

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2013–2015

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Jana Kučerová**

**Regionální dětská literatura na 1. stupni ZŠ**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jiří Havlík, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2013-2015

**DIPLOMA THESIS**

**Jana Kučerová**

**Regional literature for pupils of primary education at  
elementary school**

Prague 2015

Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Jiří Havlík, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne .....

Jana Kučerová

## **Poděkování**

Děkuji svému vedoucímu diplomové práce PhDr. Jiřímu Havlíkovi, Ph.D, že mi umožnil zabývat se tímto tématem a pomohl mi s výběrem odborné literatury. Dále bych chtěla poděkovat Ing. Aleně Páskové za pomoc s anglickým překladem.

## **Anotace**

Tato diplomová práce se zabývá čtenářskou gramotností u žáků na 1. stupni základní školy. Zkoumá, zda má na čtení vliv četba z regionální literatury a zda je výhodou, že čtenáři důvěrně znají prostředí, ve kterém se příběhy odehrávají. Také se zabývá nácvikem čtení se začínajícími čtenáři, slabšími čtenáři, dále se žáků se specifickou poruchou učení – dyslexie nebo dokonce s žáky s diagnózou lehkého mentálního postižení, integrovanými do běžných základních škol. Celoročním pozorováním a prováděním diagnostiky čtení práce zjišťuje, zda se jejich dovednost zlepšuje, či nikoli. V praktické části potom nabízí činnosti pro celý 1. stupeň základní školy, které doplňují regionální četbu a propojují ji v mezipředmětových vztazích a průřezových tématech.

## **Klíčová slova**

Čtenář, diagnostika čtení, dyslexie, ilustrace, lehké mentální postižení, literární výchova, práce s textem, region, spisovatelé, znaky čtení.

## **Annotation**

The thesis deals with a reading literacy among pupils in the first grade of elementary school. It examines the influence of regional literature on the reading ability. It considers an advantage of the reader being familiar with the environment of the tales. It also deals with a reading practice of beginners, feeble readers and readers with the specific learning disabilities - dyslexia. It also considers the reading practice of the pupils, who have a diagnosis of slight mental disability and are integrated into the ordinary elementary schools. Year-round observations and diagnostics detect whether their reading ability improves or not. The practical part offers to the entire primary education the activities that complement the regional literature and support its appearance in cross-curricular topics and relations.

## **Keywords**

Diagnostics of reading ability, dyslexia, illustrations, literary education, readers, reading attributes, region, slight mental disability, working with a text, writers.

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM</b> .....	<b>11</b>
<b>2 METODY NÁCVIKU ČTENÍ</b> .....	<b>20</b>
2.1 Etapa - jazyková příprava .....	21
2.2 Etapa - slabičně-analytická .....	21
2.3 Etapa - plynulého čtení slov .....	22
<b>3 ZNAKY ČTENÍ</b> .....	<b>23</b>
3.1 Správné čtení .....	23
3.1.1 Chyby při správném čtení .....	23
3.1.2 Příčiny chyb .....	24
3.1.3 Náprava chyb .....	24
3.2 Čtení s porozuměním .....	25
3.2.1 Chyby při čtení s porozuměním .....	25
3.2.2 Příčiny chyb čtení s porozuměním .....	25
3.2.3 Náprava chyb .....	26
3.3 Plynulé čtení .....	26
3.3.1 Chyby v plynulém čtení .....	27
3.3.2 Příčiny chyb v plynulém čtení .....	27
3.3.3 Náprava plynulého čtení .....	28
3.4 Čtení výrazné .....	28
<b>4 DRUHY ČTENÍ</b> .....	<b>31</b>
4.1 Čtení hlasité .....	31
4.2 Čtení tiché .....	32
<b>5 DIAGNOSTIKA ČTENÍ</b> .....	<b>34</b>
5.1 Průběžná diagnostika .....	34
5.2 Komplexní diagnostika .....	35
<b>6 ZAOSTÁVAJÍCÍ ČTENÁŘI A DYSLEKTICI</b> .....	<b>37</b>
6.1 Náprava čtení u dyslektiků .....	37
6.1.1 Technika čtení .....	38
6.2 Porozumění textu .....	40
<b>7 ŽÁCI S LMP</b> .....	<b>41</b>
7.1 Psychologická charakteristika lidí s LMP .....	41
7.2 Vzdělávání žáků s LMP .....	42

7.3	Jazyková výchova lidí s LMP .....	43
7.4	Čtení s žáky s LMP .....	44
<b>8</b>	<b>LITERÁRNĚVÝCHOVNÝ PROCES .....</b>	<b>47</b>
8.1	1. ročník .....	47
8.2	2. – 5. ROČNÍK .....	50
8.2.1	Učitelova příprava na práci s čítankovým textem .....	50
8.2.2	Fáze a metody literárně-výchovného procesu .....	50
8.2.3	SPOLEČNÁ MIMOČITANKOVÁ ČETBA .....	51
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>54</b>
<b>9</b>	<b>REGIONÁLNÍ SPISOVATELÉ V ČR .....</b>	<b>54</b>
9.1	Karel Čapek .....	54
9.1.1	Využití v praxi .....	55
9.2	Josef Lada .....	56
9.3	Marie Kubátová .....	57
9.3.1	Využití v praxi .....	57
9.4	Václav Čtvrtek .....	58
9.4.1	Využití v praxi .....	59
9.5	Jan Řehounek .....	59
9.5.1	Využití v praxi .....	60
<b>10</b>	<b>KOMPLEXNÍ DIAGNOSTIKA ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ .....</b>	<b>68</b>
10.1	2. ročníky – 1. pololetí .....	68
10.2	2. ročníky – 2. pololetí .....	69
10.3	3. ročníky – 1. pololetí .....	71
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>73</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>75</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>77</b>



## ÚVOD

*„Regionální literatura jsou v běžném pojetí všechna literární díla, v nichž se výrazným způsobem obráží autorův vztah k určitému kraji, k jeho zvláštnostem společenským, kulturním i jazykovým, k jeho etnické i přírodní osobitosti. V užším smyslu to je literatura, která slouží specifickým kulturním potřebám určité krajové oblasti a spoluvytváří místní kulturní život.“* (KOLEKTIV Ústavu pro českou a světovou literaturu ČSAV. 1984. s. 312,313)

Stále častěji se setkáváme s problémem „nečtenářství“ u dětí, ale i dospělých. Vliv médií je tak silný, že ve velké míře ovlivňuje, podle našeho názoru, obrovské procento populace, aby pouze sledovala televizní pořady a internet. Televizní pořady pro děti jsou velmi ovlivněny cizí kulturou, která má v překladu malou slovní zásobu a nenachází se v ní bohatost a tzv. květnatost slov. Podobně jsou na tom bohužel i knihy, kde se barvitě vyprávění a hojnost synonym vytrácí. Ve škole se pak učitelé setkávají s tím, že děti neznají českou literaturu, tudíž mají obrovský problém se slovní zásobou. To se pak odráží v dalším studiu a celém životě, kde je jedinec odkázán pouze na to, co si přečte. Máme tím na mysli různé dokumenty, smlouvy, ale i učební texty. Samozřejmě velký vliv je v domácím prostředí. Pokud nemá dítě dostatečný vzor v rodičích, tak se málokdy stane, že by z dítěte vyrostl nadšený čtenář. Samozřejmě, že jsou takové děti, ale jsou to převážně výjimky.

Cílem této diplomové práce je zpracování textů, které jsou dětem regionálně bližší. Domníváme se, že když dítě bude znát prostředí, kde se děj knihy odehrává, tak se o knihu a tedy její příběh bude více zajímat. Zkušenosti budeme brát od známých autorů, kteří se mimo jiné ve své bohaté tvorbě také zabývali regionální dětskou literaturou. Například Karel Čapek v jedné ze svých mnoha knih Devatero pohádek umístil své postavy z knihy do Podkrkonoší. Vzpomeňme na tvorbu Václava Čtvrťky, který se v různých knihách pohybuje ve městě Jičíně a jeho okolí. Ať už se u něho jedná o proslulého loupežníka Rumcajse, vodníka Čepečka nebo dvou ševců, kteří „zvedli vojnu pro červenou sukni“. Dále můžeme zmínit paní Marii Kubátovou, která čerpala pro svou tvorbu v oblasti Krkonoš. Také si můžeme připomenout Josefa Ladu a okolí Hrusic, kde se odehrával děj knihy Kocour Mikeš.

V praktické části si připomeneme již zmíněné autory, kteří se ve svých jednotlivých dílech orientovali na určitý region, a budeme zpracovávat regionálního spisovatele, který píše i dětskou literaturu v oblasti Nymburska. Také zde vypracujeme nápadník činností pro žáky se speciálním vzděláváním, kteří jsou integrováni na běžných základních školách. Provedeme kompletní diagnostiku čtení u žáků ve 2. ročníku základní školy. Během zpracování této práce bychom chtěli docílit zlepšení kvality čtenářských dovedností u dětí 1. stupně. Dále bychom chtěli docílit lepšího poznání svého regionu z historického, geografického, přírodovědeckého hlediska.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

V této kapitole porovnáme Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se vzdělávacím programem pro základní vzdělávání s přílohou pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice byl vytvořen v roce 2004 a zaváděl do vzdělávací soustavy nový systém obsahu vzdělávacích dokumentů, tzv. kurikulárních dokumentů – státní a školní.

Tento program vymezuje státní úroveň z globálního hlediska a rámcové vzdělávací programy v něm určující závazné vzdělávací rámce pro vzdělávání základní.

Kdežto školní úroveň představuje školní vzdělávací program, zpracovaný a realizovaný každou základní školou, dle zásad předepsaných Rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP ZV). Pro něj byl také vypracován „*Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů*“, který pomáhá školám a učitelům zpracovávat školní vzdělávací program. Poskytuje jim metodické instrukce, konkrétní příklady a doporučení v návaznosti učení.

RVP ZV vstoupil do 1. ročníku ZŠ ve školním roce 2007/2008. Jedná se o otevřený dokument, který se stále zdokonaluje a upravuje. Upřesňuje úroveň klíčových kompetencí, které jsou – k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská a pracovní.

K RVP ZV byla připojena příloha pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, které jsou vzdělávány podle RVP ZV - LMP. Každá škola mající integrované dítě s tímto postižením si vypracovává svůj školní vzdělávací program podle této přílohy.

Považujeme za nutné srovnání těchto vzdělávacích programů v této práci. Přibývá škol, které integrují žáky s lehkým mentálním postižením a musí pro ně připravit svůj školní vzdělávací program. Je velmi vyčerpávající skloubit výuku v běžné třídě, ve které je integrovaný žák s tímto postižením. Bohužel je také problém na tohoto žáka získat asistenta. Tito žáci mají ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura podstatně více literatury a časově se mohou více zabývat rozvojem čtenářské gramotnosti. Ovšem v běžné třídě, kde se především vzdělávají děti podle RVP ZV dochází k u žáka s LMP ke ztrátě již získaných dovedností, pro nedostatek času k jeho individuálnímu vzdělávání. Mnoho pedagogů speciálních škol potvrzuje, že děti s LMP, které byly integrované v běžné škole, v běžné třídě bez asistenta, jsou na tom hůř než děti vzdělávající se ve speciální škole s malým počtem žáků ve třídě a s asistenty.

*„Specifické principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen RVP ZV–LMP)*

- *je součástí RVP ZV a představuje jeho modifikaci pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením;*
- *respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady;*
- *vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s LMP;*
- *specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci s LMP dosáhnout na konci základního vzdělávání;*
- *stanovuje cíle vzdělávání žáků s LMP;*
- *jasně vymezuje obsah vzdělávání – očekávané výstupy a učivo na úrovni, kterou by si měli žáci osvojit v průběhu základního vzdělávání;*
- *zařazuje jako součást základního vzdělávání průřezová témata;*
- *podporuje přípravu na společenské a profesní uplatnění;*
- *umožňuje uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání a míru podpůrných opatření, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem;*
- *stanovuje základní vzdělávací úroveň, kterou škola musí respektovat ve svém školním vzdělávacím programu“*

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením VÚP Praha 2005)

Dále se budeme zabývat RVP ZV a RVP ZV - LMP ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, která se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. My si ukážeme pouze obor Český jazyk a literatura, který je rozdělen do tří složek podle obsahu.

Tuto část zahrnujeme do diplomové práce z důvodu integrace žáků s lehkým mentálním postižením do běžných škol. Chceme zde poukázat na značné rozdíly v učivu mezi těmito vzdělávacími programy. Co by měl zvládat žák z běžné školy a žák s upraveným školním vzdělávacím programem s přílohou LMP. Uvidíme zde značné rozdíly, ale co se týká právě čtení, nejsou tyto rozdíly až tak velké. Proto si myslíme, že právě literatura z regionu může ovlivnit hlavně tyto žáky a žáky s dyslexií a slabé čtenáře, protože jim bude bližší a známější.

Rámcový vzdělávací program vymezuje obsah vzdělávání, který je rozdělen na tzv. výstupní období, kde je jasně stanoveno, co by měl žák zvládat na jeho konci. Období jsou na 1. stupni ZŠ rozdělena takto:

1. období (1. – 3. ročník) výstupy orientační – vzdělávací obsah Komunikační a slohová výchova

Praktické ukázky z výstupů uvádíme v kapitole 9.

RVP ZV

„Žák

- *Plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti*
- *Porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*
- *Respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru*
- *Pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost*
- *V krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči*
- *Volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích*
- *Na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev*

- *Zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním*
- *Píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev*
- *Píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*
- *Seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh“*

#### RVP LMP

*„Žák by měl*

- *Dbát na správnou výslovnost, tempo řeči a pravidelné dýchání*
- *Rozumět pokynům přiměřené složitosti*
- *Číst s porozuměním jednoduché texty*
- *Zvládat základní hygienické návyky spojené se psaním a dodržovat čitelnost psaného projevu*
- *Psát písmena a číslice- dodržovat správné tvary písmen*
- *Spojováním písmen a slabik převádět slova z mluvené do psané podoby*
- *Dodržovat správné pořadí písmen a úplnost slov*
- *Zvládat opis a přepis krátkých vět“*

2. období (4. – 5. ročník) výstupy orientační – vzdělávací obsah Komunikační a slohová výchova

#### RVP ZV

*„Žák*

- *čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas*
- *Rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává*
- *Posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení*
- *Reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatné fakta*
- *Vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku*
- *Rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě*

- *Volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru*
- *Rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace*
- *Píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry*
- *Sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržáním časové posloupnosti“*

#### RVP LMP

##### *„Žák by měl*

- *tvořit otázky a odpovídat na ně*
- *vyprávět vlastní zážitky, jednoduchý příběh podle přečtené předlohy nebo ilustrací a domluvit se v běžných situacích*
- *v mluveném projevu volit správnou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo řeči*
- *mít vytvořenu odpovídající slovní zásobu k souvislému vyjadřování*
- *popsat jednoduché předměty, činnosti a děje*
- *opisovat a přepisovat jednoduché texty*
- *napsat správně a přehledně jednoduchá sdělení*
- *dbát na úpravný a čitelný písemný projev, dodržovat vzdálenost mezer mezi slovy*
- *ovládat psaní hůlkového písma“*

#### 1. období (1. – 3. ročník) výstupy orientační – vzdělávací obsah Jazyková výchova RVP ZV

##### *„Žák*

- *rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky*
- *Porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná*
- *Porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost*
- *Rozlišuje slovní druhy v základním tvaru*

- *Užívá v mluveném projevu správně gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves*
- *Spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy*
- *Rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky*
- *Odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě – mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování“*



## RVP LMP

*„žák by měl*

- *znát všechna písmena malé a velké abecedy*
- *rozpoznat samohlásky (odlišovat jejich délku) a souhlásky*
- *tvorit slabiky*
- *rozlišit věty, slova, slabiky, hlásky*
- *psát velká písmena na začátku věty a ve vlastních jménech“*

2. období (4. – 5. ročník) výstupy orientační – vzdělávací obsah Jazyková výchova

*„Žák*

- *porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová*
- *rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku*
- *určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu*
- *rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary*
- *vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty*
- *odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí*
- *užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje*
- *píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách*
- *zvládá základní příklady syntaktického pravopisu“*

## RVP LMP

*„žák by měl*

- *určovat samohlásky a souhlásky*
- *rozlišovat tvrdé, měkké a obojetné souhlásky a ovládat pravopis měkkých a tvrdých slabik*
- *správně vyslovovat a psát slova se skupinami dě-tě-ně-bě-pě-vě-mě*
- *řadit slova podle abecedy*
- *správně vyslovovat a psát znělé a neznělé souhlásky*

- *dodržovat pořádek slov ve větě, poznat a určovat druhy vět*
- *poznat podstatná jména a slovesa“*

1. období (1. – 3. ročník) výstupy orientační – vzdělávací obsah Literární výchova

RVP ZV

*„Žák*

- *čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku*
- *vyjadřuje své pocity z přečteného textu*
- *rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění*
- *pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností“*

RVP LMP

*„Žák by měl*

- *pamatovat si a reprodukovat jednoduché říkanky a básničky*
- *dokázat se koncentrovat na poslech pohádek a krátkých příběhů*
- *reprodukovat krátký text podle otázek a ilustrací“*

2. období (4. – 5. ročník) výstupy orientační – vzdělávací obsah Literární výchova

RVP ZV

*„Žák*

- *vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je*
- *volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma*
- *rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů*
- *při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy“*

RVP LMP

*„Žák by měl*

- *číst krátké texty s porozuměním a dokázat je reprodukovat podle jednoduché osnovy*

- *ovládat tiché čtení a orientovat se ve čteném textu*
- *rozlišovat prózu a verše*
- *určit v přečteném textu hlavní postavy a jejich vlastnosti*
- *rozlišit pohádkové prostředí od reálného*
- *dramatizovat jednoduchý příběh*
- *vyprávět zhlédnutý filmový nebo divadelní příběh podle daných otázek“*

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením VÚP Praha 2005)

Tento vzdělávací obor má v RVP ZV stěžejní pozici ve výchovně-vzdělávacím procesu, protože všechny dovednosti v něm získané zúročí žák ve všech vzdělávacích oborech během studia a vytvoří si předpoklady pro efektivní mezilidskou komunikaci. Učivo se v rámci těchto tří složek vzájemně prolíná. Dramatická výchova je zde uvedena jako doplňující obor.

Literárně-výchovná složka určuje následující kompetence:

Prostřednictvím četby v ní žáci poznávají hlavní literární druhy, vnímají jejich specifické znaky. Snaží se postihnout umělecký záměr autora a vlastními slovy zformulovat svůj názor na přečtené dílo, rozlišují skutečnost a literární fikci. Postupně získávají základní čtenářské návyky a schopnost tvořivého myšlení, přednesu a vymýšlení vlastních textů. Z těchto poznatků a prožitků mohou být pozitivně ovlivněny jejich postoje, hodnotové orientace. Může se tak obohatit jejich duchovní život.

Svým cílovým zaměřením přispívá literární výchova k tvorbě a rozvoji klíčových kompetencí. Má vést žáky k samostatnému prožívání slovesného uměleckého díla, k vypěstování si pozitivního vztahu k literatuře a k dalším druhům umění. Prohlubuje emocionální a estetické vnímání, umožňuje sdílet čtenářské zážitky a tak výrazně posiluje sociální stránku osobnosti.

## 2 METODY NÁCVIKU ČTENÍ

Domníváme se, že univerzální metoda nácviku čtení při frontální výuce neexistuje. Metod čtení je celá řada, patří mezi ně asi nejrozšířenější metoda a tou je analyticko-syntetická metoda. Dalšími metodami jsou například analytická (čtení jako celek – fonický tzn. hlasový nebo grafický obraz věty, slova, slabiky). Z tohoto celku se vyvozuje prvek – slovo, slabika, hláska, písmeno), syntetická (základem je prvek – hláska nebo písmeno spojované v celek – slabiku nebo slovo).

Alternativou k analytické metodě je globální metoda, která byla původně vytvořena pro děti s mentálním postižením a pro předškoláky. Vychází ze čtení tzv. celků, což jsou věty nebo slova. Ty zachovává tak dlouho, dokud samotný žák dojde svým vlastním tempem ve vývoji k jejich rozboru na slabiku a písmeno. V naší republice byl hlavním iniciátorem Václav Příhoda. V této metodě je přípravné období, kdy se rozvíjí řeč, smysly, paměť, pozornost a představitivost. Další období je paměťové a žáci zde vnímají a pokouší se zapamatovat obrazy slov častým opakováním, bez znalosti písmen. Později nastává období analýzy (rozbor vět na slova a postupně na slabiky a písmena). Procvičují a upevňují si fonemický sluch – odlišnost hlásek, počáteční a konečné písmeno ve slově apod. Po této fázi přichází období syntézy, kdy se učí číst nová slova a skládají je ze známých částí.

K syntetické metodě jsou alternativní metody genetická, písmenková a hláskovací. Ta vychází z hláskování slov a následného přečtení dohromady. Zakladatelem této metody je považován Josef Kožíšek. Klade velký důraz na sluchové vnímání. Přeskakuje se zde rozklad na slabiky, ale je rovnou ze slov na hlásky. Je tady snaha od začátku o čtení s porozuměním. Tím, že se žáci učí během prvního pololetí pouze jeden typ písma a to velké tiskací písmo, mohou tak dříve číst kvalitnější texty a tím i vzrůstá touha po čtenářství. Do konce 2. pololetí se naučí zbývající typy písma (malé tiskací, velké i malé psací).

Metoda analyticko-syntetická prochází v nácviku prvopočátečního čtení třemi etapami.

## 2.1 ETAPA - JAZYKOVÁ PŘÍPRAVA

1. Etapa jazykové přípravy žáků na čtení. Je nejdůležitější etapou v nácviku čtení. Rozvíjí mluvenou řeč a vyjadřování žáků. Učitel se snaží všemi možnými edukačními postupy, jako jsou např. (rozhovory o ilustracích, při zpětné vazbě odpovědi na otázky z učitelova vyprávění, při dramatizaci, vyprávění s obrázkovou osnovou), rozvíjet fonemický sluch žáků tzn. dovednost rozlišit ve vyslovovaných slovech jednotlivé hlásky. Následně pak spojit s řečově-technickým výcvikem zaměřeným na správné dechové cvičení, rozeznívání hlasu, hybnost mluvidel (jazyk, rty aj.), pečlivou a správnou artikulaci i zřetelnou spisovnou výslovnost. Žáci se učí v krátkých projevech rozlišovat věty, slova, slabiky a hlásky a pochopit vztah mezi nimi, ale hlavně mezi písmenem a hláskou. Provádí analýzu a syntézu slabik určitého typu a slov z nich složených. Na to jsou vhodné skládací abecedy, kostičky se základními hláskami.

## 2.2 ETAPA - SLABIČNĚ-ANALYTICKÁ

2. Etapa slabičně-analytická je práce žáků se slovem. Provádějí na něm analýzu i syntézu. Určují počet hlásek a slabik ve slově, hlásek ve slabice. Prohlubují si fonemický sluch. Při vyvozování abecedy si upevňují znalost jednotlivých písmen – jsou to zároveň malá, velká, psací i tiskací – spojují si je s hláskami. Toto se provádí ve stanovené posloupnosti, která se liší v detailech podle typu slabikáře a jeho autora. Nejprve převládá analýza, která se s postupným zvládnutím slabičných struktur zrychluje a zkracuje a dochází k syntetickému a automatickému čtení. V této fázi jsou jednotkou čtenářského výkonu všechny typy slabik a hláskové složení. V této fázi se dodržují určité algoritmičké postupy, které jsou odstupňovány od nejjednodušších po složitější. Jsou to následující kroky:

- „čtení otevřených slabik ve slovech (typu maso, Ola)

- *čtení zavřených slabik na konci slov (typu ves, les)*
- *čtení souhláskových skupin na začátku a uvnitř slov (typu sto, stoly, stodola, mlýnek, kočka, písmeno)*
- *čtení slov se skupinami di, ti, ni, s písmenem ě ve skupinách dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě a se slabikotvornými souhláskami r, l.*“ (TOMAN, 2007, s.29)

S poznáváním různých typů slabik se žáci učí spojovat tyto slabiky ve slova a osvojují si plynulé čtení a slova číst jako celky.

### **2.3 ETAPA - PLYNULÉHO ČTENÍ SLOV**

3. Etapa plynulého čtení slov upevňuje a automatizuje syntézu různých typů slabik ve slova, která se začínají číst plynule a s porozuměním. V této etapě mohou žáci projít ještě tzv. přechodnými fázemi. Ty jsou buď nespojované slabikování, nebo vázané slabikování slov. Jsou zde slyšet výrazné fixační pauzy a kladení přízvuku na každou slabiku spojené se špatných nádechem a výdechem. Na konci 1. ročníku by měli žáci dojít k technicky správnému, uvědomělému a plynulému čtení celých slov v jednoduchých větách v kratších a k jejich věku vhodných textech.

## 3 ZNAKY ČTENÍ

*„Základními znaky (kvalitami) vyspělého a zautomatizovaného čtení jsou správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost“ (TOMAN, 2007, s.33)* Jednou dovedností z hlavních prostředků vzdělávání žáků ve vzdělávání je správné, uvědomělé, plynulé a dostatečně rychlé a výrazné čtení. Tato dovednost se týká i mimoškolních činností, osvojování si studijních i estetických textů. Tyto znaky spolu souvisejí a vzájemně se podmiňují.

Učitel musí při hodinách čtení důkladně poznávat časté a typické nedostatky žáků, kteří se jich dopouštějí při nácvičce čtení. Je důležité včas postihnout příčiny a stanovit vhodné metody a formy k odstranění chyb.

### 3.1 SPRÁVNÉ ČTENÍ

Správné čtení je shoda hlasitého textu čteného s jeho tištěnou nebo psanou podobou. Základem je přesné vnímání a věrná reprodukce textu. To vše vyžaduje znalost písmen a jejich přiřazení k odpovídajícím příslušným hláskám, zautomatizování čtení všech typů slabik a z nich i slov, chápání obsahu čteného textu, přesné vyslovování i dodržení spisovné výslovnosti hlásek a jejich skupin. Pokud dítě správně nečte, pak nemůže být v pořádku ani uvědomělost, plynulost a výrazovost čtení.

#### 3.1.1 CHYBY PŘI SPRÁVNÉM ČTENÍ

K chybám patří zejména záměny – zrcadlově podobná písmena (b-d-p, l-t, a-e, m-n), v koncokách a předponách (vyskočil – poskočil, pohlédl – pohlédl, maminka – maminku), slova se shodou v první slabice (stoleček – stonožka, koupil – koupelna), slova začínající stejnou slabikou, na kterou předcházející slovo končí (lopata – tabule – lehátko – kotě), slova s týmž kořenem, ale s jinými předponami, příponami či

koncovkami (hrad, zahrada, zahradník, hradební). Záměna slov vede k jejich komolení a zcela naprostému nepochopení významu. Příčinou je zpravidla ukvapená optická analýza slabiky nebo slova a snaha rychle číst, také neznalost lexikálního významu. Žák čte větu, najednou se zarazí nad neznámým slovem, které má v další části věty vysvětlené, ale to on neví, protože přemýšlí nad neznámým slovem (Začal vzlykat tak, že se mu po tvářích kutálely slzy, jak hrachy.)

Další chybou je přidávání jednotlivých písmen nebo dokonce i slabik. Nejčastěji se vyskytuje v předponách a koncovkách. Příčinou je opět nepozorné a kvapné čtení, spojené s odbytou analýzou a syntézou slabik a slov a s nesprávným odhadem. Podobné jako přidávání je i vynechávání písmen a slabik. Opět jde o překotné čtení a mylný odhad slova. Také je to spjaté s polykáním koncovek a špatnou artikulací. Také domýšlení textu a slov. Žák pak čtenému textu špatně rozumí, mnohdy dochází ke komolení slov a tím pádem posunutí významu.

### **3.1.2 PŘÍČINY CHYB**

Příčinou tedy bývá zpočátku nepevná znalost písmene (grafému) a jeho příslušné hlásky (fonému). Dále na to navazuje znalost čtení slabik ve výše o popsaném algoritmu (viz kap. 2). Častou příčinou je i nezvládnutí rychlého tempa, řečové a smyslové vady, mentální zaostalost, dlouhodobá nemocnost a bohužel i nespolupráce zákonných zástupců dítěte. Ve druhém ročníku je již možné poznat i poruchy čtení – dyslexie.

### **3.1.3 NÁPRAVA CHYB**

Nápravou bývají cvičení k soustředěnosti, k rozlišování písmen. Dále pak zřetelná a pomalejší artikulace opřená o ověřování správnosti čtení jeho porozuměním. Zařazují se zde slova od jednoduchých po složitá. Výtečnou a velmi dobře motivovanou činností jsou různé rébusy, křížovky, skryvačky, spojovačky, artikulační cvičení a jazykolamy. Používají se kostky s písmeny, slabikami, různá domina, pexesa, čtecí tabulky apod.



## **3.2 ČTENÍ S POROZUMĚNÍM**

Čtení s porozuměním je závislé na správnosti, plynulosti a výraznosti čtení. Je to složitý proces, ve kterém dochází k chápání významu slov v kontextu, ve vytváření adekvátních představ, zapamatování si, správnému domýšlení a vybavování si obsahu čteného textu. Záleží zde na čtenářově představivosti, chápání hlavní myšlenky a smyslu textu. Žák by měl mít základní znalosti o druhu literárního textu (próza, poezie, drama), žánru (pohádka, pověst, bajka, povídka ze skutečného života) a žánrových forem (autorská pohádka, dobrodružný román). Číst s porozuměním tedy závisí na vyspělosti čtenáře po intelektové, jazykové a kulturní stránce. Na jeho zkušenostech a vědomostech, také na bohatství jeho slovní zásoby.

### **3.2.1 CHYBY PŘI ČTENÍ S POROZUMĚNÍM**

Při čtení textu dochází k celé řadě chyb. Nejčastější je komolení neznámých slov, nesprávné nahrazování neznámých slov, přetváření tematické myšlenky, tím pádem k nepochopení textu. Může docházet i k záměně celého příběhu. Často se to stává při první reprodukci přečtených textů. U čtenářů bychom měli sledovat jejich fyziognomii – nesoustředěnost, nechápavost a neadekvátní reakce.

### **3.2.2 PŘÍČINY CHYB ČTENÍ S POROZUMĚNÍM**

Hlavní příčina neporozumění textu je nízká úroveň čtenářské dovednosti, která se projevuje v prvopočátečním výcviku čtení. Žáci se soustředí na správnost a plynulost čtení a smysl textu jim uniká. Malé zorné pole a pomalé tempo jim zabraňuje sledovat významový kontext větných úseků nebo celků.

Další příčinou je špatná čtenářská kultura žáků. Je omezena jejich věkem, nerozvinutou psychikou, jazykově-slohovou a literární kompetencí, osobními prožitky, zkušenostmi, poznatky a hlavně chudou slovní zásobou. Vše je také ovlivněno nepozorným a mechanickým čtením, negativním přístupem ke čtení. Velkou míru na tom má rodinné prostředí, výchova a motivace od rodičů.

### 3.2.3 NÁPRAVA CHYB

Je samozřejmé, že nejlepší nápravou čtení s porozuměním je správná motivace žáků ke čtení, podněcování zvědavosti co vše se mohou dočíst. Učitel by měl s žáky objasňovat neznámé výrazy, fráze, rčení, historické, vlastivědné a přírodovědné poznatky, tak aby byly pro žáky srozumitelné. Poslech správného čtení učitelem a zpětná vazba toho, co jsme slyšeli, je také pro žáky důležitá. Dokonce i naschvál přečtený text učitelem bez intonace, rytmicky nebo pouze mechanicky nesprávný může pomoci žákům k uvědomění si správného a uvědomělého čtení.

Metody, které vedou ke správnému porozumění textu, jsou například luštění křížovek, zadávání hádanek, vyprávění, přednes, dramatizace, vytváření vlastních textů doprovázené vlastní výtvarnou tvorbou, řešení kvízů. Žáci se pokouší doplňovat neúplné texty, verše, slova nebo naopak vyhledávají přebytečná, nesmyslná slova v textu. Opravují obsahově nesprávné texty a nahrazují je správnou variantou, kterou si buď mohou samostatně vymyslet, nebo si vybrat z navrhovaných variant.

## 3.3 PLYNULÉ ČTENÍ

*Za plynulé čtení považujeme čtení slov, zvláště větných úseků (tzv. mluvních taktů a kól), vět i souvětí jako souvislých rytmicko-intonačních a významových celků. V mluvním taktu jsou slova spojena slovním přízvukem a intonací, v kólu (taktové skupině) se k sobě těsněji přimykají především významem. (TOMAN, 2007, s.38)*

Základy plynulého čtení si žáci osvojují během 1. ročníku v etapě plynulého čtení slov. Ve 2. ročníku si žáci tuto dovednost prohlubují o čtení plynulého mluvního taktu, což je skupina slov spojených v jeden intonační celek doplněný rytmickým slovním přízvukem. Základem je přízvučné slovo. Druhý ročník je pro rozvoj dobrého čtení nejdůležitější. Ve 3. ročníku se zaměřujeme na důraz a vhodné členění čteného textu. Jde tedy o důsledné a vědomé dodržování gramatických a logických přestávek ve větných celcích. Ve 4. a 5. ročníku je předpoklad automatizace plynulého čtení a učitel

se zaměřuje na výcvik uvědomělého a výrazného čtení, které napomáhá čtení pro další studium žáků.

### **3.3.1 CHYBY V PLYNULÉM ČTENÍ**

Hlavními chybami jsou neplynulost, hláskování, sekání nebo vázané slabikování, opakování slov a jejich částí, vytváření nefunkčních pauz, nepřiměřená rychlost nebo pomalost čtecího tempa.

V 1. ročníku jsou to zejména šepotná hláskování, izolované čtení počáteční souhlásky (š-kola), koncové souhlásky v zavřené slabice (pe-s). Setkáváme se také s tzv. dvojím čtením, kdy si žák slovo šepetem přeslabikuje nebo přehláskuje a potom ho hlasitě přečte vcelku.

Ve 2. ročníku můžeme pozorovat přetrvávající sekané nebo vázané slabikování slov. Žáci tak čtou větu jako jeden celek nebo naopak slova rozdělují (Mojeba bička máčer ve nýšá tek.). Další závažnou chybou je opakování slov nebo jejich částí, především první slabiky, dále také chybná plynulost čtení obtížnějších slov, předložkových vazeb a spojek. Ve vyšších ročnících 1. stupně ZŠ jsou problémy v chybném frázování čteného textu, spojené s nesprávným umístěním přestávek mezi slovy a ve větných úsecích.

### **3.3.2 PŘÍČINY CHYB V PLYNULÉM ČTENÍ**

Jedna z příčin nesprávné plynulosti čtení je neschopnost čtenáře analyzovat zrakem slovo na slabiky a v neupevněném písmeni či slabice určitého typu. Další příčinou tzv. dvojího čtení může být vyžadování syntetického čtení slov právě tímto způsobem – potichu přehláskovat nebo přeslabikovat a pak vyslovit nahlas celé slovo. Při „sekaném“ čtení je příčinou nedostatečně zpevněná slabika, úzké zorné pole nebo zlozvyk číst slabikovaně s nesprávným dýcháním. V případě opakování slov může být příčinou opět menší zorné pole, nepřiměřená rychlost čtení, nepodpořená zvládnutím jeho techniky, mechanické čtení. Mnohdy i žákovo úsilí ověřit si grafickou podobu přečteného slova vede ke špatnému porozumění a zkomolení. Ve 4. a 5. ročníku mohou být příčiny k chybnému frázování čteného textu opět zúžené zorné pole, ale zpravidla to bývá nezautomatizované syntetické čtení, nepochopení myšlenkového obsahu a nevhodné dýchání.

### 3.3.3 NÁPRAVA PLYNULÉHO ČTENÍ

Při nápravě plynulosti v etapě slabičně-analytického způsobu čtení provádíme rozvoj dovednosti spojovat hlásky do slabik, slabiky do slov, orientaci na zpeřňování znalosti příslušných písmen na čtení slabik jako celků vyslovovaných najednou a na rozšiřování zorného pole. Nacvičuje se to dlouhým čtením souhlásek a spojením se samohláskou na jeden výdech. K této činnosti se používají písmenka ze skládací abecedy, aby žáci kontrolovali vyslovovanou hlásku s jím odpovídajícím písmenem. Často pomáhá vrátit se zpět k automatizaci čtení. Provádí se dechová cvičení, náslech a opakování slov po učiteli. Začínáme od krátkých slov po větu, osvědčují se říkanky, které nejen upevňují správné dýchání, ale zkvalitňují artikulaci a procvičují mluvidla, čili se vracíme k procvičování fonemického sluchu. Speciální pomůckou pro správnost plynulého čtení se používá tzv. čtecí okénko, které žákovi odhaluje pouze slabiky a slova určitého typu. Žák si okénko posouvá podle svého tempa.

### 3.4 ČTENÍ VÝRAZNÉ

Výrazné čtení chápeme jako nejdokonalejší projev čtení hlasitého. Jeho podmínkou je správnost, uvědomělost, plynulost a přiměřená rychlost čtenářského výkonu. K základním zvukovým charakteristikám výrazného čtení patří hlasová intonace, přízvuk ve slově i větě a přesné frázování. K výraznosti přispívají také vhodné změny v práci s hlasem (výška, síla, tempo a barva hlasu i kultura mluvené řeči), tj. správné dýchání, znějící hlas, čistá artikulace a spisovná výslovnost.

Hlubší pochopení textu se pozná právě díky výraznému čtení, hodnocení myšlenkového a citového obsahu, prožitku a čteného uměleckého textu. Výrazné čtení je také důležitým předpokladem pro osvojování literárně-estetických dovedností čtenářů (předčítání, přednes, reprodukce a dramatizace textu).

Žák užitím správné intonace označuje zvukové změny výšky tónů v průběhu hlasitého čtení. Rozlišuje druhy vět, zejména tázací věty. Musí mít na mysli, že při čtení

různých druhů vět s doplňovací otázkou se používá intonace klesavá, ale v tázacích větách s otázkou zjišťovací nebo před čárkami a spojovacími výrazy se na konci větných celků používá intonace stoupavá. Všechny druhy vět (oznamovací, rozkazovací, tázací a přací) mohou být podle subjektivního posouzení čtenáře citově zabarveny. Tyto věty nazýváme věty zvolací.

Žák by měl ve čteném textu rozlišovat jednotlivé postavy a situace, které prožívají.

Při vyslovování slabiky na základě větší artikulační síly hlasu vzniká správný přízvuk. Rozlišujeme slabiky přízvučné a nepřízvučné. V českém jazyce je obvykle přízvuk umístěn zpravidla na první slabice víceslabičných slov, na slabičných předložkách a na neslabičných předložkách spojených s následujícím slovem, respektive jeho první slabice.

Při čtení slovních taktů je důležité při počátečním čtenářském výcviku správného přízvukování předložkových spojení (typu: do mísy, ve stole, u lesa) a musíme dbát hlavně na čtení jednopísmenných předložek, které se čtou s první slabikou předloženého slova (typu: v lese - /vle-se/, k domu /kdo-mu/). Dvojslabičné předložky mají vlastní přízvuk (mimo, podle, kolem).

Bezpřízvučné jsou předklonky a příklonky, které tvoří dynamický celek se slovem přízvučným. Jsou jimi nejčastěji spojky a jednoslabičná zájmena, pomocné tvary slovesa být a částice – li.

Větný přízvuk vyjadřuje myšlenkové jádro ve větě. Pokud je užití větného přízvuku správné, tak je dobré porozumění věcnému obsahu hlasitého čtení textu, významovým vztahům a souvislostem mezi slovy v rámci věty a souvětí.

Logický důraz se vyskytuje při čtení naukových a umělecko-vzdělávacích textů, kdy je to zpravidla poslední slovo ve větě. V citově zabarvených větách bývá často důraz pohyblivý.

Frázování je akustické členění věty na úseky oddělené přestávkami. „*Větné*

*úseky zahrnují slova a skupiny slov tvořících rytmicko-intonační a významový celek. Pauzy je možno podle jejich povahy a funkčního uplatnění v textu rozdělit na*

*gramatické, logické a psychologické. V cvičném textu se obvykle označují jednou nebo dvěma svíslými čarami.*

*Gramatické přestávky se zachovávají před interpunkčními znaménky nebo slučovacími spojkami. Zvukově od sebe oddělují věty jednoduché a jednotlivé věty v souvětí. Nedělají se před spojkou v několikanásobném větném členu a před oslovením.*

*Logické přestávky vycházejí především z pochopení smyslu a významových souvislostí větných úseků, vět a souvětí. Objevují se zpravidla před slovy, jejichž význam chce čtenář zdůraznit a na které tedy zároveň klade větný přízvuk. Logickými přestávkami se také oddělují skladební dvojice nebo holý a rozvitý podmět od holého a rozvinutého přísudku.“ (TOMAN, 2007, s. 42,43)*

Psychologické přestávky se užívají při výrazném předčítání, přednesu nebo k dramatizaci literárních uměleckých textů. Tyto přestávky mají za úkol prohloubit individuální prožitek, pochopení i hodnocení textu. Ojedinělé postavení mají pauzy na konci veršů.

K výraznému čtení může učitel přispět už při základním výcviku v 1. ročníku s rozvoje hlasitého čtení. Ve 2. ročníku si čtenáři nacvičují hlavně správné užívání slovního přízvuku, přirozenou intonaci a plynulé čtení mluvních taktů, ve 3. ročníku si své hlasité čtení obohacují o další prvky výraznosti. Jedná se o přízvuk a logické členění vět v textu. Ve 4. a 5. ročníku výrazné čtení dochází k vrcholu a zaměřuje se především na vhodné čtení pauz a důrazů pro pochopení smyslu a intenzivnější prožitek. Rozvíjí dovednosti správně ovládat svou sílu, výšku, tempo a barvu hlasu.

## 4 DRUHY ČTENÍ

Žáci 2. – 5. ročníku si osvojují čítankové i mimočítankové texty poslechem spolužáků, učitele, rodičů, a také vlastním hlasitým a tichým čtením. Tyto dva druhy základního čtení se v jednotlivých ročnících uplatňují v různé míře obtížnosti a časové délce.

### 4.1 ČTENÍ HLASITÉ

*„Hlasité čtení vzniká artikulací hlásek za účasti hlasivek a zřetelných pohybů mluvidel. Převažuje v počátečních fázích výcviku žákovského čtení, kdy se stává určujícím prostředkem osvojování čtecí techniky, především čtení správného a plynulého a kdy také vyučujícímu umožňuje kontrolu její úrovně, zjišťování čtenářských nedostatků, jejich diagnostiku a nápravu. Žákům pak slouží k sebekontrolě.“ (TOMAN, 2007, s.45)*

Čím starší je čtenář, tím více přibývá ve čtení výraznost a hlasité čtení. Tato dovednost dokládá, jak intenzitu prožitků, tak i míru pochopení textu. Také se z ní učitel vychází pro literárněestetickou činnost žáků a poskytuje mu zpětnou vazbu.

Nejvíce se uplatňují dvě formy hlasitého projevu: čtení společné a sborové.

Při společném čtení čte jeden žák nahlas a ostatní žáci souběžně sledují čtený text zrakem. Probíhá zde kontrola jak čtenáře, tak „korektora“. Obvykle to bývá v kratším časovém intervalu. Začíná se po větách, různém počtu vět, odstavcích apod. Tato forma čtení se nejčastěji užívá při prvním seznámení dětských čtenářů a posluchačů s textem a s nácvičkou správného, plynulého a výrazného čtení. Dále také s interpretací ukázky nebo s rozvíjením literárněestetických dovedností žáků.

Ve 2. ročníku ještě stále klademe důraz na čtení cvičné, důsledně zaměřené na zvládnutí techniky čtení. Zde musíme brát na vědomí nebezpečí stereotypu čtení. Je důležité i při této činnosti žáky motivovat různými úkoly vedoucími k zamyšlení nad obsahem čteného textu.

Sborové čtení je čtení skupiny žáků, kteří čtou souběžně text. Je důležitým prostředkem nábvyku výrazného čtení a rozvíjení jejich literárních a estetických dovedností (recitace, čtení po rolích, dramatizace). Má ovšem tendenci ztěžovat sluchovou zpětnou vazbu jednotlivců a svádí k povrchnímu a nepozornému čtení a k nedbalé artikulaci a výslovnosti. Někteří žáci jsou natolik rušeni, že přestanou číst a pouze poslouchají spolužáky. Naopak dobří čtenáři chtějí být slyšet a tak se více soustředí na sílu hlasu místo na správnost čtení. I toto lze eliminovat různými činnostmi a utvářením stejně vyrovnaných, vyspělých skupin. Vyrovnají se tak tempem a plynulostí. Dobré je, když učitel ze začátku určí tempo.

## 4.2 ČTENÍ TICHÉ

*„Při tichém čtení žáci vnímají text zrakem, bez artikulačních pohybů mluvidel. Ze základních znaků čtenářského výkonu při něm zjišťujeme pouze rychlost a porozumění. Právě začínajícím čtenářům činí tiché čtení značné potíže. Jsou zvyklí číst nahlas, ještě nedovedou vnímat obsah čteného bez pohybu rtů a bez zvukového podnětu. Proto si často pomáhají čtením polohlasným anebo šepotným.“* (TOMAN, 2007, s. 46) Toto můžeme sledovat i u dětí s LMP.

Při výcviku je nutné, aby čtení hlasité předcházelo čtení tichému. Ve srovnání s ním je však tiché čtení pro žáka produktivnější: je rychlejší, protože umožňuje odlišné tempo, žáci se nezabývají vyslovováním čteného, dovoluje vrácení se ke čtenářsky obtížnějším nebo zajímavým místům v textu.

S nábvykem tichého čtení začínáme až ve 2. ročníku. Ve 3. ročníku vyrovnáváme čtení hlasité a zvyšujeme jeho rychlost a rozsah. Ve 4. a 5. ročníku převládá osvojování



školní a zájmové četby. Z metodického hlediska nácviku tichého čtení je tedy nejdůležitější 2. ročník. Pro zefektivnění jeho nácviku, se doporučuje jeho pravidelné zařazování do každé hodiny čtení a literární výchovy, postupně by se měla zvětšovat délka textu čteného potichu. Následovat by měla důsledná kontrola porozumění jeho obsahu a vedení žáka ke sledování textu a jeho čtení pouze „očima“, bez doprovodných pohybů rtů, jazyka, hlavy i těla, a k průběžné kontrole ověřující si vlastní chápání textu.

S delšími čítankovými ukázkami se právě zpravidla seznamují děti díky tichému čtení v průběhu 3. – 5. ročníku. Často je to v kombinaci s poslechem předčítání učitele, či spojené s poslechem audio ukázek. Také hlasité předčítání vybraných spolužáků může motivovat žáky k lepšímu výkonu ve čtenářské dovednosti.

Pokud všichni žáci pečlivě sledují čtený text, může vyučující předčítat nebo přednést text v úvodu nebo závěru. Dobré je zaměřit se na dialogy nebo na dramatické a zajímavé situace v textu, na kterých může učitel předvést správnou intonaci.

Nácvik tichého čtení nabízí učiteli diferencovat přístup k žákům, kteří jsou na různé úrovni čtenářské dovednosti. Učitel může vhodným způsobem volit délku čteného textu, pro rozdílné skupiny čtenářů. Ti si pak svým tempem čtou daný text. Úspěchem se správně zvolená délka textu do skupin, protože žáci mají pocit, že úsek stihli a motivuje je to k dalšímu a lepšímu výkonu.

## 5 DIAGNOSTIKA ČTENÍ

*„Diagnostika je hlavním prostředkem zjišťování a kontroly úrovně žákovského čtení. Vyučujícímu poskytuje podklady pro jeho analýzu, hodnocení, případně klasifikaci, ale především pro účinné a systematické řízení dalšího čtenářského rozvoje žáků. Při výcviku čtení se zpravidla uplatňuje diagnostika průběžná a komplexní.“*  
(TOMAN, 2007, s. 48)

### 5.1 PRŮBĚŽNÁ DIAGNOSTIKA

Průběžná diagnostiku provádíme se všemi žáky celé třídy v průběhu školního roku. Začleňujeme ji do hodin čtení a literární výchovy, které se spojujeme se čtením textů z čítanek, dětských knížek a časopisů. O tom, že provádíme diagnostiku čtení, děti nemusí vědět.

Diagnostika čtení by se měla prověřovat na textech, které děti doposud nečetly a nemají je procvičené. Čtenářské chyby se zaznamenávají do tzv. čtenářských listů, které má žák u sebe a jsou určené jednotlivým žákům. Můžeme mít i přehledný seznam, do kterého si postupně vedeme výkony dětí.

Do tohoto záznamového listu se vypisují nejčastější nedostatky, kterých se čtenáři dopouštějí. Jsou to zejména chybné přečtení slova, špatná plynulost nebo výraznost a chybná zpětná vazba. Do zvolených kolonek se značí libovolným znaménkem zjištěné chyby, datum prověrky, do jaké skupiny čtenář patří a klasifikační stupeň apod. Tento záznam je přehlednou ukázkou pro učitele na získání zpětné vazby o nedostatcích konkrétních žáků ve čtení. Poukazuje na povahu jejich chyb a na vývoj nebo stagnaci jejich čtenářské dovednosti. Výsledky z průběžné diagnostiky slouží jako dobrý podklad pro řízení další práci se čtenáři v hodinách. Dobré je informovat žáky o jejich čtenářské dovednosti a seznámit je s další fází nácviku čtení. Použít k tomu můžeme nástěnky a

motivační celoroční hrou aj. V praxi se osvědčily obrázky, které znázorňují stupeň jejich čtenářské vyspělosti (ježek, zajíc, liška, jelen). Mnohdy to žáky motivovalo k výkonu, protože se mohli sami kontrolovat, zda se jejich výkon zlepšil, či nikoli nebo dokonce zhoršil.

## 5.2 KOMPLEXNÍ DIAGNOSTIKA

Tento druh diagnostiky se provádí na začátku, v pololetí a na konci školního roku. Může se vyskytnout i situace, kdy se diagnostikuje po dokončení určité etapy čtenářského výcviku. V 1. a 2. ročníku tato diagnostika zahrnuje všechny žáky ve třídě, ve 3. – 5. ročníku se diagnostikuje pouze výběrem. Poslouží k porovnání mezi třídami a v průběhu let můžeme pozorovat na jednotlivých ročnících, zda se tato dovednost u dětí zlepšuje, či zhoršuje. Také je zaměřeno na slabší čtenářské skupiny nebo, podle potřeby, na jednotlivce – dyslektiky, zaostávající čtenáře, integrované žáky. Diagnostikování může být prováděno nahrávkou na diktafon. Je to sice časově náročnější, ale žáci si při zpětném poslechu svého čtení ověří sami, kde udělali chyby, zda je jejich přednes výrazný, jestli dobře artikuluje. Takto získaný záznam poskytuje objektivní informace učitel, žák samotnému a hlavně rodičům.

Pro komplexní diagnostiku individuálního žákovského čtení, které je nahrávané na diktafon se doporučuje ověřený a fungující metodický postup.

- Žák přečte nahlas text (na diktafon)
- Samostatně a souvisle reprodukuje text, kde prokáže jeho pochopení (na diktafon)
- Při neschopnosti reprodukce textu, můžeme žáka navést otázkami (na diktafon)
- Několikrát přehrajeme záznam čtení, ten si analyzujeme a přepíšeme si ho do textové kopie
- Svými znaménky do něj označíme chyby správnosti, plynulosti a výraznosti čtení
- Na zvolené místo přepíšeme ze zvukové nahrávky dětskou reprodukci nebo odpovědi na otázky

- Závěrem vyhodnotíme test a stanovíme způsob odstranění chyb a nedostatků (další postup, typ cvičení)

Takto vypracované hodnocení nám poslouží ke společnému hodnocení s rodiči. Můžeme se společně zaměřit na odstranění chyb a nápravu.

Výběr a přípravu vhodných textů provádí vyučující. Texty by žáci neměli znát a měly by být odpovídající jejich věku a čtenářským dovednostem. Měla by tam být určitá zápletka a její vyřešení. Text by měl zaujmout a mít přiměřený rozsah s uzavřeným dějem a dialogy. Pro 2. ročník by měl být text dlouhý v rozmezí jedné, maximálně jedné a půl strany formátu A4. Měli bychom dbát na velikost písma podle ročníku.

Diagnostika čtenářského výkonu žáků na 1. stupni základního vzdělávání má daleko širší působnost, než zjišťovat rychlost přečtených slov za 1 minutu. Dochází zde k hodnocení všech kvalit znaků čtení, větší důraz klademe na chápání obsahu a smyslu čteného textu. Pozorujeme a hodnotíme interpretační schopnosti žáků, jejich kulturu řeči, vyjadřování a v neposlední míře správné vyslovování.

## 6 ZAOSTÁVAJÍCÍ ČTENÁŘI A DYSLEKTICI

Na 1. stupni základní školy zaostává v každém ročníku přibližně 15 – 20 % žáků v dovednosti číst. Toto zaostávání ovlivňuje celá řada faktorů: *nemotivační rodinná výchova, dlouhodobá nemocnost, snížený intelekt, malé smyslové vady nebo vývojová porucha čtení – dyslexie.* (TOMAN, 2007, s. 50) Tyto faktory se mohou mezi sebou mísit a spojovat.

V prvních dvou případech lze zvýšenou rodinnou péčí zaostávání odstranit. Při spolupráci s vyučujícím se lze dohodnout na určitých postupech a pravidlech. Pro rodiče by mělo platit pravidlo zvýšeného zájmu o čtení, domácí čtení, motivace a důsledná kontrola. Škola může žákovi poskytnout individuální čtení ve škole (doučování) nebo pomoci vybírat rodičům zajímavé a vhodné texty pro čtení.

Soustavnou péči vyžadují děti s drobnými smyslovými vadami a méně nadané. Trvalá a náročnější péče je u dyslektiků, kde chybějí nebo jsou narušeny základní schopnosti sluchového a zrakového rozlišování, k dobrému zvládnutí analyticko-syntetické činnosti při výcviku čtení. Dalšími faktory ovlivňující nácvik čtení jsou prostorová orientace, čtení v řádku, představivost a myšlenkové a řečové operace. Stále častějším problémem bývá právě nesprávné vyslovování hlásek.

### 6.1 NÁPRAVA ČTENÍ U DYSLEKTIKŮ

Vlastní náprava se provádí ve dvou oblastech:

- Technika čtení (dekódování)
- Porozumění

Obě oblasti spolu úzce souvisí, prolínají se a ovlivňují. Pokud žák nezvládá techniku čtení, nemůže zvládnout ani porozumění textu. Při nezvládnuté technice se zaměřuje na tvary písmen, na jejich souměrné otočení, rozpomínání se na písmeno, špatně provádí syntézu. Tím se nadměrně vyčerpává jeho pozornost, která kolísá a na porozumění textu mu zbývá málo sil.

### 6.1.1 TECHNIKA ČTENÍ

Dekódováním se rozumí zraková identifikace tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (hláska – písmeno), zrakoprostorové uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen) a spojení zvuků ve správném pořadí (hlásková syntéza). Po tomto procesu následuje spojení obrazu slova s odpovídajícím významem.

#### Zrakoprostorové uspořádání tvarů

Využíváme hmatových vjemů bez zrakové kontroly. Používáme textilní, gumová, dřevěná nebo z drátů vyrobená písmena. Můžeme si písmena psát na záda, hřbet ruky. Využíváme modelování písmen z plastelíny, keramické hlíny či jiných podobných materiálů.

#### Spojení hláska – písmeno

Čím lépe je toto spojení upevněno, tím lépe se nám bude následně pracovat. Používáme čtení z kartiček, domina. Využíváme počítačové techniky, existují programy na dotykové obrazovky, kdy si dítě poslechne hlásku a na obrazovku napíše prstem písmeno. Je možné si zadávat i druh písmene (tiskací, psací, malé, velké). Pokud dítě zvládá písmena po jednom, přidáváme v řadě další, nespojujeme do slabik. Necháváme, aby dítě v krátkém textu (nejlépe říkance) vyhledávalo tvar písmene. Je spousta procvičovacích sešitů, kde jsou zábavné úkoly.

Největší obtíží jsou podobná písmena, převrácená podle osy souměrnosti (b, p, d, m, n, a, e), také ta, která si jsou zvukově podobná (t, d, sykavky – ostré i tupé) a nakonec písmena lišící se délkou. U některých dětí to mohou být i písmena zcela nepodobná.

Při nápravě postupujeme jako na začátku, tzn. znovuvyvození. Vždy máme obrázek písmene **b** a opíráme o citoslovce (bu bu, bác, bim – bam). Následuje „ohmatávání tvaru“, obtahování písmene na tabuli, modelování, podtrhávání v říkance. Takto pokračujeme i s písmenem **d** s tím, že tato písmena nakonec porovnáváme, čteme, vyhledáváme podle sluchového zadání učitele apod.

Zvukově podobná písmena napravujeme nejprve zjištěním, zda dítě dobře slyší a jak je samo vyslovuje. Pokud je neumí vyslovit, tak jestli pozná rozdíl mezi nimi po sluchové stránce (c, s, z – č, š, ž; d, t, n – d', t', ň).

### Spojování písmen do slabik

Spojení písmene do slabik znamená rychlé postřehnutí a současné vyslovení slabiky. Používáme k tomu karty se slabikami, ale i opět počítačové programy. Postupně zkracujeme dobu čtení slabik a spojujeme čtení slabik ve slova, jak již bylo vysvětleno v 2. etapě nácviku čtení (kap. 2).

### Čtení slov s vyšší náročností

Tato etapa je zaměřená na zvládnutí slova jako celku. Používáme opět karty, obrázky, čtenářské tabulky, využíváme počítačové programy. Opakované čtení slov vede k automatizaci, která je u dyslektiků oslabena. Tento dril provádíme maximálně 5 – 10 minut denně. Tato cvičení musí odpovídat možnostem žáků. Postup tohoto nácviku je opět uveden v podkapitole 2.2.

### Čtení vět a souvislého textu

K poznávání stále většího počtu slov se vyplácí číst texty opakovaně, využívat je ke zpětné vazbě, ptát se pokaždé na jinou skutečnost ze čteného textu. Využívají toho texty „*Čtení mě baví I a II*“ (Zelinková, DYS, 1995, 1998 a další vydání). Pokud budeme vybírat nevhodné texty, ztratí žák motivaci. Začínáme tak s krátkými větami a postupně věty i celý text prodlužujeme. Měli bychom mít na mysli, spojení textu s různými následnými úkoly (nalézt v textu informaci, vyškrtat v textu nesmyslná slova, dokončení textu vlastní úvahou apod.)

## 6.2 POROZUMĚNÍ TEXTU

Při této činnosti dochází ke spojení mezi prvky textu, vědomostmi žáka a vnějším světem. Pokud se tyto tři složky spojí, pak je žák schopen porozumět textu a mělo by pro něj být snadnější text reprodukovat. Ve velké míře to záleží na vědomostech žáka. Porozumění probíhá ve více úrovních. Je dáno věkem a úrovní čtení žáka. Stává se, že žák čte v dobrém tempu, plynule, ale technika čtení není tolik zautomatizována, tím pádem vzniká problém v porozumění.

Nácvik porozumění začínáme izolovanými výrazy. přečtené slovo spojíme s obrázkem nebo dějovými obrázky. Další nácvik je pomocí asociace, kdy si dítě vybaví jeden poznatek a naváže na něj druhým na základě logické návaznosti. V poslední fázi nácviku porozumění je utváření textů, práce s nimi, vytvářet závěry, doplňovat je apod. Důležité je naučit žáky vybírání důležitých informací, třídění, vylučování toho, co k sobě nepatří. Pracujeme s příkládáním slov k obrázkům, klademe otázky k textu, žáci vypráví obsah textu, plní úkoly s oporou o text, předpovídání dějového sledu.



## 7 ŽÁCI S LMP

V běžné základní škole se můžeme setkat se vzděláváním žáků s lehkou mentální retardací. Měl by být pro ně vypracován samostatný školní vzdělávací plán podle rámcového vzdělávacího plánu, tedy jeho přílohy pro žáky s lehkou mentální retardací. V kapitole 1 je uveden rozdíl mezi těmito vzdělávacími programy v oboru Český jazyk a literatura vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

### 7.1 PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA LIDÍ S LMP

V této úrovni mentálního postižení se uvádí, že lehce mentálně retardovaní většinou dosáhnou schopnosti užívat řeč účelně v každodenním životě, udržují konverzaci a dokáží se podrobit klinickému interview a to i když je jejich mluva osvojena s opožděním. Při měření hodnoty IQ se tito lidé pohybují mezi 50 – 69, diagnóza (F 70). V této diagnóze můžeme ještě dělit na tři skupiny: slabomyslnost, lehkou mentální subnormalitu, lehkou oligofrenii.

Většina jedinců je schopna dosáhnou úplné nezávislosti v osobní péči (jídlo, mytí, oblékání, hygienické návyky). Zvládají praktické domácí práce, i když je vývoj oproti normě opožděnější.

Hlavní problémy vznikají při teoretické práci ve škole. Prokazují se u nich specifické problémy se čtením a psaním. Velmi jim prospívá vzdělávání a výchova zaměřená na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků. Většinu jedinců v horní hranici lehké mentální retardace lze zaměstnat prací, která je především zaměřena prakticky než teoreticky (chráněné dílny, kavárny, uklízecí firmy apod.).

V sociokulturním prostředí nemusí mít takový jedinec vážnější problémy. Může se však projevit emoční a sociální nezralost pokud se setká s vyhraněnou situací, změnami nebo přizpůsobením se na nějakou situaci. Obtížně se přizpůsobuje kulturním tradicím, normám a očekáváním, není schopen vyrovnat se s požadavky manželství nebo

výchovy dětí, nedokáže samostatně řešit problémy plynoucí z nezávislého života, finančního zabezpečení, zajištění úrovně bydlení, zdravotní péče.

U osob s lehkou mentální retardací se mohou projevit i přidružená postižení nebo chorobné stavy. Jsou jimi autismus, další vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování nebo tělesná postižení.

## 7.2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LMP

Žáci s mentální retardací ve věku povinné školní docházky se vzdělávají:

- formou individuální integrace
- formou skupinové integrace
- ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (speciální škola nebo základní škola praktická)
- kombinací uvedených forem

My zde uvádíme příklad individuální integrace, protože se zabýváme žáky s lehkou mentální retardací. „*Individuální integrace je vzdělávání žáka v běžné základní škole nebo v některých případech ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyplývají z úrovně jejich rozumových schopností, se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, čili v běžných školách.*

*Podpůrnými opatřeními se podle vyhlášky MŠMT č. 73/2005 rozumí využití speciálních metod, postupů, forem, a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně-pedagogické péče, poskytování pedagogicko-*

*psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“ (ŠVARCOVÁ, 2006, s. 72,73)*

### **7.3 JAZYKOVÁ VÝCHOVA LIDÍ S LMP**

Míra narušení komunikační schopnosti souvisí se závažností tohoto postižení. Obecně platí, že vývoj řeči je vždy opožděný, ale současně i omezený, protože ani později nedosáhne normy. Výslovnost je nepřesná, protože je mnohdy narušena motorická koordinace mluvidel. Může se také jednat o sníženou sluchovou diferenciaci, která se odrazí v nedostatečné zpětné vazbě. Potíže jsou i v chápání celkového kontextu (žert, ironie). Jazyková citlivost bývá často narušena a projevuje se agramatismy v řeči.

V případě LMP je vývoj řeči opožděn o 1-2 roky ve srovnání se zdravými dětmi. U těchto jedinců se nevyvíjí schopnost abstrakce myšlení, tak k tomu nedochází ani v řeči. Je snižená slovní zásoba a narušena oblast porozumění. Tito jedinci mají problémy v komunikaci, myšlenkových procesech (syntéza, analýza, diferenciaci apod., což je v nácviu čtení stěžejní záležitost. Paměť mají mechanickou, nemají dostatečnou početní představivost a jsou sociálně i citově nezralé.

*„Při diagnostice dítěte s mentální retardací za účelem jeho vřazení do povinné školní docházky se musí respektovat individuální možnosti a osobnostní zvláštnosti a na základě jejich poznání potom navrhnout pro dítě přiměřenou formu vzdělávání s optimálním vzdělávacím programem.“ (PŘINOSILOVÁ, 2007, s.133)*

## 7.4 ČTENÍ S ŽÁKY S LMP

V průběhu nácvičku elementárního čtení je důležité postihnout co nejvíce nedostatky u malých čtenářů. Pomocí pozorování a rozboru je možné najít a odstranit příčiny chyb. Důležité je opakování a opětovného nacvičování začátků. Individuální péče vyžaduje přímé vedení učitele. Další metodou je metoda pozitivní odpovědi, která spočívá v tom, že učitel zadává takové úkoly nebo otázky, kde žák bude úspěšný v jejich řešení. To je velmi motivující. Velmi důležité je využití nejrůznějších pomůcek, které nám pomohou konkretizovat učivo – karty s písmeny a obrázky např. zvířat začínajících na dané písmeno, karty pro rozvoj fonematického zvuku (s – had, z – čmelák, o – obrázek udiveného obličejce apod.), modelace písmen, výukové programy se zvukem, spojování konkrétních situací aj.

Efektivní je také častější čtení slabších čtenářů v hodinách jiných učebních předmětů, jako jsou Matematika, Člověk a jeho svět (zadání slovních úloh, čtení výkladu z učebnice apod).

Při základním výcviku čtenářů s LMP lze doporučit následující modelový postup:

- *„v přípravném období osvojení několika hlásek a jim odpovídajících písmen*
- *důkladné zpevnění znalosti písmen před čtením slabik*
- *nácvik spojování písmen ve slabiku bez vyslovování izolovaných hlásek, prodlužováním prvního písmene a napojením druhého se správným nácvičkem dechu*
- *pohotovité čtení slabik jako celků před jejich užitím ve slovech, dle již zmíněných algoritmů (podkap. 2.2)*
- *zvládnutí čtení slabik jako součástí slov bez unáhlených pokusů vyslovovat slova jako celek*
- *nácvik čtení slov po slabikách se zkracováním přestávek mezi nimi, postupný přechod k vázanému slabikování slov*
- *automatizace čtení jednoslabičných slov a slabik všech typů*
- *postupná automatizace čtení některých dvouslabičných slov jako celků jejich opakovaným čtením*

- *plynulé čtení slov s častější frekvencí týchž slov všech typů*“ (TOMAN, 2007, s. 50,51)

Je důležité vést čtenáře k porozumění textu, k požadavkem osvojovat si slabiku vždy jako součást srozumitelného slova.

U žáků s LMP se zjišťuje stav a vývoj čtenářské dovednosti ve všech ročnících, stejně tak i u žáků s dyslexií a zaostávajícími čtenáři průběžnou a komplexní diagnostickou prověrkou. Na základě výsledků pak plánujeme a provádíme nápravu nedostatků a individuální péči dětí. Snažíme se o odstranění zlovyků, kterými jsou čtení zblízka, chybné držení těla, položení textu. Věnujeme se správnému dýchání, artikulaci a výslovnosti. Zaměřujeme se na techniku čtení obtížných slov a spojujeme je s uvědomělým čtením. Nezapomínáme, že by vše mělo být motivované hravou formou.

Práce se žáky s LMP vyžaduje učitelův individuální přístup. Zároveň musí myslet na to, aby ostatní žáci při výuce nebyli brzděni a nenudili se. Je nutno jim zadávat více úkolů pro tvořivou a samostatnou činnost. Neměli by se cítit odstrčeni a učitel by měl mít na mysli, že tito žáci mají splnit daleko více ve svém vzdělávání než žák s LMP. S postupujícím ročníkem činí rozdíly v učivu čím dál větší odlišnost a pro učitele se tato „propast“ stává náročnější ve skloubení výuky, motivace ve vyučování. Individuální práce s žáky s LMP by se měla kombinovat s jejich socializací ve třídě. Mělo by se pamatovat na jednodušší text, který by byl speciálně vybrán tak, aby jej žák mohl přečíst před třídou a zažil tak úspěch a ne negativní zkušenost. Toto pomáhá k povzbuzení a zájmu o četbu.

Přítomnost žáka s LMP v běžné třídě je velice náročné. Učitel musí prokázat, že je tvořivý, vynalézavý a má improvizální schopnosti. Musí dobře zvládat speciálně pedagogické postupy a metody práce. Volí pomalejší tempo, zachovává citlivý a individuální přístup, pozitivně motivuje, nacvičuje s žákem artikulaci a výslovnost. To vše probírá s rodiči, kteří se zapojují do vzdělávacího procesu.

Z nápravných metod může učitel využívat všechny potřebné pomůcky, které jsou pro dyslektiky. Naprosto vyhovují potřebám jak učitele, tak žáka. Ve vyšších ročnících

se doporučuje opakovat pracovní sešity pro daný ročník i z ročníku minulého, kde vlastně dochází k neustálému opakování.

Ideální je zajistit asistenta pedagoga, který pracuje s žákem na jeho učivu, kdežto ostatní žáci probírají jim předepsané učivo. Důležité je provázanost a dobrá spolupráce učitele a asistenta. Ne vždy se to podaří a ne vždy je možné asistenta získat.

## 8 LITERÁRNĚVÝCHOVNÝ PROCES

Pokud chce učitel ve své praxi zefektivnit práci s čítankovým textem v literárně-výchovném procesu, tak to vyžaduje promyšlenou přípravu. *„Její podobu určují možnosti konkrétní ukázky, předpoklady žáků příslušného ročníku, požadavky vzdělávacího programu a specifikovaných učebních osnov a osobnost vyučujícího. Z tohoto hlediska je možno rozlišit jeho přípravu literárněvědnou, psychologickou a pedagogicko-didaktickou, promítající se do metodické struktury hodiny. Ve vyučovací praxi se všechny tyto složky vzájemně prolínají.“* (TOMAN, 2007, s.65)

### 8.1 1. ROČNÍK

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura má v 1. ročníku základní školy komplexní ráz. Spojuje v sobě vyučování výcvik čtení, nauku o jazyku, sloh a rozvoj komunikace a literární výchovu. Tyto složky se vzájemně prolínají a později se ustalují na konkrétní hodiny v rozvrhu. Nejdůležitější je v 1. ročníku nácvik čtení a psaní. Literární výchova se využívá v mezipředmětových vztazích s výukou hudební, výtvarné a dramatické výchovy.

Cílem literární výchovy v 1. ročníku je utvářet pozitivní vztah žáků ke čtení, ke knize a rozvíjí se zde schopnost pochopení a vžití se do děje. Žák by se měl naučit i zhodnotit literární text. Měl by umět posoudit, zda se jedná o návody, básničky, pohádky aj. V hodinách využíváme poslech textu z CD nebo od samotného učitele. V rámci školy využíváme divadelní představení, pokud máme možnost, tak i akce v knihovně, například autorská čtení.

U dětí v mladším školním věku jsou značné rozdíly v chápání literárního textu. V největší míře záleží na rodinném prostředí, které dítě velmi ovlivňuje. Dále jsou to individuální rozdíly mezi dětmi v poznávání, v rozumových schopnostech a v emoční vyspělosti. Tyto základy se formují od malička a dále pak v mateřské škole. Učitel by měl tyto rozdíly vyzorovat co nejdříve, aby s nimi mohl hned pracovat.

Učitel pozoruje, jak se které dítě soustředí při předčítání textů, poslechu nebo vyprávění učitele a spolužáků. Zda je schopno naslouchat a zpracovávat informace. Dobře kladené otázky, které nutí děti odpovídat větou a nikoli pouhým ano – ne, pomáhají učiteli vypořádat velikost slovní zásoby, gramatické v řeči a výslovnosti. Zjišťuje, zda mají děti zkušenost s kulturním představením, s domácí (rodičovskou) četbou apod. Bylo by dobré, kdyby se naskytl možnost uspořádat ve třídě výstavku oblíbených knížek, které si děti přinesly z domova, a každé dítě svou knihu představilo.

Díky již zmíněné mezipředmětové vazbě k výchovám, je vhodné zařadit malbu a kresbu. V hudební výchově se nabízí rytmické říkanky, dětské hry např. Čížečka, čížečka, Kolo kolo mlýnský, Pásla ovečky a další. Literární výchovu můžeme propojit i se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět, kdy využijeme kapitol o ročních obdobích, zaměstnání, čase, přírodě apod. Žáci by měli být seznamováni s předními výtvarníky a ilustrátory dětských knih. Měli by rozeznat výtvarná díla Adolfa Borna, Josefa Lady, Heleny Zmatlíkové, Zdeňka Smetany aj. a přiřadit k nim i jednotlivé knihy, či animované filmy.

Je velmi nutné vytvořit pestrý program, protože v 1. ročníku se převážně pracuje s „nečtenáři“ a pozornost žáci udrží krátkou dobu. Je tedy nutné zaujmout různými činnostmi, jako jsou například kresebná vyjádření textu a rozhovor o ilustracích. Provádíme i střídavé čtení učitele a žáka, hledání chyb předčítajícího učitele a jiné zábavné činnosti. Žáci by si měli osvojovat z paměti básničky, říkanky, rozpočítadla. Zvláštnosti literárně-výchovného procesu v 1. ročníku utvářejí i specifickou stavbu vyučovací hodiny. Hlavními složkami její obsahové struktury jsou:

- Doporučuje se začínat hodinu hlasovou rozvíčkou, která je povětšinou doprovázená i pohybem. Důležité je rozhýbání mimických svalů a jazyka. K tomu nám poslouží oromotorická cvičení. Dbáme na pečlivou výslovnost a artikulaci.
- Následuje práce s textem, který může být z učebnice, časopisů nebo knih. Žák by měl být seznámen pozorným poslechem předčítání, přednesu nebo vyprávění buď přímo učitelem nebo pomocí audio nahrávky, audiovizuálního záznamu, pořadu v televizi, příběhem z obrázkové osnovy nebo ilustrací. Lepší čtenáři pak pracují



samostatně nejprve pomocí hlasitého čtení, později i tichého. Žáci se snaží sami zorientovat se v tematické složce, například otázkami kde se děj odehrává, kdo je hlavní hrdina apod. Pokud pracují s poezií, tak nám napomůže hudební výchova nebo i tělesná výchova. Rytmické vyjádření pohybem, doprovod na rytmičké nástroje, improvizace s různými předměty (šátky, maňásky, stuhami)

- Poslední složkou je vhodné využití mimoškolní činnosti týkající se literatury, kultury a umění. K dispozici jsou divadelní představení, různé televizní pořady pro děti, akce v knihovnách, galeriích a domech dětí. Nabízí se také filmová představení, besedy, výstavy, dokonce i PC programy a weby pro děti. Nejdůležitější činnost v této složce ale plní rodina, která má děti pozitivně motivovat k výše uvedeným činnostem. Rodičovské vzor a předčítání knih, které jsou zastoupeny klasickou i autorskou pohádkou, lidovou a umělou poezií v podobě říkadél, rozpočítadel, hádanek, básní i písniček a příběhů z dětského života a života rodičů a prarodičů.

Při prvopočátečním čtení žáci využívají různé typy slabikářů a na konci čítanky, kde mohou najít různé texty. Čítanka je první knihou, kterou si osvojují vlastní čtení a díky ní se mohou inspirovat, jakou knihu by si rádi přečetli. Čítanky bývají od různých nakladatelství a jejich výhodou je logický spojovací prvek, který provádí děti během školního roku a mnohdy i celým 1. stupněm základní školy.

Své speciální čítanky má také speciální škola, vycházejí v nakladatelství Septima a stále se vracejí k technice čtení písmen, slabik, slov, jak tiskacích písmen, tak psacích. Pracuje se v nich daleko více s jednoduchými texty, ke kterým jsou vypracovány následující úkoly a cvičení.

## **8.2 2. – 5. ROČNÍK**

### **8.2.1 UČITELOVA PŘÍPRAVA NA PRÁCI S ČÍTANKOVÝM TEXTEM**

Každý učitel by se měl velmi dobře orientovat v dětské literatuře. V dnešní době, kdy vychází velká řada dětských knih a mnohdy jsou to méně kvalitní knihy, je tato znalost a orientace ztížená a mnohdy vyčerpávající. Domníváme se, že by měl učitel znát i knihy, které se vztahují k regionu, ve kterém učí. Nyní také vychází knihy, které byly zfilmované a často, bohužel, děti viděly film dříve, než přečetli knihu. Proto se domníváme, že je dobré pro učitele znát propojenost mezi knihou a jejím televizním, filmovým nebo dramatickým ztvárněním.

Učitel by se měl pravidelně seznamovat s nově vyšlými knihami pro děti. Měl by umět posoudit jejich kvalitu a vhodnost, pro který ročník se daná kniha hodí. K tomu se doporučuje navštěvovat knihovny, knihkupectví, knižní veletrhy, ale i internetové odkazy na knižní kritiky.

Učitel si při přípravě musí stanovit cíl, který bude převážně zaměřen na zdokonalení techniky čtení. Musí si také všímat projevu řeči žáků. Stále musí mít na mysli, že má vést děti ke kladnému vztahu k četbě. Další cíl je rozvíjení literárně-estetických dovedností čtenářů a osvojování základních literárních pojmů a poznatků, a cíl výchovně-vzdělávací, jenž formuje dětskou osobnost

Učitel může v hodině pracovat s ilustracemi, s nahrávkami, s audiovizuální technikou, dramatizací a scénářem. Dá se využít i mimočítanková četba.

### **8.2.2 FÁZE A METODY LITERÁRNĚ-VÝCHOVNÉHO PROCESU**

Učitelova příprava obsahuje několik fází: přípravné, interpretační, realizační a závěrečné.

V přípravné etapě učitel motivuje a poprvé seznámí žáky s textem, případně použije orientační rozhovor, který vyvolá zájem o text. Učitel může část textu přednést nebo přečíst.

Interpretační fáze vede k pochopení hlavní myšlenky a smyslu čteného textu. V této fázi se uplatňuje především racionální aktivita žáků: myšlenkový rozbor, srovnávání, úsudek a hodnocení.

V realizační fázi se předčítá, samostatně přednáší, reprodukuje, dramatizuje, vytváří se vlastní tvorba apod. Tyto dovednosti se rozvíjí a zážitkem si je prohlubují.

V závěrečné fázi dochází k opakování, provádí se zpětná vazba a hodno práce s textem. Zároveň se doporučuje zadávání úkolu, který prověří samostatné pochopení textu žákem.

### **8.2.3 SPOLEČNÁ MIMOČÍTANKOVÁ ČETBA**

Odborná literatura doporučuje, aby si žáci od druhého ročníku školní docházky přečetli za rok nejméně tři knihy, které jsou od různých autorů nebo z různých žánrů. Toman uvádí pro inspiraci příklady četby po ročnících.

*Ve 2. ročníku by si děti mohly přečíst sbírku lidové nebo umělé poezie určené nejmenším čtenářům, autorskou zvířecí pohádku a kratší povídku s dětským hrdinou.*

*Ve 3. ročníku jim učitel může doporučit moderní nonsensovou poezii, výbor z klasických pohádek a prózu s přírodní tematikou.*

*Ve 4. ročníku by si mohly zvolit příběh z dětského života, soubor pověstí, která se výborně hodí k mezipředmětovým vztahům se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět a umělecko-naučnou prózu.*

- *V 5. ročníku by se žáci mohli rozhodnout pro žánr dobrodružný, humoristickou prózu nebo fantasy literaturu, eventuálně pro beletrii populárního filmového či televizního příběhu se soudobým dětským hrdinou. (TOMAN, 2007, s. 101)*

Pro inspiraci žáků k výběru knihy přispívá školní knihovna, kde si děti nejen mohou vypůjčit knihu, ale také posedět a v klidu si ji číst a konzultovat s knihovníkem.

Na počátku školního roku by měl učitel informovat žáky o možnosti výběru knih, o nově vyšlých knihách. Nabídnout jim žánry, kterými by se mohli v daném roce zabývat. Tyto informace by měl sdělit i rodičům a probrat s nimi zásady domácí přípravy, domácího čtení a zápis do čtenářského deníku.

Pro domácí četbu žáků se doporučuje zadávat rozdílné úkoly, ve kterých si děti budou ověřovat, co přečetli, zda-li tomu rozumí. Učitel by měl důsledně kontrolovat jejich vypracované odpovědi, protože tak nejlépe pozná, zda žáci zodpovědně pracují. Doporučuje se i zpětné komentování přečteného textu žáků před třídou a debata o rozdílných nebo stejných názorech

Žák by se měl naučit sestavit osnovu z přečteného textu a reprodukovat ji před ostatními. Na tuto činnost je dobré využít skupinovou práci. V diskuzi mezi skupinami i ve skupině mohou vyhodnotit, jak na ně kniha zapůsobila. Důležité je, aby ze začátku tuto činnost řídil učitel, postupně se děti naučí zvládat diskuzi a mohou si ji řídit samostatně.

Ve struktuře hodiny při průběžné četbě bychom měli rozlišovat tři části: zopakování předchozí společné četby a kontrola domácího úkolu. Mělo by následovat společné čtení buď další kapitoly, nebo úryvku. To může být spojeno s dalšími činnostmi, jako jsou samostatná práce nebo využití výchov. Poslední část by měla obsahovat navázání, zopakování některých důležitých momentů z minulých kapitol. Může být zadán domácí úkol nebo dočtení další kapitoly.

Metodické formy by se neměly opakovat, jinak dojde ke stereotypu a děti ztratí zájem o knihu nebo o čtení samotné.

Závěrečná hodina o společně přečtené knize by měla být celkovým ověřením a shrnutím čtenářských zážitků. Děti učíme v řízeném rozhovoru prokazovat schopnost orientovat se v knížce a spojit si děj s vlastními životními prožitky, zkušenostmi, názory a postoji, porozumět jejímu smyslu. Na úplném konci by měl být záznam do čtenářského deníku, kde si dítě samostatně zapíše a stručně reprodukuje hlavní okamžiky příběhu. V rámci propojení mezipředmětových vztahů si samo vypracuje ilustraci. V dnešní době může využít i počítačovou techniku, vyrobit prezentaci apod.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 9 REGIONÁLNÍ SPISOVATELÉ V ČR

Chtěli bychom se v této části zabývat regionální literaturou a jejím využitím v praxi na 1. stupni základní školy i základní školy praktické a speciální. Jak jsme již v úvodu psali, tak se domníváme, že znalost regionu a blízkého prostředí pomůže v motivaci dětí ke čtení. Na začátek jsme vybrali několik významných spisovatelů, kteří se mimo jiné také zabývali ve své tvorbě regionální literaturou pro děti a mládež. Záměrně jsme vybrali tyto spisovatele, protože svá díla zasadili do krajiny blízké našemu regionu. Náš region se nachází ve Středočeském kraji, respektive v jeho severovýchodní oblasti – Nymbursko, Poděbradsko. Spisovatele, které jsme vybrali do této diplomové práce, píšou o oblastech Podkrkonoší, Krkonoš, Jičínska a Benešovska. Všechny tyto lokality můžeme z našeho regionu využívat na školy v přírodě, výlety a exkurze. Některé regiony toho dokážou využít a staví na znalosti literatury při svých akcích nebo zřizováním naučných stezek, školních pásem pro děti a jiných turistických aktivit.

O následujících spisovatelích se budeme rozepisovat krátce. Podíváme se také, jak by se mohla jejich tvorba využít v daných lokalitách nebo zda ji některý region přímo nepropaguje a nestaví na ní svůj turistický záměr.

### 9.1 KAREL ČAPEK

9. ledna 1890, Malé Svatoňovice – 25. prosince 1938, Praha

Karel Čapek se narodil v Malých Svatoňovicích. Vystudoval filozofickou fakultu v Praze a studijně pobýval i v zahraničí. Stal se redaktorem v Lidových novinách, kde psal pravidelně články a fejetony. Také publikoval v Lumíru, Moderní revui aj. V třicátých letech svými romány varuje před fašismem (Válka s mloky, Matka, Bílá nemoc). Přímou pro děti napsal se svým bratrem Josefem Čapkem knihu Devatero pohádek, která je plná humoru, osobitých vyprávěcích práz, lidskosti, tradičnosti

folklóru a vřazuje se do moderního světa. Zabýval se i některými problémy, které mají spojitost s dětskou literaturou např. pohádkové bytosti, přísloví, říkadla, pohádkové motivy. V pohádkách se objevuje jeho rodný kraj, Podkrkonoší, a svým barvitým vyprávěním ho přibližuje dětskému čtenáři. ([http://cs.wikipedia.org/wiki/Karel\\_%C4%8Capek](http://cs.wikipedia.org/wiki/Karel_%C4%8Capek))

### 9.1.1 VYUŽITÍ V PRAXI

Literaturu Karla Čapka využíváme v praxi hojně. Podle Genčiové je zakladatelem tzv. ryze české pohádky, která má návaznost na lidovou pohádku, ale je svérázná, žertovná. Jeho práce s jazykem, synonymická vyjádření pro jeden pojem se sama nabízejí k další tvorbě. Uvádíme zde příklad z Loupežnické pohádky – Případ s Hejkalem, kdy Čapek popisuje Hejkala při příchodu do ordinace:

*„A jednou vám ke mně přijde do ordinace takový divný človíček, samá huba, papuli to má od ucha k uchu a krk ovázaný nějakým hadrem, a sípe, chrchlá, chrčí, skřehotá, chrochtá a chraptí, že mu není slova rozumět.“ (ČAPEK, 1977, s.231)*

Další příklad uvádíme z Ptačí pohádky, kdy si vlaštovka chce postavit hnízdo z hašeného vápna, které se jí začne v zobáčku hasit, syčet a pálit: *„Vlaštovka se lekla, upustila to zrníčko vápna a vykřikla: Tak, teď už víte, jak se hasí vápno. Jejdanečku, to pálí! Kryndypána, to štípe! Kruciturci jejejeje šmankote ochochoch au lalala ouha krucinál jemine hu safra fujloty propánajána jemináčku ojej achich namoutě můj ty tondo uf panenka skákavá krucifagot ouvej mami ójejkote echech lidičky brrr krucipísek ujuj pro pánečka sakulente óhoho ajaj krutiputi, teda takhle se hasí vápno!“ (ČAPEK, 1977, s. 84)*

Na první ukázce si můžeme vyzkoušet slovní zásobu, význam slov, synonyma a porozumění textu. Dá se využít při výtvarném projevu, kde si děti uvědomí, jak hejkal vypadá, když je nachlazen. Můžeme zavést rozhovor v předmětu Člověk a jeho svět – „Jak bychom hejkala vyléčili?“ Druhá ukázka nám poslouží poznat, jak zvládají děti techniku čtení, protože jsou to slova nic neoznačující a žáci musí dobře zvládat analýzu

i syntézu slova. Často se tam opakují obrácené slabiky (ajaj, ujuj, echech), to je pro žáky náročné.

Na Karla Čapka navazuje celá řada další autorů (Josef Lada, Karel Poláček, Vladislav Vančura, Jan Drda a Jan Werich).

Knihou Devatero pohádek by se dala motivovat škola v přírodě, ale i naučná stezka např. po místních pohádkových bytostech. Stačilo by využití Čapkova moudrého humoru.

## 9.2 JOSEF LADA

17. prosince 1887, Hrusice u Prahy - 14. prosince 1957, Praha

Josef Lada byl malíř a ilustrátor, jevištní výtvarník, karikaturista, scénograf a autor moderních pohádek pro děti. Chodil do hrusické školy, kde ho nejvíce bavilo kreslení a přírodopis. Vyučil se knihařem-zlatičem. Začal navštěvovat kreslířské kurzy a po dalším roce dostal výuční list. Usadil se natrvalo v Praze, kde se pokoušel žít jako kreslíř a karikaturista. Josef Lada začal ilustrovat knížky pro děti, dostával zakázky, kterých přibývalo. Své kresby uveřejňoval v časopisech Besídka malých, Humoristické listy, Šibeničky a jiné. Josef Lada ilustroval knihy Jaroslava Haška, J. Š. Kubína, Jana Nerudy, Jaroslava Seiferta a jiných spisovatelů. Dodnes můžeme vidět jeho návrh názvu dětského časopisu Mateřídouška. Jako spisovatel napsal mnoho knih pro děti (několik dílu Kocoura Mikeše, Bubáci a hastrmani, Moje abeceda, Veselý přírodopis, Ladovy veselé učebnice, Pohádky naruby, O chytré kmotře lišce a spousty dalších). ([http://cs.wikipedia.org/wiki/Josef\\_Lada](http://cs.wikipedia.org/wiki/Josef_Lada))

Lada posazoval děj svých pohádek do kraje kolem svého rodiště. Kocour Mikeš žil v Hrusicích, jezdil na poutě do nedalekých Mnichovic. Toho velmi dobře využili právě v Hrusicích, kde je naučná stezka a jiné aktivity motivované právě kocourem Mikešem. Ve školách toho hojně využívají a připravují programy vhodné k motivaci dětí přečíst si nejen kocoura Mikeše, ale i jiné Ladovy pohádky a knížky.



## 9.3 MARIE KUBÁTOVÁ

8. srpna 1922, Praha – 6. června 2013, Vrchlabí

Marie Kubátová vystudovala na gymnáziu, promovala na Přírodovědecké fakultě UK v oboru farmacie. Dva roky působila na praxi v křinecké lékárně u Nymburka. Svou diplomovou práci už směřovala do oblasti Krkonoš (srovnávala receptáře krkonošských bylinkářů). V roce 1947 složila zkoušku učitelské způsobilosti pro vyučování jazyků. Působila v oboru farmacie a postupně se dostala do Krkonoš (pracovala v lékárnách v Horním Maršově, Špindlerově Mlýně a Vrchlabí). Její literární činnost ovlivnila maminka Amálie Kutinová (dílo např. Gabra a Málinka). Literatuře se věnovala po odchodu do důchodu. První práce již vydávala v 50. letech 20. století. Rozsáhlou prozaickou tvorbu ovlivnilo jak rodinné zázemí a profese, tak horská příroda a prostředí malého krkonošského města. Velkou část její činnosti proto představují lidová vyprávění, psaná v krajovém nářečí a s humorem zachycují výrazné rysy lidí z tohoto kraje. Úspěšnost si získaly prózy pro děti a dramatické práce (např. Jak přišla basa do nebe), využívající rovněž folklorních motivů. Také pohádkové soubory (Pohádky vodnického dědečka, Pohádky poštovských panáčků, Veselé pohádky z muzikantské zahrádky, Čarování s pohádkou, Pohádky šaška Povídalka). (<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv>)

Z jejího díla inspirované oblastí Krkonoš jsme vybrali O heřmánkové víle a čarodějnickém učedníku, Daremný poudačky a Pohádky pro rozcáplíky, série večerníčků Krkonošské pohádky aj. V roce 2009 udělila Akademie literatury české Marii Kubátové Cenu Boženy Němcové za dílo Haraburdí aneb Jak se líhnou knížky.

### 9.3.1 VYUŽITÍ V PRAXI

Literatura Marie Kubátové by se dala využít v dlouhém časovém horizontu. Z jejího díla čerpá řada základních škol v oblasti Krkonoš i Podkrkonoší. Vydatně jim k tomu pomáhají místní bulletiny, časopisy i samotný KRNAP ve svých publikacích. Základní

školy staví na celoročním tematickém plánu a motivují děti právě literaturou Marie Kubátové. Díky této literatuře stále přebývá krkonošské nářečí a lidé žijící v této oblasti mají velký podíl, že toto nářečí je stále živé.

Jako další využití díla Marie Kubátové pro základní školy ze zcela jiné oblasti, než jsou Krkonoše, mohou být školy v přírodě, které se právě v Krkonoších uskutečňují. Celá tato akce může být motivována touto literaturou. Jednak děti poznají, jak se žilo a jak se žije v Krkonoších – rozdíl např. mezi Polabskou nížinou a životem na horách, jaké jsou výhody a nevýhody (můžeme zde aplikovat průřezové téma Multikulturní výchova) a v druhém případě si mohou poslechnout, ale i použít právě již zmíněné nářečí – formou hádanek, křížovek, různých šifer a jiných her. Další činnost, která se díky její literatuře nabízí je poznávání přírody, hlavně rostlin a turistické vycházky.

## 9.4 VÁCLAV ČTVRTEK

4. dubna 1911, Praha – 6. listopadu 1976, Praha

Václav Čtvrtek je autorem pohádek a literatury pro děti a mládež. Absolvoval gymnázium, krátce studoval na PFUK. Pracoval jako dramaturg v Československém rozhlasu, nakonec byl vedoucím vysílání vědy a techniky pro mládež. Od roku 1960 se stal spisovatelem z povolání. Publikoval především v dětských časopisech. V Československém rozhlasu zveřejňoval velké množství prací pro děti a mládež. Od druhé poloviny 50. let spolupracoval i s televizí, kde dosáhl velké popularity svými pohádkovými příběhy do Večerníčku. Václav Čtvrtek vydával také prózy pro dospělé, ale většinu své tvorby měl pro děti. Psal pro ně i písňové texty, loutkové hry, populárně-naučnou literaturu. Uvádíme zde pouze jeho literaturu věnovanou jičínské oblasti. Jsou jimi pohádky o Rumcajsovi (Rumcajs, O Rumcajsovi a loupežnickém synku Cipískovi, Cipísek a Manka). Další pohádkou z Jičínska je dílo „Jak ševci zvedli vojnu pro červenou sukni“. Ve svých pohádkách vytvořil Václav Čtvrtek osobitý a přitom typicky český pohádkový svět se spoustou nadpřirozených bytostí – vodníci, víly. Pěkně si

pohrál se zvířaty, kdy jim přisoudil lidské vlastnosti – tchoř Šuperka nebo veverčák Pizizubka z Křemílka a Vochomůrky. (<http://www.spisovatele.cz/vaclav-ctvrtek>)

#### **9.4.1 VYUŽITÍ V PRAXI**

Čtvrtkova díla se chopil region Jičínska. Snad téměř na každém místě, části lesa, skalních útvarů je připomínka z pohádek Václava Čtvrka. Rumcajsova jeskyně, vrch, kde se ukryvali ševci před císařským vojskem apod. Samotné město Jičín využívá popularity při různých akcích (Jičín – město pohádek, Cipískova cesta aj.) Základní školy jsou vtaženy do příběhů a pracují s nimi. Je to dost podobná práce jako v Krkonoších s příběhy Marie Kubátové.

Vznikají nové stezky podle pohádkových postav. Cílem je nasbírat obrázky, razítka z určitých míst nebo vyluštit zprávy, které se postupně luští.

Krásná práce je s jazykem literárních děl. Laskavý, humorný, ale hlavně ne hrubý, jako se setkáváme v dnešní literatuře převážně z ciziny. Zvláště malé děti objevují přírodu, její fungování. Poznávají živočichy a rostliny, dozvídají se o nich zajímavosti. Opět se zde nabízí mezipředmětová propojení a nápady do průřezových témat. Kromě toho poznávají svůj region a učí se ho mít rády a do budoucna ho mohou vylepšovat a pomáhat mu.

### **9.5 JAN ŘEHOUNEK**

Jan Řehounek se v roce 1950 narodil v České Lípě. Do Nymburka se rodina přestěhovala v jeho šesti letech, kde vychodil základní školu a vyučil se elektrikářem. Pracoval postupně jako elektrikář, provozní vedoucí a pracovník kulturního domu. Po roce 1989 pracoval jako novinář v regionálních novinách, stal se šéfredaktorem Středočeských listů. Nyní je manažerem veletrhů a výstav na výstavišti v Lysé nad Labem. Žurnalistice se věnuje jako volný novinář – spolupracuje s řadou časopisů a

rozhlasových stanic. Je stálým autorem internetových Pozitivních novin. Ve volném čase se zabývá historií, sbírá fotografie dokumentující historii Nymburka a přilehlého regionu, fotografuje. V osmdesátých letech se věnoval amatérskému divadlu, později dramatické tvorbě. Připravil řadu textů turistických průvodců a historických pojednání, několik desítek textů věnovaných dějinám města i regionálním osobnostem, publikoval v novinách a časopisech. Stal se zakládajícím členem Společnosti přátel starého Nymburka – vydává občasník Kaplanka, a Klubu čtenářů Bohumila Hrabala – vydává občasník Nymburský vábitel. Aktivně se podílí na kulturním životě v Nymburce. Je členem Obce spisovatelů, Klubu autorů literatury faktu, Klubu autorů literatury pro děti a Spolku českých bibliofilů. Tiskem vydal dvacet knížek, je autorem tří divadelních her a několika dramatizací. Z jeho knižní tvorby uvádíme: Pohádky z Kerského lesa, S pohádkami do Svatojiřského lesa, Pravda pravd'oucí, Než malej Ventil dostal rozum, Pověsti z Kaplanky, Hemžílci z lesa Bludníku, Zanechali tady stopu, Osudové okamžiky, Šlápněte do pedálů.

### **9.5.1 VYUŽITÍ V PRAXI**

Chtěli bychom, aby využití Řehounkova díla přineslo žákům na 1. stupni ZŠ větší poznání našeho regionu. Rádi bychom propojili čtení se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět, ve kterém se v každém ročníku zabýváme naší obcí, regionem, historií, krajem a zemí. Velký dopad na naši kulturu mělo čtyřicet let komunistické vlády, kdy téměř vymizely naše historické slavnosti během roku. Zjistíme, že čím blíže k hlavnímu městu, tím méně je tradic a tradiční zábavy. Děti ve Středočeském kraji mají velmi hluboký propad ve znalosti lidových zvyků oproti ostatním krajům. Postupně budeme navádět od 1. ročníku až do 5. ročníku k četbě a práci s literárním textem, který se týká našeho regionu – Nymburska. Rozhodli jsme se vypracovat dlouhodobý projekt podpořený dílem Jana Řehounka. Inspirovali jsme se prací žáků ze základní školy v Kostomlatech nad Labem, kteří vypracovávali naučnou stezku v chráněném území lužního lesa Mydlovary. Jejich práce byla spojena s podobnou diplomovou prací studenta kartografie. Žáci sháněli informace o místě týkající se jeho historie a přírodních zajímavostí. Vzniklo tak několik naučných tabulí, které jsou rozestavěny na Labské cyklostezce.

Chtěli bychom zdůraznit, že projekt je opravdu dlouhodobý, protože bychom si v něm chtěli ověřit, zda se žáci díky regionální literatuře zlepší ve čtení a budou k němu více motivováni. Projekt odhadujeme na pět a více let, kdy počítáme s tím, že začínáme s žáky v 1. ročníku a provedeme je literárním dílem Jana Řehounka až do 5. ročníku základní školy.

Zjistili jsme také, kolik škol na Nymbursku má integrovaného žáka s LMP na 1. stupni základní školy. Ze srovnání vzdělávací oblasti Český jazyk a komunikace můžeme vidět, že právě obsah literární výchovy je téměř stejný jak ve vzdělávání běžných žáků a žáků s LMP.

Nebudeme popisovat práci s textem, kdy upevňujeme techniku čtení, plynulost a přednes. To považujeme při školní četbě za samozřejmé. Uvedeme pouze jiné činnosti, které lze provádět v ostatních oblastech vzdělávání.

### 1. a 2. ročník

Pro 1. a 2. ročník jsme vybrali knihu Pravda pravd'oucí. Tato kniha je již vyzkoušená na kolektivu dětí z mateřských škol. Když vznikala, tak se na ní úzce podílela svými nápady paní ředitelka z nymburské mateřské školy Adélka.

Tato kniha nese podnázev „jediná pohádková knížka, do které mohou děti malovat“. Už jen to nabízí spoustu nápadů na různé činnosti. Na 1. stupni můžeme vyzkoušet řadu výtvarných technik. Pokud je možné využití keramické hlíny, tak mohou vzniknout různá strašidla a bytosti, které se bohatě v knize vyskytují. V první kapitole se píše o bytostech, které zde žili. Autor zavádí děti do míst, které jsou kolem řeky Labe a měli by je znát děti od Libice nad Cidlinou až po Ostrou. Na druhý rozměr se pouští do lesů kolem Loučeně a Kerska. Popisuje pohádkové bytosti, jejich vlastnosti nebo skutky, kterými o sobě dávali vědět. Pro děti to je velmi inspirující a mohou tak vzniknout pěkné výtvary.

V 1. ročníku nejprve předčítáme, ale na konci si už mohou děti samy přečíst část kapitoly. Ve 2. ročníku si děti čtou samy. Slabší čtenáři, kteří ještě nezvládají tak dobře techniku čtení nebo ještě nedošly do fáze, aby rozuměli dobře textu, mají své čtení

doprovázené různými činnostmi a čtou střídavě s učitelem nebo s dětmi. U těchto dětí je důležitá zpětná vazba, při které nám právě velkou mírou pomáhá výtvarná výchova.

Exkurze v hodinách předmětu z oblasti Člověk a jeho svět se přímo nabízejí. Příklad práce s jednou pohádkou přímo uvedla paní učitelka v knize. Jedná se o pohádku „Jak se řeka Cidlina s Labem spojila“. Uvádí zde spoustu aktivit a propojení s učební látkou. Např.

Voda

- kde pramení řeka, jak se zvětšuje její tok, kam se vlévá
- Kde ještě voda může být – rybníky, jezera, podzemí, déšť, sníh
- Hádanky na téma co může být ještě voda
- Vysvětlení koloběhu vody v přírodě
- K čemu je voda, ochrana vody, co nám dává, co nám bere, nebezpečí
- Pokusy s vodou, změna skupenství
- Malba vody
- Zpívání o vodě, lidové písně
- Obrázky měst, kudy Labe protéká
- Exkurze k prameni Labe, ověření si znalostí měst, okolní měnící se krajiny
- Výlety parníkem proti proudu i po proudu, pozorování přírody
- Sběr přírodnin, výstavka
- Maškarní rej – masky pohádkových postav z příběhů
- Exkurze k poříční policii a k hasičům – kdy voda pomáhá a kdy škodí
- Pracovní činnosti, pěstování rostlin
- Rukodělné činnosti, skládání lodiček
- Návštěva Polabského muzea v Poděbradech, výstava živočichů Polabí

Takto bychom mohli pracovat s každou kapitolou pokaždé na jiném místě regionu. To znamená, že se mohou zapojit všechny školy na okrese. Nemusí se jezdit na drahé, vzdálené exkurze. Využití výstav, zámku na Loučeni, skanzenu v Přerově nad Labem, záchranných stanic pro ohrožená zvířata, naučné stezky aj.

### 3. ročník

Pro 3. ročník jsme vybrali knihu Pohádky z Kerského lesa. Tato kniha je velmi zdařile ilustrovaná akademickou malířkou Miladou Kudrnovou. Proto jsme zvolili

námět na jednu z činností právě ilustrace knihy. Letos i v dalších letech se dá zajistit tvořivá dílna s ilustrátorkou. V tomto školním roce si děti samy vyrobily leporelo, které bylo spojeno s jednou kapitolou této knihy. Vhodným způsobem zde můžeme navázat na další významné ilustrátory českých dětských knih, rozvinout tak další aktivity týkající se ilustrací např. jak vzniká ilustrace k obrázku, jaká je cesta obrázku, než se dostane do knihy, jaká výtvarná technika je vhodná a nevhodná apod. V hudební výchově můžeme využít pohybových činností, improvizací aj.

Podle knihy jsme vytvořili celoroční projekt, který byl zaměřen na oblast Kerska a lužních lesů. Bohužel se nám nepodařilo zajistit podporu městské knihovny, protože je celý rok v rekonstrukci a část je umístěna ve velmi provizorních prostorách. Každý měsíc jsme četli dvě kapitoly a přímo na jejich obsah jsme upravovali činnosti a motivovali žáky k práci. Využili jsme i slovníčku pohádkových a archaických výrazů, který je uveden na konci knihy. Výhodou je, že kapitoly na sobě nemají návaznost, takže jsme si je mohli libovolně proházet. Takže například kapitola „Jak Koloděj navařil knížetipánu houbovou polívku“ se dala využít na podzim, kdy nejvíce rostou houby a propojit se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět. Činnosti byly různé:

- během jednoho měsíce děti fotily nebo kreslily houby, které nacházely.
- zajistili jsme besedu s mykologem, který nám přinesl ukázat různé druhy hub a povyprávěl o nich, o jejich důležitosti, výhodách a nevýhodách, nebezpečnosti i ochraně
- dramatizace pohádky a představení pro mladší spolužáky
- výroba scénáře, návrhy kostýmů
- výroba kulís ve výtvarné výchově
- v Českém jazyce jsme se zabývali gramatikou, vyhledávání vyjmenovaných slov, slovních druhů
- v Matematice jsme tvořili slovní úlohy apod.
- v tělesné výchově se nabízeli různé sportovní činnosti (štafety ve sběru hub, překážkové dráhy, shánění ingrediencí do polévky aj.)

Druhá paralelní třída zase využila pohádku „Jak si knížepán založil v Kersku ptačinec“. Opět šlo o skvělé propojení čtení a vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Tuto kapitolu četli v únoru a využili tak krmení ptáků v zimě.

- společně jsme probrali učivo živá příroda – živočichové v zimě
- zařídili jsme exkurzi do záchranné stanice pro poraněná zvířata v Pátku u Poděbrad
- uspořádali jsme masopustní karneval na téma „Ptačí bál“
- využili jsme propojení předmětů pracovní činnosti a výtvarná výchova na výrobu masek
- opět se daly využít předměty Český jazyk a Matematika
- v tělesné výchově se nabízí činnosti např. hod na cíl (krmení ptáčků) aj.
- využila se hudební výchova a lidové i umělé písně, kde se vyskytují ptáci

Na závěr tohoto školního roku jsme připravili na čtení kapitoly „Jak se obr Balabán přejedl třešní“ a „Jak Martin našel poklad loupeživého rytíře Breburdy“.

- Zajistili jsme besedu se spisovatelem tzv. autorské čtení
- Připravili jsme si pro autora portfolio našich zdokumentovaných prací k jeho knize
- Kapitoulou o pokladu jsme motivovali školní výlet do Kerska, kde budeme hledat poklad
- Kapitulu o třešních jsme propojili s ukončením tématu „živá příroda – rostliny“
- Učili jsme se třídit rostliny podle užitku, poznávat rostliny jedovaté, chráněné, léčivé
- Využili jsme vycházek do chráněného území „Libický luh“

V tomto ročníku se nacházela žákyně s LMP, takže jsme museli při výběru činností dbát na její individuální školní vzdělávací program pro žáky s LMP. Žákyně práci zvládala a dokonce se zlepšila nejen v četbě, ale hlavně v porozumění textu. Text jsme jí zkracovali nebo jsme s ní na textu pracovali delší dobu než s dětmi a to vše bez jakéhokoli asistenta. To znamená, že to vedlo k jejímu zdokonalení v samostatnosti.

#### 4. ročník

4. ročníky využily knihu S pohádkami do Svatojiřského lesa. Kniha je vypracována formou výletů do různých obcí a míst na sever od Nymburka a Poděbrad. Celou knihou provází chlapec Jirka, který děti motivuje k procestování tohoto okolí. U každého místa



je napsán příběh a nápověda k tajnému kódu. Pokud se dětem podaří procestovat místa, o kterých jim Jirka vypráví, získají nějakou odměnu. Vzhledem k tomu, že kniha byla vydána v roce 2009, kdy probíhala tato soutěž, kterou uskutečnil spolek MAS Svatojiřský les, tak dnes už se o ceny nemůže hrát. Zajistili jsme si však své vlastní nápovědy v daných místech. Díky této knize vznikl další celoroční projekt 4. ročníků. Kniha je rozdělena do čtyř, barevně odlišených, okruhů, což vyhovuje i složení tříd v ročníku, jsou také čtyři. Každá třída se zabývá jedním z okruhů a vzájemně se v určitý den, jednou za čtvrtletí, společně sejdou a oznámí si navzájem, co již zjistili, jakou část zprávy mají vyluštěnou apod. Velmi to pomáhá sociálním vztahům mezi třídami, protože jsme se v minulých letech často setkávali spíše s rivalitou a averzí. Závěrečná akce je naplánována jako hra po městě společně s rodiči na měsíc červen.

Ve 4. ročníku mají děti podle RVP učivo, které se zabývá orientací v krajině, rozdíly mezi obcemi (obec, město, vesnice, sídlo), charakteristikou krajiny (kulturní, lesnatá, zemědělská apod.), historií naší obce a okolí. Výborně se to tedy prolíná s učivem vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

- Z historické části učiva jsme využili návštěvu Polabského muzea, které má novou expozici od Pravěku po příchod Slovanů.
- V okolí Poděbrad a Nymburka jsou bohatá archeologická naleziště.
- Využili jsme besedy a ukázky práce archeologů z místního muzea.
- Před Vánoci jsme uskutečnili exkurzi do skanzenu v Přerově nad Labem.
- V jarních měsících jsme podnikli exkurzi do obce Oskořínek a Hrubý Jeseník. Žáci si vyzkoušeli praktické dovednosti a schopnost vyhledávat informace. Zajistili si časový rozvrh na jízdu vlakem na místo a zpět, spočítali kilometry, vyhledali turistické trasy. V obcích jsme vyhledali potřebné kódy a získali informace o historii, počtu obyvatel, počtu stavení a jiných zajímavostech. Učitelé si dohodli se školou v obci Hrubý Jeseník návštěvu žáků a společný výlet na místní rozhlednu Romanku.
- Jiná třída se zabývala ve svém okruhu sháněním informací o obcích a jejich zajímavostech.

- Po skupinách si žáci zdramatizovali jednotlivé pohádky a předvedli je mladším spolužákům. Využívali hodin výtvarné výchovy, pracovních činností a hudební výchovy. Dvě skupiny propojili příběhy i vkládáním lidových písní.

### 5. ročník

Pro 5. ročník jsme vybrali zcela novou knihu – Hemžílci z lesa Bludníku. Děj knihy se odehrává v okolí Loučeň. Opět je výhodou, že na sebe kapitoly nenavazují, protože se můžeme věnovat jednotlivým kapitolám v průběhu roku tak, jak nám to vyhovuje. Všemi kapitolami provádí kronikář pan Mareček spolu s vodníkem Gustavem, který vypráví různé příběhy z okolí a pan Mareček si je pečlivě zapisuje do kroniky. Výborně se tato kniha hodí k výuce vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, do historické části. Hovoří se zde od habsburských císařích, o hraběti Valdštejnu a jiných známých historických postavách. Také se kniha opět věnuje různým pohádkovým, lesním i jiným bytostem.

Využili jsme vzdělávacích programů, které mají na zámku Loučeň. Jedná se o:

- Když ještě světem nekřižovaly e-maily – výukový program o šlechtickém rodu Thurn-Taxisů, kteří ve své době provozovali poštovní služby
- V 5. ročníku mají žáci ve výuce zavedený předmět – Informační technologie. Proto jsme využili propojení výuky ICT s touto aktivitou
- Hostina na zámku – výuka etikety s důrazem na stolování
  - Stromy vyprávějí – výukový program, kde žáky provádí po zámeckém parku knížecí nadlesní a vypráví jim o vztahu k přírodě, o životě tamních i cizokrajných dřevin, o jejich škůdcích a chorobách

Tento výukový program se dobře prolíná s předmětem Přírodověda, kdy žáci shrnují své znalosti, které nabyli v přírodovědných předmětech na 1. stupni ZŠ.

- S knížetem kolem světa – výukový program, tentokrát žáky provádí kníže Alexandr, který se zúčastnil cesty do Afriky na lov lvů. V teorii, ale i praktických ukázkách a činnostech seznamuje žáky s geografii a etnografií, porovnáváním zvyklostí v kultuře Afriky a České republiky

Tohoto programu jsme využili pro průřezové téma Multikulturní výchova, kde se zabýváme různými kulturami a interkulturní výchovou v České republice. Žáci zde

mohli poznat jiné zvyky a lidové obyčeje a také se v některých případech seznámit s našimi obyčejí.

Tyto exkurze jsme si rozdělili v ročnících, protože je nemožné, aby jedna třída navštívila všechny čtyři exkurze během školního roku. Třídy se po absolvování exkurzí sešli a vyměnili si zkušenosti, které získali. Každá exkurze byla inspirovaná kapitolou z knihy a krátkou procházkou k Živé vodě, což je „kouzelná“ studánka uprostřed Svatojiřského lesa.

- Během roku proběhly ve třídách dramatizace pohádek. Dokonce jedna byla hraná v divadle při akci „Vítání prvňáčků“.
- V ICT jsme využili grafického zpracování knihy, kde nejsou ilustrace, ale fotomontáže, které si děti v rámci výuky vyzkoušely, jako rozšiřující učivo.
- Při slohové výchově vzniklo několik dalších kapitol, které jsme si nechali vytisknout s pomocí sponzorského daru od rodičů.
- Ve výtvarné výchově jsme vytvořili v rámci projektu „Vřesoviště na školním pozemku“ kašírované postavy s využitím odpadového materiálu.
- Vznikl také soubor omalovánek pro mladší spolužáky, inspirovaný omalovánkami z Nymburka, kde se vyskytují skřítki Nárožníci a každý sídlí u nějaké důležité budovy ve městě.
- Uskutečnili jsme besedu s autorem knihy, který nám fundovaně vyprávěl o blízkém okolí našeho města, převážně o historii, o pověstech, které se vztahují k našemu městu.

V dalších letech počítáme s pokračováním projektu. Využijeme zkušeností, které jsme získali a budeme je opět aplikovat v praxi. Během absolvování 1. stupně by se měli žáci seznámit s regionální literaturou pro děti od spisovatele Jana Řehounka.

## 10 KOMPLEXNÍ DIAGNOSTIKA ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ

Po dobu vypracování diplomové práce jsme se zabývali několikrát komplexní diagnostikou žáků ze stejných tříd. Zajímalo nás, zda dochází ke zlepšení čtenářských dovedností. Diagnostiku jsme prováděli v 1. a 2. pololetí 2. ročníku ZŠ a v 1. pololetí 3. ročníku ZŠ. Počítáme s další diagnostikou na konci 2. pololetí 3. ročníku ZŠ.

Test jsme prováděli již na zaběhlém testu s textem Eduarda Petišky. Tento test používáme na naší škole od roku 2000 a právě na něm si ověřujeme, zda se děti zlepšují nebo zhoršují. Pokud bychom použili každý rok jiný test, těžko bychom mohli porovnávat mezi ročníky a test by pochopitelně nebyl validní.

### 10.1 2. ROČNÍKY – 1. POLOLETÍ

Žáci byli diagnostikováni 18. listopadu 2013. Test byl rozdělen na 2 části. Prověřil jednu z nejdůležitějších kompetencí v českém jazyce ve druhé třídě a tou je čtenářská gramotnost a porozumění textu.

První část testu obsahovala čtení předloženého neznámého textu. Jednu minutu žáci četli ukázkou z knížky spisovatele Eduarda Petišky Martínkova čítanka a dvě klubíčka pohádek (příběh Ve městě). Žáci se po jednom střídali u učitele, kterému text předčítali. Učitel zapisoval chyby a značil si počet slov, které žák za jednu minutu přečetl.

V tomto čtecím období je dobrý výkon 40 – 60 slov za 1. minutu. Počet přečtených slov v testovaném 2. ročníku se pohyboval od 114 do 13 slov za minutu. Kromě rychlosti učitel sledoval plynulost čtení, správnou intonaci, čtení bez chyb a porozumění textu. Žáci četli celkem bez chyb. Někteří žáci ještě čtou po slabikách, ale čtení je plynulé. Všichni žáci, kromě jednoho porozuměli textu. Někteří znalost textu doložili obrázkem. Žákyně, která neporozuměla textu, je integrovaná žákyně s lehkým mentálním postižením. Čte rychle, dokonce se v rychlosti pohybuje v nadprůměru, čte

bez chyb, ale nerozumí textu. U jedné žákyně přetrvává dvojité čtení, přečetla velmi málo slov. S paní učitelkou se snaží dvojité čtení odbourat.

Ve druhé části testu měli žáci za úkol zodpovědět otázky.

- Jaké je jméno spisovatele?
- Jaký má příběh nadpis?

V této části testu se nevyskytly závažné chyby. Žáci spíše chybovali v opisu jména a příjmení spisovatele a v názvu čteného textu. Správný opis by však měly ve 2. ročníku zvládnout.

Závěrem byli žáci i rodiče na třídní schůzce seznámeni s výsledkem textu.

## **10.2 2. ROČNÍKY – 2. POLOLETÍ**

Žáci byli diagnostikováni 29. května 2014. Tentokrát četli žáci známý text, se kterým se již setkali při prvním diagnostickém testu v listopadu 2013. Test byl rozšířen o nové otázky, vycházející ze čteného textu. Skládal se ze dvou částí. Opět došlo k prověření čtenářské gramotnosti a hlasitého čtení s porozuměním textu.

První část testu obsahovala čtení předloženého textu za 1. minutu. V tomto čtecím období by se měl výkon zvednout na 60 – 80 slov za minutu. Nyní už byly rozdíly ve čtení větší, jak mezi žáky, tak mezi třídami. Nejvíce bylo přečteno 145 slov za minutu a nejméně 32 slov za minutu. Kromě rychlosti sledovaly učitelky plynulost čtení, čtení bez chyb a techniku čtení. U většiny testovaných žáků bylo čtení téměř plynulé, bez větších chyb a s intonací. Slabší čtenáři chybovali ve čtení obtížnějších slov, víceslabičná slova slabikovali, téměř se neobjevovalo dvojí čtení. Menší počet přečtených slov měli žáci s předpokládanou SPU a ti, kteří se nevěnují pravidelnému domácímu čtení. U některých žáků učitelky pozorovaly na začátku čtení neklid, kterého se po kratičké chvílce čtenáři zbavili.

Počet přečtených slov v jednotlivých třídách:

TŘÍDA	NEJVÍCE SLOV	NEJMÉNĚ SLOV
2.A	117	32
2.B	123	48
2.C	131	62
2.D	145	38

Ve druhé části testu žáci odpovídali na sedm otázek vycházejících z přečteného textu.

- Kdo je hlavní postavou?
- Kam jde Martínek?
- Proč zastavil Martínek na přechodu?
- Koho potkal Martínek na přechodu?
- Kam spěchal pán?
- Komu pomohly děti přejít?
- Kdy přecházejí všichni ulici?

Z hodnocení plyne, že žáci textu velmi dobře porozuměli. Učitelky hodnotily řešení otázek pouze počtem bodů. Většina žáků správně odpověděla na všechny otázky. Minimum žáků nedokončilo některou z odpovědí nebo neodpovědělo na jednu otázku vůbec. Žákyně s lehkým mentálním postižením nedokázala zodpovědět kontrolní otázky ani s nápovědou náhodných otázek ani podle obrázků, které ona jediná měla k dispozici (obrázky vypracovávala její třídní učitelka). Pravopisné chyby zatím učitelky nehodnotily.

Žáci i rodiče byli opět seznámeni s výsledky testů.

### 10.3 3. ROČNÍKY – 1. POLOLETÍ

Žákům byl zadán test na diagnostiku čtení 20. listopadu 2014. Opět byl rozdělen na dvě části. První část byl neznámý text od Eduarda Petišky Alenčina čítanka (příběh O Škrholovi). Ověřovala se kompetence plynulého čtení, četnosti chyb, přednesu a porozumění textu. V první části žáci četli zadaný text za 1 minutu. Čtenářský výkon se pohyboval od 162 slov do 42 slov za minutu.

Žáci četli plynule, bez chyb, respektovali znaménka na konci vět a docela dobře s přednesem. Pouze dva žáci slabikovali, ale navazovali plynule. Největší potíže byly zaznamenány v přečtení jména autora a názvu příběhu. Druhá část testu dopadla celkem dobře, ale bohužel tu byli i žáci neúspěšní. Nejpomalejší čtenáři měli problém v odpovědích, protože se více soustředili na správnost a rychlost čtení, než na porozumění. Již zmiňovaná žákyně s lehkým mentálním porozuměním je ve čtení rychlá a téměř bezchybná, ale její odpovědi byly naprosto špatné a nelogické. Vymýšlela i jiná slova, která neexistují. Opět měla k dispozici obrázku a paní učitelku, která ji pomáhala s otázkami a pokoušela se je formulovat i jinak, než byly napsané.

Ve druhé části testu žáci odpovídali na sedm otázek, týkající se textu:

- Kde spal strýček Škrhola?
- Jakou špatnou vlastnost měl Škrhola?
- Za jakou dobu si měl pro Škrholu přijít čert?
- Kdo vyjel z lesa?
- Jak se stalo, že čertovi vyletěla smlouva z ruky?
- Kdo je autorem příběhu?
- Z jaké knihy je příběh?

Ve třídě 3.A se potvrdila u šesti žáků SPU – dyslexie, dysortografie, na kterou se dala žádost v polovině 2. ročníku. Tito žáci navštěvují od září ambulantní nácviky. To potvrdilo i nízkou úroveň čtení ve srovnání s ostatními třídami v ročníku.

Počet přečtených slov v jednotlivých třídách:

TŘÍDA	NEJVÍCE SLOV	NEJMÉNĚ SLOV
3.A	129	42
3.B	142	67
3.C	158	83
3.D	162	56

Žáci i rodiče byli o výsledku čtenářského testu informováni na třídní schůzce. S rodiči pomalejších žáků, kteří nedodrží domácí čtení, byla uzavřena dohoda o důslednější domácí přípravě a bylo jim vysvětlena důležitost čtení pro jejich dítě do budoucna.

3. ročníky budou mít komplexní diagnostiku v měsíci červnu, takže ji nebudeme moci uveřejnit v této práci.



## ZÁVĚR

V diplomové práci jsme uvedli základní informace o rámcově vzdělávacím programu a porovnali základní vzdělávání se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením, kteří jsou integrováni v běžných základních školách. Uvedli jsme zde záměrně celou vzdělávací oblast, aby bylo jasné, kde se vzdělávací programy liší. Zjistili jsme, že nejbližší k sobě mají vzdělávací obsah právě literární výchova. Ostatní vzdělávací obsahy se dost liší a je tedy těžké navázat adekvátní spolupráci žáků v daném učivu. Nejlépe se spolupracuje a učivo se prolíná v prvních dvou ročnících, pak se již od sebe čím dál více odděluje.

Teoretická a praktická výuka čtení nám umožňuje věnovat se dětem stejně, bez rozdílu. Musíme dbát stálého opakování jak u zdravých dětí, tak znevýhodněných. V teoretické části jsme se v samostatné kapitole věnovali nácviku čtení u dětí s LMP, kde můžeme říci, že je práce velmi podobná s nácvikem čtení se slabšími čtenáři, s žáky se specifickými poruchami. Využití pomůcek je v podstatě stejná. Časová dotace na čtení je ovšem v případě žáků s LMP vyšší než u žáků bez postižení. To nám umožňuje se při práci zabývat jejich řečovou kulturou, výslovností a nápravou řeči. Také proto jsme zvolili regionální četbu, kdy blízké okolí je pro žáka s LMP konkrétnější než abstraktnější představa vzdálenějších krajín.

Snažili jsme se o propojení tříd v ročníku, ale i spolupráci mezi ročníky. To se nám velice vydařilo a atmosféra ve třídách, které spolupracují na jedné věci, se velmi zlepšila. Také se nám podařilo navázat kontakt s místní speciální školou, kterou jsme pozvali ke spolupráci, když jsme zjistili, že nejenom zdravým dětem, ale i slabším žákům a žákům s LMP se rozšířily vědomosti ohledně orientace v krajině, v historii města a regionu, v přírodovědných naukách aj. V rámci eTwinningového projektu bychom chtěli propojit spolupráci nejen se speciální školou, ale i s jinými školami v našem regionu. Zajistit tak seznámení dětí s jinými školami, malotřídními školami, menšími školami v regionu. V dnešní době spíše spolupráce není, protože se žáci setkávají jenom na sportovních nebo vědomostních soutěžích a to ke spolupráci rozhodně nedochází, ba naopak to má úplně opačné účinky.

Další aktivitou, která se může podařit je vtáhnout do projektu žáky z 2. stupně ZŠ, kteří by se mohli inspirovat dalšími knihami pana Řehounka. Velmi vhodná kniha je „Než malej Ventil dostal rozum“ nebo „Pověsti z Kaplanky“. Rozhodně by se dala vypracovat naučná stezka ve spolupráci Polabského muzea, s panem Řehounkem a Domem dětí a mládeže, možná i jiných organizací.

Zda jsme docílili lepšího čtenářského výkonu v rámci projektu s regionální literaturou, zatím uvést nemůžeme. Domníváme se, že je to dlouhodobá záležitost. Budeme nadále sledovat a diagnostikovat žáky, kteří se na tomto projektu podíleli od 1. ročníku. Projekt jsme záměrně vytvořili na pět let, s tím že jsme si vědomi toho, že ke zlepšení nemůže dojít během jednoho roku.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BALŠÍKOVÁ, O. a DAN, J. Náprava čtení a psaní. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25079-3.

ČAPEK, K. *Devatero pohádek a ještě jedna jako přívazek od Josefa Čapka*. 5. vyd. Praha: Albatros, 1977.

ČECHOVÁ, M. a kol.: *Čeština – řeč a jazyk*. 2. vyd. Praha: ISV 2000. ISBN 80-85866-57-9.

GENČIOVÁ, M.: *Literatura pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: SPN 1984. 14-326-84.

CHALOUPKA, O. a NEZKUSIL, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1979.

CHALOUPKA, O. a VORÁČEK, J. *Kontury české literatury pro děti a mládež*. 2. vyd. Praha: Albatros, 1984.

NOVÁK, J. *Čtenářské tabulky*. 3. vyd. Litomyšl: DTP studio, 1998. ISBN 80-86048-10-1.

PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.

ŘEHOUNEK, J.: *Hemžílci z lesa Bludníku*. 1. vyd. Nymburk: Kaplanka, 2014. ISBN 978-80-87523-09-4.

ŘEHOUNEK, J.: *Než malej Ventil dostal rozum*. 1. vyd. Nymburk: Kaplanka, 2004.

ŘEHOUNEK, J.: *Pohádky z kerského lesa*. 1. vyd. Nymburk: Kaplanka, 2011. ISBN 978-80-87523-01-8.

ŘEHOUNEK, J.: *Pověsti z Kaplanky*. Nymburk: Kaplanka, 2011. ISBN 978-80-903783-9-1.

ŘEHOUNEK, J.: *Pravda pravd'oucí – pohádky ze středního Polabí*. 1. vyd. Nymburk: Kaplanka, 2005. ISBN 80-239-5150-5.

ŘEHOUNEK, J.: *S pohádkami do Svatojiřského lesa*. 1. vyd. Nymburk: Kaplanka, 2009. ISBN 978-80-903783-5-3.

SIEGLOVÁ, N.: *Nástin dějin literatury pro mládež a četby mládeže poloviny 19. století*. 1. vyd. Brno: MU Brno, ISBN 80-210-0244-1.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.

TOMAN, J. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.

VALOUCH, J. *Marie Kubátová*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1986. ISBN 22-132-86

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

<http://www.nuv.cz/file/318/>

<http://rvp.cz/>

<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/klasifikace-mentalniho-postizeni-a-podpora-ditete.shtml>

<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showcontent.jsp?docid=726>

<http://www.spisovatele.cz/vaclav-ctvrtek>

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv>

[http://cs.wikipedia.org/wiki/Josef\\_Lada](http://cs.wikipedia.org/wiki/Josef_Lada)

[http://cs.wikipedia.org/wiki/Karel\\_%C4%8Capek](http://cs.wikipedia.org/wiki/Karel_%C4%8Capek)

## **SEZNAM ZKRATEK**

RVP ZV - Rámcový vzdělávací plán základní vzdělávání

RVP ZV – LMP – Rámcový vzdělávací plán základní vzdělávání – příloha pro lehké mentální postižení

SPU – specifické poruchy učení

LMP – lehké mentální postižení



## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Jana Kučerová

**Obor:** Speciální pedagogika - učitelství

**Forma studia:** kombinované studium

**Název práce:** Regionální dětská literatura na 1. stupni ZŠ

**Rok:** 2015

**Počet stran textu bez příloh:** 65

**Celkový počet stran příloh:** 0

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 18

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 8

**Vedoucí práce:** PhDr. Jiří Havlík, Ph.D