO

Visitors protection	Animals preservation
<p>STAY 100M FROM ANIMALS</p> <p>STAY IN YOUR CAR</p> <p>CLOSE ALL DOORS</p> <p>DONT RUN</p> <p>GO SLOWLY</p> <p>DONT GIVE FOOD TO ANIMALS</p> <p>DONT TOUCH ANIMALS</p>	<p>STAY 100M FROM ANIMALS</p> <p>DONT GIVE FOOD TO ANIMALS</p> <p>GO BY CAR SLOWLY</p> <p>DONT TOUCH ANIMALS BABIES</p>

Pets at home: make a list of tips:

DONT FEED PETS WITH FOOD FOR PEOPLE


DONT USE SOAP FOR PEOPLE OR SHAMPON

GIVE PETS HOUSE - SMALL HOUSE FOR ANIMALS

GIVE THEM VITAMINS PETS MUST WARM AT HOME

DONT HIT ANIMALS

GO FOR WALK, RUN, DO SPORTS




Career English

TF A2

# WHAT JOB COULD I DO?

## It's The Food Business

Jo Molloy (UK)



**Do you love the smell of onions? Do you dream of becoming the next Jamie Oliver? Or do you like spending time in restaurants or hotels, and working with people? A career in catering (cooking) or hospitality (helping guests) might be for you!**

### THE KITCHEN

**A CHEF** is the **head of a kitchen**. She or he creates meals and decides what will be on the menu.

**ASSISTANT CHEFS** and **KITCHEN ASSISTANTS** help prepare meals. They cut vegetables, stir<sup>1</sup> sauces or fry<sup>2</sup> and cook.

A **PASTRY CHEF** makes desserts, cakes, breads and sweet puddings.

A cook is the general word for someone who works in a kitchen.

**Job info!** You have to be **calm**<sup>3</sup> because it can be very **busy in a kitchen!**

**Job info!** You must have a good memory and be organised. You have to manage<sup>4</sup> lots of different customers' orders<sup>5</sup>.

A **BARTENDER / BAR STAFF** are people who work behind a bar or in a pub and serve drinks.

**Job info!** **Speed is important** – you must quickly **pour**<sup>6</sup> and **bring drinks** so that people don't wait.

### THE RESTAURANT

A **WAITER / A WAITRESS** serves food and drinks to customers.


### HOTEL

A **HOTEL RECEPTIONIST** [rɪ'sepʃ(ə)nɪst] is the first person who greets guests in the hotel and who takes bookings<sup>7</sup> over the phone and email.

**Job info!** You must be **friendly and professional** and good at **communicating** with people. You sometimes have to deal with **angry customers**.


**DIFFERENCE**

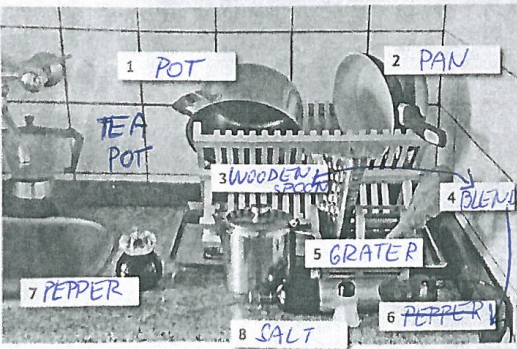
### Dish and Meal



**A MEAL** is a general word used for **breakfast, lunch or dinner**, "we have **3 meals** a day".

**A DISH** is a **specific food** from a recipe, it could be anything from **spaghetti bolognese**, to **chocolate cake**. A dish is also a container for serving food, e.g. a plate.






**TASK 1** Use a dictionary and unscramble the names of these kitchen items:

1 TPO, 2 NAP, 3 GERATR, 4 WEDON NOOPS, 5 PATFOT, 6 BENDLER, 7 REPPER, 8 LAST

**LANGUAGE POINT**

A **chef** [ʃeɪ] is a cooking professional. Somebody who is a head of a company is not called a chef but a boss or head. Only Czechs call their boss "šéf".

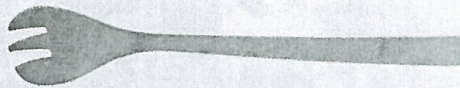


**12** Gate May/June | 2013

12

XVII

# Cooking for Life

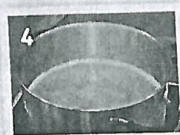
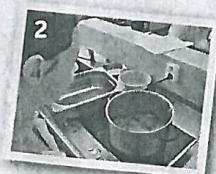


**G**ate visited the **Secondary School of Gastronomy and Hotel Industry in Prague 4**, which prepares students for careers in the service sector: from **waiters and cooks to receptionists and confectioners**. Students can choose between a **three-year programme and four-year programme** with a diploma (= maturita). We saw a class of hotel management students during their food preparation class with cookery teacher Jiří Šimko.

## What's cooking?

### PAPRIKA CHICKEN

- SERVINGS: 8  
 INGREDIENTS  
 2-3 ONIONS  
 1.5 KG OF CHICKEN  
 1 TABLESPOON<sup>1</sup> OF PAPRIKA  
 SALT AND PEPPER  
 150G OF LARD<sup>2</sup>/OIL  
 100G OF FLOUR<sup>3</sup>  
 0.25 L OF COOKING CREAM  
 0.25 L OF MILK



**TASK 2** Put the instructions into the correct order using the pictures as a guide.

### COOKING INSTRUCTIONS

- A Cut an onion into cubes and fry in the oil, then add paprika.
- B Serve with pasta, dumplings<sup>4</sup> or anything you like.
- C First wash the chicken and cut off any fat. Add salt and pepper.
- D When the meat is ready, take it out and mix the thickener<sup>5</sup> and cream and milk into the sauce.
- E Prepare a thickener from flour and the oil.
- F Add water to the onion base<sup>6</sup> and bring to boil. When it boils, put the meat back and cook for at least 20 mins.
- G Fry the meat on both sides in half of the oil. When it's done, take the meat out.

→ SOLUTIONS ON PAGE 3

### VOCABULARY

#### It's The Food Business

- <sup>1</sup> to stir [stɜː] - zamíchat
- <sup>2</sup> to fry - smažit
- <sup>3</sup> calm [kɑːm] - klidný
- <sup>4</sup> to manage ['mænɪdʒ] - zvládnout
- <sup>5</sup> order [ɔːdɜː] - objednávka
- <sup>6</sup> to pour [pɔː] - nalít
- <sup>7</sup> booking - rezervace

#### Cooking for Life

- <sup>1</sup> tablespoon - lžice
- <sup>2</sup> lard [lɑːd] - sádlo
- <sup>3</sup> flour [ˈflaʊə] - mouka
- <sup>4</sup> dumpling [ˈdʌmpəlɪŋ] - knedlík
- <sup>5</sup> thickener [ˈθɪkənə] - jíška
- <sup>6</sup> base [beɪs] - základ

**BIG THANKS** to Mr. Jan Kalandra and Mr. Jiří Šimko for hosting Gate magazine at the school. You can read an interview with Mr. Šimko about cooking at [www.bridge-online.cz/gate/extra-clanky-z-gate](http://www.bridge-online.cz/gate/extra-clanky-z-gate)

TOPIC: IT'S THE FOOD BUSSINESS

CAREER IN CATERING

PRE- READING

1. Discuss with your partner:

- Who usually cooks in your family?
- How many meals do you usually have?
- What do you usually eat for breakfast/lunch/dinner?
- What do you eat at school?
- What do you like to eat?
- What can you cook?

2. Think of the TOPIC, complete the table (K, W)

K (what I know)	W (What I want to know)	L (What I have learnt)
<u>cook</u> <u>restaurants</u> <u>hotels</u> <u>waiter/waitress</u> <u>tury, difficult work</u> walking standing <u>be kind to people</u> <u>helpful</u> <u>high school</u> <u>nice people</u> barman pub beer alcohol <u>not shy</u> <u>fat people</u> <u>not clever people</u>	<u>money</u> ? <u>Working hours</u> need university? No how cook perfect food PAPRICA CHICKEN	chef - head of a kitchen assistant chef <u>pastry chef = cakes</u> busy in kitchen waiter - speed, memory hotel receptionist - friendly - communication (angry customers) secondary school of gastronomy - waiters - cooks - confectioners 3 years } study 4 years } diploma

**3. Define. Guess. :**

MEAL is svíčková + dumplings - 3 meals a day (breakfast, lunch, dinner)

DISH is plates, mugs, cups - wash the dishes - ↓, spaghetti

CHEF is a boss - cooking, professional, head of kitchen

**4. Read the text. Page 12. <sup>1</sup>**

What is the text about? Discuss with your partner.

**5. Read again. Check your guesses in 3.**

Vocabulary. TASK 1 /p. 12

**6. Work in groups.**

PAPRIKA CHICKEN. How to cook? Write cooking instructions.

Boil water in a big pot. Cook chicken in a water. Put salt, pepper, paprika, herbs, milk, cream, butter. Cook 30 minutes. Eat with dumplings or pasta.

1) C First wash the chicken...

2) G - Fry the meat on both sides in half of the oil. When it's done, take the meat out.

3) Cut an onion into cubes and fry in the oil, then add paprika.

4) F Add water to the onion base and bring to boil. When it boils, put the meat back and cook for at least 20 mins.

5) Prepare a thickener from flour and the oil

6) D When the meat is ready, take it out and mix the thickener and cream and milk into the sauce.

**7. Read the text. Page 13.**

4) B serve with pasta, dumplings or any thing you like

Task 2/ page 13

Rewrite your cooking instructions.

**8. Go back to ex. 2. Complete the L column.**

Use the colours: BLUE – what was correct idea, RED – what was wrong idea, YELLOW – what is new, surprising information, GREEN – no answer

<sup>1</sup> Gate, May-June 2013, s. 12 - 13

WORKSHEET 4

1. Guess the answers:

- a) What is a **cracker**? a sweet biscuit/ colourful clothes / a paper tube with surprise ✓
- b) What is a **minc pie**? pudding / apple pie/ money X
- c) How much Czech crowns (CZK) is one US dollar? 27
- d) How much money (\$) did people spend in December 2011 for toys, games, electronic in Canada? \$466 thousand/ \$466 million/ \$4660 X

2. Read the texts.

What is the topic? CHRISTMAS

What do the texts have in common? information about Christmas food, presents, money

3. Think of the title for each text.

4. Read the text again and check your answers in exercise 1 (tick or cross).

5. Who is the author of each text? What is the purpose of each text? Write down the answers:

Text a)

- author... people in England
- purpose... inform foreign people

Text b)

- author... shop with souvenirs (people)
- purpose... aby si lidi koupili - buy

Text c)

- author... travel agent
- purpose... people buy a holiday

Text d)

- author... economist
- purpose... inform people in economy

WORKSHEET 4

a) On Christmas Day gifts are opened in the morning. Later the family gathers for the traditional Christmas dinner consisting of Brussels sprouts, fried potatoes with roast turkey, roast beef or goose. Sweet mince pie or Christmas pudding is served for dessert. The pudding might contain coins or lucky charms for children. For afternoon tea Christmas cake is offered. It is a rich baked fruit cake with marzipan and icing. A party favourite are Christmas crackers. There is one to each plate on the Christmas dinner table. A Christmas cracker is a brightly coloured paper tube, twisted on both ends and filled with a party hat, a riddle and a toy.<sup>1</sup>

TITLE: TRADITIONAL CHRISTMAS

b) Come and see our huge selection of Personalized Ornaments to find the perfect gift for every name on your list. With over 4,000 ornaments to choose from, we're sure you won't be disappointed!

Check out our amazing selection of Christmas Decor Items and Christmas Collectibles all shipped to you from "America's Christmas Hometown" Santa Claus, Indiana.<sup>2</sup>

TITLE: CHRISTMAS PRESENTS

c) Have a fun time away in a place where Christmas is always white. Packages include lashings of festive spirit. Make your Christmas unique this year by discovering the charm of Christmas in the mountains. You can spend Christmas morning skiing in the beautiful mountains while our Crystal Chalet teams handle the cooking. All you have to worry about is finding room for the Christmas pudding.<sup>3</sup>

TITLE: SKIING IN MOUNTAINS (CHRISTMAS)

d) **\$466.3 million** — The value of **toys, games and hobby supplies, including electronic games**, purchased at large retailers in Canada in December 2011, up 207% from average monthly sales of \$152.1 million for this category in 2011 and up 73% from November. **\$79.6 million** — The value of **giftware, novelties and souvenirs** purchased at large retailers in Canada in December 2011, up 254% from average monthly sales of \$22.5 million for this category in 2011 and up 37% from November.<sup>4</sup>

TITLE: MONEY SPENT PEOPLE

IN CHRISTMAS

<sup>1</sup> <http://www.englisch-hilfen.de/en/texte/xmas.htm>

<sup>2</sup> <http://www.santaclauschristmasstore.com/>

<sup>3</sup> <http://www.thomsonski.co.uk/christmas-skiing/>

<sup>4</sup> [http://www42.statcan.gc.ca/smr08/2012/smr08\\_170\\_2012-eng.htm](http://www42.statcan.gc.ca/smr08/2012/smr08_170_2012-eng.htm)

WORKSHEET 5

1/Vocabulary – describing things and people. Work in pairs. Make a list of adjectives.

Decide if they are positive or negative.

nice	sweet	brown	scary
beautiful	cute	good	hungry
useful	small	bad	
noisy	big	half	
old	new	short	
	black	fat	
	yellow	thin	

2/ Read the texts:

Text a)

I live in a very quiet area. Everybody is nice and friendly but we have one very strange neighbour. He is not friendly. He's an astronomer. He lives alone in a big house with a telescope on the roof. The man has a small ugly dog and two cats.<sup>1</sup>

Text b)

The man is always at home. When I go to school, I see him in front of his computer. He doesn't go to work, he doesn't travel by bus, he never goes to church and at night, he is usually on the roof and he studies the stars.<sup>2</sup>

- Who do you think is the author of the texts a) and b)? *a. man, he live next to... strange person, they are neighbours.....*
- Does the author of the text like his neighbour's dog? *No* Why? *Ugly*
- True or false? Write T/F and say why you think that.
  - The neighbour is a woman *NO (ME)*
  - The neighbour is very talkative *NO he is at home, never go out*
  - The neighbour often travels by bus *NO he doesn't travel by bus*
  - It's very noisy street where I live *NO I live in a very quiet area ..*

<sup>1</sup> New Challenges 2, 2012, s. 31 (Module 2)

<sup>2</sup> New Challenges 2, 2012, s. 31 (Module 2)



WORKSHEET 5

4. Read the text a) again and find out the facts and opinions. (Highlight the facts blue, opinions yellow). Look at the opinions and decide if the text is written in a *positive* way or *negative*? Why you think that? Discuss with your partner. Write the reasons.

negative - ugly dog, strange man, not friendly

5. Read the text b) again and decide if the text is written in a positive, negative or neutral way. Why you think that? Discuss with your partner. Write the reasons.

neutral - no opinions  
facts - what he does do usually

6. Group work: A/ Rewrite the text a) in a very positive way. B/ Rewrite the text b) in a very negative way. C/ describe your neighbour or a friend in neutral way. Did you use facts/opinions/positive/negative/neutral expressions? Why?

A/ I live in a very quiet and beautiful area. Everybody is nice and friendly and we have one very kind neighbour. He's an astronomer. He lives alone in a big beautiful house with a telescope on the roof. The man has a small cute dog and two nice cats.

B/ The man is always at home. When I go to school, I see him in front of his computer. He is very lazy because he doesn't work. He doesn't like people ~~because~~ because he doesn't ~~go~~ go to church. He is very strange and dangerous. He hates people

C/ This is a very quiet and beautiful area. The house is old but beautiful, very big with beautiful garden. People live in the street are very friendly and kind. The street is clean and safe. The house has new big roof.

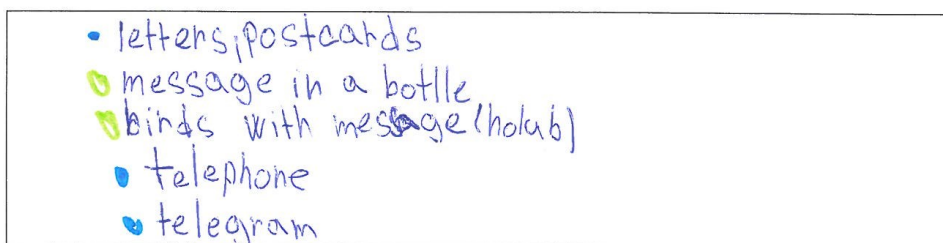
## WORKSHEET 6

### A window on history: 1900 – WW1

How was information shared?

1. Vytvořte seznam informací, které si vybavujete k tématu: Způsoby dopravy na počátku 20 století.

Jaké komunikační prostředky v té době lidé využívali? Jak komunikovali, když byli od sebe daleko? Odvolání do války např.?



2. Přečti si text, vyhledej v textu následující slovní spojení. Vyber a podtrhni vždy jen jednu možnost, která vyjadřuje význam slovního spojení. Dávej pozor, zda vybraná možnost dobře zapadá do smyslu celé věty a textu.

**Gruesome:** horrible war experience/ beautiful holiday/ love letter

**Spy (spies in pl):** a friend/ a lover/ a secret agent

**Fuel was scarce:** not much petrol/ much petrol/ much food

**Tap:** to drink something/ to speak aloud/ to touch and push the bottom with your finger

**6d:** money/food/drink

**Decode:** to read and understand the message / to drink something/ to speak aloud

**Wealthy people:** very poor people/very intelligent people/ very rich people

3. Text si přečti ještě několikrát. Barevně označuj informace v textu:

a) Informace v textu, které sis původně myslel/a správně, označ modře

b) Informace, které jsou v textu pro tebe zcela nové, označ žlutě

WORKSHEET 6

c) Informace, které tě překvapily nebo se ti zdají velmi zajímavé označ vykřičníkem

*Barevně označuj informace ve tvém seznamu:*

a) tvrzení, která jsi odhadl správně, označ modře

b) odhady, ve kterých si se spletl, označ červeně

c) tvrzení, která nemůžeš posoudit, protože informace v textu chybí, označ zeleně

4. Vysvětlí svému partnerovi, jak jsi informace vyhodnotil. Mluv anglicky a použij výrazy:

I think that candlestick telephones is/are very interesting.  
Telegram was expensive surprised me.  
2 people from 100 had telephone is new information for me.

I didn't know about Women operators

I was right/ I was wrong. jak kdy

5. Ve skupině vytvořte jeden společný seznam, ve kterém porovnáte situaci kdysi a dnes, zapište do tabulky:

CO JE SPOLEČNÉ	CO JE ROZDÍLNÉ
telephones letters post office morse key - dnes na skautu	telegrams candlestick telephone separate mouth piece and ear piece telegrams are expensive

6. Zamyslete se nad tím, zda byste dokázali žít na počátku dvacátého století. Napište s partnerem, s jakými problémy byste se museli vyrovnat, v čem by byl váš život těžší a v čem naopak lepší ve srovnání s problémy, které řeší dnešní lidé?

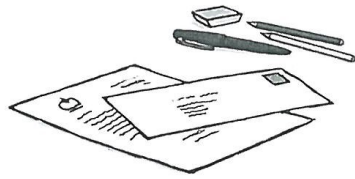
no telephone = smartphone, no tablets no TV,  
 no Wifi, internet, facebook, instagram  
 no communication with people!

## WORKSHEET 6

How was information shared?

### Letters and postcards

Letters and postcards were a common way to keep in touch with friends and businesses. During the war, they brought news from home to loved ones overseas. Their replies were written carefully so as not to describe too gruesome a picture.



They were often changed by the government in order to stop vital information about the war from being seen by spies - this is called censorship.

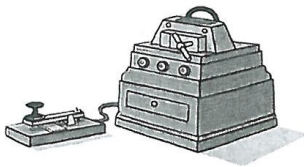
Each letter was treasured and read many times before the next arrived.

In the years before the war, country towns could expect as many as 12 deliveries a day. Sacks of letters were carried around the country by train. However, once the war started, fuel was scarce and deliveries dropped to one or two a day.

Until the last year of the war, posting a letter cost just a penny<sup>3</sup>.

### Telegraph machines

Throughout the war, the telegraph machine tapped out messages many times a day. It was the fastest way to get important information to someone in the days before telephones were common.



<sup>3</sup> <http://www.bbc.co.uk/schools/0/ww1/25232796>

## WORKSHEET 6

The short and long taps of the Morse key travelled down the cable to the telegraph operator receiving the message at the other end of the line. Listening carefully, the taps were decoded into letters and words until the message was complete.

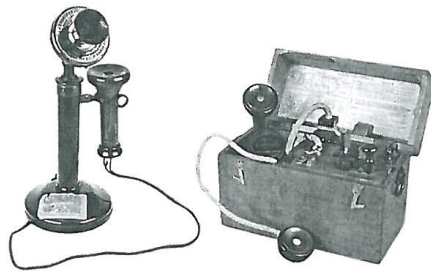
Sending a telegram was very expensive compared to sending a letter. At 6d for every nine words including the address, people learnt to keep their telegraph messages brief.

Within minutes the message would be ready for urgent delivery.<sup>4</sup>

**Telephones** were still a new thing to most people at the start of the war. Offices and bigger shops used them but only wealthy people had one at home.

Every call was made by a telephone operator in an office called an exchange. Operators were almost always women. They sat at a wall of special plugs, connecting cables so people could talk to each other.

The telephone system in Britain was operated by the General Post Office.<sup>5</sup>



A candlestick telephone and a trench phone

Just two people out of every 100 had a telephone at the start of the war. Phones were known as 'Candlestick telephones and they sat upright on a desk with a separate mouth piece and ear piece.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> <http://www.bbc.co.uk/schools/0/ww1/25232798>

<sup>5</sup> <http://www.bbc.co.uk/schools/0/ww1/2523279>

<sup>6</sup> <http://www.bbc.co.uk/schools/0/ww1/25232797>

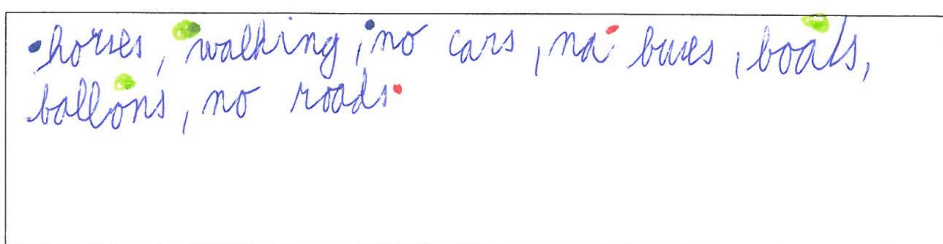
## WORKSHEET 6

### A window on history: 1900 – WW1

#### How did people travel?

1. Vytvořte seznam informací, které si vybavujete k tématu: Způsoby dopravy na počátku 20 století.

Jaké dopravní prostředky v té době lidé využívali? Jak vypadaly silnice, cesty, dálnice?



2. Přečti si text, vyhledej v textu následující slovní spojení. Vyber a podtrhni vždy jen jednu možnost, která vyjadřuje význam slovního spojení. Dávej pozor, zda vybraná možnost dobře zapadá do smyslu celé věty a textu.

**Clip clop of hooves:** walking horses make the sound / streets for walking people / people walking and singing

**Rattle of carts:** people playing cards / people walking and singing / a vehicle pulled by horses makes this sound

**Cobbled streets:** streets made by stones / streets for walking people / asphalt road

**Nosebag:** people clean their noses / horses can eat from this special bag / people have a very long nose

**Unusual:** normal / rare / frequent

**People are not allowed:** people can / people can't / people must

**Whistle:** people make a sound (similar to a bird whistling) / people drink whiskey / people drive a car

**Air raid:** bomb attack / airport / travelling by hot-air balloon

WORKSHEET 6

3. Text si přečti ještě několikrát. Barevně označuj informace v textu:

- a) Informace v textu, které sis původně myslel/a správně, označ modře
- b) Informace, které jsou v textu pro tebe zcela nové, označ žlutě
- c) Informace, které tě překvapily nebo se ti zdají velmi zajímavé označ vykřičníkem

Barevně označuj informace ve tvém seznamu:

- a) tvrzení, která jsi odhadl správně, označ modře
- b) odhady, ve kterých si se spletl, označ červeně
- c) tvrzení, která nemůžeš posoudit, protože informace v textu chybí, označ zeleně

4. Vysvětlí svému partnerovi, jak jsi informace vyhodnotil. Mluv anglicky a použijvej výrazy:

I think that drivers with uniforms is/are very interesting.

no whistling surprised me.  
speed limit 20 is new information for me.

I didn't know about no one had driving licence

I was right obviously I was wrong.

5. Ve skupině vytvořte jeden společný seznam, ve kterém porovnáte situaci kdysi a dnes, zapište do tabulky:

CO JE SPOLEČNÉ	CO JE ROZDÍLNÉ
cars taxi roads made by dones buses	speed limit no driving test no traffic lights for pedestrian - horse buses water and food for horses on streets

Cars are very expensive  
 but many cars

## WORKSHEET 6

6) no cars and buses  
must walk long to school  
difficult traveling to sea, mountains  
must carry things in hands or with a horse  
must ride horses in bad weather ~~to~~ cold

6. Zamyslete se nad tím, zda byste dokázali žít na počátku dvacátého století. Napište s partnerem, s jakými problémy byste se museli vyrovnat, v čem by byl váš život těžší a v čem naopak lepší ve srovnání s problémy, které řeší dnešní lidé?

### How did people travel?

In 1900, almost every vehicle on the streets of Britain was ~~horse~~ drawn.

The clip-clop of hooves and the rattle of carts and carriages along cobbled streets was a familiar sound. Horse troughs provided water for thirsty animals. While along the roadside, other horses rested and ate from nosebags<sup>1</sup>, as drivers went about their business.

There were many thousands of horses working hard on the roads, streets and lanes throughout the country. They pulled cabs, buses, trams and delivery vehicles, bringing passengers and goods around the towns and villages<sup>1</sup>.

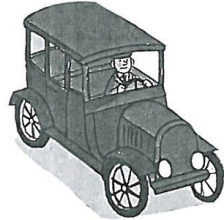
In 1895, there were only 14 or 15 cars in the whole of Britain. Seeing a motor car on the road was very ~~unusual~~ and very exciting. *always no*

The first cars were often beautifully made with leather seats and polished metalwork. They looked very smart but only people with a lot of money could own one.

<sup>1</sup> Dostupné z <http://www.bbc.co.uk/schools/0/ww1/25237882>



## WORKSHEET 6



People in London weren't allowed to whistle for a taxi in case it was mistaken for an air raid warning!

Many of these people had their own drivers who wore a uniform. These drivers were called chauffeurs and they also looked after the car.

By the start of the war in 1914, there were thousands of cars on Britain's roads but they were still very expensive. For many people, their first car journey was by taxi in the city.

### 'Behind the wheel'

The roads in a big town or city could be very busy but there were no traffic lights or pedestrian crossings.

The speed limit was 20 miles<sup>1</sup> an hour and no one<sup>2</sup> was required to take a driving test. Everyone had to be very careful and watch out for other vehicles or pedestrians.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Dostupné z: <http://www.bbc.co.uk/schools/0/ww1/25237886>

WORKSHEET 7

- a) Annie is stopping in the street and looking at the rainbow. F
- b) Mustafa likes summer. F
- c) Mustafa likes weather in London. T
- d) Mustafa is learning maths. F
- e) Annie is waiting for a bus. F
- f) It often rains in Dubai. F

4/ Read the texts.

DOES IT EVER DEPRESS YOU HOW CRAPPY<sup>3</sup> BRITISH WEATHER IS? (chat)

a) I like our mild weather. I don't like being too cold or (especially) too hot, so it works out great, for me at least. 😊

b) Sometimes it can, especially when we get a lot of cloudy/ rainy days. It would be nice to get more sunshine but it's not that bad though really. There's places with far worse weather- Scandinavia, Russia, some parts of America & Canada for example. 😐

c) Yes, I do find the weather quite depressing. Also how unpredictable it can be... 😞

d) I don't mind. Its been nice the past couple of days. I like it around 21 or 22 degrees. I don't like very hot weather. 😐

e) Not at all, I really don't do well in hot weather. I'm terrible at regulating body temperature and get heat stroke easy, not to mention I HATE being all clammy and sweaty from being too warm. Even this past week has been too hot for me here in the UK and it has only been in the 20-22 degrees C range so there is no way I could cope in the hotter parts of the world. Also the bright sunshine gives me headaches and actually causes shooting pains in my eyes so not a fan of going outside in the summer.<sup>4</sup> 😞 but he likes normal

Decide, if the text is positive, neutral, negative? Use emoji:



weather in UK

Use colours and mark words in a text

5. Make a list of positive, neutral, negative expressions: Positive Neutral Negative

<sup>3</sup> mizerný

<sup>4</sup> <https://www.thestudentroom.co.uk/showthread.php?t=2379140> (březen 2014)

WORKSHEET 7

PRE –READING ACTIVITY:



1/ Decide: positive, neutral, negative? Use emoji:

- sunny 😊
- hot 😊
- snowy 😊 😞
- stormy 😞
- rainy 😞
- icy 😞
- showers 😞

2/ What do you know about the weather in UK?

*always rainy, cold, cloudy, dark, sad, bad, storms,*

READING

*showers, wet, mud*

3/ Read and compare the texts. Answer

Does Mustafa like weather in Dubai? Y/N

Does Annie enjoy the weather in London? Y/N

text a)

I am looking at a rainbow! It's raining here but the sun is shining too. There's a beautiful rainbow in the sky. The colours are amazing! People are stopping in the street and they're looking at the sky. I am in my bedroom and I am doing my homework. Boring !. But everyone is happy when there's a rainbow. Annie, London<sup>1</sup>

text b)

I am waiting for a bus and it's very hot. You are lucky Annie. It isn't raining here. It's very dry. The plants aren't growing because there aren't any water. The sun is shining now but it's horrible. I am not enjoying the summer and the hot weather. I want some rain.

Mustafah, Dubai<sup>2</sup>

TRUE OR FALSE?

<sup>1</sup> New Challenges 1, 2012, s. 52

<sup>2</sup> New Challenges 1, 2012, s. 52

WORKSHEET 7

Positive	Neutral	Negative
I like it works out great it's sun nice	I don't mind it's not bad it would be nice to	depressing I don't like I don't well I hate (hot, warm) shooting pains not a fan

6. Write about weather in the Czech Republic.

- A) **Positive** I like weather in the Czech Republic. The climate is mild. It's sunny and hot in summer, people go to swimming.
- B) **Neutral** It's snowy and icy in winter, people go skating and skiing. I enjoy cycling in spring autumn has beautiful colours, spring has rainbow and flowers.
- C) **Negative** I hate too hot and dry weather in summer because I can't cycling. In winter snow is in mountains but in towns people are often broken legs because icy streets. It's cold and dark and sad. I feel depressed. I can't go out and do nothing. I am bored.

7. Make "Přítelstevník" :

WORKSHEET 8

PRE -READING ACTIVITY:

1/ How to write .....? Write 5 typical words

- a) advertisement

short, newspaper, billboard, internet, pictures photo

- b) English textbook

grammar, vocabulary, sentence, question  
grammar answer

- c) Sports news

emotions, pictures/photos, sports vocabulary,  
athletes

- d) News

people, weather, politics, traffic, murder

READ THE TEXTS:

A) Clean! Clean! Cleanest wash of all!

Have the cleanest T-shirts and trousers. Have the cleanest brightest and freshest towels. Soft!

Fragrant! The best washing powder for the best price!!!

srēzi!

B) Used Ford cars on Auto Trader

Auto Trader is the best place in the UK to compare Ford cars available for sale. We partner with local Ford dealers across England, Wales, Scotland and Northern Ireland to provide you with the biggest choice of Ford cars available in your area. Auto Trader is proud to help you in every step of your purchase by sharing with you both car reviews written by our experts and by drivers of Ford cars. You can also find great insurance deals and other useful services and information when it comes to buying or selling a car.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> <https://www.flickr.com/photos/totallymystified/8227612537/in/photostream/>

<sup>2</sup> <http://www.autotrader.co.uk/used-cars/ford>

WORKSHEET 8

C) Win the ultimate FIFA World Cup experience

Your child could line up with the winning team at the FIFA World Cup™ final in Rio de Janeiro, Brazil on July 13

This unique prize is part of McDonald's longstanding support of grass-roots football. Since 2002, it has been the Official Community Partner of the four UK football associations in England, Scotland, Wales and Northern Ireland.

For more information about competition visit [mcdonalds.co.uk/kickstart](http://mcdonalds.co.uk/kickstart) <sup>3</sup>

D) Ukraine referendum: Polls open to decide on independence for east g

Polling stations have opened in eastern Ukraine for an independence referendum denounced by Kiev, Russia and the West

Voters will answer yes or no to the question: "Do you support the act of self-rule for the Donetsk People's Republic?" <sup>4</sup>

E)

Work in pairs. Ask and answer the questions from Exercise 4.

A: Have you got a black mobile?

B: No, I haven't. My mobile 's blue. <sup>5</sup>

NI

2. Where can you find the texts? Match

- 1) Students book of English E
- 2) Newspapers – the world news D
- 3) Poster in front of the supermarket A
- 4) Sport magazine C
- 5) Car Magazine B

<sup>3</sup> <http://www.telegraph.co.uk/sport/>

<sup>4</sup> <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/ukraine/10822861/Ukraine-referendum-Polls-open-to-decide-on-independence-for-east.html>

<sup>5</sup> New Challenges 2, 2012, s. 7

WORKSHEET 8

3. Find the English equivalents in the texts:

a) volební místnost, b) voňavý, c) pojištění, d) voliči, e) nákup, f) prodej g) veřejně kritizovaný  
(jedno slovo)

4. Write T/F/NI (no information)

- A/The washing powder is ~~be~~ cheaper than others. T  
B/Auto Trader helps you to choose Ford, Peugeot, VW... car. F  
C/The football competition is for children. T  
D/Kiev and Russia support the referendum. F  
E/This is for 14 years old students. NI

5. Decide, what is the purpose of each text?

Rozhodni a napiš, proč byl každý text vytvořen – k čemu slouží a co má sdělit.

- A) people buy it  
B) people get useful information about cars, the way  
C) parents pick their children for competition  
D) information about situation in Ukraine  
E) pupils read and say dialogue

6. Who are the readers? Decide and write.

Pro koho je každý text napsán? Napiš

- A) parents or people - women  
B) man need a car  
C) parents and their children - play football  
D) politic people interested  
E) pupils at school

## WORKSHEET 8

### 7. Write a text:

- a) report about school football championship
- b) invite students to the school art competition
- c) report about school art competition
- e) weather forecast in newspaper

draft:

when - in June

who - class 8A x 8B

where - school playground

atmosphere

what happened

who helped

best players

winner, prize, congratulation

---

13th school had football championship. Two classes played. It was very emotional. There were 18 pupils in class 8.A and 18 pupils in class 8.B. Only half in a team was playing and the second half had relax. They played after. Our teachers MRS Burmova and ~~MRS~~ MR ~~and~~ helped. The competition was on the school playground and many fans, boys, girls, teachers, friends were happy and crazy. It was fun and good time. Kozma in 8.A was best goalman. He had only 1 ball didn't players running fast with ball but 8.A was winner. They won 3:1. Their prize was diplom and football tickets and coupons to MCDONALD. Congratulations ale players and fans!



WORKSHEET 9

Work individually.

1. Answer the questions.

Which topic is my favourite? Weather in UK

Why? Give reasons I visited UK, I liked it, weather was not bad

Which activity was your favourite and why? drawing and making projects

Do you miss any topic? What would you like to read about?

SPACE - UNIVERSE, planets

2. Draw emoji (like, dislike, agree, disagree)



I can read and understand the texts.	
I can speak about the topics.	
I can say my opinion and my partner can understand me.	sometimes it's hard
I understand what my partner says about the topic.	
My partner's opinions are interesting and I want to think about them.	
I can answer the questions because I can find useful information in the texts.	
I can guess the meaning of new words in the texts	

WORKSHEET 9

3. Comment your answers, try to explain:

Sometimes it is not easy to understand my friend, his English is bad and I must help him. I like reading, I am good in it.

4. Share your ideas with a partner and then in a group.

Choose a topic. Work more and make a product. Use your own plan and your own strategies.

Travel and weather in UK  
and Ireland,

- find information about country
- find pictures, photos
- use books, internet
- use papers, glue, pencils, colours
- everybody help

1. glue papers
2. draw UK and Ireland, colour
3. write information on papers
4. listen to weather on BBC
5. draw pictures of weather
6. talking and speaking - presentation

36

## Příklad skupinově vytvořeného materiálu dle vlastního plánu práce, květen



WORKSHEET 10

PRE-READING

**Dreams come true!!!**

**1. You won money in lottery.** You can buy a house and a car. Describe your dream house and your dream car.

<p>Dream car ←</p> <p>BIG, ROOM FOR EVERYBODY BIG BATHROOM SWIMMING POOL VEVNITR 3 GARAGES BIG LIVING ROOM WITH BIG TV AND SOFA BIG GARDEN WITH PALMS SWIMMING POOL OUTSIDE COMPUTER ROOM ON A BEACH NEAR MOUNTAINS -SKIING</p>	<p>Dream house</p> <p>BIG CAR OPEN AND CLOSE ROOF WINGS FAST BIG WHEELS BEAUTIFUL MODERN - TV, NAVIGACE AUTOPILOT BED FOR SLEEPING FRIDGE FULL OF FOOD</p>
---	--

READING

**2. While reading the texts (worksheet 10/1)**

In part a) use yellow colour for important information

In parts (b) and (c) use

- yellow colour for information important for you
- green colour for information not important for you
- make a list of questions

advertisement

CAR

This is special car. It is big for 8 people.  
In car comfortable place - people can sleep.  
Seats can change in bed.

Car has got wings. You can drive on the  
roads or you can fly in sky. This car  
colour is what you like; you can choose.

It has got TV and table for food - people  
eat and drink. Price is ~~£~~ \$ 129 000. It is ~~an~~  
american car.

WORKSHEET 10

b) modern architecture <del>new</del> view equipment not expensive	c) Size 135 price 59 000 \$ 1 bathroom 1967 1 garage 2 bedrooms
--	---

3. In groups write an advertisement. Use your ideas in exercise 1.

# Vyhodnocený pracovní list pro testování konečné úrovně

4 body ze 4

## CRITICAL READING

100%

WORKSHEET 10/1

### Text a) BE CHRISTIANO RONALDO

Are you a football fan? Do you watch all UEFA championships? Is Cristiano Ronaldo your football star No 1? Drive the same sports car as he drives.

“As part of the partnership between Real Madrid and Audi, all 23 members of the squad plus the manager are given a brand new free car every year. Because the people who can most easily afford luxury cars obviously shouldn't have to pay for them. The handover of the keys to these cars has been turned into a promotional event, but the distribution of who gets which models seems to be a sign of the hierarchy within the team.

The most valuable automobile on offer was the RS6 Avant, which starts at €129,100, and that only went to Ronaldo. As you can see, it combines a sleek design with plenty of room for his young son. All the things he needs when driving around town.”<sup>1</sup>

Audi for sale: “If you long for supercar pace, but you can't make do with two seats and a tiny boot, then the Audi RS6 could well be the car for you. It may be a sensible executive estate with five seats and an enormous loadbay, but the performance it provides is anything but sensible.”<sup>2</sup>

### 1. Choose ONE alternative to complete the sentence (Vyber jednu možnost)

The text 1 is .....  
a) about a football championship  
b) about Cristiano Ronaldo's football match – he won a car and €129,100  
c) an offer for people who want to buy a special vehicle  
d) about Cristiano Ronaldo's family

### Text b) MODERN FABULOUS HOUSE FOR YOU

Are you a stylish person? Are you interested in fashion and modern lifestyle? Do you like beautiful things? You must have this house! Modern fabulous architecture! This house is totally delightful. Perfect home for you. Wonderful view, cool design, modern equipment – everything you need. It is NOT expensive – just for you!

### Text c) SINGLE FAMILY HOME, STYLE BUNGALOW

The house was designed as a house for family of four.

General information: \_ House size 135 m<sup>2</sup>  
- Price \$59,900  
- 1 full bathroom  
- Year built 1967  
- 1 garage  
- 2 bedrooms

### 2. You want to buy a house. Which of two kinds of advertisement (texts b,c) do you prefer? Why?

Který druh inzerátu (texty b,c) si vybereš, pokud budeš chtít koupit dům? Proč?

### 3. Compare the texts b, c. Write one common thing and one difference. Porovnej texty b a c. Napiš jednu věc, co mají společnou (to nejdůležitější) a jeden rozdíl, zkus A j, pokud ale nevíš, můžeš česky.

Common: house for sale  
Difference: information about apartment

<sup>1</sup> Yahoo sports (online) <https://sports.yahoo.com/blogs/soccer-dirty-tackle/cristiano-ronaldo-given-most-valuable-car-real-madrid-000732564-sow.html?guccounter=1>

<sup>2</sup> Audi for sale (online) <https://www.autotrader.co.uk/cars/audi/rs6-avant>