

[nová] Čeština  
doma  
& ve světě

2 2015

---

---

## **Nová čeština doma a ve světě**

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

2/2015

### **Redakce:**

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská, Ph.D.

Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová

Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,

Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova

Korektorky – Mgr. Olga Fojtíková, Bc. Jana Georgievová, Bc. BcA. Markéta Kraevská,

Mgr. Evgenia Ulyankina, Bc. Zorica Stojanovičová

### **Adresa redakce:**

Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK

nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1

Tel. (+420) 221 619 347, e-mail: [ncds@ff.cuni.cz](mailto:ncds@ff.cuni.cz)

### **Objednávky vyřizuje:**

Vydavatelství Filozofické fakulty UK v Praze,

nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: [books@ff.cuni.cz](mailto:books@ff.cuni.cz)

Návrh grafické úpravy a obálky: Studio Lacerta ([www.sazba.cz](http://www.sazba.cz))

Sazba: Lukáš Vavrečka, nakladatelství Pavel Mervart ([www.pavelmervart.cz](http://www.pavelmervart.cz))

# Obsah

Úvodní slovo	8
Stanislav Štěpáník <i>Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka</i>	11
Eva Hájková <i>Žákovský prekoncept a koncept slova jako jazykového jevu</i>	23
Gabriela Babušová <i>Prekoncept a koncept věty</i>	30
Ladislav Janovec <i>Identifikace komunikačních funkcí výpovědi na prvním stupni základní školy</i>	38
Zuzana Kováčová <i>Priama reč a naratívna štruktúra textu v súvislých prejavoch detí mladšieho školského veku ako výsledok autorského písania</i>	45
Luďmila Liptáková <i>Psychodidaktický prístup k jazykovo-komunikačnej edukácii v primárnom vzdelávaní</i>	61
Dana Cibáková <i>Porozumenie vecnému textu a práca s ním v primárnej škole</i>	74
Pavla Chejnová <i>Míra osvojenosti gramatických kategorií jmen a sloves u předškolního dítěte</i>	90
Jana Bednářová <i>Progresivní metody práce s textem</i>	99
Martina Spěváčková <i>Problematika lexikální synonymie v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základní školy se zaměřením na metody cvičné</i>	112
O autorech tohoto čísla	119

# Progresivní metody práce s textem

JANA BEDNÁŘOVÁ

**Abstrakt:** V příspěvku interpretujeme výsledky výzkumného šetření provedeného ve dvou paralelních třídách základní školy. Cílem průzkumu bylo porovnání výsledků čtenářských kompetencí (porozumění textu, práce s informacemi, posuzování textu) žáků 2. ročníku základní školy v experimentálním šetření, přičemž experimentální skupina pracovala s textem v hodinách literatury metodami RWCT a kontrolní skupina tradičním způsobem.

**Klíčová slova:** porozumění textu, funkční gramotnost, práce s informacemi, kritické myšlení

**Abstract:** In this paper, we interpret the results of research carried out in two parallel classes of elementary school. The aim of the research was to compare the results of reading competence (comprehension, functional literacy, critical thinking) in pupils of the 2<sup>nd</sup> year of primary school in an experimental investigation. The experimental group was working with text in literature classes using the methods RWCT and the control group in the traditional way.

**Keywords:** comprehension, functional literacy, work with informations, critical thinking

## Úvod

V souvislosti se zaváděním konkrétních vzdělávacích plánů do našich škol vystupuje do popředí otázka přístupu učitelů k vzdělávacím potřebám žáka a především rozvoji kompetencí. Patří k nim kompetence komunikační v širším slova smyslu, které zahrnují mimo samotný řečový akt i složku tvůrčí a hodnotící. I když někteří autoři, jako např. M. Belešová (2013, 2014), upozorňují na relativitu gramotnosti ve společenském chápání, nepochybně význam komunikace jako takové.

S komunikačním aktem souvisí i otázka čtení s porozuměním, přičemž odkrývání recepčních metakognitivních dispozic dítěte by mělo být prvořadým cílem počátečního učení (Kováčová 2013).

Inovativní program RWCT<sup>1</sup> – Čtením a psaním ke kritickému myšlení – nabízí alternativu, jak pomocí uměleckých textů rozvíjet schopnost hlubšího

1 Projekt Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) – česky Čtením a psaním ke kritickému myšlení – vyvinuly International Reading Association, University of Northern Iowa a Open Society Institute NY (USA). Od roku 2002 tyto nevládní organizace podávají návrhy na vzdělávací reformu školských systémů v různých zemích

pohledu na určitý jev, posouzení hodnoty informace a jejich zasazení do kontextu. Na základě teoretických poznatků o aktivním učení a samostatném a kritickém myšlení podporujeme názor, že lze rozvíjet tyto specifické schopnosti žáků, jimiž se obohacuje jejich **osobnostní profil**.

Metody koncepce RWCT sledují nejen pozorné čtení s porozuměním, ale předpokládají i aktivní myšlenkovou činnost žáka v sledování argumentace, vyhodnocování a kritickém posuzování předkládaných poznatků. Tím dochází k propojování vědomostní základny dítěte s novými pojmy a skutečnostmi.

Empirická sonda, kterou zde představujeme, přinesla alespoň částečnou odpověď na otázku, zda metody RWCT mají vliv na rozvoj porozumění textu, práce s informacemi a posuzování textu u žáků v 2. ročníku základní školy.

## Metodologická východiska

Kritické myšlení v názvu metod RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) není chápáno výlučně jako aktivizující metoda, ale zejména jako specifický přístup k učební látce, který vede k hlubšímu promyšlení jevů. Metody RWCT jsou odvozeny od konstruktivismu, který podněcuje samostatné objevné učení, ale i tvůrčí a posuzovací schopnosti žáka, včetně ovlivnění volných vlastností a povahových rysů.

V případě žáků na 1. stupni ZŠ hovoříme spíše o posuzování textu než o kritickém myšlení, které se uplatňuje až s nástupem věkově podmíněných logických operací. Nicméně vhodně vybrané metody RWCT mají vliv na žákovu motivaci, komunikační dovednosti, kooperativní a samostatné jednání a řadu dalších kompetencí, včetně uvedených výše.

světa. Profesionální školení mezinárodních lektorů zajišťuje University of Northern Iowa.

Program RWCT je v současné době aplikován ve 20 zemích světa a zdůrazňuje zejména přímé prožití učebních činností a jejich důslednou analýzu. V České republice byl kurz organizován Open society Fund Praha ve spolupráci s Přáteli angažovaného učení. V podrobnějším pohledu jde o využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení žáků, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat s druhými a kriticky přistupovat k řešení problémů. Maximálně se využívají dřívější znalosti k rozvíjení myšlení. Novým jevem je neustálá reflexe vlastního učení, která působí motivačně na celoživotní vzdělávání. Důraz je kladen na spolupráci žáků s využitím kooperativních metod. Hodnotí se především proces učení, nikoli jen výsledky. V procesu výchovy a učení je patrná změna učitelova postavení a změna komunikace mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem.

Teoretickou základnu těchto postupů tvoří nejen myšlenky a závěry tzv. konstruktivismu a metakognitivního učení, ale i teorie čtenářské odezvy, procesuálního přístupu k výuce psaní aj.

K výuce v experimentální skupině jsme využili tři metody: Řízené čtení, Čtenářskou dílnu a Čtení proti srsti, které korespondují s věkovými zvláštěnostmi dětí mladšího školního věku. Metody RWCT mimo jiné navozují kladné duševní stavy jedince, provokují žáka k samostatné činnosti a k neustálé reflexi životních událostí, jež vede k hledání svého místa v životě (Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000).

Výzkumným nástrojem byla **klasická experimentální metoda** v přírodních podmínkách školního vyučování. Experimentální proces probíhal v druhém pololetí 2. ročníku základní školy – můžeme tedy hovořit o výzkumu longitudinálním. Experimentálním zásahem byla výuka metodami RWCT v experimentální skupině v hodinách literární výchovy, což byly dvě hodiny týdně. Kontrolní skupina pracovala v hodinách literární výchovy klasickým způsobem. Soubory byly z hlediska charakteristických znaků vyrovnanými skupinami. Vzhledem ke způsobu zajištění kontroly nad působením nezávisle proměnných lze charakterizovat experiment jako **techniku paralelních skupin** (experimentální plán s použitím pretestu a posttestu – Gavora 2000). **Nezávisle proměnná** byla prezentována dvěma rovinami – práce s textem za využití metod RWCT a tradiční práce s textem. Jednalo se tedy o experiment dvoufaktorový. **Závisle proměnná** byla sledována ve třech ukazatelích – v úrovni rozvoje porozumění textu, práce s informacemi a posuzování textu. Práce s textem v hodinách literatury tradičním způsobem a metodami RWCT byl jediný prvek, kterým se obě skupiny lišily. Všechny ostatní prvky byly totožné. Volba vzorku byla provedena **záměrným výběrem** již v předcházejícím školním roce. 34 dětí bylo rozděleno při nástupu do 1. tříd na dvě přibližně rovnocenné skupiny v rámci daných znaků (věk, pohlaví, slovní zásoba, komunikativní dovednosti, odhad IQ, úroveň motivace).

Tradiční práce s textem spočívala v přiměřené motivaci, ve společném čtení textu a zodpovězení otázek vztahujících se k textu zejména v rovině porozumění jednotlivým slovům, těžším větným celkům, pochopení zápletky, případně převyprávění obsahu. Nárazově se vyučující věnovala nácviku vyhledávání informací z textu, zejména dokladující charakterizaci osob, předmětů nebo okolností.

Na začátku experimentu byly obě skupiny porovnány v ukazatelích závislé proměnné pomocí **pretestu**. Třídy vykazovaly přibližně stejnou úroveň těchto ukazatelů. Na konci experimentu formou **posttestu** byl ověřen vliv jednotlivých pedagogických postupů na rozvoj porozumění textu, práce s informacemi a posuzování textu. Pretestem i posttestem byly vybrány, naprosto shodné testové úlohy převzaté z testového sešitu Studie Čtenářské gramotnosti, organizované Výzkumným ústavem pedagogickým v roce 1994/1995 v České republice pro žáky 3. ročníku. Texty byly rozděleny do tří kategorií podle testovaných domén: porozumění textu, práce s informacemi a posuzování textu. Ke každému textu se vztahovaly otázky, na které měli

žáci odpovědět s využitím předkládaného textu. Každá správná odpověď na otázku byla ohodnocena jedním bodem. Součet bodů tedy udával v kategorii „porozumění“ míru porozumění, v kategorii „práce s informacemi“ schopnost pracovat s informacemi a v kategorii „posuzování textu“ dovednost posoudit předložená fakta a na jejich základě rozhodnout o správné odpovědi. Otázky byly uzavřené se čtyřmi nabídnutými odpověďmi.

K porovnání skupin jsme použili **U-test**. Posouzení pretestu a posttestu v obou skupinách nám umožnil **párový t-test**.

## Cíle a hypotézy pedagogického výzkumu

Významným motivem, který ovlivnil výzkumný záměr, byla snaha ukázat na ojedinělý účinek umělecké literatury ve spojení s vysoce aktivizujícími metodami RWCT, které za výhodných podmínek mohou vyústit ve výrazné stimuly osobnostního rozvoje dětí mladšího školního věku, a to v oblasti porozumění textu, práce s informacemi a posuzování textu.

V úvodu výzkumné sondy jsme si položili otázky, zda skutečně existují významné rozdíly mezi čtenářskými dovednostmi u žáků na začátku experimentu a na jeho konci. Pokud dojde ke statisticky zjiřitelnému nárůstu správně zodpovězených odpovědí v testových úlohách zaměřených na sledování jednotlivých ukazatelů (porozumění textu, práce s informacemi a posuzování textu), budeme mít za to, že ta která metoda měla vliv na rychlejší rozvoj zmíněných čtenářských dovedností. Vymezili jsme tři problémy a u každého definovali nulovou a alternativní hypotézu:

Problém 1:

Existují významné rozdíly v rozvoji porozumění textu u žáků na začátku a na konci experimentu?

Problém 2:

Existují významné rozdíly v rozvoji práce s informacemi u žáků na začátku a na konci experimentu?

Problém 3:

Existují významné rozdíly v rozvoji posuzování textu u žáků na začátku a na konci experimentu?

## Statistické vyhodnocení získaných údajů

Abychom zjistili, zda metody RWCT mají větší vliv na rozvoj porozumění textu, práci s informacemi a posuzování textu, porovnali jsme bodové ohodnocení

pretestu a posttestu v jednotlivých kategoriích. Posouzení nám umožnil **párový t-test**.

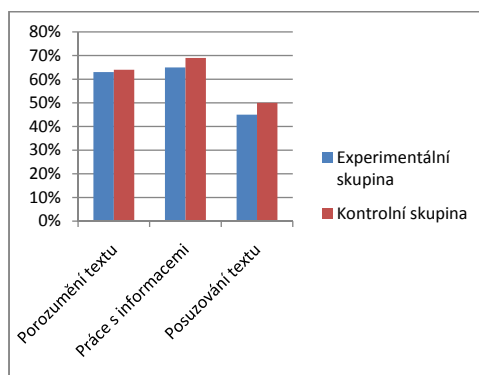
Tento statistický test významnosti je možno použít např. v případech, kdy jsme opakovaně (dvakrát) měřili u skupiny osob určitou vlastnost (proměnnou) a chceme rozhodnout, zda mezi výsledky těchto dvou měření jsou významné rozdíly. V těchto případech není použitelný Studentův t-test, protože ten předpokládá, že mezi oběma výběry není závislost (Chráska 1998).

## Interpretace výsledků výzkumu

Tabulka 1 udává úspěšnost žáků v pretestu (vyjádřenou v procentech) u obou skupin žáků, experimentální i kontrolní. Je z ní patrné, že neexistují velké rozdíly v porozumění textu, v práci s informacemi a v posuzování textu mezi žáky experimentální a kontrolní skupiny na začátku experimentu. Zjistili jsme, že z tohoto pohledu můžeme obě skupiny považovat za skupiny vyrovnané v uvedených čtenářských kompetencích, protože mezi výsledky obou skupin nejsou statisticky zjistitelné rozdíly.

Úspěšnost v pretestu			
	Porozumění textu	Práce s informacemi	Posuzování textu
Experimentální skupina	63%	65%	45%
Kontrolní skupina	64%	69%	50%

Tabulka 1: Úspěšnost v pretestu u experimentální a kontrolní skupiny žáků



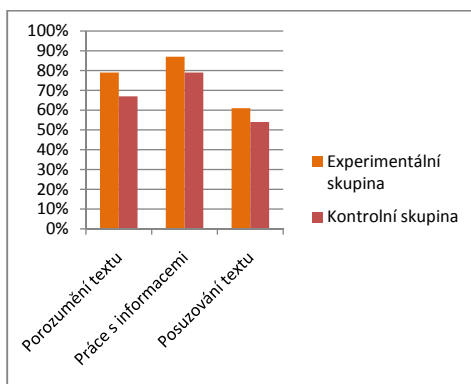
Graf 1: Úspěšnost v pretestu u experimentální a kontrolní skupiny žáků



Posttest vykazoval již rozdíly větší: v případě porozumění textu to bylo 12 procentuálních bodů, v práci s informacemi 8 a v případě posuzování textu 7 procentuálních bodů.

Úspěšnost v posttestu			
	Porozumění textu	Práce s informacemi	Posuzování textu
Experimentální skupina	79%	87%	61%
Kontrolní skupina	67%	79%	54%

Tabulka 2: Úspěšnost v posttestu u experimentální a kontrolní skupiny žáků



Graf 2: Úspěšnost v posttestu u experimentální a kontrolní skupiny žáků

Testování dále ukázalo, že jak klasická výuka, tak i výuka experimentální má kladný vliv na **práci s informacemi** (funkční gramotnost)<sup>2</sup> žáků mladšího školního věku. V obou případech jsme zaznamenali statisticky zjištělný nárůst těchto kompetencí. Na základě empirického zkoumání lze usoudit, že významné rozdíly v rozvoji práce s informacemi žáků mladšího školního věku na začátku a na konci experimentu nebyly výlučně zapříčiněny metodami RWCT.

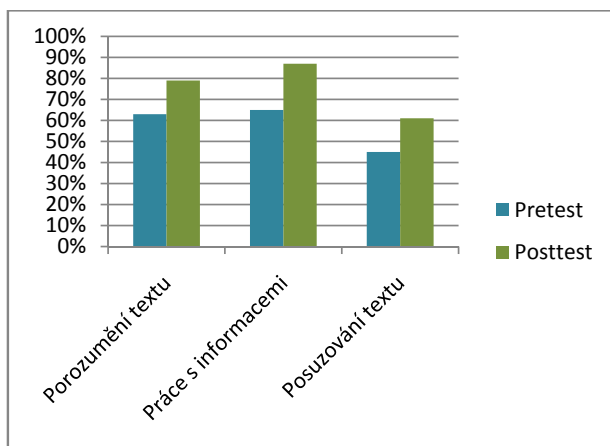
Ze statistického srovnání pretestu a posttestu (Tabulka 3) u experimentální skupiny vyplynul **nárůst čtenářských kompetencí ve všech oblastech:**

- 2 Funkční gramotnost – vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost apod. Zjištění UNESCO aj. dokládají překvapivě vysoký podíl funkčně negramotných lidí i v nejrozvinutějších zemích (Průcha 1992).

v porozumění textu nárůst o 16 procentuálních bodů, v práci s informacemi o 22 procentuálních bodů a v posuzování textu zlepšení o 16 procentuálních bodů. Tento nárůst ve všech třech testovaných doménách byl potvrzen i statisticky.

Srovnání pretest - posttest			
Experimentální skupina			
	Porozumění textu	Práce s informacemi	Posuzování textu
Pretest	63%	65%	45%
Posttest	79%	87%	61%

Tabulka 3: Srovnání výsledků pretestu a posttestu experimentální skupiny

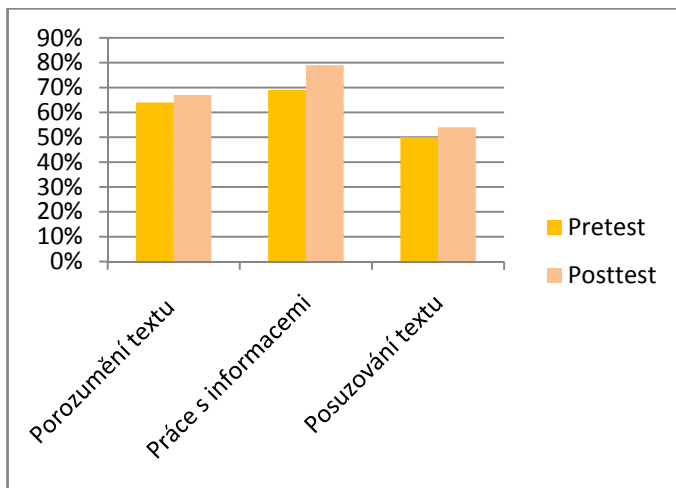


Graf 3: Srovnání výsledků pretestu a posttestu experimentální skupiny

Zaměříme-li se na kontrolní skupinu, viz Tabulka 4, tam jsme zaznamenali nárůst žákovských kompetencí takto: v porozumění textu o 3 procentuální body, v práci s informacemi o 10 a v případě posuzování textu o 4 procentuální body. Statistickým testováním jsme zjistili, že v případě kontrolní skupiny došlo k **nárůstu čtenářské kompetence pouze v případě práce s informacemi**, tedy ke zlepšení. V dalších dvou doménách, a to v porozumění textu a posuzování textu, není mezi pretestem a posttestem u kontrolní skupiny statistický rozdíl, tzn. nedošlo k zjistitelnému nárůstu těchto kompetencí.

Srovnání pretest - posttest			
Kontrolní skupina			
	Porozumění textu	Práce s informacemi	Posuzování textu
Pretest	64%	69%	50%
Posttest	67%	79%	54%

Tabulka 4: Srovnání výsledků pretestu a posttestu kontrolní skupiny

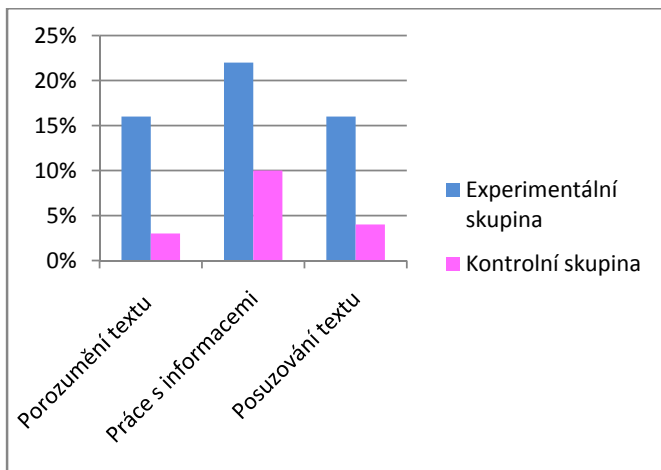


Graf 4: Srovnání výsledků pretestu a posttestu kontrolní skupiny

Pro úplnost uvádíme změnu procentuálních bodů obou skupin ve všech doménách: v porozumění textu, v práci s informacemi a v posuzování textu.

Změna pretest - posttest			
	Porozumění textu	Práce s informacemi	Posuzování textu
Experimentální skupina	+16%	+22%	+16%
Kontrolní skupina	+3%	+10%	+4%

Tabulka 5: Nárůst čtenářských kompetencí experimentální a kontrolní skupiny



Graf 5: Nárůst čtenářských kompetencí experimentální a kontrolní skupiny

## Závěr

Z výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že práce s textem klasickými metodami v hodinách literární výchovy nevede ke statisticky zjištěnému rozvoji **porozumění textu** u žáků mladšího školního věku. Ukazuje se, že cílenou výukou metodami kritického myšlení se podařilo podnitit některé tyto funkce do té míry, že došlo k nárůstu porozumění.

Podobně můžeme zhodnotit, že ani v případě **posuzování textu** nemůžeme hovořit o podněcujícím prostředí klasické výuky. I v tomto případě se jeví jako výhodnější aktivizující metody RWCT.

Na základě empirického zkoumání se můžeme domnívat, že významné rozdíly v rozvoji porozumění textu a v posuzování textu na začátku a na konci experimentu u experimentální skupiny byly skutečně zapříčiněny metodami RWCT.

Naproti tomu se domníváme, že **práce s informacemi** u experimentální skupiny nebyla ovlivněna metodami RWCT, neboť k nárůstu této kompetence došlo u obou skupin. Je vysoce pravděpodobné, že tato kompetence souvisí více s celkovou inteligencí žáka a s přirozeným zráním nervové soustavy a je jen málo přístupná cílenému rozvíjení metodami RWCT.

Při interpretaci výsledků výzkumného šetření nás napadaly otázky, zda očekávaný nárůst posuzování textu u dětí mladšího školního věku byl vůbec reálný. J. Piaget (1997) poukazuje na to, že „nevíme takřka nic o podmínkách zrání, které umožňují tvorbu velkých operačních struktur“. V tomto smyslu

jsme skutečně nemohli očekávat nějaké výrazné změny, přestože metody RWCT jsou přímo zaměřeny na rozvoj kritického myšlení. Nicméně fakt, že statisticky došlo k významným rozdílům v rozvoji posuzování textu, nás mile překvapil.

Experimentální výuka probíhala ve 2. ročníku základní školy a přinesla řadu stimulů, které obohatily školní klima, ale především poukázala na důležitý fakt, že žáci věkově mladší o půl roku, než předpokládala Studie čtenářské gramotnosti, byli schopni správně se orientovat v poměrně těžkých testových úlohách. Tento poznatek by si jistě zasloužil případná další výzkumná šetření, neboť se ukazuje, že vhodně zvolená metoda a přístup přiměřený věku respondentů se mohou stát aktivizující složkou výuky na 1. stupni základní školy.

Námítka, že jsme použili standardizované testy pro 3. ročník, ačkoli jsme měli k dispozici žáky 2. ročníku, je oprávněná. Vzhledem k tomu, že experiment probíhal po dobu pěti měsíců a realizátoři experimentu neměli dlouhodobý přístup k žákům 3. tříd, rozhodli se po zvážení pro výzkumnou sondu se žáky 2. tříd, a to v druhém pololetí tohoto ročníku.

Statisticky se podařilo prokázat, že metody RWCT přispěly k lepšímu pochopení textu a k rozvoji posuzování, které souvisí se zráním nervové soustavy a běžně akceleruje až kolem puberty v souvislosti s rozvojem logických operací. Můžeme tedy předpokládat, že školní klima a stimulující metody mohou urychlit intelektuální vývoj směrem k větší aktivitě, samostatnosti, tvořivosti a kritickému myšlení.

Další námítka, která je zcela oprávněná, se týká malého počtu respondentů, kteří se účastnili průzkumu. Jednalo se pouze o dvě třídy s celkovým počtem 34 žáků. Výsledky šetření právě ze zmíněného důvodu **nelze zobecnit**. Nicméně se domníváme, že experimentální výuka ukázala na možnosti metod RWCT jako progresivních metod výuky čtení a literární výchovy žáků mladšího školního věku.

Pokud vezmeme v úvahu všechny uvedené zřetele, metody RWCT se jeví jako aktivizující, podporující samostatnost, aktivitu, ale i specifické čtenářské dovednosti, jako je porozumění textu a posuzování. Zdají se být velmi vhodným **prostředkem oživení klasické výuky** a tvořivého přístupu k informacím. Využití metod RWCT koreluje i s nejnovějším cílem vzdělávání – tj. pomocí metod rozvíjet komplexnost žáka. Znamená to vytvářet takové podmínky, aby se v každém z žáků podporovaly nejen intelektuální dispozice, ale probouzely jeho speciální vlohy, procvičovaly dovednosti, využívaly zájmy, formovaly jeho volní a charakterové vlastnosti. Pouze takový harmonický rozvoj žáka povede k tvůrčímu přístupu k životu.

## Ukázky z testových úloh:

### Porozumění textu

#### SVIŠŤI

Už tři nebo čtyři tisíce let sídlila rodina svišťů v travnatém údolíčku pod rozeklaným skalním útesem, který se nyní nazývá Skála zázraků. Na mapách je zapsáno, že vrcholek se tyčí do výšky dva tisíce metrů.

Místo bylo mimořádně výhodné z mnoha důvodů. Především svah byl otočen na jih. Slunce na něj svítilo od rozbřesku do tmy a na jaře zde sníh roztával rychleji než kdekoliv jinde. Každý se mohl zahřát podle libosti nebo naopak mohl sedět ve stínu ohromných balvanů, které spadly dolů z hor. Kousek odtud nepatrný pramének vody napájel malé jezírko. Díky této čerstvé vodě, která nikdy nevysychala, rostla tráva kolem dokola hustě a bujně i v měsíci srpnu.

Ve skalách se dala najít spousta míst k posezení i výborné chráněné díry, kde bylo možné nalézt útočiště v případě nebezpečí. Co se týče Rodinné jeskyně, kterou před mnoha a mnoha lety vyhloubil dědeček současných obyvatel, ta pohodlně ústila pod plochým kamenem mezi dvěma trsy arniky. Vzhledem k tomu, že ji zdokonalovaly už dvě generace svišťů, jen obtížně by se hledalo sušší a pohodlnější bydlení.

1. Proč žili svišti tak dlouho na jednom místě?
  - A Neradi cestovali.
  - B Neuměli slézt po útesech.
  - C Přišli tam před dávnými časy.
  - D Bylo to velmi dobré místo.
2. Co udržovalo trávu v údolí zelenou a zdravou po celé léto?
  - A teplé slunce
  - B tající sníh
  - C vysoký vrchol
  - D pramének
3. Proč bylo výhodné, že je údolí obráceno na jih?
  - A Letní dny byly teplejší.
  - B Zimní sněhy tály dříve.
  - C Nejlepší výhled byl na jih.
  - D Svišti potřebují dostatek slunce.
4. Z poslední věty příběhu vyplývá, že svišti budou...
  - A stavět mnoho nových domovů
  - B dále žít v Rodinné jeskyni
  - C mít mnoho mladých
  - D pilně pracovat, aby jejich jeskyně byla pohodlnější

**Práce s informacemi****CENY ČASOPISŮ**

Dobrodružné povídky	25 Kč
Obrázkové příběhy	10 Kč
Nejlepší vtipy	30 Kč
Dětské sporty	25 Kč

- Kolik stojí dobrodružné povídky?
  - 10 Kč
  - 25 Kč
  - 30 Kč
  - 25 Kč
- Který časopis je nejdražší?
  - Dobrodružné povídky
  - Dětské sporty
  - Obrázkové příběhy
  - Nejlepší vtipy
- Marie má pouze 10 Kč. Chce si koupit časopis. Který z nich si může koupit?
  - Dobrodružné povídky
  - Nejlepší vtipy
  - Dětské sporty
  - Obrázkové příběhy
- Kolik stojí Dětské sporty? \_\_\_\_\_ Kč

**Posuzování textu****VÍTE, CO JSOU TO TEKUTÉ PÍSKY?**

Tekutý písek je zvláštní druh písku. Může pohltit prase, člověka i slona.

Tekutý písek často vypadá jako obyčejný mokrý písek. Ale ve skutečnosti je to kašovitý písek s takovým množstvím vody mezi zrnky, že se na něm nedá stát.

Vstoupíte-li do tekutého písku, pomalu se proboříte až po kolena. Bude-li sebou házet a kroutit se, budete se bořit hlouběji a hlouběji. Ale lehnete-li si na záda s upaženými rukama, můžete plout na písku tak, jako můžete plout na vodě.

Na tekutý písek dávejte pozor na písčných pruzích před zálivy, na dně potoků nebo na písčném pobřeží.

Zda jde o tekutý písek, můžete vyzkoušet tím, že do něj štouchnete dlouhým klackem nebo kulem. Pokud se písek chvěje a třese, nepokoušejte se po něm jít! Může to být tekutý písek.

1. Jaký je hlavní záměr tohoto článku?
  - A Upozornit lidi na nebezpečí tekutého písku.
  - B Podnítit lidi k ochraně krás přírody.
  - C Popsat, jak byli lidi nebo zvířata pohlceni tekutým pískem.
  - D Vysvětlit, jak dostal tekutý písek své jméno.
2. Co byste měli podle tohoto článku udělat, vkročíte-li do tekutého písku?
  - A Mávat rukama a pokusit se vysoukat ven.
  - B Chytit se klacku a vytáhnout se ven.
  - C Zůstat stát a křičet o pomoc.
  - D Lehnout si na záda s upaženými rukama.
3. Jak můžete podle tohoto článku vyzkoušet, zda jde o tekutý písek?
  - A Strčíte do něj ruku.
  - B Zlehka na něj stoupnete.
  - C Šfouchnete do něj klackem.
  - D Prohlédnete si jej.

## Bibliografie:

- Belešová, M. (2013): Relativnosť gramotnosti v spoločenskom chápaní, *Academia* 24, 1-2, s. 39-50.
- Belešová, M. (2014): Projekty zamerané na podporu čítania u detí a žiakov, *Pedagogické rozhľady* 23, 2, s. 21-26.
- Gavora, P. (2000): *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Grecmanová, H. - Urbanovská, E. - Novotný, P. (2000): *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex.
- Chráska, M. (1998): *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Kováčová, Z. (2013): Poznatky kognitívnej lingvistiky a odkrývanie recepčných meta-kognitívnych dispozícií dieťaťa, in: Duchovičová, J - Babulicová, Z. - Zelená, H. (ed.), *Pedagogické a psychologické aspekty edukácie. Zborník vedeckých štúdií*, Nitra: UKF, s. 74-84.
- Piaget, J. - Inhelderová, B. (1997): *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1992): *Učení z textu a didaktická informace v českých učebnicích*. Praha: Československá akademie věd.