Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Využití autentického literárního textu k rozvoji čtenářských dovedností v anglickém jazyce na 2. stupni základních škol

Using authentic literary texts to develop reading skills in English at middle school level

Vypracovala: Bc. Kristýna Peštová
Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.

České Budějovice 2021

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci „*Využití autentického literárního textu k rozvoji čtenářských dovedností v anglickém jazyce na 2. stupni základních škol*“ vypracovala samostatně pod odborným vedením doc. PhDr. Lucie Betákové, MA, Ph.D., pouze s použitím literatury uvedené v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce fakultou, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne _____

.....

Bc. Kristýna Peštová

Poděkování

Ráda bych tímto vyjádřila poděkování doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, čas a laskavý přístup při vedení mé diplomové práce. Taktéž bych chtěla poděkovat Základní škole Vitae za ochotu, vstřícnost a pomoc při poskytnutí potřebných informací a možnosti výuky. Poděkování patří i všem žákům školy, kteří se hodin zúčastnili.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá využitím autentického literárního textu ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základních škol. Autentický text představuje jazykový vklad, který napomáhá přirozenému osvojování cizí řeči. V teoretické části jsou popsány podmínky pro osvojení cizího jazyka, typy autentických textů, kritéria pro výběr vhodných autentických materiálů a postup, jak s nimi ve výuce pracovat. Praktická část je realizována formou přípravy plánu třech vyučovacích hodin anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Cílem hodin je za využití autentického textu rozvoj čtenářských dovedností a podpora čtenářské gramotnosti žáků.

Klíčová slova: anglický jazyk, autentický text, jazykový vklad, osvojování jazyka, čtenářské dovednosti, čtenářská gramotnost

Abstract

This diploma thesis focuses on the usage of authentic literary texts in English teaching at middle school level. Authentic texts present a language input which helps natural language acquisition. The theoretical part is based on the description of conditions for language acquisition, types of authentic texts and a lesson procedure that deals with them. The practical part is realized through the lesson plan of three English lessons at middle school level. The aims of the lessons are to develop reading skills by using authentic texts and to support pupils' reading literacy.

Key words: English, authentic text, language input, language acquisition, reading skills, reading literacy

Obsah

ÚVOD *7*

TEORETICKÁ ČÁST *8*

1 Osvojování cizího jazyka *8*

1.1 Terminologie **8**

1.2 Podmínky k osvojení cizího jazyka **9**

1.2.1 Jazykový vklad 9

1.2.2 Afektivní filtr 10

2 Autentické materiály *12*

2.1 Autentický text **12**

2.1.1 Typy autentických textů 13

2.1.2 Kritéria při výběru autentického textu 15

2.1.3 Anglický jazyk v autentických textech 16

3 Dovednosti rozvíjené autentickým textem *18*

3.1 Receptivní dovednosti **18**

3.1.1 Čtení s porozuměním 18

3.1.2 Čtenářská gramotnost v RVP ZV 30

3.1.3 Poslech s porozuměním 31

3.2 Produktivní dovednosti **31**

3.3 Dílčí řečové dovednosti **33**

3.4 Multikulturní aspekt **34**

PRAKTICKÁ ČÁST *36*

4 Výběr autentického textu *37*

4.1 Zdroj textu **37**

4.2 Téma článku **38**

4.3 Časový rozsah **39**

5 Popis prostředí výuky *40*

5.1 Škola a její vzdělávací koncepce **40**

5.2 Popis učebny **41**

5.3 Charakteristika žáků **41**

6 Plán výuky *43*

6.1 Cíle výuky **43**

6.2 Průběh vyučovacích hodin **43**

6.2.1 První vyučovací hodina 44

6.2.2 Druhá vyučovací hodina 48
6.2.3 Třetí vyučovací hodina 51
7 Reflexe výuky 55
7.1 Reflexe první vyučovací hodiny 55
7.2 Reflexe druhé vyučovací hodiny 58
7.3 Reflexe třetí vyučovací hodiny 60
7.4 Reflexe cílů výuky 64
ZÁVĚR 65
SUMMARY 68
BIBLIOGRAFIE 70
PŘÍLOHY 76

ÚVOD

V současné době moderních vzdělávacích prostředků a snadného přístupu k informacím tráví lidé méně času běžným čtením. Podle výsledků mezinárodních výzkumů PISA klesá každoročně čtenářská gramotnost žáků v České republice, a to zejména na druhém stupni základních škol. Jedním z důvodů může být právě klesající motivace dětí ke čtení knížek a dalších textů. Jednou z možností motivace studentů ke čtení může být použití kvalitních autentických materiálů ve výuce cizích jazyků. Ty mají kromě motivačního aspektu také kladný vliv na přirozené osvojování cizí řeči.

Autentický text představuje formu jazykového vkladu, díky kterému je možné si přirozeně osvojit cizí jazyk. Podobně jako u mateřského jazyka, kdy dítě vstřebává řeč poslechem každodenních konverzací ze svého okolí, autentický materiál pochází od rodilých mluvčích daného jazyka. Tato práce pojednává o využití autentického textu na druhém stupni základních škol v hodinách anglického jazyka. Díky jazykovým teoriím je v ní vysvětleno, jak autentické materiály pomáhají osvojit si cizí jazyk. V teoretické části jsou také popsány druhy autentických textů a kritéria, podle kterých je vhodné texty vybírat. Uveden je také postup, jak lze v hodinách anglického jazyka s autentickými materiály pracovat a jaké dovednosti jsou při práci s nimi rozvíjeny.

Výstupem praktické časti práce je příprava plánu výuky na tři hodiny anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Cílem výuky je za využití autentického textu přispět k přirozenému osvojování anglického jazyka, a to především k rozvoji čtenářských dovedností. Hodiny by měly žáky také motivovat k dalšímu čtení v cizím jazyce, a podpořit tak zvýšení čtenářské gramotnosti. Z důvodu pandemie Covidu-19 nebylo snadné najít základní školu, na které bych hodiny mohla odučit. Výuka proběhla na soukromé základní škole, kde je úroveň anglického jazyka žáků všeobecně vyšší než na státních základních školách. Hodiny jsou tedy navrženy tak, aby odpovídaly jazykové úrovni žáků dané školy. Cíle vyučovacích hodin korespondují s RVP ZV a ŠVP školy. Hodiny jsou následně reflektovány.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Osvojování cizího jazyka

1.1 Terminologie

Tato podkapitola je věnována vysvětlení klíčových pojmů pro proces osvojování cizího jazyka. Existují dva odlišné procesy, jak můžeme získat schopnost mluvit cizím jazykem. Jedná se o osvojování (*language acquisition*) cizího jazyka a jeho učení (*language learning*). Rozdíl mezi těmito procesy popsal americký lingvodidaktik a psycholog S. D. Krashen (1981). **Osvojování** cizího jazyka lze popsat jako přirozený, samovolný a neuvědomovaný proces. Jedinec takzvaně absorbuje cílový jazyk. Takového způsobu nabytí jazykové kompetence lze dosáhnout v prostředí, ve kterém má cílový jazyk hlavní komunikační a sociální funkci. Obvykle k tomu tedy dochází v zemi, kde se daným jazykem běžně mluví. K tomu, aby se člověk domluvil jazykem dané země, je přirozeně motivován. K osvojení jazyka není zapotřebí přítomnost učitele. Důležitá je každodenní interakce v cílovém jazyce, při níž není komunikace primárně zaměřena na formu, nýbrž na obsah výpovědí. Tento způsob osvojování se nazývá **úplné ponoření** (*total immersion*) do přirozeného prostředí, ve kterém je jazyk používán. (Cook, 2008; Krashen, 1988; Yule, 2017, s.209)

Naproti tomu, **učení se** je procesem uvědomovaným, který směřuje k pravidlům konkrétního jazyka. Jedná se o psychický proces, při kterém jsou jedinci v často formálním prostředí předávána pravidla, která je zapotřebí se naučit. Student se nachází zpravidla v pasivní roli. Jeho kognitivní schopnosti jsou potřebné k tomu, aby mohl analyzovat jednotlivé roviny jazyka. Učení se nejčastěji odehrává ve školním prostředí za působení pedagogů. (Krashen, 1988)

V souvislosti s rozdíly mezi učením a osvojováním jazyka je třeba zmínit odlišnosti mezi cizím (*foreign language*) a druhým jazykem (*second language*). Oba

spadají do kategorie L2, jedná se o jazyk cílový (*target language*), který jedinec ovládá následně po svém mateřském jazyce (L1). Pro rozlišení těchto pojmů jsou dle Kleina (1986) důležité podmínky, za kterých se jedinec snaží jazyk zvládnout. Pojem **druhý jazyk** se používá při osvojování vybraného jazyka v zemi, kde se jím přirozeně mluví. Jako příklad lze uvést českého studenta osvojující si anglický jazyk na studijním pobytu v anglicky mluvící zemi. Naopak o **cizím jazyce** mluvíme v případě, učí-li se jedinec daný jazyk v prostředí, ve kterém tato řeč běžně neslouží ke komunikaci, například žák učící se anglický jazyk na základní škole v České republice. (Klein, 1986)

Jelikož v České republice není angličtina oficiálním jazykem, mluvíme o učení se **angličtiny jako cizího jazyka** (EFL, tedy *English as a foreign language*).

1.2 Podmínky k osvojení cizího jazyka

Proces osvojování cizího jazyka je ovlivněn mnoha faktory, a to jak vrozenými, tak těmi, které na člověka působí z okolí. Patří mezi ně biologická a kognitivní stránka osobnosti či mateřský jazyk. Ve školním prostředí může k přirozenému osvojování docházet také, a to v případě, že jsou dodrženy určité podmínky. Ty mají vliv na to, jakým způsobem si cizí jazyk lidé osvojují. Klíčový je vhodně zvolený jazykový vklad (*language input*) či afektivní filtr (*affective filter*). (Larsen-Freeman, 1975, s.409-430)

1.2.1 Jazykový vklad

Existence jazykového vkladu je jednou z podmínek, kterou je třeba splnit, chceme-li si úspěšně osvojit cizí jazyk. Důležitost jazykového vkladu lze dokázat již při osvojování **mateřského jazyka**. Dítě bývá od narození obklopováno každodenní interakcí v cílovém jazyce. Jedinec mateřskou řeč nejprve poslouchá a pokud jí rozumí, je schopen následně daným jazykem i komunikovat bez toho, aniž by mu byla vysvětlována pravidla fungování jazyka. (Hawkins, 2019, s.222-224)

Leow (2007) definoval **jazykový vklad** jako materiál v cizím jazyce, který je zaměřený na formu nebo význam. Týká se receptivních řečových dovedností poslechu a čtení a poskytuje škálu struktur a slovní zásoby cílového jazyka. (Leow, 2007, s.21)

Lingvista Stephen Krashen sestavil teorii pro osvojování cizího jazyka. Pomocí **Hypotézy jazykového vkladu** (*Input Hypothesis*, 1985) Krashen vysvětluje, že cizí jazyk si je možné osvojit za předpokladu, že je jazykový vklad **srozumitelný** (*comprehensible input*). Žákům by měl být tedy předkládán právě takový vklad, jehož obsahu rozumí. To lze zajistit pomocí vizuální opory nebo otázek ze strany učitele. K tomu, aby se jedinec zlepšoval v jazykových kompetencích, je třeba, aby byl jazykový vklad o jednu úroveň vyšší, než je jeho aktuální jazyková znalost. Tento typ jazykového vkladu byl označen jako *i+1*, přičemž *i* značí současnou jazykovou znalost jedince, tzv. **mezijazyk** (*interlanguage*), a *+1* označuje o jednu úroveň obtížnější jazykový vklad. Pokud je inputu porozuměno a je ho dostatek, nezbytná gramatika je přijata automaticky.

Podle Krashena (1985) je jazykový vklad při osvojování jazyka přínosnější ve srovnání s **jazykovým výstupem** (*language output*), neboli jazykovou produkcí žáka. Receptivními dovednostmi, tedy poslechem a čtením, si jedinec cizí jazyk osvojuje efektivněji nežli dovednostmi produktivními. Jazykový vklad tedy spadá do **receptivních řečových dovedností** a může mít formu mluveného či psaného jazyka. (Krashen, 1985, s.2)

1.2.2 Afektivní filtr

K tomu, aby byl jazykový vklad úspěšně přijat a žáci se mohli plynule rozvíjet v jazykových kompetencích, jsou zapotřebí **pozitivní emoce** a motivace k učení se cílovému jazyku. S tím souvisí další podmínka k osvojení cizího jazyka, kterou Krashen nazval afektivní filtr. Ve své hypotéze tvrdí, že velmi motivovaní a sebejistí žáci jsou v osvojování úspěšnější. Nízká motivace, sebepodceňování, strach, stud, nuda či nezájem mohou zvýšit afektivní filtr a vytvořit tak psychický blok, který

brání přirozenému osvojení jazyka skrze jazykový vklad. Jinými slovy lze říci, že afektivní filtr tvoří překážku v osvojování jazyka a nepříjemné emoce spojené s učením mohou srozumitelný jazykový vklad takzvaně odfiltrovat. Krashen říká, že tyto překážky lze redukovat za předpokladu, vytvoří-li se takové prostředí, ve kterém se žáci budou cítit příjemně, v bezpečí a budou-li k cílovému jazyku podporováni a motivováni. (Krashen, 1988)

Je zřejmé, že **motivace** má přímý vliv na osvojování jazyka a je jedním z faktorů, který pomáhá odbourávat afektivní filtr. Dörnyei (2001) charakterizoval podmínky motivační strategie ve vztahu k osvojování cizích jazyků ve čtyřech bodech:

- Vytvoření základních motivačních podmínek
- Generování počáteční motivace
- Udržení a ochrana motivace
- Osvojování studijních zkušeností za pomoci pozitivního sebehodnocení. (Dörnyei, 2001)

Z výše zmíněných studií vyplývá, že emoční rozpoložení a motivace hrají klíčovou roli při osvojování jazyka. Pedagog má tudíž také možnost ovlivnit faktory, které působí na člověka a tím kladně přispět k úspěšnému přijetí jazykového vkladu. Dle Krashena (1986) může učitel ovlivnit pozitivní přístup k jazyku například tím, že umožní žákům výběr tématu jazykového inputu, dostatek času, prostor ke sdílení emocí a přispěje tak k vytvoření třídního klimatu, ve kterém se žáci budou cítit bezpečně a budou tak schopni naplno rozvíjet své jazykové kompetence. (Krashen, 1986)

2 Autentické materiály

Jak již bylo řečeno v předešlé kapitole, osvojování cizího jazyka může probíhat i ve školním prostředí. K tomu je zapotřebí poskytnout takové vzdělávací podmínky, které by se co nejvíce podobaly způsobu přirozeného osvojení jazyka v cizí zemi. Tyto podmínky zahrnují srozumitelný jazykový vklad či nízký afektivní filtr. K tomu, aby byl jazykový vklad co nejefektivnější, je třeba volit takové materiály, které vznikly pro rodilé mluvčí spíše než pro ty, kdo se jazyku učí. Jeden z hlavních záměrů, proč ve třídě pracovat s autentickými materiály, je co nejvíce žáky vystavit skutečnému cílovému jazyku. Jedním z takových materiálů je autentický text.

2.1 Autentický text

Autentický text představuje **jazykový vklad**, který je nutný k osvojení cizího jazyka. Výkladový slovník (2005) definuje obecně autenticitu jako původnost, pravost či důvěryhodnost. Autentický text je dle Wallaceové (1992) text ze skutečného života, který je napsán pro rodilé mluvčí a obsahuje **reálný jazyk**. Může se jednat o literární dílo, článek z novin, časopisu či internetu. Tyto materiály umožnují čtenáři být v kontaktu s opravdovým jazykem a jsou zaměřeny více na obsah než na formu. Harmer (1994) tvrdí, že použití autentického textu jako jazykového vkladu pomáhá žákům zlepšit samotnou produkci jazyka, osvojit si jej tím nejjednodušším způsobem a zvýšit sebevědomí při používání jazyka v reálných situacích. (Cambridge, 2005, s.74; Harmer, 1994, s.146; Wallace, 1992)

Následující příklady z literatury pomohou více charakterizovat autentické texty:

- ,,Autentický materiál se obecně považuje za žádoucí pomůcku, protože poskytuje jak reálný jazyk, tak jeho různé varianty. Dobře zvolený autentický materiál se může shodovat se zájmy studentů.“ (Bowen-Marks, 1994)

- ,,Autentický text nebyl napsán ani vysloven pro účely jazykové výuky, je jím například novinový článek, píseň, román, rozhovor v rozhlase, tradiční příběh a jiné. Příběh napsaný za účelem objasnění určité gramatiky rozhodně není autentickým textem.“ (Tomlinson, 1998)
- ,,Studenti potřebují mít pocit, že materiál, z něhož se učí, má vztah k reálnému životu a současně odráží aspekty jejich osobnosti jako například věk, úroveň vzdělání, sociální postoje, duševní schopnosti a úroveň emoční vyzrálosti.“ (Cunningsworth, 1984)
- ,,Autenticita znamená, že se v **původním textu** nic nezměnilo a zachována zůstala také jeho vizuální stránka. Například novinový článek lze prezentovat tak, jak se poprvé objevil v tisku: se stejným písmem, nadpisem či doprovodnou ilustrací.“ (Grellet, 1999)
- ,,Autenticita není charakteristikou textu: je to vlastnost textu v určitém kontextu. Text sám o sobě nemá žádnou hodnotu. Je to vzkaz autora předpokládanému čtenáři. Text může být autentický pouze v **kontextu**, v kterém byl původně vytvořen.“ (Hutchinson & Waters, 1987)

Z výše uvedených definic vyplývá, že autentický text není určen pro účely výuky, avšak rodilým mluvčím daného jazyka v určitém kontextu. Při použití takových materiálů ve výuce ztrácí texty část své autenticity, jelikož jsou předávány nerodilým mluvčím a kontext se liší od toho původního. Chceme-li takové texty ve výuce použít, je třeba práci s nimi přizpůsobit potřebám žáků, zohlednit, zda materiály reflektují jejich zájmy, jazykovou úroveň, věk či technické možnosti výuky. Následně je třeba konkrétní text zasadit do kontextu, který by se co nejvíce podobal skutečné situaci.

2.1.1 Typy autentických textů

Na základě definic autentických textů existuje celá škála takových materiálů. Může se jednat o novinové či internetové články, literární díla, poezii, texty písní, dopisy, pohlednice, zprávy, manuály, příručky, recepty, telegramy, reklamy,

cestovní příručky, vstupenky, jízdní řády, telefonní seznamy a další. Tato podkapitola je věnována kategorizaci a popisu dílčích typů autentických textů. Linhartová (2011) rozděluje texty podle způsobu vzniku do následujících kategorií:

- **Autentické texty** (*authentic texts*), jak už bylo zmíněno, jsou psány rodilými mluvčími pro čtenáře, jejichž mateřským jazykem je jazyk cílový a vznikají zpravidla ve stejném prostředí, kde se cílovým jazykem běžně komunikuje. Jedná se o originální dokumenty, které nebyly nijak upraveny, například literární díla anglických autorů.
- **Kvazi-autentické texty** (*quasi-authentic texts*) se nacházejí na rozmezí autentického a neautentického materiálu. Ačkoliv jsou psány v angličtině, nejsou určeny anglicky mluvícím, nýbrž žákům učícím se cílovému jazyku. Texty jsou upraveny pro dílčí jazykové úrovně, avšak autenticitu představuje jejich vizuální stránka a charakter. Jedná se především o anglicky psané magazíny, které jsou určeny pro výuku angličtiny jako cizího jazyka. Pro příklad lze uvést časopisy *Bridge* či *Gate*[1].
- **Semi-autentické texty** (*semi-authentic texts*), podobně jako kvazi-autentické, představují materiály, které pochází od anglicky píšících autorů a jsou zaměřeny na cizojazyčné publikum. Texty vychází z děl v originálním jazyce a jsou přepracovány dle rozdílných jazykových úrovní či dle kurikulárních požadavků. Účelem těchto materiálů je nahradit složitý jazyk snazšími výrazy a zahrnout ,,korektní“ příklady specifických jazykových prvků. Tyto materiály publikuje například nakladatelství *Pearson English Readers*[2].
- **Neautentické texty** (*created texts*) jsou v porovnání s těmi autentickými vytvořeny za účelem výuky cizích jazyků. Autory textů nejsou rodilí mluvčí. Vznikají pro studenty, jejichž mateřským jazykem není cílový jazyk. Často obsahují falešné prvky jazyka, jako například perfektně formované věty, otázky

[1] https://www.bridge-online.cz

[2] https://readers.english.com

s plnou gramatickou strukturou a následné odpovědi celou větou či opakování větných struktur. Jedná se o takzvaný **didakticky upravený materiál**, který většinou nereflektuje způsob, jakým je jazyk běžně používán. Takový materiál obsahují například učebnice, ve kterých se nevyskytují nahodilé či na první pohled nesprávné výrazy. Trendy ve výuce a v českém kontextu naplňují cíle rámcových vzdělávacích programů. Příkladem tohoto materiálu může být anglicky psaný text od českého autora mířený pro české studenty. (Krashen, 1986; Linhartová, 2011)

Mezi autentické texty lze zařadit i autentické materiály k poslechu. Během něj mohou žáci pracovat s transkripcí neboli s psanou formou jazyka. I **poslechové materiály** se dělí do obdobných kategorií z hlediska autenticity, a sice na autentické a zjednodušené poslechové texty. Ty představují upravené autentické nahrávky, u kterých se odstraňují například doprovodné okolní zvuky. (Linhartová, 2011)

2.1.2 Kritéria při výběru autentického textu

Jelikož existuje velké množství autentických textů, při výběru je zapotřebí zvážit následující kritéria. Ne každý anglicky psaný text je vhodný pro pedagogické účely. Text by měl být vybírán s ohledem na cílovou skupinu žáků či jednotlivce a měl by podle Berarda (2006) zohlednit:

- **Přiměřenost** – materiál ke čtení by měl reflektovat zájmy žáků a zároveň naplňovat jejich vzdělávací potřeby. S tím by měla být spojena správnost jazyka, stejně tak profesionální i kulturní hodnota. S přiměřeností souvisí i jazyková úroveň materiálu. Text by měl odpovídat jazykové znalosti žáků. Z předchozí kapitoly vyplývá, že jazykový vklad má být srozumitelný a nejlépe o jednu úroveň vyšší než aktuální jazyková kompetence. Žáci by měli rozumět především obsahu a je v pořádku, pokud nechápou veškeré větné struktury.

- **Rozmanitost** – pro udržení pozornosti a zájmu žáků se doporučuje střídat různé typy textů. Pokud se čtenáři delší dobu zabývají jedním tématem a slovní zásoba je neměnná, studenti vynakládají velmi malé úsilí pro dosažení vyšších jazykových schopností.
- **Využitelnost** – toto kritérium souvisí s tím, jak lze text použít pro rozvoj žáků, s ohledem na jejich čtenářské kompetence. Pro výuku jsou vhodné texty **flexibilní**. To znamená, že je lze rozdělit na jednotlivé části, které na sebe pevně nenavazují. V hodinách s nimi lze pracovat na pokračování.
- **Validita** – jak již bylo řečeno, autentický materiál je k dispozici v mnoha formách. Jelikož se jedná o zahraniční materiál, je možné jej sehnat v knihkupectvích, knihovnách či na internetu. Při výběru je důležitým kritériem především **zdroj** textu a to, zda jsou fakta a informace kvalitní a věrohodné.
- **Prezentace** – neméně důležitá je i prezentace textu v tom smyslu, jak daný materiál vypadá. Obrázky, diagramy či fotografie podporují jeho vizuální stránku. Vzhled textu je většinou to první, co člověk vnímá, proto by měl být materiál na první pohled realistický a atraktivní.

Další faktory, které lze brát při výběru textu v úvahu, jsou, zda text reflektuje spíše psanou či mluvenou formu jazyka, zda lze s textem dále pracovat nebo vytvářet úkoly týkající se daného tématu. Pedagog ze subjektivního pohledu posuzuje, zda se jedná o text, který by si žák chtěl sám přečíst a zda se dozví něco nového. Neméně důležité jsou také náklady a čas na přípravu materiálů. (Berardo, 2006; Pilbeam, 1987; Krashen, 1985)

2.1.3 Anglický jazyk v autentických textech

Autentické texty obsahují skutečný jazyk rodilých mluvčí. Naproti tomu didakticky upravené texty jej pouze simulují. Z tohoto důvodu existují značné rozdíly v jazyce, který je v materiálech použit. Didaktické materiály se liší v lexikální i pragmatické rovině a autentický text by měl studentům sloužit jako správný jazykový vzor.

Z **lexikálního hlediska** obsahují didaktické texty, například v učebnicích, mnohem menší škálu slovní zásoby než běžná mluvená řeč. Žáci tak postrádají množství synonym a hyponym, jelikož je jazyk limitovaný na nejvíce frekventované pojmy. Z výzkumů dále vyplývá, že v běžných neformálních konverzacích rodilí mluvčí upřednostňují nestandartní pořádek slov ve větě, například zjišťovací otázky ve formě SVO (*subject, verb, object*), tedy podmět, přísudek, předmět. McCarthy (1994) také upozorňuje na častější výskyt kolokací a idiomatických vyjádření, které jsou studentům představovány až při vyšších úrovních jazyka. Žáci mohou v původních textech nalézt také na první pohled nesprávné použití dovětků, vztažných vět či shod podmětu s přísudkem. (McCarthy, 1991; McCarthy & Carter, 1994)

Cohen a Olshtain (1981) se domnívají, že z **pragmatického hlediska** je v didakticky upravených materiálech zřejmý vliv mateřského jazyka autora, takzvané interference. Žáci tak přejímají nesprávná vyjádření, která mohou následně v jiné kultuře způsobit nedorozumění. Při práci s autentickým textem lidé absorbují také návyky komunikace, které se mohou lišit od vyjadřování v mateřském jazyce. Průzkumy dokazují, že dialogy, které byly napsány pro pedagogické účely, se téměř neshodují se skutečnými konverzacemi v každodenním životě. Napodobované dialogy také postrádají sociální **kontext**, žáci se tak nedozví, v jaké situaci a s kým je daný jazyk vhodný. Takové rozhovory jsou velmi často nepřirozeně strukturované a předvídatelné. Dle Yuleho (1995) je v učebních materiálech kladen důraz na **správnost** a celistvost jazyka. Jako příklad uvádí celovětné odpovědi, které se v běžné řeči téměř nevyskytují. Dalším příkladem mohou být řečnické otázky, které rodilí mluvčí považují za součást pozdravu a nečekají na ně odpověď. (Cohen & Olshtain, 1981; Yule, 1995)

3 Dovednosti rozvíjené autentickým textem

Z předešlých kapitol vyplývá, že za pomoci autentického materiálu dochází k přirozenému osvojování cizí řeči. Jedinec postupně ovládá řečové dovednosti a nabývá jazykových kompetencí. Tato kapitola je určena charakteristice dílčích dovedností a všech aspektů, které jsou při práci s autentickým textem prohlubovány. Větší pozornost je věnována především rozvoji čtenářské gramotnosti i tomu, jak je práce s textem ukotvena v kurikulárních dokumentech.

3.1 Receptivní dovednosti

Proces osvojení cizího jazyka zahrnuje zvládnutí řečových dovedností, které se dělí na receptivní a produktivní. **Receptivními dovednostmi** (*receptive skills*) se myslí schopnost přijímat informace z mluvené či psané řeči. Dříve byly nazývány pasivními. Řadí se mezi ně **čtení a poslech s porozuměním**. Oba tyto procesy působí na člověka zvenčí a jedinec vnímá a **dekóduje jazykový vklad** se záměrem mu porozumět. Při osvojování jazyka člověk začíná právě s receptivními dovednostmi pomocí jazykových vkladů, ať už z okolí či pomocí textu. Stejně tak jako u osvojování mateřského jazyka dítě nejprve poslouchá a přijímá jazyk zvenčí. Následně je pak schopno řeč produkovat. (Rhalmi, 2019)

3.1.1 Čtení s porozuměním

Smith (1991) definuje čtení jako unikátní **intelektuální proces**. Za úspěšné čtení není zodpovědné jedno specifické mozkové centrum. Jedná se o souhrnný děj zahrnující pohyb očí, mechanismy paměti, pozornosti, jazykové znalosti, osobnost čtenáře, sociokulturní rozdíly či interpersonální vtahy. (Smith, 1991, s.1)

Česká školní inspekce (dále jen ČSI ČR) (2018) charakterizuje čtení jako prostředek i **nástroj lidské kultury** jako jednu z technik pro získávání

a třídění informací. Obsahuje mnoho zjevných i skrytých složek, a to nejen znalosti a dovednosti, ale také postoje, hodnoty a zkušenosti[3]. (ČSI ČR, 2018)

V následujícím seznamu je uvedeno, **za jakým účelem** podle Wallaceové (1992) lidé čtou:

- Každodenní aktivity –například čtení nápisů, příruček, jízdních řádů, receptů, ingrediencí v potravinách. Zjišťování informací za tímto účelem bývá někdy označováno jako tzv. čtení pro přežití.
- Komunikace – čtení dopisů, zpráv, e-mailů
- Vzdělávání – čtení knih, učebnic, článků, vyhledávání informací na internetu
- Odpočinek, potěšení – čtení knih, časopisů, textů písní, surfování na internetu
- Práce – čtení zpráv, e-mailů, instrukcí (Wallace, 1992)

Čtení s porozuměním je proces dekódování psaných symbolů za účelem jim porozumět. Mezi tyto symboly patří písmena, diakritika a mezery. Pomocí zraku jedinec rozpoznává jednotlivé znaky, které mozek zpracovává na slova a věty. Díky tomu je možné přijímat informace. Jedná se tedy o **komplexní proces**, který zahrnuje **rozpoznání** (*recognition*), **porozumění** (*comprehension*) a **plynulost** (*fluency*). S tím je spojena také dovednost mluvení, proto aby mohla být slova vyslovena. Tím na sebe navazují receptivní a percepční dovednosti. (Cambridge, 2005; Leipzig[4], 2001; Smith 1991)

Jelikož se jedná o čtení s porozuměním, cílem celého procesu je skrze čtení pochopit daný text. Samotné čtení slouží jako **prostředek k porozumění**. K tomu může docházet na více úrovních, od obecného až po úplné porozumění psané řeči. To, jaký stupeň porozumění je potřeba, záleží na typologii úloh, úrovni jazyka studenta, požadavcích učitele či na obtížnosti textu. Vyučující může porozumění

[3] https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Metodika-setreni/Koncepcni-ramec-PISA-2018-ctenarska-gramotnost

[4] https://www.readingrockets.org/article/what-reading

ověřit zjišťujícími otázkami nebo různými činnostmi, jako jsou například přiřazovací úlohy (*matching*) či pravdivá a nepravdivá tvrzení (*true / false questions*). (Ralmi, 2019)

3.1.1.1 Čtení v cizím jazyce

Z předešlého odstavce vyplývá, že čtení je mechanismus, díky kterému je možné textu porozumět a získat z něho informace. Další **dovednosti** ve čtení v cizím jazyce podle Wallacové (1992) jsou:

- využití stávajících vědomostí k vytvoření předpovědí o textu
- rozlišení hlavních myšlenek a detailů
- odhadování významu neznámých slov
- pochopení gramatických struktur a souvislostí
- porozumění postojům a hodnotám, které z textu vyplývají

K tomu, aby jedinec výše zmíněné dovednosti zvládl a porozuměl cizojazyčnému textu, jsou zapotřebí také určité **předpoklady**. Jedná se o slovní zásobu, gramatiku a předchozí znalost.

- **Gramatická znalost** (*grammatical knowledge*) zahrnuje **syntax**. Čtenář by měl tedy vědět, jak jsou formovány věty v cizím jazyce, aby jim mohl správně porozumět. Znalost syntaxe podporuje také plynulost čtení. Věty v psaném textu jsou obvykle delší než v mluveném projevu a častokrát obsahují více vedlejších vět. Na druhou stranu má čtenář možnost text analyzovat ve vlastím tempu a číst ho opakovaně.
- **Znalost slovní zásoby** (*vocabulary knowledge*) je nezbytná k tomu, aby čtenář textu porozuměl. Není možné, aby jedinec znal veškerou slovní zásobu, která se může v textu objevit. Semi-autentické texty, které vznikly na bázi originálních děl, většinou uvádějí odhadovaný počet slovní zásoby. Například texty na úrovni A2 obsahují až 1200 pojmů[5]. Žáci s menší slovní zásobou

[5] https://www.penguin-readers.cz/readers

potřebují větší jazykovou podporu. Pokud je většina výrazů v textu neznámých, porozumění je téměř nemožné či vyžaduje velké úsilí na jejich vyhledávání. Pokud si ale čtenář dokáže vyvodit hlavní myšlenku, neznámá slova pak může ignorovat či odhadnout jejich význam.

- **Předchozí znalost** (*prior / background knowledge*) se týká **obsahu** textu. Žáci mají většinou o určitém tématu ponětí ještě před tím, než o něm začnou číst. Rozpoznávají také jednotlivé styly textů, například zda se jedná o styl vyprávěcí, prostěsdělovací či umělecký. Čtenáři si utvářejí abstraktní schémata, která obsahují slovní zásobu či myšlenky vztahující se k danému tématu. Předchozí znalost tudíž může ovlivnit to, jak jedinec textu porozumí. Pokud text obsahuje informace o odlišném sociokulturním prostředí, nemusí čtenář obsahu plně porozumět, není-li předem s daným kontextem obeznámen. (Grellet, 1999; Wallace, 1992)

3.1.1.2 Procesy čtení

Jelikož čtení není pasivní dovednost, probíhají během něj různé **kognitivní procesy**. Dvě hlavní činnosti, s kterými lze pracovat, jsou takzvaná čtení shora dolů a zdola nahoru. Díky těmto dvěma procesům a interakci mezi nimi může docházet k **porozumění textu** a **plynulému čtení**. (Rhalmi, 2019)

- **Proces shora dolů** (*top-down processing*) – probíhá, jakmile je jedinec schopen udělat si obecnou představu o významu celého textu na základě **předchozí znalosti**. Čtenáři vytvářejí **očekávání** o úryvku, s kterým budou následně pracovat, a je na nich, co vnesou do určité situace. Tento proces slouží jako efektivní způsob, jak pracovat s cizojazyčným textem. Žáci mohou například odhadovat, o čem by mohl být novinový článek na základě nadpisu či první věty. (British Council[6], 2021)
- **Proces zdola nahoru** (*bottom-up processing*) – je založen na analýze jazyka. Probíhá ve chvíli, kdy se jedinec zabývá **základními jednotkami jazyka**. U čtení

[6] https://www.teachingenglish.org.uk/article/top-down

jsou to jednotlivá slova, následně fráze či věty, které lze spojovat a podle nich odhadovat význam textu. Pozornost je zaměřena i na **formování slov**. Tento postup funguje nejlépe právě s kombinací s procesem shora dolů. Žáci mohou například číst nahlas, přičemž jsou více soustředěni na formu než na význam. Dále lze vyhledávat určité slovní druhy, spojovací výrazy, slovesa v jednotlivých časech, synonyma či antonyma. Tímto procesem mohou začínat žáci na nižších úrovních jazyka tak, že budou rozpoznávat slova, která jim jsou povědomá. (British Council[7], 2021)

S procesy čtení úzce souvisí následující dělení. Jedná se o extenzivní a intenzivní čtení, které se od sebe liší stylem získávání informací. Záleží na tom, za jakým účelem, jak dlouho a za jakých podmínek je text čten.

- **Extenzivní čtení** (*extensive reading*) – je plynulé tiché čtení zpravidla delších textů za účelem potěšení. Je to efektivní způsob, jak si podvědomě osvojovat cizí jazyk. Jedinec se zaměřuje na obsah textu, neznámá slova buď přeskočí, odhadne jejich význam či si je v nezbytném případě vyhledá. Úroveň textu by měla odpovídat aktuálnímu stupni jazyka jedince. Cílem extenzivního čtení je obecné a **celkové porozumění textu**. To je nejúčinnější, pokud se jedinec cítí uvolněně v příjemných podmínkách. Z tohoto důvodu může extenzivní čtení probíhat v domácím prostředí. (British Council[8], 2021)
- **Intenzivní čtení** (*intensive reading*) – se obvykle aplikuje na kratších textech. Studenti vyhledávají v úryvcích **detailní informace** a důležité je porozumění jednotlivým slovům. Čtenář se snaží porozumět textu do hloubky. Většinou se odehrává s podporou učitele, který vede jednotlivé činnosti. Důraz je kladen na slovní zásobu a gramatické struktury. Intenzivní čtení vyžaduje více pozornosti a koncentrace, proto jsou doporučovány kratší a zajímavé úryvky,

[7] https://www.teachingenglish.org.uk/article/bottom
[8] https://www.teachingenglish.org.uk/article/extensive-reading-0

například novinové články, povídky, blogové příspěvky a podobně. (British Council[9], 2021)

3.1.1.3 Strategie čtení

Z výše napsaných kapitol vyplývá, že k tomu, aby čtenář textu porozuměl, jsou zapotřebí různé znalosti či kognitivní procesy. Zároveň si každý jedinec s úryvkem vybaví odlišné situace a zasadí jej do kontextu, který je mu blízký. Pro **posílení čtenářských dovedností a hlubšího porozumění textu** lze podle více autorů použít následující strategie:

- **Předvídání** (*predicting*) – jedná se o strategii, která je základem pro kognitivní proces shora dolů. Za použití izolovaných informací či vizuálních prvků čtenář předvídá obsah úryvku. Využívá zde předchozí znalosti a zapojuje vlastní představivost. Žákům lze prezentovat například obrázek, diagram, nadpis či tučně vyznačená slova.
- **Skimming** – představuje rychlé čtení za účelem získat hlavní myšlenku či základní strukturu čtené pasáže. Aktivity, které mohou ověřit tuto strategii, jsou například přiřazení vhodného nadpisu, vymýšlení otázky, na kterou by text odpovídal, nakreslení či zvolení ilustrace, která by nejlépe korespondovala s obsahem úryvku.
- **Scanning** – je rychlé a detailní čtení s cílem vyhledat specifickou informaci. Může se jednat o časový údaj, místo, jméno osoby a tak dále. Typické úlohy pro ověření porozumění úryvku pomocí této strategie jsou věty pravdivé či nepravdivé (*true / false questions*) nebo také výběr z více možností (*multiple choice*).
- **Tvoření otázek** (*questioning*) – na základě určité pasáže žáci tvoří otázky o textu a záměru autora. Díky tomu jsou čtenáři více vtaženi do děje a přemýšlí o něm.

[9] https://www.teachingenglish.org.uk/article/intensive-reading

- **Návaznost** (*connections*) – díky této strategii čtenář naváže vztah mezi textem a vlastní zkušeností, jiným příběhem či situací ve světě. Lépe tak porozumí záměru autora a s pomocí učitele může v návaznosti na text rozvíjet další řečové dovednosti, například mluvení a psaní.
- **Vyvozování** (*inferring*) – neboli dedukování významu čtením mezi řádky. Cílem je rozluštit poselství textu, které není doslovně napsáno. Za pomocí fantazie či předchozí znalosti čtenář vyvozuje či přidává informace a vlastní domněnky. Žáci mohou například domýšlet pokračování příběhu.
- **Shrnutí** (*summarizing*) – textu vlastními slovy vyžaduje vytyčení hlavní myšlenky či dalších důležitých bodů. Navrhovaným úkolem může být shrnutí ústřední myšlenky jednou větou či krátkým odstavcem. (Galisová, 2012; Rhalmi, 2019)

3.1.1.4 Fáze čtení ve vyučovací hodině

Vyučovací hodina, která má za cíl rozvoj čtení s porozuměním, se obvykle dělí na tři základní fáze. Může se jednat i o více po sobě jdoucích vyučovacích jednotek. Každá část má svůj vzdělávací cíl a jsou pro ni specifické dílčí úlohy. Jedná se o fázi před, během a po intervalu čtení. Mnoho autorů se shoduje nad následujícím dělením a aktivitami, které daným fázím přísluší. (Blue, 2020; Gallisová, 2012)

Fáze před čtením (*pre-reading phase*) především připravuje a motivuje jedince k četbě. Udává její smysl a aktivuje předchozí znalost čtenáře. Pozornost by se měla tedy nejvíce věnovat tématu, o kterém text pojednává. V této části je také důležité zaměřit se na představení klíčové slovní zásoby, popřípadě gramatické struktury, což studentům ulehčí následnou práci s textem, a budou mu schopni lépe porozumět. Vhodné aktivity pro tuto fázi jsou například:

- **Brainstorming** – z anglického předkladu ,,bouře mozků“. Rozvíjí tvořivé myšlení. Určí se téma a učitel či jeden z žáků zaznamenává veškeré nápady, které souvisí s tématem či situací. Součástí může být myšlenková mapa, do

které se jednotlivé nápady zapisují. Myšlenky se nehodnotí. Tato technika aktivuje předchozí znalost žáků a učitel tak má přehled o tom, co o daném tématu už vědí.

- **Hádání z obrázků / slov/ vět** – prezentují se obrázky, klíčová slova nebo důležité věty z úryvku. Studenti mají následně přemýšlet, jak by mohla být jednotlivá slova v textu propojena. Ukázat se může například jen první a poslední věta úryvku a ostatní se snaží vymyslet, co se bude odehrávat mezi nimi. Úkol může být zadán také jako skupinová práce. Díky této aktivitě je možné představit klíčovou slovní zásobu i za pomoci obrázků nebo slov použitých ve větě. Zároveň se žáci seznamují s tématem četby a přemýšlí o něm.
- **Citáty** – pokud se žáci chystají číst klasickou či didakticky zjednodušenou literaturu, může se vybrat známý citát a diskutovat o něm. Popřípadě je možné nejprve hádat, z jakého díla citát pochází. Třídu lze touto činností motivovat a seznámit s hlavní myšlenkou knihy.
- **Pravda/lež** – učitel přečte svým studentům pár tvrzení, která souvisí s tématem četby. Studenti se mají rozhodnout, zda jsou pravdivá či naopak. Až během čtení se dozví, zda byl jejich úsudek správný. Tato aktivita rozvíjí kritické myšlení a navozuje diskusi o tématu četby. Věty mohou obsahovat klíčovou slovní zásobu či těžší gramatické struktury a tímto způsobem je lze před-učit.

Fáze během čtení (*while-reading phase*) obsahuje úlohy, které podporují jedince reagovat na text, který čtou, buďto individuálně potichu, nahlas, ve dvojicích či skupinkách. Samostatné čtení je pro žáky většinou nejpřirozenější, jelikož se co nejvíce podobá čtení pro vlastní účely. Před samotným čtením by měl být zadán úkol, aby žáci věděli, proč budou následně číst. Tento úkol může souviset s aktivitami ve fázi před čtením, například ověření, zda byly jejich úvahy a predikce správné či nikoliv. Aktivity pro první čtení ověřují porozumění hlavní myšlence úryvku. Během druhého čtení žáci řeší úlohy, které se zaměřují na detaily v textu. Po zpracování úloh mezi prvním a druhým čtením by měl učitel žákům sdělit

zpětnou vazbu. Tato fáze ověřuje a pomáhá porozumění textu. Vede také k udržení hlavní myšlenky, sběru a organizaci informací. Efektivní činnosti pro **první čtení** mohou být:

- **Seřazení** – pokud jde o vypravovací styl textu, úkolem může být seřazení událostí dle správného pořadí, například očíslováním. Tato aktivita pomáhá zrekapitulovat si přečtený text a udržet hlavní myšlenku.
- **Přiřazování** – žáci přiřazují slova či věty k obrázkům. Obdobně se mohou spojovat nadpisy s jednotlivými odstavci. Smysl aktivity je pochopit hlavní myšlenku dílčích odstavců a k té najít vystihující titulek.
- **Poznámky** – studenti si mohou dělat poznámky k textu, zvýraznit či podtrhnout výrazy, které jsou pro text klíčové. Mohou si také poznamenat, dotazy, které je během této fáze napadnou. Další možností může být označit neznámá vyjádření otazníkem a překvapující tvrzení vykřičníkem. Tyto činnosti pomáhají rozvíjet strategie učení a také reagovat na informace, které se studenti právě dozvídají.
- **Otázky** – během čtení mohou žáci odpovídat na různé otázky. Rozlišují se dva typy otázek podle délky odpovědí. Otázky, které vyžadují jednoslovnou odpověď či krátkou frázi, se nazývají *short-answer questions* a naopak otázkám, na které se odpovídá delším sdělením, se říká *open-ended questions*.
- **Pravdivé / nepravdivé tvrzení** – cílem je rozhodnout, zda je věta pravdivá či nepravdivá v návaznosti na údaje v textu.

Hodící se aktivity pro **druhé čtení** jsou například:

- **Výběr z více odpovědí** (*multiple choice)* – žáci vybírají zpravidla ze tří nebo čtyř možností správnou odpověď. Většinou existuje jedna správná odpověď, pro obtížnější úrovně jazyka může být více správných odpovědí. Testuje se porozumění a vyhledání správných údajů v textu. Jednotlivé odpovědi se obvykle liší jen v detailech.

- **Chyby v obrázku** – cílem této aktivity je rozpoznat předměty na přiloženém obrázku, které nekorespondují s určitou pasáží. Žáci si tímto způsobem ověřují porozumění textu. Tato úloha je vhodná pro různé úrovně jazyka.
- **Doplňovací cvičení** (*cloze exercise / gap fill*) – je cvičení, ve kterém se doplňují slova na vynechaná místa v textu. Pro tuto aktivitu je nezbytná znalost dané slovní zásoby a gramatických struktur. Často je třeba doplnit slova ve správném tvaru, například správný slovní druh či vyčasované sloveso.
- **Transfer** – jedná-li se o text, který obsahuje mnoho informací, žáci mohou jednotlivé údaje takzvaně přenášet do tabulky, grafu nebo diagramu. Cílem je naučit se třídit informace a pracovat s logickými souvislostmi v textu.

Fáze po čtení (*post-reading phase)* si klade za cíl rozvoj produktivních dovedností, a sice mluvení a psaní. Studenti by měli propojit vlastní zkušenosti s informacemi, které se z textu dozvěděli. Měla by se zde projevit žákova reakce na obsah četby. V této fázi lze pracovat s novou slovní zásobou či gramatikou, která je v textu obsažena. Studenti tak mohou díky příkladům z úryvku gramatice lépe porozumět a zapamatovat si ji. Pozornost se může zaměřit také na organizaci a styl textu. Vhodné aktivity jsou například:

- **Diskuse** – jednoduchými otázkami může učitel povzbudit žáky k diskutování o tématu. Měly by se zde propojit předchozí vědomosti s nově nabytými informacemi. Podle věku žáků a jejich úrovně jazyka se mohou volit otázky typu: Co je hlavním tématem příběhu?, Co bylo pro vás nejvíce zajímavé/matoucí/vtipné/překvapující?, Jak si představujete hlavní postavu?
- **Pokračování příběhu** – tato aktivita slouží k rozvoji psaní. Na konci úryvku mohou žáci pokračovat v psaní příběhu. Učitel může také předložit nedokončený text, po jehož přečtení žáci napíšou ukončení příběhu, poté dostanou původní zakončení a mohou porovnat, na čem se s autorem shodli a naopak.

- **Dramatizace** – touto aktivitou žáci ve skupinkách či dvojicích zdramatizují obsah příběhu. Nejlépe se s dramatizací pracuje například u divadelních her. Žáci si ale mohou domyslet své vlastní dialogy, které by se k daným postavám hodily. Tato činnost prohlubuje práci s textem, představivost a kreativitu. Pozornost je kladena na mluvení a výslovnost. Žáci se nazpaměť učí jednotlivá slovní spojení, a tím si je upevňují pro budoucí užití jazyka. (Blue, 2020; Gallisová, 2012)

3.1.1.5 Čtenářská gramotnost

S dovedností čtení úzce souvisí pojem čtenářská gramotnost. Mezinárodní výzkum *Programme for International Student Assessment* (dále jen PISA) ji popisuje jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení individuálních cílů, k rozvoji schopností a dovedností člověka a k aktivnímu začlenění se do společnosti. (OECD[10], 2018)

Švrčková (2011) definuje čtenářskou gramotnost jako funkční použití získaných dovedností v určitém sociálním kontextu. Být gramotný znamená způsobilost jedince rozvíjet širokou řadu schopností, které aktivují čtenářské dovednosti v každodenním životě. Z tohoto důvodu čtenářská gramotnost neznamená jen zvládnutí čtenářských dovedností, nýbrž také umění člověka pracovat s texty, komunikovat psanou řečí, přijímat a zpracovávat informace obsažené v textu. Z toho vyplývá, že gramotnost zahrnuje jak receptivní, tak produktivní dovednosti. (Švrčková, 2011, s.13)

Výzkumy PISA (2010) uvádějí **podprůměrné výsledky čtenářských dovedností** českých dětí ve srovnání s okolními evropskými státy. V České republice se klade velký důraz na rozvoj **počáteční čtenářské gramotnosti**, která probíhá zejména v 1. a 2. ročníku základních škol, kdy se děti poprvé učí číst a psát. Ukázalo se však,

[10] https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm

že žáci s přibývajícím věkem čtou méně než v předchozích letech a snižují se tím jejich receptivní jazykové dovednosti. (MŠMT[11], 2010)

Na čtenářskou gramotnost působí mnoho faktorů. Dělí se na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní faktory spadají vrozené předpoklady, vývoj centrální nervové soustavy, charakteristika osobnosti, získané zkušenosti, zájem, vnitřní motivace, čtenářské postoje a chování žáka. Naopak do vnějších faktorů patří rodinné a **školní prostředí**. Školní instituce tedy mají velký vliv na čtenářskou gramotnost dětí po celou dobu studia. Důležité jsou speciální programy zaměřené na čtení, stabilní vzdělávací prostředí, rozsah a kvalita používaných zdrojů, vybavenost učeben pro rozvoj čtenářských kompetencí či zřízení školní knihovny, ve které mají žáci možnost půjčovat si knihy dle svých preferencí, úrovní jazyka a číst svým tempem. Tímto způsobem se rozvíjí **extensivní čtení**, které pozitivně ovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti. Díky tomu žáci získají větší jistotu a plynulost v jazyce. Snahou učitele by mělo být vést studenty k přirozenému návyku čtení tak často, jak je to jen možné, a tím vytvořit **pozitivní vliv** na vnímání čtení z pohledu žáka. Skrze čtení má učitel možnost podnítit žákovu touhu po zjišťování informací i po tom, jak jazyk funguje. Při práci s textem hraje roli také to, kolik pozornosti je této činnosti věnováno, jakým způsobem se s texty zachází a odkud pocházejí. (Galisová, 2012; Hejsek, 2014, s.30-31)

Molinero a Ruiz (2003) se domnívají, že autentické texty přímo **motivují** studenty cizího jazyka k četbě, jelikož se mohou týkat téměř jakéhokoliv tématu. Žáci si tak mohou vybírat texty z odvětví, která je zajímají. Stejně tak je mohou učitelé nabádat k nalezení svých vlastních zdrojů a zapojit je do výuky. Mimoto lidé zažívají úspěch, pokud jsou schopni porozumět informacím z originálně psaného textu, který nebyl nijak zjednodušen. To vše přispívá k pozitivnímu přístupu a zájmu o cílový jazyk. (Molinero & Ruiz, 2003)

[11] https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ctenarska-gramotnost-ceskych-deti-je-alarmujici-1

3.1.2 Čtenářská gramotnost v RVP ZV

V této podkapitole je popsáno, jak ke čtenářské gramotnosti přistupují kurikulární dokumenty a jak je práce s texty v hodinách anglického jazyka vymezena v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2021, dále jen RVP ZV), který stanovuje cíle základního vzdělávání.

Předmět anglický jazyk spadá do oblasti **Jazyk a jazyková komunikace** – obor Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Úrovně jazyka, od A1 do C2, vyplývají ze *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*[12] (2001). Každé úrovni odpovídají konkrétní jazykové kompetence, které by žáci měli rozvinout v maximální možné míře. Obor **Cizí jazyk** v základním vzdělávání směřuje k úrovni A2 a jedná se o první cizí jazyk, který se žáci ve škole učí, může to být angličtina nebo němčina. V České republice je tento jazyk povinný od 3. třídy prvního stupně. Obor **Další cizí jazyk** vede k úrovni A1 a žáci si mohou volit angličtinu, němčinu, španělštinu, francouzštinu či ruštinu. Zařazuje se nejpozději od 8. ročníku druhého stupně. Řečové dovednosti jsou formulovány v očekávaných výstupech. (MŠMT, 2001; MŠMT[13], 2021; Vanhaeren, 2017)

V RVP ZV (2021) v oboru *Cizí jazyk* jsou očekávané výstupy rozděleny do čtyř oblastí. Jedná se o poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní. V oblasti **Čtení s porozuměním** jsou očekávané výstupy formulovány následovně:

- ,,Žák vyhledá požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech.“
- ,,Žák rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledá v nich požadované informace.“

V oboru *Další cizí jazyk* žák:

[12] https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky

[13] http://www.nuv.cz/file/4983/

- ,,Rozumí jednoduchým informačním nápisům a orientačním pokynům.“
- ,,Rozumí slovům a jednoduchým větám, které se vztahují k běžným tématům.“
- ,,Rozumí krátkému jednoduchému textu, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu, a vyhledá v něm požadovanou informaci.“ (RVP ZV, 2021, s.27-29)

Z výše uvedených informací vyplývá, že se mají žáci naučit pracovat s jednoduchými autentickými texty, které se týkají každodenních témat a vyhledat v nich informace. Druhy autentických materiálů, ani práce s nimi není v dokumentech více specifikována. Je tedy na učiteli, jak autentické úryvky žákům představí a motivuje je tím k rozvoji čtenářské gramotnosti.

3.1.3 Poslech s porozuměním

Další z receptivních řečových dovedností je poslech s porozuměním. Práce s autentickým textem jej také ovlivňuje. Autentické materiály existují jak v psané, tak v mluvené podobě, a existuje mnoho výhod, proč s nimi při výuce cizích jazyků pracovat. Stejně jako u čtení, poslech **autentické nahrávky** představuje reálný jazyk rodilých mluvčích v každodenních situacích. Nejedná se tedy například o rozhovor v anglickém jazyce, který byl nahrán pro učební účely, nýbrž o didakticky neupravené rádiové či televizní vysílání, písničky a podobně. Samotné čtení autentických textů také kladně působí na porozumění poslechovému materiálu. Jelikož žáci zacházejí s jazykem, který byl napsán pro rodilé mluvčí, objevuje se v něm všední slovní zásoba, se kterou se žáci mohou setkat i v poslechu, a tudíž mu budou rozumět. Z toho vyplývá, že práce s autentickými úryvky studentům následně usnadní porozumění mluvenému textu. (Mallapiang, 2014)

3.2 Produktivní dovednosti

Produktivní dovednosti (*productive skills*) představují řečové dovednosti, při kterých jedinec produkuje psaný či mluvený jazyk. Jedná se tedy o dovednost

mluvení a psaní. S vlastní produkcí jazyka lidé začínají většinou až po receptivních dovednostech, zejména po poslechu. K tomu, aby byl jedinec schopen v cizím jazyce mluvit či psát, musí nejprve řeč tzv. absorbovat z okolí. Jinými slovy je zapotřebí vystavit se v co nejvyšší míře vhodnému jazykovému vkladu. Sledováním produktivních dovedností jedince lze poznat, v jaké míře si daný jazyk osvojil. V této podkapitole je popsáno, jaký vliv má právě autentický text na rozvoj produktivních řečových dovedností. (Rhalmi, 2020)

Dle Molinera a Ruize (2003) dokáže autentický text připravit studenty na **komunikační interakci** v cílovém jazyce. Jelikož texty obsahují jazyk produkovaný rodilými mluvčími, existuje větší pravděpodobnost, že se s tímto vyjadřováním jedinci setkají i v běžné konverzaci. Tímto způsobem se mohou žáci připravit na každodenní dialogy. V autentických textech je také větší pravděpodobnost výskytu hovorových výrazů. Ve studii od Anjarani (2017) stojí, že úspěšná komunikace může probíhat ve chvíli, kdy žáci správně aplikují již osvojený jazykový vklad. Vystavováním se autentickému jazykovému inputu jsou žáci více motivováni k aktivnímu používání jazyka, a tím i k začlenění se do cizojazyčné konverzace. Jelikož autentické materiály, jako například novinové články, pojednávají o reálných záležitostech, dozvídají se čtenáři faktické informace, které mohou použít k podnětným diskusím. (Anjarani, 2017; Molinero, Ruiz, 2003)

Psaní je považováno za nejobtížnější a nejkomplexnější dovednost. Ve výuce se obvykle zařazuje jako poslední. U psaní, podobně jako u mluvení, jde o vlastní produkci jazyka. Velmi tedy záleží na tom, jaký jazykový vklad si jedinec osvojil, aby z něj mohl následně čerpat. Je zřejmé, že s psaním souvisí i další řečové dovednosti. Také čtení má vliv na **psaný projev**. Bylo pozorováno, že procvičováním receptivních dovedností se posilují dovednosti produktivní. Například sledováním filmu v cizím jazyce se stejnojazyčnými titulky se zlepšují dovednosti mluvení a psaní. Čtení autentických textů může sloužit jako vzor pro následné psaní a zároveň může žáky svým obsahem motivovat k odhadování, dokončování či komentování příběhu v psané podobě. Tím, že si studenti budou

jisti ve čtení s porozuměním, si mohou více věřit i v psaném projevu. Díky autentickým textům se mohou žáci zlepšit také v koherenci a kohezi. (Anjarani, 2017)

3.3 Dílčí řečové dovednosti

Mnoho autorů se shoduje na tom, že používání autentických materiálů kladně ovlivňuje rozvoj všech rovin jazyka včetně základních a dílčích řečových dovedností (*language sub-skills*), které zahrnují gramatiku, slovní zásobu, výslovnost a pravopis.

Jak již bylo zmíněno v podkapitole *Anglický jazyk v autentických textech*, didakticky neupravený text obsahuje rozmanitější gramatické struktury. Molinero a Ruiz (2003) tvrdí, že díky autentickým materiálům si žáci osvojují **správné používání gramatických pravidel**, jako například trpný rod, kolokace, akronyma, zkratky, elipsy, spojovací výrazy a podobně. Zároveň si vytvoří všeobecný přehled o použití jazyka. (Molinero, Ruiz, 2003)

Z předchozích kapitol je zřejmé, že texty, které byly napsány pro neučební účely, jsou zaměřeny více na obsah než na formu. Jelikož se autentický materiál ke čtení může nacházet v různých typech publikací, například v knihách, časopisech, článcích na internetu a podobně, existuje velký výběr témat a zaměření. Z toho vyplývá rozsáhlé množství **specifické slovní zásoby**, která s danými tématy souvisí. Žáci či učitelé si tak mohou volit podle vlastních preferencí odvětví, kterých se úryvky týkají. (Molinero, Ruiz, 2003)

Kladný vliv autentického materiálu na **výslovnost** je možný pozorovat v tom případě, je-li čtení textu spojeno s audio nahrávkou, která je většinou namluvena rodilým mluvčím. Správnost výslovnosti závisí vždy na poslechovém materiálu či výslovnosti učitele. Pravidelné čtení autentických textů má také vliv na plynulost slovního projevu v cizím jazyce. Žáci tak lépe spojují jednotlivá slova a pokud

společně se čtením pracují i s audio nahrávkami, přejímají tak správný přízvuk a intonaci jazyka. (Molinero & Ruiz, 2003)

I když se žáci při čtení s porozuměním soustředí více na obsah než na formu, dekódováním psaných symbolů vnímají i psanou formu jazyka. To se odráží i v písemném projevu a s tím souvisejícím **pravopisem**. Spolu s jazykovým vkladem jedinci přijímají nejen slovní zásobu a gramatické struktury, ale také diakritiku, psaní velkých a malých písmen či zkratek. V autentických textech se žáci mohou setkat i nestandartním pravopisem. Zvláště pokud se jedná o neformální úryvky, které jsou psané hovorovým jazykem a mohou obsahovat i slangové výrazy. To vše je však součástí jazyka a jedinci se s podobným vyjadřováním mohou setkat v každodenních konverzacích. (Anjarani, 2017; Molinero & Ruiz, 2013)

3.4 Multikulturní aspekt

Čtení aktuálních autentických materiálů má za důsledek mimo jiné i povědomí o tom, co se děje ve světě. Jelikož autentické texty většinou pochází z cizích zemí, nereflektují jen reálný jazyk, ale také skutečný život lidí žijících v zahraničí. Práce s autentickými texty tedy přináší do výuky multikulturní a sociokulturní aspekt, který by měl být její součástí. Předmět anglický jazyk může díky tomu přesahovat i do jiných předmětů a tím rozvíjet tzv. **mezipředmětové vztahy**.

Podle Bérešové (2014) autentické texty zprostředkovávají kulturní informace o cílovém jazyce. Povědomí o dané kultuře zahrnuje život, instituce, hodnoty, přesvědčení a každodenní přístup a chování lidí, kteří žijí v zemích, kde je daná řeč oficiálním jazykem. V textech jsou obvykle obsaženy **reálie**, současné problémy a témata dané země. To může zároveň sloužit jako motivační faktor ke čtení. V autentických úryvcích mohou žáci najít například kulturní zvyklosti, tradice, normy chování a podobně. Cílem by nemělo být generalizování informací či vytváření stereotypů, nýbrž vytvoření kulturního povědomí o daných zemích, které vede k toleranci a pochopení druhých lidí, jejich sociálních konvencí a přístupu k životu. Vhodný typ autentických textů pro rozvoj **kulturního**

povědomí (*cultural awareness*) je literatura faktu (*non-fiction literature*), to jsou například noviny, časopisy, tištěné či elektronické články. (Bérešová, 2014)

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části diplomové práce je připravit plán několika hodin anglického jazyka na 2. stupni základní školy s využitím autentického textu. Výuka by měla být zaměřena na rozvoj čtenářských dovedností a zároveň posílit čtenářskou gramotnost žáků. Cíle vyučování by měly korespondovat se vzdělávacími cíli RVP a ŠVP vybrané školy. Hodiny budou následně odučeny a reflektovány.

Výuka bude probíhat s žáky sedmé třídy na Základní škole Vitae v časovém rozmezí třech vyučovacích hodin. Tuto školu jsem zvolila z toho důvodu, že v ní budu od září působit jako učitelka a po dobu dvou měsíců jsem do školy docházela na náslechy. Během této doby jsem měla možnost pozorovat způsob výuky, vzdělávací metody školy, seznámit se s žáky a zjistit jejich jazykovou úroveň. V době pandemie Covidu-19 nebylo snadné získat přístup na více škol, na této škole jsem měla jistotu, že budu moci hodiny odučit. Z tohoto důvodu jsem také mou praktickou část limitovala na jednu třídu a jazykovou úroveň těchto žáků. Cílem hodin je rozvoj čtenářských dovedností a osvojení jazykových kompetencí za pomoci autentického článku z britského časopisu SCOOP. V následujících kapitolách je detailněji popsán postup výběru autentického textu, prostředí, průběh a evaluace výuky.

4 Výběr autentického textu

Při výběru autentického textu jsem postupovala podle kritérií popsaných v kapitole *2.1.2 Kritéria při výběru autentického textu*.

4.1 Zdroj textu

Zdroj textu souvisí s kritériem **validity**. Podle toho, odkud úryvek pochází, můžeme určit, zda je text validní a informace v něm obsažené kvalitní a pravdivé. Článek pochází z **časopisu SCOOP**[14]. Jedná se o dvouměsíční magazín, který vychází v elektronické i tištěné podobě. Je určen anglicky mluvícím dětem od 7 do 13 let. Cílem vydavatelství[15] je podpořit radost ke čtení a vyprávění příběhů. Každý díl je zaměřen na jedno určité téma a obsahuje články od různých autorů a ilustrátorů. Součástí časopisů jsou fiktivní příběhy, články, poezie, křížovky, komiksy, hry a další aktivity. Vydavatelství sídlí ve Velké Británii ve Východním Sussexu. SCOOP nemá stálé píšící autory, jelikož v každém díle hostují jiní spisovatelé, mezi něž patří například Raymond Briggs, Tom Whipple či Jacqueline Wilsonová, jde tedy o rodilé mluvčí. Z tohoto důvodu se jedná o plně **autentický text**. Časopis nepokrývá požadavky britského kurikula, není tedy vydáván primárně pro výuku, avšak klade si za cíl vzdělávat děti skrze zvědavost a touhu po čtení. (SCOOP, 2021)

Časopis si zakládá na moderním designu, který má oslovit a motivovat mladé čtenáře. Právě jeho grafická stránka souvisí s kritériem **prezentace** a jde to o to, jak jednotlivé stránky vypadají. Všechny články jsou doprovázeny ilustracemi, fotkami a barevným pozadím. Vizuální stránka může také čtenářům pomoci s porozuměním. Jelikož úryvek pochází z opravdového magazínu, je na pohled reálný a autentický.

[14] https://scoopthemag.co.uk/

[15] https://scoopthemag.co.uk/teachers/

4.2 Téma článku

Vybraný článek se nazývá ***Getting Emotional*** [16] (2020) a pochází z dílu č. 26 s názvem *Love*, který je volně ke stažení na internetu. Autorem je Jake Hayes, současný spisovatel a televizní producent zaměřený na dětskou literaturu. Článek pojednává o vztahu lidí k umělé inteligenci, která zahrnuje elektronické přístroje, internet, sociální sítě, média a podobně. Hayes popisuje, proč lidé různého věku cítí emoce k technologiím, avšak ony s nimi emoce nesdílí. Článek obsahuje mnoho diskusních otázek a nabádá k přemýšlení o tom, čím je společnost ovlivňována ve 21. století.

Důležitým kritériem je **přiměřenost**, která souvisí s tématem textu. Jelikož žáci na 2. stupni již mají přístup k digitálním technologiím, a zvláště po období on-line vzdělávání, kdy trávili na internetu hodně času, domnívám se, že by toto téma mohlo být pro danou věkovou skupinu atraktivní. Z článku vyplývá i morální ponaučení z nebezpečí internetu či ztráty opravdových sociálních kontaktů. S ohledem na věk žáků se může jednat o nejvíce ohroženou skupinu lidí na sociálních sítích. I z tohoto důvodu je dle mého názoru obsah článku příhodný. Téma umělé inteligence také přesahuje do vzdělávací oblasti *Informatika*, a tím pádem pozitivně přispívá k mezipředmětovým vztahům. (RVP ZV, 2021, s.39-43)

Co se týče **jazykové úrovně** úryvku, jedná se o text psaný pro anglicky mluvící čtenáře. Jedná se tedy o čistě autentický text. Úroveň jazyka je tedy obtížnější než v didakticky upravených materiálech pro danou třídu. Na základě předchozího pozorování žáků je jazyková úroveň adekvátní. RVP ZV (2021) uvádí, že vzdělávání v Cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A2. Jedná se tedy o minimální dosaženou úroveň a je možné, že ji žáci na druhém stupni přesáhnou. Článek obsahuje bohatou slovní zásobu, jedná se však o slovíčka týkající se moderních

[16] https://scoopthemag.co.uk/wp-content/uploads/2020/03/Scoop_26_LOVE-Issue_Social-media_LR.pdf

technologií, a tudíž předpokládám, že většina slovní zásoby bude známá, popřípadě nebude těžké ji vysvětlit a pochopit. (RVP ZV, 2021, s.17)

4.3 Časový rozsah

Délka textu a práce s ním souvisí také s kritériem **přiměřenosti**, ohled by měl být brán na věk, jazykovou úroveň žáků a **časovou dotaci výuky**. Článek obsahuje 3 strany (A4), avšak čistý text pokrývá přibližně 2 strany. Časový plán výuky je sestaven na tři vyučovací hodiny, tzn. třikrát 45 minut. Hodiny budou probíhat ve třech po sobě jdoucích dnech v rámci jednoho týdne. Jako typ autentického textu jsem zvolila článek, jelikož práci s ním je možné zrealizovat v tomto časovém rozmezí. Dalším důvodem pro výběr textu této délky je právě motivační faktor. Pokud se žáci setkají poprvé s autentickým textem, chtěla bych je s tímto typem četby spíše seznámit a motivovat k dalšímu čtení, například delších příběhů.

S časovým rozsahem lze mluvit také o kritériu **využitelnosti**. Text je vhodný na výuku, kterou je možné zrealizovat v krátkém časovém úseku. Zároveň text obsahuje mnoho otázek, které se dají vyjmout a pracovat s nimi například před samotným čtením, či je možné text rozdělit na jednotlivé části a číst je na pokračování ve škole, doma nebo formou skupinové práce.

5 Popis prostředí výuky

Tato kapitola je věnována popisu prostředí, kde se bude výuka odehrávat. Pro zrealizování výuky jsem vybrala Základní školu Vitae v Praze. V následujících podkapitolách je popsána škola a její vzdělávací koncepce z hlediska výuky angličtiny, školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), učebna a žáci, kteří se budou hodin účastnit.

5.1 Škola a její vzdělávací koncepce

Základní školu Vitae[17] navštěvují žáci od 1. do 7. třídy, jelikož se jedná o nově vznikající školu a sedmá třída je zatím také nejvyšší třídou ve škole. Do budoucna škola plánuje také otevření osmé a deváté třídy. Základní škola Vitae je škola soukromá a je uznaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), řídí se tudíž RVP ZV. Škola je zaměřena na smysluplné vzdělávání a celistvý rozvoj dětí i učitelů. Některé ze **vzdělávacích koncepcí**[18] jsou například integrovaná tematická výuka, učení venku, tandemová výuka, osobnostní rozvoj či výuka v projektech. Součástí školy je formativní hodnocení žáků. Své práce žáci uchovávají v portfoliích. Místo zvonění používá každá třída vlastní zvonkohru. (Základní škola Vitae, 2021)

Co se týče **výuky angličtiny**, podporuje se přirozené osvojování jazyka od 1. třídy skrze poslech a komunikaci s časovou dotací 3 hodiny týdně. Od 3. třídy je zařazeno také psaní a angličtině jsou věnovány 4 hodiny týdně. Čtení a výslovnost se trénuje pomocí online nástrojů. Od 4. třídy se mohou žáci účastnit certifikovaných cambridgeských zkoušek, na které se připravují během výuky i díky učebnicím od *Cambridge University Press*. Žáci mají pravidelnou výuku s rodilým mluvčím. V celé škole probíhá tandemová výuka, to znamená, že jsou ve třídě

[17] https://www.skolavitae.cz/

[18] https://www.skolavitae.cz/koncepce

přítomni dva vyučující, to jim umožňuje mimo jiné pracovat s žáky, kteří jsou na odlišných jazykových úrovních.

Jelikož bude výuka probíhat v 7. třídě, uvádím zde **očekávané výstupy**, které se týkají čtení s porozuměním, a které by měli žáci na konci této třídy ovládat. **ŠVP** si utváří škola sama na základě RVP ZV, avšak není veřejný. ŠVP mají k dispozici učitelé školy, a tudíž jsem měla možnost z něj získat následující informace:

- ,,Žák vyhledá požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech".
- ,,Žák rozumí kratším textům střední obtížnosti, vyhledá v nich požadované informace, dokáže se zeptat na dodatečné informace." (ŠVP základní školy)

5.2 Popis učebny

Výuka bude probíhat v prostorách 7. třídy. Učebna je zařízena přírodními materiály a vymalována v jemných pastelových barvách. Třída je vybavena interaktivní a magnetickou tabulí. Uspořádání lavic je mobilní, je možné je tedy rozmístit dle aktuální potřeby. Výuka může probíhat i na podlaze s využitím polštářků k sezení. Pro samostatnou práci mohou žáci použít protihluková sluchátka. V zadní části třídy se nachází dva relaxační koutky, jeden s kobercem a polštáři, druhý s gaučem a knihovnou. V knihovně jsou k dispozici slovníky. Do dalšího vybavení třídy patří dřevěné regály na uskladnění portfolií, učebnic a osobních věcí žáků, mapy na stěnách, květiny, koše na tříděný odpad. Žáci mohou využívat počítače, které jsou umístěny na chodbách školy, či na výzvu učitele i mobilní telefony.

5.3 Charakteristika žáků

Jak jsem již zmínila, tandemová výuka umožňuje pracovat s žáky na skupiny. Mé výuky se zúčastní polovina žáků sedmé třídy. Jedná se o skupinu osmi žáků, z toho tři chlapci a pět dívek ve věku od dvanácti do třinácti let. Všichni žáci se učí angličtinu od 1. třídy. Díky náslechům v sedmé třídě a rozhovoru s jejich učiteli

jsem zjistila, že se žáci nachází přibližně na jazykové úrovni B1. Jejich aktuální učebnice od nakladatelství *Cambridge University Press* také směřuje k ovládnutí jazykové úrovně B1. Dva z žáků se učí také španělsky a jeden francouzsky a německy. Všichni žáci mají zkušenost se čtením knih v anglickém jazyce, obvykle v rámci školy. Dva žáci také uvedli, že pravidelně čtou články a zprávy v anglickém jazyce. Tyto informace jsem získala od učitelů anglického jazyka v sedmé třídě nebo také pomocí **anonymního dotazníku**, který žáci vyplnili na konci poslední hodiny. (*Příloha č.1*)

6 Plán výuky

Tato kapitola je věnována popisu plánu výuky. Nejprve jsou stanoveny cíle vyučovacích jednotek, které korespondují s cíli RVP ZV a ŠVP základní školy. Dále je detailně popsán průběh jednotlivých vyučovacích hodin. U každé činnosti jsou také popsány řečové dovednosti, které jsou při ní rozvíjeny, potřebné materiály, cíle a časová dotace.

6.1 Cíle výuky

Plán výuky je sestaven tak, aby odpovídal cílům, které jsou stanoveny v RVP ZV a ŠVP. Základní cíle třech vyučovacích hodin jsem pro výuku sestavila sama tak, aby rozvíjely jednotlivé strategie čtení a čtenářskou gramotnost. Cíle zní následovně:

- Žák zná základní slovní zásobu spojenou s tématem technologie.
- Žák dokáže vyjmenovat příklady technologií s umělou inteligencí.
- Žák rozumí obsahu krátkého autentického poslechu s videem.
- Žák rozumí krátkému autentickému článku střední obtížnosti.
- Žák vyhledá a roztřídí z textu požadované informace.
- Žák dokáže uplatnit různé strategie čtení.
- Žák vyjádří jednoduše, ale samostatně výhody a nevýhody technologií s umělou inteligencí.
- Žák písemně reaguje na jednoduché otázky.
- Žák dokáže pracovat ve skupině na jednoduchých úkolech.

6.2 Průběh vyučovacích hodin

Plán výuky je rozdělen do třech vyučovacích hodin. Každá z nich trvá 45 minut. Časový rozsah hodin se zároveň shoduje se třemi fázemi výuky, které se uplatňují

při rozvoji čtení s porozuměním, a o kterých se píše v kapitole *3.1.1.4. Fáze čtení ve vyučovací hodině*. U každé z aktivit je popsán její průběh, potřebné materiály, cíle a rozvíjené dovednosti. Jednotlivé činnosti byly vybrány na základě doporučených aktivit v téže kapitole.

6.2.1 První vyučovací hodina

První hodina odpovídá **fázi před čtením**. Cílem hodiny je seznámit žáky s tématem, aktivovat jejich předchozí znalost, zjistit, co už o daném tématu vědí, naučit klíčovou slovní zásobu a motivovat studenty k následnému čtení. Na začátku hodiny poprosím žáky o nalepení si na sebe cedulky se jmény. Lepící cedulky jsou zvoleny z toho důvodu, jelikož se budou žáci v rámci třídy pohybovat a jméno tak budou mít po celou dobu u sebe. Na úplném začátku hodiny proběhne pozdravení a seznámení se s žáky. Dále sdělím záměr hodiny, kterým je příprava na čtení s porozuměním, které proběhne další hodinu.

I. Hádanka (*Riddle*)

Průběh:	Na interaktivní tabuli promítnu úryvek z článku *Getting Emotional*: *„Parents, siblings, friends – they all fulfil different needs and help shape who we are. In the twenty-first century they've been joined by a new figure, one that inhabits the same personal space and takes over the emotional functions of our loved ones. They can make you laugh like a best mate, care for you like a mum or dad, and answer difficult questions like an older brother or sister. They come in many different forms but have no heart…" (SCOOP,2020)* Žáci mají za úkol přečíst si úryvek a ve dvojicích zkusit uhodnout, o čem text pojednává. Následné návrhy zapíši na tabuli a pomocí doplňkových otázek (například jaký by mohl být obecný termín pro internet, počítač a podobně) by žáci měli přijít na pojem *umělá inteligence (artificial intelligence*, dále jen *AI).* Zeptám se žáků, co podle nich tento pojem znamená a vysvětlíme si i jednotlivé pojmy zvlášť. Slovo *umělá* můžeme vysvětlit synonymem *nepřirozená* a *inteligence* jako *schopnost porozumět, myslet a učit se.* Dále se

	zeptám, co dalšího by mohlo být umělé a zda znají ještě jinou inteligenci.
Materiály:	Fixa na tabuli, magnetická tabule, interaktivní tabule
Cíl:	Zahřívací aktivita, seznámení s tématem a klíčovým pojmem *umělá inteligence*, motivace k dalším aktivitám
Rozvíjené dovednosti:	Čtení s porozuměním – skimming, vyvozování
Časová dotace:	5 minut

II. Brainstorming

Průběh:	Žáci si na mobilních telefonech otevřou odkaz[19] dle pokynů a přihlásí se kódem, který jim zadám. Společně budou vytvářet obrázek ze slov. Každá dvojice pracuje s jedním telefonem. Požádám žáky, aby ve dvojicích napsali co nejvíce slov, která souvisí s tématem umělé inteligence. Informuji studenty, že slova se budou na interaktivní tabuli zobrazovat anonymně, a čím více se dvojice budou shodovat na pojmech, tím více se budou jednotlivá slova zvětšovat. Žákům dám na práci 3 minuty. Následně si pojmy okomentujeme, zeptám se, jaké pojmy psali nejčastěji a podobně.
Materiály:	Mobilní telefony, interaktivní tabule
Cíl:	Aktivování předchozí znalosti, rozvoj slovní zásoby
Rozvíjené dovednosti:	Psaní, pravopis, slovní zásoba
Časová dotace:	10 minut

[19] https://www.mentimeter.com

III. Definice (*Definitions*)

Průběh:	Ze slov, která vyjdou v předchozí aktivitě, požádám žáky, aby ve skupinách vymysleli svoji vlastní definici umělé inteligence. Slova na tabuli slouží jako jazyková podpora. Následně si jednotlivé definice přečteme a porovnáme, v čem se liší a shodují.
Materiály:	Interaktivní tabule, psací potřeby, papír/sešit
Cíl:	Rozvoj slovní zásoby a kreativity
Rozvíjené dovednosti:	Psaní, pravopis, slovní zásoba, výslovnost
Časová dotace:	5 minut

IV. Video

Průběh:	Na interaktivní tabuli spustím video o umělé inteligenci. Žáci před začátkem videa dostanou za úkol zaznamenat co nejvíce příkladů umělé inteligence. Po skončení videa požádám žáky, aby informace zkonzultovali s partnerem a následně se zeptám, co zaznamenali a také, jak na ně dané video zapůsobilo.
Materiály:	Psací potřeby, papír/sešit, interaktivní tabule, video: https://www.youtube.com/watch?v=Cx5aNwnZYDc
Cíl:	Rozvoj slovní zásoby, motivace, seznamování se s tématem, přemýšlení o tématu
Rozvíjené dovednosti:	Poslech s porozuměním, psaní, mluvení
Časová dotace:	10 minut

V. Kvíz (*Quiz*)

Průběh:	S žáky se posadíme do kruhu a doprostřed rozložím kartičky se slovíčky. Pro příklad vysvětlím jedno slovíčko, bez toho, aniž by žáci věděli, o jakém pojmu mluvím. Pokud žáci slovo uhodnou, obrátím danou kartičku písmem dolů. Tímto způsobem vysvětlí žáci ostatní pojmy. Pokud budou některá slova pro žáky neznámá, vysvětlím je sama.
Materiály:	Kartičky se slovíčky – *relationship, robot, communication, technology, devices, to influence, machine, social media, danger, follower, social group, to be online* (*Příloha č.2*)
Cíl:	Seznámení se s klíčovou slovní zásobou
Rozvíjené dovednosti:	Mluvení, slovní zásoba
Časová dotace:	10 minut

VI. Třídní průzkum (*Class survey*)

Průběh:	Sdělím žákům, že teď zjistíme, jak ostatní spolužáci vnímají umělou inteligenci. Každému rozdám list s průzkumem. Žáci mají za úkol chodit po třídě a hledat někoho, kdo odpovídá tvrzení z průzkumu. Žáci se budou navzájem ptát, když najdou někoho, kdo s tvrzením souhlasí, napíší vedle věty jeho/její jméno. Tímto způsobem by měli najít spolužáka ke každé větě. Jména by se měla střídat. Pokud se žákům nepodaří najít nikoho, kdo by odpovídal danému tvrzení, v diskusi se budeme snažit přijít na to, proč tomu tak je.
Materiály:	List s otázkami pro každého žáka (*Příloha č.3*), psací potřeby
Cíl:	Propojení tématu se životem žáků, zjištění informací o spolužácích, motivace, propojení tématu umělé inteligence s emocemi

Rozvíjené dovednosti:	Mluvení, slovní zásoba, gramatika – tvoření otázek
Časová dotace:	10 minut

VII. Diskuse (*Discussion*)

Průběh:	S žáky se posadíme do kruhu a řekneme si výsledky průzkumu. Budu se ptát, kdo našel někoho, kdo souhlasí s prvním výrokem a tak dále. Následně žáky požádám o zhodnocení vyučovací hodiny. Zeptám se, co z hodiny bylo nejvíce přínosné, zajímavé, překvapující, zábavné a naopak.
Materiály:	Vyplněný list s průzkumem
Cíl:	Motivace, zpětná vazba, použití nové slovní zásoby, evaluace
Rozvíjené dovednosti:	Mluvení, slovní zásoba
Časová dotace:	10 minut

6.2.2 Druhá vyučovací hodina

Druhá hodina je věnována **fázi během čtení**. Ta slouží k samotnému čtení, procvičení čtenářských strategií a reakci na text. Čtení bude probíhat ve dvou fázích. Během prvního čtení se žáci zaměří na hlavní myšlenku textu, v druhé části budou číst detailněji. Kontrola a zpětná vazba bude probíhat jak z mé strany, tak i navzájem mezi žáky. Na začátku hodiny proběhne pozdravení se s žáky a posadíme se do kruhu.

I. Kdo jsem? (*Who am I?)*

Průběh:	Jednomu z žáků dám na hlavu čelenku a jednu kartičku s obrázkem. Ostatní spolužáci se snaží obrázek popsat tak, aniž by přímo řekli název předmětu. Žák s čelenkou se snaží uhodnout, co má za obrázek a může klást doplňující otázky. Tímto způsobem se vystřídají všichni žáci.
Materiály:	Čelenka na kartičky, kartičky s obrázky – virtuální realita (*virtual reality*), dron (*drone*), videohra (*video game*), robot, počítač (*PC*), mobilní telefon (*smartphone*), laptop, chytré hodinky (*smart watch*), satelit (*satellite*), WhatsApp, TikTok, Snapchat, Facebook, Google, Instagram, YouTube (*Příloha č.4*)
Cíl:	Zahřívací aktivita, motivace, zopakování klíčové slovní zásoby
Rozvíjené dovednosti:	Mluvení, slovní zásoba
Časová dotace:	5 minut

II. Tři věty (*Three sentences*)

Průběh:	Na interaktivní tabuli ukážu nadpis s obrázky, které jsou součástí článku. Zeptám se žáků, o čem si myslí, že článek pojednává a požádám je, aby napsali na papír tři věty, jako předpovědi, o čem by mohl text být. Papír s větami přeloží, vymění se svým partnerem a zatím je nečtou.
Materiály:	Interaktivní tabule, psací potřeby, papír, dokument s nadpisem a obrázky (*Příloha č.5*)
Cíl:	Motivace ke čtení, přemýšlení o spojitosti nadpisu a obrázků s tématem, vytváření předpovědí, proces shora-dolů
Rozvíjené dovednosti:	Psaní, kreativita
Časová dotace:	5 minut

III. Potvrzení předpovědí (*Confirming predictions*)

Průběh:	Každému z žáků rozdám článek a požádám je, aby si našli pohodlné místo, přečetli si předpovědi svého spolužáka, následně si přečetli článek a ke každému z tvrzení napsali, zda se tyto informace v článku objevily či nikoliv. Věty mohou označit slovy pravda (*true*) nebo lež (*false*). Povzbudím žáky, aby se nebáli složitého jazyka a soustředili se na hlavní myšlenku. Neznámá slova mohou přeskočit či vyhledat ve slovníku. Až oba žáci z dvojice budou mít hotovo, zeptám se jich, jak se jim podařilo obsah článku předpovědět a zda dokázali rozhodnout, zda jsou předpovědi pravdivé či nepravdivé.
Materiály:	Vytištěný článek pro všechny žáky (*Příloha č.6*), papír s predikcemi z předešlé aktivity, psací potřeby, slovníky
Cíl:	První čtení, seznámení se s hlavní myšlenkou textu, potvrzení či vyvrácení predikcí
Rozvíjené dovednosti:	Čtení s porozuměním – skimming, extensivní čtení, práce se slovníkem
Časová dotace:	15 minut

IV. Detailní úkoly (*Detailed tasks*)

Průběh:	Každý z žáků dostane pracovní list, který obsahuje tabulku na transfer informací (*information transfer*) z textu, výběr z více možností (*multiple choice*) a otevřené otázky (*open-ended questions*). Požádám žáky, aby si znovu přečetli článek, tentokrát detailněji a zaměřili se na informace, které potřebují pro vyplnění úkolů v pracovním listě. Žáci mohou na jednotlivých úkolech spolupracovat.

Materiály:	Vytištěný článek pro všechny žáky, psací potřeby, pracovní list s úkoly (*Příloha č.7*)
Cíl:	Druhé čtení, detailní čtení s cílem vyhledat specifické informace, třídění a transfer informací, testování porozumění textu
Rozvíjené dovednosti:	Čtení s porozuměním – scanning, intenzivní čtení, psaní
Časová dotace:	15 minut

V. Evaluace (*Evaluation*)

Průběh:	S žáky se posadíme do kruhu a zhodnotíme jednotlivé úkoly z pracovního listu. Následně se žáků zeptám, jak se jim s textem pracovalo a jak se jim četl, popřípadě, co bylo pro ně nejsnazší a naopak.
Materiály:	Vyplněný pracovní list
Cíl:	Zpětná vazba, zhodnocení úkolů i celé hodiny
Rozvíjené dovednosti:	mluvení
Časová dotace:	5 minut

6.2.3 Třetí vyučovací hodina

Třetí hodina je zaměřena na **fázi po čtení**. Ta má za cíl rozvoj produktivních dovedností jako je mluvení či psaní, propojení vědomostí z textu s reálným životem. Měla by se zde objevit žákova reakce na obsah textu či práce se slovní

zásobou nebo gramatikou, která se v něm objevila. Na začátku hodiny se s žáky pozdravíme a začneme v lavicích.

I. Co nejvíce slov (*As many words as possible)*

Průběh:	Jednoho z žáků vyzvu k tabuli jako zapisovatele. Ostatním řeknu, že mají 3 minuty na diktování slov, která si pamatují z posledních dvou vyučovacích hodin. Já budu na stopkách měřit čas. Po třech minutách požádám žáky, aby pojmy spočítali. Uvidí tak, kolik slov si dokázali zapamatovat.
Materiály:	Magnetická tabule, fixy na tabuli, stopky
Cíl:	Zahřívací aktivita, aktivování slovní zásoby
Rozvíjené dovednosti:	Slovní zásoba, výslovnost, pravopis
Časová dotace:	5 minut

II. Shrnutí (*Summarizing)*

Průběh:	Požádám žáky, aby si zkusili vybavit článek, který četli minulou hodinu a ve dvojicích ho navzájem shrnout. Jeden mluví a druhý z dvojice poslouchá, zda si obsah textu pamatuje správně. Následně se vymění.
Materiály:	žádné
Cíl:	Rozvoj produktivních dovedností, shrnutí vědomostí z přečteného textu
Rozvíjené dovednosti:	Mluvení, slovní zásoba
Časová dotace:	5 minut

III. Pro a proti (*Pros and cons*)

Průběh:	Rozdělím žáky do dvou týmů. První tým bude mít za úkol vymyslet a sepsat co nejvíce výhod pro používání technologií s umělou inteligencí. Druhá skupina bude psát nevýhody. Zpětná vazba bude probíhat v kruhu. Každý tým přečte své poznámky, ostatní budou moci doplnit. Druhý tým zároveň vyzvu k okomentování, zda se vším souhlasí a naopak.
Materiály:	Možné použít článek, psací potřeby, papír/sešit
Cíl:	Rozvoj produktivních dovedností, reakce na přečtený text, propojení textu s reálným životem, použití získané slovní zásoby
Rozvíjené dovednosti:	Mluvení, psaní
Časová dotace:	15 minut

IV. Designování vlastní technologie (*Designing own technology*)

Průběh:	Požádám žáky, aby se rozdělili do skupin a pokusili se navrhnout svou vlastní technologii, která by využívala umělou inteligenci, a která by byla k něčemu prospěšná. K dispozici budou mít žáci čtvrtky a barevné fixy. Technologii mohou popsat, namalovat či zahrát. Forma prezentace je na žácích a bude probíhat v kruhu.
Materiály:	Čtvrtky, psací potřeby, fixy, slovníky
Cíl:	Rozvoj produktivních dovedností, reakce na přečtený text, použití nové slovní zásoby, kreativita
Rozvíjené dovednosti:	Mluvení, psaní
Časová dotace:	15 minut

V. Evaluace (*Evaluation*)

Průběh:	V kruhu na zemi budou žáci nejprve prezentovat své technologie. Poté si se žáky shrneme, co se naučili, co pro ně bylo nové, zajímavé, překvapující. Zeptám se, co je nejvíce bavilo, co naopak a zda je napadá nějaké zlepšení.
Materiály:	žádné
Cíl:	Zpětná vazba, evaluace, shrnutí a zhodnocení vyučovacích hodin
Rozvíjené dovednosti:	Mluvení
Časová dotace:	5 minut

7 Reflexe výuky

Tři vyučovací hodiny jsem odučila v rámci jednoho týdne dle plánu výuky, který jsem popsala v kapitole *6. Plán výuky*. Tato kapitola je věnována reflexi odučených hodin. Jednotlivé hodiny a aktivity jsou popsány tak, jak proběhly, a z mého pohledu jsou také zhodnoceny. V příloze uvádím beze jména ukázky prací žáků.

7.1 Reflexe první vyučovací hodiny

První vyučovací hodina začala seznámením se s žáky, každý z nich si na sebe nalepil cedulku se jménem. Krátce jsem se představila a sdělila žákům, čím se budeme následující hodiny zabývat. Cílem první hodiny je tedy příprava na samotné čtení. Zeptala jsem se žáků, zda někdo ví, co znamená autentický text. Pojem byl pro všechny nový. Po celou dobu vyučovacích hodin jsem mluvila pouze anglicky. Jazykové chyby žáků jsem neopravovala, soustředila jsem se především na obsah výpovědí.

Následně jsem řekla, že bych chtěla, aby zkusili uhodnout téma, kterým se budeme všechny hodiny zabývat a promítla jsem na interaktivní tabuli **hádanku**. Tento úkol byl pro žáky z počátku náročný. Snažili se rychle uhodnout téma po přečtení prvních několika slov. Žáci navrhovali témata jako jsou například láska, rodina, učitel, přátelé, či partnerství. Přečetla jsem nahlas informaci, že se jedná o něco vytvořené ve 21. století a nemá to srdce. Poté někdo řekl internet, robot, či technologie. Snažila jsem se žáky dovést k pojmu umělé inteligence, a tak jsem se ptala, co mají tyto pojmy společné a na jakém principu fungují. Žáci odpovídali, že by to mohla být elektřina, Wi-Fi či algoritmus. Napsala jsem tedy na tabuli písmena *AI* a zeptala se, zda někdo ví, co znamenají. V tuto chvíli jedna žákyně řekla správný název, tedy *artificial intelligence*. Požádala jsem žáky, zda by mohli jednotlivá slova vysvětlit. Pojem *umělá* přirovnali k ,,vytvořeno člověkem“ (*created by humans)* a *inteligenci* ke ,,schopnosti se učit a myslet“ (*ability to learn and think*).

Po určení tématu jsem požádala žáky, aby si na svých mobilních telefonech našli požadovaný odkaz s kódem pro přístup do aplikace a psali veškerá slova, která je napadnou k tématu umělé inteligence (**Brainstorming**). Slova se postupně objevovala na interaktivní tabuli. Slova, která se opakovala, se zvětšovala. Nejčastěji psali žáci pojmy: technologie (*technology*), internet, robot či sociální média (*social media*). Celý obrázek je k nahlédnutí v příloze. (*Příloha č.8*) Tímto způsobem jsem zjistila, jakou mají žáci slovní zásobu k danému tématu. Ukázalo se, že většinu klíčové slovní zásoby již znají.

Dalším úkolem bylo ve skupinách napsat vlastní **definici** umělé inteligence. Obrázek se slovy z předešlé aktivity byl stále promítnutý na tabuli a sloužil jako jazyková podpora. Žáci se rozdělili sami do třech skupin a následně své definice přečetli nahlas. Po každém přečtení definice jsem se ostatních ptala, zda s daným tvrzením souhlasí. Žáci se shodovali. Definice uvádím pro autentičnost v původním jazyce žáků:

,,AI- technology that can learn by itself by using and collecting data.“

,,AI is a self learning technology.“

,,AI- technology or inteligent which is created by people and can think about itself.“

Dále jsem na interaktivní tabuli spustila **video**. Úkolem žáků bylo zaznamenat co nejvíce příkladů umělé inteligence. Někteří žáci psali názvy jednotlivých příkladů, ostatní digitální technologie namalovali. Poté žáci jednotlivá slova přečetli. Jako příklad psali: ,,*home devices, smart factories, smart home, self-driving cars, mails, connections, internet, data, robots, laptop, wi-fi, computers*“ a další. List s obrázky, který patřil skupině, která výrazy malovala, je umístěn v příloze. (*Příloha č.9*) Zeptala jsem se žáků, zda bylo ve videu něco nového, o čem ještě neslyšeli, odpověď byla různé části těla, které byly řízeny umělou inteligencí.

Poté jsem žáky požádala, aby si sedli do kruhu a doprostřed jsem rozmístila kartičky se slovíčky. Řekla jsem, že **kvíz** spočívá v tom, že jeden z nás vysvětlí jeden výraz, bez toho, aniž by vyslovil dané slovo či kořen slova. Studenti vysvětlovali

pojmy jeden po druhém a všechna slovíčka pro ně byla známá. Tím jsem si opět ověřila znalost klíčové slovní zásoby. Pro větší obtížnost bych příště jednotlivá slova ostatním neukazovala. Každému z žáků bych dala jedno slovíčko a ostatní by hádali, o co se jedná.

Následně jsem žákům vysvětlila, jak bude probíhat **třídní průzkum** ohledně názorů na umělou inteligenci. Během průzkumu jsem žáky upozornila na to, aby se snažili z tvrzení tvořit otázky, někteří z žáků četli jen části vět, které byly uvedeny v pracovním listě.

Na závěr proběhla **diskuse**. Řekli jsme si výsledky průzkumu. U každého tvrzení jsem se zeptala, zda žáci našli někoho, kdo s daným tvrzením souhlasí. V průzkumu bylo pro žáky snadné najít někoho, kdo by odpovídal prvnímu až sedmému tvrzení. U každé z vět jsem kladla doplňující otázky, například proč si to myslí, zda si někdo myslí opak, jakým způsobem mohou být technologie nebezpečné, jaká sociální média používají a podobně. U posledních dvou vět žáci nenašli nikoho ze třídy, kdo by s daným tvrzením souhlasil. Nikdo si nemyslel, že umělou inteligenci používají jen mladí lidé, žáci uvedli příklad starších lidí, kteří používají moderní technologie. Nikdo také nevěřil, že umělá inteligence bude v budoucnu schopna mít emoce.

Cílem první vyučovací hodiny bylo seznámit žáky s tématem, aktivovat původní znalost, naučit klíčovou slovní zásobu a motivovat žáky k následnému čtení. Domnívám se, že cíl hodiny byl splněn. Očekávala jsem, že žákům bude toto téma blízké, avšak překvapilo mě, jak velkou slovní zásobu mají a jak nad daným tématem dokážou diskutovat. Myslím, že hodina byla pro žáky motivující, po celou hodinu se mnou žáci bez problémů komunikovali a snažili se přijít na nové nápady. Jedna žákyně také pochválila vybrané video. Nejvíce obtížné bylo pro žáky uhodnout téma hodin, musela jsem žáky pomocnými otázkami k tématu navádět. Myslím, že žáky také bavilo zapojení mobilních telefonů do výuky, a tedy využití digitálních technologií přímo v hodině. Dle mého názoru žáky nejvíce zaujal třídní průzkum, po kterém se mnou každý bod detailně diskutovali a uváděli argumenty pro své názory.

7.2 Reflexe druhé vyučovací hodiny

V druhé hodině se žáci zabývali samotným čtením. Cílem bylo procvičit jednotlivé čtenářské strategie a ověřit porozumění textu pomocí dílčích úkolů.

V zahřívací hře **Kdo jsem?** dostali žáci jeden po druhém kartičku s obrázkem a názvem technologie využívající umělou inteligenci. Kartičku jsem každému z žáků umístila na čelenku na hlavě a ostatní spolužáci popisovali daný obrázek. Žáci dokázali vlastními slovy popsat všechna slovíčka a říkali, že je hra zábavná. Po prvním kole mě studenti požádali, zda můžeme hrát ještě jedno kolo. Tím se vystřídaly všechny karty.

Následně jsem na interaktivní tabuli promítla nadpis a vizuální stránku článku bez textu. Na základě předchozí hodiny a obrázku na tabuli jsem požádala žáky, aby si do sešitu napsali **3 věty** jako předpovědi, o čem by text mohl být. Ukázalo se, že napsat 3 věty bylo pro některé z žáků obtížné, někteří napsali pouze jednu předpověď. Po dopsání si žáci své věty navzájem vyměnili. Na ukázku uvádím některé věty žáků v původním jazyce:

„I think the text is going to be about AI. For example robots or cars that drive by themselves.“

„Things which we do for fun.“

„Machines which make our life easier.“

„Technology getting smart enough to start feel emotions.“

„How emotional you can be when you use technology.“

„How will technology have emotions in the future.“

V tuto chvíli jsem každému z žáků rozdala článek a požádala je, aby si text přečetli a poté určili, zda jsou **předpovědi** spolužáků správné. Upozornila jsem žáky, aby se soustředili především na hlavním myšlenku textu. Poté se všechny předpovědi přečetly nahlas a žáci řekli, zda se tvrzení v textu objevilo

či nikoliv. Většina nápadů byla správná či velmi blízká, v tomto případě studenti sami doplnili správnost tvrzení. Některé předpovědi text nepotvrdil. Zeptala jsem se žáků, jak se jim článek četl. Studenti odpovídali, že byl text docela snadný, někdo podle svých slov rozuměl všemu. Jedna dívka odpověděla, že to byl velmi dobrý text, který měl smysl, sama ho srovnala s velmi jednoduchými texty, které se nacházejí v učebnicích a o kterých nemusí vůbec přemýšlet.

Po prvním čtení dostali žáci pracovní list s **detailními úkoly**. Požádala jsem studenty, aby si článek přečetli ještě jednou a pokusili se odpovědět na otázky v pracovním listu. Upozornila jsem žáky, aby tentokrát četli pomaleji a více se zaměřili na detailní informace. Během řešení úkolů bylo zřejmé, že si někteří žáci nevěděli rady s otevřenými otázkami na konci pracovního listu. Ukázalo se, že někteří studenti nerozumí slovíčku *current* a *elderly*. Někdo ze spolužáků pojmy vysvětlil. Během zpracování úkolů se někteří žáci radili.

Během **evaluace** jsme vyhodnotili výsledky z pracovního listu. Doplnit informace do tabulky bylo pro studenty snadné. Jako příklad technologií nejčastěji uváděli chytré hodinky (*smartwatch)*, chytré telefony (*smartphones*), roboty (robots), *Alexa*, *Hello Barbie* či *Robot Pepper*. Ve výběru z více odpovědí se všichni žáci shodli na správných možnostech. U otevřených otázek se odpovědi lišily. Na první otázku studenti většinou odpovídali, že moderní technologie lidem usnadňují život a jsou pro zábavu. Ve druhé otázce studenti odpovídali tak, že malé děti mohou s technologiemi mluvit, učit se, hrát si nebo zpívat. Ve třetí otázce odpovědi zněly tak, že technologie mohou pomoci starým lidem s jejich zdravím, trávit s nimi čas, takže se staří lidé cítí méně osamělí. V příloze je na ukázku jeden vyplněný pracovní list žáka. (*Příloha č.10*) Ptala jsem se žáků, jak se jim s textem pracovalo. Říkali, že text se jim líbil, byl pro ně zajímavý a museli u něj přemýšlet. Jazyková úroveň byla tak akorát.

Domnívám se, že cíl druhé vyučovací hodiny byl splněn. Po zahřívací hře byli žáci velmi motivováni ke čtení. U obou čtení jsem ověřila jejich porozumění textu. Zjistila jsem, že zvolená jazyková úroveň byla pro žáky adekvátní, textu rozuměli

nad mé očekávání. Reakce na text mě velmi potěšily. Ukázalo se, že žáci čtou spíše učebnicové texty a nemají zkušenost s texty autentickými. Pro studenty bylo tudíž snadné rozpoznat rozdíl mezi uměle vytvořenými texty, které dobře znají a textem, který je určen pro rodilé mluvčí. Drobné potíže se objevily při vytváření předpovědí, kdy někteří žáci nevěděli, co mají napsat. Dále někteří z nich nerozuměli otevřeným otázkám v pracovním listu. Příště bych klíčová slova z pracovního listu představila v předešlé hodině či bych zvolila lehčí slovní zásobu.

7.3 Reflexe třetí vyučovací hodiny

Cílem třetí vyučovací hodiny je rozvoj produktivních řečových dovedností, propojení předchozích vědomostí s nově nabytými informacemi z textu, reakce na obsah textu či práce se slovní zásobou a gramatikou.

V první zahřívací aktivitě měl jeden z žáků napsat na tabuli **co nejvíce slov**, která si z předešlých hodin zapamatovali, ostatní spolužáci mu je diktovali. Tato činnost fungovala na bázi brainstormingu a žáci si při ní spojili své předešlé znalosti s novou slovní zásobou z textu. Na tabuli se objevovala klíčová slova k tématu technologie ale i nová slovíčka z textu, jako jsou například *Hello Barbie, emotions, social group, relationships, elderly people* a podobně. Dohromady žáci vymysleli kolem 40 pojmů.

Po oživení slovní zásoby jsem žáky požádala, aby ve dvojicích **shrnuli** obsah textu. To žákům pomohlo připomenout si a formulovat hlavní myšlenku článku. Většinou jeden z dvojice mluvil a druhý ho doplnil. Poté jsem vyzvala jednoho ze skupiny, zda by dokázal text shrnout pomocí jedné věty. Odpověď zněla, že text pojednával o vztahu lidí k moderním technologiím a umělé inteligenci. Dále jsem se zeptala, zda byla zodpovězena otázka, jestli budou někdy schopny technologie cítit emoce. Žáci odpovídali, že přímá odpověď na tuto otázku v textu nebyla. Článek má otevřený konec a každý si může udělat vlastní názor.

Dále jsem žáky rozdělila do dvou skupin. První skupina měla za úkol napsat co nejvíce **výhod** pro využívání technologií s umělou inteligencí. Druhá skupina psala všechny **nevýhody**. Žáci ve skupinách se sami rozhodli, jak si úkoly rozdělí a dostali na práci přibližně 10 minut. Poté zástupci skupin své nápady přečetli. Uvádím zde nápady žáků v původním jazyce.

Výhody:

- *„It can make your life easier in many ways.“*
- *„You can learn- find information wherever you are and whatever you want.“*
- *„You can meet new people and make friends“*
- *„You can stay in contact with people that are far away.“*
- *„Fun!!!“*
- *„You can find a job or work from home.“*

Nevýhody:

- *„People can bully you and stalk you.“*
- *„People can find there your personal information and then use it against you.“*
- *„You can develop an addiction.“*
- *„You can lose connection to the real world.“*
- *„You can get stuck in social bubble.“*
- *„Fake news.“*
- *„It's really expensive and when it breaks it costs a lot of money.“*
- *„You can believe someone you shouldn't believe and they can steal your money or your account.“*
- *„Social media are collecting your data.“*

Ukázalo se, že žáci přišli na více nevýhod než výhod. Ptala jsem se, proč si myslí, že tomu tak je. Odpovídali, že některá z kladných tvrzení jsou opravdu důležitá i přesto, že těch negativních faktorů vymysleli více. Studenti sami shrnuli, že pokud

se s digitálními technologiemi zachází opatrně, tak jsou velmi prospěšné. Vzpomínali na on-line výuku, že už jsou rádi, že nemusí s technologiemi trávit tolik času a mohou je využívat jen v potřebných situacích či pro zábavu.

Dalším úkolem bylo rozdělit se do skupin a pokusit se navrhnout svou **vlastní technologii**, která by využívala umělou inteligenci a byla by pro ostatní prospěšná. Požádala jsem žáky, aby vymysleli jméno, funkce a pokusili se danou technologii i načrtnout. Studenti se sami rozdělili do třech skupin a pracovali přibližně 15 minut. Během tohoto času pracovaly dvě skupiny zcela samostatně. Třetí skupina mě přibližně po pěti minutách upozornila na to, že nemohou na nic přijít a potřebovali by pomoc. Řekla jsem jim, že to může být cokoliv, co by například pomohlo lidem s nějakým znevýhodněním. Poté skupina začala pracovat, avšak neměli už tolik času na dokončení. Ostatní dvě skupiny stihly vypracovat všechny požadavky. Návrhy žáků uvádím v původním jazyce. Celé práce i s náčrtem se nachází v příloze. (*Příloha č.11*)

První skupina: ,,*HR (Healing Robot)“

- *,,It will be in the streets.“*
- *,,They will scan people and diagnose them with a disease, if they have any.“*
- *,,It can also be a psychiatrist or a psychologist.“*
- *,,It can automatically call an ambulance if it’s really bad.“*

Druhá skupina: ,,*Self writing pen“*

- *,,It can copy your handwriting, so noone would know, that you didn’t write it“*
- *,,It writes instead of you.“*
- *,,It knows all the languages and grammar.“*
- *,,It could work also like a calculator.“*
- *,,You just say what you want it to write it and it writes it.“*
- *,,It could connect to your mobile phone.“*
- *,,You should select the language and all the functions from your phone.“*

Třetí skupina: ,,ZoomZoom… Brekekeke…“

- *,,This device help you zooming.“*

Během **evaluace** jednotlivé skupiny prezentovaly své návrhy. Prezentace začala tak, že skupina nejprve ukázala ostatním svůj náčrt technologie a ostatní hádali, o co se jedná. Vypadalo to, že se žáci během této aktivity velmi baví. Dále každá skupina pojmenovala svou vlastní technologii a popsala, jak funguje. Ostatní komentovali, zda by tuto technologii využili či naopak. Například u robota, který léčí (*Healing robot*) ostatní žáci říkali, že by měli strach něco takového použít, protože by mohl okamžitě diagnostikovat nějakou nemoc. Dále jsem žáky požádala, zda by se mohl každý vyjádřit k uplynulým třem hodinám, co je nejvíce bavilo, co se naučili, co bylo nejtěžší a naopak. Všichni studenti reagovali kladně. Říkali, že je hodiny bavily, téma jim přišlo velmi zajímavé, jelikož je v dnešní době velmi aktuální a mělo by se více diskutovat o nebezpečí internetu. Žáci pozitivně hodnotili vybraný článek a velmi se jim líbily hry se slovíčky a navrhování vlastní technologie. Na závěr jsem žákům poděkovala za spolupráci a čas, který se mnou strávili a motivovala je ke čtení dalších článků a knih v anglickém jazyce.

Domnívám se, že cíl třetí hodiny byl naplněn. Žáci rozvíjeli produktivní dovednosti psaní i mluvení, reagovali na předešlý text, propojili původní znalosti s nově získanými a aktivně používali klíčovou slovní zásobu. Předpokládám, že jsem žáky pozitivně motivovala k dalšímu čtení autentických textů v anglickém jazyce a snažila se odbourat strach ze složitého jazyka a soustředit se na hlavní myšlenku. Kdybych měla k dispozici více hodin na výuku, zahrnula bych do ní také práci s gramatikou, jelikož se v textu nachází spousta různých gramatických struktur. Také bych zapojila více samostatné práce, například v dovednosti psaní. Většina úkolů, které se v hodinách objevily, se odehrávala ve dvojicích či formou skupinové práce. Tyto formy výuky jsem zvolila proto, abych žákům práci usnadnila, jelikož někteří z žáků poprvé pracovali s autentickým textem. Ukázalo se také, že studenti pracují velmi dobře ve skupině, dokážou prezentovat a odůvodnit si své názory.

7.4 Reflexe cílů výuky

V předešlých podkapitolách jsem hodnotila dílčí aktivity a cíle jednotlivých vyučovacích hodin. V této podkapitole bych chtěla reflektovat, zda byly naplněny cíle, které jsem si zvolila před samotným sestavování vyučovacích hodin, a které jsou uvedeny v podkapitole *6.1. Cíle výuky*.

Domnívám se, že žáci znají základní slovní zásobu spojenou s tématem technologie. Žáci také dokážou vyjmenovat příklady technologií s umělou inteligencí. V první vyučovací hodině jsem si ověřila, že žáci rozumí obsahu krátkého autentického poslechu s videem. Z druhé vyučovací hodiny je zřejmé, že žáci rozumí krátkému autentickému článku střední obtížnosti a dokážou vyhledat a roztřídit z textu požadované informace. Samotné čtení proběhlo ve dvou fázích, v prvním čtení se žáci soustředili na hlavní myšlenku textu, naopak během druhého čtení se žáci zabývali detailními informacemi a byli schopni správně splnit požadované úkoly a písemně reagovat na jednoduché otázky. Z toho vyplývá, že žáci dokážou uplatnit různé strategie čtení. Ve třetí hodilo se potvrdilo, že jsou žáci schopni vyjádřit výhody a nevýhody technologií s umělou inteligencí. S jistotou umí žáci pracovat ve skupině na jednoduchých úkolech.

Hodiny byly sestaveny tak, aby korespondovaly s cíli RVP ZV a ŠVP vybrané školy, a aby pozitivně přispívaly k rozvoji čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií. Dle mého mínění, byly hodiny sestaveny tak, aby tyto cíle naplnily.

ZÁVĚR

V diplomové práci *Využití autentického literárního textu k rozvoji čtenářských dovedností v anglickém jazyce na 2. stupni základních škol* bylo hlavním cílem vysvětlit, jak funguje přirozené osvojování cizího jazyka za využití autentického textu a popsat postup, jakým by se mělo v hodinách anglického jazyka s takovými texty pracovat. Praktickým výstupem bylo sestavit plán vyučovacích hodin tak, aby podporoval rozvoj čtenářských dovedností žáků a díky následnému odučení bylo možné kladný přínos autentických materiálů ve výuce dokázat. Díky odborné literatuře, internetovým publikacím a spolupráci vybrané základní školy bylo možné cíle diplomové práce naplnit.

Při tvorbě práce jsem vycházela z teorií Stephena D. Krashena. K přirozenému osvojení cizí řeči jsou klíčové podmínky srozumitelného jazykového vkladu a nízkého afektivního filtru. Pokud má jedinec dostatek srozumitelného jazykového inputu, osvojuje si cizí jazyk přirozeným způsobem. K tomu jsou zapotřebí také pozitivní emoce a motivační faktor. Autentický text představuje jednu z forem kvalitního jazykového vkladu. Jedná se o text, jehož autorem je rodilý mluvčí a je určen pro čtenáře mluvící stejným jazykem. Právě tyto poznatky jsem se snažila dokázat v praktické části práce přípravou plánu vyučovacích hodin a následnou reflexí.

Praktická část diplomové práce je velmi specifická. Z důvodu pandemie Covidu-19 a celoplošnému uzavření škol bylo velmi obtížné najít základní školu, na které by mi bylo s jistotou umožněno praxi vykonat. Z tohoto důvodu jsem hodiny odučila na soukromé Základní škole Vitae v Praze, na které budu příští školní rok učit. Pro uskutečnění výuky jsem vybrala žáky sedmé třídy. Jedná se zatím o nejvyšší třídu ve škole, jelikož se s každým rokem otevírá další nová třída. Základní škola Vitae se stejně jako státní školy řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Díky předchozím náslechům bylo překvapujícím zjištěním také to, že se žáci sedmé třídy nacházejí přibližně na úrovni B1. Důvodem může být zařazení předmětu Anglický jazyk již od první třídy,

větší časová dotace předmětu ve všech ročnících či individuální přístup ze strany učitelů, jelikož na celé škole probíhá tandemová výuka, tedy výuka za přítomnosti dvou pedagogů.

Při výběru autentického textu jsem brala v úvahu kritéria, která jsou uvedena v teoretické části práce, stejně tak jazykovou úroveň žáků vybrané školy. Právě vyšší jazyková úroveň žáků mi umožnila vybrat plně autentický text, který je jazykově náročnější, avšak odpovídá věkové i zájmové kategorii studentů. I v Hypotéze jazykového vkladu doporučuje Stephen D. Krashen použít text, který je o jednu jazykovou úroveň vyšší, než na které se jedinci aktuálně nachází. To může zároveň sloužit jako motivační faktor, což se mi během výuky potvrdilo. Skupina žáků sedmé třídy pracovala s velkou motivací a nadšením na zadaných aktivitách. Téměř všichni žáci zvládli výuku bez obtíží. To bylo pro mě velmi přínosné zjištění. Ukázalo se, že je možné, aby žáci v tomto věku byli na vyšší jazykové úrovni, než jak se běžně očekává u žáků základních škol. I přesto, že někteří z žáků neovládali plně úroveň B1, byli všichni motivováni ke čtení autentického textu, a i přes složitý jazyk jim nic nebránilo v porozumění hlavní myšlence. Důvodem mohlo být také vhodně zvolené téma, které bylo smysluplné a všem velmi blízké. Díky praktické části se mi jako funkční prokázaly také aktivity rozvíjející dovednost čtení s porozuměním, které jsem čerpala z poznatků teoretické části.

Vzhledem k tomu, že se praxe odehrávala ve specifických podmínkách, výzkum nedovoluje zobecnění textu na této úrovni pro všechny typy základních škol. Očekávané výstupy RVP ZV směřují ke zvládnutí jazykové úrovně A2. Z toho vyplývá, že tento typ čistě autentických textů nelze obecně využít na základních školách a mnou vybraný text tedy není účelný pro všechny žáky na druhém stupni. Z tohoto důvodu se domnívám, že je práce využitelná například pro čtenářské kroužky, nadané žáky, pro školy, které mají větší časovou dotaci na předmět Anglický jazyk či pro vyšší stupně vzdělávání. Zároveň téma přesahuje do předmětu Digitální technologie, a tím by mohly být hodiny využitelné například na

specifických školách se zaměřením na informační technologie a anglický jazyk. Pro jazykovou úroveň A2 bych vybrala například kvazi či semi-autentické texty, které jsou kratší a jazykově snazší. Díky tomu se dají využít na druhém stupni běžných základních škol. I v tomto případě bych postupovala podle stejných kritérií pro výběr textu a dodržela doporučené fáze hodin pro rozvoj čtenářských dovedností.

Diplomová práce mi dokázala, že osvojování cizího jazyka prostřednictvím autentického textu je velmi důležité, pokud vybraný text odpovídá věku a zájmům dítěte. Motivace žáků k četbě kladně přispívá k růstu čtenářské gramotnosti.

SUMMARY

This diploma thesis focuses on the usage of authentic literary texts in English teaching at middle school level. The thesis consists of two parts, theoretical and practical. The main aim of the practical part was to explain the process of natural language acquisition by using authentic materials and describe the lesson procedure that deals with them. The practical part was realized through the lesson plan of three English lessons which support the development of reading skills and reading literacy. The lessons were taught and thanks to that the positive impact of using authentic materials was proved.

The importance of this topic demonstrates the fact that the reading literacy of children decreases annually, especially at the kids at middle school level. Their motivation to read lowers as well. One way how to increase pupils' motivation is to use quality authentic materials in English. Apart from motivation, the authentic texts also positively influence the natural language acquisition. The authentic texts present one form of a language input which enables to acquire the language successfully.

Initially, the theoretical part explains the difference between language learning and language acquisition. Then there are mentioned the conditions for successful language acquisition. According to the linguist Stephen D. Krashen, main two theories of comprehensible language input and affective filter are described. It is also shown that motivation plays a crucial role in the process of language acquisition. In the second chapter there is clarified the term of an authentic text and its different types. Next there are defined the criterias for choosing a suitable text. The chapter is concluded with the description of the specifics of the English language in authentic texts. The third chapter outlines the skills which are developed by working with authentic materials. The main focus is set on the reading skills which are the major field of this study. There is also

described the way how to set up a lesson plan for developing reading skills. Finally, there is defined the reading literacy and possible ways to increase it.

The practical part is dedicated to a lesson plan of three English lessons. I have chosen the article from the British magazine *SCOOP* named *Getting Emotional*. Every lesson corresponds with a different lesson phase for reading skills development. The choice of school is very specific. Due to the pandemic Covid-19 and closed schools it was hard to find a place where I would be allowed to teach the lessons. Because of that I chose the school where I am going to teach next year. Despite the fact, that it is a private school, it fulfils the requirements of *The Framework Educational Programme for Basic Education*. Because the school starts with English from the first grade and has a larger time allowance for English, the pupils are at the English level B1. The lesson plan was designed to fulfil the needs, the interests and the language level of these students. After the explanation of the choice of the text, I described the school concept, the environment, the class and the pupils who took part in the lessons. Before creating a lesson plan, I stated important lesson aims which correspond with *The Framework Educational Programme for Basic Education* and *The School Educational Programme*. Afterwards there is a detailed lesson plan which contains activities, goals, timing and skills which were being developed during the lessons. Finally, there is a reflexion of every lesson and evaluation of the main lesson aims.

According to the specific conditions, the research does not allow the generalisation of the text of this level for all types of middle schools. The thesis can be used, for example, for reading groups, gifted pupils, for schools that have a larger time allowance for English or for higher levels of education. However, I came to a surprising finding that even pupils at this age can be at a higher language level, as they had mastered the lessons without difficulty and seemed very motivated. It has been shown that acquiring a foreign language through an authentic text is very important if the chosen text corresponds to interests and the age of child.

BIBLIOGRAFIE

Literární zdroje

Bowen, M., Marks, J. (1994). *Inside Teaching*. Oxford, UK: Macmillan Education.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London, UK: Hodder Education.

Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching materials*. Newpound, UK: Biddles Ltd.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language clasroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Grellet, F. (1999). *Developing Reading Skills*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Harmer, J. (1994). *The practice of English language teaching. London*, UK: Longman.

Hawkins, R. (2019). *How Second Languages are learned. An Introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hejsek, L. (2014). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc, Česká republika: Univerzita Palackého v Olomouci.

Hutschinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis*. London, UK: Longman.

Krashen, S.D. (1986). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S.D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New Jersey, USA: Prentice-Hall International.

Larsen-Freeman, D. (1975). *The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students*. Washington, D.C, The United States of America: TESOL.

McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

McCarthy, M., Carter, R. (1994). *Language as discourse*. Essex, UK: Longman.

Smith, F. (1991). *Reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Ostrava, Česká republika: Ostravská univerzita.

Tomlinson, B. (1998). *Materials in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

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

Yule, G. (2017). *The Study of Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Internetové zdroje

Bridge Publishing House. (2021). *Bridge-online*. Dostupné z: https://www.bridge-online.cz.

British Council. (2021). *Bottom up*. Teaching knowledge database. Dostupné z: https://www.teachingenglish.org.uk/article/bottom.

British Council. (2021). *Extensive reading*. Teaching knowledge database. Dostupné z: https://www.teachingenglish.org.uk/article/extensive-reading-0.

British Council. (2021). *Intensive reading*. Teaching knowledge database. Dostupné z: https://www.teachingenglish.org.uk/article/intensive-reading.

British Council. (2021). *Top down*. Teaching knowledge database. Dostupné z: https://www.teachingenglish.org.uk/article/top-down.

ČSI ČR (2018). *Koncepční rámec PISA- Čtenářská gramotnost*. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Metodika-setreni/Koncepcni-ramec-PISA-2018-ctenarska-gramotnost.

Freepik Company. (2021). *Freepik*. Dostupné z: https://www.freepik.com.

Leipzig, D. (2001). *What Is Reading?* Reading Rockets, WETA. Dostupné z: https://www.readingrockets.org/article/what-reading.

Linhartová, Y. (2011, leden). *Význam podílu studentů na projektování obsahu výuky*. Praha, Česká republika: Univerzita Karlova. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93241/.

Mentimeter. (2021). *Mentimeter*. Dostupné z: https://www.mentimeter.com.

MŠMT. (2001). Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Dostupné z: https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky.

MŠMT. (2010, 7. prosince). *Čtenářská gramotnost českých dětí je alarmující*. Dostupné z: https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ctenarska-gramotnost-ceskych-deti-je-alarmujici-1.

NÚV. (2021). *RVP ZV 2021 čistopis*. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/4983/.

OECD. (2018). *PISA 2018 results*. Dostupné z: https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm.

Pearson English Readers. (2020). *Pearson English Graded Readers*. Dostupné z: https://readers.english.com.

Pearson English Readers. (2021). *Pearson English Readers*. Dostupné z: https://www.penguin-readers.cz/readers.

Rhalmi, M. (2019, 25. listopadu). *Teaching receptive skills to ESL and EFL learners*. Dostupné z: https://www.myenglishpages.com/blog/teaching-receptive-skills/.

Rhalmi, M. (2020, 17. února). *Teaching productive skills, Speaking and Writing*. Dostupné z: https://www.myenglishpages.com/blog/teaching-productive-skills/.

Scoop Magazine. (2020, březen). *Scoop 26 LOVE-Issue*. Dostupné z: https://scoopthemag.co.uk/wp-content/uploads/2020/03/Scoop_26_LOVE-Issue_Social-media_LR.pdf.

Scoop Magazine (2021). *SCOOP*. Dostupné z: https://scoopthemag.co.uk/.

Scoop Magazine. (2021). *Teachers*. Dostupné z: https://scoopthemag.co.uk/teachers/.

Škola Vitae. (2021). *Základní škola Vitae, Koncepce*. Dostupné z: https://www.skolavitae.cz/koncepce.

Škola Vitae. (2021). *Základní škola Vitae*. Dostupné z: https://www.skolavitae.cz/.

Geospatial World (2017). *How will Artificial Intelligence and Internet of Things change the world?* YouTube video. [2021-05-10] Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=Cx5aNwnZYDc.

Články a výzkumné studie

Anjarani, D. (2017). *Using Authentic Materials in Improving EFL Students' English Skills*. In: Interaksi Jurnal Kependidikan, Universitas Madura, 12(1). Dostupné z: http://ejournal.unira.ac.id/index.php/jurnal_interaksi/article/view/92.

Berardo, S. (2006). *The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading*. In: The Reading Matrix, 6(2), 60-69. Dostupné

z:https://www.researchgate.net/publication/237413136_The_Use_of_Authentic_Materials_in_the_Teaching_of_Reading.

Bérešová, J. (2014). *Literary Texts as a Source of Cultural Awareness and Language Acquisition*. In: In Journal of International Scientific Publications, Trnava University, ISSN 1314-7250, 8. Dostupné z: https://www.scientific-publications.net/get/1000006/1408971362915857.pdf.

Blue, J. (2020). *Advancing Learning: Exploiting authentic texts in the English language classroom*. In: Macmillian Education, 7(9). Dostupné z: https://www.macmillanenglish.com/cz/blog-resources/article/advancing-learning-exploiting-authentic-texts-in-the-english-language-classroom.

Cohen, A., Olshtain, E. (1981). *Developing a measure of sociocultural competence*. In: The case of apology. Language learning, 1(31), 113-134. Dostupné z:https://www.researchgate.net/publication/231910134_Authentic_materials_and_authenticity_in_foreign_language_learning.

Galisová, V. (2012). *Čtení s porozuměním z pohledu učitele cizího jazyka*. In: KČJL UP Olomouc. Dostupné z: http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-1-2012/category/2-clanky.

Leow, R. (2007). *Input in the L2 classroom: An attentional perspective on receptive practice.* In R. DeKeyser (Ed.), Practice in Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology (Cambridge Applied Linguistics) 21–50. Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667275.004.

Mallapiang, Y. (2014). *Using authentic material to improve the students' listening skill*. In: Exposure Journal. Muhammadiyah University of Makassar, 3(2),166. Dostupné z: https://journal.unismuh.ac.id/index.php/exposure/article/view/835/pdf.

Molinero, C., Ruiz, L. (2003). *Benefits of Using Authentic Materials in an EST Class*. In: Universidad de Valladolid. ES 25, 4, 183-192. Dostupné z: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/974494.pdf.

Pilbeam, A. (1987). *Can Published Materials be Widely used for ESP Courses?* In L. Sheldon (Ed.), ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development. Modern English Publications. Dostupné z: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F044%20ELT-33%20ELT%20Textbooks%20and%20Materials%20-%20Problems%20in%20Evaluation%20and%20Development_v3.pdf.

Vanhaeren, P. (2017). *Možnosti uplatnění neučebnicových (autentických) textů ve výuce anglického jazyka na prvním stupni ZŠ při aplikaci strategie autentického učení*. [Diplomová práce, Pedf Univerzita Karlova Praha]. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/132763/?lang=en.

Yule, G. (1995). The paralinguistics of reference: representation in reported speech discourse. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Slovníky

Cambridge. (2005) *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

PŘÍLOHY

Příloha č.1

Questionnaire

- Male
- Female

Age:

How long have you been learning English?

Can you speak any other languages? Which one?

Have you ever read a book in English?

How often do you read in English?

What do you usually read in English?

Obrázek 1: Anonymní dotazník, zdroj: vlastní

Příloha č.2

relationship	**robot**
communication	**technology**
devices	**to influence**
machine	**social media**
danger	**follower**
social group	**to be online**

Obrázek 2: Kvíz, zdroj: vlastní

Příloha č. 3

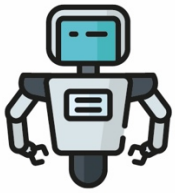
20

Find someone who…	**Name**
…can imagine the world without technology.	
…thinks that computers can replace the real world.	
…spends more than 2 hours a day online.	
…uses social media.	
…thinks that AI can be dangerous.	
…thinks that we will be controlled by AI.	
…prefers to communicate online to real life.	
…who thinks that AI is used only by young people.	
…who believes that AI will have emotions.	

Obrázek 3: Třídní průzkum, zdroj: vlastní

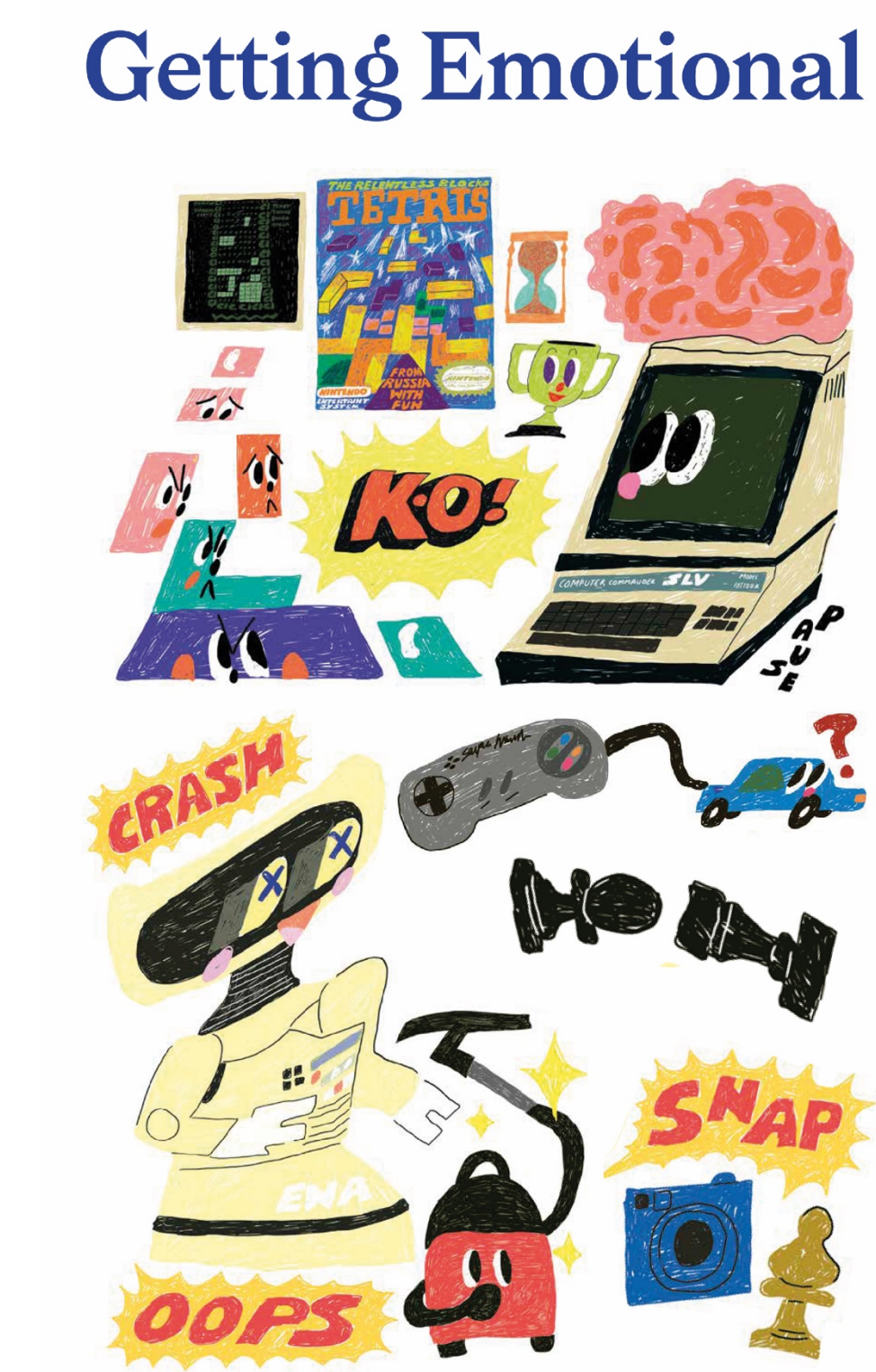
[20] Obrázek z https://www.freepik.com/free-vector/robotic-process-automation-banner-innovation-technologies-artificial-intelligence-business-work-landing-page-with-isometric-illustration-robots-working-office_10308193.htm?fbclid=IwAR0vJjkhGGUI559ZQ6ZVzusC8f032vjAxq0k5HZu8iWy9kW2ZyeLpwuiAY4

Příloha č.4

Virtual reality	Drone	Video game	 Robot
PC	Smartphone	Laptop	Smartwatch
Satellite	WhatsApp	TikTok	Snapchat
Facebook	Google	Instagram	YouTube

Obrázek 4: Kdo jsem?, zdroj: vlastní

Příloha č.5



Obrázek 5: Tři věty, zdroj: https://scoopthemag.co.uk/wp-content/uploads/2020/03/Scoop_26_LOVE-Issue_Social-media_LR.pdf, vlastní úpravy

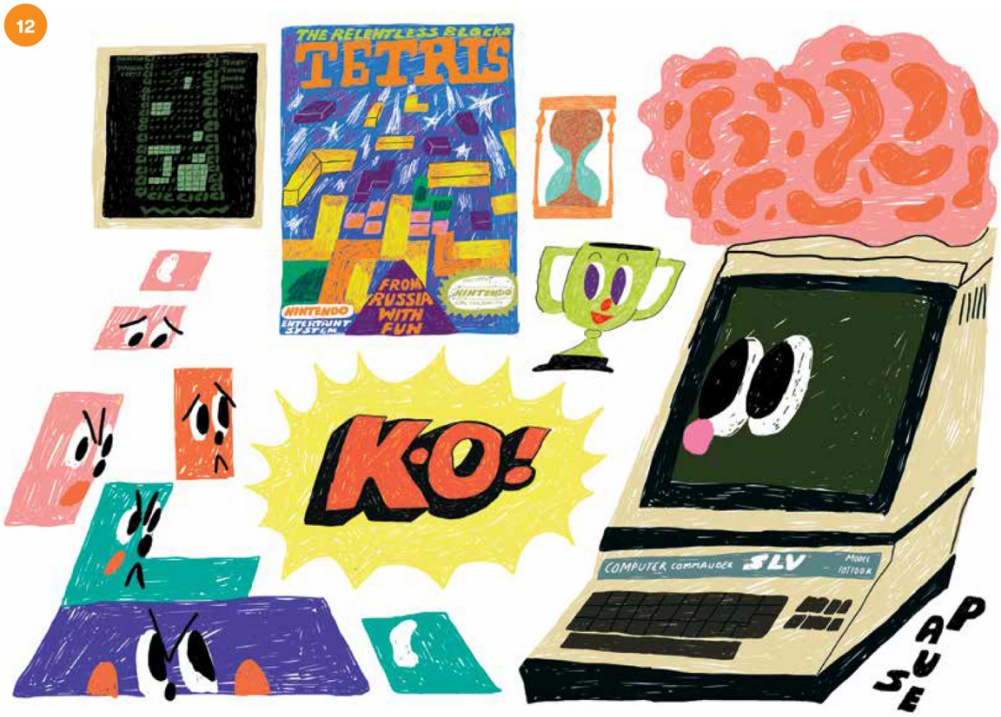
Příloha č.6

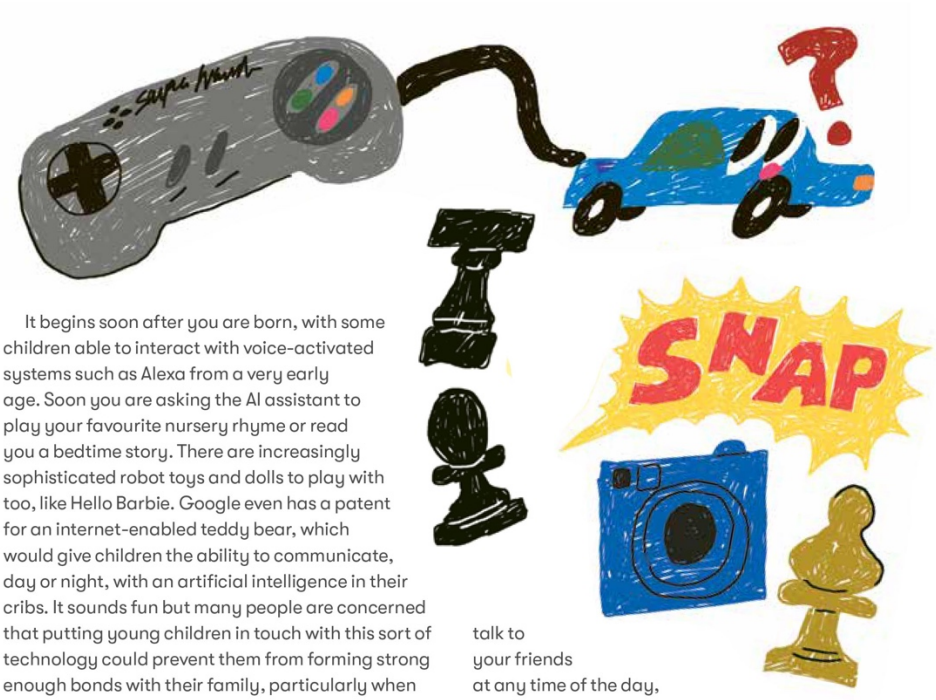
Getting Emotional

Words by JAKE HAYES

We love people for all sorts of reasons. Parents, siblings, friends – they all fulfil different needs and help shape who we are. In the twenty-first century they've been joined by a new figure, one that inhabits the same personal space and takes over the emotional functions of our loved ones. They can make you laugh like a best mate, care for you like a mum or dad, and answer difficult questions like an older brother or sister. They come in many different forms but have no heart, for they are machines powered by artificial intelligence, or AI. And unlike the humans we love, AI never gets tired, angry or ill.

But is our growing relationship with computers a substitute for the real thing?





ILLUSTRATIONS: Arabella Simpson

It begins soon after you are born, with some children able to interact with voice-activated systems such as Alexa from a very early age. Soon you are asking the AI assistant to play your favourite nursery rhyme or read you a bedtime story. There are increasingly sophisticated robot toys and dolls to play with too, like Hello Barbie. Google even has a patent for an internet-enabled teddy bear, which would give children the ability to communicate, day or night, with an artificial intelligence in their cribs. It sounds fun but many people are concerned that putting young children in touch with this sort of technology could prevent them from forming strong enough bonds with their family, particularly when their parents are also glued to their devices.

By teenage years AI has become an ingrained part of your life.

Without even knowing it, your choice of music, TV and books are all influenced by sophisticated computer algorithms working behind the scenes on the platforms you use to consume your favourite media.

Like Ariana Grande? Listen to Dua Lipa. Finished reading *Harry Potter*? Try *The Apprentice Witch*. The more time you spend on Spotify, Netflix or Amazon, the more they know what you like. You have begun a long-term relationship with a machine whose sole purpose is to feed your deepest wants and desires.

Then there's social media, a place where you can talk to your friends at any time of the day, and even make new friends. In the real world this might happen through your peer group, joining clubs or playing sports. Facebook, Instagram and the rest look at your current friends and interests then suggest new people they believe you might get on with. Soon you have a large number of friends or followers, many of whom you have never even met. As social media companies gather more and more data about your life, from exam results to medical history, even your DNA profile, the more accurately they can compute the types of people you will get on with – in the future this could even be helping to choose your life partner! With much of our existence now happening online this appears to be an efficient way of managing our social lives and putting us in touch with new people from all over the world. But there is a danger

that this process could actually reduce the types of people we interact with. In the real world we come across chance encounters with people from different cultures and social groups, and while we may not have anything in common with them that a computer would recognise, we may just click anyway. AI is clever but it can't recreate that random spark of friendship. Because AI uses the data of your life so far to make predictions there is a possibility that it will encourage you to only interact with people who are very similar to the ones you already know. And if you never meet anyone from outside your social group **you could miss out on valuable new experiences and may even become less tolerant of people who are 'different' from you.**

AI relationships aren't just limited to the young. They are fast becoming a part of the lives of elderly people in need of care and company. One nursing home in Southend has introduced a three-wheeled, 1.2 m tall AI robot called Pepper to work with its residents. He is able to recognise and communicate with people, assess their mood and wellbeing, and even play memory games to help keep their mind sharp. It won't be long before the likes of Pepper are able to diagnose certain illnesses. With people living for longer it's highly likely that these robot nurses will play an important role in your life when you reach old age.

People used to worry that advances in computer intelligence would lead to the creation of killer robots intent on destroying humanity, but these fears now seem like something out of a daft sci-fi movie. The real threat is more likely to come from machines intent on taking over our personal relationships, which can result in isolating people from one another. What is certain is that love for computers and reliance on AI is only going to grow stronger in the future. But could the AI ever love us back?

ILLUSTRATIONS: Arabella Simpson

Obrázek 6: Potvrzení předpovědí, zdroj: https://scoopthemag.co.uk/wp-content/uploads/2020/03/Scoop_26_LOVE-Issue_Social-media_LR.pdf, s.12-14

Příloha č.7

WORKSHEET

GETTING EMOTIONAL

21

1. **Write down three examples of machines powered by AI and their functions.**

Machine	Functions

2. **Choose the best answer to the following questions.**

I. AI was created between the years:

a) 1980-1995.

b) 1995-2008.

c) 2000- 2021.

[21] Obrázek z https://www.freepik.com/free-vector/marketing-automation-2020-isometric-banner-seo_6993863.htm?fbclid=IwAR0oHpoY4FKJMzV6lY457EGiJ5zhBuSJFOmB6m6aCbKT5CE-ibJ1hgp-T5w

II. People can get in touch with AI from:

a) their childhood.

b) the first time they go to school.

c) the teenage years.

III. AI can help us:

a) to see the medical history of our friends.

b) to find new friends.

c) to visit followers, we have never met.

IV. Social media suggest new friends according to:

a) your DNA profile.

b) your actual friends and interests.

c) your partner.

V. There is a danger that:

a) you will interact with people who are different from you.

b) you will become a member of an older social group.

c) you will become less tolerant to others.

3. Answer the following questions in your own words.

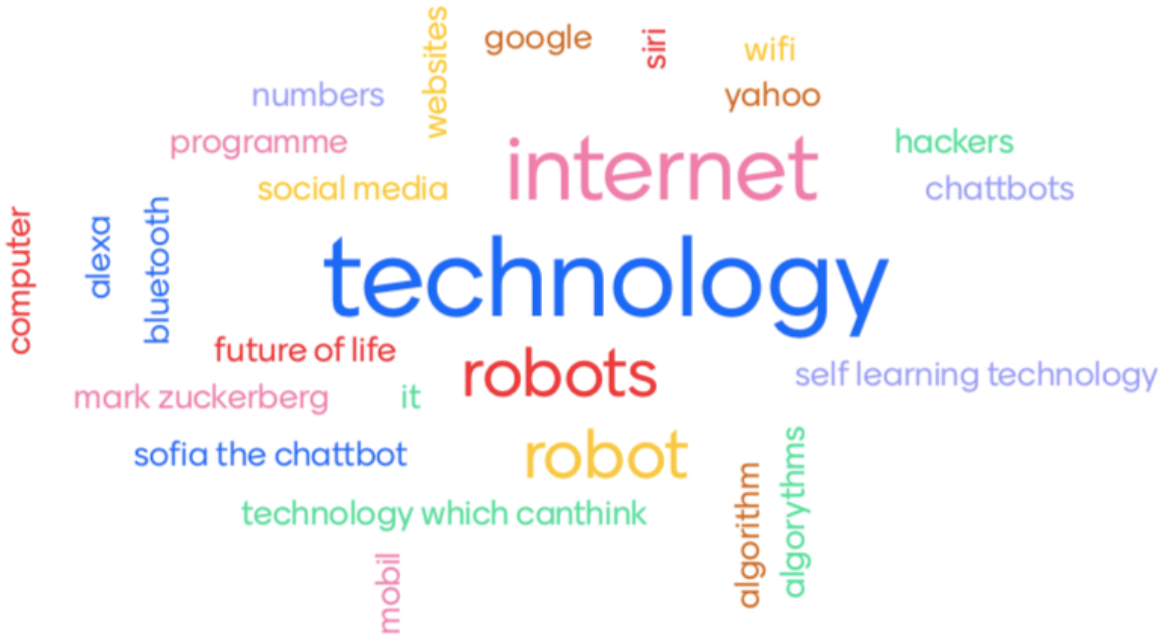
I. Why do people like current technologies?

II. How can AI be used by children?

III. How can elderly people benefit from AI?

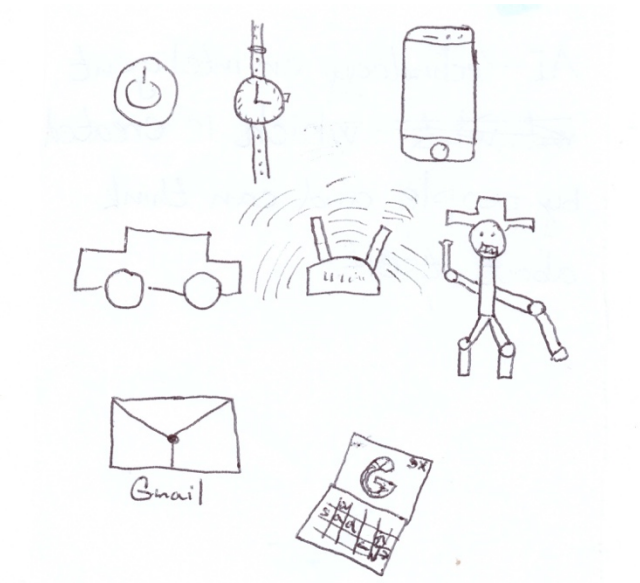
Obrázek 7: Detailní úkoly, zdroj: vlastní

Příloha č.8



Obrázek 8: Brainstorming, zdroj: https://www.mentimeter.com

Příloha č.9



Obrázek 9: Video, zdroj: práce žáků

Příloha č.10

WORKSHEET

GETTING EMOTIONAL

19

1. **Write down three examples of machines powered by AI and their functions.**

Machine	Functions
~~Alexa~~ Alexa	~~To~~ An AI assistant whom you can ask questions or order stuff
smart watch	To show time, count steps and collect data about your health
Smart household	To make caring of your home easier

2. **Choose the best answer to the following questions.**

I. AI was created between the years:

a) 1980-1995.

b) 1995-2008.

c) 2000- 2021.

[19] Obrázek z https://www.freepik.com/free-vector/marketing-automation-2020-isometric-banner-seo_6993863.htm?fbclid=IwAR0oHpoY4FKJMzV6lY457EGiJ5zhBuSJFOmB6m6aCbKT5CE-ibJ1hgp-T5w

II. **People can get in touch with AI from:**

a) their childhood.

b) the first time they go to school.

c) the teenage years.

III. **AI can help us:**

a) to see the medical history of our friends.

b) to find new friends.

c) to visit followers, we have never met.

IV. **Social media suggest new friends according to:**

a) your DNA profile.

b) your actual friends and interests.

c) your partner.

V. **There is a danger that:**

a) you will interact with people who are different from you.

b) you will become a member of an older social group.

c) you will become less tolerant to others.

3. Answer the following questions in your own words.

I. Why do people like current technologies?

They make their life easier

II. How can AI be used by children?

They can talk to it, and it can for example play them some nursery rhymes

III. How can elderly people benefit from AI?

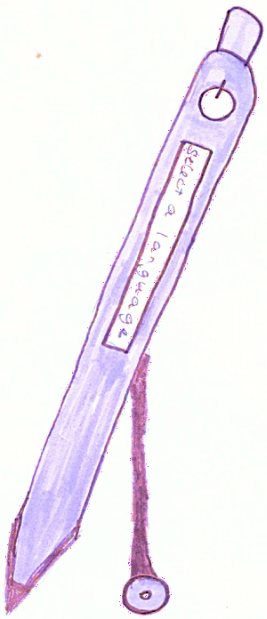
It will spend time with them, so they will ~~be~~ feel less lonely

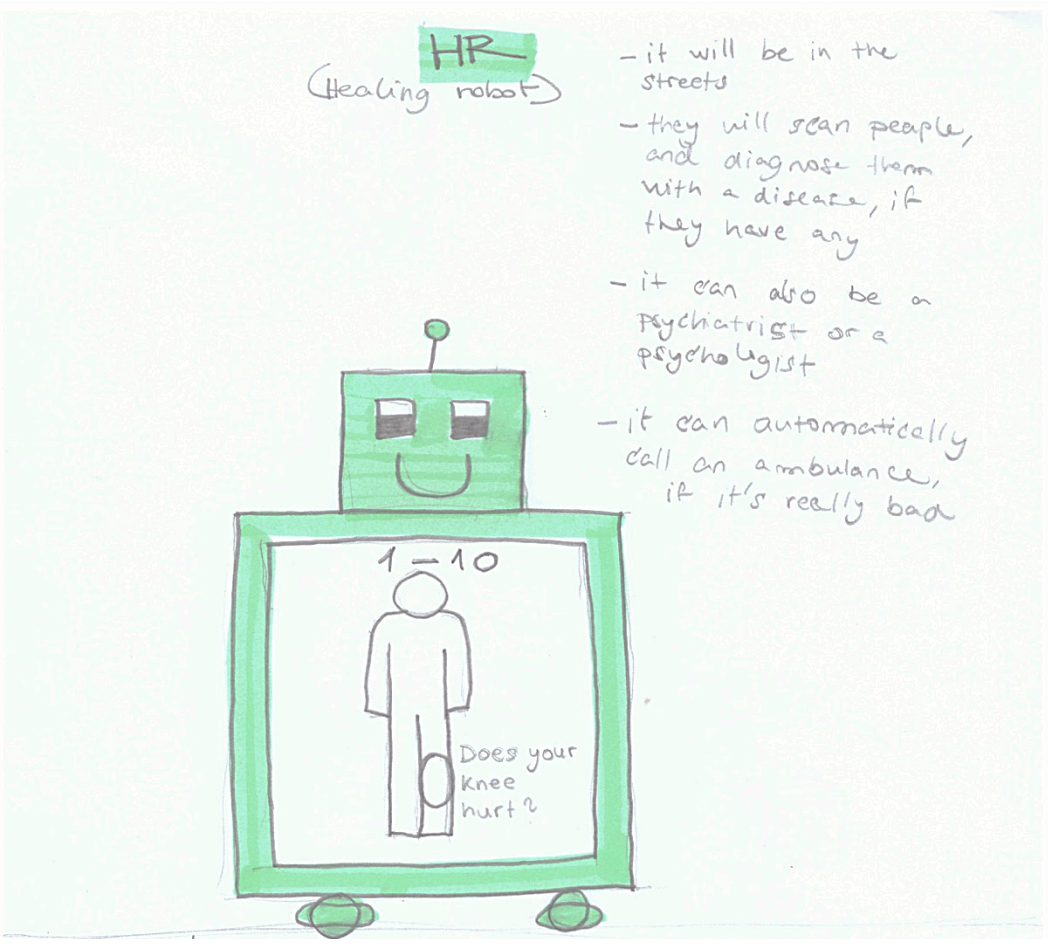
Obrázek 10: Detailní úkoly, zdroj: práce žáků

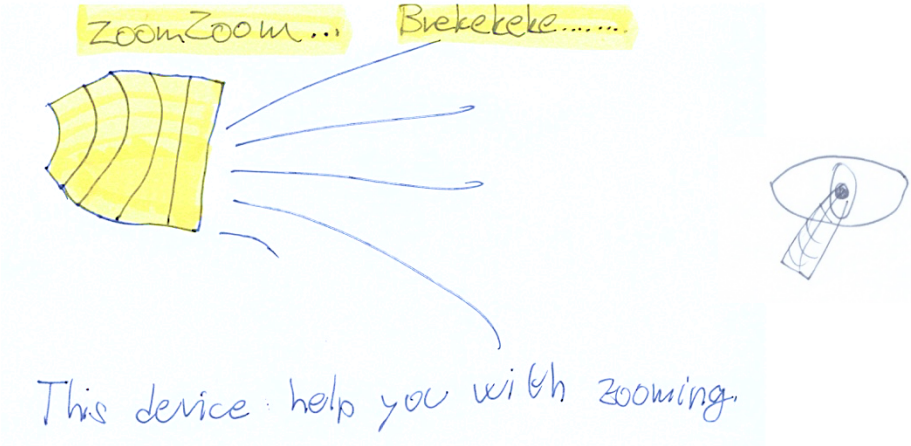
Příloha č.11

Self writing pen

- it can copy your handwriting, so noone would know, that you didn't write it
- it writes instead of you
- it knows all the languages and grammar
- it could work also like a calculator
- you just say what you want it to write and it ~~they~~ write it
- it could connect to your mobile phone
- you should select the language and all the functions from your phone.







Obrázek 11: Designování vlastní technologie, zdroj: práce žáků